m_educ_2025_138

Міністерство освіти і науки України

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи

Кафедра практичної психології

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ТА ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ

(на прикладі 2-4 курсів бакалаврського рівня навчання)

Магістерська робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконала:
студентка 2 курсу, групи 622
Вайцеховська Оксана Романівна
спеціальність 053 «Психологія»
ОП «Практична психологія»

Керівник:
д. мед. наук., проф.
Кушнір Ірина Георгіївна

До захисту допущено:
Протокол засідання кафедри
№ ___ від „___” _____ 2024 р.
зав. Кафедри практичної психології
_____В.М. Радчук

Чернівці – 2024

Анотація

Вайцеховська О.Р. Особливості переживання стресу та застосування копінг-стратегій студентами вищих учбових закладів.

Магістерська робота присвячена дослідженню особливостей переживання стресу та застосування копінг-стратегій студентами вищих учбових закладів. У дослідженні розглядаються теоретичні підходи до розуміння поняття стрес, навчальний стрес та копінг-стратегія. Аналізуються причини виникнення навчального стресу, форми прояву та динаміка переживання. Досліджуються різновиди копінг-стратегій та їх особливості. Аналіз здійснено на основі вітчизняних та зарубіжних наукових праць.

У роботі проведено емпіричне дослідження з використанням методик, що дозволили визначити рівні стресу студентів 2, 3 та 4 курсів, рівні ситуативної та особистісної тривожності студентів, їх загальний рівень професійної життєздатності та домінуючі копінг-стратегії, зокрема рівень їх адаптивності. Здійснено кореляційний аналіз отриманих результатів та виявлено взаємозв'язки між окремими показниками застосовних у дослідженні методик.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки програм психологічної підтримки студентів, спрямованих на підвищення рівня адаптивності.

Ключові слова: стрес, навчальний стрес, особистісна тривожність, ситуативна тривожність, професійна життєстійкість, копінг-стратегія, студент.

Abstract

Vaytsekhovska O.R. Peculiarities of stress experience and application of coping strategies by students of higher educational institutions.

The master's thesis is devoted to the study of the peculiarities of stress experience and application of coping strategies by students of higher educational institutions. The study examines theoretical approaches to understanding the concepts of stress, educational stress and coping strategy. The causes of educational stress, forms of manifestation and dynamics of experience are analyzed. Types of coping strategies and their features are studied. The analysis is carried out on the basis of domestic and foreign scientific works.

The paper presents an empirical study using methods that allowed determining the stress levels of 2nd, 3rd and 4th year students, the levels of situational and personal anxiety of students, their general level of professional viability and dominant coping strategies, in particular the level of their adaptability. A correlation analysis of the results obtained was carried out and relationships between individual indicators of the methods used in the study were identified.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the obtained results to develop psychological support programs for students aimed at increasing the level of adaptability.

Keywords: stress, academic stress, personal anxiety, situational anxiety, professional resilience, coping strategy, student.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають посилання на відповідні джерела.

Вайцеховська О.Р.

ЗМІСТ

ВСТУП ……..……. 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ……..….9

1.1. Загальна характеристика поняття стресу в психології ……..…9

1.2. Проблема стресу в сфері навчання…….12

1.3. Копінг-стратегії в контексті проблеми переживання стресу……..20

Висновки до розділу 1…….……24

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ТА ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТАМИ У ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДАХ…….……...27

2.1. Характеристика вибірки та етапів дослідження…….……..27

2.2. Обґрунтування психодіагностичних методик, обраних для дослідження…….28

Висновки до розділу 2…….33

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ…….….35

3.1. Аналіз показників дослідження за кожною окремою методикою…….35

3.2. Кореляційний аналіз результатів дослідження……..……..49

Висновки до розділу 3…….……58

ВИСНОВКИ……...…61

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….……64

ВСТУП

Актуальність дослідження. Питання якісної освіти молоді для будь-якої цивілізованої країни у сучасному світі є надзвичайно важливим. Проблеми ефективності закладів вищої освіти, гуманізації системи вищої освіти, посилення студентоцентризму та особистісного зростання студентства як основного суб'єкта всіх освітніх реформ є особливо актуальними на сьогодні в Україні. Постійне розширення спектру фахових компетентностей, передбачених освітньо-професійними програмами підготовки здобувачів вищої освіти, спрямоване на формування у студентів умінь адаптації до того соціального середовища, в якому майбутній випускних опиниться у сфері реалізації отриманих знань, а відповідно спрямоване і на підвищення стресостійкості молоді.

Важливість вивчення особливостей переживання стресу у процесі навчання студентами у вищих навчальних закладах насамперед визначається тим, що стрес не тільки призводить до психологічних та фізіологічних порушень особистості, але й вважається одним з основних чинників, які суттєво знижують ефективність навчання.

На негативний вплив стресу (особливо дистресу) на людину та її діяльність у своїх працях звертали увагу Ю.О. Олександровський, Л.М. Аболін, Г.Л. Заїкіна, М.М. Решетников, Л.М. Назарець, Є.П. Ільїн та інші науковці, якими вивчались особливості форми прояву стресу, наслідки різновидів та його динаміка.

Г.С. Абрамовою, О.В. Бодровим, А.Г. Базілевським, В.Г. Лащуком та І.О. Корнієнко були встановлені основні травмуючі фактори стресу. Найбільш стресовими чинниками є необхідність прийняття швидкого рішення в критичній ситуації, відсутність інформації, підвищена відповідальність за наслідки, рольова невизначеність, необхідність змінювати вид діяльності або засвоювати нові форми такої діяльності, необхідність адекватно реагувати на нові виклики оточуючого середовища та інше. Стресовими ситуаціями під час навчання у ВНЗ є не тільки екзаменаційний та передекзаменаційний періоди (Є. П. Ільїн,

Ю. В. Щербатих, Л. М. Балабанова), але і навчальний період. Саме у ці періоди перед студентами постає завдання подолати психоемоційну напругу та активізувати «психічні» резерви організму задля їх концентрації під час навчання.

Високі вимоги до професійної діяльності сучасного фахівця, складність і великі витрати на його підготовку, в ряді випадків екстремальність умов праці, вимагають, крім іншого, відповідної психологічної і психофізичної підготовленості. В її структурі важливе місце займають так звані «копінг-стратегії». Це пов'язано з тим, що результативність професійної діяльності у складних умовах у значній мірі є залежною від сформованості у фахівців необхідних стратегій копінг-поведінки. Особливо важливими копінг-стратегії є для фахівців, які у своїй професійній діяльності піддаються стресу або зазнають підвищених емоційних навантажень. Важливість вивчення особливостей переживання студентами стресу та їх копінг-стратегій зумовлене наявністю впливу емоційного напруження, тобто переживання можуть або підвищувати ефективність діяльності студента, або знижувати її продуктивність та результативність.

У свою чергу, копінг-стратегії як індивідуальні способи подолання стресів, включаючи навчальні, викликають особливий інтерес, оскільки обрання ефективного копінгу має важливе значення для адаптації студентів до складних життєвих ситуацій, зниження психоемоційного напруження тощо. Тому при дослідженні особливостей переживання студентами стресових ситуацій у процесі отримання ними вищої професійної освіти важливо не тільки з'ясувати рівень їх стресу та тривожності, а також дослідити застосовні ними копінг-стратегії та виявити рівень їх резильєнтності в залежності від курсу навчання.

Отже, дослідження особливостей переживання стресу та застосування копінг-стратегій студентами вищих учбових закладів є актуальним як з наукової точки зору, так і з практичної.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей переживання стресу студентами вищих учбових закладів та за застосування ними копінг-стратегій

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми переживання стресів у сфері навчання.

2. Проаналізувати копінг-стратегії в контексті проблеми переживання стресу.

3. Провести емпіричне дослідження, в рамках якого визначити рівні стресу, рівні ситуативної та особистісної тривожності, нормативні показники загального рівня професійної життєстійкості та у студентів 2, 3 та 4 курсів.

4. Визначити рівень використання копінг-стратегій студентами 2, 3 та 4 курсів.

5. Встановити кореляційні зв'язки між отриманими показниками рівнів стресу, ситуативної та особистісної тривожності, загального рівня професійної життєстійкості та застосовних копінг-стратегій студентами 2, 3 та 4 курсів.

Об'єктом дослідження виступають особливості переживання студентами стресових станів.

Предметом дослідження є переживання студентами 2-4 курсів стресових ситуацій та застосування ними копінг-стратегій.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що …..

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення, якісний та кількісний аналізи, порівняння та узагальнення.

Для реалізації завдань емпіричного дослідження в дослідженні були використані наступні методики:

1. Тест на визначення рівня стресу за В.Ю. Щербатих (дозволяє виявити такі симптоми стресу як інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні),

2. Методика діагностики самооцінки тривожності Спілберга – Ханіна (дозволяє диференційовано визначити особистісну тривожність та ситуативну тривожність).

3. Опитувальник професійної життєстійкості О. Кокуна (дозволяє визначити загальний рівень професійної життєстійкості).

4. Копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана (спрямована на виявлення бажаних способів поведінки у важких життєвих ситуаціях).

Вибірка та база дослідження: дослідження проводилося на базі юридичного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. У дослідженні взяли участь 61 студент віком від 19 до 21 року, з яких 21 студент 2 курсу, 20 студентів 3 курсу, 20 студентів 4 курсу.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Загальна характеристика поняття стресу в психології

Поняття «стрес» є поширеним у наукових дослідженнях з психології, оскільки досить часто він виступає складовою різних механізмів і процесів, пов'язаних із психологічними змінами людини. У понятті «стрес» об'єднано широке коло явищ, які пов'язані з його утворенням, наслідками, проявами, особливостями процесу його розвитку тощо. Дане поняття є об'єктом вивчення багатьох сучасних наук, зокрема психології, фізіології, медицини, філософії та інших. Дослівно поняття «стрес» перекладається як «напруга» [37].

Аналізуючи проблему стресу, Циганчук Т.В., зазначає, що «складність надання узагальненої характеристики стресу пов'язана з різноплановістю причин, проявів, динаміки та наслідків досліджуваного явища» [44, с.21]. Розглянемо більш детально основні підходи науковців до розуміння поняття стрес. Автором поняття «стрес» вважають американського психофізіолога Волтера Бредфорта Кеннона. Дещо пізніше цією проблематикою займався Г.Сельє, який визначав стрес як неспецифічну реакцію (відповідь) організму людини на несприятливі фактори. Такий стан адаптаційної напруженості виникає в організмі для подолання певних труднощів та пристосування до нових умов.

Слід розмежовувати поняття психологічного та фізіологічного стресів. Психологічними стають ті стреси, які є несприятливими для благополуччя людини і визначаються як такі досвідом та здатністю оцінювати ситуацію правильно. Тому, в даному випадку, важливе значення має особливість перебігу у людини інтелектуального процесу, значимість конкретної ситуації для нього та інші його індивідуальні особливості. А фізіологічний стрес виникає як результат прямої дії певного несприятливого стимулу на організм людини і супроводжується порушенням гомеостазу. В даному випадку стабільність внутрішнього середовища підтримується автоматично.

Незважаючи на зв’язок фізіологічного та психологічного стресів (як мінімум спільним чинником виникнення), фізіологічному притаманні відносно однорідні реакції, а для психологічного характерне те, що він може проявлятись у різного роду емоціях, зокрема гнів, страх, депресія, які різняться за своїм характером проявів і впливом на психічну діяльність людини [4].

У сучасній літературі з психології поняття «стрес» вживається майже у всіх випадках, коли мова йде про відхилення у діяльності особистості, що пов’язані із змінами зовнішнього та внутрішнього середовища. У науковій літературі поняття «стрес» визначається як «сильна несприятлива дія, яка негативно впливає на організм», «сильна несприятлива для організму фізіологічна або психологічна реакція на дію стресора», «сильні, як несприятливі, та і сприятливі для організму впливи різного роду», «неспецифічні риси (елементи) фізіологічних і психологічних реакцій організму в екстремальних умовах, що викликають інтенсивну адаптаційну активність» «неспецифічні риси (елементи) фізіологічних і психологічних реакцій, які виникають за будь-яких реакцій організму» [44, с.22-23] та інші.

Незважаючи на різноманітність у науковій літературі уявлень про стрес та різних підходів до його розуміння, можна виокремити декілька основних наукових теорій.

Перша теорія об’єднує підходи до поняття «стрес», що пов’язані з клінічними дослідженнями. Стрес визначається як внутрішній стан організму людини. Теорія базується на класичній теорії стресу Ганса Сельє, тобто на концепції гомеостазу, і більшість авторів в якості критерію стресу визначає зміну фізіологічних функцій людини.

Один з підходів, що належить до даної теорії, ґрунтується на концепції про розвиток емоційних психічних станів людини на фоні зниженої або підвищеної психофізіологічної активності. Згідно даної концепції «поділяють емоційні психічні стани на стани з підвищеною та зниженою психофізіологічною активністю в нормі та патології: 1) емоційні психічні стани з підвищеною психофізіологічною активністю (норма): нормальні психологічно комфортні

емоційні стани з підвищеною психофізіологічною активністю (задоволеність, радість, пристрасть, захоплення, подив, закоханість-любов); нормальні психологічно дискомфортні емоційні стани з підвищеною психофізіологічною активністю (страх, тривога, хвилювання, гнів, сором, стрес, фрустрація, афект); патологічні емоційні (афективні) стани з підвищеною психофізіологічою активністю (манія, фобія); 2) нормальні емоційні стани середньої (оптимальної) психофізіологічної активності (щастя, настрій, любов); 3) емоційні стани з пониженою психофізіологічною активністю: нормальні емоційні стани з пониженою психофізіологічною активністю (смуток, горе, страждання, реактивна депресія); патологічні емоційні стани з пониженою психофізіологічною активністю (апатія, клінічні депресія, астенія)» [49, с.335].

Нарівні з тривогою, страхом, хвилюванням і фрустрацією, стрес відносять до нормального психологічно-дискомфортного стану з підвищеною психофізіологічною активністю. Для дискомфортних емоційних станів із підвищеною психофізіологічною активністю загальною тенденцією є погіршення функціонування у людини психічних процесів.

До *другої концепції* відносяться підходи, які ґрунтуються на психологічній стороні стресу. Більшість авторів в рамках даної концепції розглядають психологічний стрес як особливий стан, який знаходиться поряд з іншими емоційними станами, такими як фрустрація, тривожність, афекту, напруженість. А також прихильники цієї концепції асоціюють стрес з психологічною напруженістю, звільняючи, таким чином, дане поняття від медико-біологічних аспектів детермінації стресу.

Також, набувають подальшого розвитку дослідження стресових явищ крізь призму кроскультурних відмінностей та особливостей різних субкультур. Приміром, гіпотезами у таких дослідженнях є положення, що молоді люди із модифікаціями тіла (видозмінення тіла через шрами, порізи тощо) схильні до реалізації непродуктивних стратегій та методів у боротьбі з стресами.

На наш погляд, найбільш вдало дає можливість дослідити суб’єктивні та об’єктивні зміни психічного стану особистості розуміння стресу як

індивідуально зумовленої реакції індивіда на складну ситуацію, що зумовлює появу у особистості сильних емоційних переживань та відповідних зміна перебігу основних психічних пізнавальних процесів, а також змін у психосоматичній, поведінковій і мотиваційній сферах.

Репрезентами змін суб'єктивного характеру, які характеризують внутрішній бік стресу, виступає оцінка особистістю власного стану. Об'єктивні зміни є показниками зовнішньої сторони стресу і включають психосоматичну та поведінкову сферу, а також сферу динаміки психічних пізнавальних процесів.

1.2. Проблема стресу в сфері навчання

Особливу увагу в наукових дослідженнях стресу займають вивчення особливостей професійних стресів. У свою чергу в переліку останніх важливе значення мають стреси навчальної діяльності, оскільки вплив різних чинників на особистість студентів позначається на формуванні інтересів, установок, спеціальних звичок, ціннісних орієнтацій, що необхідні у подальшій роботі та соціалізації спеціаліста. Також, в молодому віці вплив різного роду факторів та чинників позначається на подальшій врівноваженості почуттів, душевному стані та переживань, від яких залежить психічне та фізичне здоров'я людини.

Важливим при дослідженні навчального стресу є (I) причини виникнення стресу (стресогенні чинники), (II) форми прояву та (III) динаміка його переживання.

I. Причини виникнення навчального стресу. У науковій літературі виокремлюють декілька груп стресогенних чинників, які мають вплив на успішність навчальної діяльності.

Група ***об'єктивних чинників*** охоплює стресори, які є соціальними за своїм походженням. Їх поява пов'язана з інтенсивним розвитком сучасного суспільства, швидкістю темпу життя, змінами та ускладненнями вимог системи навчання. Внаслідок цього виникає неспівпадіння генетичних програм із умовами сучасної реальності, протиріччя між ритмом соціальних процесів, до

яких організм не завжди може пристосуватись швидко, і психобіологічною системою організму людини [3].

До таких об'єктивних чинників належать:

1. *Фізіологічні чинники* стресу, які прямо впливають на організм (ритмічність процесу праці, фактор середовища). До несприятливих об'єктивних факторів, що потенційно можуть викликати стрес, належать порушення сну, інтенсивне інтелектуальне навантаження, тривалість навчального тижня (дня), монотонність навчальної діяльності.

