

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»
завідувачка кафедри психології
_____ Ірина ЛИСЕНКОВА
« 01 » червня 2022 року

УДК 159.944.4-057.875

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ

Кваліфікаційна робота бакалавра
за освітньою програмою «Психологія»
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки
спеціальність 053 «Психологія»

Виконала:

студентка 4663 групи

ПРИГОРОВСЬКА Ольга Олегівна

Науковий керівник:

викладач кафедри психології

МОІСЄЄВА Інна Василівна

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Медичний інститут

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр

Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

завідувачка кафедри психології

_____ Ірина ЛИСЕНКОВА

« 03 » червня 2022 року

ЗАВДАННЯ
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА

Студентці **Пригоровської Ользі Олегівні**.

1. Тема роботи: «Психологічні особливості академічного стресу у студентів» затверджена наказом ЧНУ імені Петра Могили № 307 від «17» листопада 2021 року.
2. Об'єкт дослідження – академічний стрес.
3. Предмет дослідження – психологічні особливості академічного стресу.
4. Завдання дослідження:
 - 1) Проаналізувати і узагальнити теоретичні підходи до вивчення феномена стресу.
 - 2) Проаналізувати стан вивчення академічного стресу на сучасній період.
 - 3) Обрати відповідно до мети, систему дослідницьких процедур, спрямованих на вивчення базових параметрів психологічної структури особистості та рівню стресового стану студентів.

4) Експериментально продіагностувати стан академічного стресу студентів та зв'язок його з параметрами особистісної структури.

5) Провести психокорекцію стресового стану студентів з підвищеними показниками стресу.

6) Здійснити повторну діагностику стресового стану студентів.

5. Науковий керівник роботи.

ППІ та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
МОІСЄЄВА Інна Василівна викладач кафедри психології	25.09.2021	25.05.2022

6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КРБ	11.10.2021
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження	30.11.2021
3	Робота над підготовкою тексту КРБ	
3.1	Розділ 1. Тема «Теоретичні основи проблеми стресу»	20.12.2021
3.2	Розділ 2. Тема Експериментальне дослідження психологічних особливостей академічного стресу студентів	25.04.2022
4	Висновки	16.05.2022
5	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист)	01.06.2022
6	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією	24.06.2022

Студентка _____ Ольга Пригоровська

Науковий керівник _____ Інна Моїсєєва

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СТРЕСУ	7
1.1 Поняття емоційного стресу та його вивчення у психології.....	7
1.2 Академічний стрес та його особливості.....	20
1.3 Шляхи подолання стресових станів.....	29
Висновки до першого розділу	42
Розділ II ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ	44
2.1 Організація, методи діагностики та інтерпретація констатуючого експерименту.....	44
2.1.1 Методики дослідження.....	45
2.1.1.1 Дослідження рівню психологічного стресу.....	45
2.1.1.2 Дослідження індивідуальних особливостей та психічних станів особистості.....	48
2.1.1.3 Дослідження цільової спрямованості особистості.....	52
2.2 Результати експериментального дослідження.....	55
2.2.1 Дослідження стресового стану.....	55
2.2.2 Дослідження індивідуальних особливостей студентів.....	64
2.2.3 Дослідження цільової спрямованості особистості.....	68
2.3 Сутність та структура запропонованої програми щодо корекції стресового стану у студентів методами медитації.....	70
2.4 Організація, методи діагностики та інтерпретація формувального експерименту.....	71
Висновки до другого розділу	74
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. Необхідність постійної адаптації до умов навчальної діяльності, до потоку інформації, який збільшується з кожним етапом навчання, провокує появу і розвиток у студентів систематичних навчальних (академічних) стресів. Навчальний та екзаменаційний стрес займають одне з провідних місць серед причин, що викликають психічне напруження у студентів, призводять до порушення продуктивності в навчальній діяльності та гальмують пошук виходу із стресових ситуацій.

Для ефективної роботи всім людям потрібний певний стрес. Ні надлишок, ні дуже низький рівень стресу марні і не дають результатів. Відповідний рівень стресу налаштовує мозок та покращує працездатність та самопочуття. Щоб вивести людей на рівень ідеальної готовності, потрібна сприятлива кількість стресу. Це також покращує суб'єктивні та поведінкові характеристики. Однак надмірний стрес може призвести до депресії, нудьги, погіршення здоров'я та занепокоєння.

В університетському житті є унікальні фактори, що викликають стрес, такі як зміни у навколишньому середовищі, перспективні стосунки з однолітками, академічні проблеми, фінансове становище, а також відсутність або слабка мережа соціальної підтримки (Богуш В.М. ,2017; Ковальська Н. 2021; Pittman & Richmond, 2008; Whitman, Spendlove, & Clark, 2000; Aselton, P. 2012; Talib, N.and M. Zia-ur-Rehman, 2012). Все частіше визнається, що ці загальні індуктори стресу чи стресори можуть мати згубні наслідки для психічного чи фізичного здоров'я студентів. Стрес торкається великої кількості студентів. Це гостра проблема, з якою стикається студентська молодь у всьому світі.

Нині проблема стресу набуває все більшої актуальності. Швидке поширення пандемії коронавірусу в цілому порушило життя людей, держав та установ у всьому світі. Виникло почуття великої невпевненості та занепокоєння. Ця ситуація стала реальною проблемою і кардинальним чином

змінила університет загалом, а також викладачів та студентів Академічне життя різко обмежилося будинком, і звичайна діяльність університету з його очним викладанням та навчанням була замінена онлайн-навчанням та дистанційним навчанням. За такого сценарію розумно очікувати, що університетське життя стало для багатьох студентів ще більш напруженим, ніж зазвичай. Цей стрес, що сприймається, потім буде надавати постійний вплив на їх емоції, на те, як вони беруть участь у процесі навчання, і на їх психологічний добробут.

Існуючі у світі дослідження виявили значний взаємозв'язок між академічним стресом і станом психічного здоров'я студентів, що вказує на те, що сприйняття студентами академічного стресу, часу на навчання та погана успішність були пов'язані з їхнім психічним станом [101]. Дані Нью-Йоркського університету стверджують, що 55% студентів заявили, що їх найбільший стресовий фактор має академічний характер (АСНА, 2012). Проте досліджень, присвячених психологічним корелятам особистісної схильності до більшій уразливості стресу, зв'язку переживання академічного стресу та орієнтації молоді на життєві перспективи, можливості короткостроковій корекції, наприклад, у екзаменаційний період, ще не багато.

Мета дослідження – визначення психологічних факторів, що можуть обумовлювати стресові переживання в особистості в академічній ситуації, та можливості експрес-корекції стресового стану.

Об'єкт дослідження – академічний стрес.

Предмет дослідження – психологічні особливості академічного стресу.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати і узагальнити теоретичні підходи до вивчення феномена стресу.
2. Проаналізувати стан вивчення академічного стресу на сучасній період.

3. Обрати відповідно до мети, систему дослідницьких процедур, спрямованих на вивчення базових параметрів психологічної структури особистості та рівню стресового стану студентів.

4. Експериментально продіагностувати стан академічного стресу студентів та зв'язок його з параметрами особистісної структури.

5. Провести психокорекцію стресового стану студентів з підвищеними показниками стресу.

6. Здійснити повторну діагностику стресового стану студентів.

7. Статистично обробити матеріали дослідження

Методи дослідження. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань обрано такі методи дослідження: теоретичні (теоретичний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень), емпіричні (методи опитування, тестування), методи обробки даних (узагальнення і систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження); методи математичної статистики (кореляційний аналіз К. Пірсона, оцінка розбіжності експериментальних даних за допомогою t-критерія Стюдента та порівняння парних виборок).

Психодіагностичний комплекс методик склали:

Шкала PSM-25 Лемура-Тесьє-Філліон (Lemyr-Tessier-Fillion) призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу.

- Тест навчального стресу (Ю. Щербатих, російськомовний варіант)

- Методика дослідження цільової спрямованості особистості (ЦСО)

Я. В. Васильєва

Особистісний опитувальник ММРІ.

Емпірична база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Чорноморського національного університету імені П. Могили.

Структура роботи обумовлена її метою та завданнями і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Перша частина окреслює теоретичні проблеми у понятті стрес, академічний стрес. Друга частина присвячена проведенню експериментального дослідження та корекційних заходів (формульовального експерименту).

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СТРЕСУ.

1.1 Поняття емоційного стресу та його вивчення у психології.

Поняття «стресу» і сутність стресових реакцій.

Хоча визначення стресу з часом змінювалося, уявлення про те, що стрес є невід'ємною частиною життя, залишилося незмінним (Monroe & Slavich, 2016).

Загальний інтерес та написання статей про стрес привели до більш формального осмислення цієї конструкції у 19 столітті. Клод Бернар і Чарльз Дарвін одними з перших описали, як організми, щоб вижити, повинні пристосовуватися до умов навколишнього середовища, що постійно змінюються (Weiner, 1992). Потім протягом 20-го століття з'явилися спеціальні терміни для концептуалізації стресу. Уолтер Кеннон був одним з перших теоретиків, які обговорили, як загальні емоції мають специфічні фізіологічні наслідки, які допомагають тілу підтримувати гомеостаз у різних ситуаціях (Weiner, 1992), а Ганс Сельє був першим, хто систематично досліджував, як різні типи соціально-середовищних провокацій впливають на людину (Сельє, 1976). Робота Г. Сельє справила величезний вплив у цьому контексті, і його точка зору досі присутня у роздумах та дослідженнях стресу та здоров'я. Відповідно до Сельє, стрес - це "неспецифічна відповідь організму на будь-яку вимогу" [70, стор. 74], а стресори - це "те, що викликає стрес" [70, стор. 78].

Загальний аналіз літератури передбачає, що стрес означає реальне чи ймовірне порушення фізіологічного гомеостазу чи психологічного благополуччя організму. У відповідь на стрес організм використовує сукупність поведінкових чи фізіологічних механізмів, щоб протистояти обуренню та повернутися до нормального стану. Події, що провокують стрес (звані стресорами), викликають будь-який з низки механізмів подолання або

адаптивних змін, включаючи поведінкові реакції, активацію симпатичної нервової системи та мозкової речовини надниркових залоз, секреція гормонів стресу (наприклад, глюкокортикоїдів та пролактину) та мобілізація. Стресові реакції можуть включати щонайменше одну, а можливо, і кілька з перерахованих вище систем, хоча жодна з них сама по собі не є необхідною або достатньою для позначення стресу. Крім того, відсутність або наявність будь-якої з цих реакцій не включає та не виключає ідентифікацію стресового стану (Moberg 2000). Стрес проходить три стадії, які відомі як стадія тривоги, стадія опору та стадія виснаження. Ці три стадії є повним циклом стресової реакції, яка пройшла через наші тіла розумово і фізично. На останніх етапах моделі вони вказують, що проходження циклу стресу призводить до більш високого ризику отримання фізичного або психічного захворювання.

Реакція на стрес має кілька ключових характеристик:

- Вони служать для сприяння фізіологічній та психологічній адаптації і тому корисні та бажані. Наприклад, активація симпато адрено медулярної (SAM) системи швидко збільшує приплив крові до мускулатури та підвищує рівень циркулюючої глюкози, що призводить до посилення здатності тікати чи боротися (реакція «бий або біжи»). Протягом тривалішого часу вироблення глюкокортикоїдів у відповідь на інфекцію допомагає обмежити імунну систему, тим самим запобігаючи шкідливому впливу запальних факторів на тканини (Gillis et al., 1979; Munck et al., 1984).

- Очевидні стресові реакції можуть виникати в ситуаціях, не пов'язаних зі стресом, і тому їхня наявність сама по собі недостатня для вказівки на стрес. Наприклад, добовий ритм секреції глюкокортикоїдів у більшості тварин призводить до рівнів глюкокортикоїдів на денному піку, які можуть змагатися з рівнями, виміряними після дії стресора (Dallman et al., 1987). Таким чином, жоден параметр не може бути лакмусовим папірцем стресу, а діагностика стресу на основі одного показника може ввести в оману.

- Стресори не обов'язково можуть бути неприємними (визначуваними готовністю тварини позбутися стресора); вони можуть приносити

задоволення (концепція «еустресу» Сельє; Сельє, 1979), що визначається готовністю організму отримати стресор. Наприклад, природно винагороджувальна поведінка, така як фізичні вправи, збільшує симпатичну активність і циркулюючі глюкокортикоїди за профілем, дуже схожим на той, що спостерігається після аверсивних стресорів (Droste et al. 2003). Самостійний прийом наркотику, такого як кокаїн, також відповідає визначенню стресора, тому що задіяне кілька фізіологічних систем, щоб адаптуватися до дії наркотику та протистояти йому.

- Фізіологічні та поведінкові реакції залежать від стресора, тому процеси відновлення гомеостазу чи благополуччя також різняться. Таким чином, всі нижченаведені фактори вважаються стресорами, хоча вони викликають різні поведінкові та фізіологічні реакції: вірусна або бактеріальна інфекція, загроза фізичної шкоди, наркотики, фізичні вправи, сексуальна активність, велика висота, стриманість, голод і спрага. Багато хто з перелічених вище викликають «корисний» або «хороший» стрес, благотворний для істоти в довгостроковій перспективі. Наприклад, хоча обмеження калорій може бути стресовим або неприємним через хронічний голод, воно сприяє довголіттю і доброму здоров'ю (Kemnitz et al., 1994; Lawler et al., 2005; Messaoudi et al., 2006).

- Реакції на стресори варіабельні як через індивідуальні (деякі особи здатні справлятися краще, ніж інші), так і через внутрішньовидові відмінності. Наприклад, відмінності штамів у інбредних мишей можуть призвести до різних фізіологічних або поведінкових реакцій на стрес 1 (Crawley 2000; Hedrick and Bullock 2004; Silver 1995).

Психологічні аспекти стресу

Побічні ефекти хронічних стресорів особливо поширені у людей, можливо тому, що їх висока здатність до символічного мислення може викликати стійкі стресові реакції на широкий спектр несприятливих умов життя та роботи. Взаємозв'язок між психосоціальними стресорами та

хронічними захворюваннями складний. На нього впливають, наприклад, природа, кількість та сталість стресорів, а також біологічна вразливість людини (тобто генетика, конституційні фактори) та засвоєні моделі подолання стресу.

Психологічні аспекти стресу можна простежити протягом життєвого шляху особистості. Найширше досліджуваними стресорами у дітей та підлітків є вплив насильства, жорстокого поводження (сексуального, фізичного, емоційного чи бездоглядності) та розлучення/шлюбний конфлікт (Cicchetti 2005).

Психологічні наслідки жорстокого поводження/насильства включають порушення регуляції афекту, провокаційну поведінку, уникнення близькості та порушення прихильності (Naviland et al., 1995, Lowenthal, 1998). Особи, які пережили сексуальне насильство у дитинстві, мають більш високий рівень як загального дистресу, так і серйозних психологічних розладів, включаючи розлади особистості (Polusny & Follett, 1995). Жорстоке звернення в дитинстві також пов'язане з негативним ставленням до навчання та поганою успішністю у школі (Lowenthal 1998). Діти розлучених батьків частіше, ніж їхні однолітки, повідомляють про антигромадську поведінку, тривогу і депресію (Short 2002). Дорослі нащадки розлучених батьків повідомляють про більший поточний життєвий стрес, сімейні конфлікти та відсутність підтримки друзів у порівнянні з тими, чий батьки не розлучилися (Short 2002). Вплив несприйнятливої середовища також описується як стресор, що веде до вивченої безпорадності (Peterson & Seligman, 1984).

У дослідженнях також розглядалися психологічні наслідки війни та тероризму в дитинстві (Shaw 2003). Більшість дітей, які опинилися на війні, відчувають значні психологічні розлади, включаючи як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), так і симптоми депресії. Деякі ефекти зберігаються тривалий час: Macksound & Aber (1996) виявили, що у 43% ліванських дітей симптоми посттравматичного стресу продовжували проявлятися через 10 років після травми, пов'язаної з війною.

Вплив інтенсивних та хронічних стресорів у період розвитку має довгострокові нейробіологічні наслідки та підвищує ризик тривожних та афективних розладів, проблем з агресивним контролем, гіпоімунної дисфункції, захворювань, структурних змін у ЦНС та ранньої смерті.

Добре відомо, що перші депресивні епізоди часто розвиваються після серйозних негативних життєвих подій (Paykel, 2001). Більш того, є свідчення того, що стресові життєві події є причиною початку депресії (див. Hammen 2005, Kendler et al. 1999). Дослідження 13 006 пацієнтів у Данії, у яких при першому вступі до психіатричної лікарні було діагностовано депресію, виявило нещодавні розлучення, безробіття та самогубства з боку родичів порівняно з контрольною групою того ж віку та статі (Kessing et al. 2003). Діагноз серйозного соматичного захворювання часто вважається серйозним життєвим стресом і часто супроводжується високою частотою депресії (Cassem, 1995).). Наприклад, метааналіз показав, що у 24% хворих на рак діагностовано велику депресію (McDaniel et al., 1995).

Стресові життєві події також часто передують тривожним розладам (Faravelli & Pallanti 1989, Finlay-Jones & Brown 1981). Цікаво, що довгострокові дослідження показали, що тривога частіше виникає перед депресією (Angst & Vollrath, 1991, Breslau et al., 1995). Насправді, згідно з проспективними дослідженнями, у пацієнтів із тривогою найчастіше розвивається велика депресія після стресових життєвих подій (Brown et al., 1986).

Довічний вплив травмуючих подій серед населення загалом великий, за оцінками, від 40% до 70% (Norris 1992). Діагностичний та статистичний мануал (DSM-IV-TR; Американська психіатрична асоціація, 2000 р.) включає два основні діагнози, пов'язані з травмою: гострий стресовий розлад (АСР) та посттравматичний стресовий розлад (PTSD). Обидва ці розлади мають характерні ознаки травматичної події, що включає реальну або загрозову смерть або серйозну травму, і кластери симптомів, включаючи повторне переживання травматичної події (наприклад, нав'язливі думки),

уникнення нагадувань/заціпеніння та надмірне збудження. Тимчасові рамки для АСР коротші (тривають від двох днів до чотирьох тижнів), а діагностика обмежується одним місяцем після інциденту. У всебічному огляді Грін (1994) підрахував, що приблизно у 25% осіб, які зазнали травмуючих подій, розвивається посттравматичний стресовий розлад. Опитування населення загалом показують, що посттравматичний стресовий розлад зачіпає 1 з 12 дорослих у якийсь момент їх життя (Kessler et al., 1995). Травми та лиха пов'язані не тільки з посттравматичним стресовим розладом, але й з супутньою депресією, іншими тривожними розладами, когнітивними порушеннями та зловживанням психоактивними речовинами (David et al., 1996, Schnurr et al., 2002).

Були виявлені інші наслідки стресу, які можуть бути пов'язані зі здоров'ям, такі як зростання куріння, вживання психоактивних речовин, нещасні випадки, проблеми зі сном та розлади харчової поведінки. Населення, яке живе у більш стресовому середовищі (спільноти з більш високим рівнем розлучень, невдач у бізнесі, стихійних лих тощо), палять більше і мають більш високу смертність від раку легенів та хронічних обструктивних захворювань легень (Colby et al., 1994). Лонгітюдне дослідження за участю моряків у військово-морському навчальному центрі показало, що більше цигарок курять у дні високого стресу (Conway et al., 1981). Життєвий стрес та хронічні стресові стани також пов'язані з підвищеним споживанням алкоголю (Linsky et al., 1985). Крім того, було запропоновано можливість використання алкоголю як самолікування розладів, пов'язаних зі стресом, таких як тривога.

Життя в стресових умовах також пов'язане з нещасними випадками зі смертельним наслідком (Linsky & Strauss, 1986) та виникненням булімії (Welch et al., 1997). Ще одна змінна, пов'язана зі стресом, яка може забезпечити зв'язок зі здоров'ям, - це посилення проблем зі сном, про які повідомлялося після психологічної травми (Harvey et al., 2003). Певні характеристики ситуації пов'язані з більшою реакцією стрес. До них

відносяться інтенсивність або тяжкість стресора та контрольованість стресора, а також особливості, що визначають характер когнітивних реакцій чи оцінок. Аспекти життєвих подій втрати, приниження та небезпеки пов'язані з розвитком великої депресії та генералізованої тривоги (Kendler et al., 2003). Фактори, пов'язані з розвитком симптомів посттравматичного стресового розладу та психічних розладів, включають травми, матеріальні збитки, втрату ресурсів, важку втрату і передбачувану загрозу життю (Freedu et al., 1992, Ironson et al., 1997, McNally, 2). На відновлення після стресора також може вплинути вторинна травматизація. Інші дослідження показали, що кілька аспектів стресу, які можуть працювати синергетично, ефективніші, ніж один аспект; наприклад, у сфері стресу на роботі, нестачі часу у поєднанні з загрозою (Stanton et al. 2001) або високих вимог у поєднанні з низьким рівнем контролю (Karasek & Theorell 1990).

Результати, пов'язані зі стресом, також варіюються залежно від особистих факторів та факторів довкілля. Особисті фактори ризику розвитку депресії, тривоги або посттравматичного стресового розладу після серйозної життєвої події, катастрофи або травми включають попередній психіатричний анамнез, невротизм, жіночу стать та інші соціально-демографічні змінні (Green, 1996, McNally, 2003, 0 . . Є також деякі свідчення того, що зв'язок між особистістю та несприятливими умовами навколишнього середовища може бути двоспрямованим (Kendler et al., 2003).). Рівні невротизму, емоційності та реактивності корелюють з поганими міжособистісними відносинами, а також із «схильністю до подій». Захисні фактори, які були ідентифіковані, включають, але не обмежуються ними, подолання труднощів, ресурси (наприклад, соціальну підтримку, самооцінку, оптимізм) та пошук сенсу. Наприклад, ті, хто користується соціальною підтримкою, почувуються краще після стихійного лиха (Madakaisira & O'Brien, 1987) або після інфаркту міокарда (Frasure-Smith et al., 2000). Прюсснер та ін. (1999) виявили, що особи з вищою самооцінкою працювали краще і мали нижчу реакцію кортизолу на гострі стресори (складні математичні завдання). Надання

значення події — ще один захисний фактор розвитку посттравматичного стресового розладу, навіть коли мали місце жахливі тортури. У лівих політичних активістів, яких катував турецький військовий режим, рівень посттравматичного стресового розладу був нижчим, ніж у неактивістів, заарештованих і підданих тортурам поліцією (Basoğlu et al., 1994).

Нарешті, люди стійкі й загалом здатні справлятися із несприятливими ситуаціями. Недавньою ілюстрацією є дослідження репрезентативної в національному масштабі вибірки ізраїльтян після 19 місяців впливу палестинської інтифади. Незважаючи на значний стрес, більшість ізраїльтян повідомили, що адаптувалися до ситуації без суттєвих симптомів або порушень психічного здоров'я (Bleich et al. 2003).

Вимірювання стресу та стресорів

Одним із важливих наслідків роботи Г. Сельє стало те, що вчені тепер могли проводити чіткішу різницю між зовнішніми життєвими стресорами, такими як сварка з другом або начальником, та внутрішніми біологічними ефектами, які такі стресори мають на організм. Ця відмінність стимулювала підвищений інтерес до вимірювання активності різних біологічних систем (наприклад, мозку, симпатичної нервової системи, імунної системи), які можуть реагувати на стресори у навколишньому середовищі, а також підвищену увагу до оцінки життєвих стресорів (наприклад, розлучення, звільнене, фізичний напад). Раннім методом оцінки стресорів була методологія Адольфа Мейєра «карта життя», яка дозволяла дослідникам класифікувати стресори, з якими стикалися люди (Meyer, 1951).). Однак у 1960-х і 1970-х роках повнота поступилася місцем простоті, і дослідники почали використовувати прості для заповнення контрольні списки показників впливу життєвих стресорів, в яких респонденти просто вказують, чи відчували вони кожен стресор, описаний у списку. Деякими з найбільш часто використовуваних контрольних списків самозвітів про стресовий вплив є Шкала оцінки соціальної адаптації (Holmes & Rahe, 1967), Список

загрозливих переживань (Brugha & Cragg, 1990), Опитувальник дитячої травми (Bernstein et al. , 1994), Дитячі переживання» (Felitti et al., 1998).). Найчастіше використовуваним заходом є, ймовірно, шкала стресу, який сприймається (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), хоча цей інструмент оцінює аспекти стресового досвіду (наприклад, «Як часто ви нервували і відчували стрес?») на відміну від шкали. схильність людини певним стресорам.

Накопичення даних про характеристики стресора з стількома інструментами породило безліч ідей щодо того, що саме робить стрес шкідливим для здоров'я. Однак, незважаючи на великий інтерес до виявлення найбільш шкідливих аспектів стресу, немає єдиної думки про те, які характеристики стресорів є найбільш важливими для вимірювання. Одна *рання і досі дуже поширена точка зору*, заснована на роботах Г. Сельє, полягає в тому, що життєвий стрес є єдиною конструкцією, в якій стресори різних типів мають однаковий вплив на організм. *Друга ідея*, пропагована Holmes & Rahe (1967) полягає в тому, що стресори можна ранжувати за ступенем змін або потрясінь, які вони зазвичай викликають у житті людей. *Третя точка зору*, заснована на роботах Стівена Майєра, Джея Вайса, Мартіна Селігмана та інших, фокусується на тому, якою мірою люди сприймають стресори як контрольовані (Maier, 1986; Seligman, 1975; Weiss & Goodman, 1985; огляд. Уоткінс, 2005 р.). *Четверте формулювання*, прийняте головним чином дослідниками психопатології, полягає в тому, що стресори можна класифікувати за життєвими областями, такими як «міжособистісні відносини» та «досягнення», і що вплив стресора посилюється, коли він відповідає змісту когнітивної вразливості людини (наприклад, чутлива до відкидання людина, що відчуває міжособистісний стрес; Кларк і Бек, 1999). Нарешті, *п'ята думка*, висунута Брауном і Харрісом (1978), полягає у тому, що стресори мають найбільший вплив, що вони викликають суттєві когнітивні потрясіння чи порушують цілі, плани і устремління людини у майбутнє.

