

У монографії розкриваються психологічні особливості страхів в навчально-пізнавальній діяльності студентів. Робота містить теоретичне обґрунтування, методичні засади та результати емпіричного дослідження студентських страхів. Розглядаються структура та динаміка страхів, їх взаємозв'язки з певними характерологічними та темпераментальними особливостями, з особливостями особистісних, когнітивних та діяльнісних чинників навчально-пізнавальної діяльності студентів. Розроблено розвивально-корекційну програму, яка спрямована на запобігання та подолання студентських страхів.

Монографія призначена для викладачів психології і педагогіки вищих навчальних закладів, вчителів, аспірантів, магістрантів та студентів.

СТУДЕНТСЬКІ СТРАХИ:  
Види, структура, динаміка та шляхи корекції

М.А. КУЗНЕЦОВ  
В.С. ШАПОВАЛОВА

---

СТУДЕНТСЬКІ СТРАХИ:  
Види, структура, динаміка та шляхи корекції

---

*Монографія*

Харків 2016



М.А. КУЗНЕЦОВ  
В.С. ШАПОВАЛОВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди

М.А. КУЗНЕЦОВ, В.С. ШАПОВАЛОВА

**СТУДЕНТСЬКІ СТРАХИ:  
Види, структура, динаміка та  
шляхи корекції**

Харків  
Діса плюс 2016

**УДК: 159.922.8; 159.942**

**ББК 88**

**К 82**

*Рекомендовано до друку вченою радою Харківського  
національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди  
08.04.2016, протокол № 3*

**Рецензенти:**

- Т.Б. Хомуленко – доктор психологічних наук, професор  
(Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди)
- О.Г. Солодухова – доктор психологічних наук, професор  
(ДВНЗ Донбаський державний педагогічний  
університет)
- А.М. Большакова – доктор психологічних наук, професор  
(Харківська державна академія культури)

Кузнєцов М.А., Шаповалова В.С.

**К 82** Студентські страхи: Види, структура, динаміка та  
шляхи корекції. — Х.: Вид-во «Діса плюс», 2016. —  
342 с.

**ISBN 978-617-7384-42-6**

У монографії розкриваються психологічні особливості страхів в навчально-пізнавальній діяльності студентів. Робота містить теоретичне обґрунтування, методичні засади та результати емпіричного дослідження студентських страхів. Розглядаються структура та динаміка страхів, їх взаємозв'язки з певними характерологічними та темпераментальними особливостями, з особливостями особистісних, когнітивних та діяльнісних чинників навчально-пізнавальної діяльності студентів. Розроблено розвивально-корекційну програму, яка спрямована на запобігання та подолання студентських страхів.

Монографія призначена для викладачів психології і педагогіки вищих навчальних закладів, вчителів, аспірантів, магістрантів та студентів.

**ISBN 978-617-7384-42-6**

© М.А. Кузнєцов, В.С. Шаповалова, 2016

© Видавництво «Діса плюс», 2016

## **ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>11</b>
1.1. ПРОБЛЕМА СТРАХІВ ТА ТРИВОГИ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	11
1.2. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ В ПІЗЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	26
1.3. ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ .....	35
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИДІВ, СТРУКТУРИ, ДИНАМІКИ ТА ПРЕДИКТОРІВ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ .....</b>	<b>49</b>
2.1. ТЕОРЕТИЧНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ .....	49
2.2. ВИДИ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ ТА СТРУКТУРНО- ДИНАМІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ЇХ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОЯВУ .....	64
2.3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ .....	80
2.3.1. Індивідуально-типологічні та характерологічні особливості актуалізації страхів у процесі навчально- пізнавальної діяльності студентів.....	80
2.3.2. Особистісні особливості актуалізації страхів у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів ..	96
2.3.3. Когнітивні особливості прояву студентських страхів .....	102
2.3.4. Діяльнісні особливості виникнення страхів у студентів.....	113
2.4. СИСТЕМА ПРЕДИКТОРІВ СТРАХІВ У СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ, СЕРЕДНІХ ТА СТАРШИХ КУРСІВ .....	142
2.4.1. Факторна структура студентських страхів .....	142

2.4.2. Прогнозування ступеня схильності студентів до страхів, пов'язаних з навчально-пізнавальною діяльністю у ВНЗ.....	152
---	-----

<b>РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТРАХІВ, ЩО ВИНИКАЮТЬ У СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ.....</b>	<b>172</b>
--	------------

3.1. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ РОЗВИВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ .....	172
--	-----

3.2. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИВАЮЧОЇ ПРОГРАМИ .....	179
---	-----

<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	<b>214</b>
-----------------------	------------

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>218</b>
---	------------

<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>242</b>
---------------------	------------

## ПЕРЕДМОВА

Сьогоднішнє суспільство висуває до людини все нові та нові вимоги, змушуючи її змінюватись та удосконалюватись. Тому, щоб встигати за динамічним розвитком соціуму людини необхідно мати здоровий глузд, активну життєву позицію, вміти протистояти несправедливості, бути обережним та пильним.

В залежності від віку людина виконує певні вимоги. У дитинстві – розвивається, пізнає світ, молодшим школярам та школярам додаються ще й загальноосвітні задачі, потім вибір професії, у юнацькому віці школяр стає студентом, де перед ним відкриваються нові потреби, можливості, завдання та ін. З появою нового, незвичного образу життя у студентів з'являються труднощі з приходом до вищого навчального закладу (ВНЗ), де й починають виникати нові, незвичні проблеми та стреси, які можуть спричинити появу страхів. Страху, як правило, стають серйозною перепорою в досягненні своїх цілей, намірів, а також в становленні особистості в цілому, як професіонала, так і повноцінного члена суспільства.

Навчально-пізнавальна діяльність передбачає великі затрати енергії та часу від студентів. У процесі навчання у ВНЗ студенти можуть відчувати надзвичайно сильне напруження, яке може сприяти руйнуванню психічного здоров'я. Навчальна діяльність не обходиться й без таких різноманітних напружених ситуацій та різних факторів, які є потенційними поштовхами до емоційного реагування.

Дослідження страху в навчальній діяльності являється не лише проблемою психології, а й таких наук, як педагогіки, медицини та філософії. Вивчення окремих проявів тривоги та страхів здійснювалося у дослідженнях Л. М. Аболіна, П. К. Анохіна, Г. М. Бреслава, В. К. Вілюнаса, Б. І. Додонова, О. В. Запорожця, М. Д. Левітова, К. Ізарда та ін. Страху, які виникають в умовах навчальної діяльності описані у дослідженнях О. І. Захарова, М. А. Кузнецова, К. Л. Мілютіної, Є. В. Новикової, А. М. Прихожан, О. М. Складенко, О. Г. Солодухової та ін. Але слід зазначи-

ти, що проблема страхів у студентів вимагає більш детального вивчення, а саме дослідження причин виникнення страхів, їх закріплення, виділення найбільш виражених студентських страхів.

Юнаки та дівчата більшість свого часу проводять у ВНЗ. І саме ті ситуації, під час яких студенти опиняються в процесі навчання – визначають їх емоційний стан. Найбільш повно емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності описана у роботах О. Я. Чебикіна. Вчені акцентують увагу на інтересі, а саме пізнавальному інтересі тому, що він формує цілі та мотиви до навчання (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Д. Б. Ельконін, Л. Б. Ітельсон, О. Н. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. В. Рєпкін, С. Л. Рубінштейн, М. Н. Скаткін, Ю. М. Швалб та ін.).

Проблема страхів, які виникають під час навчально-пізнавальної діяльності студентів потребує подальшого детального теоретичного вивчення та експериментального дослідження. Особливо важливим є знаходження засобів уникнення та подолання студентських страхів для повноцінного становлення майбутніх фахівців. Тому метою нашого дослідження стали особливості появи, прояву, уникнення та подолання студентських страхів.

Для досягнення поставленої мети були поставлені наступні завдання. 1. Здійснити теоретичний аналіз наукових психологічних та психолого-педагогічних досліджень переживання страху та тривоги в зарубіжній та вітчизняній літературі. 2. Визначити види студентських страхів та структурно-динамічні особливості їх прояву в навчально-пізнавальній діяльності. 3. Вивчити індивідуально-типологічні, характерологічні та особистісні особливості прояву страхів у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. 4. Виявити систему індивідуально-типологічних, характерологічних, особистісних та інтерактивних предикторів студентських страхів. 5. Розробити, апробувати та перевірити ефективність корекційно-розвивальної програми, спрямованої на подолання та запо-

бігання страхів в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності студентів стала об'єктом нашого дослідження, а предметом – особливості страхів, що виникають в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали обґрунтовані в психологічній науці принципи: а) *детермінізму*, відповідно до якого визнається закономірна причинно-наслідкова зумовленість психічних явищ (С. Л. Рубінштейн), доповнений положеннями про системний характер детермінації психіки (Б. Ф. Ломов, В. О. Ганзен), б) *єдності психіки й діяльності*, відповідно до якого психіка виявляється й формується в діяльності, становить її внутрішній план (П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), в) *самоактивності суб'єкта*, відповідно до якого визнається істотна роль внутрішніх сил, джерел та ресурсів особистості в детермінації виникнення нових рівнів і форм психічної активності (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, М. О. Бернштейн, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлінський, А. Маслоу, К. Роджерс, В. А. Роменец, Т. М. Титаренко та ін.), г) *системності*, що вимагає розглядати психічні явища з точки зору їх структури, функцій, системотвірних чинників, властивостей і характеристик у зв'язку із зовнішнім середовищем (Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадріков та ін.), д) *розвитку*, відповідно до якого наукове пояснення психічних явищ і процесів можливе тільки при вивченні закономірностей їх формування й розвитку (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.). Використовувалися теоретико-емпіричні узагальнення в психології емоцій (П. К. Анохін, М. Бреслав, І. А. Васильєв, В. К. Вілюнас, Б. І. Додонов, К. Ізард, Є. П. Ільїн, М. А. Кузнєцов, Р. Лазарус, О. М. Леонтьєв, Е. Л. Носенко, О. П. Саннікова, П. В. Симонов, Г. Х. Шингаров, П. М. Якобсон та ін.), теорія емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності (О. Я. Чебикін та ін.), теорія навчально-пізнавальної діяльності у студентському віці