2. *Тривалість та інтенсивність стресора*. У порівнянні з сильними і короткими стресами, більшу небезпеку для людини несуть тривалі стреси, які можуть бути не настільки потужними. Так, після короткочасного навіть сильного стресу, який запускає активізацію людини, через певний час всі показники його організму повертаються до норми, коротка в часі емоційна напруга (навіть сильна) достатньо швидко компенсується нейрогуморальними резервами. Натомість слабкий, проте довготривалий стрес виснажує захисні сили організму і може призвести до зриву його психічних функцій мозку та спричинити незворотні вегетативні порушення [3].

3. Група *чинників діяльності пов'язана з структурою навчального процесу*, відображає певну впорядкованість і послідовність навчальних елементів. Приміром, психологічна напруга особливо виявляється на першому році навчання, що зумовлено зміною ступеня відповідальності, кардинальною зміною діяльності, невмінням адекватно реагувати на ситуаційні зміни.

4. *Комунікативні чинники* зумовлені входженням суб'єкта у новий колектив та можливими конфліктами, що виникають під час між групової взаємодії [44, с.26].

До ***суб'єктивних чинників*** належать стреси, що пов'язані з емоційними переживаннями, неадекватними установками, помилками мислення, зміною соціального статусу студента тощо. Особливості появи таких факторів пов'язані з віковими особливостями юнацького віку особистості, які мають вплив не тільки

на специфіку реагування студента в ситуаціях психоемоційної напруги, але й на його загальний емоційний фон.

Мотиваційні суб'єктивні чинники регулюють діяльність людини зі сторони його установок, потреб, цінностей та значимої для нього задачі. Спостереження за навчальною діяльністю студентів на практиці та аналіз наукової літератури з питань навчального стресу свідчать, що його розвиткові сприяє дуже низька мотивація студентів до діяльності, а також неможливість ними контролювати ситуацію. Приміром, дослідження стресу при організаційних змінах виявило, що має місце різниця типу динаміки переживання стресу у людей з різним ставленням до цих змін, а саме: при негативному ставленні осіб спостерігається підвищення показників, що свідчать про стресовий стан, та негативна динаміка рівня активності. Натомість при позитивному ставленні показники емоційної сфери та функціонального стану значно кращі.

ІІ. Форми прояву навчального стресу. У науковій літературі з психології визначають інтелектуальні, емоційні, психосоматичні та поведінкові прояви стресу. Так, внаслідок стресу спостерігаються зміни діяльності відділі головного мозку, зміни шкіряно-гальванічної системи, змінюється частота серцебиття та показники температури тіла, прискорюється пульс, підвищується артеріальний тиск, з'являється відчуття спраги та зіничний рефлекс тощо.

У сфері емоцій можуть спостерігатися тривожність, страх, погіршення самопочуття, паніка, ознаки депресії (незадоволеність життям, втрата віри в себе та свої здібності, незадоволеність роботою, відсутність бажання працювати, почуття безпорадності, безвихідності, безнадійності). А негативні емоції (ворожість, агресивність) стають більш яскраво вираженими.

Також, очікування іспиту зумовлює психологічну напругу, яка можу приводити до проявів різних форм психічної активності, зокрема у вигляді негативної самооцінки, страху перед екзаменатором, мало обґрунтованої тривоги за результат іспиту. Ці два стани супроводжуються вираженими вегетативними проявами. У деяких випадках такі явища можуть перерости у

стрес очікування, особливо у тих студентів, яким притаманні риси емоційної лабільності та тривожності.

Психосоматичні форми прояву стресу виявляються у тремтінні рук, напруженні м'язів, зміні ритму дихання, порушенні мовних функцій, тремтінні голосу, зміні характеристик почерку. Також, мають місце зміни у гостроті зору, координації і точності рухів, абсолютного та диференційного порогів світлової чутливості тощо [44, с.28].

До поведінкових форм прояву стресу належать поява або навіть переважання неадекватних дій та стереотипних відповідей. Також, до поведінкових ознак стресу належать порушення режиму дня (зміщення робочих циклів, скорочення сну, неадекватні способи компенсації), соціально-рольові функції (зменшення спілкування з друзями і рідними, антисоціальна поведінка, підвищення конфліктності, порушення соціальних контактів), непередбачуваність вчинків, зміна вектору відповідальності, погрози рішучих, проте не виправданих обставинами, дій, перекладання провини на інших [35].

Науковці Американської психологічної асоціації (APA) виділяють такі три основні види стресів як гострий, хронічний та епізодичний гострий стреси [65].

Найпоширенішим є *гострий стрес*, поява якого зумовлена надмірними вимогами або ж очікуваннями таких вимог у майбутньому. Дія гострого стресу є нетривалою і , як правило, не призводить до важких розладів. Проте, такий стрес може викликати наступні симптоми: м'язові проблеми (болі в спині, головний біль, розтягненні м'язів і сухожиль, напруга у кінцівках, щелепі); емоційний дистрес (поєднання тривоги, гніву, роздратування та депресії); гіперактивність ЦНС (прискорення серцебиття, підвищення тиску, мігрені, запаморочення, задишка, біль у грудях, холодні кінцівки); проблеми зі шлунком та кишківником (підвищення кислотності, печія, діарея, синдром роздратованого кишківника, метеоризм, закрепи) [17, с.32].

Хронічний стрес може тривати роками, виснажує людину, негативно впливає на психічне самопочуття та соматичне здоров'я. Переважно характерний для тих людей, які постійно живуть у бідності, перебувають у

нещасливому шлюбі чи дисфункціональних сім'ях, довгий час не можуть знайти роботу. Як наслідок, можуть бути інсульт, інфаркт, онкологія, суїциди, насильство тощо. Хвороби дуже важко піддаються лікуванню, що спричинено фізичним та психічним виснаження людини [17, с.33].

Епізодичний гострий стрес виникає у людей, чиє життя настільки неупорядковане, що вони живуть у постійному хаосі, постійно поспішаючи і завжди запізнюючись. Такий стан притаманний особам у стані перезбудження. Розрізняють два типи реагування при епізодичному гострому стресі: 1) тип «А» (кардіологічний), для кого характерними є агресивність, нетерплячість, раціоналізоване негативне ставлення до оточуючих (схильні до появи ішемічної хвороби серця); 2) для типу «В» притаманними є песимістичність, постійне занепокоєння, ставлення до світу вороже, схильність до депресії [17, с.32].

ІІІ. Динаміка переживання навчального стресу

Під динамікою переживання стресу розуміється послідовність фаз (стадій) стресу.

Для характеристики стадій стресових реакцій використовують класичну концепцію Ганса Сельє, яка передбачає три фази розвитку стресу: 1) стадія тривоги; 2) стадія резистентності; стадія виснаження..

Для першої стадії (стадії тривоги) характерним є мобілізація захисних сил організму, запуск якої відбувається за допомогою спеціального гормону гіпофіза (АКТГ). Ця стадія залежить від характеру і сили стресового впливу, які зумовлюють різну тривалість, і в більшості переходить у наступну стадію – стадію адаптації організму людини до нових умов.

Перехід до другої стадії - стадії резистентності (адаптації) - означає, що організм людини до нового подразника пристосувався, у переважній більшості, шляхом підвищених витрат антистресорних гормонів та енергії.

Третя стадія (стадія виснаженості) починається через виснаження «адаптаційної енергії». Ця стадія супроводжується переживанням розпачу, безсилля та фрустрації, які особистість відчуває у безнадійній ситуації [26, с.112].

Т.В. Циганчук, ґрунтуючись на концепції розвитку стресу Ганса Сельє, пропонує три стадії розвитку навчального стресу.

Перша стадія - стадія мобілізації або тривог – характеризується станом невизначеності, в якому знаходиться студент перед початком іспитів, в рамках яких передбачається оцінювання його знань. Психологічна напруга у ці періоди супроводжується надлишковою мобілізацією ресурсів організму, загальною перебудовою метаболізму, зростанням частоти серцевих скорочень.

Друга стадія (адаптації) наступає після одержання білету, коли студент розпочинає підготовку до відповіді. У цей період організму вдається завдяки попередній мобілізації на першій стадії успішно справлятися із стресовими впливами. Перебудова вегетативної регуляції організму на цій стадії призводить до посиленого постачання глюкози та кисню до головного мозку.

Звичайно, при такому рівні функціонування організму відбувається надлишкове витрачання енергії та втрата адаптаційних резервів. Тому у випадку, якщо організм в межах певного часового проміжку не адаптується до екстремального фактора, а ресурси організму виснажаться (приміром, білет на іспиті виявився надто важким або виник конфлікт з викладачем), настає ***третя стадія – стадія виснаження*** [44, с.34].

Зазначені три фази розвитку стресу можна відстежити протягом всієї сесії: фаза тривоги триває протягом залікового тижня, перед іспитами; фаза адаптації триває між другим і третім іспитом; фаза виснаження може розвинутись до кінця сесії.

Отже, стресовий стан може з’явитись з моменту, коли студент розуміє, що у найближчий час він буде складати іспит. Ця думка актуалізується у різних студентів у різний термін до початку іспиту: від декількох днів до декількох тижнів. З цього моменту поступово починає наростати тривожне очікування іспиту, яке досягає максимуму у навчальній аудиторії під час складання іспиту.

Емоційна напруга у студента після складання першого іспиту, в більшості випадків, не опускається до фонових значень, оскільки він усвідомлює, що попереду у нього інші іспити. Якщо студент отримує на іспиті оцінку нижче

бажаної, то тривожне очікування наступного іспиту може підвищитись, а його стан не нормалізується протягом декількох днів після сесії.

Оскільки тривалість навчальної сесії – два–три тижні, то за певних умов цього достатньо для появи синдрому екзаменаційного стресу, проявом якого є підвищена тривожність, порушення сну, стійке зростання артеріального тиску тощо. Умовно-рефлекторним шляхом ці негативні явища можуть пов'язуватися із самим учбовим процесом, викликаючи в подальшому страх іспитів та небажання вчитися.

Отже, **навчальний стрес** можна визначити як індивідуально зумовлену реакцію студента на ситуації, що виникають під час навчального процесу і супроводжуються появою емоційних переживань та відповідними змінами у перебігу психічних пізнавальних процесів, а також у психосоматичній, мотиваційній та поведінковій сферах.

Стан тривожності на першій стадії розвитку стресу характеризується високим хвилюванням, що пов'язане з бажанням студента досягти успішного виконання завдань, уникнути невдач, та його суб'єктивним значенням отриманого результату, що пов'язано із зовнішніми та внутрішніми мотивацінийми тенденціями. Переважно таке хвилювання припиняється, коли суб'єкт починає діяти. Варто розуміти про два варіанти розвитку стресового стану

Для *першого* варіанту стадії тривожності притаманний надмірний рівень хвилювання, який в рамках процесу хвилювання може мати позитивний вплив тільки, коли його рівень помірний [16]. У свою чергу, надмірні емоційні збудження створюють дезорганізуючий вплив емоцій, що спричиняє зниження показників психічних пізнавальних процесів і погіршення психосоматики. В цьому випадку переважають такі негативні переживання як туга, зниження загального рівня самопочуття, в'ялість тощо. Це, у певних випадках, може призвести до переходу організму студента у стадію виснаження, причому обминувши стадію резистентності (пристосування).

В *другому* випадку хвилювання в поєднанні з високою мотивацією підвищує готовність до діяльності, мобілізує особистість у потрібному напрямку, зокрема направленому на уникнення невдач, тобто в такому випадку стресовий стан проживається позитивно. Забезпечується такий стан шляхом мобілізації захисних резервів організму, що тягне за собою підвищення рівня динаміки психічних пізнавальних процесів. Але така мобілізація ресурсів може впливати на психосоматику. Приміром, може спостерігатись порушення координації рухів і тонкої моторики. Цій стадії притаманні незначне покращення суб'єктивного стану, незмінність переживань (тобто відсутність його зростання), переважає активність, бадьорість, оптимізм.

У випадку, коли хвилювання помірне, то воно справляє мобілізуючий вплив на діяльність особистості, і відбувається поступовий перехід до другої стадії переживання стресу, а саме до стадії резистентності. Ця стадія характеризується намаганнями організму реалізувати максимум свого резервів і перебувати у сталому (незмінному) стані показників динаміки психічних пізнавальних процесів і показників психосоматики. У рідких випадках можна спостерігати їх покрашенняВ такому випаку в психічній сфері переважно домінують позитивні переживання бадьорості, задоволення від навчання, творчого натхнення, веселості, оптимізму.

Але, якщо особистість надто тривалий термін часу перебуває на цій стадії, то відбувається перехід до стадії виснаження, що насамперед проявляється у значному погіршенні майже всіх показників функціонального стану. Це призводить до витрат резервів організму студента, зниження працездатності, психосоматики та зниження показників динаміки психічних пізнавальних процесів. Таке виснаження супроводжується переважянням таких негативних переживань як зниження суб'єктивного рівня працездатності, загального рівня самопочуття, відповідальності [44, с.36].

Отже, як бачимо доцільність своєчасного виявлення певної стадії проживання стресу, та оцінка стану переживання особистості в рамках конкретного стану дозволяє більш диференційовано та цілеспрямовано підійти

до способів і медотів профілактики виникнення виснаження адаптаційних резервів студента та корекції його стресового стану під час навчального процесу.

1.3. Копінг-стратегії в контексті проблеми переживання стресу

У науковій літературі з психології питання копінг-стратегій розглядається в різних аспектах і через призму різноманітних підходів. І.Г. Андрущенко, приміром, в рамках дослідження саморозвитку особистостей юнацького віку вивчає психологічні особливості впливу копінг-стратегій на такий розвиток [1]. На думку автора, «саморозвиток особистісних якостей людини найчастіше відбувається через переживання психологічно складних чи проблемних ситуацій, які спонукають особистість до актуалізації внутрішніх ресурсів, пошуку відповідних засобів їхнього вирішення й розвитку необхідних властивостей на шляху самовдосконалення. На всі ці ситуації особистість реагує переважно двома способами: вибудовує копінг-стратегії і застосовує певну копінг-поведінку чи психологічні захисти» [1, с.4].

Слід зазначити, що довільне вживання у різних наукових працях поняття «coping» дає розмите розуміння і не завжди зрозуміло, що конкретно має на увазі то й чи інший автор, оскільки «coping» охоплює достатньо широкий спектр людської активності – від цілеспрямованих дій задля подолання кризових ситуацій до несвідомих психологічних захистів.

Окрема група дослідників притримується позиції, що психологічний захист індивіда близький до поняття «копінг», а захисні механізми є неусвідомленими. Натомість копінг-стратегія – це свідоме включення людиною певної активності.

Р. Лазарус та С. Фолкман під копінг-поведінкою розуміють цілеспрямовану соціальну поведінку людини, яка дозволяє їй впоратися із важкими життєвими ситуаціями, адаптуватися до них, знизити вплив стресогенної дії способами, що адекватні особистісним властивостям індивіда і конкретним ситуаціям за допомогою усвідомлених копінг-стратегій. Натомість копінг-поведінка залежать не лише від властивостей особистості, але й від особливостей конкретної

ситуації, і проявляється на емоційному, поведінковому та пізнавальному рівнях [1, с.5].

У структурі копінг-поведінки виокремлюють копінг-стратегії та копінг-ресурси. Копінг-стратегія – це спосіб подолання певного стрес-чинника, як реакція індивіда на актуальну загрозу. Копінг-ресурси – це відносно стабільні характеристики особистості та соціального середовища, які здійснюють сприяння розвитку у особистості способів подолання стресу [61].

У випадку, коли стресова ситуація перевищує ресурси особистості, то це може призвести до високого рівня стресу та зниження ефективності діяльності індивіда та погіршенням його психологічного і фізичного станів. Базове значення поняття «копінг» є «подолання», а тому адаптивні чи конструктивні стратегії зазначеного вище характеру спрямовані на зниження впливу стресу та успішне врегулювання ситуації, а дезадаптивні чи неконструктивні за своїм характером копінг-стратегії можуть навіть призводити до зниження фізіологічного та психологічного благополуччя людини, що не буде сприятиме ефективному саморозвитку.

З метою подолання проблемних ситуацій індивід використовує копінг-стратегії, ґрунтуючись на придбаному раніше власному досвіді (копінг-ресурси). Результатом взаємодії копінг-ресурсів та копінг-стратегій виступає формування особистістю долаючої поведінки, що зумовлює сприяння саморозвитку індивіда юнацького віку.

Таким чином, копінг-стратегію можна вважати як стратегію дії, яку особистість використовує у ситуаціях психологічної загрози особистісному, фізичному та соціальному благополуччю. Реалізовується така дія у когнітивній, поведінковій та емоційній сфері функціонування особистості, і веде до успішної або неуспішної адаптації особистості. Іншими словами, копінг-стратегіями є те, що робить і як робить індивід для подолання стресу, які він вирішує значущі та повсякденні проблеми і завдання. А копінг-ресурсами є те, які засоби та якості індивід здатний задіяти в процесі їхнього вирішення.

Отже, на думку І.Г. Андрущенко, стратегії копінга дають індивіду можливість упоратися із важкою проблемою, забезпечивши при цьому додатковий ресурс, який спрямований не тільки на її подолання чи розв'язання, а й на його саморозвиток [1, с.6].