Крім цих формулювань деякі дослідники дотримуються більш еволюційної погляду на те, що робить певні стресори стресовими. У широкому сенсі ці теорії підкреслюють, що люди в основі своєї мотивовані підтримувати тісні соціальні зв'язки через турботи та захисти, які забезпечують інші (наприклад, Baumeister & Leary, 1995; Gilbert, 1992; Leary, 2007).). Передбачається, що внаслідок цього вродженого мотиваційного потягу припинення тісних соціальних зв'язків викликає емоційні страждання, особливо коли такі зв'язки розриваються навмисно. У кількох дослідженнях були вивчені прогнози, отримані на основі цих теорій, і цей обсяг робіт передбачає, що стресори, пов'язані з міжособистісними втратами, є одними з найсильніших факторів, що провокують емоційний дистрес, навіть у порівнянні з іншими стресорами, які є настільки ж серйозними. (Prescott, 2003; Slavich, Thornton, Torres, Monroe, & Gotlib, 2009; див. також Brown, Harris, & Nerpworth, 1995). Більше того, досвід міжособистісної втрати може зробити людей більш чутливими до подальших стресових факторів, пов'язаних із втратою (2007; Crum, Salovey, & Achor, 2013; Lebois, Hertzog, Slavich, Feldman). Таким чином, незважаючи на те, що протягом багатьох років концепція стресу розглядалася з різних точок зору, одна з останніх і плідних точок зору полягала в тому, щоб зрозуміти наслідки стресорів для соціальних відносин, приділяючи особливу увагу різним обставинам, у яких може статися міжособистісна втрата (наприклад, смерть коханої людини чи розрив відносин).

Ці розробки в галузі концептуалізації та вимірювання життєвого стресу допомогли значно просунути науку про стрес та здоров'я. Справді, нині мало хто обговорює, чи впливає життєвий стрес на здоров'я. Як підсумовано в роботах Karkowski, & Prescott, 1999; Monroe, Slavich, Torres, & Gotlib, 2007), серцево-судинні захворювання (Kivimäki et al., 2006), хронічний біль (Loeser & Melzack, 1999), вірус імунодефіциту 2008), рак яєчників (Lutgendorf et al., 2013) та рак молочної залози (Bower, Crosswell, & Slavich, 2014; Lamkin & Slavich, 2016).). Стрес також пов'язаний з прискореним біологічним

старінням і передчасною смертністю (Epel et al., 2004 ; Holt-Lunstad, Smith, & Layton, 2010). У результаті деякі дослідники звернулися до мозку, щоб зрозуміти індивідуальні відмінності в тому, як люди переживають стрес, а також те, як мозок ініціює подальші біологічні процеси, що сприяють розвитку захворювань. В цьому контексті стало відкриття, що стресори, пов'язані із соціальною оцінкою та відторгненням, які можуть викликати переживання «соціального болю», активують деякі з тих же областей мозку, які задіяні при фізичному болю (Eisenberger, 2016); Kross, Berman, Mischel, Smith, & Wager, 2011). Є також докази того, що деякі з тих же генетичних факторів, які регулюють переживання фізичного болю, можуть впливати на переживання соціального болю (Славич, Тарттер, Бреннан та Хаммен, 2014). Більше того, індивідуальні відмінності нейронних реакцій на соціальний стрес у цих конкретних областях мозку передбачають відмінності у запальній реакції на соціальний стрес (Muscatell et al., 2015; Slavich, Way, Eisenberger, & Taylor, 2010). В результаті з'явилася одна з нових ідей, згідно з якою у людей, нервова система яких більш чутлива до соціальних стресорів, можуть виникати сильні запальні реакції на соціальний стрес (Славич та Ірвін, 2014; Славич, О'Донован та ін., 2010).). Такий профіль реактивності може бути адаптивним у короткостроковій перспективі, оскільки може допомогти запобігти поширенню інфекції та прискорити загоєння ран та одужання. Однак при постійному впливі посилені нейрозапальні реакції на соціальний стрес можуть збільшити ризик розвитку низки захворювань, пов'язаних із запаленням (Nusslock & Miller, 2016; Slavich & Irwin, 2014).

На базовому рівні стресори можуть виявлятися як гострі життєві події, такі як звільнення або звістка про смерть близької людини, або як хронічні труднощі, такі як проживання у небезпечному районі або постійні фінансові чи сімейні проблеми (Monroe & Slavich). , 2016; Славич, 2016). Дослідження показали, що ці дві форми стресу мають різні наслідки (Monroe et al., 2007; Muscatell, Slavich, Monroe, & Gotlib, 2009).). Крім того, невеликий, але зростаючий обсяг робіт показує, що вплив гострих життєвих подій та

хронічних труднощів, що виникають протягом усього життя людини, може чинити кумулятивний ефект на організм, який має наслідки для розвитку хвороби (Lupien, McEwen, Gunnar, 2009 р.).

В даний час існує великий емпіричний інтерес до вивчення асоціацій між особистісними рисами та впливом, пов'язаним зі стресором, тому що стрес є одним із гіпотетичних каналів, що сприяють тому, чому особистість є таким надійним предиктором здоров'я та довголіття (Hampson & Friedman, 2008). Інтерактивні та транзакційні моделі стресу лежать в основі більшої частини цих досліджень особистості та стресу (Bolger & Zuckerman, 1995; Lazarus & Folkman, 1984; Smith, 2006).). Ці моделі припускають, що особистість пов'язана зі стресом в такий спосіб. По-перше, люди з певними особистісними характеристиками схильні піддавати себе більш частим і важким стресовим переживанням. По-друге, індивідуальні розбіжності у особистісних рисах можуть проводити оцінку потенційно стресових причин. Нарешті, особистість пов'язана з ефективністю копінг-реакцій, за допомогою яких когнітивні та поведінкові зусилля можуть запобігати, керувати чи полегшувати дистрес. Хоча кілька досліджень підтверджують цей зв'язок між особистістю та стресом, необхідні додаткові дослідження, щоб визначити роль та ступінь особистості у поєднанні із щоденними стресорами.

Дослідження значною мірою були зосереджені на ефекті невротизму, виявивши, що більш високі рівні невротизму пов'язані з більшою схильністю до реактивності стресорів (наприклад, Bolger & Schilling, 1991; Mroczek & Almeida, 2004). Дослідники стверджують, що з високим рівнем невротизму виявляють «гіперреактивність» до стресорів, отже повторна активація негативного афекту призводить до підвищеної чутливості до них, званої «ефектом розпалювання» (Gilbert, 1994). Ця підвищена чутливість до стресорів, у свою чергу, збільшує афективну реактивність на негативні події, що було пов'язано з підвищеною активністю осі НРА, про що свідчать підвищені добові концентрації гормону стресу кортизолу. (Коуен та Гудвін, 2005 р.). Крім того, люди з більш високим рівнем невротизму зазвичай

демонструють субоптимальні стратегії виживання, такі як самозвинувачення або заперечення (Lazarus & Folkman, 1984; Penley & Tomoka, 2000; Suls, 2001).

Дослідження, що вивчають роль екстраверсії, риси особистості, що характеризується високим рівнем позитивного афекту і комунікабельності, були зосереджені переважно на реакціях на лабораторні стимули (наприклад, Gomez, Cooper, & Gomez, 2000; Carver & White, 1994; Lucas & Бер; та Томака, 2002). Крім того, вони часто досліджують рівень посилення позитивного афекту у відповідь на позитивний досвід. Результати були неоднозначними: деякі дослідження показали, що люди з високим рівнем екстраверсії зазнають більшого посилення позитивного афекту у відповідь на позитивні стимули (Gomez et al., 2000; Gross, Sutton, & Ketelaar, 1998.) та інші, що показують або протилежні, або нульові результати (Carver & White, 1994; Lucas & Baird, 2004). У меншій кількості досліджень вивчалось, чи менше люди із високим рівнем екстраверсії реагують на негативні події. Одне дослідження, наприклад, показало, що люди з більш високим рівнем екстраверсії повідомляли про більш високий рівень щастя, гордості та самозадоволення та нижчий рівень страху і стресу у відповідь на стресове мовленнєве завдання (Penley & Tomoka, 2002). Ті, у кого екстраверсія вище, також використовують ефективніші стратегії подолання стресових факторів, таких як вирішення проблем (Carver & Connor-Smith, 2010). Ці результати показують, що високі рівні екстраверсії можуть бути пов'язані з меншим зниженням позитивного афекту, пов'язаним зі стресором.

Що стосується механізмів подолання стресу, як правило, люди з більш високими показниками сумлінності використовують більш ефективні стратегії подолання стресу (огляд див. Penley & Tomoka, 2002)., при цьому деякі припускають, що сумлінність може діяти як психологічний ресурс, що захищає людину від стресу (Zellars et al., 2006).

Дослідження, що вивчають рівні поступливості (наскільки людина добра, готова до співпраці та добродушний) та відкритості досвіду

(схильність до творчості чи нового) по відношенню до стресу, зустрічаються ще рідше. Одне дослідження показало, що з високим рівнем поступливості відчували значно більший негативний ефект, коли зіштовхувалися з міжособистісними конфліктами (Suls, Martin, & David, 1998). Наскільки нам відомо, у жодному дослідженні спеціально не вивчалася відкритість досвіду та негативний вплив, пов'язаний зі стресором. Однак лабораторні дослідження показали, що низький рівень відкритості був пов'язаний з притупленою реакцією кортизолу (Oswald, Zandi, Nestadt, Potash, Kalaydjian, & Wand, 2006) і більшою реакцією артеріального тиску на лабораторні стресори.

Нарешті, минулі дослідження традиційно були зосереджені на вплив окремих особистісних рис на афект, пов'язаний зі стресором, проте щодо цих рис можуть виявлятися інтерактивні ефекти. Наприклад, дослідження показали, що комбіновані ефекти низької екстраверсії та високого невротизму особливо небезпечні для розвитку ішемічної хвороби серця (Denollet, 1997). Крім того, було показано, що поєднання високого рівня невротизму і низької свідомості передбачає високий рівень стресу і дисфункціональні моделі подолання (Grant & Langan-Fox, 2006; Vollrath & Torgerson, 2000). Отже, можливо, що комбінація особистісних факторів може по-різному проводити афект, пов'язаний зі стресором.

1.2 Академічний стрес та його особливості.

Академічний стрес серед студентів університетів сьогодні став темою, яка цікавить дослідників. Академічні зобов'язання, фінансовий тиск та відсутність навичок управління часом призвели до того, що багато студентів університетів відчують сильний стрес у передбачуваний час протягом кожного семестру. На здоров'я та успішність студентів університетів може негативно вплинути вищий рівень стресу [84]. На рівень стресу, що переживається, впливають ресурси, доступні людині для того, щоб впоратися з конкретними стресовими подіями і ситуаціями [109].

Академічний стрес визначається як реакція організму на академічні вимоги, що перевищують адаптивні можливості студентів [107]. За оцінками, 10–30% студентів відчувають певний академічний стрес протягом своєї академічної кар'єри [82]. Справді, серйозний вплив має академічний стрес серед студентів, які навчаються в університетах з високими академічними стандартами. Згідно з опитуванням студентів коледжів, проведеного в 2006 році Американською асоціацією здоров'я коледжів, найсерйознішою перешкодою для здоров'я, що заважає успішності студентів, був академічний стрес. З 97357 студентів коледжів, які взяли участь в опитуванні, 32% повідомили, що академічний стрес призвів до неповноти, відмови від курсу або нижчої оцінки. Найчастіше стресори, про які повідомляють в академічному середовищі, пов'язані з усними виступами, академічним навантаженням, нестачею часу для виконання зобов'язань та складання іспитів.

Академічний стрес вивчався у різних університетських колах, про що йдеться у новітній літературі [78;83]. В останні кілька років серед студентів вищих навчальних закладів академічний стрес є актуальною проблемою. Бути студентом університету може бути неймовірно напружено з багатьох причин. Характер університетського середовища, що постійно змінюється, може викликати у студентів ненормальний рівень стресу, який впливає на їх благополуччя та успішність. Академічний стрес може підкрастися до студентів, навіть якщо вони цього не усвідомлюють. З огляду адаптації до складнощів студентського життя виникають типові синдроми, що виявляються через тривале переживання стресу. Автори відзначають, що синдроми навчального стресу зовсім не обов'язково розвиваються тільки на початкових етапах адаптації до студентського життя (перший рік навчання або молодші курси). Вони часто виникають на вже просунутих стадіях навчання і є як би наслідком накопичення стресових впливів, які були вчасно усунуті.

Незважаючи на навчальні вимоги, студенти університетів страждають від нових стресорів та проблем, наприклад, пов'язаних з грошима та способом життя, змінюючись відповідно до нових міжособистісних стосунків та пристосовуючись до нового товариша чи середовища однолітків. Університетський час – приємний етап у студентському житті. Але це також супроводжується емоційними проблемами, психологічним дистресом, проблемами у відносинах, вибором професії та пошуком особистих та професійних цілей.

Таким чином, можна відзначити, що стрес впливає на навчання студентів вузу, успішність, мотивацію та міжособистісні стосунки. Більше того, високий рівень стресу у студентів може мати прямий вплив на рівень відсіву, втрату інтересу до навчання, невдачі, депресію, порушення сну та харчування, серйозні проблеми зі здоров'ям, тривожні розлади, вживання алкоголю та наркотичних речовин, низьку чи недостатню самооцінку. - впевненість і, у гіршому разі, самогубство (Whitman, Spendlove, & Clark, 2000; Yusoff et al., 2011). Попереджувальні сигнали включають те, що ви витрачаєте більше часу на навчання в університеті, дратуєтесь на сім'ю і друзів і запальні, відчуваєте труднощі зі сном, їжею або купанням, відчуваєте занепокоєння і працюєте більше годин, але, схоже, не досягаєте або не виконуєте .

Гострий стресорний фактор може викликати різні фізіологічні реакції (прискорене серцебиття, артеріальний тиск, прискорене дихання та рівні кортикостероїдів, потовиділення, тремтіння, головний біль, втрата або збільшення ваги, біль у тілі, проблеми з якістю сну). Це також може вплинути на суб'єктивний досвід щодо когнітивних реакцій (сприйманий стрес, негативні думки, занепокоєння, почуття неконтрольованості) і негативних емоцій (дратівливість, збудження, страх, неспокій, вина) [90], тобто все те, що спостерігається при, так би мовити, «традиційному» стресі.

Попередні дослідження показали, що високий рівень стресу пов'язаний з проблемами фізичного здоров'я, здатністю до саморегулювання [99],

поганою адаптацією до коледжу [86] та поганою успішністю [105], залученням до нездорової поведінки [80], депресія, зниження самопочуття та менша задоволеність життям [92].

Стрес - це природна та необхідна реакція для виживання студентів, які зіткнулися з проблемами в академічному середовищі. Академічний стрес, якщо з ним не впоратися, може мати як оптимістичні, і песимістичні наслідки. Стрес-стимул благотворно попереджає організм при зіткненні з потенційною небезпекою та спонукає до позитивних результатів, наприклад, до мотивації та підвищення продуктивності завдань (Combs, Canu, Broman-Fulks, Rocheleau, Nieman, 2012). Однак, коли стрес сприймається протилежним чином або стає надмірним, студенти відчувають фізичні та психічні проблеми, які, як ми вже казали вище, можуть призвести до депресії, тривоги, дисфункціональних соціальних відносин та суїцидальних намірів.

Чинники, відповідальні за академічний стрес

Існує безліч факторів, відповідальних за академічний стрес, у тому числі такі:

1. Дотримання термінів. Основним джерелом академічного стресу в учнів є прагнення вкластися у терміни виконання завдань, через що вони почувуються перевантаженими.

2. Завдання та домашня робота: Велике навчальне навантаження призводить до академічного стресу у учнів. Студентам важко проводити час із друзями або займатися активним відпочинком, хоча вони хочуть цього через це робоче навантаження.

3. Проблеми з тайм-менеджментом. Ця проблема також є незамінною причиною стресу учнів. Стрес викликає не управління часом; однак думка людей про контроль через якийсь час є джерелом студентського стресу.

4. Повторні іспити: рівень досягнень у системі освіти оцінюється в основному за допомогою періодичних іспитів, які є одним із найпомітніших факторів стресу для багатьох учнів. Стрес, викликаний іспитами, продовжує зростати в період підготовки, досягає піку під час іспиту та знижується після

того, як студенти закінчують тест (Sarid, Anson, Yaari, & Margalith, 2004). Повторні огляди та дедлайн сильно пов'язані з підвищеним стресом.

5. Конкурентна наукова атмосфера. Протиставлення оцінок і необхідності добре працювати є ще одним вартим уваги джерелом академічного стресу. Той соціальний тиск, який чиниться на студентів, коли все сказано, щоб вони добре вчилися і досягли успіху у своїй кар'єрі, призводить до академічного стресу.

6. Соціально-економічний статус. Зв'язок між низьким соціально-економічним статусом та стресом добре відомий. Також добре відома дезадаптація у групі студентів із високим соціально-економічним статусом (Сунія, 2013). Сьогодні зловживання психоактивними речовинами, злочинна поведінка, депресія, занепокоєння та проблеми зі сном є більш поширеними серед вразливих молодих людей з високих соціально-економічних груп порівняно з попередніми поколіннями.

7. Перехід до університету. Для багатьох студентів переїзд в університет є неприємним або спричинює стрес, особливо якщо він включає догляд з дому. Декілька дублерів їдуть далеко від будинку (ймовірно, вперше), і психологічні проблеми викликають серйозне занепокоєння у зв'язку з цим переходом до університету. Учням необхідно пристосуватися до іншого соціального середовища та підтримувати високий рівень успішності (Pittman & Richmond, 2008; Pratt, 2000).

8. Фінансові проблеми. Не можна заперечувати, що фінансові проблеми спричиняють постійний тиск у сучасних студентів. За даними Американської асоціації охорони здоров'я коледжів (АСНА, 2012), фінансові проблеми посідають друге місце серед основних джерел стресу у США. Через зростання плати за навчання у коледжах та відсутності стипендій багато студентів університетів загрузли у боргах. До чотирьох основних фінансових проблем для зарахованих в даний час студентів відносяться: необхідність відшкодування кредитів на навчання; але висока структура оплати, отримання грошей у борг для навчання в коледжі та труднощі з пошуком

роботи після закінчення навчання. Було виявлено, що студенти першого та останнього курсів зазнають найбільшого стресу порівняно з будь-якою іншою групою студентів університету. Рівні тривожності та депресії у студентів значно підвищуються через фінансовий стрес і впливають на успішність (Andrews & Wilding, 2004).

9. Очікування батьків: переїзд із дому в університет є для багатьох учнів кроком до здобуття незалежності. Високі очікування, покладені батьками успішність своїх дітей, можуть викликати тривогу в учнів. Розрив між успішністю учнів та очікуваними очікуваннями батьків викликає психологічний стрес (Wang & Heppner, 2002).

10. Проблеми у відносинах. Часто особисті стосунки є важливим фактором, який може «створити чи зруйнувати» стрес. Згідно з АСНА (2012), проблеми у відносинах посіли третє місце серед основних джерел стресу у США. Впевненість людини в собі та академічна компетентність здебільшого пов'язані з безпечними та щасливими стосунками. Зазнаючи стрес, люди, які перебувають у щасливих відносинах, сприймають стрес як виклик і позитивно ставляться до нього, бо знають, що вони мають підтримку. Ненадійні та нещасливі стосунки пов'язані з підвищеною тривожністю та можуть призвести до зниження успішності. Студенти, які мають нездорові стосунки, витрачають більшу частину свого часу та енергії на задоволення своїх потреб у галузі психічного здоров'я і, таким чином, не присвячують себе академічним заняттям (Mikulincer, Liberman, Woddis, & Nachmias, 2000). Адаптація до університету та отримання більш високих оцінок безпосередньо пов'язані зі стресом у відносинах (Bernier, Larose, Voivon, & Soucy, 2004).

11. Відсутність соціальної підтримки. Соціальна підтримка надходить із різних джерел, таких як батьки, друзі, вчителі, організації та партнери (Taylor, 2011). Вчителі, друзі та організаційна підтримка сильніші, ніж інші відносини підтримки у студентів університету. У навчанні відсутність соціальної підтримки може максимізувати рівень стресу у студентів та звести до мінімуму їхню стратегію виживання. Підтримуюча поведінка показує

учням, що їх цінують і що хтось піклується. Численні дослідження студентів університетів показали, що підтримка може знизити академічний стрес (Pauley & Hesse, 2009; Wright, 2012), допомогти студентам впоратися з академічними труднощами (Thompson, 2008) та спонукати студентів до здобуття знань (Jones, 2008).

Не можна заперечувати, що перераховані вище фактори стресу позначаються на студентах вузів. Студенти через багато що проходять протягом академічних років: їдуть з дому, зазнають сильного тиску, щоб заробити хороші оцінки, складають іспити, намагаються побудувати дорослі стосунки або налагодити соціальне життя, мають справу з дорогим навчанням і мають один або кілька неповних робочих днів упродовж навчального року. Всі ці фактори стресу посилюються тиском, який викликає проблеми з емоційним та психічним здоров'ям, такі як депресія.

Дослідження феномену академічного (навчального) стресу проводиться і на пострадянському просторі, хоч, на наш погляд, ця тема менш розроблена, ніж на Заході. У публікаціях здебільшого розглядаються причини, прояви та способи подолання стресу, рівні стресостійкості, проаналізовані стадії, що відображають процес психоемоційного напруження, пов'язаного із здачею іспитів студентами, та презентовані основні навчальні стрес-чинники.

Тим часом майже не розглядаються питання індивідуальних психологічних особливостей, які можуть сприяти схильності до переживання академічного стресу. Те, як ми реагуємо на стрес, дуже різниться у різних людей, і студентам необхідно розвивати особисті ресурси, щоб успішно просуватися у вищій освіті, незважаючи на його постійні проблеми [79]. Втім, в західних дослідженнях останніми роками спостерігається зростаючий інтерес до цих ресурсів, що називаються не когнітивними змінними - також відомі як особистісні навички, особистісні якості, риси характеру, психосоціальні навички та навички міжособистісного спілкування [94] -для них важливий вплив на успішність, успіх на ринку праці, кар'єрний та життєвий успіх, благополуччя [91]. Серед не когнітивних навичок, які

можуть підвищувати вразливість до стресу або являють собою захисні ресурси для подолання, були виділені два важливі конструкти: особистісні риси (модель Big Five (BF) та стійкість.

Риси особистості відіграють важливу роль у житті студента для вирішення академічних проблем, які можуть призвести до зниження успішності. Унікальна модель почуттів, мислення та поведінки формує особистість людини (Schmitt et al., 2007). Як правило, студенти університетського рівня реагують на академічне середовище залежно від своїх особистісних якостей. Деякі студенти вміють справлятися із завданнями дуже впевнено і тактовно, але є й студенти, які не можуть впевнено справлятися із завданнями, нервують і вирішуються взаємодіяти зі своїми одногрупниками, особливо з викладачами курсу і дорадниками [87].

Риси особистості студентів зрештою призводять їх до високого рівня тиску та академічного стресу, що в свою чергу призводить до зниження успішності. Зазвичай реакція студентів на їхнє академічне середовище відповідає рисам характеру, якими вони володіють, і ці риси особистості є частиною їхнього академічного життя, яке нелегко змінити.

Риси особистості Великої п'ятірки (BF), також відомі як п'ятифакторна модель (FFM) і модель OCEAN [93], являють собою рамки особистості, що найчастіше використовуються в сучасній психологічній літературі. Хоча це і не є загально визнаним, у попередніх дослідженнях особистості існує спільна згода про те, що таксономія BF визначає основні параметри особистості, що мають суттєву генетичну основу [93]. Великий обсяг емпіричної підтримки показав його універсальність для різних статей і в різних контекстах [89].

Сфери особистості Великої п'ятірки: відкритість (O), свідомість (C), екстраверсія (E), доброзичливість (A) та невротизм (N). Відкритість має на увазі схильність до уяви, цікавості, гнучкості та проникливості. Добросовісність пов'язана з індивідуальними відмінностями у способах зосередження уваги на завдання та доведення їх до кінця; чотири грані C послідовно виявляються у багатьох дослідженнях: упорядкованість,

працьовитість, відповідальність та самоконтроль. Деякі не когнітивні конструкції, що широко використовуються в освіті, дуже схожі на С, зокрема, витримка, тайм-менеджмент, мотивація, саморегуляція, цілі продуктивності / майстерності та спосіб мислення. Екстраверсія описує тенденцію бути товаришким, наполегливим та енергійним, а також виявляти позитивну емоційність. Доброзичливість означає дружелюбність, співпрацю та щедрість, альтруїзм, скромність та співчуття. Проте невротизм (проти емоційної стабільності) має на увазі тенденцію виявляти тривогу, занепокоєння, негативну емоційність, вразливість, самосвідомість, фізіологічну реактивність на стрес та поведінкове гальмування.

Нещодавні дослідження в університетському контексті показують, що фактор С найбільш тісно пов'язаний із академічною успішністю; він заохочує внутрішню академічну мотивацію, запобігає прокрастинації і прогнозує високі досягнення [96]. Систематичний огляд 38 метааналізів Schneider і Preckel [102] показав, що серед 16 особистісних змінних, пов'язаних з академічною успішністю, сумлінність продемонструвала найбільший абсолютний ефект при прогнозуванні академічної успішності.