(В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Д. Б. Ельконін та ін.), концепції страху та тривоги (Г. Айзенк, О. І. Захаров, А. Кемпінськи, Ф. Ріман, З. Фрейд, К. Хорні, Ю. В. Щербатих та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань був використаний комплекс методів та методик, до якого увійшли: *теоретичні* методи (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, зіставлення), *емпіричні* методи (тестування, бесіда, констатувальний на формувальний експерименти), методи *математичної статистики* (варіаційний, факторний, кластерний, дисперсійний, дискримінантний аналізи, аналіз розрізень). На етапі емпіричного дослідження використовувались такі методики: авторська анкета «Перелік студентських страхів», коротка форма особистісного опитувальника Грея-Уілсона (ЛОГУК); «П'ятифакторний опитувальник Велика П'ятірка», модифікований та стандартизований А. Б. Хромовим; «Тест життєстійкості» С. Мадді у адаптації Д. О. Леонтьєва та О. І. Розказової; «Опитувальник атрибутивного стилю СТОУН» М. Селігмана адаптований Т. О. Гордєєвою, Е. Н. Осінім; «Шкала базисних переконань Р. Янофф-Бульман, модифікованаї М. А. Падун зі співавторами; «Опитувальник самоорганізації діяльності» (ОСД) О. Ю. Мандрикової; опитувальник «Способи опановуючої поведінки» Р. Лазаруса в модифікації Л. І. Вассермана. Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програмі використані також «Шкала студентської прокрастинації» (С. Лей) та «Опитувальник нервово-психічного напруження» (Т. А. Немчін).

Дослідження проводилося протягом 2012-2015 навчальних років у Національному фармацевтичному університеті м. Харкова.

У цієї роботі вдалося виявити перелік та структурно-динамічні особливості студентських страхів, побудувати їх таксономію. Визначена ймовірність їх актуалізації в умовах навально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Визначено факторні структури психологічних детермінант студентських страхів у досліджуваних з різними рівнями інтенсивності страхів, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Обчислені дискримінантні рівняння, що надають можливість прогнозувати рівень (низький, помірний або високий) актуалізації страхів у студентів молодших, середніх та випускних курсів в умовах навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Уточнено роль та вклад індивідуально-темпераментальних (психофізіологічні системи активації / гальмування поведінки), характерологічних (фактори «Великої П'ятірки»), особистісних (параметри життєстійкості), когнітивних (базисні переконання, стилі атрибуції), діяльнісних (параметри самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, стратегії опановуючої поведінки) факторів в актуалізацію студентських страхів. Описані способи психологічного забезпечення розвитку у студентів умінь та навичок протистояння різноманітним групам страхів, що виникають в умовах навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ методом психологічного тренінгу.

Розглядається особлива різноманітність негативних емоційних переживань, якими є «студентські страхи» та які включаються у регуляцію навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Проведений аналіз детермінант, структури та динаміки студентських страхів. Також проаналізовані вікові особливості емоційно-вольової сфери особистості юнацького віку шляхом визначення специфіки взаємозв'язків між показниками емоційної, когнітивної, діяльнісної, формально-динамічної, характерологічної, та особистісної сферами психіки.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні методики діагностики студентських страхів, у доборі комплексу методів дослідження особистості студентів, що переживають страхи в навчально-пізнавальній діяльності, в побудові дискримінаційних рівнянь для класифікації студентів на групи з різними рівнями прояву студентських страхів, а також у створенні розвивально-корекційної програми, спрямованої на запобігання та подолання студентських страхів, які можуть бути застосовані у практиці психологічної служби ВНЗ. Результати дослідження можуть бути використані в ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні

навчальних курсів «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психологія емоційних станів», «Основи психологічної корекції».

У процесі дослідження було визначено вісім таксономічних груп студентських страхів. Це страхи: 1) випробування; 2) пов'язані з професійним майбутнім; 3) пов'язані з прийняттям відповідальності на себе; 4) зумовлені помилками та похибками; 5) виникають безпосередньо на занятті; 6) обумовлені особистісними якостями та недоліками самого студента; 7) обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ (соціальні страхи); 8) пов'язані з особистістю викладача. Дані таксони страхів утворюють відносно самостійні групи переживань, в яких відображаються особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів у ВНЗ. Також було вдосконалено засоби діагностики особистості студентів, що переживають страхи у навчально-пізнавальній діяльності, шляхом створення методичного комплексу, який включає методики дослідження студентських страхів, певні характерологічні та темпераментальні особливості, особливості особистісних, когнітивних та діяльнісних факторів. Вдалося поглибити уявлення про страхи в навчальній діяльності студентів шляхом визначення змісту даного поняття, яке визначається як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у ВНЗ.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

#### **1.1. Проблема страхів та тривоги в психологічних та психолого-педагогічних дослідженнях**

Звертаючись до історії вивчення страху, можна побачити як його трактували у різні епохи. Так, страх визначали як почуття, емоцію, пристрасть чи фрустрацію (П. К. Анохін, Дж. Боулбі, В. К. Вілюнас, Л. С. Виготський, К. Ізард, М. Д. Левітов, Ф. Ріман, І. М. Сєченів, З. Фрейд, П. М. Якобсон та ін.). На сьогоднішній день, не дивлячись на значимість феномену страху, й досі не існує єдиної думки щодо нього.

Сьогодні вивчення страхів пов'язано з вивченням емоцій людини так, як страх відноситься до базових емоцій [55; 77]. Емоції – це специфічні переживання людини, які пов'язані з її потребами, інтересами, а також з процесом їх задоволення чи незадоволення, які можуть бути забарвлені в приємні чи неприємні тони. Емоції виступають в ролі внутрішнього поштовху тому, що за допомогою їх людина може орієнтуватися в навколишньому світі, оцінювати предмети та явища з точки зору їх бажаності чи небажаності.

Але думки дослідників стосовно природи емоцій та їх значення у житті людини не сходяться. Існує думка, що діяльність та поведінку людини можна пояснити такими термінами, як «активність» та «збудження» [15]. Також, є інша думка: життя людини не можливе без емоцій, які є рушійною силою [6].

Думки вчених розходяться не лише стосовно природи емоцій, а й їх тривалості. Одні вчені вважають, що емоції являються безперервними, тобто постійно впливають на людину, інші – що емоції є короткочасними, а треті – емоції негативно впливають на людину, що вони є джерелом психосоматичних захворювань та розладів особистості, а четверті, навпаки, вважають, що емоції позитивно впливають

на поведінку та діяльність людини [77; 150; 307; 308; 309; 318].

Слід зазначити, що зв'язок між емоційними станами та успішною діяльністю давно встановлений. С. Л. Рубінштейн вказував, що все, що відбувається так чи інакше має відношення до людини і тому, викликає те чи інше становлення людини до нього. Тому, особливо тісним є дієвий зв'язок між емоціями людини і її діяльністю [212].

Проблема емоцій є актуальною сьогодні і тому хвилює не тільки психологів, а й педагогів та філософів. Але, не дивлячись на це, й досі не існує єдиної точки зору стосовно ролі емоцій у житті людини.

Не дарма в літературі існують спроби створення синтезуючої концепції емоцій (В. Вундт, З. Фрейд). Наприклад, В. Вілюнас писав: «Уявлення...про синтезуючу роль емоції дає нам змогу оснастити образ ніби спільним фундаментом, на який можуть проєціюватися, вступаючи у взаємодію, пізнавальні утворення різних рівнів і модальностей» [39, с. 32].

Ставлення людини до навколишнього середовища, до людей, до подій та до самої себе відбувається не тільки за допомогою розуму, а й за участю емоцій. Все, що відбувається, все, що впливає на нас – все не тільки сприймається та розуміється, а й оцінюється як щось позитивне чи негативне, гарне чи погане, корисне чи шкідливе. Таким чином, видно, як людина відноситься до того чи іншого явища або події. Емоційна оцінка відбувається раніше, ніж виникає відношення людини. Це відбувається через виникнення первинного почуття симпатії або антипатії, радості чи страху, приємності чи неприємності. Часто саме первинна емоційна реакція виявляється точною та підтверджується на практиці, незважаючи на те, що нам важко дати їй об'єктивне обґрунтування.

Емоції є специфічною формою віддзеркалення, яка відображає суб'єктивне ставлення індивіда до світу. Емоції відображають задоволення/незадоволення потреб людини та виступають внутрішнім оцінюванням досягнення/недосягнення цілей. Тому, емоції тісно взаємопов'язані з мотиваційними та вольовими процесами особистості. Пове-

дінку та спрямованість людини визначає мотивація, воля – зберігає (забезпечує) подальший їх розвиток, а емоція – надає внутрішнє забарвлення. Емоція визначає не сам зміст об'єкту, а його життєву цінність, його зв'язок з потребами особистості.