В.В. Пічурін зазначає, що «у психології під допінг-стратегією розуміють усвідомлену, раціональну, адаптивну поведінку спрямовану на усунення або психологічне подолання критичної ситуації» [27, с.53]. Копінг в переважній більшості залежить від реальної ситуації, особистості людини, умов соціальної підтримки і проявляється у поведінці, емоційних і пізнавальних сферах людини. Найважливіше психологічне значення копінгу полягає у ефективній адаптації особистості до вимог нової ситуації, дозволяючи індивіду оволодіти нею, проте при можливості не допустити звикання до неї і в такий спосіб зменшити негативну дію стресової ситуації.

На думку В.В. Пічуріна, певний внесок в рамках психологічної і психофізичної підготовки студента з ефективною копінг-поведінкою може внести фізичне виховання (в якості навчальної дисципліни) [27, с.53]. Приміром, окремі психологи включають допінг-стратегії до інтегральної системної характеристики індивідуально-психологічних особливостей індивіда, яка складає підґрунтя для людини виходити з стійких орієнтирів і внутрішніх критеріїв у своїй життєдіяльності та зберігати стабільні смислові орієнтації та ефективність своєї діяльності на фоні мінливих зовнішніх умов і зовнішнього тиску [57].

На сьогодні проблему копінг-поведінки людей досліджувалась як на матеріалах різних видів діяльності, так і при дослідженні матеріалів представників різних соціальних і вікових груп. Слід підкреслити праці О.І.Склень, G.Bouchard, B.Compas, R.Lasarus та інших. Досліджувались такі питання як вікові та статеві відмінності копінг-поведінки, механізм дії копінг-стратегій, зв'язок копінг-стратегій з особистісними ресурсами індивідумів та іншими психологічними характеристиками тощо [27, с.54]. Виявлено, що з

метою подолання стресу індивід використовує власні копінг-стратегії. Проте, їх вибір залежить суто від особистого досвіду та його психологічних резервів.

У психології до базових копінг-стратегій відносять: 1) стратегія «вирішення проблем»; 2) стратегія «пошуку соціальної підтримки»; 3) стратегія «уникання». Перша копінг-стратегія є відображенням активної поведінкової стратегії, при застосуванні якої індивід використовує особистісні ресурси з метою пошуку можливих ефективних способів вирішення проблем. Другу стратегію теж розглядають як активну поведінкову стратегію, при якій для вирішення конкретної проблеми індивід звертається по допомогу до оточуючих його людей (друзів, членів сім'ї тощо). Третя стратегія відноситься до поведінкової стратегії, при застосуванні якої індивід намагається уникнути контакту з оточуючими, він намагається витіснити необхідність у розв'язанні проблеми. Найбільш ефективним, вважається, є ситуативне використання всіх трьох стратегій.

Вивчення копінг-статегій було започатковано E.Heim. Ним було виділено емоційні, поведінкові та когнітивні копінг-статегії, які поділялись на три групи: 1) адаптивні варіанти допінг-поведінки; 2) неадаптивні варіанти копінг-поведінки; 3) відносно-адаптивні варіанти копінг-поведінки.

На думку Наугольника, вибір методу нейтралізації й управління стресом визначається тією системою організму, показники якої сильно відхиляються від нормальних значень. При нейтралізації й управлінні професійним стресом є своя класифікація методів для оптимізації функціональних станів, згідно якої всі методи антистресорного захисту поділяються на організаційні і психопрофілактичні. У цілому при подоланні психологічного стресу виокремлюють: профілактичний (зміна ставлення до психотравмуючих ситуацій, посилення захисних сил організму, розвиток позитивного мислення) і терапевтичний, що спрямований на нейтралізацію стресу, який вже виник і полягає у цілеспрямованому впливі на його емоційні та тілесні прояви). Неефективними способами управління стресом вважаються ті, що протягом тривалого часу не призводять до зменшення рівня стресу. Способи подолання стресу автор поділяє на такі чотири категорії: «1) методики зменшення

фізичного ефекту стресу (приймання проблеми і зменшення фізичного ефекту від породжуваного нею стресу); 2) активна взаємодія зі стресором (вплив на саму проблему); 3) зміна погляду на проблему, зміна ставлення до неї або інша інтерпретація проблеми; 4) комплексні способи (поєднують в собі перелічені вище групи)» [26, с.203].

Висновки до 1 розділу

1. Серед уявлень про стрес різноманітності у науковій літературі виокремлюють дві основні наукові теорії: 1) *перша теорія* об'єднує підходи до поняття «стрес», що пов'язані з клінічними дослідженнями, і визначає стрес як внутрішній стан організму людини (теорія базується на класичній теорії стресу Ганса Сельє, тобто на концепції гомеостазу, і більшість авторів в якості критерію стресу визначає зміну фізіологічних функцій людини); 2) до *другої концепції* відносяться підходи, які ґрунтуються на психологічній стороні стресу, і психологічний стрес як особливий стан, який знаходиться поряд з такими емоційними станами як фрустрація, тривожність, афекту, напруженість.

В рамках даної роботи пропонуємо розуміти стрес як індивідуально зумовлену реакцію індивіда на складну ситуацію, що зумовлює появу у особистості сильних емоційних переживань та відповідних змін перебігу основних психічних пізнавальних процесів, а також змін у психосоматичній, поведінковій і мотиваційній сферах.

2. Важливими аспектами при дослідженні навчального стресу є: (I) причини виникнення навчального стресу (стресогенні чинники), (II) форми прояву навчального та (III) динаміка його переживання.

До ***причин виникнення навчального стресу*** належать:

1) об'єктивні чинники: а) фізіологічні (порушення сну, інтенсивне інтелектуальне навантаження, тривалість навчального тижня (дня), монотонність навчальної діяльності); б) тривалість та інтенсивність стресора; 3) чинники діяльності, пов'язана з структурою навчального процесу;

в) комунікативні чинники (зумовлені входженням суб'єкта у новий колектив та можливими конфліктами, що виникають під час між групової взаємодії);

2) суб'єктивні чинники: а) стреси, що пов'язані з емоційними переживаннями, неадекватними установками, помилками мислення, зміною соціального статусу студента тощо; б) мотиваційні суб'єктивні чинники, що регулюють діяльність людини зі сторони його установок, потреб, цінностей та значимої для нього задачі.

***Форми прояву навчального стресу*:** інтелектуальні, емоційні, психосоматичні та поведінкові прояви стресу.

***Динаміка переживання навчального стресу*:** 1) Стан *тривожності* на першій стадії розвитку стресу характеризується високим хвилюванням, що пов'язане з бажанням студента досягти успішного виконання завдань, уникнути невдач, та його суб'єктивним значенням отриманого результату, що пов'язано із зовнішніми та внутрішніми мотивацінийми тенденціями; 2) коли хвилювання помірне, то воно справляє мобілізуючий вплив на діяльність особистості, і відбувається поступовий перехід до другої стадії переживання стресу, а саме до стадії *резистентност*і, яка характеризується намаганнями організму реалізувати максимум свого резервів і перебувати у сталому (незмінному) стані показників динаміки психічних пізнавальних процесів і показників психосоматики; 3) якщо особистість надто тривалий термін часу перебуває стадії резистентності, то відбувається перехід до стадії *виснаження*, що проявляється у погіршенні більшості показників функціонального стану, яке призводить до витрат резервів організму студента, зниження працездатності, психосоматики та зниження показників динаміки психічних пізнавальних процесів.

Навчальний стрес можна визначити як індивідуально зумовлену реакцію студента на ситуації, що виникають під час навчального процесу і супроводжуються появою емоційних переживань та відповідними змінами у перебігу психічних пізнавальних процесів, а також у психосоматичній, мотиваційній та поведінковій сферах.

3. Копінг-стратегію можна вважати як стратегію дії, яку особистість використовує у ситуаціях психологічної загрози особистісному, фізичному та соціальному благополуччю. Реалізовується така дія у когнітивній, поведінковій та емоційній сфері функціонування особистості, і веде до успішної або неуспішної адаптації особистості. Копінг-стратегіями є те, що конкретно робить індивід і як він це робить для подолання стресу, а також які він вирішує значущі та повсякденні проблеми і завдання. Копінг-ресурсами є те, які засоби та якості індивід здатний задіяти в процесі їхнього вирішення цих задач.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ТА ЗАСТОСУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТАМИ У ВИЩИХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Характеристика вибірки та етапів дослідження

Метою дослідження є виявлення та аналіз особливостей переживання стресу та застосування допінг стратегій студентами у вищих учбових закладах.

Дослідження проводилось серед студентів 2, 3 і 4 курсів юридичного факультету Чернівецького національного університету. Кількість респондентів – 61 людина. У дослідженні прийняли участь **47** жінок і 14 чоловіка віком від 19 до 21 року. Були досліджені 3 групи: 1 група – студенти 2 курсу (21 чоловік); 2 група - студенти 3 курсу (20 чоловік); 3 група – студенти 4 курсу (20 чоловіка).

Дослідження особливостей переживання стресу студентами проводилось у 4 етапи.

На *першому етапі* проводився аналіз існуючих в науковій літературі з психології наукових праць та навчально-методичних джерел з проблематики стресу та допінг стратегій. Було розглянуто основні підходи до поняття стресу, його ознак, класифікації тощо.

На *другому* етапі дослідження здійснювався підбір психодіагностичних методик, які застосовуються для визначення рівня стресу, та методик для оцінки стратегій копінгу.

При дослідження були використані наступні методики:

1) Тест на визначення рівня стресу (за В.Ю. Щербатих);

2) Шкала реактивної та особистісної тривожності (Спілбергера – Ханіна);

3) Шкала психологічного стресу (Кесслера);

4) Копінг-тест (Р.Лазаруса та С.Фолкмана).

Також при обрахунку даних, отриманих з опитувальників, були застосовані математичні методи, а саме порівняльний аналіз.

На *третьому* етапі було здійснено опитування 61 респондента за допомогою обраних 4 психодіагностичних методик. Студентам, які приймали у участь у дослідженні був проведених короткий інструктаж, після якого опитувані отримали роздруковані переліки запитань згідно методик, де вони вказали такі анкетні дані як вік, курс і стать та відповіли на запитання. З урахуванням конфіденційності прізвища та ім'я опитувані не вказували.

Отримані результати опитування були оброблені за допомогою спеціальних ключів. Обраховано відсоток респондентів з низькими, середніми і високими показниками відповідно до кожної методики. У відповідності до опису методик, кожен статистично значущий показник інтерпретувався згідно застосовних методик. При встановленні взаємозв'язків між рівнем стресу і допінг-стратегіями, між індивідуальними особливостями опитуваних та обраними стратегіями адаптації, застосовувався кореляційний аналіз.

На *четвертому* етапі дослідження отримані результати були структуровані та відображені у вигляді діаграм і схем. Отримані дані були узагальнені. Сформульовані висновки щодо проведеного дослідження.

2.2. Обґрунтування психодіагностичних методик, обраних для дослідження рівня стресу у студентів та їх допінг-стратегій

В дослідженні були використані тести опитувальники, які ґрунтуються на системі ретельно відібраних, заздалегідь продуманих і перевірених на їх валідність та надійність питань. Відповіді на питання згідно даних опитувальників дають розуміння про психологічні якості випробовуваних. Такі опитувальники зручні у практичному використанні, оскільки не вимагають спеціальної апаратури, їх заповнення не займає багато часу. Такий метод є найбільш зручним і тому обраний для дослідження стресу та копінг-стратегій у студентів.

1. *Тест на визначення рівня стресу (за В.Ю. Щербатих)* дозволив виявити такі симптоми стресу як інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні. Опитуваним пропонується вказати, чи характерні їм перераховані симптоми. В

залежності від різновиду симптому, його наявність у випробовуваного додає від 1 до 2 балів до загальної суми балів: наявність якогось з перерахованих інтелектуальних чи поведінкових ознак стресу 1 бал; наявність емоційного симптому з перерахованих у методиці додає 1,5 бали; наявність фізіологічного симптому додає 2 бали. Максимальна сума балів за всім списком симптомів може теоретично досягти 66 балів.

Обробка та інтерпретація отриманих результатів здійснюється у відповідності до такого ключа:

- кількість балів від 0 до 5 свідчить про те, що у людини в даний момент вагомий стрес відсутній;

- кількість балів від 6 до 12 означає, що у людини має місце помірний стрес, який може компенсовуватись шляхом раціонального використання часу, регулярного відпочинку, оптимального врегулювання ситуації, що склалася;

- кількість балів від 13 до 24 свідчить про виражене напруження фізіологічних і емоційних систем організму людини, що виникло в результаті сильного стресорного фактору, який був компенсований (у такому випадку слід застосовувати спеціальні методи подолання стресу);

- кількість балів від 25 до 40 свідчить про стан сильного стресу, для подолання якого рекомендується допомога психотерапевта або психолога (такий рівень стресу означає, що організм людини близький до межі, коли він не може чинити опір стресу);

- кількість балів більше 40 означає, що організм людини перейшов до третьої найбільш небезпечної стадії стресу, а саме – виснаження запасів адаптаційної енергії.

2. *Методика діагностики самооцінки тривожності Спілберга – Ханіна* є єдиною методикою для диференційованого вимірювання тривожності як особистісної властивості (рівень особистісної тривожності) та як стану тривожності людини в конкретний момент (рівень ситуативної тривожності). В рамках даного дослідження проводилось вимірювання ситуативної тривожності, оскільки особистісна тривожність є стійкою характеристикою індивіда. В свою

чергу, ситуативна тривожність є мінливою і як стан характеризується такими суб'єктивно пережитими емоціями як занепокоєння, напруга, стурбованість, нервозність.

Дослідження за допомогою даної методики може проводитися індивідуально або в групі. Випробовуваним пропонується відповісти на запитання згідно інструкцій до відповідного опитувальника. Заповнення опитувальника здійснюється опитуваними самостійно, тривалість становить біля 5-8 хвилин.

Опитувальник за методикою Спілберга-Ханіна мість інструкції та 40 питань-суджень, з яких 20 призначені для оцінювання рівня ситуативної тривожності (СТ), а решта 20 – для оцінювання рівня особистісної тривожності (ОТ). Кожне питання має чотири варіанти відповіді в залежності від ступеня інтенсивності.

Перша шкала дає можливість визначити як індивід відчуває себе на даний момент, тобто для діагностики його актуального стану. Завдання другої шкали полягає у з'ясуванні того, як індивід діагностує тривожність як властивість своєї особистості. Ключ до даної методики передбачає відповідність різної кількості балів в залежності від варіанту відповіді, обраної випробовуваним. Рівень особистісної та ситуативної тривожності підраховуються шляхом додаванням цих балів окремо по двох шкалах:

- кількість балів від 0 до 30 балів свідчить про низьку тривожність індивіда;
- кількість балів від 31 до 44 балів означає, що у індивіда помірна тривожність;
- кількість балів від 45 і більше є свідченням високої тривожності індивіда.

3. *Опитувальник професійної життєстійкості О. Кокуна* дозволяє визначити загальний рівень професійної життєстійкості, а також рівень вираженості трьох його складових (контроль, включеність і прийняття виклику) та чотирьох компонентів (емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний) [18, с.16]. Даний опитувальник містить 24 запитання, на які відповіді даються за п'ятибальною шкалою Лайкрета – від «ні» (0 балів) до «так» (4 бали).

Ця психодіагностична методика дає можливість визначити наступні 8 компонентів професійної життєстійкості:

1) загальний рівень життєстійкості: додається сума балів за 1-24 питання (від 0 до 94 балів);

2) рівень професійної включеності: додається сума балів за 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22 питання (від 0 до 32 балів);

3) рівень професійного контролю: додається сума балів за 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23 питання (від 0 до 32):

4) рівень професійного прийняття ризику: додається сума балів за 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 питання (від 0 до 32);

5) рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості: додається сума балів за 1, 2, 3, 13, 14, 15 (від 0 до 24);

6) рівень мотиваційнного компоненту професійної життєстійкості: додається сума балів за 4, 5, 6, 16, 17, 18 питання (від 0 до 24);

7) рівень соціального компоненту професійної життєстійкості: додається сума балів за 7, 8, 9, 19, 20, 21 питання (від 0 до 24);

8) рівень професійного компоненту професійної життєстійкості: 10, 11, 12, 22, 23, 24 питання (від 0 до 24).

Нормативні показники загального рівня професійної життєстійкості

№	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Відповідний діапазон за відсотковим розподілом вибірки
1	Низький	0-53	0-20 %
2	Нижчий за середній	54-60	2-40 %
3	Середній	61-66	41-60 %
4	Вищий за середній	67-74	61-80 %
5	Високий	75-96	81-100 %

4. *Копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана* застосовується для діагностики різних способів подолання складних життєвих ситуацій у різних сферах психічної діяльності людини, тобто копінг-стратегій. Опитуваному пропонується 50 запитань-тверджень щодо його поведінки у певній важкій

життєвій ситуації, при відповіді на які він повинен обрати один з чотирьох варіантів в залежності від частоти прояву даного виду поведінки в його житті.