У віці емпіричні дослідження також показують зв'язок між особистісними якостями та психічним благополуччям [95]. Невротизм найбільш тісно (і негативно) пов'язаний з різними аспектами емоційного благополуччя, включаючи щастя, задоволеність життям, афективність та якість життя. Steel та ін. [103] у своєму метааналізі 347 вибірок виявили, що риси особистості Великої п'ятірки відіграють дуже важливу роль в емоційному благополуччі, становлячи від 40 до 60 відсотків його дисперсії.

Існують переконливі докази, що фактор N є основним предиктором високого рівня суб'єктивного стресового досвіду; менше відомо про те, як інші чотири фактори пов'язані зі стресом, і результати менш узгоджені [108]. Деякий час практично не проводився аналіз того, як всі фактори Великої п'ятірки пов'язані зі стресом. Нині кількість таких досліджень збільшується [100], зокрема недавні статті, у яких розглядається велика п'ятірка поруч із

біологічними і фізіологічними корелятами стресу [108], проте можна відмітити, що в Україні і в других пострадянських країнах ця робота майже не проводилась.

Досвід небагатьох досліджень психопатологічних факторів схильності до академічного стресу, зокрема, показав, що тривожні та депресивні симптоми прогнозувалися за шкалами психопатичних відхилень, психастенії та шизофренії MMPI, тоді як стрес, що сприймається, прогнозувався за шкалою шизофренії MMPI. Соціальна інтроверсія передбачала міжособистісні проблеми (Kulvadee et al., 2019)/ Тут ми теж можемо сказати, що подібних досліджень поки недостатньо. Таким чином, академічний (навчальний) стрес серед студентів та його психологічні особистісні деривати є темою, яка ще чекає своєї плідної розробки.

1.3 Шляхи подолання стресових станів.

Як ми зазначали у підрозділі 1.2., у своєму повсякденному житті студенти університетів стикаються з широким спектром вимог, як академічних, так і неакадемічних, які можуть вплинути на їх благополуччя. Академічні вимоги включають адаптацію до нового контексту, перевтому, брак часу для виконання своїх академічних завдань, підготовку та складання іспитів, а також тиск для виконання (Beiter et al., 2015; Vizoso and Arias, 2016; Erschens et al., 2018; Webber et al., 2019). Неакадемічні вимоги включають зміну місця проживання; необхідність створення нових соціальних відносин; конфлікти з партнерами, сім'єю чи друзями; грошові турботи; і побоювання з приводу майбутньої роботи (Howard et al., 2006; Galatzer-Levy et al., 2012; DeRosier et al., 2013; Beiter et al., 2015). Стрес може завдати значної шкоди успішності студента (наприклад, зниження здатності звертати увагу або запам'ятовувати, менша прихильність до навчання та більша кількість перепусток занять) (Chou et al., 2011 ; Turner et al., 2015), а також для його фізичного та психологічного здоров'я (наприклад, зловживання психоактивними речовинами, безсоння, занепокоєння, фізичне та емоційне

виснаження) (Waqas et al., 2015; Schönfeld et al., 2016). Ці шкідливі ефекти викликали інтерес до виявлення індивідуальних психологічних ресурсів, які б могли бути захисними факторами проти стресових факторів, властивих університетському контексту (Tavolacci et al., 2013). Ці ресурси будуть модулювати взаємозв'язок між потенційними загрозами та реакцією на стрес, сприяючи кращій психологічній адаптації (Leiva-Bianchi et al., 2012).

Існують різні способи та засоби, які студенти можуть використовувати для зняття стресу, наприклад, засвоєння будь-якої однієї форми вправ, яку потрібно виконувати щодня, ця невелика зміна матиме велике значення та гарантує середовище сталого щастя. Також можна включити медитацію та дихальні вправи, щоб зняти стрес під час іспитів та уникнути паніки. Також важливо забезпечити, щоб студенти висипалися, це допомогло б їм бути більш терплячими та мати кращий графік навчання. Музика має терапевтичний ефект, незалежно від того, грає вона у стресовій ситуації чи ні. Прослуховування музики може принести багато користі та, безумовно, зняти стрес.

Редді та ін. [99] у своєму дослідженні дійшли висновку, що у студентів справді існує потокова різниця у стресі. Важливо справлятися зі стресом на особистому, соціальному та інституційному рівні. Такі засоби особистісного захисту, як зворотний зв'язок, йога, тренування життєвих навичок, уважність, медитація та психотерапія виявилися корисними для боротьби зі стресом. Виявити основну причину стресу – це ключ до того, щоб з ним упоратися. Фахівці можуть розробити індивідуальні стратегії боротьби зі стресом. Інтегрований добробут студентів важливий не тільки для людини, а й для інституту.

Dimitrov (2017) у своєму дослідженні стверджував, що зі стресом можна впоратися, якщо ті, хто вчиться, надають першочергового значення своєму благополуччю. Їжа, вправи, робота, відпочинок – ось деякі з областей, на яких потрібно зосередитись. Він також дійшов висновку, що система

освіти більше пов'язана з академічною кваліфікацією та не сприяє цілісному розвитку студентів.

Sharma та ін. (2016) у своєму дослідженні заявили про використання різноманітних методів для стримування стресу. Виконання фізичних вправ щодня може вирішити проблему стресу. Можна також використовувати різні інструменти управління часом та займатися дозвіллям, яке може принести користь студентам. Також було запропоновано створити у коледжах сприятливу атмосферу для зниження стресу. Зміна стилю викладання, починаючи з вчителів та надаючи наставників, може внести свіже повітря у стиль викладання.

Два найбільш широко досліджувані ресурси - це стратегії виживання та самоефективність.

Стратегії виживання

Концепція стресу та подолання - найпопулярніший дослідницький підхід, який також пояснює механізми, що є посередниками між особистістю та хворобою. В даний час транзакційна модель стресу Лазаруса і Фолкмана використовується все частіше. Вона встановлює взаємну взаємодію між людьми та навколишнім середовищем. Лазарус і Фолкман (1984) розглядали стрес як інтерактивний процес між людиною та її оточенням, у якому вплив стресових подій на фізичне та психологічне благополуччя визначається подоланням стресу. Виходячи з цього широко прийнятого транзакційного підходу, «копінг» визначатиметься когнітивними та поведінковими зусиллями, які використовуються у відповідь на зовнішні або внутрішні вимоги, які людина вважає загрозою для свого благополуччя.

Незважаючи на дані про більш ніж 400 стратегій подолання труднощів (Skinner et al., 2003), вони зазвичай поділяються на два широкі типи (для повної класифікації див. Zimmer-Gembeck and Skinner, 2016): стратегії підходу (також звані активними) та стратегії ухилення (або виходу). Стратегії підходу включають когнітивні та поведінкові механізми, націлені на активну реакцію на стресор, безпосередньо змінюючи проблему (первинний

контроль) або пов'язані з нею негативні емоції (вторинний контроль). До цієї категорії входять такі стратегії, як планування, виконання конкретних дій, пошук підтримки (інструментальної та емоційної), позитивна переоцінка ситуації чи прийняття. Стратегії ухилення - це ті, які включають когнітивні та поведінкові механізми, що використовуються для уникнення стресової ситуації, такі як відволікання, заперечення та прийняття бажаного за дійсне. На основі цієї класифікації існує широкий консенсус щодо того, що стратегії підходу пов'язані з гарною академічною, фізичною та психологічною адаптацією (Clarke, 2006; Gustems-Carnicer et al., 2019), тоді як стратегії ухилення зазвичай означають неадаптивні наслідки для студентів (Tavolacci et al., 2013; Deasy et al., 2014; Skinner et al., 2016; Tran and Lumley, 2017)

Самоефективність

Очікування самоефективності є центральним елементом соціальної когнітивної теорії, запропонованої Бандурою (1997). Ця конструкція пов'язана з переконаннями людини про їхню здатність мобілізувати дії, необхідні для досягнення бажаних особистих цілей. Отже, це фундаментальний психологічний ресурс реалізації контролю над подіями у житті (Wood and Bandura, 1989). Фактично, самоефективність вважається потужним мотиваційним, когнітивним і афективним детермінантом поведінки студентів, що надають значний вплив на їхню залученість, зусилля, наполегливість, саморегуляцію та досягнення (Schunk and Pajares, 2010; Honicke and Broadbent, 2019). Ці характеристики роблять самоефективність важливою змінною в управлінні стресом (Bandura et al., 2003; Sahin and etin, 2017; Lanin et al., 2019), і це фактор захисту від впливу повсякденних стресорів в університеті (Freire et al., 2019; Schönfeld et al., 2019).

Хоча самоефективність зазвичай характеризувалася як очікування, яке тісно пов'язане з конкретним завданням або ситуацією, різні дослідження продемонстрували існування більш узагальненого переконання - тобто загальної самоефективності - навколо компетентності, що сприймається,

перед обличчям широкого спектру вимог (Scholz et al., 2002 ; Feldman et al., 2015; Volz et al., 2019).

Які ж шляхи реалізації ресурсів? Одним з тих, які зараз набирають найбільшого поширення і все більш затребувані є медитативна практика Mindfulness, яку ще називають практикою самоусвідомлення або практикою уважності

Уважність (самоусвідомленість) зазвичай визначається як навмисне звернення уваги на дані моментальні переживання, позбавлені суджень, що створюють у людини відчуття стабільності і нереактивне усвідомлення (Гроссман, Німан, Шмідт і Валах, 2004, Міллер, Флетчер і Кабат-Зін, 1995). Уважність отримує все більше визнання за його корисність у терапевтичних умовах для зниження стресу та занепокоєння. Теоретично усвідомленість здатна описати чийсь емоційний стан, баланс, що передбачає прийняття кимось внутрішнього досвіду, чистоту почуттів, здатність регулювати емоції, психічну атмосферу, когнітивну гнучкість та підхід до проблеми зі здоров'ям (Haves & Feldman, 2004).

Дослідження, проведене Hidayat and Fourianistyawati (2017), показує, що уважність грає роль зниження академічного стресу у вимірі стресора. Чим усвідомленіше люди, тим менша ймовірність того, що вони сприймуть академічні стресори, а коли можливість сприйняття стресорів менша, індивідуум автоматично не реагуватиме на ці академічні стресори.

За останнє десятиліття досвід вивчення уважності привернув емпіричну увагу у літературі з психології здоров'я. В результаті було запропоновано безліч визначень цього терміну (Bishop, et al., 2004; Palmer & Rodger, 2009). Наприклад, буддисти ставляться до уважності як до здатності людини спостерігати за подіями, що розгортаються навколо нього, без засудження чи перешкод (Goldstein, 2002). Крім того, Браун і Райан (2003) представили психологічне дослідження усвідомленості та її зв'язку з благополуччям та визначили її як «стан уважності та усвідомлення того, що відбувається у теперішньому» (стор. 822). Так само уважність визначається

як активне усвідомлення своїх думок та дій (Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann & Zumbo, 2013).

Витоки Mindfulness сягають більш ніж 2500 років тому як техніка медитації, що практикується чернечі буддійські ордени та миряни. Медитація на основі усвідомленості (МВМ) вважається ефективною технікою заспокоєння розуму шляхом зосередження уваги на дихання поряд з іншими фізичними та психологічними станами (Gamropa, 2000).. Через практику теперішнього моменту, людина стає менш сприйнятливою до потенційно важких обставин, що підтримують афективну рівновагу, яку розуміють як незворушність. Уважність-медитація досі визнається у буддійських традиціях як основа для розвитку рівноваги у життя (Wallace, B.A., & Shapiro, S.L., 2006).

Як згадувалося вище, вправи та техніки усвідомленості використовуються в терапевтичній установці, щоб допомогти людям розвинути регуляцію емоцій та саморегуляцію поведінки, яка, згідно з Баумайстером, Хізертном і Трайсом (1994), є ключовим компонентом загального самопочуття. Аспекти медитації усвідомленості можна знайти в різних психотерапевтичних практиках, таких як: когнітивна терапія, заснована на усвідомленості (МВСТ), Зниження стресу на основі усвідомленості (MBSR), Діалектична поведінкова терапія (DBT) та терапії прийняття та прихильності (ACT) (Bach & , 2002).

Медитація, заснована на усвідомленості, століттями практикувалася у східних культурах - заснований на буддизмі Тхеравади, і вестернізований Джоном Кабат-Зіном у Медичному центрі Массачусетського університету, заснована на уважності

Зниження стресу - це структурована терапія, що поєднує МВМ із хатхайогою. Медитація, заснована на усвідомленості, - це процес, в ході якого свідомість тренується діяти в безоцінний щохвилинний режим [29]. Поки людей бомблять думки та емоції на щоденній основі, МВМ вчить людину спостерігати і впізнавати ці думки, але потім дозволяти їм пройти повз, не

засуджуючи їх чи занурюючись у них. Гроссман та його колеги (2004) запропонували цю аналогію.

Уявіть, що ви лежите на землі і дивіться у небо у ясний день. Птахи та хмари проходять повз ваше поле зору, але не залишаються. А тепер уявіть свій негатив думки подібні до хмар і птахів. Їм дозволено увійти в наш розум, але МБМ переорієнтує людину на розширення самосвідомості та зосередження уваги на сьогодні, дозволяючи негативним думкам проходити повз, як хмари або птахи в небі. Практичний приклад використання МБМ - це коли людина починає розмірковувати про конкретний аргумент або неприємний досвід. Це називається «жити справжнім», коли людина відчуває спокій (Praisman, S., 2008).

Хатха-йога у поєднанні з МБМ утворює другу частину Mindfulness Based зниження стресу. У хатха-йозі використовуються різні пози для того, щоб зосередити увагу на цю конкретну позу. Якщо розум зосереджений на позі, він не може бути відволікати на інші думки або емоції

Дослідження показали, що уважність пов'язана з фізичним здоров'ям та психологічним благополуччям людини (de Vibe et al., 2013; Lawlor et al., 2013). Зокрема, високий рівень уважності, пов'язаний з вищим рівнем благополуччя, включаючи нижчий рівень стресу, високий рівень оптимізму та щастя, а також самореалізацію (Lawlor et al., 2013). Наприклад, де Vibe та ін. (2013) використали експериментальний план для оцінки того, чи впливає втручання на здоров'я учнів, уважність, стрес, суб'єктивне благополуччя та вигоряння. Студенти були випадковим чином розподілені в контрольну групу або групу втручання, і їм було призначено низку самозвітів, що оцінюють загальний стан здоров'я учнів, уважність, стрес, суб'єктивне благополуччя та емоційне вигоряння. Учасники інтервенційної групи пройшли шість щотижневих занять з навчання уважності та мали практикувати усвідомленість щовечора вдома по 30 хвилин. Результати цього дослідження показали, що уважність має статистично значущий позитивний зв'язок із суб'єктивним благополуччям. Іншими словами, учні

жіночої статі, які брали участь у тренінгу усвідомленості, повідомляли про нижчий рівень психічного розладу та більш високе загальне самопочуття, незалежно від галузі їх навчання. Ці результати були підтверджені роботами Палмера та Роджера (2009 р.), а зовсім недавно Ді Бакко та Хатчінсон (2014 р.), які виявили, що студенти університетів, які повідомляють про більш високий рівень усвідомленості, також повідомляють про нижчий рівень стресу, що сприймається. Навпаки, нижчі рівні усвідомленості пов'язані з поганим психологічним здоров'ям та благополуччям (Bahl, Milne, Ross & Chan, 2013). Наприклад, Bahl та ін. (2013) досліджували, як практика усвідомленої уваги студентів пов'язана з їх рівнем нездорової харчової поведінки, а також зі стресом під час навчання у бакалавраті. Результати їх дослідження показали, що нижчий рівень усвідомленої уваги пов'язаний із недбалістю, неухважністю, вищим рівнем бездумного харчування та загальним погіршенням самопочуття. Для студентів бакалаврату занепокоєння майбутніми дедлайнами або іспитами може негативно позначитися на поточному самопочутті та продуктивності, що згодом призведе до посилення стресу та нездорової харчової поведінки (Bahl et al., 2013). Загалом активна уважність під час академічних занять призводить до більш позитивних результатів у плані благополуччя та стресу порівняно з бездумною увагою. На сьогоднішній день дослідження продемонстрували позитивний ефект усвідомленості як способу зниження стресу та покращення виконавчих функцій (Jha et al., 2007; Orem et al., 2008). У недавньому дослідженні, проведеному Хіменесом, Найлсом і Парком (2010), було вивчено взаємозв'язок між індивідуальними рівнями диспозиційної уважності та депресивними симптомами, де регулювання афектів, включаючи емоційне регулювання, регулювання настрою та саморегуляцію, було запропоновано для пояснення частини відносини. Вчені досліджували, як позитивні емоції, регуляція настрою та самоприйняття, всі змінні регуляції афекту були пов'язані з усвідомленістю і, у свою чергу, з депресивними симптомами. Результати показали, що уважність позитивно та статистично значуще

корелює з самоприйняттям, позитивними емоціями та регулюванням настрою та негативно пов'язана з депресивними симптомами. Крім того, студенти, які повідомляли про більш високий рівень регуляції афекту, зокрема про самоприйняття, часто повідомляли про більш високу усвідомленість та меншу кількість симптомів депресії (Jimenez et al., 2010). Цей результат вказує на важливу роль усвідомленості як у підвищенні навичок саморегуляції, так і підвищенні позитивного впливу та благополуччя.

Формалізоване навчання для MBSR складається з 8-тижневого курсу, на якому учасники зустрічаються один раз на тиждень протягом 2 годин, після чого слідує одноденний ретрїт протягом 8 годин.

За цей час студентів вчать виконувати сканування тіла та сидячу медитацію. При скануванні тіла учасників вчать зосереджуватися на своєму подиху, а потім поступово і методично налаштовувати своє усвідомлення на кожну частину тіла, ставши увагу до відчуттів з подальшим навмисним розслабленням кожної частини тіла від пальців ніг до маківки голови. Учасників, які проінструктовані зосередитися виключно на теперішньому, не дозволяючи нічому іншому увійти до їхніх думок, відмінних від просто існуючих, також навчають сидячої медитації. Ця медитація аналогічна і має основи в дзен-буддизмі. Крім того, протягом 8-тижневої програми навчання студентам даються щоденні домашні завдання, які включають йогу, вправи для збільшення їх сили спостереження та медитації. Учасникам пропонується практикувати MBSR 45 хвилин кожен день, вони отримують компакт-диски або аудіокасети як посібник для домашньої медитації та журнали для відстеження своїх думок та почуттів. Ці уроки покликані допомогти людині впроваджувати медитацію у своє повсякденне життя, дозволяючи рутинній діяльності стати медитативними практиками [29].

Аналогічні вправи та терапевтичні техніки МВМ, що використовуються в МВСТ, АСТ покращує психологічне функціонування у широкому діапазоні населення (Carmody & Bear 2007). Дослідження показали

ефективність МВМ для зменшення стресу, занепокоєння та роздумів, підвищуючи при цьому поінформованість та загальне самопочуття.

У дослідженні Carmody and Baer (2007) взяли участь 174 дорослих з широким рядом існуючих проблем, включаючи особистий та пов'язаний з роботою стрес, хронічний біль, тривогу та стрес, пов'язані з хворобою. Учасники взяли участь у 8-тижневому MBSR

Програма навчання. У межах дослідження учасники записували кількість хвилин практики усвідомленості (як неформальні, і формальні), які вони виконували протягом тижня.

Дослідники використовували наступні шість заходів для аналізу до- та після тестів. Уважність оцінювалася за допомогою опитувальника п'яти аспектів уважності, який вимірює загальну схильність людини бути уважною у повсякденному житті. Короткий перелік симптомів (Derogatis, 1992) був призначений для оцінки психологічних симптомів та соматичних скарг. Медичний контрольний список симптомів, створений Kabat-Zinn (1982), використовувався для оцінки загальних медичних показників - симптомів, які люди відчували протягом останнього місяця. Стрес, що сприймається, оцінювався з використанням шкали стресу, що сприймається (Cohen, Kamarck, & Mermelstem, 1983). Цей захід просить учасників повідомити, якою мірою ситуації за останній місяць були непередбачуваними, пригнічуючими і некерованими. Він був розбитий на шість факторів: самоприйняття, позитивні відносини з іншими, автономія, майстерність у навколишньому середовищі, мета в житті та особисте зростання.

Ramel, Goldi, Carmona та McQuaid (2004) провели дослідження за участю 38 осіб, яким поставили діагноз "розлад настрою". Попереднє та подальше тестування за допомогою Опитувальника депресії Бека (BDI) та опитувальник стану тривоги Спілбергера (STAI) показали зниження депресивних та тривожних симптомів після розбирання у МВМ-лікуванні. Крім того, застосовувалася шкала дисфункціональних установок (DAS), яка вимірює перфекціонізм та схвалення, а також опитувальник за стилем

відповіді (RSQ), який використовували заходи рефлексії та роздумів. Результати підтвердили значущість зниження показників DAS, STAI та BDI. У цьому дослідженні підкреслюється ефективність та корисність використання MBSR у осіб, які страждають на розлади настрою.

Інше дослідження Napoli, Krech and Holley (2005) працювало з 254 учнями першого, другого та третього класу протягом 24-тижневого періоду, під час якого учні навчалися медитації усвідомленості. Раз на два місяці учні брали участь у заходах з усвідомленості разом зі своїми вчителями. Навчальна програма усвідомленості зосереджена на сенсомоторному усвідомленні, роботі з диханням, руху та скануванні тіла. Результати показали зниження показників тестової тривожності разом із збільшенням показників виборчої уваги.

Результати від Комплексної шкали оцінки вчителів ADD-H, яка призначена для оцінки поведінки у класі, вказали на меншу кількість проблем, зазначених вчителями порівняно з контрольною групою. Крім того, були відзначені покращення продуктивності в учительських оцінках учнів із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності поведінка поряд із підвищеною здатністю студентів вибирати, на що звертати увагу.

Дослідження з управління стресом з використанням MBSR було проведено на медичному студенті за чотирирічний період (Rosenweig, Reibel, Greeson, Brainard, & Hojat, 2003).

Метою дослідження було вивчити вплив MBSR на 2 курси медичних студентів, вимірюючи його вплив на психологічний добробут у порівнянні з контрольною групою. Студенти Медичного коледжу Джефферсона мали право взяти участь у програмі MBSR, що пропонується як один із факультативних семінарів. Студенти, які брали участь у програмі MBSR, зустрічалися протягом десяти щотижневих сесій, приблизно по 90 хвилин кожна. У ході курсу студентами були випробувані різні практики медитації усвідомленості, включаючи сканування тіла, усвідомлене розтягнення (хатха-йога), усвідомлене дихання, медитація під час їжі та ходьби, а також керовані

образи. Учням також було надано аудіокасети для домашньої практики. очікується, що вони практикуватимуть формальну усвідомленість по 20 хвилин на день шість днів на тиждень.

Студенти контрольної групи брали участь у факультативних семінарах, присвячених додатковим та альтернативним видам медицини. Навчання в MBSR пройшли 140 студентів, з них 162 інші студенти, які виступають як контрольна група. Профіль станів настрою (POMS) був проведений на початку та в кінці семінару як для учасників, так і для контролю групи. POMS вимірює шість ідентифікованих станів настрою: напруга-тривога, депресія, зневіра, гнів-ворожість, енергійність-активність, втома-інертність та замішання-замішання.

Крім того, оцінка загального розладу режиму (TDM) може бути отримана з POMS як єдина глобальна оцінка афективного стану. Аналіз даних показав яскраво виражені зворотні відносини між MBSR та контрольними групами наприкінці дослідження. Семінар завершився тим, що всі студенти готувалися до підсумкових іспитів. Дані контрольної групи вказали на помітне збільшення показників TMD, що свідчить про підвищений стрес і тривогу.

І навпаки, учасники семінару MBSR не лише продемонстрували покращення порівняно з вихідними балами, але й повідомили про значно нижчі бали TMD порівняно з контролем групи. Дослідники дійшли висновку, що MBSR може бути ефективним для зниження стресу та тривоги у студентів-медиків.

Ще одна оригінальна стратегія подолання академічного стресу, що з'явилася порівняно недавно і набирає популярності - стратегія експресивного чи виразного листа. Використання особистих та емоційних навичок листа як альтернативну стратегію зняття стресу відоме як експресивний лист (Pennebaker & Veall, 1986). Ця стратегія показала позитивні результати у різних галузях, торкнувшись людей у кількох областях (Pennebaker, 2004). За словами Пеннебейкера та Еванса (2014),

експресивний лист – це стратегія, в якій слова використовуються з лікувальною метою. Автор вказує, що лист часто буває корисним, особливо коли йдеться про негативний досвід. В експресивному листі емоційний зміст письмового тексту стає фактором його привабливості, що зрештою стає стратегією полегшення (Pennebaker & Evans, 2014).

Згідно Pennebaker і Graybeal (2001), можна ідентифікувати та оцінювати поведінку та настрій людей залежно від деяких характеристик їх письма, оскільки вибір слів також може багато розповісти про людину. З листа люди висловлюють як свої думки і бажання, так й те, ким вони є; отже, за допомогою листа можливе краще розуміння родинної мови, емоцій та думок.

Як ми вже неодноразово зазначали, студенти зазвичай переживають моменти, які роблять їх уразливими до стресу. Вони повинні зіткнутися з тиском, щоб досягти успіху як в особистому, так і в академічному житті; на них також впливають різні соціальні, емоційні, сімейні або фізичні проблеми, які можуть вплинути на їхню успішність, а також на їх звичайний навчальний процес (Jeronimus et al., 2014). Декілька досліджень показали позитивні результати при використанні стратегії виразного листа з учнями, які перебувають у стресовому стані. Pennebaker і Beall, 1986 (1986) провели дослідження зі студентами бакалаврату з метою перевірити, чи допоможе написання розповідей про травмуючі моменти в минулому покращити їм їхнє фізичне здоров'я в довгостроковій перспективі та покращити їхній настрій у короткостроковій перспективі. Ці автори виявили, що написання тривожних переживань та згадка своїх емоцій та почуттів зменшувало проблеми зі здоров'ям та допомагало студентам почуватися емоційно краще.