Можна зазначити наступні моменти емоційної сфери людини. По-перше, емоції виступають у формі безпосередніх переживань, тобто, в емоціях відображається виключно суб'єктивне відношення людини до навколишнього світу. По-друге, в емоційне явище включено п'ять компонентів: 1) саме переживання (хвилювання), 2) знання (образ, представлення, думка), 3) експресивно-поведінковий (міміка, пантоміміка, жести), 4) мотиваційний, 5) фізіологічний (вегетативні реакції). По-третє, афективні явища виникають мимоволі. По-четверте, емоціям властива інтегративність (масштабність).

Стосовно питання про закономірності виникнення емоційних переживань можна сказати наступне. Механізмом активізації емоцій виступають емоціогенні чинники, які розділяються на три групи: 1) натуральні (безумовні), 2) сигнальні (умовні) та 3) порівняльні (оцінні).

Натуральні (безумовні) емоціогенні чинники впливають на емоцію через природню чутливість до них організму. Це можуть бути будь-які сенсорні подразники різних модальностей: екстероцептивні (слухові, нюхові, зорові, смакові, тактильні), пропріоцептивні (кінестетичні) та інтероцептивні (внутрішні відчуття).

До натуральних емоціогенних чинників відносять також інтенсивність подразника, його несподіваність та мінливість. Якщо сенсорні дії будуть постійно повторюватись, то у нервовій системі організму виникає готовність до сприйняття подразника, тому буде втрачена новизна та емоціогенність.

Натуральним емоціогенним чинником є гомеостатичні коливання в організмі та м'язова і нервова активність. Гомеостатичні коливання циклічні (якщо переважає дефіцит – то виникають негативні емоції, якщо потреба задоволена – позитивні) та пов'язані з дефіцитом певних речовин в організ-

мі, з виділенням гормонів, зі зміною тиску кисню та змістом вуглекислого газу в крові.

До сигнальних емоціогенних чинників відносяться конкретні люди та події, предмети та явища навколишнього середовища, які стимулюють емоційні переживання у людини.

В оцінюванні значення об'єкта важливу роль відіграє пам'ять, уява, мислення та мова. При сприйнятті будь-якої інформації чи об'єктів людина робить спроби пояснити їх, дати їм характеристику. Р. Лазарус, Б. Вайнер, Дж. Форгас у своїх дослідженнях помітили, що певні варіанти аналізу та осмислення ситуацій впливають на виникнення деяких емоцій [131; 132; 290; 321]. Наприклад, якщо людина опинилась у ситуації загрози, то небезпеку вона може оцінити як «дуже велику» і тому, у людини виникне емоція страху та тривоги. Але якщо б ця сама людина у тій же ситуації сконцентрувалася б на самій загрозі і тому, що вона заважає досягти її цілі, а не на її розмірах, то виразність страху була б значно меншою. Натомість з'явився б гнів, спрямований на загрозу. Якщо та сама ситуація закінчилась би якимось невдалим рішенням людини, то виникла б емоція вини. Якщо б ситуація закінчилась успішним виходом з неї, то людина відчувала емоцію радості. Тому, емоція є переживанням, яку конструює сама особистість. І від досвіду, обізнаності, мови та мовлення людини залежить виникнення тієї чи іншої емоції.

Емоції виконують важливі функції в житті людини. Основними функціями емоцій є: мотиваційна, мобілізаційна (активаційна), оцінююча, регуляторна, слідоутворююча, передбачаюча, евристична, сигнальна та компенсаторна функції.

У стані емоційного збудження проявляється мобілізаційна або активаційна функція, яка полягає в активації нервових центрів і таким чином забезпечується оптимальний рівень збудження центральної нервової системи та окремих її підструктур. Активація центральної нервової системи призводить до зміни артеріального тиску, пульсу та дихання, у крові збільшується кількість адреналіну, збільшується м'язова напруга та ін. Все це позитивно впливає на сили

організму, які, при необхідності, можуть бути спрямовані на втечу чи боротьбу.

Інша функція емоцій полягає в оцінці значущості явищ, подій та об'єктів, станів організму та зовнішніх впливів. Це оцінююча або відбивна функція емоцій. Оцінка відбувається у загальному вигляді: корисно-шкідливо, безпечно-небезпечно. В залежності від результату оцінки відбувається подальше рішення про спосіб поведінки та дій.

Емоції виконують і регуляцію діяльності людини, а саме спонукання, регуляцію процесу протікання та завершення. Тому виділяють спонукальну функцію, яка забезпечує участь емоцій у мотивації діяльності. В деяких психічних пізнавальних процесах та пізнавальній діяльності в цілому простежується участь емоцій. Тому, можна говорити про передбачаючу, евристичну, слідоутворюючу функції емоцій.

Роль емоцій в мотиваційному процесі важко переоцінити. Людина так влаштована, що вона прагне уникати подій, які можуть спричинити негативні емоції та активно включається в процес, який спричинить позитивні емоції. В психологічній літературі існують мотиваційні концепції емоцій, які говорять, що емоції мотивують поведінку. Тому, питання про ототожнення емоцій та мотивів (потреб) є не до кінця вирішеним. Більш за все обґрунтованим є погляд С. Л. Рубінштейна, який стверджував, що емоції є суб'єктивною формою існування потреб [211]. Мотивація виступає перед людиною у вигляді емоцій. Вони показують їй, що даний об'єкт чи явище є корисним чи шкідливим для неї.

Участь емоцій у процесах пам'яті свідчить про слідоутворюючу функцію [116]. Тому, емоція є важливим компонентом у навчанні. Як стверджував П. К. Анохін, емоції необхідні для закріплення та стабілізації раціональної поведінки людини [6]. Негативні емоції, які виникають при невдачах, запам'ятовуються та при схожих ситуаціях сигналізують людині про можливість допущення помилок. Позитивні емоції, які виникають при досягненні цілей, згадуються та сигналізують про можливість повторного задоволення потреб.



Прогностична або передбачаюча функція заключається у тому, що людина може спрогнозувати кінцевий результат подій (передчуття задоволення від перегляду кінофільму, або відчуття провини після іспиту, коли студент не належним чином до нього підготувався), які ще навіть не почалися тому, що емоційні сліди у пам'яті випереджають розвиток подій.

Зв'язок емоцій з мисленням виражається в евристичній функції, а саме в тому, що людина хоче зробити правильний вибір з багатьох можливих. Під час вибору людина відчуває певні переживання, які й визначають кінцеве рішення. Таким чином, емоції скорочують кількість можливих варіантів розв'язання проблеми.

Емоції взаємопов'язані з перцептивними процесами та включаються в деякі пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять та мислення). П. В. Сімонов писав про те, що емоції впливають на переробку інформації, тобто про компенсаторну функцію [218]. В процесі сприйняття та переробки може не вистачати інформації про об'єкт, а емоція, в той час, компенсує дефіцит інформації, надаючи певного забарвлення (приємний/неприємний, поганий/хороший) звертаючись до попереднього досвіду.

Санкціонуюча функція емоцій заключається в спрямуванні та інтенсивності активності людини. При наявності декількох потреб чи мотивів емоції допомагають зробити остаточний вибір [218].

Емоція є своєрідним супутником та порадином усього процесу довільного керування поведінкою та діяльністю (регулююча функція емоцій).

Перераховані функції емоцій свідчать про своє позитивне значення. Але емоції можуть й сприяти дезорганізації поведінки, негативно впливати на пізнавальні процеси та діяльність в цілому. Дезорганізуючий вплив емоцій пов'язаний із силою емоційного збудження. Згідно з законом Йеркса-Додсона сильне емоційне збудження знижує ефективність перцептивної, інтелектуальної та рухової активності, слабке – сприяє їх підвищенню. Страх та тривога можуть негативно

впливати на поведінку людини, перешкоджати досягненню цілей.

В психологічній літературі виділяють ще сигнальну функцію, яка забезпечує процес комунікації між людьми. Проявляється ця функція в жестах, рухах, міміці, позі, інтонації тощо. Це сприяє ефективному спілкуванню, уникненню конфліктів та розпізнаванню потреб і станів.

Емоція в перекладі з латинської мови (*emovere*) означає збуджувати, хвилювати. В психологічному словнику страх визначається як емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда та спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки [112].

Виділяють різні види емоцій. Найпростішою формою емоцій є тон відчуттів. Це реакція, яка супроводжує всі відчуття (смакові, звукові тощо). Ці реакції можуть бути як позитивними (підштовхувати людину на повторні дії, які призведуть до повторного позитивного переживання) та негативними, які допомагають уникати виникнення повторних негативних переживань.

Особливе місце в емоціях займають афекти, які відрізняються великою силою та короткочасним протіканням. Особливістю афекту є те, що при його виникненні пригальмовуються всі психічні реакції.

Емоції представляють собою особливий вид. Їх особливістю є те, що емоції можуть виникати як з приводу реальних причин, уявлень чи подій, так і уявних. Вищою стадією емоцій є почуття, вони завжди глибокі та пов'язані із загальним відношенням людини до чогось чи до когось.

В психології емоції класифікують за різними підставами. В найбільш простих класифікаціях виділяють пару протилежних переживань. По характеру впливу на організм людини виділяють стеничні та астеничні емоції. Стеничні емоції позитивно впливають на людину та підвищують життєдіяльність організму, астеничні – заважають людині в спілкуванні та в будь-якій діяльності. До стеничних емоцій відносяться радість, інтерес, гнів, до астеничних – горе, смуток та ін.