За даною методикою оцінюються такі 8 копінг-стратегії:

1) конфронтаційний копінг передбачає агресивні зусилля індивіда, що спрямовані на зміну ситуації, а також певну ворожість та готовність до ризику;

2) дистанціювання, при якому когнітивні зусилля людини спрямовані на відокремлення від ситуації та зменшення її значимості;

3) самоконтроль – полягає у бажанні людини подолати складну ситуацію за допомогою стримання та придушення своїх емоцій та почуттів для покращення контролю за діями;

4) пошук соціальної підтримки передбачає залучення до вирішення проблеми оточуючих людей, пошук інформаційної підтримки, емоційної підтримки, співчуття, уваги тощо;

5) прийняття відповідальності передбачає визнання індивідумом своєї ролі у проблемі, а також бажання вирішити її самостійно;

6) втеча – уникнення полягає в уявному прагненні людини втекти від проблеми або уникнути проблему шляхом заперечення існування самої проблеми;

7) планування вирішення проблеми передбачає раціональний аналіз існуючої ситуації та планування індивідом своїх дій щодо її вирішення;

8) позитивна переоцінка – це спроба знайти позитивне значення складної ситуації, яка сталась, а також спрямувати фокус на зростання власної особистості Іноді включає релігійний вимір).

Отримані результати за методикою оцінюються в залежності від кількості балів, які набрані при відповіді на конкретні питання, що відповідають відповідному виду копінгу (наприклад, при підрахунку конфронтаційного копінгу додаються бали за відповіді на 2, 3, 13, 21, 26 та 37 питання і т.д.). Кількість балів від 0 до 6 свідчить про адаптивне застосування копінг-стратегії, від 7 до 12 балів означає напруженість копінгу; високий рівень – 13-18 балів –

може свідчити про дезадаптацію, тобто надмірне напруження даної копінг-стратегії.

Висновки до 2 розділу

З метою дослідження особливостей переживання стресу та застосовних копінг-стратегій у студентів вищих учбових закладів було проведено емпіричне дослідження. Вибірку склали 61 студент віком від 19 до 21 року, серед яких 21 студент 2 курсу, 20 студентів 3 курсу, 20 студентів 4 курсу.

Дослідження особливостей переживання стресу студентами проводилось у 4 етапи: на *першому етапі* проводився аналіз існуючих в науковій літературі з психології наукових праць та навчально-методичних джерел з проблематики стресу та допінг стратегій; на *другому* етапі дослідження здійснювався підбір психодіагностичних методик, які застосовуються для визначення рівня стресу, та методик для оцінки стратегій копінгу; на *третьому* етапі було здійснено опитування 61 респондента за допомогою обраних 4 психодіагностичних методик, а отримані результати опитування були оброблені за допомогою спеціальних ключів; на *четвертому* етапі отримані результати були структуровані та відображені у вигляді діаграм і схем, сформульовані висновки щодо проведеного дослідження.

В дослідженні були використані наступні методики:

- *тест на визначення рівня стресу (за В.Ю. Щербатих)* дозволив виявити такі симптоми стресу як інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні;

- *методика діагностики самооцінки тривожності Спілберга – Ханіна* дозволила диференційовано виміряти тривожність як особистісну властивість (рівень особистісної тривожності) та як стан тривожності людини в конкретний момент (рівень ситуативної тривожності);

- *опитувальник професійної життєстійкості О. Кокуна* дозволив визначити загальний рівень професійної життєстійкості;

- *копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана* застосовувався для діагностики різних способів подолання складних життєвих ситуацій у різних сферах психічної діяльності людини, тобто копінг-стратегій.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

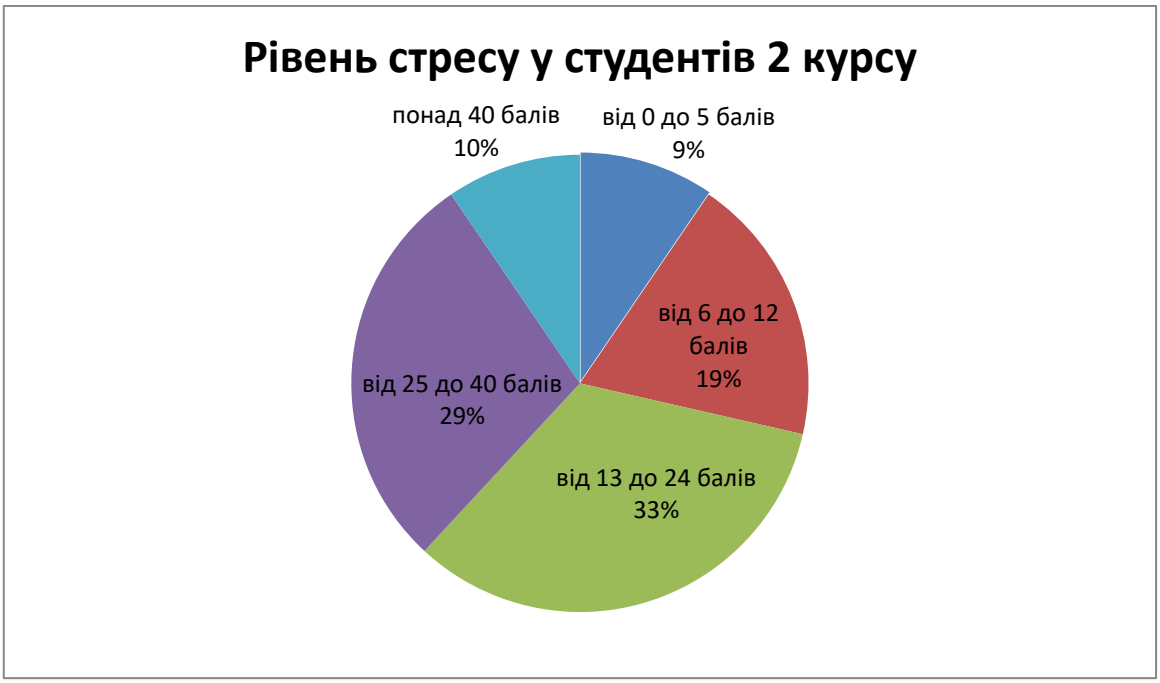
3.1. Аналіз показників дослідження за кожною окремою методикою

І. Застосування під час дослідження ***Тесту на визначення рівня стресу (за В.Ю. Щербатих)*** дозволило виявити інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні симптоми стресу та визначити його рівень.

За результатами обробки даних визначені наступні рівні стресу.

1. У студентів 2 курсу: від 0 до 5 балів у 2 студентів (низький рівень стресу) - 10%, від 6 до 12 балів у 4 студентів (нижчий за середній рівень) - 19 %, від 13 до 24 балів у 7 студентів (середній) - 33 %, від 25 до 40 балів у 6 студентів (вищий за середній рівень) - 29 %, кількість балів більше 40 (високий) у 2 студентів - 9,5 %.

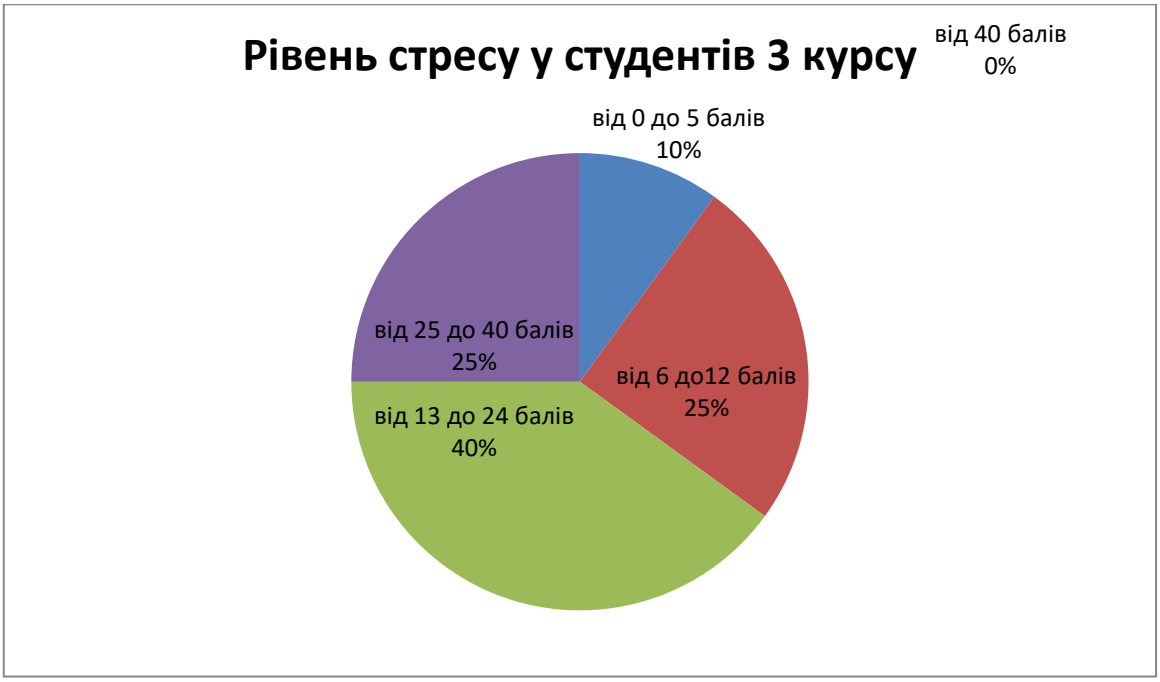
Діаграма 3.1.



Тобто, більшій кількості студентів 2 курсу притаманний середній рівень стресу (33%) та вищий за середній рівень стресу (29%).

2. У студентів 3 курсу від 0 до 5 балів у 2 студентів (низький рівень стресу) - 10%, від 6 до 12 балів у 4 студентів (нижчий за середній рівень) - 25 %, від 13 до 24 балів у 7 студентів (середній) - 40 %, від 25 до 40 балів у 6 студентів (вищий за середній рівень) - 25 %, з кількістю балів більше 40 немає жодного студента.

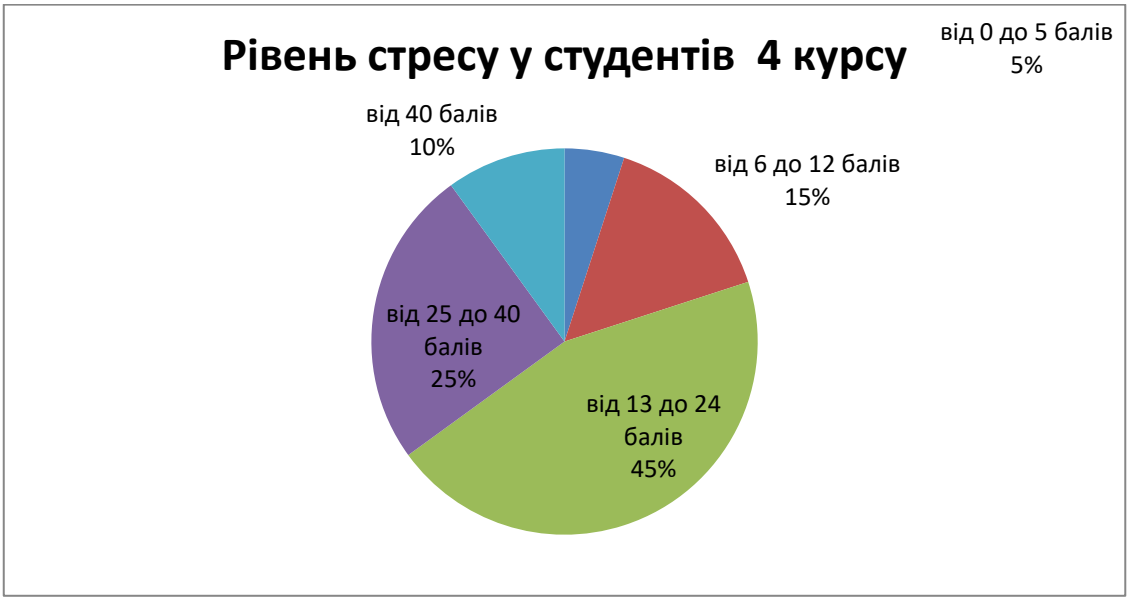
Діаграма 3.2.



Отже, у студентів 3 курсу у 25% опитуваних рівень стресу нижче середнього, у 40 % середній рівень стресу, у 25 % рівень стресу вищий за середній рівень. Більше того високий рівень стресу не виявлено у жодного студента. Таким чином, порівняно з 2 курсом у студентів 3 курсу рівень стресу нижчий, що може бути пов'язано з більшою адаптованістю до навчального процесу, умов проживання в гуртожитку та іншими обставинами, до яких студенти 2 курсу ще не адаптувались.

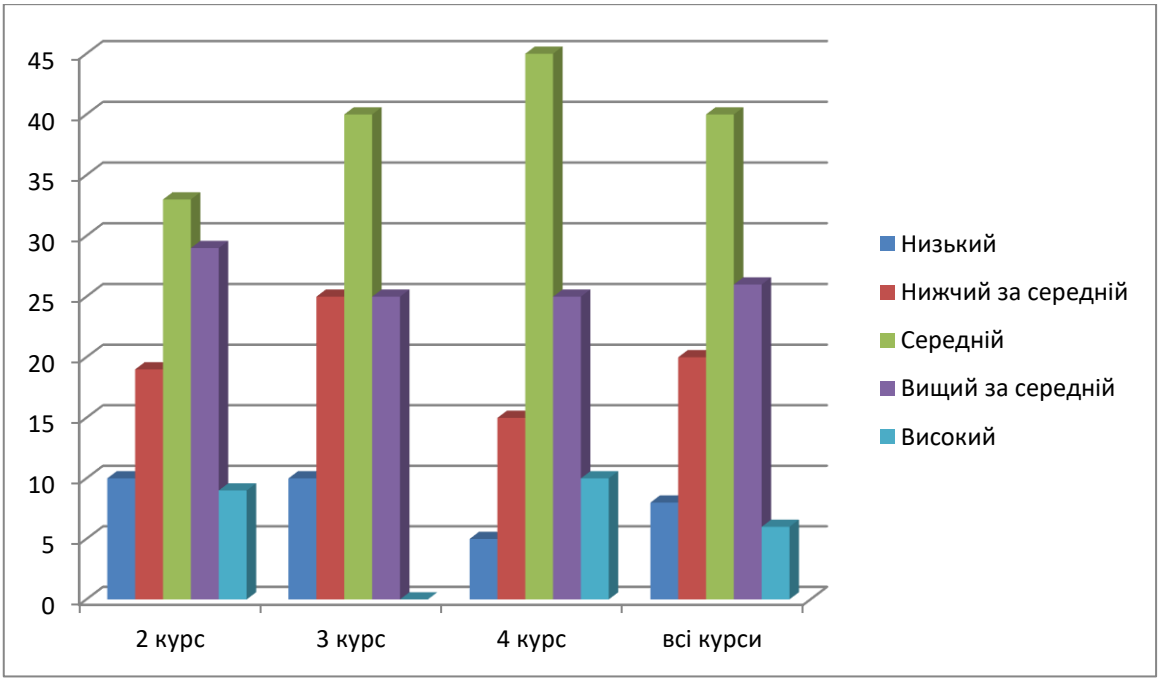
3. У студентів 4 курсу: від 0 до 5 балів у 2 студентів (низький рівень стресу) – 5 %, від 6 до 12 балів у 4 студентів (нижчий за середній рівень) – 15 %, від 13 до 24 балів у 7 студентів (середній) - 45 %, від 25 до 40 балів у 6 студентів (вищий за середній рівень) - 25 %, кількість балів більше 40 (високий) у 2 студентів - 10 %.

Діаграма 3.3.



Як видно з Діаграми 3.3 у студентів 4 курсу найбільшій кількості студентів притаманний рівень стресу вище середнього (25%) та середній рівень стресу (45 %). У порівнянні з середнім рівнем стресу у студентів 3 курсу, показники рівня стресу у студентів 4 курсу вищі, що може бути зумовлено очікуванням державних іспитів в кінці 4 курсу, необхідністю здійснення вибору напрямку подальшого навчання після закінчення бакалаврської освітньої програми тощо.

Діаграма 3.4. Рівень стресу для студентів 2, 3 та 4 курсів



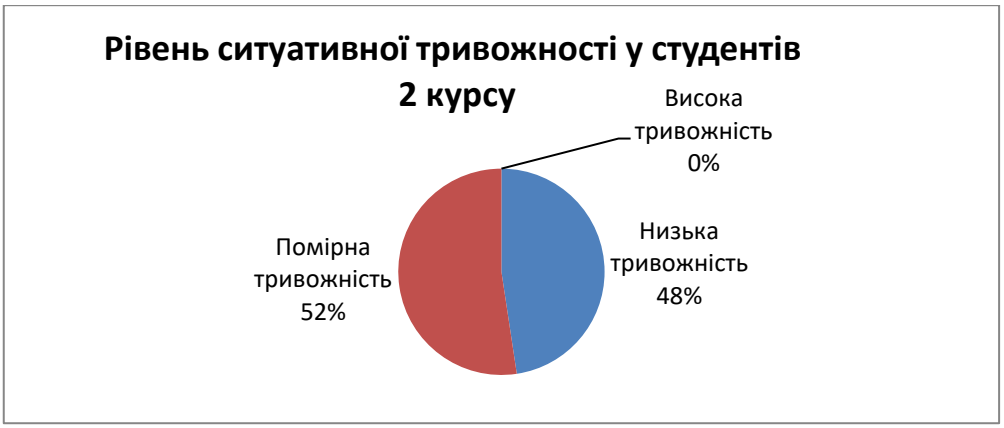
З аналізу спільної для трьох курсів діаграми можна зробити висновок, що найбільше студентів з трьох курсів (близько 40 %) мають показник 13-24 бали, тобто середній рівень стресу, що свідчить про виражене напруження фізіологічних і емоційних систем організму людини, який міг виникнути у результаті сильного стресорного фактору (що був компенсований). До таких стресорних факторів можуть належати начальній стреси, стреси пов'язані зі складнощами проживання в гуртожитку чи на квартирі (самостійний побут, сепарація від батьків), військові дії в країні (сирени, переміщення у бомбосховища під час навчання чи перебування дома) та інші.