Щодо впливу виразного листа на учнів, є свідчення того, що ця стратегія допомагає збільшити доступність робочої пам'яті. Кляйн і Боалс (2001) працювали зі студентами університетів, які після використання виразного листа відчували себе менш схильними до стресу при проходженні формальної оцінки. Рамірес і Бейлок (2011) дійшли висновку, що після

відпрацювання стратегії виразного листа перед іспитом учні виявляють спокійніше ставлення під час іспиту і краще встигають. У тому ключі дослідження показали, що занепокоєння з приводу математики може негативно позначитися на можливості учнів вирішувати проблеми у цій галузі; хоча після використання виразного листа учні зазнали покращення результатів тесту (Park et al., 2014).

Крім того, є свідчення аналогічних результатів у Японії, Нідерландах, Мексиці та Франції з одномовними та двомовними студентами, що показують значні позитивні результати (Domínguez et al., 1995; Rimé, 1995; Schoutrop et al., 2002).

Висновки до 1 глави.

Феномен стресу має тривалу історію вивчення, початок якої було покладено у ХІХ столітті, продовжено у ХХ столітті та багато в чому пов'язане з ім'ям Г Сельє, який систематизував численні дослідження та дав характеристику явищу. Відповідно до Сельє (1976), стреси - це "неспецифічна відповідь організму на будь-яку вимогу", а стресори - це "ті, що викликають стреси". Подальші дослідження визначили, що стрес означає реальне чи ймовірне порушення фізіологічного гомеостазу чи психологічного благополуччя організму.

Психологічні аспекти стресу можна простежити протягом життєвого шляху особистості. Вплив інтенсивних та хронічних стресорів у період розвитку має довгострокові нейробіологічні наслідки та підвищує ризик тривожних та афективних розладів, проблем з агресивним контролем, гіпоімунної дисфункції, психічних захворювань, структурних змін у ЦНС та ранньої смерті.

У світлі цього інтерес у дослідників останнім часом викликає академічний чи навчальний стрес, виділений як особливий вид стресу. Академічний стрес визначається як реакція організму на академічні вимоги, що перевищують адаптивні можливості студентів. Університетська година –

приємний етап у студентській житті. Але це також супроводжується емоційними проблемами, психологічним дистресом, проблемами у відносинах, вибором професії, пошуком особистих та професійних цілей.

Ці шкідливі ефекти викликали інтерес до виявлення індивідуальних психологічних ресурсів, які б могли бути захисними факторами проти стресових чинників, властивих університетському контексту. Два найбільш широко досліджувані ресурси - це стратегії виживання та самоефективність. Одним з шляхів реалізації ресурсів, які зараз набирають найбільшого поширення і все більш затребувані, є медитативна практика Mindfulness, яку ще називають практикою самоусвідомлення або практикою уважності

Уважність (самоусвідомленість) зазвичай визначається як навмисне звернення уваги на дані моментальні переживання, позбавлені суджень, що створюють у людини відчуття стабільності і нереактивне усвідомлення. Уважність отримує все більше визнання за його корисність у терапевтичних умовах для зниження стресу та занепокоєння.

Дослідження феномену академічного (навчального) стресу проводитиметься в нашій країні, на пострадянському просторі взагалі, хоч, на наш погляд, ця тема менш розроблена, ніж на Заході. Тим часом майже не розглядаються питання індивідуальних психологічних особливостей, які можуть сприяти схильності до переживання академічного стресу. Крім того, такі ефективні сучасні підходи подолання академічного стресу, як медитативні практики, теж майже не розглядаються. Ми вважаємо, що ця проблема потребує свого вирішення.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ СТУДЕНТІВ

2.1 Організація, методи діагностики та інтерпретація констатуючого експерименту.

Емпіричне дослідження проводилося у Чорноморському національному університеті ім. Петра Могили, де учасниками були студенти спеціальності «психологія». Вікова та статева структура обох груп не мала розбіжностей. За віком середній показник експериментальної групи складав 18 років. Розподіл за статевою структурою – чол. =18,2%, жін. = 81,2% (Мал. 1).

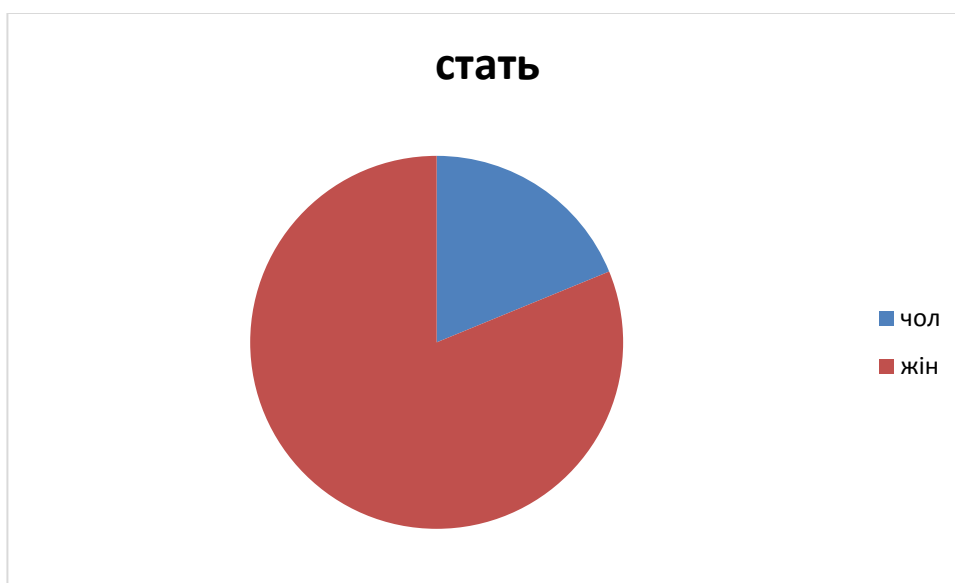


Рис. 2.1 Статева структура групи.

Робота проходила в 2 етапи: на першому було проведено діагностичні заходи (констатуючий експеримент), на другому – корегувальні із групою студентів із застосуванням міні-курсу Mindfulness (формульальний експеримент).

2.1.1 Методики дослідження.

Відповідно до завдань дослідження, діагностичний план має включати в себе наступні діагностичні методики:

1. Методика, що досліджує рівень стресу.
2. Методика, що досліджує рівень академічного стресу.
3. Методика, що досліджує цільову спрямованість особистості.
4. Методика дослідження індивідуальних особливостей та психічних станів особистості.

Формуючи діагностичний план щодо вивчення психологічних особливостей навчального стресу у респондентів, ми намагалися включити в нього, перш за все, діагностичні процедури, які б дозволили оцінити різні сфери особистості, причому, маючи певне розмаїття за формальними ознаками: проективні метод та особистісні опитувальник, поєднуючи, таким чином, проективний і суб'єктивний підходи психодіагностичного методу.

2.1.1.1 Дослідження рівню психологічного стресу.

Шкала психологічного стресу PSM25

(Адаптація Н.Є.Водоп'янової)

Шкала PSM25 Лемура-Тесьє-Філліона (Lemyr-Tessier-Fillion) призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань стресу. Мета – вимір стресових відчуттів у соматичних, поведінкових та емоційних показниках. Методика була спочатку розроблена у Франції, потім переведена та валідізована в Англії, Іспанії та Японії.

При розробці методики автори прагнули усунути наявні недоліки традиційних методів вивчення стресових станів, спрямованих в основному на непрямі виміри психологічного стресу через стресори або патологічні прояви тривожності, депресії, фрустрації та ін. Лише деякі методики призначені для того, щоб вимірювати стрес напруги. З метою усунення цих методологічних невідповідностей Лемур-Тесьє-Філліон розробили опитувальник, який

описує стан людини, що переживає стрес, внаслідок чого відпала потреба у визначенні таких змінних, як стресори чи патології. Питання сформульовані для нормальної популяції у віці від 18 до 65 років стосовно різних професійних груп. Все це дозволяє вважати методику універсальною для застосування до різних вікових та професійних вибірок у нормальній популяції.

Численні дослідження показали, що PSM має достатні психометричні властивості. Були виявлені кореляції інтегрального показника PSM зі шкалою тривожності Спілбергера ($r = 0,73$) з індексом депресії [Beck Depression Inventory] ($r = 0,75$). Величини цих кореляцій пояснюються генералізованим переживанням емоційного дистресу чи депресії. При цьому дослідження дивергентної валідності показують, що PSM концептуально відрізняється від методик дослідження тривожності та депресії.

Інструкція пропонує 25 тверджень, що характеризують психічний стан. Оцініть, будь ласка, ваш стан за останній тиждень за допомогою 8-бальної шкали. Для цього на бланку опитувальника поряд з кожним твердженням обведіть число від 1 до 8, яке найточніше визначає ваші переживання. Тут немає неправильних чи хибних відповідей. Відповідайте якомога щиріше. Для виконання тесту потрібно приблизно п'ять хвилин.

Цифри від 1 до 8 означають частоту переживань:

1 - "ніколи"; 2 – «вкрай рідко»; 3 – «дуже рідко»; 4 - "рідко"; 5 - "іноді"; 6 - "часто"; 7 – «дуже часто»; 8 - "постійно (щодня)".

Обробка та інтерпретація результатів. Підраховується сума всіх відповідей – інтегральний показник психічної напруги (ППН). Питання 14 оцінюється у зворотному порядку. Що більше ППН, то вище рівень психологічного стресу.

ППН більше 155 балів – високий рівень стресу, що свідчить про стан дезадаптації та психічного дискомфорту, необхідність застосування широкого спектру засобів та методів для зниження нервовопсихічної

напруженості, психологічного розвантаження, зміни стилю мислення та життя.

ППН в інтервалі 154-100 балів – середній рівень стресу.

Низький рівень стресу, ППН менший за 100 балів, свідчить про стан психологічної адаптованості до робочих навантажень.

Дослідження рівню академічного (навчального) стресу. Тест на навчальний стрес (Ю. Щербатих)

Метою цього тесту є визначення рівня навчального стресу.

Тест складається із семи субтестів.

Перший субтест спрямовано на виявлення вкладу окремих проблем у загальну картину стресу.

Другий субтест спрямовано на виявлення змін рівня постійного стресу протягом останніх трьох місяців навчання.

Третій субтест спрямовано на виявлення проявів стресу що з навчанням.

Четвертий субтест спрямовано на виявлення практикованих прийомів зняття стресу.

П'ятий субтест спрямований на виявлення на рівня хвилювання перед іспитами.

6-ий субтест спрямовано на виявлення ознак екзаменаційного стресу.

7-ий субтест спрямований на виявлення прийомів зняття передекзаменаційного стресу.

Інструкція: У чому виявляється ваш стрес, пов'язаний із навчанням? оцініть за 10 бальною шкалою. 1. Оцініть за 10-бальною шкалою внесок Ваших окремих проблем у загальну картину стресу. 2. Як змінився рівень Вашого постійного стресу протягом останніх трьох місяців навчання? (Позначте V). 4. Які прийоми зняття стресу ви практикуєте? (позначте V) 3. У чому виявляється ваш стрес, пов'язаний із навчанням? (Оцініть за 10 бальною шкалою ознаки). 5. Наскільки сильно ви хвилюєтеся перед іспитами (оцініть

за 10-бальною системою).6. Які ознаки екзаменаційного стресу ви відзначали у себе? (Позначте V) 7. Як ви знімаєте передекзаменаційне хвилювання?

2.1.1.2 Дослідження індивідуальних особливостей та психічних станів особистості.

Дослідження проводилося за допомогою модифікації класичного тесту ММРІ (СМИЛ) (робота колективу під керівництвом Л.М. Собчик і має великі діагностичні можливості) [71].

Коротко викладемо описи значень шкал достовірності та базових шкал у межах їх психологічної у клінічній значущості:

Шкала "L" - шкала "брехні" - показує, наскільки щирим був обстежуваний у процесі тестування. Шкала "F" - шкала "достовірності" - показує рівень надійності отриманих даних залежно від його відвертості та готовності до співпраці. Шкала "K" - шкала "корикування" виявляє ступінь спотворення профілю під впливом закритості випробуваного. Залежно від показників цих шкал профіль визнається як достовірний чи недостовірний, яке особливості розглядаються через призму установок піддослідного стосовно процедури обстеження.

Шкала 1 «іпохондрії» у контексті ММРІ, отримала назву шкали «невротичного надконтролю». При високих показниках - вище 70Т - ця шкала виявляє хворобливу зосередженість на своєму самопочутті, а при помірному підвищенні - посилений самоконтроль у гіперсоціальної особистості, що відрізняється досить високою амбітністю, яка входить у протиріччя з підвищеною потребою відповідати загальноприйнятими нормативам і стереотипу соціально.

Шкала 2 – шкала «песимістичності» («депресії» з ММРІ). При високих показниках вона відображає крайній ступінь песимізму - депресію, але при помірному підвищенні скоріше описує характерологічні особливості нормальної людини або акцентувану особистість. Основна мотиваційна спрямованість особи з провідним піком за 2-ою шкалою – уникнення

неуспіху. Для осіб цього типу властиві високий рівень усвідомлення наявних проблем через призму незадоволеності та песимістичної оцінки своїх перспектив, схильність до роздумів, інертність у прийнятті рішень, виражена глибина переживань, аналітичний склад розуму, вербальний тип мислення, деяка невпевненість у собі.

3-я шкала – шкала «емоційної лабільності», у старому варіанті – шкала «істерії». Помірні підвищення 3-ї шкали відображають мінливість настрою, гнучкість установок, легке застосування в різні соціальні ролі, демонстративність і схильність драматизувати ситуацію в особистості артистичного складу, яка шукає визнання, що вибирає громадські види професійної зайнятості (артисти, адвокати, громадські діячі). Вегето-емоційна нестійкість та схильність до конверсійних розладів відображаються у профілі високими (70Т і вище) балами 3-ї шкали.

Шкала 4 - шкала "імпульсивності" замість колишньої назви - шкала "психопатії". При нормативному розкиді (не більше 60 – 75Т) вона виявляє активну життєву позицію, виражене опір середовищним впливам, високу пошукову активність. Для осіб з підвищеною в профілі 4-й шкалою характерні нетерплячість, схильність до ризику, нестійкий, підвищений рівень вимог, виражена залежність поведінки від нагальних спонукань і потреб.

5-а шкала - шкала «мужності-жіночності» - по-різному інтерпретується залежно від статі випробуваного. Підвищені показники за 5-ю шкалою у будь-якому профілі означають відхилення від типової для даної статі рольової поведінки та ускладнення сексуальної міжособистісної адаптації. В іншому інтерпретація носить полярний характер залежно від того, жіночий або чоловічий профіль підлягає розшифровці: для чоловіків підвищена 5-та шкала – ознака жіночності, для жінок – мужності.

6-а шкала - шкала «ригідності» - у старому варіанті мала назву дуже категорична і сувора: шкала «параної». Однак вона часто буває високою у акцентуованих за ригідним типом особистостей, у вибухових психопатів, а

також у невротиків з підвищеною уразливістю. Вороже настроєні психопатичні особистості, патологічні ревнивці, істеричні особистості з афективною насиченістю переживань, сутяжно-паранояльні психопати - всі вони характеризуються профілями ЗМІЛ з високою 6-ою шкалою. Маячні стани, як у рамках шизофренічних розладів, так і при органічному ураженні головного мозку також відображаються у профілі високою 6-ю шкалою, але для всіх перерахованих груп загальною базовою рисою є ригідність установок.

7-а шкала - шкала "тривожності" - в оригіналі називалася шкалою "психастенії", що значно обмежувало коло станів, що відображаються профілем з підвищеною 7-ю шкалою. При нормативному розкиді вона виявляє надмірну тривожність, недовірливість, переважання пасивно-стражденної позиції, невпевненість у собі, високу чутливість і підвладність середовищним впливам, виражену чуйність до небезпеки. Превалюють мотивація уникнення неуспіху, сензитивність, встановлення на конгруентні відносини з оточуючими, залежність від думки більшості. Характерологічно люди цього типу відрізняються розвиненим почуттям відповідальності, совістю, обов'язковістю, скромністю, підвищеною тривожністю щодо дрібних життєвих проблем, тривогою за долю близьких. Їм властиві почуття співчуття і співпереживання, виражена залежність від об'єкта прихильності та від будь-якої сильної особистості. У них помітна схильність до повторної перевірки зробленого, недостатня чіткість стилю сприйняття коригується звичкою до повторних (уточнюючих) дій. Їх характерні надмірна самокритичність, занижена самооцінка, контрастує із підвищеним ідеальним «Я», знижений поріг толерантності до стресу.

При показниках вище 70Т виявляється вже не тривожність як риса характеру, а сама тривога, болісне та невизначене переживання - стан первинної, «вільно плаваючої» тривоги, яке під впливом захисних механізмів має трансформуватися і набути більш конкретного емоційного забарвлення.

При стійко високих показниках 7-ї шкали тривожність буває, зазвичай, пов'язані з тривалою попередньою невротизацією.

8-а шкала – шкала «індивідуалістичності». Стара назва – шкала «шизофренії». Підвищена в профілі з іншими нормативними показниками, 8-а шкала виявляє відокремлено-споглядальну особистісну позицію, аналітичний склад мислення, схильність швидше до роздумів, ніж до почуттів і дієвої активності. Переважає абстрактно-аналітичний стиль сприйняття, що у здатності відтворювати цілісний образ виходячи з мінімальної інформації зі зверненням особливої уваги суб'єктивно-значущі аспекти, більше пов'язані зі світом своїх фантазій, ніж із реальністю. При хорошому інтелекті особи даного типу відрізняються естетичною орієнтованістю, оригінальністю висловлювань і суджень, творчими нахилами, своєрідністю інтересів та захоплень. Відзначаються певна вибірковість у контактах, відомий суб'єктивізм в оцінці людей та явищ навколишнього життя, незалежність поглядів, схильність швидше до узагальнення та інформації, абстрактної від конкретики та повсякденності. Виявляється виражена потреба у актуалізації своєї індивідуалістичності. Особистості цього кола важче адаптуватися до звичайних форм життя, прозаїчним аспектам побуту. Вони недостатньо сформована реалістична платформа, що базується на життєвому досвіді, переважає орієнтація на свій суб'єктивізм та інтуїцію. Те, що для більшості є критичною ситуацією, особами з високою 8-ю шкалою, як правило, розцінюється інакше - через своєрідність їхньої ієрархії цінностей. Ситуація, що суб'єктивно сприймається ними як стрес, викликає стан розгубленості.

Провідний пік за 9-ю шкалою - шкалою «оптимістичності» - у профілі, де решта показників знаходиться в межах коридору норми (від 45 до 55Т), відображає активність позиції, високий рівень життєлюбності, впевненість обстежуваного в собі, позитивну самооцінку, схильність до шу і проказам, високу мотивацію досягнення, проте орієнтовану переважно на моторну рухливість і мовну надактивність, ніж вирішення конкретних завдань.

Настрій піднятий, але у відповідь на протидію швидко спалахує і так само швидко згасає гнівлива реакція. Успіх викликає відому екзальтацію, емоцію гордості. Життєві проблеми сприймаються як легко переборні, інакше значимість недосяжного легко знецінюється. Відсутня схильність до серйозного поглиблення у складні проблеми, переважає безтурботність, радісне сприйняття всього навколишнього світу та свого буття, райдужність надій, впевненість у майбутньому, переконаність у своїй щасливості.

Підвищена 0-а шкала (шкала «інтроверсії») посилює гіпостенічні прояви та послаблює (робить менш явними, помітними) стеничні риси. У профілі норми вона виявляє пасивність особистісної позиції та велику зверненість інтересів у світ внутрішніх переживань (ніж зовні) як константну властивість особистості (інтровертованість). Підвищення 0-ї шкали відображає зниження рівня включеності до соціального середовища, виявляє відому замкнутість, сором'язливість. 0-а шкала реагує деяким (на 5 - 7Т) підвищенням при переживанні людиною труднощів у налагодженні відносин у зв'язку з процесом вживання в нову мікрогрупу або у зв'язку із серйозним міжособистісним конфліктом. При вираженій акцентуації на кшталт інтровертированої особистості висока (65 - 70Т) 0-я шкала відбиває інертність у прийнятті рішень, скритність, вибірковість у контактах, прагнення уникнення конфліктів ціною значного звуження сфери міжособистісного спілкування.

2.1.1.3 Дослідження цільової спрямованості особистості.

Дослідження цільової спрямованості особистості проводилося за допомогою «Методики дослідження цільової спрямованості особистості» яка базується на ситуаційному підході. Виходячи з рівневої структури ситуаційного процесу випробовувані поміщаються в умови діяльності на надситуативно рівні.

Цей інструментарій є авторською методикою Я. Васильєва (Див. Додаток ...). Методику дослідження цільової спрямованості особистості

можна віднести до розряду проєктивних, оскільки випробовувані були вільні у виборі цілей. Вони перебували в ситуації, з якої могли спонтанно проєктувати в майбутнє цілі різного змісту. Формальними вимогами в ній є часовий чинник - на проведення відводиться 10 хвилин, і частково - кількість цілей: бажано вказати 20, але розглядаються будь-які варіанти, тим більше, як показало дослідження, скорочення кількості цілей має важлива діагностична ознака.

Т.ч., при проведенні даної методики випробуванім пропонується протягом 10 хвилин продовжити двадцять незавершених пропозицій, які починаються словами «Я хочу ...» або «Мені хочеться ...». Ці слова стимулюють прояв активності респондента в постановці цілей, що відображають їх наміри і бажання. Обмеження часу покликане стимулювати несвідому активність випробуваних при дефіциті часу.

Інструкція до проведення методики виглядала наступним чином:

«Вам пропонується завершити двадцять пропозицій, які починаються словами « Я хочу ... » або « Мені хочеться ... », які треба записати в протоколі дослідження, відзначаючи в колонці « № п / п » послідовність пропозицій. Це дослідження не направлено на вивчення Ваших здібностей і інтелекту, а на бачення Вами перспективи становлення Вашої особистості. Тому не витрачає багато часу на обдумування, тому що на цю роботу відводиться всього десять хвилин, і записуйте по порядку перші прийшли в голову думки. Намагайтеся писати відверто, тому що Ви виконуєте роботу для себе, але якщо з'являться думки, які Ви не хотіли, щоб знали інші, можна замість пропозицій записати закодовані цифри. Завершуються пропозиції повинні бути короткими, і кожна нова думка повинна записуватися самостійно, як окреме завершене пропозицію.

Після завершення цього етапу роботи Ви записуєте час запису двадцяти пропозицій до протоколу, але якщо десять хвилин ще не закінчилися, то можете продовжувати записувати пропозиції до завершення десяти хвилин. У тому випадку, якщо Ви не встигли записати двадцять

пропозицій за десять хвилин, то після закінчення цього терміну завершите роботу ».

По завершенні цієї частини роботи прочитайте весь список пропозицій і в правій колонці «З» (від слова «значимість») проранжируйте всі пропозиції по значущості для себе. Для цього навпроти кожного пропозиції в вихідному списку в колонці «З» поставте номер, який відповідає його значущості. Таким чином, необхідно кожній пропозиції присвоїти номер від одного до останнього номера, за кількістю пропозицій вихідного списку.

Дякую за участь у спільній роботі! ».

Перша колонка методики - це вихідний список цілей, який є основним, оскільки від нього йде відлік наступної роботи з цілями. Він відображає спонтанну і несвідому діяльність особистості, тому що перед випробовуваними ніяких умов не ставилося, цьому також сприяє і дефіцит часу. Цілі, внесені в цю колонку, є змістом спрямованості особистості.

Наступна колонка після завершених пропозицій - це колонка значущості цілей. На відміну від вихідного списку, що відображає несвідому активність особистості, тепер цілі усвідомлюються по їх значимості для особистості. Зіставлення вихідного списку та списку за значимістю показує співвідношення несвідомих і свідомих процесів в структурі цільової спрямованості особистості.

При обробці отриманого матеріалу ми визначали кількість цілей, ступінь їх віддаленості від ситуації теперішнього часу, рівні і типологію особистості. Кількість цілей може свідчити про мотиваційної активності особистості. За ступенем віддаленості від ситуації теперішнього часу цілі визначаються як близькі, середні та дальні. Позичії (рівні) особистості визначаються шляхом підрахунку кількості цілей кожного рівня.

Рівні ЦСО містять: 1) Біологічний рівень, 2) Егоїстичну позицію; 3) Раціональну та 4) Альтруїстичну позицію.

Біологічний рівень - він характерний близькими цілями, спрямованими на задоволення біологічних потреб.

Рівень ЕГО-позиції. Він характерний близькими цілями, спрямованими на задоволення матеріальних потреб. Рівень, вищий, - РАЦІО-позиція (раціональна). Він відрізняється середніми по віддаленості цілями, спрямованими на досягнення цілей навчально-професійної сфери і престижно-прагматичної мотивації. Наступний рівень особистості відповідає АЛЪТ-позиції (альтруїстичної), стадії подолання ситуації. На цьому рівні цілі далекі і високі, що відносяться до загальнолюдських цінностей і духовних потреб, а також цілі самовдосконалення. За мотивації вони внутрішні і творчі.

2.2 Результати експериментального дослідження.

2.2.1 Дослідження стресового стану.

За п. 2 проводиться аналіз суб'єктивної думки студента про зміну рівня постійного стресу протягом останніх трьох місяців навчання. Студент повинен оцінити, як змінився рівень постійного стресу за такими критеріями:

1. Значно зменшився.
2. Незначно зменшився.
3. Чи не змінився.
4. Незначно зріс.
5. Значно збільшився.