За модальністю переживання емоції розділяють на позитивні, негативні та амбівалентні. Позитивна емоція є пози-

тивною оцінкою об'єкта чи ситуації, негативна – негативною оцінкою. Амбівалентні емоції відображають двояке відношення людини до оточуючого.

Також виділяють «вищі» та «нижчі» емоції. «Вищі» емоції пов'язані із фізіологічними потребами людини, а «нижчі» емоції – є результатом культурного розвитку, саморозвитку та самовдосконалення.

Б. І. Додонов в залежності від сфери явища виділяє альтруїстичні, комунікативні, глоричні, праксичні, пугнічні, романтичні, гностичні, естетичні, гедоністичні та акізітивні емоції [59].

Завдяки категоріальному підходу в психології можна виявити ієрархію емоцій та емоційні категорії базового рівня (табл. 1). Прийнято вважати, що існує невеликий ряд фундаментальних емоцій та велика кількість похідних. Одним з прикладів концепції категоріального підходу до емоцій є теорія диференціальних емоцій Томкінса-Ізарда. Відсутність єдиної думки на проблему емоцій впливає на розвиток поглядів щодо проблеми страхів в психології.

В психологічній літературі існує деяка невизначеність поняття «страх» тому, що цей термін використовують у різних значеннях: як емоцію, як почуття (відчуття), переживання, психічний стан та рису особистості.

Феноменом страху та тривоги займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Великий вклад у розвиток цих понять внесли З. Фрейд, К.-Г. Юнг, У. Джеймс, Д. Уотсон, Дж. Боулбі, Дж. Грей, К. Ізард, Р. Мей, Ф. Ріман, Е. Фромм, К. Хорні, І. Ялом та інші. В працях вітчизняних вчених також міститься багато інформації по даній проблемі. Цим феноменом займались: І. М. Сеченов, І. П. Павлов, Л. С. Виготський, О. І. Захаров, А. Б. Леонова, А. М. Прихожан, Ю. В. Щербатих та інші.

Як свідчить література проблема страху та тривоги стала глибинним явищем сьогодишнього суспільства (Ф. Б. Березін, В. К. Вілюнас, Р. Мей, А. М. Прихожан, Е. Фром) тому, на сьогодишній день існує багато варіантів щодо трактовок поняття та природи страху.

Таблиця 1.1

**Класифікація базових емоцій деяких вітчизняних  
та зарубіжних дослідників**

<b>Прізвища авторів</b>	<b>Види базових емоцій</b>	<b>Підстава для класифікації</b>
В. Макдауголл, 1926	Гнів, відраза, піднятий настрій, страх, пригніченість, емоція ніжності, здивування	Зв'язок з інстинктами
Дж. Уотсон, 1930	Страх, любов, лют	Уродженість
А. Сімон, 1961	Збудження, гнів, депресія	Легкість установа-лення соматичних і поведінкових корелятивів
К. Ізард, 1972	Гнів, презирство, відраза, страждання, страх, провина, інтерес, радість, сором, подив	Уродженість
А. Е. Ольшаннікова, 1978	Задоволення (радість), гнів, страх	Відповідають основним формам взаємодії людини з навколишнім світом
Р. Плутчік, 1980	Схвалення, гнів, передчуття, відраза, радість, страх, сум, подив	Ставлення до адаптивних біологічних процесів
П. Екман, 1982	Гнів, відраза, страх, радість, сум, подив	Універсальні способи мімічного вираження
А. Т. Злобін, 1991	Страх, смуток, гнів, сором, радість, безстрашність	Відповідають ієрархії потреб

У психологічній енциклопедії поняття «страх» (fear) розглядається, як емоція уникнення свідомо розпізнавальної, зазвичай зовнішньої, реальної небезпеки [200].

У великій психологічній енциклопедії ми знаходимо, що «страх» – це негативна емоція, яка є відповідною реакцією психіки на певний подразник [26].

У словнику-довіднику з психоаналізу В. Лейбіна, поняття страх трактується, як психічний стан людини, який пов'язаний із болісними переживаннями та викликає дії, спрямовані на самозбереження [221].

Аналіз літератури свідчить про те, що проблемою страху люди почали цікавитися ще в античну епоху. У міфології цього часу філософи персоніфікували страх, який виступав у ролі безпощадних та злих богів. У концепціях Аристотеля і Платона страх являє собою екстремальний стан душі. Аристотель говорить про те, що страх є неприємним відчуттям, яке з'являється з уявлення про майбутні неприємності. Мислитель пов'язує страх з людськими стражданнями. У його концепції можна виділити три важливих моменти: 1) страх виникає як результат порушення соціальних модусів існування, 2) страх універсальний, його сила в ізоморфізмі зла (нещастя), 3) страх має позитивне значення, він фактор, який мобілізує на захист цілісності, виховує людину [10].

Екзистенціальні психологи приписували страхові позитивне значення, адже він необхідний при розв'язанні складних ситуацій життя так, як активізує рефлексивні процеси. На думку П. Тілліха є три форми тривоги: тривога провини та осуду, тривога долі та смерті, тривога порожнечі та втрати сенсу [232].

Епікур на важливе місце своєї філософії поставив проблему позбавлення від страхів, особливо позбавлення від страху смерті. Він виділяє наступні види страхів: страх перед небесними явищами, страх перед богами, страх перед смертю. Він говорив про те, що від першого страху можна позбутися пояснивши природні явища завдяки знанням фізики, астрології та космології; від страху перед богами можна позбавитися прийняттям того факту, що боги живуть в блаженстві та у них зовсім немає часу на те, щоб псувати комусь життя. Епікур зазначав, що страх смерті у кожної людини проявляється по-різному. Хтось починає вірити у вищі сили, хтось прагне до великої влади та пошани. Від

страху смерті Епікур «рятує людину», пропагуючи післясмертне існування Я, як «іншого Я», яке жалкувало б про власну втрату, дивлячись на самого себе [265].

Екзистенціаль страху в епоху античності етимологічно був пов'язаний зі словами загроза, потрясіння, втеча, покарання, переступання через кордон. Для античної людини страх перебував, насамперед, поруч з людиною, і в середині самої людини. У ранньому середньовіччі страху смерті не існує, як немає і страху перед небіжчиками. Страх породжувала смерть, «неправильна» смерть, яка перебувала за межами встановлених правил.

Згідно з дослідженнями, які провів К. Ізард можна зробити висновок про те, що найбільш небажаною емоцією для людини є емоція страху. У своїй теорії диференціальних емоцій К. Ізард відніс страх до базових емоцій, тобто страх є природженим емоційним процесом. К. Ізард говорить про те, що страх є сильною емоцією та переживається як відчуття втрати контролю над тим, що відбувається, як загрозу своєму життю, як відчуття незахищеності та безпорадності [77]. Представник теорії диференціальних емоцій писав про те, що страх – найнебезпечніша емоція. Інтенсивний страх може привести навіть до смерті. Вчений вважав, що страх являється особливою емоцією і її треба вивчати окремо від тривоги так, як тривога є сполученням декількох емоцій, а страх – лише одна із них.

Тривога може виникати навіть з приводу майбутніх подій в житті людини, представляючи собою смутний та розпливчатий страх. Згідно деяким вченим тривога складається з деяких емоцій – страху, печалі, сорому та почуття вини. Вона може виникати навіть у передбачуваних людиною ситуаціях, які можуть статися з нею.

Так само існує думка про те, що ці поняття співвідносяться по мірі виникнення: тривога первинна реакція на загрозу, вона більш проста в порівнянні зі страхом.

Існує ще думка про те, що на страх люди реагують інстинктивно, а на тривогу – під впливом соціальних факторів.

Стосовно розділення та виявлення відмінностей між поняттями «страх» та «тривога» виникає багато питань. Одні автори використовують їх як синоніми, інші – описують їх як взаємопідпорядковані стани. Але частіше всього зустрічається, що страх та тривога – це різні явища.

Вперше детального розгляду проблема тривоги та страху набула в роботах З. Фрейда. Погляди С. К'єркегора та З. Фрейда на тривогу та страх дещо схожі [129]. Ці дослідники розділяли поняття «тривоги» та «страху» наступним чином: страх – це реакція на щось конкретне, а тривога – на невідому небезпеку.

Стосовно понять «страх», «боязнь», «переляк» З. Фрейд не міг дати остаточного визначення [243]. Страх – це стан, який не вказує на об'єкт, а боязнь – вказує. Тривогу дослідник описує як неприємний стан, як реакцію на небезпеку, яка виникає щоразу, коли людина відчуває щось небезпечне.

Згідно З. Фрейду, страх є станом афекту та об'єднання певних відчуттів ряду задоволення-незадоволення. З. Фрейд поділяє страх на: 1) об'єктивний чи реальний страх (страх, який з'являється на цілком певну небезпеку і є природною реакцією організму, яка пов'язана з реакцією самозбереження), 2) невротичний (страх, не пов'язаний з реальною об'єктивною небезпекою); 3) моральний страх – «тривожність совісті». З. Фрейд визначав його, як страх очікування, як «безпредметну емоційну реакцію». З. Фрейд говорить про те, що страх – це афективний стан, це те, що можна відчути та це відчуття завжди носить негативний характер [243].

Також З. Фрейд говорив про те, що мало уваги приділяється таким страхам, як страх перед невідомим та чужим. Ці страхи лякають тим, що у людини виникає відчуття відсутності контролю та сприймаються як щось неприємне або, як зовнішня загроза. З. Фрейд відзначає, що такі страхи ми відчуваємо коли приймаємо якісь важливі рішення, якісь кроки у зміні власного життя: це заміжжя, народження дітей тощо.