II. Використання ***Методики діагностики самооцінки тривожності Спілберга – Ханіна*** дозволило визначити стан тривожності студента в конкретний момент (рівень ситуативної тривожності) та тривожність як особистісну властивість (рівень особистісної тривожності).

А) ***Ситуативна тривожність.*** Результати опитування студентів за даною методикою щодо рівня ситуативної тривожності (від 0 до 30 балів - низька тривожність, від 31 до 44 балів - помірна тривожність, від 45 і більше - висока тривожність) наступні.

1. Студенти 2 курсу.

Діаграма 3.5.



Отже, у студентів 2 курсу не виявлено високого рівня ситуативної (реактивної) тривожності у жодного студента. Низька ситуативна тривожність притаманна майже половині студентів (48%) і майже половині студентів притаманна помірна ситуативна тривожність (52%).

2. Студенти 3 курсу.

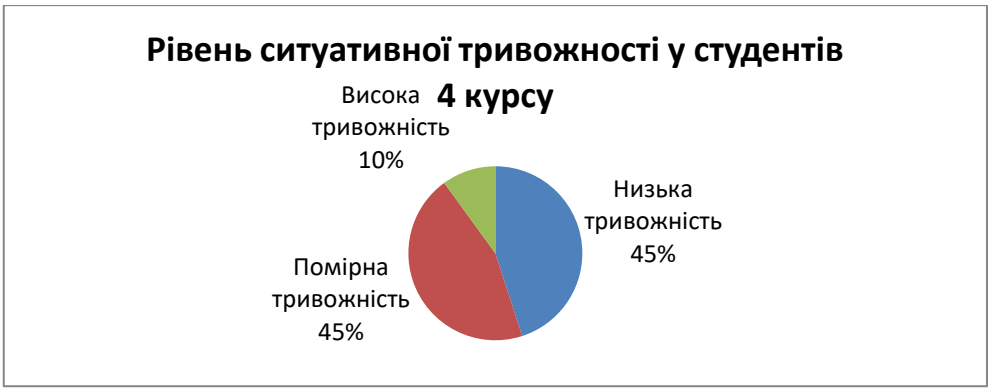
Діаграма 3.6.



У студентів 3 курсу 20 % опитуваних мають високий рівень ситуативної (реактивної) тривожності. Низька ситуативна тривожність притаманна майже половині студентів (45%) і 35 % студентів притаманна помірна ситуативна тривожність. Тобто у порівнянні з 2 курсом рівень ситуативної тривожності у студентів 3 курсу вище.

3. Студенти 4 курсу.

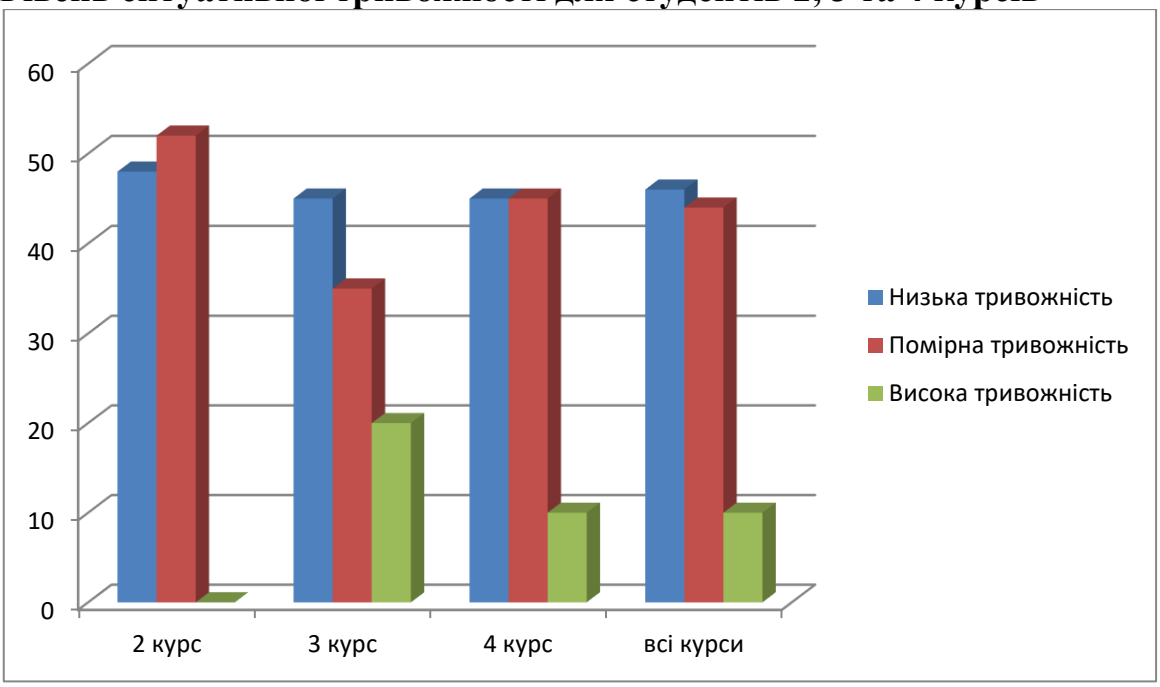
Діаграма 3.7.



У студентів 4 курсу 10 % опитуваних мають високий рівень ситуативної (реактивної) тривожності. Низька ситуативна тривожність притаманна майже половині студентів (45%) і майже половині студентів притаманна помірна ситуативна тривожність (45%). Тобто у порівнянні з 3 курсом рівень ситуативної тривожності у студентів 4 курсу нижче.

Діаграма 3.8.

Рівень ситуативної тривожності для студентів 2, 3 та 4 курсів



Як видно з Діаграми 3.8 найвищі показники рівня ситуативної тривожності притаманні для студентів 3 курсу.

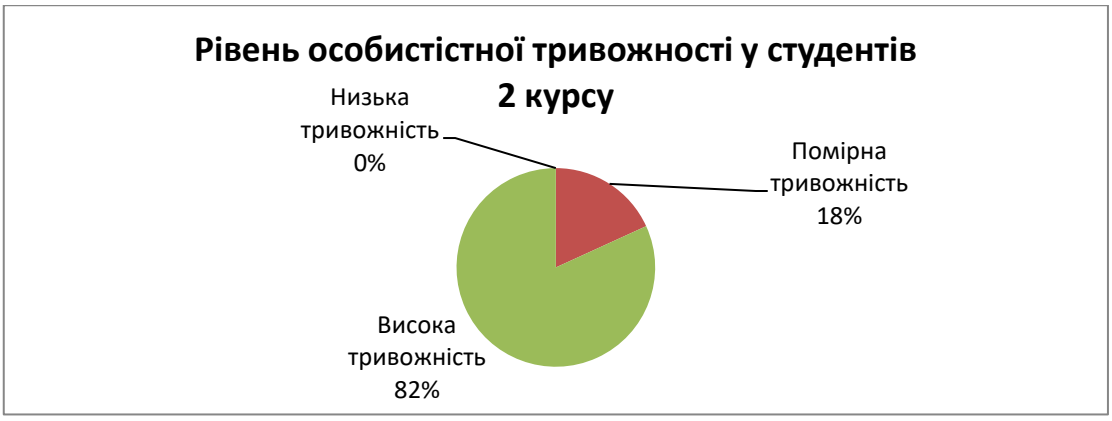
Загальні показники по трьох курсам свідчать про відносно невисокий рівень тривожності для більшості студентів 2, 3 і 4 курсів – близько 90 % всіх опитуваних студентів мають низький або помірний рівень ситуативної тривожності.

Б) ***Особистісна тривожність.*** Результати опитування студентів щодо рівня особистісної тривожності (від 0 до 30 балів - низька тривожність, від 31 до 44 балів - помірна тривожність, від 45 і більше - висока тривожність) наступні.

1. Студенти 2 курсу

За результатами опитування у 82 % студентів 2 курсу виявлено високий рівень особистісної тривожності, що кардинально відрізняється від їх рівня ситуативної тривожності – 0% опитуваних з високим рівнем ситуативної тривожності (див. Діаграма 3.5).

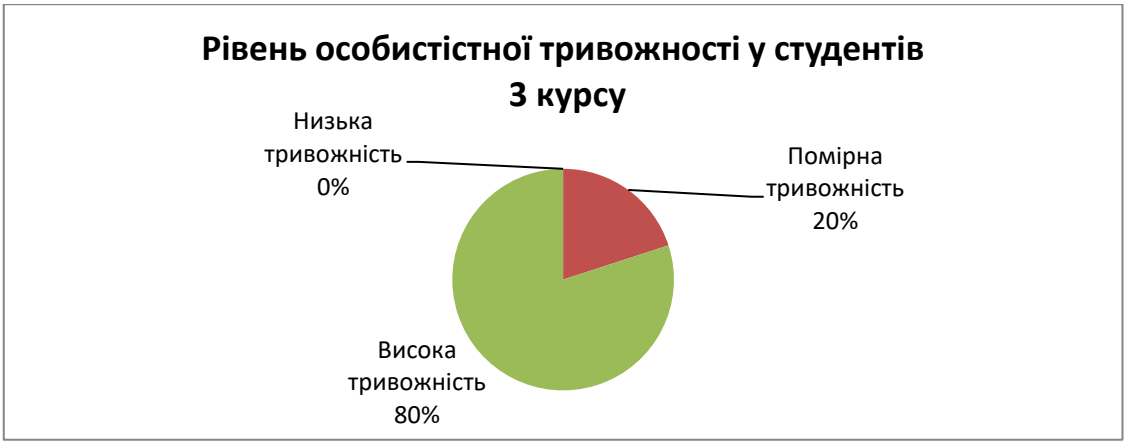
Діаграма 3.9.



2. Студенти 3 курсу.

У студентів 3 курсу 80 % опитуваних мають високий рівень особистісної тривожності, що майже не відрізняється від результатів на 2 курсі.

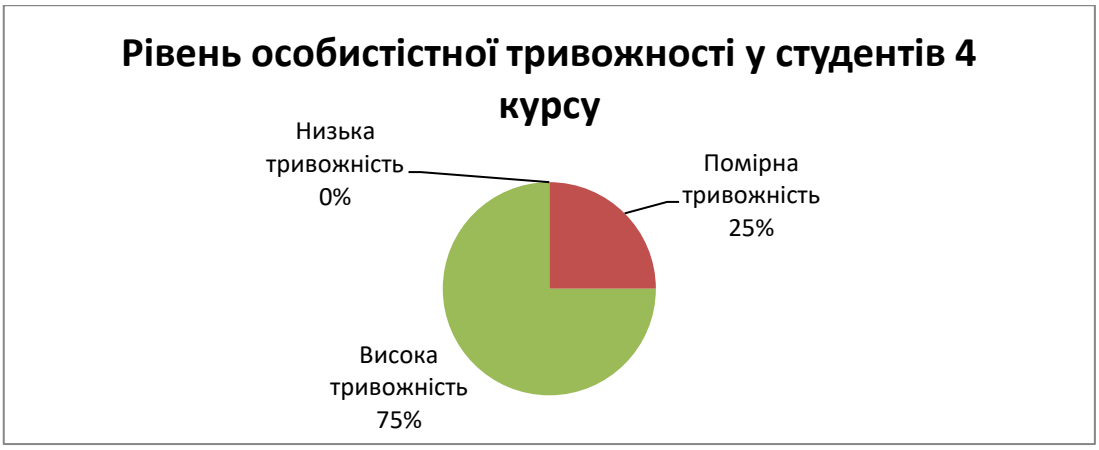
Діаграма 3.10.



3. Студенти 4 курсу

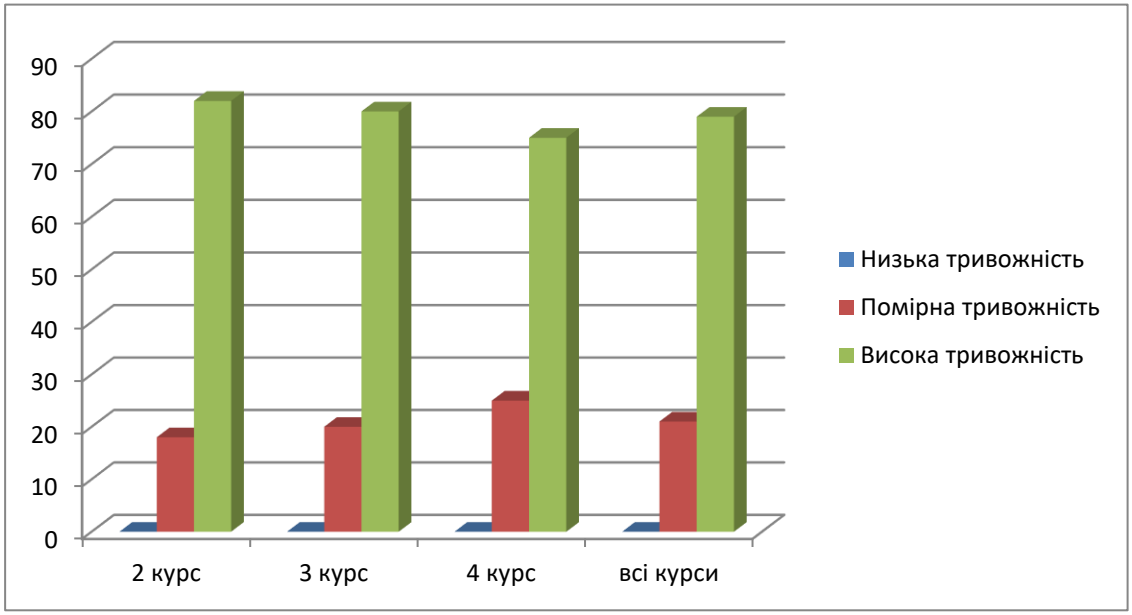
Для студентів 4 курсу характерна аналогічна ситуація, як і для попередніх курсів. 75 % студентів 4 курсу притаманний високий рівень особистісної тривожності

Діаграма 3.11.



Діаграма 3.12.

Рівень особистісної тривожності для студентів 2, 3 і 4 курсів



Порівняльний аналіз рівня особистісної тривожності у студентів 2, 3 і 4 курсів свідчить про незначну різницю у показниках. Всі курсам притаманний високий рівень особистісної тривожності (75-80%). Натомість жодного з 61 студента не виявлено з низьким рівнем особистісної тривожності.

III. ***Опитувальник професійної життєстійкості*** був використаний нами з метою визначення рівня професійної життєстійкості у студентів.

В результаті обробки відповідей студентів при заповненні опитувальника були отримані наступні показники.

1. Студенти 2 курсу.

На другому курсі найбільшій кількості студентів - 33 % - притаманний вищий за середній рівень професійної життєстійкості, у 24 % середній рівень, і у 24 % студентів низький рівень професійної життєстійкості.

Діаграма 3.13



2. Студенти 3 курсу.

Для студентів 3 курсу найпоширенішим показником рівня професійної життєстійкості є середній рівень – 25 %, а також 20% низький рівень, 20 % вищий за середній і 20 % високий.

Діаграма 3.14



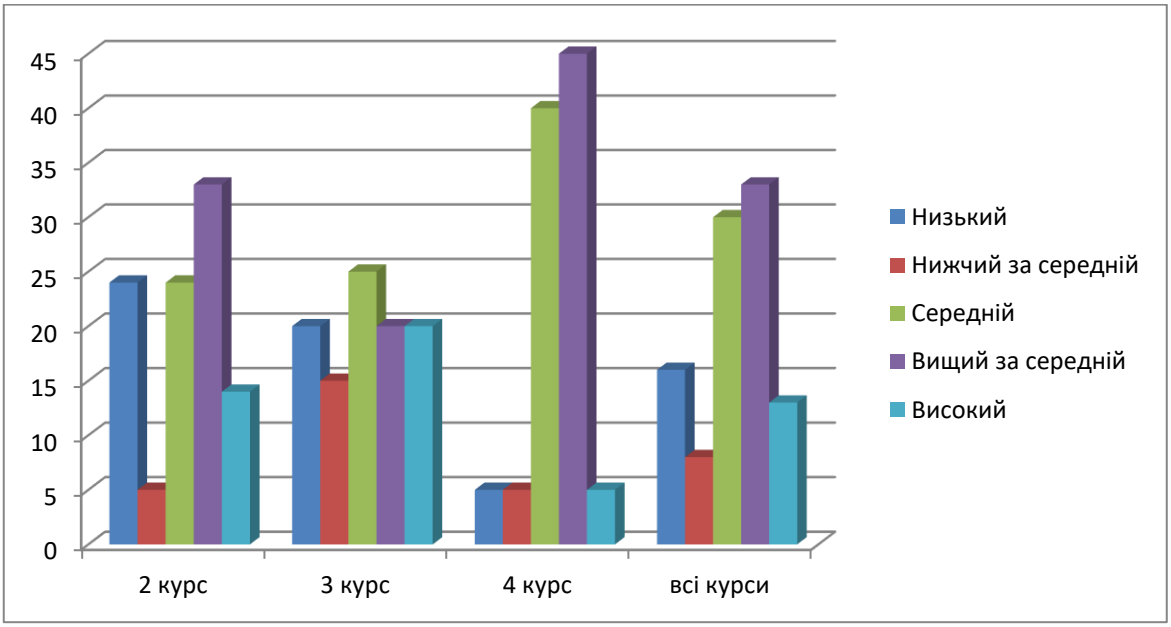
3. Студенти 4 курсу.