На підставі відповіді респондента оцінюється динаміка рівня стресу



Рис. 2.2. Динаміка стресу.

Як бачимо, більшість студентів відмічає певний зріст стресу. Тому ми можемо подивитися, які саме проблеми зробили внесок в загальну картину стресу.

Причини стресу, за думкою студентів, наступні (табл. 1)

Таблиця 2.1

Внесок окремих проблем у загальну картину стресу.

Оцініть за 10-бальною шкалою внесок Ваших окремих проблем у загальну картину стресу		
1.1	Суворі викладачі	3,6
1.2	Велике початкове навантаження	5,6
1.3	Відсутність підручників	2,16
1.4	Незрозумілі, нудні підручники	1,64
1.5	Життя далеко від батьків (для іногородніх студентів)	2,48
1.6	Невміння правильно розпорядитись обмеженими фінансами	2,62
1.7	Невміння правильно організувати свій режим дня	4,56
1.8	Нерегулярне харчування	3,88
1.9	Проблеми спільного проживання з іншими студентами	2,36
1.10	Конфлікт у групі	1,9
1.11	Зайве серйозне ставлення до навчання	3
1.12	Небажання вчитися чи розчарування у професії	2,61
1.13	Сором'язливість, сором'язливість	3,57
1.14	Страх перед майбутнім	3,29
1.15	Проблеми в особистому житті	3,65

Графічно це виглядає таким чином.

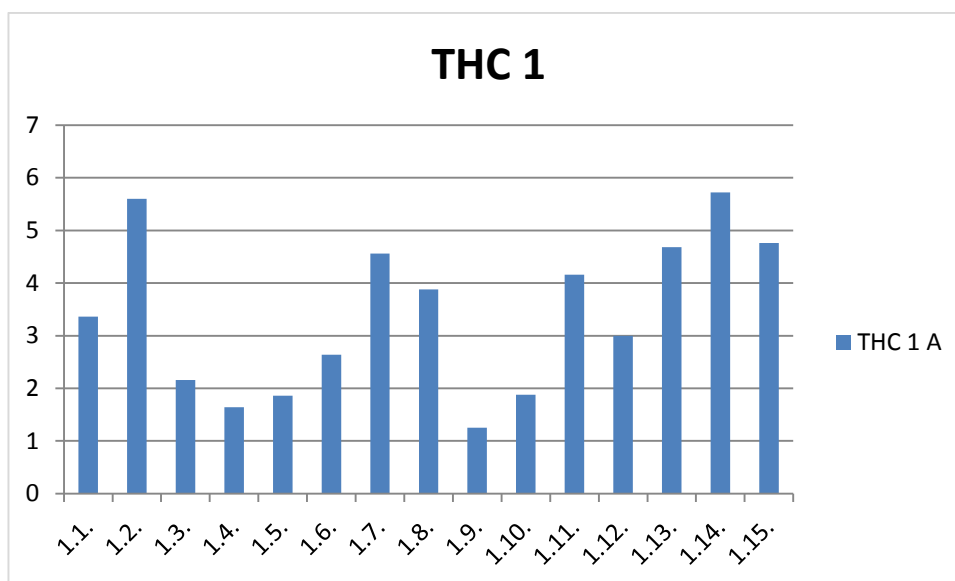


Рис. 2.3 Внесок окремих проблем у загальну картину стресу.

Якщо ми порівняємо показники нашої групи досліджуваних з показниками норми, представивши їх у вигляді своєрідного профілю, можна чітко побачити певні вразливі місця, які можуть бути предикторами академічного стресу. Як видно, найвищі показники пов'язані з академічним навантаженням, проблемами самоорганізації своєї навчальної діяльності та побуту в цілому (нерегулярне харчування), а також питання психологічного плану, наприклад страх перед майбутнім.

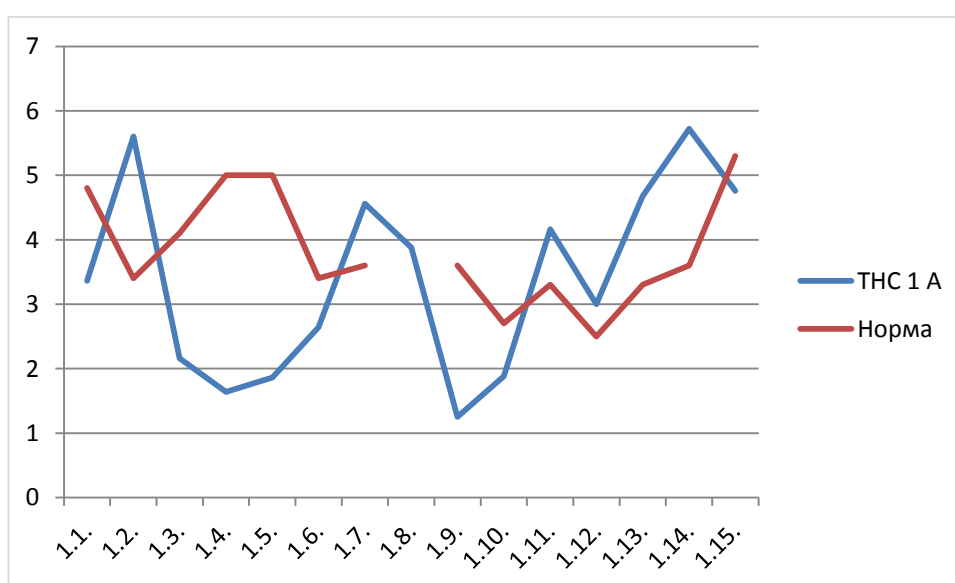


Рис. 2.4 Внесок окремих проблем у загальну картину стресу в порівнянні з нормою.

Таблиця 2.2.

Ознаки прояву стресу, пов'язаного із навчанням.

У чому виявляється ваш стрес, пов'язаний із навчанням? (оцініть за 10 бальною шкалою ознаки)		
3.1	Відчуття безпорадності, неможливості впоратися з проблемами	4,68
3.2	Неможливість позбутися сторонніх думок	4,6
3.3	Підвищена відволіканість, погана концентрація уваги	4,7
3.4	Дратівливість, уразливість	4,36
3.5	Поганий настрій, депресія	5,36
3.6	Страх, тривога	4,68
3.7	Втрата впевненості, зниження самооцінки	5,88
3.8	Поспіх, відчуття постійної нестачі часу	5,88
3.9	Поганий сон	3,56
3.10	Порушення соціальних контактів, проблеми у спілкуванні	2,64
3.11	Прискорене серцебиття, біль у серці	2,56
3.12	Утруднене дихання	1,76
3.13	Проблеми із шлунково-кишковим трактом	2,04
3.14	Напруга або тремтіння м'язів	3,08
3.15	Головний біль	4,36
3.16	Низька працездатність, підвищена стомлюваність	5,06

Як можна помітити з наведеної вище таблиці, симптоматика стресу під час навчання як виступає в психологічному плані, так і пов'язані з цим соматичні і вегетативні прояви. Невипадково, одне з перших місць і за результатами субшкали 1 і субшкали 3 виходять проблема безпорадності і

безнадійності (страх перед майбутнім). На це варто звернути особливу увагу, оскільки безнадійність та безпорадність входить до складу відомої тріади "ЗБ" (безнадійність, безпорадність і беззахисність) прогностичною щодо суїцидальних настроїв у підлітковому та юнацькому віці.

Як копінг-чинники можна розглядати те, що проблема порушення соціальних контактів та проблеми у спілкуванні знаходяться на відносно позитивному рівню, тобто існує сприятлива психологічна атмосфера, також як і деякі невротичні ознаки (п.3.12.)

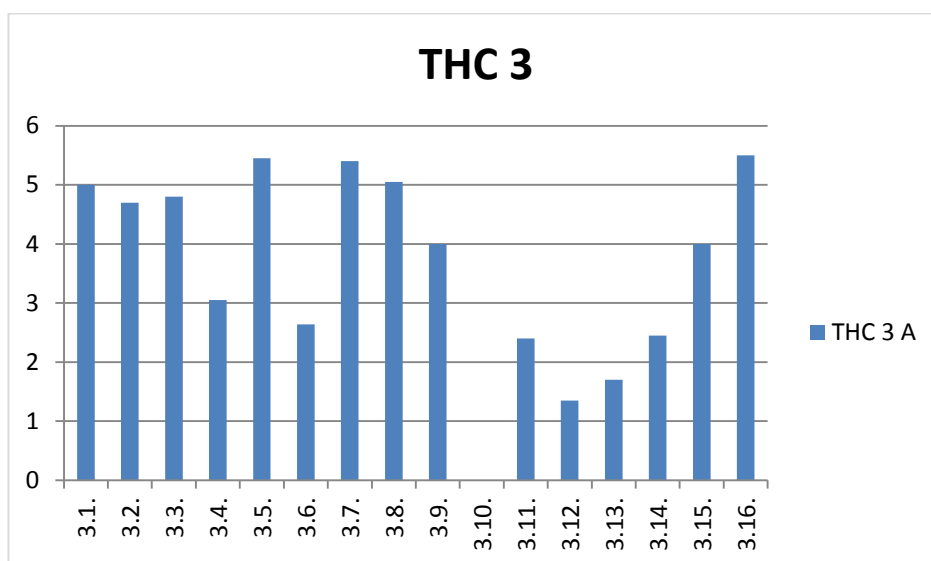


Рис. 2.5 Ознаки прояву стресу, пов'язаного із навчанням у графічному вигляді.

Профіль в порівнянні з показниками норми виглядає таким чином:

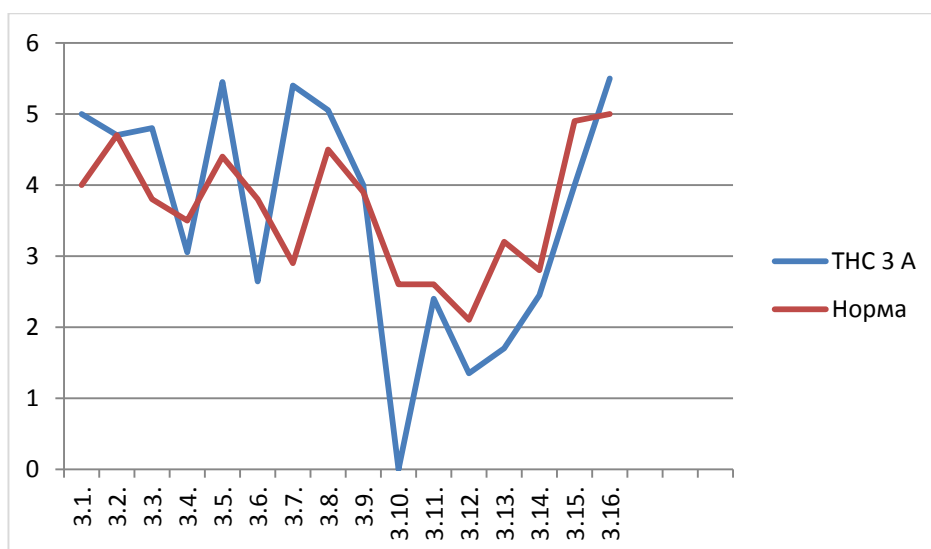


Рис. 2.6 Ознаки прояву стресу, пов'язаного із навчанням у порівнянні із нормою.

Важливе значення має якісний аналіз результатів за п.4, який дозволяє визначити прийнятні та неприйнятні прийоми зняття стресу студентами. Так, алкоголь, сигарети, наркотики є неприйнятними прийомами, а спілкування з друзями чи коханою людиною, прогулянки на свіжому повітрі, фізична активність та інші – прийнятні.

Нами запропоновано для підрахунку сумарного показника п. 4 використовувати наступну схему. Наявність кожного прийому зняття стресу у студента оцінюється на 1 бал. Таким чином, загальна максимальна сума по всьому списку може досягати теоретично 14.

Показник 0 балів вважається хорошим - означає, що в даний момент життя значний навчальний стрес відсутній, і студент не вдається до будь-яких прийомів зняття стресу.

Показник від 1 до 3 балів означає, що людина відчуває помірний стрес, який може бути компенсований за допомогою раціонального використання часу, періодичного відпочинку та знаходження оптимального виходу з ситуації, що склалася, за умови, що ці прийоми є прийнятними.

Показник від 4 балів і вище або вказує на стан сильного стресу, досить виражену напругу емоційних та фізіологічних систем організму, що виникла у відповідь на сильний стресорний фактор.

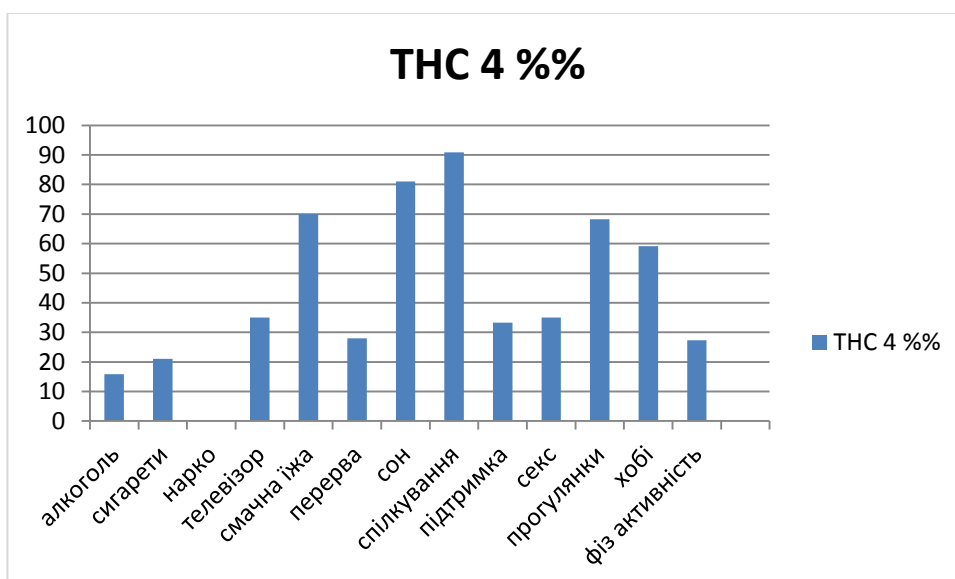


Рис. 2.7 Прийоми зняття стресу студентами.

Середній показник дорівнює 5,7; це говорить про те, що загальний фон стресового стану в групі підвищений. Дуже позитивним фактором є те, що алкоголь, сигарети, наркотики як прийом зняття стресу в групі практично не використовуються. Як і те, що провідним способом зняття стресу є спілкування, що дозволяє ділитися проблемами і не залишає людини на самоті. Повноцінний сон також сприяє відновленню функціонального стану. У той же час мало приділяється уваги фізичної активності на противагу, наприклад, смачній їжі. Крім того, дещо тривожним виглядає те, що підтримка батьків не є пріоритетним за необхідності допомоги у стресових ситуаціях. Нагадаємо, що в багатьох публікаціях західних дослідників, про які ми згадали в підрозділі 1.2., на це зверталася увага як на один із суттєвих стресогенних факторів у студентів.

Аналіз ознак навчального стресу, що відзначали у себе респонденти (п.6), дозволяє визначити характер скарг щодо фізичного самопочуття: шлункові скарги, ревматичні скарги, серцеві скарги.

Нами запропоновано для підрахунку сумарного показника п.6 використовувати наступну схему. Наявність кожної ознаки навчального стресу у студента оцінюється у 1 бал. Таким чином, загальна максимальна сума по всьому списку може досягати теоретично 6.

Показник 0 балів вважається хорошим - означає, що в даний момент життя значний навчальний стрес відсутній, і студент не відчуває будь-яких ознак стресу.

Показник 1-2 бали означає, що людина має деякі ознаки навчального стресу. Інтенсивність скарг помірна.

Показник від 3 балів та вище говорить про наявність стану емоційного навантаження у студентів, вказує на стан сильного стресу.

Таблиця 2.3

Ознаки екзаменаційного стресу.

Які ознаки екзаменаційного стресу ви відзначали у себе? (%%)		
6.1	Прискорене серцебиття	77,3
6.2	Сухість в роті	27,3
6.3	Утруднене дихання	31,3
6.4	Скутість, тремтіння м'язів	72,7
6.5	Головні чи інші болі	36,3
6.6	Інше _____	

Таким чином, найбільш часто проявлялися симптоми прискореного серцебиття та тремору. Прискорене серцебиття з'являється через стрес, коли нервова система більш чутлива до зовнішніх подразників. Цей стан може тривати певний період, водночас погіршується і самопочуття. Фізіологічний тремор проявляється лише на тлі деякого стресу. Стресорні фактори можуть включати тривогу, втому, депривація сну, що є супутнім академічному стресу.

Середній показник екзаменаційного хвилювання (передекзаменаційного стресу) у групі – 7,4 при максимумі 10. Студенти хвилюються більше за норму, можливо це пов'язано з однією з популярних причин стресу "страх перед майбутнім". Причому, результати за Шкалою психологічного стресу PSM-25 дорівнюють 98,7 балів у середньому по всій групі досліджуваних, що знаходиться на межі між середнім рівнем стресу та низьким, що може казати про певний рівень адаптованості до психологічних навантажень. Це може бути пов'язано з тим, що PSM-25 більш тонка та диференцiovана у вимірюванні.

Ми розглянули показники за субшкалою 5, як диференціюючу ознаку актуального стану і визначили дві групи, що відрізняються за ступенем прояву - групу А з низькими показниками (M= 4,11) за шкалою та групу В - з

результатами, що значно перевищують норму ($M= 9,31$). Можна сказати, що представники групи В найбільш уразливі для академічного стресу, про що свідчить порівняння середніх із групою А.

Таблиця 2.4

Внесок окремих проблем у загальну картину стресу у двох групах.

Оцініть внесок Ваших окремих проблем у загальну картину стресу, групи А/В (t-критерий Стьюдента)		
1.2	Велике початкове навантаження	2,494 (025)
1.3	Відсутність підручників	3,514 (003)
1.5	Життя далеко від батьків (для іногородніх студентів)	3,567 (003)
1.9	Проблеми спільного проживання з іншими студентами	2,425 (028)
1.11	Зайве серйозне ставлення до навчання	4,272 ($p<0,001$)
1.13	Сором'язливість	4,127 ($p<0,001$)
1.14	Страх перед майбутнім	2,608 (019)
1.15	Проблеми в особистому житті	2,748 (015)

Таблиця 2.5
Ознаки стресу, пов'язаного з навчанням у двох групах.

У чому виявляється ваш стрес, пов'язаний із навчанням? Групи А/В (t-критерій Стьюдента)		
3.1	Відчуття безпорадності, неможливості впоратися з проблемами	4,403 (p<000)
3.2	Неможливість позбутися сторонніх думок	5,548 (p<000)
3.3	Підвищена відволіканість, погана концентрація уваги	2,937 (008)
3.6	Страх, тривога	4,084 (001)
3.7	Втрата впевненості, зниження самооцінки	3,743 (001)
3.8	Поспіх, відчуття постійної нестачі часу	2,523 (022)
3.9	Поганий сон	2,272 (038)
3.10	Порушення соціальних контактів, проблеми у спілкуванні	2,831 (010)
3.13	Проблеми із шлунково-кишковим трактом	-2,722 (012)
3.14	Напруга або тремтіння м'язів	3,080 (005)
3.15	Головний біль	2,128 (048)

2.2.2 Дослідження індивідуальних особливостей студентів.

Дослідження респондентів за допомогою опитувальника ММРІ показало, що вибірка в цілому знаходиться в межах норми, в той же час існують достовірні статистичні відмінності між групами по ряду шкал.

Таблиця 2.5.

Середні показники за методикою ММРІ.

№ з/п	Шкалы	Показники
1.	L	45,38
2.	F	72,68
3.	K	47,62
4.	Hs	60,96
5.	D	66,76
6.	Hu	60,89
7.	Pd	59,93
8.	Mf	60,1
9.	Pa	61,38
10.	Pt	66,52
11.	Sc	73,31
12.	Ma	59,14
13.	Si	58,86

В цілому по всьому масиву опитаних ми бачимо підйом шкал F та 8, що виходять за межу норми. Вищевказаний показник профілю може говорити про емоційну нестійкість осіб, дисгармонійних, які перебувають у стані дискомфорту. Високі бали за шкалою F часто можна використовувати як загальний показник виразності проблем. Зокрема, високі бали можуть відбивати незвичайну вираженість почуттів, викликаних якоюсь конкретною життєвою обставиною, на яку людина гостро реагує. Звернемо увагу, на те, що F позитивно корелює із субшкалою 5, передекзаменаційного стресу на високому рівні достовірності (за коефіцієнтом кореляції Пірсона, r): $r = 764^{**}$

* - показники з ймовірністю помилки $p \leq 0,05$, ** – з ймовірністю помилки $p \leq 0,01$

Це підтверджується тим, що підвищення відбувається саме в групі А, де дуже високий рівень цього стресу. Взагалі, якщо подивитися показники двох груп і порівняти їх профілі, то можна відзначити піки на 7 і 8 шкалах у групі А і досить знижений порівняно з ними профіль студентів групи зі зниженим рівнем академічного стресу.

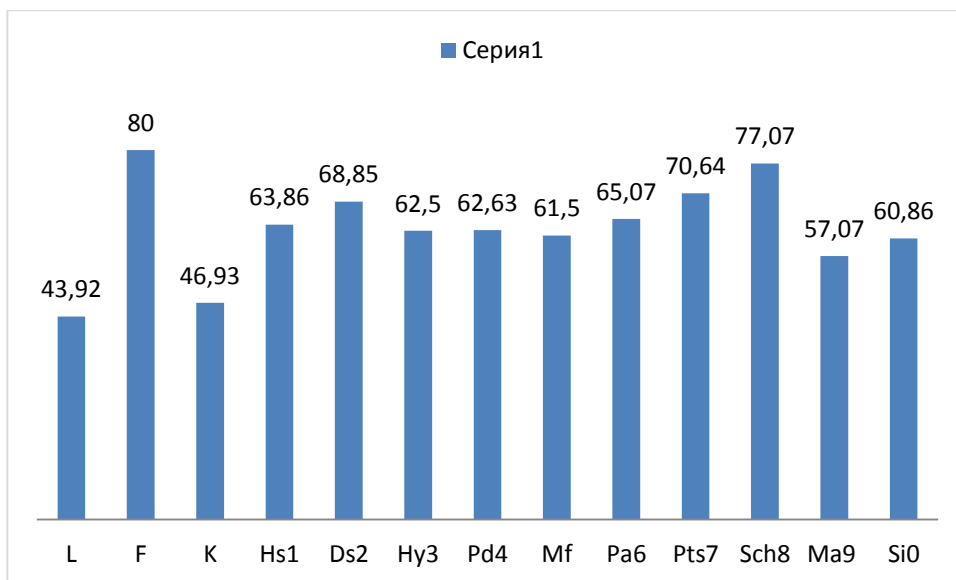


Рис. 2.8 Показники ММРІ групи А.

Показники ММРІ групи В.

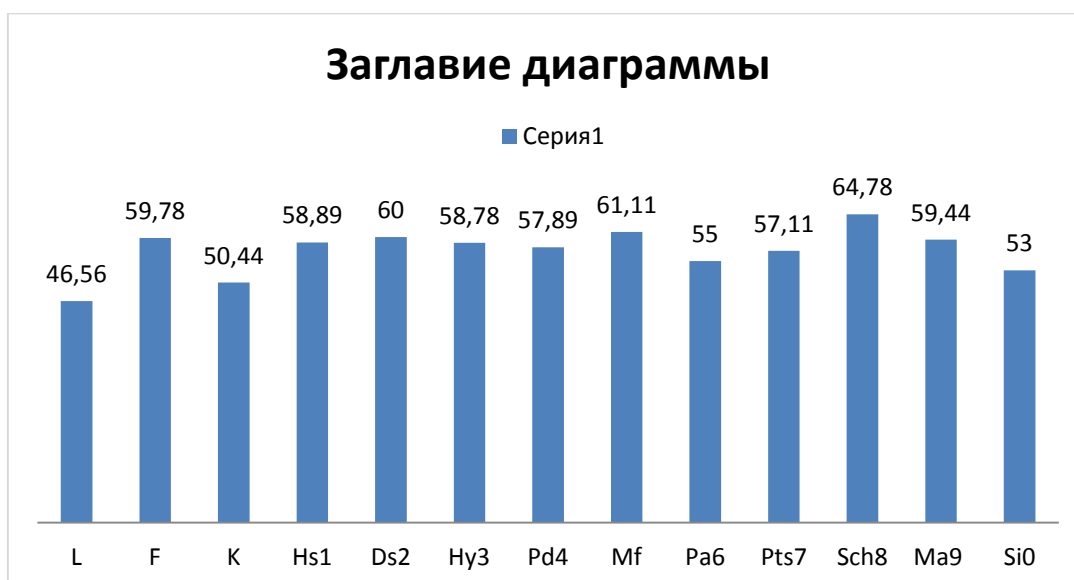


Рис. 2.9 Показники ММРІ групи В.