3. Фрейдом було введено поняття «сигнального страху», яке більш докладно може пояснити феномен страху. Страх відчувається на фізіологічному рівні та характеризується загальною внутрішньою напруженістю всього тіла.

С. К'єркегор, так само як і З. Фрейд, розглядав феном страху як реакцію на конкретну зовнішню загрозу. Він виділяє два види страхів: 1) страх-боязливність – викликається конкретною ситуацією, предметом, людиною чи обставинами життя, 2) страх-печаль – невизначений страх, розуміння людини своєї беззахисності перед смертю, перед невідомим [129].

А. Кемпінські розглядаючи ситуації, які могли б викликати страх ділить страхи на біологічні, соціальні, моральні та дезінтеграційні страхи. Біологічні страхи пов'язані безпосередньо із загрозою життю людини. Соціальні страхи пов'язані із соціальною загрозою, зниженням соціального статусу чи положення в групі. Моральні страхи пов'язані із обмеженнями свободи вибору та активності людини. Дезінтеграційні страхи пов'язані з порушеннями існуючої структури взаємодії з навколишнім світом, порушенням правил та звичок життя [88].

У книзі Ф. Рімана «Основные формы страха», мова йде про малоосмислювані страхи людини, але, тим не менш, які впливають на наші дії в різних ситуаціях, на наше сприйняття світу, інших людей та ін. Ф. Ріман виділяє чотири основних види страху та чотири типи особистості (шизоїдний, депресивний, істеричний тип особистості та особистості з нав'язливими станами) попарно. Це: 1) страх перед самовідданістю, 2) страх перед самостановленням; 3) страх змін, 4) страх перед необхідністю. Перший вид страху переживається як втрата «Я» та залежність, другий – як беззахисність та ізоляція, третій вид страху переживається як відчуття мінливості та невпевненості, четвертий – як відчуття остаточності та несвободи [206].

З біологічної точки зору страх вивчав Ч. Дарвін. Він розглядав страх як універсальну характеристику, яка властива тваринам та людині. Страх розвивається в ході еволюції у вигляді реакції пристосування до небезпечної ситуації. Про-



яв страху, на думку Ч. Дарвіна, включає в себе прискорене серцебиття, тремтіння, збільшення потовиділення та інші фізіологічні реакції, які є результатом активації вегетативної нервової системи [54]. Пізніше до цього переліку Д. Селлі, В. Штерном, К. Бюллером та Е. Кіркпатріком були додані бажання сховати обличчя, відштовхування страшного предмета, прагнення втекти, а у випадку сильного страху – повний параліч рухів.

У «периферичній» теорії емоцій Джеймса-Ланге страх розглядається як явище споріднене з печаллю. На основі фізіології організму людини Джемсом-Ланге були зроблені висновки про те, що страх є базовою емоцією та супроводжується такими реакціями, як паралізуванням рухів та судомами. Вчений відносив страх до числа трьох самих найсильніших емоцій (разом із радістю та гнівом). Дослідник вважав, що страх є раннім генетичним інстинктом людини. [55].

Ще одним дослідником, який розглядав страх як інстинкт був У. Мак-Дауголл. Він відрізняв базові емоційні диспозиції, тобто страх, і вищі почуття [160].

У вітчизняній психології страх трактують як почуття, емоцію та переживання – Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін. Після виділення М. Д. Левітовим психічних станів в окрему категорію, страх почали вивчати як емоційний стан (О. І. Захаров, О. А. Черникова, М. І. Конюхов та ін.)

Психотерапевт О. І. Захаров говорить про те, що страх відноситься до фундаментальних емоцій та виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Він також вважає, що умовно всі страхи можна розділити на природні та соціальні. Він говорить про те, що природні страхи базуються на інстинкті самозбереження, а до соціальних відносяться страх самотності, засудження, покарання, бути незрозумілим та ін. Також, О. І. Захаров ділить страхи на ситуаційні та особистісно-обумовлені (залежить від особистісних особливостей людини, її характеру) [65].

Ю. В. Щербатих страх визначає як базовий емоційний стан, який виникає в ситуаціях загрозливим спокою та без-

пеці людини, яке супроводжується почуттям беззахисності перед загрозою. Він виділяє: 1) природний страх, який безпосередньо пов'язаний із загрозою життю людини; 2) соціальний страх, занепокоєння за свій соціальний статус у суспільстві; 3) внутрішні страхи, вони не реальні, це внутрішня фантазія чи уява людини. До внутрішніх страхів учений також відносить страхи власних думок, які не відповідають власним моральним установкам [272].

Р. В. Овчарова виділяє наступні види страхів: вікові страхи та страхи невротичні. Вікові страхи – це відображення особливостей особистісного та психічного розвитку, які спостерігаються у емоційно-чуттєвих дітей. Ця група страхів може виникати у разі наявності наступних причин: ізоляція дитини від спілкування з дітьми її віку, надзвичайна тривожність батьків за безпеку дитини, психічні травми або конфлікти в сім'ї та інше. Невротичні страхи можуть виникати в результаті тривалих та нерозв'язних переживань. Ця група страхів найчастіше зустрічається у дітей, які відчують емоційні труднощі у спілкуванні з батьками, відсутність почуття захищеності власними батьками, почуття любові й авторитету від них [184].

«Тривожний ряд» сформулював Ф. Б. Березін. Він складається з афективних феноменів, які змінюють один одного по мірі наростання тривоги. В ньому виділяються шість етапів: 1) відчуття внутрішнього напруження; 2) гіперстезійні реакції; 3) власне тривога; 4) страх; 5) відчуття невідворотності біди, яка приближається; 6) тривожно-боязливе збудження.

Суттєві труднощі виникають при спробі розмежувати поняття «страху» та «тривоги». Існують різні підходи до пояснення цих понять. Ч. Д. Спілберг вважав, що основною характеристикою страху є те, що чим більша загроза – тим більшою буде емоційна реакція. Тривога – це реакція на невідому загрозу, коли стимули не відомі.

О. І. Захаров зазначає, що тривога та страх мають спільні емоційні компоненти – відчуття неспокою та хвилювання. Тобто у цих понять спільним є суб'єктивне відчуття небезпеки [65; 66; 67; 68; 69].

Після проведення певного аналізу наукової літератури, ми бачимо, що частіше всього дослідники розглядають тривогу як реакцію на щось невідоме, невизначене, в той час як страх є реакцією на відому небезпеку.

Згідно специфіки нашого дослідження – страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів – ми трактуємо поняття «страх у навчальній діяльності» як негативний емоційний стан, який означає конкретну загрозу для психологічного благополуччя людини, та який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у вищому навчальному закладі.

## **1.2. Особливості емоційного розвитку в пізньому юнацькому віці**

Незважаючи на велику кількість досліджень юнацького віку вивчення саме емоційного розвитку в цьому віці є недостатньо вивченою. На сучасному етапі розвитку вікової психології існує детальна характеристика юнацького віку. Особлива увага приділяється провідній діяльності, основним новоутворенням та соціальній ситуації. Зазначимо, що у нашому дослідженні ми користувалися віковою періодизацією розвитку Д. Б. Ельконіна згідно якої, юнацький вік припадає на 15-21 роки [278].

Згідно до мети нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне проаналізувати особливості емоційної сфери юнаків та дівчат.

Вивчення проблеми особливостей розвитку в юнацькому віці є традиційним для сучасної вікової психології. Але, не дивлячись на велику кількість праць по даній проблемі, вона залишається актуальною.

Як було зазначено вище, ми використовуємо вікову періодизацію Д. Б. Ельконіна відповідно до якої юнацький вік припадає на 15-21 рік. Соціальна ситуація розвитку юнаків та дівчат набуває значних змін. Соціальна ситуація розвитку – це система певних взаємовідносин, у яких задіяні юнаки та дівчата, це певні стосунки між юнаками та навколишнім середовищем.

Згідно до К. А. Абульханової-Славської, яка вказує на соціальну обумовленість зрілих віків, зазначає, що періодизація життєвого шляху людини, починається з юності, перестає співпадати з віковою та стає особистісною [1].

Соціальна ситуація розвитку характеризується, перш за все тим, що юнаки та дівчата стоять на порозі вступу до дорослого життя. Їм необхідно визначитися зі своїм місцем в житті. Тому змінюються вимоги та умови, в яких продовжується розвиток особистості: вона повинна бути готова до нової діяльності, до сімейного життя тощо [100].

Період юності являє собою етап дорослішання школярів, тому є відносно самостійним періодом життя. Інтервал між підлітковим періодом та дорослішанням Е. Еріксон назвав «психосоціальним мораторієм».

Дорослість можна розуміти в декількох значеннях: у біологічному, соціальному та психологічному. Біологічна дорослість визначається статевою зрілістю людини, здатністю до народження дітей; соціальна дорослість визначається здатністю людини приймати соціальні ролі, побудовою суспільних відносин, приналежністю людини до певної соціальної групи, економічною незалежністю; психологічну – пов'язують з умінням бути самим собою, а також зі зрілою особистісною ідентичністю.

А. В. Толстих підкреслює, що саме в молодості людина максимально працездатна, може демонструвати гарні результати з фізичних, психічних та інтелектуальних навантажень. В юнацькому віці умови для отримання професійних знань, вмінь та навиків є найоптимальнішими, відбувається активний розвиток організаторських здібностей, винахідливість, швидкість реакцій тощо [279].