На 4 курсу 45 % опитуваних мають вищий за середній рівень професійної життєстійкості та 40 % середній рівень.

Діаграма 3.15



Діаграма 3.16. Нормативні показники загально рівня професійної життєстійкості у студентів 2, 3, 4 курсу



Отже, як видно з порівняльної Діаграми 3.16, студентам 4 курсу притаманний значно вищий рівень професійної життєстійкості у порівняні з 2 і 3 курсами, що в певній мірі може пояснюватись їх перебуванням на вищому курсі, тобто більшому досвіді щодо професійних навичок тощо. Також,

четвертий рік навчання сприяє підвищенню цілеспрямованості, вмінь контролювати ситуацію, приймати виклики.

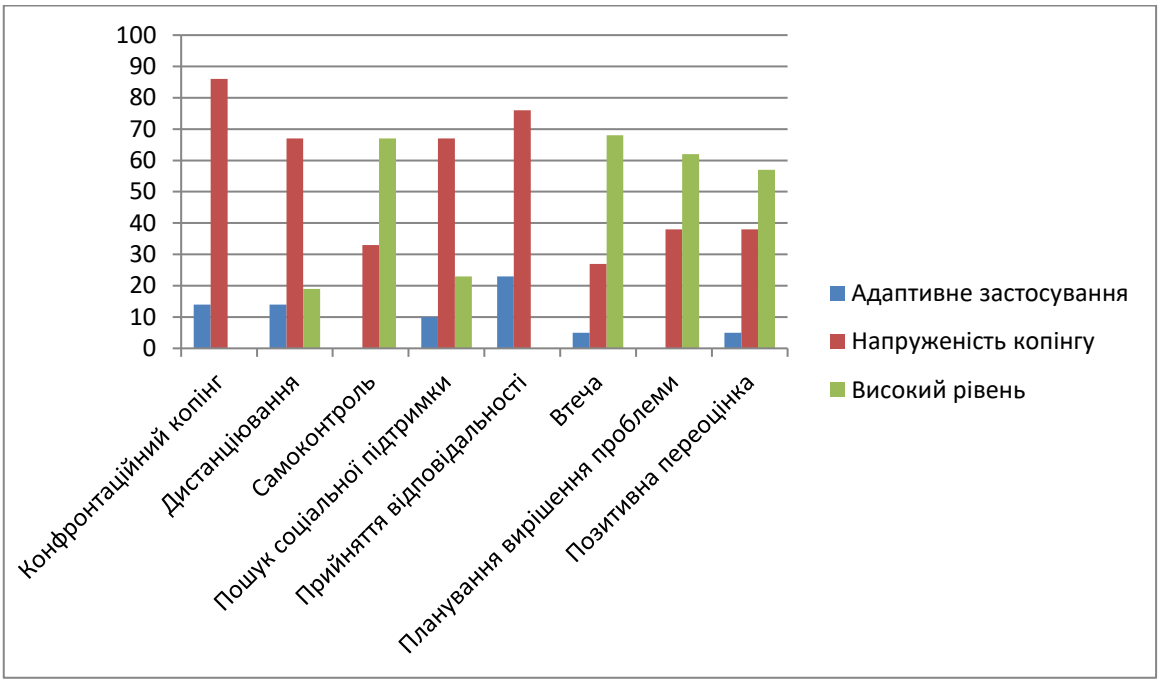
Щодо загальних середніх показників рівня професійної життєстійкості, то 33 % від загальної кількості студентів 2, 3 і 4 курсу мають вищий за середній рівень професійної життєздатності і 30% студентів мають середній рівень. Для студентів бакалаврського рівня освіти такий показник, на наш погляд, є позитивним.

4. ***Копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана*** в дослідженні застосовувався для діагностики різних копінг-стратегій (8 видів), які використовують студенти для подолання складних життєвих ситуацій.

Результати опитування студентів щодо застосовних ними копінг-стратегій (від 0 до 6 - адаптивне застосування, від 7 до 12 балів - напруженість копінгу; 13-18 балів – високий рівень) із запропонованих 8 видів копінгу наступні.

1. Студенти 2 курсу

Діаграма 3.17. Рівень застосовних копінг-стратегій студентів 2 курсу

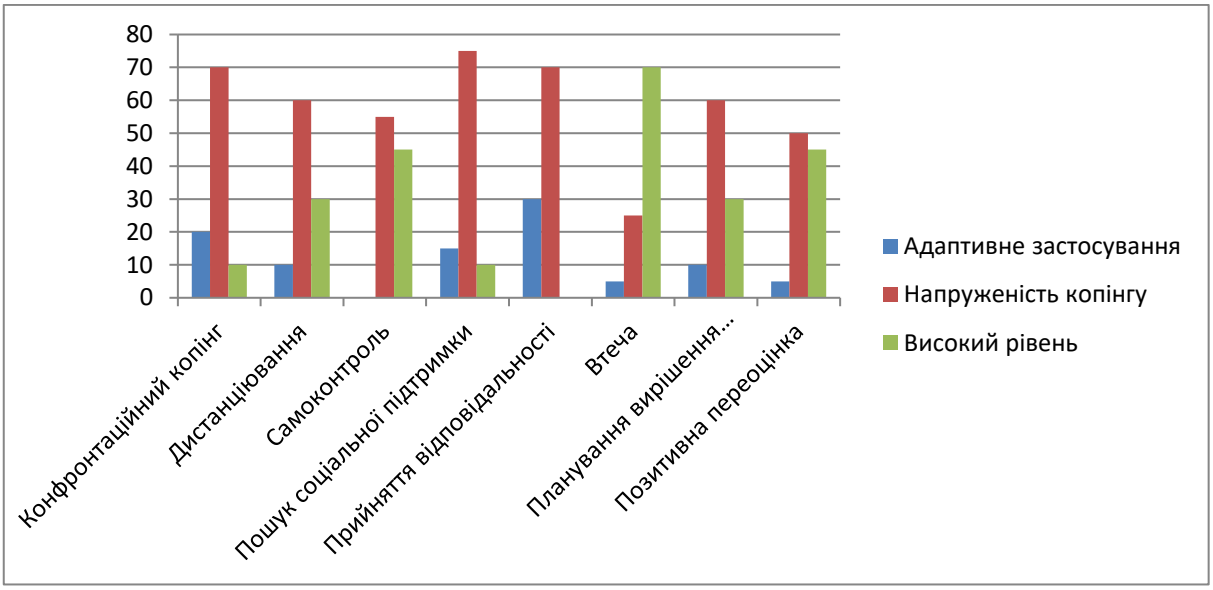


У студентів 2 курсу рівень адаптивного застосування притаманний для таких копінгів як конфронтаційний копінг (12% опитуваних), самоконтроль (10%). Висока напруженість копінгу притаманна таким видам копінгу як втеча-

уникнення (67 %), самоконтроль (65 %), планування вирішення проблеми (61%), позитивна переоцінка (57%).

2. Студенти 3 курсу.

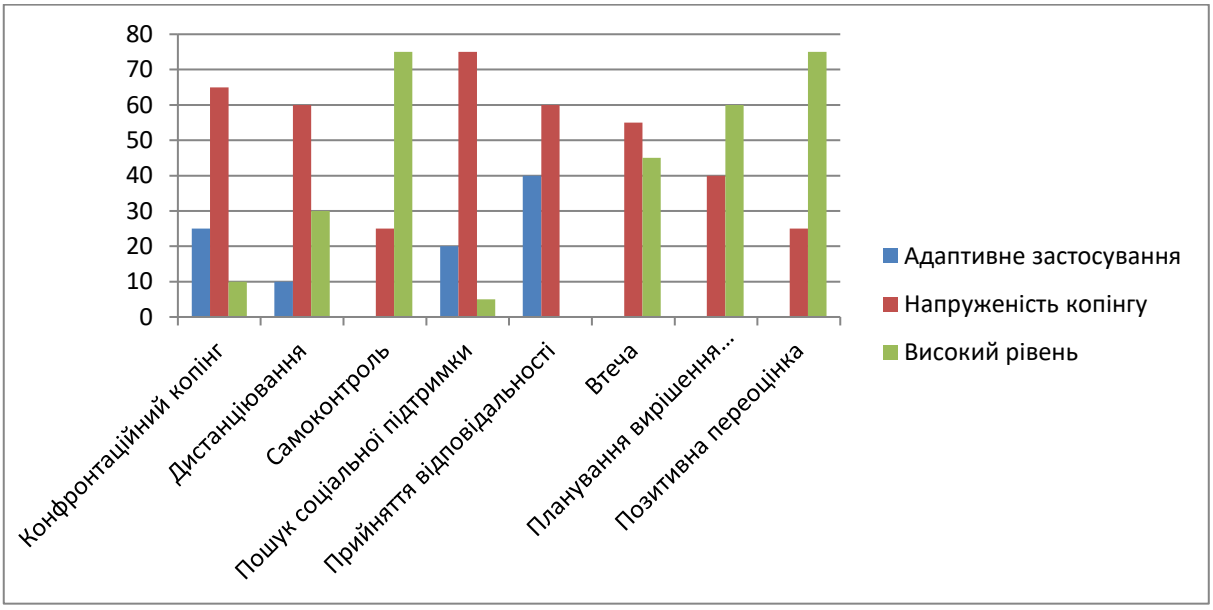
Діаграма 3.18. Рівень застосовних копінг-стратегій студентів 3 курсу



У студентів 3 курсу рівень адаптивного застосування притаманний для таких копінгів як прийняття відповідальності (30%), конфронтаційний копінг (20%), пошук соціальної підтримки (15%), дистанціювання (10%), планування вирішення проблеми (10%). Висока напруженість копінгу притаманна таким видам допінгу як втеча-уникнення (70%), самоконтроль (44%), позитивна переоцінка (45%), дистанціювання (30%), планування вирішення проблеми (30%).

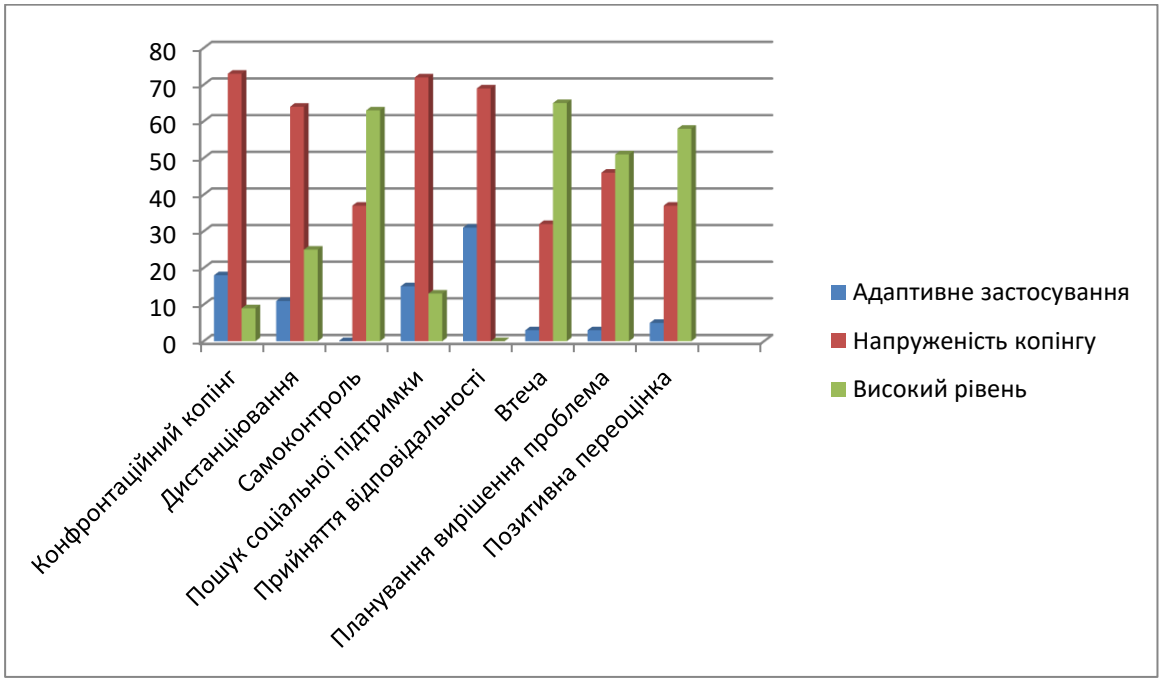
3. Студенти 4 курсу

Діаграма 3.19. Рівень застосовних копінг-стратегій студентів 4 курсу



У студентів 4 курсу рівень адаптивного застосування копінгу притаманний для таких копінгів як прийняття відповідальності (40%), конфронтаційний копінг (24%), пошук соціальної підтримки (20%), дистанціювання (10%). Висока напруженість копінгу притаманна таким видам копінгу як позитивна переоцінка (74%), самоконтроль (74%), планування вирішення проблеми (60%), втеча-уникнення (44%), дистанціювання (30%).

Діаграма 3.20. Рівень застосовних копінг-стратегій студентів 2, 3, і 4 курсу



Аналізуючи загальний рівень застосовних копінгів для трьох курсів, варто відмітити адаптивне застосування такої копінг-стратегії як *прийняття відповідальності* у 30 % всіх опитаних студентів. При такому виді копінгу студенти при зіткненні з життєвими труднощами, включаючи труднощі під час навчального процесу застосовують прийняття відповідальності, тобто визнають свою роль у вирішенні цієї проблеми. При цьому для 30 % всіх опитуваних студентів даний спосіб є адекватним для їх особистісних особливостей.

Також, 18% всіх опитуваних студентів 2, 3 та 4 курсу на адаптивному рівні застосовують *конфронтаційний копінг*, який передбачає певну ступінь ворожості та готовність до ризику, а 16 % всіх опитуваних студентів 2, 3 та 4 курсу на адаптивному рівні застосовують *пошук соціальної підтримки*, тобто пошук інформаційної, дієвої та емоційної підтримки.

Щодо високого рівня напруженості застосування копінгу студентами 2, 3, і 4 курсів, то на такому рівні застосовуються: 1) *втеча – уникнення* (64 %), тобто студенти при виникненні певних складних життєвих обставин уявно прагнуть і докладають відповідних зусиль для того, щоб втекти або уникненню проблеми; 2) *самоконтроль* (61 %), тобто студенти докладають зусилля для врегулювання своїх почуттів і дій при виникненні певних складних ситуацій; 3) *позитивна переоцінка* (56%), тобто у складних ситуаціях студенти докладають зусиль для створення позитивного значення конкретної складної життєвої ситуації і при цьому фокусують на зростанні власної особистості; 4) *планування вирішення проблеми* (50%), коли студенти докладають зусиль, включаючи аналітичний підхід до проблеми, щоб змінити складну життєву ситуацію.

В науковій літературі з психології виділяють конструктивні, середні і неконструктивні копінг-стратегії. До конструктивних відносять планування вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки, позитивна переоцінка; до середніх конфронтаційний копінг, самоконтроль, прийняття відповідальності; до неконструктивних – втеча-уникнення, дистанціювання.

З проведеного аналізу загального рівня застосовних копінгів для трьох курсів випливає, що серед конструктивних копінгів на адаптивному рівні застосовується тільки пошук соціальної підтримки і то тільки у 16 %.

Натомість, такий неконструктивний копінг як втеча-уникнення застосовується 64 % всіх опитуваних, проте рівень його застосування має високу напруженість, тобто некомфортний для тих студентів, що його застосовують.

Слід зазначити, що однозначно стверджувати, що той чи інший копінг є продуктивним чи ні не можна, оскільки складні ситуації в житті бувають дуже специфічні, а таму судити про ефективність чи неефективність конретного копінгу варто тільки виходячи із особливостей самої ситуації та стану індивіда.

3.2 Кореляційний аналіз результатів дослідження

В результаті проведеного дослідження були отримані результати за кожною з чотирьох методик, які описані та проаналізовані в попередніх підрозділах роботи.

Під час проведеного кореляційного аналізу отриманих результатів було встановлено певні взаємозалежності між наступними показниками.