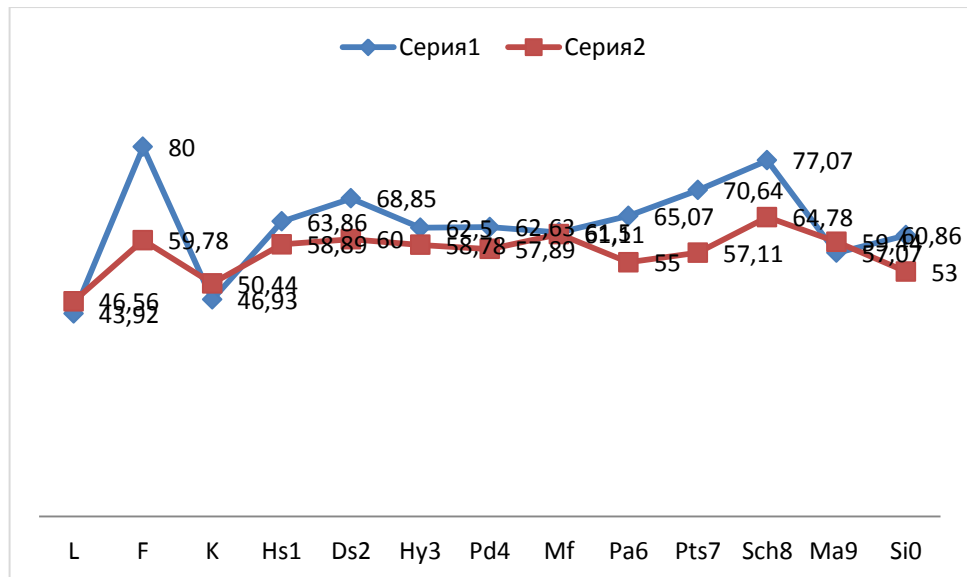


Рис. 2.10 Порівняння показників ММРІ груп А та В.

Як можемо подивитися, в групі А профіль ближче до «граничного», в той час, як в групі В – до «лінійного». Найбільш значуща різниця в профілях груп А та В на вірогідному статистичному рівні сягає в шкала F та Pts, відповідно, $t = 3,96$ ($p = 0,009$) та $t = 2,246$ ($p < 0,040$).

Підвищення по 7 свідчить про деякої невпевненості в собі, схильності до хвилювань на дрібницях, що часом за не заслуговують на увагу, про совісне і чуйне ставлення до оточуючих і до справи, про тенденцію до повторної її перевірки зробленого, щоб не припуститися помилки, про підвищене почуття провини. При високих показниках 7-ї шкали тривожність визначається скоріше як стійка риса, ніж стан; буває, зазвичай, пов'язані з тривалої попередньої невротичністю. Найчастіший варіант особистості, у якому відзначається значне підвищення 7-ї шкали - психастенічний.

Особи цього кола відрізняються невпевненістю в собі, нерішучістю, реагують почуттям провини і самобичуванням на найменші невдачі та помилки.

Шкала 8 - шкала індивідуалістичності, або шизоїдності. Найбільш загальною особливістю осіб шизоїдного типу є відсутність єдності та узгодженості психічної діяльності, химерність та парадоксальність мислення, емоцій та поведінки [171, с. 93]. Високі бали за шкалою шизофренії ММРІ

відносяться до незвичайних переконань та ексцентричної поведінки та не обов'язково означають, що учасники відповідали критеріям шизофренії; натомість високі бали (наприклад, t-бал 65 або вище) передбачають особистісні процеси, пов'язані з підвищеною схильністю до розвитку захворювань, пов'язаних із шизофренією. Високі бали за шкалою шизофренії найчастіше є результатом поганих соціальних навичок, обмежених навичок судження та порушеного логічного мислення, що робить людей з високими балами більш схильними до психологічних проблем. Показник T-балів =77 каже про рівень явної шизоїдної акцентуації та можливих психопатологічних проявів. Це може бути шизоїдний спосіб життя; незвичайні переконання; ексцентрична поведінка; розгубленість, страх, смуток; соматичні скарги, невтягненість; надмірна фантазія та мрійливість. Порушення когнітивних функцій навіть за незначного стресу.

Поєднання 7 та 8 - надмірна зосередженість на собі, своїх проблемах, хронічні проблеми адаптації. Відхід від соціальних обов'язків. Схильність до «розумової жуйки». Комплекс провини чи неповноцінності. Труднощі в контактах та прийнятті рішень.

7 шкала в групі А пов'язана із сором'язливістю (1.13) $r = 561^*$ і зворотне із небажання вчитися чи розчаруванням у професії (1.12) $r = -669^*$, в той час як 8 шкала – з великим начальним навантаженням (1.2.) $r = 562^*$ та відсутністю підручників (1.3.) $r = 593^*$.

2.2.3 Дослідження цільової спрямованості студентів.

Варто звернути увагу на результати методики ЦСО, що діагностує цільову спрямованість респондентів. Як бачимо, найбільш високу частину займають цілі на раціональному рівні, що й не дивно, оскільки це стосується суті діяльності студентів, тим більше, перед сесією, в той же час цілі, орієнтовані на перспективу (АЛБТ-позиція), займають досить малу частку цільової структури студентської молоді, менше егоцентричної позиції, коли людина більше піклується про своє благополуччя, ніж про інші проблеми.

Крім того, середня кількість цілей дорівнює 17, при нормативній кількості 20. Слід зазначити цей факт, який діагностично значимий для категорії осіб, які перебувають у стресовому стані, а також відзначаються іншими дослідниками, про значне зниження кількості цілей, що ставляться. Цей феномен був названий нами «звуженням свідомості».

Таке звуження свідомості також свідчить не тільки про стресові стани, а й взагалі про слабкий саморозвиток, так як людині важко придумати кількість різноманітних цілей до 20, що обумовлено інструкцією методики. Тому збільшують кількість бажаних продуктів харчування і т.п. Тому одним із важливих завдань формувального есперименту буде розширення свідомості учасників.

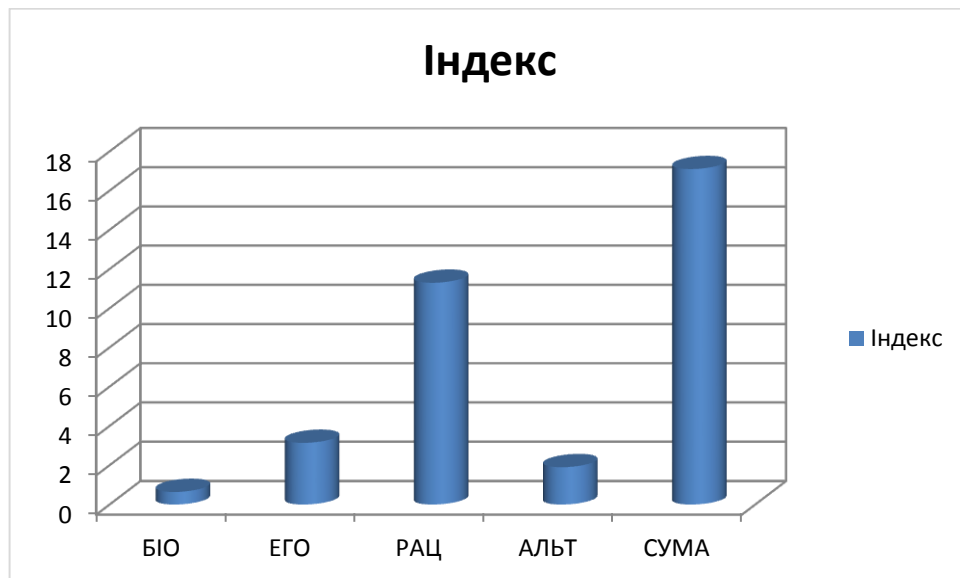


Рис. 2.11 Показники (індекси) методики ЦСО.

Тривожність та індивідуалістичність в групі А дозволяє їм не концентруватися з цілями егоцентричного рівня, відповідно, $r = -0.765^*$ та $r = -0.843^{**}$, проте деяка захисна позиція впливає на продукування цілей $r = 0.752^*$. В той час, як в групі В це негативно пов'язано із шкалою вірогідності К, $r = -0.984^{**}$, тобто цілі висуваються при зниженій оборонній позиції. Треба додати, що низькі значення за цієї шкалою може розглядатися як прогностично сприятлива ознака.

2.3 Сутність та структура запропонованої програми щодо корекції стресового стану у студентів методами медитації

Для дослідження можливостей короткострокових медитативних програм у корекції стресових станів у студентів, зокрема, в передекзаменаційний період, досліджуваній групі студентів була запропонована короткострокова програма MBSR («Програма зниження стресу на основі практик усвідомленості (Mindfulness)»). Програма призначена для будь-яких осіб, які страждають від наслідків стресів.

У основі MBSR лежить концепція «усвідомленості» (уважності) - безоцінного, відстороненого, неупередженого, щомоментного усвідомлення процесів, які є у психіці. Усвідомлюються і фізичні відчуття, процеси сприйняття, емоційні відповіді, думки, робота уяви тощо. Всі ці феномени усвідомлюються без роздумів про них, без порівнянь, без оцінок. Насправді усвідомленість - це форма природного спостереження за подіями внутрішнього світу, які зазвичай протікають несвідомо.

Дослідження останніх років показали, що короткі медитації ефективні у зниженні тривоги та стресу [85].

Результати показали не тільки значне зниження симптомів депресії, тривоги та стресу серед студентів після коротких медитацій. Найважливіше те, що не було виявлено значної кореляції між кількістю виконаних медитативних практик та покращенням психологічного стану. Той факт, що в багатьох випадках навіть короткочасне втручання призводило до помітного покращення, обнадіює і має велику наукову та практичну цінність.

Для нашої групи досліджуваних було запропоновано міні-курс, якій складав з 7 частин:

1. Вступ.
2. Думкове сканування тіла (23'19")
3. Усвідомлена йога стоячі (07'49")
4. Дихання (17'17")
5. Дихання –і-тіло (17'23")

6. Звуки-та-думки (18'34")

7. Перепочинок. Трихвилинна дихальна медитація (3')

Передумови та зміст вправ та завдань ми виклали у Додатку (Див. Дод.)

2.4 Організація, методи діагностики та інтерпретація формуючого експерименту

Формувальний експеримент - це специфічний виключно для психології вид експерименту, в якому активний вплив експериментальної ситуації на випробуваного має сприяти його психічному розвитку і особистому росту. Тому одним із важливих завдань формувального експерименту буде розширення свідомості наших учасників. Розробник теорії планомірного формування розумових дій та понять, відомий радянський психолог П.Я. Гальперін, розглядав процес формування як метод дослідження новоутворень; також він стверджував, що 20 людей достатньо для формувального експерименту. Кількість учасників в нашому випадку складає 30 чоловік. Проведення курсу MBSR із учасниками нашого дослідження і можливі зміни їх особистісних характеристик відповідає вимогам, які пред'являються умовами проведення формувального експерименту. Перед проведенням цього експерименту було проведено констатуючий експеримент, результати якого представлені в підрозділі 2.1.

Принадність підходу уважності у цьому, що він вищою мірою адаптується широкому спектру причин. Просте засвоєння загального розуміння того, що єдина впевненість у житті - це зміни і що іноді краще, що можна зробити для вирішення проблеми, - це нічого не робити, може бути надзвичайно полегшенням і навіть визволенням для людей, які відчайдушно і часто відчайдушно намагаються що- виправити. Усвідомлення того, що насправді вони можуть сповільнитися і бачити речі такими, які вони є, без шор, і навчитися стримувати сильні емоції і відчуття, що виникають, може мати перетворюючий ефект. Подальше усвідомлення того, що, хоча

конкретні симптоми можуть бути неприємними, вони терпимі і дуже постійно перебувають у постійному русі, що може забезпечити подальше звільнення від страждань. Отже, зміна відбувається не тільки через тренування розуму у формальній практиці медитації, але й через зміну відносини та точки зору, які дозволяють людям побачити свою проблему у новому світлі, не дозволяючи страху поглинути їх та вплинути на поведінку

Заняття тривали тиждень, на цьому формувальний експеримент завершувався, і знову було проведено констатуючий експеримент, який носив порівняльний характер з метою виявлення того, що вдалося досягти в процесі дослідження, а чого не вдалося. В процесі цього експерименту були проведені всі ті ж методики, що і в першому, щоб не спотворювати отримання об'єктивних даних при зміні умов. Тобто було проведено контрольні виміри, з метою діагностування можливих змін. У результаті проведеного курсу було зазначено наступні результати загалом по групі.

Заняття медитативною практикою сприяло зниженню показників загального стресу (не значно) та передекзаменаційного стресу (значно, на високому статистичному рівні).

Таблиця 2.6.

Показники зниження стресу.

№ з/п	Показники	t-критерій Стьюдента
1.	PSM	2,29 ($p>0,05$)
2.	Субшкала 5	3,101 ($p<0,007$)

Рівень загального стресу знизився в групі А, $t = 2,47$ ($p<0,04$) на відміну від групи В, де цей рівень не був значним $t = 2,29$ ($p>0,05$), тобто це підтверджує, що ознаки загального стресу та специфічні навчального стресу

можуть бути пов'язані і також те, що практика застосованого нами циклу занять може бути корисна при корекції, як для широкого кола осіб, так і безпосередньо у академічному середовищі. В той же час, рівень передекзаменаційного стресу серед представників групи «уразливих» до стресу зменшився, але не значно, хоча ми можемо відмітити це як тенденцію: $t = 1,94$ ($p > 0,07$), проте серед представників групи В помітні благодворні зміни: $t = 2,98$ ($p < 0,04$).

Серед ознак академічного стресу, які найбільш змінилися в позитивний бік, треба відмітити 3.2. «Неможливість позбутися сторонніх думок» ($t = 2,41$ ($p < 0,04$)), 3.8. «Поспіх, відчуття постійної нестачі часу» $t = 2,36$ ($p < 0,05$), це показує, що практика медитації майже у експрес-формі сприяє покращенню до концентрації, що може бути корисним при підготовки до іспитів і взагалі при навчанні протягом року. Крім того, є тенденції поліпшення 3.6. «Втрата впевненості, зниження самооцінки» та 3.7 «Втрата впевненості, зниження самооцінки», відповідно $t = 1,611$ ($p > 0,07$) та $t = 1,699$ ($p > 0,07$).

У відношенні змін індивідуальних особливостей відповідно до ММРІ, то його специфіка не передбачає таких відчутних змін за такий короткий термін, це все ж таки не інструмент для оцінки переважно станів, принаймні, це торкається клінічних шкал, щодо шкал достовірності, то вони більш чутливо реагують на зміни ситуації, наприклад, на ситуацію тестування та ін. Відповідно, це стосується і самопочуття особи. За підсумками проведеного курсу медитації ми побачили зміну в узагальненім профілі групи А щодо Т-балів за шкалою F, а саме - з 82,46 до 67,51, $t = 2,77$ ($p < 0,05$). Таким чином, це свідчить про зниження захистної позиції особистості та руху до більшої відкритості, що не можна не розглядати як позитивний крок.

Щодо показників методики ЦСО, то можна стверджувати, що робота по «розширенню свідомості» дало свої певні плоди: кількість цілей, що продукувалися значно збільшилося, і ці зміни фіксує критерій t за Стьюдентом: 2,307 ($p < 0,05$). Крім того, декілька знизився індекс ЕГО-

позиції (2,64 проти 3,23) та збільшився індекс АЛЪТ-позиції (2,41 проти 2,0), щодо значень БЮ-рівня та РАЦ-позиції, то у числовому вираженні вони майже не змінилися. Ми вважаємо, причиною цього явища стало розширення спектра свідомості, коли в зв'язку зі зміною цільової спрямованості змінилися і погляди на життя, на життєву позицію, що дозволило знизити емоційну напругу і підвищити впевненість в собі.

Висновки до розділу II

У розділі II нашої роботи ми провели емпіричне дослідження з метою оцінки рівню академічного стресу та його особливостей у студентів психологічної спеціальності. Нами було також проведена діагностика індивідуальних психологічних особливостей респондентів, їх цільової спрямованості та зв'язок цих показників із рівнем та природою академічного стресу.

За отриманими даними, можна стверджувати, що студенти відмічають певний зріст стресового стану, пов'язаного саме із навчальним контекстом, предикторами якого можна вважати академічне навантаження, проблеми самоорганізації своєї навчальної діяльності та побуту в цілому (нерегулярне харчування), а також питання психологічного плану, зокрема страх перед майбутнім. Крім фізіологічних стресових проявів, психологічний аспект також простежується в стресовій симптоматиці, що переважає, а саме, проблеми безпорадності і безнадійності.

Нами було визначено неоднорідність досліджуваної групи щодо передекзаменаційного хвилювання, яке розглянуто нами як диференціююча ознака. На основі цього були визначені група піддослідних, більш схильних до впливу академічного стресу (А) і навпаки (В). Ми отримали підтвердження, що психологічна складова структури представників обох груп деяким чином відрізняється. Профіль представників групи А типологічно відрізняється від представників протилежної груп, зокрема, наявністю захисної позиції, психастенічності та шизоїдною акцентуацією.

Результати методики ЦСО показали, що у учасників дослідження в цілому в їх життєвих планах переважають цілі, які задовольняють потреби, пов'язані із проблемами навчання, в той же час, егоцентричні цілі, що орієнтовані на задоволення меркантильних та утилітарних потреб переважають цілі перспектив особистісного зросту, а безпосередньо продукування цілей нижче нормативного, що може бути свідченням звуженої свідомості. Для дослідження можливостей короткострокових медитативних програм у корекції стресових станів у студентів, зокрема, в передекзаменаційний період, досліджуваній групі студентів була запропонована короткострокова програма MBSR («Програма зниження стресу на основі практик усвідомленості (Mindfulness)»), робота за якою мала характер формувального експерименту. Внаслідок проведеного курсу за зазначеної програми рівень передекзаменаційного стресу знизився в обох групах, знизилися деякі симптоми стресу, що каже про підвищення рівню концентрації, настільки необхідною для навчання. Знизилися Т-бали за шкалою F групі А, що свідчить про зниження захисної позиції особистості та руху до більшої відкритості, що не можна не розглядати як позитивний крок. Також можна стверджувати, що робота по «розширенню свідомості» дало позитивні плоди: кількість цілей, що продукувалися значно збільшилося, крім того, декілька знизився індекс ЕГО- позиції та збільшився індекс АЛЪТ- позиції, що означає тенденцію руху в напрямок перспективних цілей та особистісного зростання.

ВИСНОВКИ

Дане дослідження мало метою визначення психологічних факторів, що можуть обумовлювати стресові переживання в особистості в академічній ситуації, та можливості експрес-корекції стресового стану.

Предмет дослідження склали психологічні особливості академічного стресу.

Проведене дослідження дозволяє вирішити поставлені завдання та зробити наступні основні висновки:

1. Проаналізувавши і узагальнивши теоретичні підходи до вивчення феномена стресу, було зазначено, що феномен стресу має тривалу історію вивчення, початок якої було покладено у XIX столітті. Подальші дослідження визначили, що стрес означає реальне чи ймовірне порушення фізіологічного гомеостазу чи психологічного благополуччя організму. Психологічні аспекти стресу можна простежити протягом життєвого шляху особистості. Вплив інтенсивних та хронічних стресорів у період розвитку має довгострокові нейробіологічні наслідки та підвищує ризик тривожних та афективних розладів, проблем з агресивним контролем.

2. У світлі цього інтерес у дослідників останнім часом викликає академічний чи навчальний стрес, виділений як особливий вид стресу. Академічний стрес визначається як реакція організму на академічні вимоги, що перевищують адаптивні можливості студентів. Це супроводжується емоційними проблемами, психологічним дистресом, проблемами у відносинах, вибором професії, пошуком особистих та професійних цілей. Усе це вказує на необхідність вивчення психологічних корелятивів цього феномену.

3. Нами було для цього обрано систему дослідницьких процедур, спрямованих на вивчення базових параметрів психологічної структури особистості, рівню стресового стану студентів та була проведена діагностика індивідуальних психологічних особливостей респондентів, їх цільової

спрямованості та зв'язок цих показників із рівнем та природою академічного стресу.

4. За отриманими даними, можна стверджувати, що студенти відмічають певний зріст стресового стану, пов'язаного саме із навчальним контекстом, предикторами якого можна вважати академічне навантаження, проблеми самоорганізації своєї навчальної діяльності та побуту в цілому, а також питання психологічного плану, зокрема страх перед майбутнім. Крім фізіологічних стресових проявів, психологічний аспект також простежується в стресовій симптоматиці, що переважає, а саме, проблеми безпорадності і безнадійності.

5. Результати методики ЦСО показали, що у учасників дослідження в цілому в їх життєвих планах переважають цілі, які задовольняють потреби, пов'язані із проблемами навчання (індекс 12,3), в той же час, егоцентричні цілі, що орієнтовані на задоволення меркантильних та утилітарних потреб переважають цілі перспектив особистісного зросту (індекс 3 проти 1,6), а безпосередньо продукування цілей нижче нормативного (індекс 17 проти 20), що може бути свідченням звуженої свідомості.

6. Нами було визначена неоднорідність досліджуваної групи щодо передекзаменаційного хвилювання, яке розглянуто нами як диференціююча ознака. На основі цього були визначені група піддослідних (А), більш схильних до впливу академічного стресу (показник 9,31 при максимумі 10) і навпаки (група В, показник 4,11). Ми отримали підтвердження, що психологічна складова структури представників обох груп деяким чином відрізняється. Профіль представників групи А типологічно відрізняється від представників протилежної груп, зокрема, наявністю захисної позиції ($F=80$), психастенічністю ($Pts=70,6$) та шизоїдною акцентуацією ($Sch=77,1$).

7. Для корекції стресового стану у академічній ситуації було запропонована короткострокова програма MBSR («Програма зниження стресу на основі практик усвідомленості (Mindfulness)»), робота за якою мала характер формувального експерименту.

8. Внаслідок проведеного курсу за зазначеної програми рівень передекзаменаційного стресу знизився в обох групах (відповідно 3 та 6,35), знизилися деякі симптоми стресу, що каже про підвищення рівню концентрації (за п.п. 3.2., 3.6., 3.7., 3.8. за методикою ТНС). Знизилися Т-бали за шкалою F групі А 82,46 до 67,51, $t = 2,77$ ($p < 0,05$), що свідчить про зниження захисної позиції особистості та руху до більшої відкритості, що не можна не розглядати як позитивний крок. Також можна стверджувати, що робота по «розширенню свідомості» дало позитивні плоди: кількість цілей, що продукувалися значно збільшилося (індекс 21 проти 17, $t = 2,307$ ($p < 0,05$), крім того, декілька знизився індекс ЕГО- позиції та збільшився індекс АЛЪТ-позиції, що означає тенденцію руху в напрямок перспективних цілей та особистісного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии . СПб: Речь, 2004. 166 с.
2. Аммон Г. Психосоматическая психотерапия. СПб.: Речь, 2000. 238 с.
3. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М., Директ-Медиа, 2008. 134 с.
4. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. М., Наука, 1994. Т. 15, № 1. С. 3-18.
5. Бабенко В. В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних та педагогічних експериментах . Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
6. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Ижевск: Изд-во УдГУ, 1997. 114 с.
7. Батаршев А. В. Темперамент и характер. Психологическая диагностика М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 336 с.
8. Бевз Г., Дорошенко О. Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К. : 2003, Т.У, ч.5. С.25-34.
9. Белобрыкина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки. Вопросы психологии. М. Педагогика, 2001. №4. – С.39-42.
10. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: Per Se, 2006. 523 с.
11. Брихт Р. Образ «Я» как подструктура личности. Проблемы психологии личности. М. : Наука, 1982. С. 104-111.
12. Варданян Б. Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости. М. : Наука, 2008. 380 с.
13. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления

критических ситуаций). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.

14. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом. Теория и практика. Учебно- методическое пособие. СПб. : Речь, 2010. 192 с.

15. Ващенко І. В. Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання. К. : Знання, 1998. 289 с.

16. Висідалко Н. Л., Бабенко А. Психологічний аналіз стресу в навчальній діяльності студентів. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 199–201

17. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

18. Вяткин Б. А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсменов в соревнованиях. Стресс и тревога в спорте. М.: ФиС, 1983. С. 56

19. Гаркави Л. Х. Активационная терапия. Антистрессорные реакции активации тренировки их использование для оздоровления, профилактики лечения. Ростов-на-Дону. Издат. Ростовского университета, 2006. 256 с.

20. Гиссен Л. Д. Время стрессов. Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах. М. ФиС, 1990. – 192 с.

21. Гошовський Я. О., Гошовська Д. Т. Феномен емоційного вигорання особистості у контексті депривованої психогенези . Психологічні перспективи. 2016. Вип. 28. С. 67–80.

22. Гревцева О. В. Критерии, показатели и уровни формирования стрессоустойчивости у воспитанников учреждений пансионного типа. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2-3. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23532>

23. Гринберг Д. Управление стрессом. СПб. : Питер, 2002. 496 с.

24. Гуревич К. М. Психологическая диагностика детей и подростков / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 360 с.

25. Дмитриева Т. Б. Социальный стресс и психическое здоровье. М. : ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 248 с.
26. Долгова В. И. Формирование эмоциональной устойчивости личности: монография. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 167 с.
27. Закірова С. Ювенальна юстиція в Україні: проблеми, перспективи. Центр досліджень соціальних комунікацій НБУВ. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2735:yuvenalna-yustitsiya-v-ukrajini-2&catid=71&Itemid=382
28. Занюк С. С. Психология мотивации. Киев: Ника-Центр, 2001. 352 с.
29. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л.: Медицина, 1982. 216 с.
30. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осозания в повседневной жизни. Пер. с англ. М. Белобородовой. М.: Незвисимая фирма «Класс», Изд-во Трансперсонального института, 2001. 208 с.
31. Карпова О. П. Экстремальные виды спорта как модель адаптации в условиях психоэмоционального стресса [Электронный ресурс] Новости украинской психиатрии. Харьков, 2001. Режим доступа к ресурсу: <http://www.psychiatry.ua/articles/paper033.htm>.
32. Карташова К. С. Психология стресса: учеб.-метод. пособие Красноярск. Сиб. федер. ун-т, 2012. Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I; 128 Mb RAM; Windows 98/XP/7; Adobe Reader V8.0 выше.
33. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М. : Академический Проект, 2009. – 943 с.
34. Кокс Т. Стресс. [пер. с англ. проф. Л. А. Милютиной]. М. : Медицина, 1981. 216 с.
35. Коротаев А. А. Влияние эмоционального стресса на трудовую деятельность в зависимости от типологических свойств нервной системы. Проблемы эксперим. психологии личности. Пермь. Уральское отделение общества психологов при АПН СССР, 1986. Вып. 5. С. 211-233.