Провідною діяльністю в юнацькому віці є навчально-пізнавальна діяльність тому, що їх особисті мотиви спонукають до визначення та вибору не тільки подальшого шляху, що передбачає вибір професії, а й вибір окремих навчальних предметів. Також не байдужими вони стають до оцінок. Оцінка, як основний мотив навчання втрачає свою спонукаючу силу, а стає запорукою успішного майбутнього, адже саме знання можуть його забезпечити.

В юнацькому віці виникає потреба розібратися в собі та в навколишньому середовищі, знайти сенс власного існування. Таким чином, у юнацькому віці мислення набуває особистісний емоційний характер.

Юність, на думку В. І. Слободчикова, – це завершальна стадія персоналізації. «Головні новоутворення юнацького віку – саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому побудову власного життя, поступове вростання в різні сфери життя» [220, с. 311].

Новоутворення, які виникають в юнацькому віці, зачіпають пізнавальну, мотиваційну, емоційну та вольову сфери психіки особистості, що впливає на структуру особистості, її інтереси, схильності, характер, потреби та ін. Центральними психологічними новоутвореннями є професійне самовизначення та світогляд.

Згідно І. С. Кону, професійне самовизначення – «это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентации, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений» [101, с. 33].

В концепції професійного розвитку, яку запропонував А. Маслоу, було виділене в якості центрального поняття «самоактуалізація», як прагнення особистості самоудосконалюватись. В цій концепції близькими до поняття «самовизначення» є такі поняття, як: «самоактуалізація», «самореалізація» та «самоздійснення» [167].

Нерозривний зв'язок професійного самовизначення з самореалізацією людини відзначав М. С. Пряжников. Дослідник обґрунтував змістовно процесуальну модель професійного самовизначення людини. До даної моделі було віднесено: 1) усвідомлення цінності праці та необхідності професійної підготовки; 2) орієнтування в соціально-економічній

ситуації та прогнозування престижності обраної праці; 3) виділення професійної мети – мрії; 4) визначення ближніх цілей як шляху до досягнення дальніх цілей; 5) інформування про професії та спеціальності, відповідних професійних навчальних закладах та місцях працевлаштування; 6) усвідомлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, а також знання своїх переваг; 7) наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі по основному варіанту самовизначення; 8) початок практичної реалізації особистої професійної перспективи та постійне коректування намічених планів за принципом зворотного зв'язку [198].

У цей час формується професійна Я-концепція, тобто уявлення особистості про самого себе як про професіонала. Поняття професійної Я-концепції особистості ввів А. А. Реан, який виділив реальну та ідеальну Я-концепції, де перша являє собою уявлення особистості про саму себе як про професіонала, який є насправді, а ідеальна професійна Я-концепція – являє собою професійні надії і мрії особистості. Як правило, реальна та ідеальна професійні Я-концепції розрізняються, що призводить до професійного самовдосконалення особистості та її прагнення до навчання, придбання спеціальних знань [202].

А. А. Реан також виділяє у професійній Я-концепції професійну самооцінку, вказуючи про те, що вона є важливим елементом в її структурі, адже від неї в значній мірі залежить професійна успішність особистості. У професійній самооцінці особистості А. А. Реан відзначає два аспекти: операційно-діяльнісний, який пов'язаний з оцінкою особистості самої себе як суб'єкта діяльності та який проявляється в оцінці сформованості власних знань, умінь та навичок, і особистісний аспект, який виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу Я-професійного [202].

Професійне самовизначення в юнацькому віці розглядається не тільки як конкретний вибір професії, а й як безперервний процес пошуку сенсу у вибраній професійній діяльності, яку людина освоює. Головна ціль процесу профе-

сійного самовизначення – сформована внутрішня готовність самостійно планувати, контролювати та реалізовувати перспективи свого розвитку.

Юність важливий та вирішальний етап у формуванні світогляду. Юнаки та дівчата замислюються над сенсом життя, приймають або відкидають переконання, інтереси, погляди, оволодівають системою знань та умінь, досвідом. Все це призводить особистість до певного погляду на навколишній світ, на події які відбуваються та на формування ставлення до всього того, що відбувається.

Період навчання у ВНЗ співпадає з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який характеризується складністю становлення особистісних рис (Б. Г. Ананьєв, А. В. Дмитрієва, І. С. Кон, В. Т. Лісовський та ін.). Моральний розвиток відзначається посиленням свідомих мотивів поведінки. З'являються риси, які були відсутні у старших класах – рішучість, наполегливість, активність, ініціативність, цілеспрямованість. Але, й разом з тим, помітний невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки. Так, В. Т. Лісовський відзначав, що 19-20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але і нерідких негативних проявів [152].

У юнацькому віці змінюється свідомість людини – оцінюються свої власні якості, що сприяє формуванню уявлення і ставлення до себе, власні цінності набувають значиму роль. У цьому віці людина усвідомлює себе частиною навколишнього світу. Юнаки та дівчата намагаються підкреслити свою неповторність усіма можливими способами, адже розуміють, що вони є індивідуальностями. Практично всі хлопці та дівчата задаються цілями на майбутнє, будують плани та намагаються поетапно їх реалізовувати. Цей період життя характеризується мріяннями про наступаючі зміни та події, про майбутнє. Майбутнє стає головною ідеєю, що призводить до зміни спрямованості особистості. «В молодости все силы души направлены на будущее, будущее принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошлого, а на воображаемой возможности счастья, что од-

ни понятые и разделенные мечты о будущем счастья составляют уже истинное счастье этого возраста» [234, с. 222.].

Аналізу емоційної сфери старшокласників приділяли увагу Г. С. Абрамова, В. С. Мухіна, Р. С. Немов та ін.

Після шкільного життя навчання у вищому навчальному закладі стає новим та складним періодом тому, що до студентів ставляться по-іншому, не так, як до школярів. Це може викликати у них амбівалентні відчуття. З одного боку студент хоче показати на що він здатний, а з іншого – йому не відразу вдається впоратись з вимогами та новими умовами. У юнаків та дівчат можуть виникати негативні переживання у випадках коли виникають розбіжності між їх домаганнями та здібностями [100]. Таке положення ситуації може спровокувати виникнення фрустрації, страхів та невпевненості в собі.

У студентів часто виникає стан емоційного стресу – психічний стан, який виникає як реакція на різні екстремальні подразники. Зазначимо, що емоційний стрес у студентів часто виникає з вини педагогів, які самі того не розуміють. Це відбувається внаслідок високих вимог до навчання, складних інтелектуальних завдань, постійних здачах сесій та ін. Завищені вимоги можуть формувати у юнаків та дівчат страхи, тривогу та невпевненість у своїх силах.

Юнацький вік є важливим для становлення особистості майбутнього фахівця та особистості взагалі. У цьому віці важливо відчувати відчуття радості, власної значущості, впевненості у собі. Юнацький вік є сенситивним для становлення та розвитку життєвого шляху тому, чим більше позитивних емоцій виникатиме, тим краще студенти зможуть справлятися з труднощами навчання та дорослого життя.

Студенти часто відчують емоційний голод чи потребу в емоційних враженнях тому, велика увага в юності приділяється спілкуванню з однолітками, яке є невід'ємною та важливою частиною гармонійного розвитку особистості. Спілкування з однолітками є не тільки особливим видом відносин, а й засобом обміну інформацією, а також видом емоційного контакту. Завдяки спілкуванню зберігаються групові відносини, концентрується увага на значенні індивідуальних



контактів та прихильностей. Але, разом з тим, вимоги до свого нового друга більш високі, ускладнюються її критерії. Пошук друга проявляється ще в підлітковому віці, але в юнацтві у молодих людей нові дружні відносини складаються більш тісними, стабільними та інтимними. Завдяки тісним емоційним контактам може виникати бажання до прояву симпатії, потягу або навіть любові до протилежних статей [100; 124].

Деякі автори характеризують юнацький вік як кризовий. Криза юнацького віку полягає в тому, що психологи називають самоідентифікацією. Тобто, людина починає відчувати себе самостійною особистістю. Необхідно зазначити, що невпевненість в своїй ідентичності, тобто не повне вирішення кризи зустрічі з дорослим життям може призвести до формування ізольованості, відчуженості, нездатності до встановленню близьких відносин, які необхідні для повного відчуття власного щастя.

Згідно з Е. Еріксоном, юнацький вік проникнутий найбільш глибокою «кризою ідентичності», адже перед вчорашніми школярами стоять важливі соціальні та індивідуально-особистісні вибори, ідентифікація та самовизначення. Криза ідентичності залишить після себе позитивні наслідки, якщо буде цілісна ідентифікація. Негативні наслідки – якщо відбудеться рольове змішування, «синдрому патології ідентичності». Період між юністю та дорослістю, тобто коли особистість шляхом спроб та помилок прагне знайти своє місце в соціумі Е. Еріксон назвав “психологічним мораторієм”. Це означає те, що суспільство розуміючи значимість та складність юнацького віку, дає молодій людині певний час на завершення процесу формування зрілої еґо-ідентичності. [280].

В літературі зустрічається й думка про кризу саме професійної ідентичності студентського середовища. Про це свідчать певні способи адаптації студентів у ВНЗ, підвищена тривожність та невпевненість в собі, в своєму професійному майбутньому.

Криза професійної самоідентичності виражається також у загостренні суперечностей, що проявляються у процесі

зміни професійного становлення. Це, перш за все, потреба у самовизначенні та відсутність необхідних професійних знань, умінь та навичок для її задоволення.