Схема 3.1



На Схемі 3.1 проілюстровано високі коефіцієнти взаємозалежності між інтелектуальними ознаками стресу та поведінковими ознаками стресу (0,73), емоційними ознаками стресу (0,73), фізіологічними симптомами стресу (0,63). Такий високий показник коефіцієнта взаємозалежності у даному випадку обумовлений тим, що вказані чотири симптоми стресу визначаються у рамках однієї методики (Тест на визначення стресу за В.Ю. Щербатих). Більше того, цілком логічно, що у студента з більшою кількістю інтелектуальних ознак стресу буде більше поведінкових, емоційних та фізіологічних симптомів стресу.

Аналіз результатів застосовної методики свідчить, що наявність у студента інтелектуальних ознак стресу прямо впливає з коефіцієнтом 0,6-0,7 на наявність у нього поведінкових, емоційних та фізіологічних симптомів стресу.

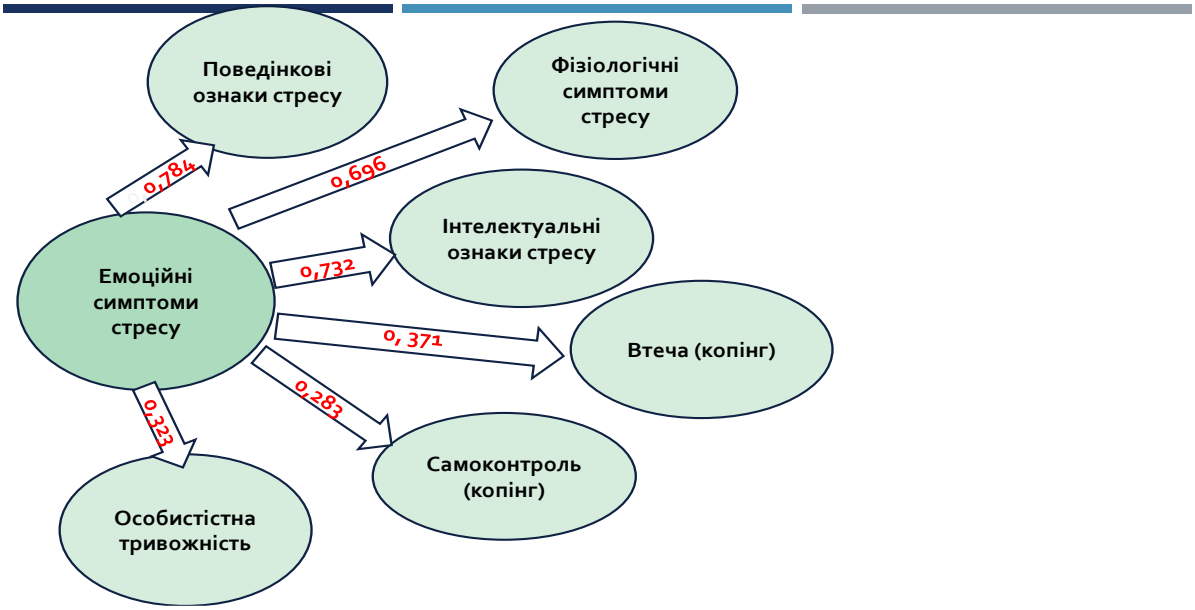
Також, має місце взаємозалежність з коефіцієнтом 0,35 між інтелектуальними ознаками стресу та особистісною тривожністю. Такий взаємозв’язок є логічним, оскільки наявність таких ознак як переважання негативних думок, труднощі зосередження, погані сни, часті помилки, порушення логіки, імпульсивність мислення та інші, що входять до інтелектуальних ознак стресу (згідно Тесту на визначення стресу за В.Ю. Щербатих), свідчить про наявність певного рівня особистісної тривожності людини. Особистісна тривожність характеризує індивідуальну особливість людини щодо сприйняття нею певного діапазону ситуацій як загрозливих, небезпечних для самооцінки та самоповаги.

Схема 3.2



На Схемі 3.2 зображені коефіцієнти взаємозв'язків між поведінковими ознаками стресу та інтелектуальними (0,73), емоційними (0,78) та фізіологічними (0,69) симптомами стресу. Така взаємозалежність має аналогічне пояснення як і в Схемі 3.1 – симптоми стресу взаємопов'язані і визначаються в раках однієї психометодики.

Схема 3.3



На Схемі 3.3 зображений взаємозв'язок емоційних симптомів стресу з інтелектуальними (073), фізіологічними (0,7) і поведінковими (0,78) Встановлений взаємозв'язок між емоційними симптомами стресу та особистісною тривожністю (0,32). В даному випадку має місце взаємне підсилення. Висока особистісна тривожність може посилювати емоційні прояви стресу, створюючи замкнене коло взаємного впливу.

Має місце також взаємозв'язок між емоційними симптомами стресу та копінг-стратегією втеча-уникнення (0,37) Стратегія втечі-уникнення є неконструктивним способом подолання стресу, що посилює емоційну напругу. Людина з метою психологічного захисту намагається уникнути проблеми і цим тимчасово знижує емоційне напруження, але не вирішує основну причину стресу.

Виявлено взаємозв'язок між емоційними симптомами стресу та копінг-стратегією та самоконтроль (0,28). Самоконтроль допомагає контролювати інтенсивність емоційних реакцій під час стресу. Ефективний самоконтроль зменшує негативні емоційні прояви стресу. Розвинений самоконтроль знижує вразливість до стресових симптомів.

Схема 3.4

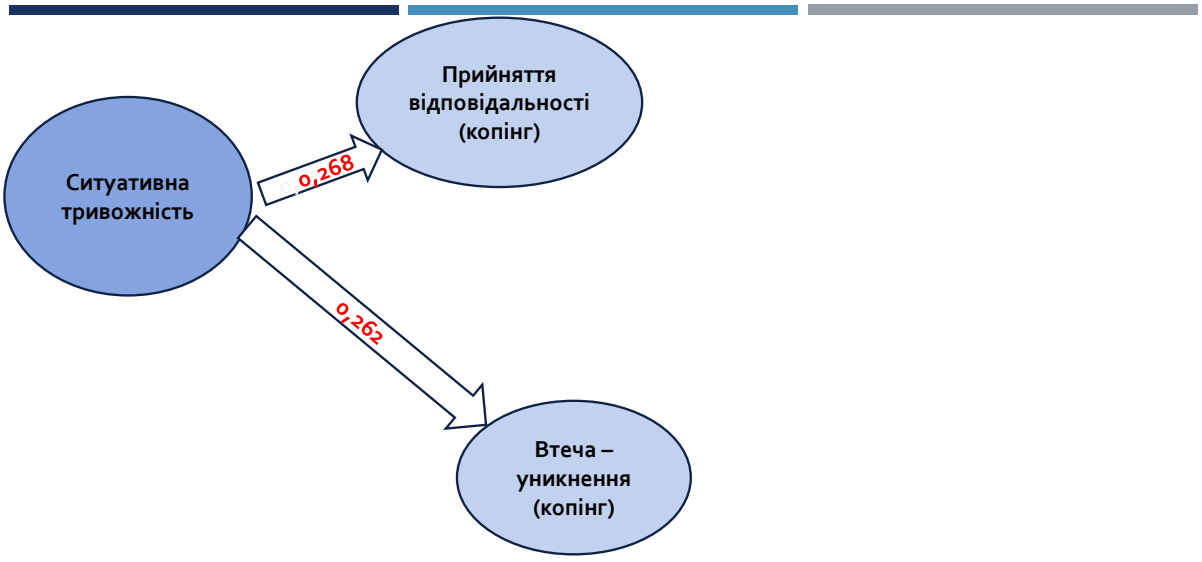


На Схемі 3.4 проілюстровано коефіцієнти взаємозалежності між фізіологічними симптомами стресу та поведінковими ознаками стресу (0,69), емоційними ознаками стресу (0,7), інтелектуальними ознаками стресу (0,63).

Встановлено кореляційний зв'язок з коефіцієнтом 0,31 між фізіологічними симптомами стресу та самоконтролем (копінг). Самоконтроль дозволяє знижувати фізіологічне напруження через свідому регуляцію емоційних реакцій. Вольова саморегуляція впливає на активність вегетативної нервової системи. Здатність контролювати емоції зменшує соматичні реакції.

Виявлено кореляційний зв'язок з коефіцієнтом 0,34 між фізіологічними симптомами стресу та позитивною переоцінкою (копінг). Позитивна переоцінка дозволяє змінити сприйняття стресової ситуації, що знижує фізіологічне напруження. Конструктивне переосмислення ситуації зменшує інтенсивність стресових фізіологічних реакцій. Зміна ментальної установки впливає на фізіологічні процеси організму.

Схема 3.5



На Схемі 3.5 відтворено кореляційних зв'язок між ситуативною тривожністю та копінгами прийняття відповідальності (0,27) та втеча-уникнення (0,26). Прийняття відповідальності знижує рівень ситуативної тривожності,

оскільки усвідомлення власної ролі в подіях зменшує невизначеність. Відповідальність дозволяє контролювати емоційні реакції, конструктивне ставлення до проблеми знижує інтенсивність тривожних переживань.

Схема 3.6

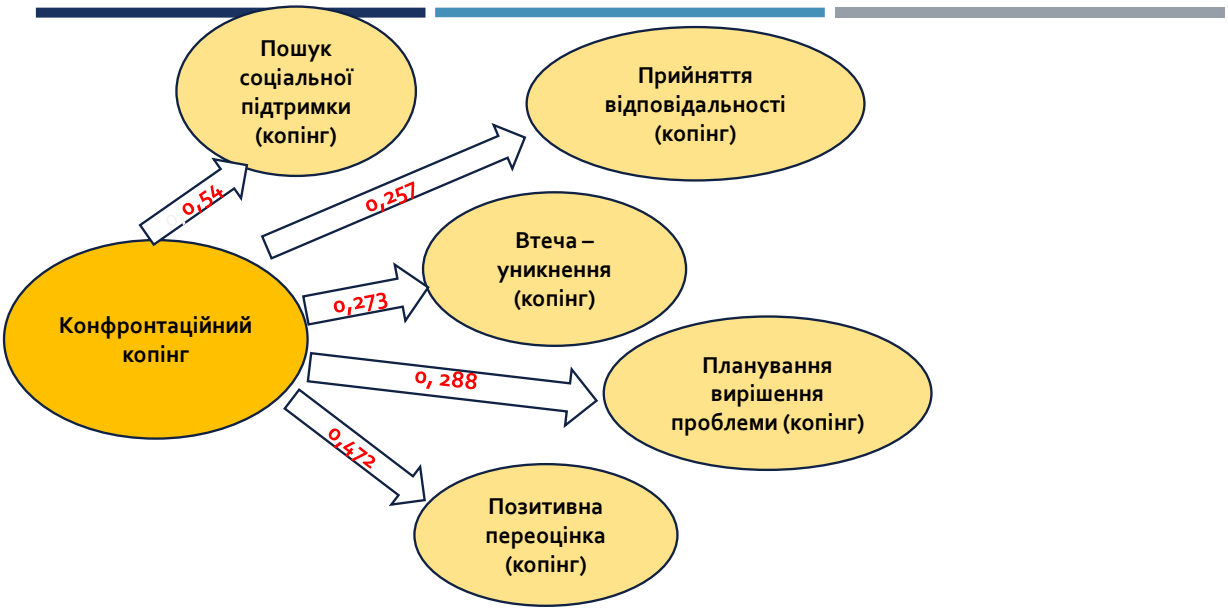


На Схемі 3.6 проілюстровані коефіцієнти кореляційних зв'язків особистісної тривожності з інтелектуальними ознаками стресу (0,34) та емоційними симптомами стресу (0,32).

Встановлені кореляційні зв'язки між особистісною тривожністю та такими неконструктивними копінгами як дистанціювання (0,36) та втеча – уникнення (0,49). Це пояснюється тим, що люди з вищим рівнем тривожності частіше виявляють неконструктивні стратегії копінгу, включаючи дистанціювання та втеча-уникнення. Це може виражатися у відчутті втрати контролю над ситуацією, і внаслідок цього люди уникатимуть проблеми, намагатимуться надмірно відокремитися від неї або можуть намагатися уникнути або ухилитися від ситуацій, які спричиняють тривогу або стрес.

Мають місце також кореляційні зв'язки між особистісною тривожністю та такими копінгами як пошук соціальної підтримки (0,26), самоконтролем (0,3), прийняття відповідальності (0,39).

Схема 3.7



На Схемі 3.7 зображені кореляційні зв’язки конфронтаційного копінгу з такими копінгами як пошук соціальної підтримки (0,54), прийняття відповідальності (0,26), втеча-уникнення (0,27), планування вирішення проблеми (0,29), позитивна переоцінка (0,47).

Найвищий коефіцієнт кореляційного зв’язку із наведених вище спостерігається між конфронтаційним копінгом та пошуком соціальної підтримки, що може бути пояснено тим, що люди, які використовують конфронтаційний копінг, можуть шукати соціальну підтримку як спосіб зменшення стресу та підвищення шансів на успішне вирішення проблем.

Кореляційний зв'язок між конфронтаційним копінгом та позитивної переоцінкою (0,47) зумовлений тим, що особи, які вміють ефективно використовувати конфронтаційний копінг, можуть бути схильні до позитивної переоцінки ситуацій. Це може бути пов’язано з їх здатністю швидко розпізнавати позитивні аспекти стресу та швидко адаптуватися до них, що допомагає їм краще управляти стресом.

Схема 3.8



На Схемі 3.8 зображено кореляційні зв'язки між копінгом самоконтролю та п’ятьма видами копінгу, двома видами симптомів стресу і нормативним показником загального рівня професійної життєстійкості.

Пояснюється така велика кількість кореляційних зв’язків тим, що до особливостей копінг-стратегії самоконтролю належать:

- свідома регуляція емоційних реакцій, придушення небажаних імпульсів, контроль поведінкових проявів, що зумовлює кореляційний зв'язок з емоційними (0,28) та фізіологічними (0,31) симптомами стресу;

- зниження емоційного напруження, опанування ситуацією, імпульсивних дій, що зумовлює кореляційний зв'язок з особистісною тривожністю (0,3);

- раціональне реагування, здатність аналізувати ситуацію, стримування передбачення наслідків, що зумовлює кореляційний зв'язок з копінгами дистанціювання (0,3), прийняття відповідальності (0,5), планування вирішення проблеми (0,4), позитивна переоцінка (0,3), втеча уникнення (0,4);

- підвищення стресостійкості, конструктивне подолання труднощів, превентивне реагування, що зумовлює кореляційний зв'язок з нормативним показником загального рівня професійної життєстійкості (0,3).

Схема 3.9



На Схемі 3.9 проілюстровано кореляційні зв'язки між нормативним показником загального рівня професійної життєстійкості та такими копінгами як дистанціювання (0,4), самоконтроль (0,3), планування вирішення проблеми (0,3) та позитивна переоцінка (0,3). Слід зазначити, що у нормативного показника загального рівня професійної життєстійкості відсутні кореляційні зв'язки з ознаками і симптомами стресу та особистісної і ситуативною тривожністю, оскільки рівень професійної життєстійкості насамперед залежить від копінг-стратегій, тобто вміння справлятись зі стресовими ситуаціями.

Згідно наукової літератури з психології, нормативний показник загального рівня професійної життєстійкості має позитивну кореляцію з такими копінгами як позитивна переоцінка, самоконтроль та планування вирішення проблеми, що в повній мірі відповідає отриманим результатам згідно Схеми 3.9.

Висновки до 3 розділу

1. Для встановлення рівня стресу у студентів 2, 3 та 4 курсу було застосовано тест на визначення рівня стресу (за В.Ю. Щербатих). За

результатами обробки даних визначено, що порівняно з 2 курсом у студентів 3 курсу рівень стресу нижчий, що може бути пов’язано з більшою адаптованістю до навчального процесу, умов проживання в гуртожитку та іншими обставинами, до яких студенти 2 курсу ще не адаптувались. У свою чергу, в порівнянні з рівнем стресу у студентів 3 курсу, показники рівня стресу у студентів 4 курсу вищі, що може бути зумовлено очікуванням державних іспитів в кінці 4 курсу, необхідністю здійснення вибору напрямку подальшого навчання після закінчення бакалаврської освітньої програми тощо.

З аналізу середніх показників трьох курсів можна зробити висновок, що найбільше студентів з трьох курсів (близько 40 %) мають середній рівень стресу, що свідчить про виражене напруження фізіологічних і емоційних систем організму людини, який міг виникнути у результаті сильного стресорного фактору (що був компенсований). До таких стресорних факторів можуть належати начальній стреси, стреси пов’язані зі складнощами проживання в гуртожитку чи на квартирі (самостійний побут, сепарація від батьків), військові дії в країні (сирени, переміщення у бомбосховища під час навчання чи перебування дома) та інші.

2. Використання Методики діагностики самооцінки тривожності Спілберга – Ханіна дозволило визначити стан тривожності студента в конкретний момент (рівень ситуативної тривожності) та тривожність як особистісну властивість (рівень особистісної тривожності). Загальні показники по трьох курсам свідчать про відносно невисокий рівень ситуативної тривожності для більшості студентів 2, 3 і 4 курсів – близько 90 % всіх опитуваних студентів мають низький або помірний рівень ситуативної тривожності. Натомість, всі курсам притаманний високий рівень особистісної тривожності (75-80%).