36. Костина Л. М. Методи діагностики тривожності. Л. М. Костина. СПб.:Речь, 2006. 198 с.
37. Кравчук С. Л. Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон. Херсонський державний університет, 2018 . Вип. 1. Том 1. С. 99-105.
38. Кравчук С. Л. Психологічні особливості емоційної лабільності та емоційної стійкості особистості юнацького віку. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський. Аксіома, 2014. Вип. 26. С. 308–325.
39. Кравчук С. Л. Психологічні особливості емоційної стійкості та самоконтролю особистості . Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. К.: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. Том 10. Вип. 26. С. 467–481.
40. Кравчук С. Л. Психологічні особливості автономності та емоційної стійкості особистості юнацького віку. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. № 3 (48). С. 179–187.
41. Крайнюк В. М. Аналіз зумовленості стресостійкості її первинними характеристиками. За ред. акад. С. Д. Максименка. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. : Логос, 2007. Т.7, № 10. С. 178-183.
42. Крайнюк В. М. Механізми формування стресостійкості особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. : Логос , 2004. Т.6, № 7. С. 155-162.

43. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. К. : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
44. Краснова В. В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов. Вопросы психологи. М. Педагогика, 2011. № 3. С. 49-58.
45. Кудінова М. С. Екзогенні та ендогенні фактори стресу в учнів: психологічний аналіз. Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. 2017. Том 22. Випуск 4 (46) с. 24.
46. Куликов Л. В. Стресс и стрессоустойчивость. Теоретические и прикладные вопросы психологи. Сб. статей. СПб. Изд-во СПбГУ, 1995. Ч. 1. Вып. №1. С. 123-132.
47. Купер К. Л. Источники стресса на работе и их связь со стрессорами вне ее.
Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. Женева. Изд-во ВОЗ, 1989. С. 97-108.
48. Куприянов Р. В. Психодиагностика стресса: практикум. Казань. КНИТУ, 2012. 212 с.
49. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования. Р. С. Лазарус. Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. С. 178-208.
50. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу. Р. С. Лазарус . Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М. : Женева, 1989. С. 121-126.
51. Лемак М. В. Психологу для роботи: діагностичні методики. Методичне видання. Ужгород: Вид-тво Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

52. Локтева С. А. Розвиток особистості і адаптація в студентському Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2009. – № 24. – С. 78–82
53. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб : Изд. дом «Сентябрь», 2001. 260 с.
54. Мельник Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях . М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 256 с.
55. Михайлов Г. С. О роли психической устойчивости в работе менеджера. Журнал прикладной психологии. 2003. № 3. С. 2-7.
56. Міщук Д. Вплив вікового фактора та фактора статевого диморфізму на рівень стресостійкості волейболістів високої кваліфікації. Молода спортивна наука України. Львів: ЛДУФК, 2016. Т.1. С. 113-117.
57. Моница Г. Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». СПб.: Речь, 2009. 250 с.
58. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. Психологич. журн. М. : Наука, 2002. Т.23, №6. С. 16-25.
59. Моросанова В. И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. Вопросы психологии. М. Педагогика, 1994. №4. С. 87
60. Мухина В. С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Воспитание и развитие детей в детском доме / В. С. Мухина. – М.: МО РФ, ИРЛ РАО, 1995. – 16 с.
61. Наенко Н. И. Психическая напряженность. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. 112 с.
62. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [монографія]. К.: Вища школа, 2003. С. 6-23.
63. Носенко Е. Л., Нестеренко М.В. Шляхи детекції сприйняття суб'єктом певної інформації як загрозової з позицій когнітивно-семантичної

моделі тривоги Вісник АПН України “Педагогіка і психологія”. Запоріжжя: ЗНУ, 1998. Вип.4. С.90-99.

64. Орлов Ю. М. Эмоциональный стресс и его психологическая структура. Лекция по курсу «Психол.-пед. основы деятельности врача». Моск. мед. акад. им. И. М. Сеченова, каф. педагогики и мед. психологии. М., 1994. 12 с.

65. Павлов И. П. О типах высшей нервной деятельности экспериментальных неврозах . М. : Медгиз, 1954. 191 с.

66. Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека . Психологический журнал. М. Наука, 1986. №1. С. 62-72.

67. Поліщук О. В. Місце процесу прийняття рішення у ситуації стресу. Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. К. НУОУ, 2014. Вип. 5 (42). С. 308-313.

68. Психологія життєвої кризи / [відп. ред. Т. М. Титаренко.] – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348с.

69. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський, С. Т. Музичук, В. В. Антоненко, Л. П. Удодова, Л. І. Пилипенко, П. Д. Фролов, Н. Д. Володарська, І. В. Мартинюк; Ін-т змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1999. – С. 182-190.

70. Ротенберг В. С., Стресс и поисковая активность. / В. С. Ротенберг, Аршавский В. В. Вопросы философии. М. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия наук», 1979. № 4. С117-127.

71. Ротенберг В. С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. С.117-126.

72. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. – Одеса. Хорс, 1995. 334 с.

73. Селье Г. Стресс без дистресса. Пер. с англ. А. Н. Лука и И. С. Хорола. М. : Прогресс, 1979. 124 с.

74. Собчик Л.Н. Стандартизованный многофакторный метод

исследования личности СМИЛ. СПб : Речь, 2007. 218 с.

75. Судаков К. В. Системные основы эмоционального стресса. М. ГЭОТАР-Медиа, 2010. 112 с.

76. Сучасні методи і засоби для визначення і діагностування емоційного стресу. Монографія за заг. ред. О. П. Мінцера. Вінниця. ВНТУ, 2011. 228 с.

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

78. Черпіта М. М., Гурич А. Ю, Джеджула О. М. Стресостійкість Наукові записки ВНАУ. Сер.: Соціально-гуманітарні науки. Вінниця. ВНАУ, 2013. Вип. 2. С. 202-208.

79. Щербатых Ю. В. Психология стресса. М. : ЕКСМО, 2006. – 304 с.

80. Amirkhan J. Coping with stress across the lifespan: Absolute vs. relative changes in strategy. / J. Amirkhan, B. Auyeung // Journal of Applied Developmental Psychology. 2007. 28 (4). P. 298-317.

81. Aselton, P. Sources of stress and coping in American college students who have been diagnosed with depression. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 25(3). 119-123

82. Backmann J, Weiss M, Schippers MC, Martin Hoegl M. Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. Learn Individual Diff. 2019. 72: 39–48

83. Bedaso A, Duko B, Yeneabat T. Predictors of mental distress among undergraduate health science students of Hawassa University, College of Medicine and Health Sciences, Hawassa, SNNPR, Ethiopia: a cross-sectional study. Ann Gen Psychiatry. 2020.

84. Avi Besser Todd K Shackelford Mediation of the effects of the big five personality dimensions on negative mood and confirmed affective expectations by perceived situational stress: A quasi-field study of vacationers May 2007 Personality and Individual Differences 42 (7): 1333-1346.

85. Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. Psychopathology and academic

performance: The role of motivation and learning strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 1995. 42 (4), 456–465.

86. Brits and Papas E. Success and Outlets of Stress among University Students: Correlations between Stress and Unhealthy Habits. *URYS*, 1, 1. 2010.

87. Campbell, R.L., Svenson, L.W. and Jarvis, G.K. Perceived Level of Stress among University Undergraduate Students in Edmonton, Canada. *Perceptual and Motor Skills*. 1992. 75, 552-554.

88. Roberto Chiodelli, Luana Thereza Nesi de Mello, Saul Neves de Jesus & Ilana Andretta Effects of a Brief Mindfulness-Based Intervention on Depression, Anxiety, and Stress in Senior Students. *Trends in Psychology*. 2020. Volume 28, pages 529–545.

89. Conley CS, Shapiro JB, Huguenel BM, Kirsch AC. Navigating the college years: developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerg. Adulthood*. 2020. 8: 103–17

90. Lisa J Crockett et al Acculturative Stress, Social Support, and Coping: Relations to Psychological Adjustment Among Mexican American College Students *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* November 2007 13 (4): 347-55).

91. Durand-Bush N, McNeill K, Harding M, Dobransky J. Investigating stress, psychological well-being, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning? *Canad J Couns Psychother*. 2015. 49: 253–74.

92. Funder DC. Personalities. *Ann Rev Psychol*. 2001. 52: 197–221.

93. Gareth R, Liu S, Young SD. A longitudinal analysis of stress among incoming college freshman. *Y Am Chol Gealth*. 2017. 65: 331–8.

94. Gray P. Declining Student Resilience: A Serious Problem for Colleges. *Psychology Today* 2015. Available online at: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/freedom-learn/201509/declining-student-resilience-serious-problem-colleges> (accessed July 21, 2020).

95. Golinka Ts. Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. *Chol Stud J.* 2015: 300–11.
96. Kandler C, Bleidorn W. Personality differences and development: genetic and environmental contributions. In: Wright JD, editor. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. 2nd ed. New York, NY: Elsevier 2015. p. 884–90.
97. Kankarash M. *Personality Matters: Relevance and Assessment of Personality Characteristics*. OECD Education Working Papers, no. 157. Paris: OECD Publishing 2017.
98. Kokko K, Rantanen J, Pulkkinen L. Associations between mental well-being and personality from a life-span perspective. In: Blarney M, editor. *Personality and Well-Being Across the Life Span*. New York, NY: Palgrave Macmillan. 2015. p. 134–59.
99. Komarraju M, Karau S, Schmeck RR. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learn Individ Diff.* 2009. 19: 47–52.
100. Lauren A.M. Lebois, a Christopher Hertzog, b George M. Slavich, c Lisa Feldman Barrett, d, e, f and Lawrence W. Barsaloug. Establishing the situated features associated with perceived stress. *Acta Psychol (Amst)*. 2016 Sep; 169: 119–132.
101. Ming Sing Chai^{1, 2, *}, Chee Seong Low² Personality, Coping and Stress Among University Students *American Journal of Applied Psychology* 2015; 4(3-1): 33-38
102. Reddy KI, Menon KR, Thattil A. Academitz Stress and Its Surcess Among University Students. *Biomed Farmatsol J.* (2018) 11: 531 – ch.
103. Saleh D, Camart N, Romo L. Predictors of stress in college students. *Psychol Res.* 2017. 7: 42–9.
104. Sarah L. Allred, Lana D. Harrison and Daniel J. O'Connell Self-Efficacy: An Important Aspect of Prison-Based Learning *The Prison Journal* 2013 93: 211 originally published online 24 January 2013.

105. Sneijder M, Prezkel F. Variables Associates wit achievement in gicher education: a systematics roar of meta-analysis. *Psychol Bul.* 2017.143: 565–600.
106. Steel P, Schmidt J, Schultz J. Refining the relativity of Beethoven personalities and subjective wel-bing. *Psychol Bul.* 2008. 134: 138–61.
107. Talib, N.and M. Zia-ur-Rehman. “Academic Performance and Perceived Stress among University Students”, *Educational Research and Review*, 2012.7 (5): 127-132.
108. Uchil HB. . The effect of stress is he is a student performer. *Stress Mage Prof. Int J.* 2017/ 5: 17–21.
109. Wang S, Zhao Yi, Li Y, Wang X, Luo K, Gong Y. Bran Structure Lynx Trait Constancetiusness is an academic act. *Sci Rep.* 2019 i: 12168.).
110. Wilkes, S.E. Resilient Amid Atsademitz Stress: The Moderation of the Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances in Social Work.* 2008. I, 106-125.
111. Xin Yi, Wu Yi, Yao Z, Guang Yi, Aleman A, Luo L. The relativity of beetwaen personalities and the response to the ace of psychological stress. *Sci Rep.* (2017) no .: 16906.
112. Zeidner, M. (1992). Surcess of Academic Stress: The Time of First Year Yevish and Arab Students in Israel. *Gicher Education*, 24, 26-40.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник PSM

Інструкція: пропонується ряд тверджень, що характеризують психічний стан. Оцініть, будь ласка, ваш стан за останній тиждень за допомогою 8-бальної шкали. Для цього на бланку опитувальника поруч з кожним твердженням обведіть число від 1 до 8, яке найбільш точно визначає ваші переживання. Тут немає неправильних або помилкових відповідей. Відповідайте якомога щире. Для виконання тесту буде потрібно приблизно п'ять хвилин.

Цифри від 1 до 8 означають частоту переживань:

1 - «ніколи»; 2 - «вкрай рідко»; 3 - «дуже рідко»; 4 - «рідко»; 5 - «іноді»; 6 - «часто»; 7 - «дуже часто»; 8 - «постійно (щодня)».

1	Стан напруженості і крайньої схвильованості (напруженості)	12345678
2	Відчуття клубка в горлі і / або сухості в роті	12345678
3	Я перевантажений (а) роботою. Мені зовсім не вистачає часу	12345678
4	Я поспіхом проковтую їжу або забуваю поїсти	12345678
5	Після роботи я не можу відключитися від думок про незавершені справи, проблеми, плани; я «застряють» на переживаннях робочих ситуацій і невирішених питань, обмірковую свої ідеї знову і знову	12345678
6	Я відчуваю себе самотнім (ой) і незрозумілим (ой)	12345678
7	Я страждаю від фізичного нездужання; у мене запаморочення, головний біль, напруженість і дискомфорт в області шийного відділу, болі в спині, спазми в шлунку	12345678
8	Я поглинений (а) похмурими думками, змучений (а) тривожними станами	12345678
9	Мене раптово кидає то в жар, то в холод	12345678
10	Я забуваю про зустрічі або справах, які повинен зробити або вирішити	12345678

11	У мене часто псується настрій; я легко можу заплакати від образи або проявити агресію, лють	12345678
12	Я відчуваю себе втомленим людиною	12345678
13	У важких ситуаціях я міцно стискаю зуби (чи стискаю кулаки)	12345678
14	Я спокійний (на) і безтурботний (на) *	12345678
15	Мені важко дихати і / або у мене раптово перехоплює подих	12345678
16	Я маю проблеми з травленням і з кишечником (болі, кольки, розлади або запори)	12345678
17	Я схвилюваний (а), стурбований (а), збуджений (а)	12345678
18	Я легко лякаюся; шум або шерех змушують мене здригатися	12345678
19	Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути	12345678

20	Я збитий (а) з пантелику; мої думки сплутані; мені не вистачає зосередженості і я не можу сконцентрувати увагу	12345678
21	У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима	12345678
22	Я відчуваю тяжкість на своїх плечах	12345678
23	Я стривожений (а), мені необхідно постійно рухатися; я не можу стояти або сидіти на одному місці	12345678
24	Мені важко контролювати свої вчинки, емоції, настрій або жести	12345678
25	Я відчуваю напруженість *	12345678

Примітка. * Зворотний питання.

Обробка та інтерпретація результатів. Підраховується сума всіх відповідей - інтегральний показник психічної напруженості (ППН). Питання 14 оцінюється у зворотному порядку. Що більше ППН, то вище рівень психологічного стресу.

Табл. до інтерпретації результатів за п.1 та п.3:

№ п/п	Середні значення	№ п/п	Середні значення	№ п/п	Середні значення	№ п/п	Середні значення
1.1	4,8	1.9	2,7	3.1	4,0	3.9	3,9
1.2	3,4	1.10	3,1	3.2	4,7	3.10	2,6
1.3	4,1	1.11	зз	3.3	3,8	3.11	2,6
1.4	5,0	1.12	2,5	3.4	3,5	3.12	2,1
1.5	5,0	1.13	3,3	3.5	4,4	3.13	3,2
1.6	3,4	1.14	3,6	3.6	3,8	3.14	2,8
1.7	3,6	1.15	5,3	3.7	2,9	3.15	4,9
1.8	3,6			3.8	4,5	3.16	5,0

Середній показник екзаменаційного хвилювання (п.5) — 6.0 ± 0.35 балів.

Додаток Б

Тест на навчальний стрес (ТНС)

Мета – визначити показник навчального стресу (екзаменаційного хвилювання).

Інструкції, бланк відповідей та текст опитувальника.

Оцініть за 10-бальною шкалою внесок Ваших окремих проблем у загальну картину стресу		
1.1	Суворі викладачі	
1.2	Велике початкове навантаження	
1.3	Відсутність підручників	
1.4	Незрозумілі, нудні підручники	
1.5	Життя далеко від батьків (для іногородніх студентів)	
1.6	Невміння правильно розпорядитись обмеженими фінансами	
1.7	Невміння правильно організувати свій режим дня	
1.8	Нерегулярне харчування	
1.9	Проблеми спільного проживання з іншими студентами	
1.10	Конфлікт у групі	

1.11	Зайве серйозне ставлення до навчання	
1.12	Небажання вчитися чи розчарування у професії	
1.13	Сором'язливість, сором'язливість	
1.14	Страх перед майбутнім	
1.15	Проблеми в особистому житті	
1.16	Інше (напишіть, що саме) _____	

Як змінився рівень Вашого постійного стресу протягом останніх трьох місяців навчання? (Позначте V)				
Значно зменшився	Незначно зменшився	Не змінився	Незначно зріс	Значно збільшився
У чому виявляється ваш стрес, пов'язаний із навчанням? (оцініть за 10 бальною шкалою ознаки) _____				
3.1	Відчуття безпорадності, неможливості впоратися з проблемами			
3.2	Неможливість позбутися сторонніх думок			
3.3	Підвищена відволіканість, погана концентрація уваги			
3.4	Дратівливість, уразливість			
3.5	Поганий настрій, депресія			
3.6	Страх, тривога			
3.7	Втрата впевненості, зниження самооцінки			
3.8	Поспіх, відчуття постійної нестачі часу			
3.9	Поганий сон			
3.10	Порушення соціальних контактів, проблеми у спілкуванні			
3.11	Прискорене серцебиття, біль у серці			

3.12	Утруднене дихання	
3.13	Проблеми із шлунково-кишковим трактом	
3.14	Напруга або тремтіння м'язів	
3.15	Головний біль	
3.16	Низька працездатність, підвищена стомлюваність	
3.17	Інше (напишіть, що саме)	

Які прийоми зняття стресу ви практикуєте? (Позначте V)	
Алкоголь	
Сигарети	
Наркотики	
ТВ	
Смачна їжа	
Перерва в роботі чи навчанні	
Сон	
Спілкування з друзями або коханою людиною	
Підтримка батьків	
Секс	
Прогулянки на свіжому повітрі	
Хобі	
Фізична активність	
Інше _____	
Наскільки сильно ви хвилюєтеся перед іспитами (оцініть за 10-бальною системою)	
Які ознаки екзаменаційного стресу ви відзначали у себе? (Позначте V)	

Прискорене серцебиття		
Сухість у роті		
Утрудненне дихання		
Скутість, тремтіння м'язів		
Головніє или ине боли		
Інше (напишіть, що саме) _____		
Як ви знімаєте передекзаменаційне хвилювання?		
7.1	_____	
7.2	_____	
7.3	_____	

Табл. до інтерпретації результатів за п.1 та п.3:

№ п/п	Середні значення	№ п/п	Середні значення	№ п/п	Середні значення	№ п/п	Середні значення
1.1	4,8	1.9	2,7	3.1	4,0	3.9	3,9
1.2	3,4	1.10	3,1	3.2	4,7	3.10	2,6
1.3	4,1	1.11	зз	3.3	3,8	3.11	2,6
1.4	5,0	1.12	2,5	3.4	3,5	3.12	2,1
1.5	5,0	1.13	3,3	3.5	4,4	3.13	3,2
1.6	3,4	1.14	3,6	3.6	3,8	3.14	2,8
1.7	3,6	1.15	5,3	3.7	2,9	3.15	4,9
1.8	3,6			3.8	4,5	3.16	5,0

Середній показник екзаменаційного хвилювання (п.5) — 6.0 ± 0.35 балів.

Додаток В

Методика дослідження цільової спрямованості особистості

№ п	Я хочу...	З
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

З – значимість, проставити від **1** до **20** (яке бажання найбільш важливе на даний момент, яке другорядне, яке на третьому місці і так далі).

Додаток Г

Передумови та пояснення щодо деяких вправ короткострокової програми MBSR («Програма зниження стресу на основі практик усвідомленості (Mindfulness)»):

1. Вправа "Сканування тіла" ("Body scan").

Освоєння усвідомленості передбачає, що ви вчитеся звертати увагу на те, що відбувається зараз у тілі, органах почуттів або розумі. Сьогодні ми поговоримо про свідомість щодо тіла.

У буддистській споглядальній практиці, що лежить в основі західної концепції усвідомленості, тіло є одним із опор (додатків) розвитку уважності (усвідомленості). Вправа «Сканування тіла (Сканер)» є чудовим способом розвитку сталої та гнучкої уваги. Воно є базовим у восьмижневій програмі MBSR, освоюється насамперед і практикується протягом усього курсу. Виробляючи навичку усвідомленості, ми намагаємося навчитися звертати стійку увагу на поточний момент, бути «тут-і-зараз». Усвідомлення тіла – це найлегший спосіб закріпитися у теперішньому. Справді, наше тіло не може виявитися ні в минулому, ні в майбутньому, воно живе лише теперішньому. Це свого роду «якір», за який ми можемо вчепитися у вихорі думок про минуле та суджень про майбутнє. У книзі Вільямса, Тісдейла, Сігала і Кабат-Зінна «Вихід з депресії» стверджується, що регулярна практика усвідомлення відчуттів у тілі дозволяє «відновити зв'язок із власним тілом, що відіграє ключову роль у переживанні та вираженні емоцій», «дозволяє розірвати зв'язок між відчуттями у тілі та мисленні, той зв'язок, який підтримує цикл нав'язливих думок та депресії». Також регулярна практика сканування тіла дає змогу звільнитися від пригнічених емоцій. Психотравмуючі події, починаючи з пережитих у ранньому дитинстві, (таких як зайве суворе виховання або розлучення батьків), викликають сильний емоційний відгук, який надовго відбивається в тілі людини у вигляді фізичних затискачів, напружень, дисфункцій. Медитація сканування тіла допомагає звільнити ці емоційні «поклади».

Хід вправи.

Прийміть вихідне положення (краще лежачи на спині). Звертайте увагу по черзі на різні частини тіла. Усвідомлюйте, що відбувається зараз у тому місці, на яке ви звернули увагу. Намагайтеся не оцінювати і не реагувати на відчуття, просто усвідомлюйте їх. Якщо дозволяє час, докладніше досліджуйте своє тіло (відчуйте кожен палець або навіть кожен фалангу пальця руки). Залишайтеся деякий час на вибраній ділянці.

Дж. Кабат-Зінн у книзі "Full catastrophe living" пропонує наступну траєкторію переміщення уваги по тілу: великий палець лівої ступні - рухатися увагою вгору по ступні та нозі - від стегон до пальців правої ступні - вгору по правій нозі - вгору по тулубу - по попереку та животу - верхня частина спини і грудей - плечі - пальці обох рук - вгору по обох руках одночасно до плечей - шия - горло - увага на всіх частинах обличчя - потилиця - верхівка.

У тій же роботі Кабат-Зінн пропонує деякі додаткові прийоми:

- уявляти дихання «через» ті частини, на які спрямована увага (докладніше описано нижче);
- уявити, що при вдиху в ділянку, що спостерігається, входить енергія, а на видиху виходить втома і напруга;
- змінювати фокус уваги (фаланга пальця - весь палець - вся кисть - вся рука), відчути все тіло в цілому;
- перебувати в тиші та нерухомості після сканування.

2. Усвідомлена йога - (Mindful Yoga / Mindful Stretching)

Усвідомлена йога є другою (після уявного сканування тіла) базовою вправою програми MBSR, спрямованим на усвідомлення тіла. За основу взято вправи хатха-йоги, спрямовані на розтяг та зміцнення суглобів та м'язів. Хоча за допомогою цієї практики можна розвинути мускулатуру та гнучкість, на мій погляд, основна мета вправ – краще пізнати своє тіло у різноманітних ситуаціях, відчути свою цілісність. Бажання стати сильнішим або гнучкішим за допомогою вправ буде помітною перешкодою і може

зробити практику навіть небезпечною. У восьми тижневій програмі MBSR рекомендується займатися йогою по 45 хвилин на день, під аудіозапис, починаючи з третього тижня курсу, чергуючи його зі скануванням тіла.

Основні засади практики.

Бути тут і зараз. Усвідомленість дозволяє перетворити будь-яку діяльність на медитацію: для цього необхідно нагадувати собі про необхідність повністю бути присутнім зараз (або як пише Дж. Кабат-Зінн «...ви повинні повністю прокинутися, вийти з напівсонного стану і скинути пелену, якою вас огортає ваш розум, що думає, Цілеспрямована практика грає в цьому процесі головну роль, оскільки режим автопілота занадто швидко опановує нами, коли ми забуваємо нагадувати собі про це.»)

Відсутність прагнення досягти чогось. Вправи йоги не робляться з метою стати здоровішими, гнучкішими, сильнішими. У кожній вправі потрібно прагнути лише досягти ідеального балансу між зусиллям та розслабленням, зі збереженням усвідомлення кожного моменту. Усі ефекти прийдуть як побічні плоди практики. У позах нічого не потрібно робити, в них потрібно просто перебувати.