Також в юнацькому віці змінюється і ситуація формування власного «Я». Орієнтація юнаків та дівчат на значимих людей робить психологічну ситуацію невизначеною, суперечливою та внутрішньоконфліктною. Нав'язані дорослими ідентифікації чи неусвідомлюване бажання позбавитись від них породжують рефлексію та відчуття власної неповторності. Саме цьому, для юнацького віку характерно відчуття та страх самотності. За даними Г. Крайга, хоча 80 % юнаків входять до груп однолітків, значні 20 % до них не входять [109].

І. С. Кон в своїй праці приводить дванадцять синдромів, які роблять людину самотньою: нездатність залишатися одному; низька самоповага, що виражається в заниженій самооцінці, що спонукає особистість уникати людських контактів; соціальна тривожність, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість; невміння правильно поводитися в складних міжособистісних ситуаціях; недовіра до людей, які здаються ворожими та егоїстичними; внутрішня скутість, нездатність до саморозкриття; труднощі вибору партнера, нездатність зав'язати потенційні інтимні особисті відносини; страх бути знехтуваним, пов'язаний зі зниженою самоповагою та невдалим минулим досвідом, боязнь нових розчарувань; сексуальна тривожність, помилкова усвідомленість своєї зовнішньої непривабливості; боязнь емоційної близькості; невпевнена пасивність, постійні коливання, невизначеність в оцінці власних почуттів та нереалістичні очікування, орієнтація на занадто жорсткі норми та вимоги, нетерпимість та нетерплячість, що не дозволяють особистим відносинам знайти стійкість [100; 101; 102].

Стосовно самотності Е. Фромм зазначав: «Если оно длится долго и не исчезает с переходом в новый возраст, может привести к психическому разрушению так же, как физический голод – к смерти. Моральное одиночество так же непереносимо, как и физическое; более того, физическое одиночество становится невыносимым лишь в том случае,

если оно влечет за собой и одиночество моральное» [247, с. 26].

Одна з головних психологічних проблем самотніх та схильних до депресій людей полягає в тому, що деякі з них схильні пояснювати свої невдачі у спілкуванні своїми, наче б то, незмінними особистісними характеристиками, а не деякими ситуаційними причинами. Спираючись на минулий негативний досвід у встановленні контактів, наступна спроба установити дружбу призведе до невдачі.

Таким чином, для юнацького віку характерний ряд проблем серед яких особливе місце займають криза ідентичності та боязнь самотності.

Юність – це етап життя людини під час якого відбувається вибір життєвого шляху, формування світогляду, становлення самостійним, дистанціювання себе від батьків, вибір професії, навчання у вищому навчальному закладі, в деяких випадках створення сім'ї тощо.

Цьому віку характерно остаточне формування вегетативної системи, гормональна перебудова, яка веде до завершального етапу статевого дозрівання (що призводить до посилення сексуальних переживань), фізіологічна зрілість, уповільнення темпу зростання тіла, в завершенні формування та функціонального розвитку всіх тканин та органів організму, а також фізичної працездатності і наростанні м'язової сили.

Таким чином, у особистісному емоційному плані юнацький вік вразливий тому, що йому характерні суперечливість рівня домагань та самооцінки, суперечливість образу «Я», внутрішнього світу та ін. Норми психічного здоров'я для юнаків значно відрізняються від тих же норм для дорослих. Характер любовних почуттів та уподобань особистості залежить від її загальних комунікативних якостей. Комунікативні труднощі, що виникають в юності, пов'язані не тільки з нестабільним «Я», але і з статево- та індивідуально-психологічними відмінностями. Певні проблеми виникають також у зв'язку з психосексуальними особливостями юнаків та дівчат.

### **1.3. Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності студентів**

Однією з важливих та перспективних проблем сучасної психології являється дослідження можливостей емоцій в регуляції навчально-пізнавальної діяльності людини (П. В. Сімонов, Г. Х. Шингаров, О. К. Тихомиров, Б. І. Додонов, О. А. Конопкін, В. К. Вілюнас, О. В. Дашкевич, А. Е. Ольшаннікова, Л. М. Аболін та ін.). Особливо важливою ця проблема є в юнацькому віці тому, що у юнаків та дівчат з'являється новий провідний вид діяльності, школяр стає студентом, новий соціальний статус, поява нового соціуму, нових обов'язків та нових правил поведінки. Зі вступом до вищого навчального закладу у студентів з'являються навчальні завдання підвищеної складності, збільшується об'єм навчального матеріалу, предмети з професійною направленістю, нові вимоги до інтелектуального розвитку та багато іншого. Тому, до діяльності студентів та до самих студентів висуваються певні вимоги, наприклад: наявність направлених перспектив, наявність вміння самоорганізації, самостійності, високий розвиток критичного мислення, здатність до самоаналізу, самооцінки власної навчальної-пізнавальної діяльності та саморегуляції. При відсутності цілеспрямованої емоційно-вольової сфери людина не здатна задовольняти ці вимоги.

Навчання у вищій школі має чітко виражений емоційний аспект [60]. Емоції та почуття вносять специфічний внесок в процес регуляції навчально-пізнавальної діяльності – забезпечують потік операцій діяльності загальним «емоційним фоном», об'єднують окремі навчальні дії спільністю значущості і сенсу.

На індивідуальному (темпераментальному) рівні емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності базові біологічні тенденції до переживання так званих «фундаментальних емоцій», утворюють основу вродженої емоційності, яка проявляється, насамперед, у стильових характеристиках вчення [91; 147; 224]. Змістовні аспекти вчення залежать від регулятивного впливу з боку прижиттєво сформованих емо-

ційно-мотиваційних структур (мотивів навчання, особистих цілей, цінностей, стандартів, уявлень про світ та про себе, звичних патернів і схем інтерпретації власних фізіологічних станів, засвоєних словесних репрезентацій емоцій, очікувань, атрибутів, програм приписування значень стимулам тощо) [145; 146; 148; 250].

У ході навчально-пізнавальної діяльності студентів відбуваються багатопланові та різнорівневі процеси обробки інформації, які, відчуваючи на собі вплив з боку емоційної сфери особистості, створюють когнітивну основу для прояву та формування різних форм емоційних переживань (емоційних процесів, станів та властивостей). Працюючи над навчальним матеріалом, студенти: 1) приписують суб'єктивне значення засвоєній інформації; 2) встановлюють зв'язки між значенням цієї інформації та особистими цілями, можливостями та нормами поведінки; 3) реагують на приписані значення; 4) пояснюють причини удачі / невдачі; 5) оцінюють зовнішні стимули, думки, почуття, інтероцептивні відчуття тощо [282; 283; 288; 289; 302; 311; 317; 321].

В науковій літературі описуються наступні (за формою та результатами) варіанти співвідношення емоцій і навчально-пізнавальної діяльності студентів. По-перше, в емоціях (особливо надлишкових, інтенсивних) вбачають джерело деструктивних впливів на навчально-пізнавальну діяльність. Так, в ситуації передекзаменаційного стресу студент переживає емоції, які «розходяться з метою діяльності» [248]. Їх асортимент, інтенсивність та специфіка прояву детально вивчені в роботах [40; 61; 63; 75; 77; 82; 83; 103; 114; 115; 118; 119; 122; 123; 194; 259]. Використання переліків емоцій при самоописі студентами своїх станів у ситуаціях випробування знань, на лекціях, семінарах свідчать про негативні переживання (страхові, тривози тощо), які проявляються в цих ситуаціях. Виявлено змінні, від яких залежить частота та інтенсивність негативних емоцій на заняттях у ВНЗ (рівень успішності, особливості взаємин з викладачем, дисципліна, яка вивчається, вид занять, курс, ступінь адаптації до навчання у ВНЗ, толерантність до не-

визначеності, рівень академічного, соціального та емоційного інтелектів, рівень життєстійкості тощо).

По-друге, емоції та навчально-пізнавальна діяльність представляються як два відносно незалежних феномена людської психіки, існуючі окремо один від одного і час від часу взаємодіючи між собою. Ефектом такої взаємодії може бути як негативний, так і позитивний вплив емоцій на процес та результат діяльності. Емоції та почуття, в свою чергу, певним чином залежать від закономірностей протікання і результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Більш обгрунтованою видається третя точка зору, заснована на методології діяльнісного і системного підходів – тезі О. М. Леонтьєва та С. Л. Рубінштейна про внутрішню емоційну регуляцію діяльності [138; 139; 210], висновці Г. Х. Шингарова про емоційне відображення предмета як умови його перетворення в ціль дії [268], ідеї О. О. Конопкіна про продуктивне функціонування емоцій в усвідомленій регуляції цілеспрямованої активності людини [104; 105], теорії О. В. Запорожця про афективно-когнітивну функціональну систему, яка здійснює емоційне передбачення результатів діяльності та емоційну корекцію дій [64], тезі С. Д. Максименко про психічні стани взагалі та про емоційні, – зокрема, – як про засіб перекладу “ситуації впливу” в “ситуацію взаємодії суб’єкта зі світом, завдяки чому зберігається цілісність особистості [163; 164], а також дослідженнях інших авторів.

Емоції, не будучи мотивами, являють собою важливий компонент мотиваційних систем [38; 248; 263; 264]. Тому, переживання емоцій внутрішньо пов’язане з процесом формування та актуалізації мотивів навчально-пізнавальної діяльності [38; 61; 77], особливо – виражають мотивацію досягнення [20; 52; 204; 219; 223; 230; 237; 239; 242]. Емоції переживаються при актуалізації практично всіх різновидів мотивів навчальної діяльності студентів (широких соціальних, позиційних, широких навчальних, навчально-пізнавальних, самоосвітніх, творчих мотивів досягнення тощо) [61; 62; 161; 168].