3. Опитувальник професійної життєстійкості був використаний з метою визначення рівня професійної життєстійкості у студентів. Результати обробки відповідей свідчать, що студентам 4 курсу притаманний значно вищий рівень професійної життєстійкості у порівняні з 2 і 3 курсами, що в певній мірі може пояснюватись їх перебуванням на вищому курсі, тобто більшому досвіді щодо

професійних навичок тощо. Також, четвертий рік навчання сприяє підвищенню цілеспрямованості, вмінь контролювати ситуацію, приймати виклики.

4. Копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана в дослідженні застосовувався для діагностики різних копінг-стратегій (8 видів), які використовують студенти для подолання складних життєвих ситуацій. Адаптивний рівень застосування притаманний таким копінг-стратегіям як *прийняття відповідальності* (30 % студентів), конфронтаційний копінг (18%), пошук соціальної підтримки (16%). Високий рівень напруженості застосування притаманний таким допінгам як *втеча – уникнення* (64 %), *самоконтроль* (61 %), *позитивна переоцінка* (56%), *планування вирішення проблеми* (50%).

Серед конструктивних копінгів на адаптивному рівні застосовується тільки пошук соціальної підтримки і то тільки у 16 % студентів. Натомість, такий неконструктивний копінг як втеча-уникнення застосовується 64 % всіх опитуваних, проте рівень його застосування має високу напруженість, тобто некомфортний для тих студентів, що його застосовують.

5. Кореляційний аналіз отриманих результатів дозволив виявити наступні кореляційні зв’язки: 1) між інтелектуальними, поведінковими, емоційними та фізіологічними ознаками стресу - з високим коефіцієнтом кореляції (0,6-0,7); 2) між емоційними симптомами стресу і такими копінг-стратегіями як втеча, самоконтроль – з коефіцієнтом кореляції 0,3-0,4; 3) між фізіологічними симптомами стресу і допінгами позитивна переоцінка та самоконтроль – з коефіцієнтом 0,3; 4) між особистісною тривожністю та (а) інтелектуальними й емоційними симптомами стресу (0,3), (б) між особистісною тривожністю та копінгами втеча, дистанціювання, пошук соціальної підтримки, самоконтроль, прийняття відповідальності – з коефіцієнтом 0,3-0,5; 5) між конфронтаційним копінгом та копінгами пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка – з коефіцієнтом 0,3-0,5; 6) між нормативним показником загального рівня професійної життєстійкості та копінгами дистанціювання, самоконтроль,

планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка – з коефіцієнтом 0,3-0,4.

ВИСНОВКИ

1. В рамках даної роботи пропонуємо розуміти стрес як індивідуально зумовлену реакцію індивіда на складну ситуацію, що зумовлює появу у особистості сильних емоційних переживань та відповідних змін перебігу основних психічних пізнавальних процесів, а також змін у психосоматичній, поведінковій і мотиваційній сферах.

Навчальний стрес можна визначити як індивідуально зумовлену реакцію студента на ситуації, що виникають під час навчального процесу і супроводжуються появою емоційних переживань та відповідними змінами у перебігу психічних пізнавальних процесів, а також у психосоматичній, мотиваційній та поведінковій сферах.

Копінг-стратегія є стратегію дії, яку особистість використовує у ситуаціях психологічної загрози особистісному, фізичному та соціальному благополуччю. Реалізовується така дія у когнітивній, поведінковій та емоційній сфері функціонування особистості, і веде до успішної або неуспішної адаптації особистості. Копінг-стратегіями є те, що конкретно робить індивід і як він це робить для подолання стресу, а також які він вирішує значущі та повсякденні проблеми і завдання. Копінг-ресурсами є те, які засоби та якості індивід здатний задіяти в процесі їхнього вирішення цих задач.

2. В дослідженні були використані такі методики як *тест на визначення рівня стресу за В.Ю. Щербатих* (дозволив виявити такі симптоми стресу як інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні), *методика діагностики самооцінки тривожності Спілберга – Ханіна* (дозволила диференційовано визначити особистісну тривожність та ситуативну тривожність), *опитувальник професійної життєстійкості О. Кокуна* (дозволив визначити загальний рівень професійної життєстійкості), *копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана* (застосовувався для діагностики різних способів подолання складних життєвих ситуацій у різних сферах психічної діяльності людини, тобто копінг-стратегій).

3. За результатами обробки даних визначено, що порівняно з 2 курсом у студентів 3 курсу рівень стресу нижчий, що може бути пов’язано з більшою адаптованістю до навчального процесу, умов проживання в гуртожитку та іншими обставинами, до яких студенти 2 курсу ще не адаптувались. У свою чергу, в порівнянні з рівнем стресу у студентів 3 курсу, показники рівня стресу у студентів 4 курсу вищі, що може бути зумовлено очікуванням державних іспитів в кінці 4 курсу, необхідністю здійснення вибору напрямку подальшого навчання після закінчення бакалаврської освітньої програми тощо. З аналізу середніх показників трьох курсів можна зробити висновок, що найбільше студентів з трьох курсів (близько 40 %) мають середній рівень стресу, що свідчить про виражене напруження фізіологічних і емоційних систем організму людини, який міг виникнути у результаті сильного стресорного фактору (що був компенсований). До таких стресорних факторів можуть належати начальній стреси, стреси пов’язані зі складнощами проживання в гуртожитку чи на квартирі (самостійний побут, сепарація від батьків), військові дії в країні (сирени, переміщення у бомбосховища під час навчання чи перебування дома) та інші.

Загальні показники по трьох курсам свідчать про відносно невисокий рівень ситуативної тривожності для більшості студентів 2, 3 і 4 курсів – близько 90 % всіх опитуваних студентів мають низький або помірний рівень ситуативної тривожності. Натомість, всі курсам притаманний високий рівень особистісної тривожності (75-80%).

Нормативні показники загального рівня професійної життєстійкості у студентів 4 курсу значно вищий ніж у 2 і 3 курсів, що в певній мірі може пояснюватись їх перебуванням на вищому курсі, тобто наявністю більшого досвіду та професійних навичок, а також підвищена цілеспрямованість, вміння контролювати ситуацію, приймати виклики тощо.

Аналіз результатів по копінг-тест Р. Лазаруса – С.Фолкмана показав, що адаптивний рівень застосування притаманний таким копінг-стратегіям як *прийняття відповідальності* (30 % студентів), конфронтаційний копінг (18%),

пошук соціальної підтримки (16%). Високий рівень напруженості застосування притаманний таким допінгам як *втеча – уникнення* (64 %), *самоконтроль* (61 %), *позитивна переоцінка* (56%), *планування вирішення проблеми* (50%).

4. Кореляційний аналіз отриманих результатів дозволив виявити наступні кореляційні зв'язки: 1) між інтелектуальними, поведінковими, емоційними та фізіологічними ознаками стресу - з високим коефіцієнтом кореляції (0,6-0,7); 2) між емоційними симптомами стресу і такими копінг-стратегіями як втеча, самоконтроль – з коефіцієнтом кореляції 0,3-0,4; 3) між фізіологічними симптомами стресу і допінгами позитивна переоцінка та самоконтроль – з коефіцієнтом 0,3; 4) між особистісною тривожністю та (а) інтелектуальними й емоційними симптомами стресу (0,3), (б) між особистісною тривожністю та копінгами втеча, дистанціювання, пошук соціальної підтримки, самоконтроль, прийняття відповідальності – з коефіцієнтом 0,3-0,5; 5) між конфронтаційним копінгом та копінгами пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка – з коефіцієнтом 0,3-0,5; 6) між нормативним показником загального рівня професійної життєстійкості та копінгами дистанціювання, самоконтроль, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка – з коефіцієнтом 0,3-0,4.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко І. Г. Психологічні особливості впливу копінг-стратегій на саморозвиток особистості юнацького віку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 4–8.

2. Ассонов, Д., Хаустова, О. (2019). Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. Психосоматична медицина та загальна практика, 4(4). URL: https://uk.emedjournal.com/index.php/psp/article/view/219

3. Балабанова Л. М. Категория нормы в психологии студенческого возраста : (теоретико-методол. аспект) / Л. М. Балабанова. Харків : Консум, 1999. 240 с.

4. Ведяев Ф. П. Модели и механизмы эмоциональных стрессов / Ф. П. Ведяев, Т. М. Воробьева. Киев: Здоровье, 1983. 136 с.

5. Ведяєв Ф. П. Емоційно-стресові стани / Ф. П. Ведяєв. Київ : Здоров'я, 1979. 56 с.

6. Вержібок Г. В. Лідерство в соціальному просторі: посібник. 2012. 362 с.

7. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. Київ.: Центр навч. літератури, 2005. 196 с.

8. Галецька І.І., Климанська Л.Д., Клiманська М.Б., Горошенко М.В. 49 Переживання та поведінка студентської молоді в умовах карантину COVID19: страх чи внутрішня мотивація детермінують превентивну поведінку / І.І. Галецька, Л.Д. Климанська, М.Б.Клiманська, М.В. Горощенко // THE PSYCHOLOGICAL JOURNAL. – 2020. –Vol. 64. – С. 36-52. URL : https://drive.google.com/file/

9. Грабовська С. Л., Єсип М. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. Соціогуманітарні проблеми людини. Львів, 2010. 199 с.

10. Грішин Е. Резилієнтність особистості: Сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 64, 62–81. URL: https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04

11. Гусак, Н., Чернобровкіна, В., Чернобровкін, В., Максименко, А., Богданов, С., Бойко, О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. [за заг. ред. Н. Гусак]. Київ: НаУКМА. 2017. 92 с.

12. Діомідова Н.Ю. Психологічні особливості емоційного інтелекту й емоційної креативності студентів / Н.Ю. Діомідова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки», Випуск 2, Том 1. Херсон, 2015. С. 146–151.

13. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентнів у період навчання у вузі [Текст] : дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дубчак Галина Михайлівна ; Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича. Чернівці, 2000. 226 с.

14. Дьяченко М. І. Про підходи до вивчення емоційної стійкості. Питання психології. 1991. №1. С. 106–130.

15. Жигайло Н., Харко Н. Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 8. С. 36–49.

16. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій : навч. посіб. для студ. гуманіт. ф-тів ВНЗ / С. С. Занюк. Луцьк : Ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1997. 180 с.

17. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В.Л.Зливков, С.О. Лукомська, О.В. Федан. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.

18. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.

19. Колосов А.Б..Когнітивний ресурс підвищення стрес-стійкості кваліфікованих спортсменів (на прикладі студентів ВНЗ фізкультурного профілю): дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Колосов Андрій Борисович ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2007. 238 с.

20. Когут О. О. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. ...д-ра психол. наук : [спец.] 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія; 053

Психологія" / Когут Олександра Олександрівна ; Ун-т Григорія Сковороди. Перечяслав, 2021. 47 с.

21. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис. д-ра психол. наук 19.00.01. Київ, 2009. 511 с.

22. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

23. Кулакевич Т.В. Основні підходи до управління стресовими станами. Психологічні науки: проблеми і здобутки. Збірник наукових праць Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Київ.: КиМУ, 2014.147с.

24. Мартинюк І. А. Психолого-педагогічний супровід студентів під час навчання у ВНЗ : метод. посіб. Київ : НУБіПУ, 2016. 101 с.

25. Морозов Д.Ю. Мотиваційні чинники стресостійкості випускників вищих навчальних закладів [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 20 с.

26. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 2015. 324 с.

27. Пічурін В.В. Копінг-стратегії студентів і психологічна готовність до професійної праці // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2015. №2. С.53-59.

28. Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2021. № 12. С. 64–68.

29. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров’я / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна ; заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Фірма «Інкос», 2002. 272 с.

30. **Психологія особистості**: тексти і методики: навчальний посібник / уклад. Л. К. Велитченко, О. М. Цільмак. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2008. 212 с.

31. Охременко О.Р. Постстресові розлади. Київ: Видавництво «Хімджест», 2004. 102 с.

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

33. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осіпова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. Київ.: Знання, 2006. 319 с.

34. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. Київ: Знання, 2006. 319 с.

35. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. Київ : 2001. 427 с.

36. Титаренко Т. М. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ: Міленіум, 2011. 272 с.

37. Фармацевтична енциклопедія. URL: https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/671/stres

38. Філіпович А. Ю. Впровадження у навчальному процесі нових методів стресостійкості. Науково-методичний збірник. Технології навчання. 2017. Вип.16. С. 109–117.

39. Харенко С. Г. Психологічні особливості та корекція емоційних станів підлітків засобами активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Пед. та вік. психологія». Івано-Франківськ, 2008. 20 с.

40. Циганчук Т. В. Навчальний стрес в умовах кредитно-модульної системи/ Т. В. Циганчук // Болонський процес очима студентів: Матеріали Міжнародної нуково-практичної конференції Київ, 2009. Т.1. С. 49-51.

41. Циганчук Т. В. Основні форми прояву стресових станів у студентів / Т. В. Циганчук // Збірка наукових праць за матеріалами XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Україна в євро інтеграційних процесах». Київ, 2008.

42. Циганчук Т. В. Особливості переживання студентами стресу за різних систем навчання / Т. В. Циганчук // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. Максименка С. Д. Київ, 2007. Вип. 33. С. 451-458.

43. Циганчук Т. В. Підвищення стресостійкості у студентів ВНЗ / Т. В. Циганчук // Практична психологія та соціальна робота. Київ, 2010. № 8. С. 18-30.

44. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів: дис.на здобуття наук.ступеня канд..психол.наук: спец.19.00.01. Київ. 2011. 274 с.

45. Цигульська Т.Ф. Загальна та прикладна психологія: як допомогти собі та іншим. Київ: «Наукова думка», 2000. 191 с.

46. Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості: навчальний посібник. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с

47. Чиханцова, О. (2021). Психологічна основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком. 319 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/727629

48. Школіна, Н. В., Шаповал, І.І., Орлова, І.В., Кедик, І.О., Станіславчук М.А.. Адаптація та валідизація україномовної версії Шкали стресостійкості Коннора - Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. Український ревматологічний журнал, 2020. № 2, 66–72. URL: https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236

49. Юрченко В. М. Психічні стани людини: систематичний опис / В. М. Юрченко / Міністерство освіти і науки України. Рівне, 2006. 574 с.

50. Amirkhan, J. H. A factor analytically derived measure of coping:The Coping Strategy Indicator. Journal of Personality and Social Psychology, 1990, 1066-1074.

51. Brooks S. K., Webster R. K. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence / S. K. Brooks, R. K. Webster, L.E. Smith, L.Woodland, S. Wessely, N. Greenberg, & G. J Rubin // The Lancet. – 2020. – Vol. 395. – P. 912-920.

52. Cannon, W. B., Bodily changes in pain, hunger, fear, and rage. New York: Appleton-Century-Crofts, 1929.

53. Chandratre S. Medical students and covid-19: challenges and supportive strategies / S. Chandratre // J. Med. Educ. Cur. Develop. – 2020. – Vol. 7.

54. Devon E. Psychosocial factors as predictors of suicidal ideation amongst adolescents in the free state province: a cross-cultural study. Scientific article. Department of Psychology, Faculty of the Humanities. 2012. p. 249.

55. Karen H. K. Neurotic Personality of Our Time. Taylor & Francis Group, 2013.

56. Horowitz M. Q. Psychological response to serious life events / M. Q. Horowitz // Human stress and cognition. New York, 1979. P. 237–264.

57. Leont'ev D.A. Lichnostnyj potencial [Personal potential], Moscow, Meaning, 2011, 680 p.

58. Lazarus R. S. Emotion as coping process / R. S. Lazarus // The nature of emotion. Baltimore, 1968. P. 321.

59. Lahad M. The "BASIC PH" Model of Coping and Resiliency -Theory, Research and Cross-Cultural Application / M. Lahad. – London : Jessica Kingsley, 2013. – 288p.

60. Lai, J., Ma, S., Wang, Y., Cai, Z., Hu, J., Wei, N., ... & Tan, H. Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019. JAMA network open, 2020. – 3(3).

61. Maslow A. H. (1970). Motivation and personality. 2-nd ed. N. Y.: Harper and Row. XXX. 369 p.

62. Nowack K. M. Coping style, cognitive hardiness, and health status. Journal of behavioral medicine. 1989.

63. Personality. Dynamic, development, and assessment // I. L. Janis, G. P. Mahl, O. Kagan, K. K. Holt. New York : Harcourt : Brace & World, 1969. 859 p.

64. Plutchik R. Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis / R. Plutchik. – New York : Harper and Row, 1980. 267 c.

65. Stress. American Psychological Association. URL: https://www.

66. Selyé H. Stress sans détresse. Montréal : Editions La Presse, 1988. 175p.

67. Shherbatyh Ju. V. Jekzamenacionnyj stress / Ju. V. Shherbatyh. - Voronezh, 2000. - 120 s.

68. Thompson R. R., Garfin D. R., Holman E. A., Silver R. C. Distress, worry, and functioning following a global health crisis: A national study of Americans' responses to Ebola. Clinical Psychological Science. – 2017. – Vol. 5. – P. 513–521.

69. Townsend E. Key ethical questions for research during the COVID19 pandemic / E. Townsend, E. Nielsen, R. Allister, S. A Cassidy. – The Lancet. Psychiatry. – Vol 7, May 2020.

70. Yasgur B.S. 'Staggering' Increase in COVID-Linked Depression, Anxiety / B.S.Yasgur // Medscape Medical News, 2020.