Уважно читати сигнали тіла – відчуття. Умовно відчуття можна розділити на: 1) фонові (непомітні поки що спеціально не звернеш увагу на певну ділянку тіла); 2) нейтральні (легко усвідомлюються та легко виділяються з фону, але не неприємні); 3) неприємні (наполегливо «лізуть» у область свідомості); 4) больові. Практикуючи вправи необхідно ЗАВЖДИ залишатися у зоні нейтральних відчуттів. Неприємних, і тим більше больових відчуттів, хоч би як хотілося розширити межі гнучкості чи сили, слід уникати. Цей принцип досить важко втілити, оскільки завжди в умі є бажання «зробити краще», «більше» або «довше»... Повторюся, пози не потрібно виконувати, в них потрібно просто бути! Виконуючи вправи усвідомлено та в зоні комфорту, ви поступово та безпечно розширите межі своїх можливостей.

Загальний порядок виконання вправи.

Виберіть кілька поз із рекомендованих нижче (можете вибрати інші нескладні, керуючись книгами з йоги). Не кваплячись прийміть позу таким чином, щоб вам було комфортно. Зафіксуйте її на деякий час (тривалість перебування визначайте за своїми відчуттями). Під час фіксації усвідомлюйте все, що відбувається в тілі, у найбільш задіяних ділянках, або стежте за диханням. Якщо вашу увагу відволіклося, усвідомте це, м'яко поверніть його до тіла і зараз. Коли час витримки пози закінчиться, повільно повертайтеся у вихідне положення. Якщо поза двостороння, виконайте її в інший бік. Якщо хочете зробити кілька підходів. Закінчивши роботу з позою, ляжте на підлогу і розслабтеся протягом декількох хвилин (див. вправу шавасану).

Зазвичай рекомендується спочатку виконувати пози стоячи, пози на рівновагу, потім лежачи, а кінці заняття перевернутые. Завершіть заняття тривалим розслабленням у шавасані (15-20 хв).

3. Дихання.

Вправа в усвідомленні дихання (breathing meditation) є, мабуть, найпоширенішою практикою. Її можна виявити у всіх гілках буддійської традиції, у йозі, у цигуні, у суфійських практиках. Ключову роль вона грає і в сучасних системах освоєння усвідомленості. Так, у 8-тижневій програмі MBSR вправа освоюється з третього тижня та практикується щодня, до кінця курсу. Як правило, спостереження за диханням освоюється та практикується у вигляді формальної сидячої медитації, але є кілька коротких вправ, що дозволяють спостерігати за диханням протягом дня. У цій статті я спробую описати загальний хід медитації, а «тонкощі» та практичні «хитрощі» залишу для детального розгляду в інших нотатках.

Навіщо медитувати на диханні?

У першу чергу практика спостереження за диханням використовується як спосіб виходу з «режиму діяльності» та перемикання на режим «просто буття». Дж. Кабат-Зінн говорить такій практиці, як про «спосіб відновити контакт із областю буття», як про «можливість просто побути разом зі своїм

розумом». З її допомогою можна зробити свій розум стійким та стабільним. У своїй книзі «Куди б ти не йшов ти вже там» він пише: «Не забувай про дихання... Воно допоможе знайти зосередження, як якірним ланцюгом до причалу, прикує тебе до справжнього і направить туди, де блукають твої думки. Дихання добре виконує ці функції. Привнісши свідомість у процес дихання, ми нагадуємо собі про те, що знаходимося тут і зараз, що ми повністю прокинулися до того, що відбувається.

Дихання допомагає нам зупиняти мить. Дивно, але люди здебільшого не знають про це. Дихання завжди з нами буквально під носом. Іноді спадає на думку, що колись ми вже переконувалися в користі дихання. Ми навіть говоримо: «Мені нема коли перепочити». І це натяк те що, що миті і подих, певне, якимось пов'язані між собою.»[5]

Відповідно до теоретичної моделі, запропонованої М. Бішопом, усвідомленість включає 2 ключові аспекти: 1) навичка, за своїм бажанням спрямовувати і утримувати увагу на теперішньому моменті, 2) нереагуюче, що приймає відношення до свого досвіду. Медитація на диханні дозволяє тренувати обидва ці аспекти. Знову і знову концентруючи увагу на диханні, ми тренуємо навичку управління ним. А завзято працюючи з відволікаючими факторами та перешкодами, ми отримуємо особистий безпосередній досвід майстерного ставлення до своїх переживань.

Дихання як об'єкт медитації.

Як об'єкт медитації може виступати все, що завгодно: візуальний об'єкт, звук, запах, ідея. У цій практиці ми використовуємо як об'єкт відчуття, що виникають при диханні. Дихання, як об'єкт зосередження, має ряд переваг, що роблять його ідеальною опорою для практики на початку шляху:

На відміну від багатьох інших об'єктів, дихання завжди залишається з нами, аж до моменту смерті. Це означає, що ми можемо використовувати для практики будь-яку вільну хвилину в будь-якій обстановці.

Дихання - це об'єкт, який змінюється щомиті. Завдяки цьому концентруватися на ньому набагато легше, ніж на незмінному предметі

(наприклад, камені). З іншого боку, вивчення мінливості та мінливості дихання може стати джерелом інсайтів про природу реальності.

Дихання - це об'єкт, який автоматично стає "тоншим", у міру того, як поглиблюється наша практика. Зосереджуючись все глибше на диханні, ми виявляємо, що наше тіло стає все більш розслабленим. Чим більш розслабленим стає тіло, тим менше йому потрібно кисню, а отже, дихання стає все більш поверхневим і рідкісним. Щоб зберегти концентрацію на такому диханні, потрібен все більший рівень зосередження. Таким чином, об'єкт сам «підлаштовуватиметься» під поточний рівень практики.

Дихання – це «лакмусовий папірець» нашого поточного психофізіологічного стану. Вивчаючи дихання та співвідносячи його зі своїм станом, ми отримуємо інструмент оцінки, який у будь-який момент під рукою. Як це діє? Іноді ми розгнівані або стривожені, але свідомо не усвідомлюємо цього звіту. У таких випадках усвідомлення ритму, що змінився, або глибини дихання дозволяє зрозуміти, що з нами щось не так.

У буддійській традиції дихання як об'єкт зосередження рекомендується тим, хто страждає від занепокоєння через неконтрольований потік мислення, тобто практично всім нам, жителям великих міст.

Вибираємо власний об'єкт.

Спостереження за диханням передбачає зосередження уваги та усвідомлення відчуттів, що виникають у процесі вдиху та видиху. Спостерігати за диханням можна у різних частинах тіла:

- відчуття при вдиху-видиху у всьому тілі (або будь-де, де відчуття найбільш виражені);
- відчуття руху живота та діафрагми;
- відчуття вхідного повітря в ніздрях (будь-яке місце в даній зоні, де відчуття виявляються найбільш яскраво (верхня губа, в глибині носа і т.д.)).

Загальне правило: вибрати ту ділянку тіла, де відчуття виявляються найяскравіше. В цілому, як правило, найлегше розпізнати відчуття у всьому

тілі, трохи складніше в області живота, а зосередження на області ніздрів вважається найбільш складним.

Можна вибрати одну з перерахованих ділянок і щоразу концентрувати увагу на ньому. Зазвичай, після кількох проб, рекомендується зупинитися однією ділянці і наполегливо практикувати, хоч би як хотілося змінити об'єкт.

Але існує й інший підхід. Можна почати з найпростішого - відчуття дихання у всьому тілі, а через деякий час, коли «навчальний потенціал» обраного варіанту буде вичерпаний, перейти до складнішого об'єкта. Як зрозуміти, що час переходити до наступного етапу? Це варто робити, коли ви відчуєте, що відчуттів у полі уваги занадто багато і, хоча ви явно здатні розрізняти більш «тонкі» процеси, велика кількість «грубих» відчуттів не дозволяє вам концентруватися на все більш «тонких» деталях. Алан Воллес у своїх роботах, присвячених практиці концентрації, рекомендує саме такий підхід. Хоча, у цій практиці ми ставимо собі за мету розвиток зосередження, подібний практичний підхід мені здається дуже вдалим.

Хід медитації.

Попередні аспекти:

1. Переконайтеся, що зовнішні умови настільки хороші, наскільки це можливо (детальніше тут).

2. Визначтеся з тривалістю сесії (заведіть таймер)

3. Прийміть позу медитації (Головне: перевірте, що ви розслаблені, а хребет випрямлений (якщо ви сидите))

4. Подумайте кілька секунд про те, для чого ви практикуєте медитацію, усвідомте важливість цього заняття, постарайтеся зародити бажання виконати практику настільки, наскільки це можливо в даний момент. Згадайте всі рекомендації та вибраний об'єкт.

5. Потім приділіть 1-2 хвилини практиці релаксації, цілеспрямовано розслабте тіло та розум. Перейдіть до основної вправи.

Основна вправа:

Зосередьте увагу на обраній ділянці тіла. Усвідомлюйте всі відчуття, що виникають у ньому при вдиху та видиху.

Коли виявите, що ваша увага відвернулася, позначте цей факт, розслабтеся і, відпускаючи об'єкт відволікання, поверніться до дихання. (Не гнівайтесь на себе за відволікання, прийміть свою нездатність утримувати увагу на одному об'єкті (це теж елемент тренування))

Повторюйте вищезгадані дії щоразу, до закінчення часу сесії.

Іноді перевіряйте позу та стан загальної релаксації.

Деякі моменти.

Почніть із простого дотримання цих інструкцій. Поступово, у міру освоєння практики, експериментуйте з «тонкощами» (поступово освоюйте ефективні методи роботи з перешкодами, спробуйте підраховувати цикли дихання, звільняйтеся від затискачів у тілі, іноді контролюйте позу і т.д.). Докладніше ці моменти ми обговоримо в окремих статтях.

Намагайтеся не втручатися у ритм дихання. Нехай тіло саме вирішує з якою частотою та глибиною йому дихати. Поступово дихання сповільниться і стане поверхневим, але якщо цього не відбувається, не переживайте.

Зверніть увагу на той момент, коли ви розумієте, що відволіклися. Ідеальна реакція складається з трьох кроків: 1) розслабитися; 2) відпустити об'єкт, який захопив вашу увагу; 3) м'яко повернутись до дихання. Не звинувачуйте себе. Суть цього моменту не в тому, що ви втратили об'єкт, а в тому, що ви повернулися до стану усвідомленості. Похваліть себе за це.

Ми виконуємо цю медитацію не для того, щоб звільнити свій розум від усіх думок. Наявність думок – це нормальне явище. Може навіть здатися, що після початку практики їх побільшало. Швидше за все, це не так: просто ви вперше усвідомлюєте те, що коїться у вашій голові. Згодом їх, дійсно, стає менше, а ви вчитеся майстерно взаємодіяти з ними.

У рамках програми MBSR медитація виконується під аудіозапис. Мені така практика видається зайвою. На мій погляд, інструкції до вправи гранично прості та їх легко утримати в голові, а «зовнішня голосова опора»

лише заважає сконцентруватися. Хоча спочатку, особливо якщо ви насилу згадуєте про об'єкт і втрачаєте його надовго, можна записати інструкції і використовувати аудіозапис як зовнішню опору.

4. Дихання-і-тіло

Вправа виконується з метою підготувати тіло, мову та розум для практики будь-якого виду медитації. В результаті вправи ваші тіло і розум повинні прийти в стан розслаблення, ментальна балаканина вщухнути, при цьому свідомість не повинна втратити ясність (стати сплутаним, як при засинанні). Загалом розум має стати більш керованим та слухняним.

Щоб помістити тіло, мова і розум у тому природний стан А. Уоллес пропонує такі прийоми:

Концентрація уваги на відчуттях зіткнення з опорою.

Необхідно звернути всю свою увагу на ті області, де тіло стосується опори. Якщо ви сидите на стільці, це будуть сідниці, задня сторона стегон та стопи ніг. Якщо ви сидите, схрестивши ноги, до них додадуться ще коліна. Якщо ви лежите на спині, досліджуйте своєю увагою всю задню поверхню тіла. А. Уоллес рекомендує зосереджуватись на відчуттях твердості, пружності, нерухомості, що виникають від контакту з опорою. Зверніть увагу на зазначені області, не дозволяйте йому залишати вибрані області протягом певного часу. Намагайтеся розрізнити дедалі тонші нюанси у відчуттях, що у полі уваги.

Усвідомлення відчуттів у всьому просторі тіла.

На цьому етапі слід охопити своєю увагою все тіло, від стоп до верхівки. Необхідно спробувати наповнити усвідомленням весь простір тіла. Це можна робити послідовно, додаючи в полі усвідомлення частини тіла (це простіше), або спробувати досягнути увагою все тіло відразу (що складніше).

Розслаблення особи.

Виконуючи цей етап, слід перенести всю увагу на м'язи обличчя та послідовно розслабити їх. Особливу увагу слід приділити м'язам навколо очей та розслабленню самих очей. А. Уоллес неодноразово підкреслює, що у

людини, яка перебуває в природному стані, вираз обличчя нагадує вираз обличчя немовляти. Якщо в процесі медитації ваше обличчя похмує, брови зведені, а на лобі утворюються складки, ймовірно, ви робите занадто багато зусиль, і слід послабити натиск.

Пошук та розслаблення напружених ділянок тіла.

На даному етапі в тілі шукаються напружені ділянки та зусиллям волі вони розслаблюються. Зайве старання розслабити затиснуті ділянки може спровокувати ще більшу напругу, тому А. Уоллес пропонує «дозволити вашим м'язам опастися під дією сили тяжіння». Чудовий образ! Зверніть особливу увагу на м'язи шиї та плечей, сонячне сплетення, живіт. Близьке знайомство з тілом у практиці сканування тіла дозволяє вивчити свої хронічні затиски і навчитися працювати з ними.

Робота із диханням.

Дихання відіграє надзвичайно важливу роль у заспокоєнні тіла та розуму в їхньому природному стані. По-перше, необхідно, щоб встановився природний ритм самого дихання. Для цього необхідно навчитися спостерігати за диханням, не намагаючись втрутитися у його ритм та глибину. Це вже непросте завдання: якщо ми можемо щось контролювати (а дихання це саме такий процес), то ми намагаємося взяти це під контроль. Навчитися просто спостерігати за диханням і усвідомлювати спроби втрутитися в його хід може зажадати часу, але це чудове поле для «дресирування» розуму. По-друге, може знадобитися робота з окремими аспектами дихання, пов'язаними з хронічним напруженням тіла, затискачами.

Використання дихання для розслаблення тіла.

На цьому етапі ми використовуємо подих для досягнення максимального розслаблення: видихаючи, ми розслабляємо напруги в тілі, а якщо таких місць у тілі немає, то все тіло. Це дуже захоплюючий та освіжаючий процес, він перегукується з подібною практикою у вправі «Сканування тіла».

Розслаблення мовного апарату.

Це незвичайний елемент вправи, по крайнього заходу, я зустрічав його лише в поясненнях А. Уоллеса. Його суть полягає в тому, що, розслаблюючи мовний апарат і пов'язані з ним м'язи горла, гортані, рота, ми намагаємося зберегти зовнішнє мовчання (що нескладно) і досягти внутрішньої безмовності (що складніше). Я особисто знаходжу його напрочуд ефективним: у розпал внутрішнього монологу вдається звести його нанівець, просто зусиллям волі, розслаблюючи м'язи гортані. Вважаю, у майбутньому цей факт знайдеться теоретичне нейрофізіологічне пояснення, але поки що можна довіритися чистому досвіду.

Використання дихання для розслаблення розуму.

Аналогічно тому, як ми розслабляємо тіло під час видиху, ми можемо розслабляти і розум. Видихаючи ми «відпускаємо» думки, почуття, емоції, дозволяємо їм розчинитись.

Прийняття «пози пильності».

Збереження ясності свідомості є найважливішим моментом практики цієї вправи. Якщо за кілька хвилин практики ви провалюєтеся в дріму, вправа втрачає сенс. Ясність свідомості підтримується якістю пильності. Для підтримки ясності А. Уоллес пропонує періодично порівнювати поточний стан розуму з тим, який був перед початком сесії: він не повинен бути менш ясним! (В ідеалі ясність розуму під час практики має зростати). У ході практики, якщо ви займаєтеся нею сидячи, Уоллес рекомендує прийняти певну «позу пильності», що характеризується випрямленим хребтом, розправленою грудною клітиною та розслабленими м'язами живота. Ці фізичні характеристики пози повинні допомогти підтримувати певний рівень зібраності в умі. Звичайно, якщо ви виконуєте вправу, лежачи на спині, «поза пильності» означатиме лише деяке психологічне зусилля, спрямоване підтримку ясності розуму.

Вся вправа розділена на 3 етапи:

- заспокоєння тіла у його природному (розслабленому) стані.

- заспокоєння мови (зовнішньої та внутрішньої) у її природному стані (безмовності).

- заспокоєння розуму у його природному стані.

4. Звуки-та-думки

Широко відкриті... вуха

Ми завжди бачимо тільки те, на що керуємо поглядом і лише тоді, коли розплющуємо очі. Ми відчуваємо тільки те, до чого торкаємося, відчуваємо смак лише того, що кладемо до рота. Слух та нюх – єдині двері сприйняття, які завжди відчинені, і які завжди сприймають весь спектр охоплення довкола нас подразників. При цьому "погляд" слуху спрямований навіть на більш дальні впливи, ніж "погляд" нюху. Але наскільки часто ми справді чуємо те, що вже є? Більшість звукових сигналів досить швидко стають для нас просто звичайними явищами звукового фону, з яких ми вичіплюємо лише найяскравіші, різкі, значущі подразники.

Споглядальність слуху

На відміну від деяких інших видів виявлення процес виявлення не вимагає від нас жодних досліджень. Нам не треба пережовувати чутний звук, щоби відчувати його смак. Не треба фізично фокусувати слуховий погляд, щоби розглянути його. Не треба простягати долоню з вуха та обмацувати звук. Ми зберігаємо нерухомість, жодним чином не контролюючи фізичного процесу і просто спостерігаючи за простором звуку навколо.

Звук та гучність мови

І нарешті, жодний із видів чуттєвого сприйняття не пов'язаний так тісно зі сприйняттям мови, що означає смислової вербальної інформації. Ця виділеність до мовленнєвої будови, що стоїть за звуковим змістом та ідеєю, веде увагу від чистого незалученого сприйняття до фарбування окулярів в окулярах, через які ми «бачимо» звукове, у кольорі наших оцінок та суджень.

Звук та внутрішнє мовлення

Також неважко помітити, що ми є популярними джерелами звуку всередині себе – практикуємо поспостерігати, як шум впливає на внутрішній

вербальний діалог із самим собою, і скільки ми приділяємо увагу. Як часто ми залишаємось тихими слухачами того, що говорить нам навколишній простір та його мешканці?

Медитація на звук

Крок 1. Увага

Щоб мати можливість працювати зі звуком, необхідно спочатку просто налаштувати на нього усвідомлену увагу. Більшість навколишніх звуків ми сприймаємо просто незначні значення фону, з яких у нашій свідомості прориваються певні значущі елементи. Спробуйте розглянути звуковий пейзаж, виявляючи його своєю увагою.

Крок 2. Ускладнення

Виявити з наших автоматичних емоційних відчуттів, ми можемо виділити у звуці нейтральні, приємні та неприємні звуки.

1) Нейтральні звуки

Ці звуки часто зливаються для нас зі звуковим пейзажем, який ми зазвичай не цінуємо. До нейтральних можна відтворити звуки, які навіть скористалися, швидко прослизують нашу свідомість, не чіпляючись ні за що.

Звуки м'яса не тільки простір навколо, а й наше тіло. Навіть у тихому та спокійному місці ви можете налаштувати увагу на звуки, які випромінюють биття вашого серця чи дихання.

Як із ними бути? Нейтральні звуки ніяк не відображені в описі, хоча і дуже велика частина навколишнього звукового простору. Ключ до роботи з ними – направлення на них уваги та відстеження відчуттів, що спостерігаються всередині. Ясне та безоцінне сприйняття. Ніякої біологічної чи психологічної потреби, просто чути те, що є, те, що існує. Цей стан, який

може бути відчутний саме з нейтральними звуками і згодом спроектований на сприйняття, які охоплюють сфери емоцій.

2) Неприємні звуки

Неприємні звуки легко входять у поле нашої уваги і залишаються в ньому на якийсь час, впливаючи на наш емоційний стан.

Як із ними бути? Спробуйте намацати ту передачу, на якій просте сприйняття звуку стає забарвленим емоційним, «одягаючись» у словах, що фіксують негативну емоцію. Припускаємо, що ми автоматично характеризуємо і виявляємо будь-який подразник, який відповідає очікуваному очікуваному, очікуваному, від очікуваного, оцінюючи або як завдає виявлення виявлень себе чи ситуацію. Спостерігайте за реакцією. Не варто люто намагатися позбавитися себе або засуджувати себе за ці почуття. Спостерігайте за природним станом розуму, не тікаючи від нього і не чіпляючись. Перебуваючи в стані усвідомленого спостереження, можливо, ви помітите, як зі звуком падає одяг вашої оцінки та судження про відновлення чистоти сприйняття слухання.

3) Приємні звуки

Це звуки, які викликають приємні емоції та відчуття. Якщо нейтральні звуки зручно використовувати як опору, відчувши завдяки їм стан незалученого споглядання, то приємні звуки за формами роботи з ними, швидше, ближче до неприємних.

Як із ними бути? Зазвичай ми легко впадаємо у радісні та приємні емоції, забуваючи у них. Спробуйте відстежити, як і коли виникають такі реакції, почуття, емоції. Зверніть увагу на чистий звук і його сприйняття. Усвідомлена радість може бути набагато яскравішою, якщо ви подивитесь на себе з точки зору незалучення.

Крок 3. Усвідомлення та очищення

Якими б не були звуки, які потрапляють у поле сприйняття – неприємними, неприємними чи нейтральними – завдання не уникати одних і прагнути інших, а стати ніби дзеркалом будь-яких звуків.

Усвідомлення звуків – це те, що ми відчуваємо самі. І це не те, що виникає в результаті потягу чи непривабливості того чи іншого звуку. Все, що пов'язано з розумом, схоже на одяг для звуку – ми одягаємо звук, забарвлюючи його своїми емоціями чи переконаннями.

Усвідомлення невникнення та незникнення. Воно – тло навіть для всіх фонових звуків. Воно схоже на простір, на повітря чи небо, в якому існує вся різноманітність звукових палітри. Воно безмежне і всепроникне. Воно залишається тоді, коли ми знімаємо зайві плями та залишаємо відкритими та чистими.

Нам не потрібно ні чого позбуватися, щоб очистити поле звуку. Очищення відбувається саме собою, коли ми розпізнаємо тимчасові обумовлені стани і просто симптоми, як вони розчиняються.

Під час спостереження дозвольте йти своїм думкам, які виходять з ідей про досвід, враження та очікування. Не вступаєте в неусвідомлений діалог, коментуючи їх, якщо розум увійде, спостерігайте за цим виконанням. Слухайте, не коментуючи та не поділяючи процес на слухача та чутне. Нехай залишиться тільки в процесі, в якому немає ваших думок та уявлень.

За межами понять "музика", "звуки дороги", "дощ", "биття серця", "приємне" і "неприємне", "красиве" і "потворне" є чистий звук, чисте сприйняття цього звуку. Виникаючі думки що неспроможні ніяк пофарбувати звуковий пейзаж. Нехай вони проходять повз нього, залишаючи простір незайманим.

Звук тиші

Звертаючи увагу на звукове поле, ви не можете виявити простір між звуковими тишами. Звуки, які не зустрічаються з собою, безперервний шум,

це швидше звукові хвилі. Тиша в диханні між мі, тиша між биттями серця, тиша як базове тло і як відносне поле пошуку.

Наше тіло теж може бути помічником та транслятором звуку тиші. Коли ви сидите в задумі у тиші, спробуйте звернути увагу на звук у вашій голові. Можливо, ви чуєте високочастотний тонкий звук. Його також можна використовувати для роздумів. Ви можете медитувати, спрямовуючи на нього всю свою увагу, або залишати в ролику свого вигляду екран, на якому з'являються всі інші звукові явища.

Формальна практика

- прийміть зручне положення - лежачи або сидячи.
- виконання значної дихальної медитації або медитації сильного тіла, настроївши свій розум на споглядальне спостереження.
- наявність з «розгляданням» звукового пейзажу, напрямок уваги на близькі і дальні, тихі та гучні звуки.
- зазначте, чи є у вас якісь емоційні явища на ті чи інші елементи звукового простору. Якщо ви помітили ті чи інші емоції, рекомендується поспостерігати за ними та усвідомити їх.
- тепер уважно огляньте виявлення та виявлення, виявлення всіх розумових ознак, судження, розчиняючись та зникаючи у «чутті». Немає ні того, хто чує, ні чутного – лише процес проникнення звуку у відкриті двері виявлення.
- включіть звук тиші у свою практику. Ви можете налаштовувати увагу тільки на нього, або як би "нанизувати" на цей фоновий звук інші звуки навколишнього простору
- якщо у вас присутня увага, що розум звертає увагу, повертається його увага до дихання і просто спокійно відчувається, ніби загострення дихання та розслаблення, можлива напруга чи напруга розуму, а знову повертається увага до звукового поля.

Неформальна практика

Якщо ви звикли переміщатися містом у навушниках, постійно відчувається фоновий шум, який реагує на ваше бажання і виникає кілька днів використання без використання звукового «притулку». Відкрийтеся повністю всім звукам, які виникають, спонукайте з ними, свідомо звертаючи на них увагу. Спробуйте зробити три кроки назустріч усвідомленому слуханню: зверніть увагу на навколишні звуки, відзначте різні реакції на них і, нарешті, охопіть усі звуки своїм усвідомленням, м'яко очищаючи сприйняття від нагромадження концепцій.

Усвідомлюйте, усвідомте «музику» міста, звуки власного тіла або навколишньої реальності, як би пливучи навколо звуку і розчиняючись у ньому, всі видимі та емоційні реакції.