О. Я. Чебикін показав, що переживання емоцій у процесі навчально-пізнавальної діяльності визначається, насамперед, її етапами (орієнтовно-мотиваційним, виконавським, рефлексивно-оціночним), а також рівнем успішності [258; 259].

На орієнтовно-мотиваційному етапі емоції (насамперед, подив та цікавість) залежать від властивостей емоційності. На виконавському етапі, коли проявляються засвоєні студентом компетентності та вміння, проявляються емоційно-когнітивні синтези (допитливість, інтерес тощо). На рефлексивно-оціночному етапі проявляються почуття успіху (невдачі), подиву, задоволення тощо. Переживаються як основні (пов'язані з усім навчальним циклом), так і похідні емоції (тобто відгуки на специфічні емоціогенні ситуації навчальної діяльності).

О. О. Прохоров виявив 26 часто зустрічаємих негативних психічних станів у студентів, що виникають в процесі навчально-пізнавальної діяльності [194 – 197]. Серед них: занепокоєння-тривога, страх, апатія, ностальгія, лінь / лінощі, меланхолія, стомлення, перевтома, винуватість тощо. Контент-аналіз самозвітів студентів про використання ними способи саморегуляції негативних психічних станів показав, що студенти на відміну від школярів використовують більш широкий спектр прийомів саморегуляції, що пояснюється більш складним характером навчально-пізнавальної діяльності та вищим рівнем психічного розвитку. До найбільш поширених ("типових" в термінології О. О. Прохорова) способів саморегуляції студентами своїх негативних станів належать: 1) відключення-перемикання; 2) самонакази; 3) спілкування; 4) самонавіювання; 5) використання позитивних образів та спогадів; 6) роздуми-міркування; 7) пасивний відпочинок; 8) рухова та фізична активність; 9) актуалізація дій та поведінки протилежного характеру; 10) раціональні дії, спрямовані на зміну ситуації та інші (всього 37 прийомів та способів). При цьому стани страху, неспокою та тривоги у студентів долаються в середньому за допомогою 11-12 прийомів. Студенти перевершують школярів за показником кіль-

кості «інтелектуальних» методів подолання негативних емоційних станів (тобто методів, пов'язаних з активізацією мислення та уяви), а також методів, які передбачають конструктивне перетворення ситуації.

У дослідженнях [122; 123] показано, що психічні стани взагалі, та емоційні, – зокрема, виникають у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності, певним чином структуровані й організовані в особливі функціональні системи, які націлені на кінцевий результат. Організація цих функціональних систем залежить від форми навчальної роботи (лекція, семінарське заняття, навчальна робота в домашніх умовах) та від рівня успішності студентів. Ці функціональні системи включають в себе стани, які збігаються (наприклад, «Працездатність та концентрація на завданні», «Позитивний настрій», «Рішучість та впевненість у собі» тощо), або не збігаються (наприклад, «Страх та напруженість», «Імобілізація» тощо) з цілями навчально-пізнавальної діяльності студентів. Найбільша вираженість станів страху, тривоги, напруженості і їм подібних була зафіксована на семінарських заняттях. Особистісні, ситуаційні та діяльні змінні (фактори Великої П'ятірки, толерантність до невизначеності, базисні переконання, чутливість студентів до дії стресорів навчальної діяльності у ВНЗ, здатність до сприйняття соціальної підтримки, самоорганізація діяльності, модус контролю за дією, успішність) виступають в ролі предикторів психічних станів та їх динаміки в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Авторам вдалося обчислити регресійне рівняння, що дозволяє передбачити появу станів страху, тривоги та напруженості у студентів на заняттях. Ці негативні стани виникають при: 1) вираженій орієнтації на стан при прийнятті рішення та при невдачі дії (в руслі концепції Ю. Куля [126; 297 – 299]); 2) недостатньої сформованості базисних переконань у контролі, а також у цінності власного «Я» (в тому сенсі, в якому їх трактує Р. Янофф-Бульман [293]); 3) підвищеній чутливості до пресингу навчальної діяльності у ВНЗ; 4) зниженої толерантності до невизначеності; 5) некритично підвищеної переконаності в удачі, та 6) знижених показниках другого



чинника «Великої П'ятірки» за П. Костит та Р. МакКрем («Прихильність – Відокремленість») [306], тобто їх зсуві в бік полюса відособленості, що означає наявність труднощів у встановленні близьких, довірчих відносин з іншими людьми.

Успішність навчання (з боку викладача) та ефективність навчально-пізнавальної діяльності (з боку студента) крім усього іншого обумовлена тим, наскільки взаємоузгоджені стани студентів та викладача [194; 195]. Учасники навчального процесу у ВНЗ взаємно відображають стани один одного в процесі спільної діяльності. Таке взаємовідображення включає в себе обмін емоційними переживаннями, процеси соціального моделювання [9; 13], взаємоспрямовані каузальні атрибуції [5; 176] та емпатію [233].

О. О. Прохоров описав чотири типи динаміки психічних станів викладача на занятті. Динаміка I типу проявляється в «русі» від тривоги та хвилювання на початку заняття – до спокою та врівноваженості в середині, і, залежно від успішності, – до позитивних чи негативних станів в кінці заняття. II тип – спокій та врівноваженість протягом всього заняття. III тип – від інтенсивних позитивних станів на початку заняття – до виникнення негативних станів в кінці. IV тип динаміки – від врівноваженості на початку заняття – до різких коливань від позитивних станів до негативних – до кінця.

Емоційні переживання, які виникають у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності, можна умовно розділити на дві групи: а) емоції та почуття, що мають, відповідно, ситуаційну і предметну віднесеність, та б) психічні стани (тензійні, інтелектуальні, вольові, мотиваційні тощо), які обов'язково включають в себе так званий «емоційний компонент», а також, власне, емоційні стани, в яких цей компонент є центральним.

Ситуаційно обумовлені емоції та предметно спрямовані почуття емоційно позначають, «маркують» певні сторони та аспекти навчального процесу, сприяючи формуванню особистісного сенсу вчення та його окремих компонентів. Психічні стани взагалі та емоційні – зокрема, – «забарвлюють» навчально-пізнавальну діяльність в цілому та її окремі

етапи. Вони сприяють своєрідному моніторингу ходу вчення, сигналізують про ступінь успішності засвоєння матеріалу, на суб'єктивній «мові» двоїстого коду («приємно / неприємно», «корисно / шкідливо», «добре / погано»), як би з середини повідомляють суб'єкту вчення про його просування до якогось «акцептору результатів дії» – наявного у свідомості суб'єкта стандарту компетентності.

Проявляються в навчально-пізнавальній діяльності емоційні процеси та стани завдяки механізмам емоційної пам'яті, які набувають стійкості та закріплюються у формі емоційних установок [115; 120]. Наявність емоційної установки у психіці означає готовність до актуалізації певної емоції, почуття [78]. Система емоційних установок утворює ядро особливої функціональної системи – відносини студента до навчання. Ставлення до навчання – це усталена у студента позиція, яка визначає спрямованість та інтенсивність сприйняття, мислення та дій особистості у сфері навчання [116; 270].

Дослідження свідчать про порівняно часто зустрічаємий емоційно-неблагополучний навчальний процес у ВНЗ [241; 258; 259]. У структурі готовності до навчання у студентів можна виявити установки на переживання страху, тривоги, гніву, печалі, провини, сорому, депресії тощо, які порівняно легко актуалізуються (тобто переходять з неактивного, латентного стану, в активований, актуальний) в той момент, коли студенти потрапляють до навчальних ситуацій.

Так, М. А. Кузнецов спеціально вивчав у студентів ряду Харківських ВНЗ емоційне ставлення до навчання. В одній з його робіт [116] факторизація масиву первинних даних, отриманих за допомогою шкали базисних емоцій К. Ізарда, опитувальника типів емоційності Ольшаннікової-Рабінович, опитувальника монотоностійкості І. П. Фетіскіна, шкали соціально-ситуаційної тривоги Кондаша відтворила стійку п'ятифакторну структуру емоційного ставлення студентів до навчання. Три з цих п'яти чинників – негативні («Емоційне відторгнення занять», «Емоційна неготовність до навчально-пізнавальної діяльності» та «Депресивний фактор»). Во-

ни були наповнені установками на переживання негативних емоцій, та насамперед – страху і тривоги.

Певною специфікою володіє емоційне ставлення до навчання у курсантів військових ВНЗ. В роботі [114] був виявлений факт значно меншої емоційності курсантів в порівнянні з їх ровесниками – студентами. Витісненими у курсантів виявились такі емоції, як гнів, відрaza, презирство, сум, страх, збентеження та сором. Найбільш низькі показники по більшості емоцій були отримані щодо навчальних ситуацій, що включають безпосередній контакт з викладачами, офіцерами. Саме офіцер є тією фігурою, яка «карає за зайву емоційність», схильність актуалізувати почуття. Результати цього дослідження свідчать про значний потенціал негативних емоцій, що накопичилися в психіці курсантів у зв'язку із заняттями, але не знаходять адекватного вираження у навчальній діяльності.

У роботі Т. В. Жванії [63] на прикладі студентів психологічного факультету показано, що специфічним внутрішньоособистісним продуктом виконання навчально-пізнавальної діяльності є емоційна готовність до професійної діяльності практичного психолога. В емоційній готовності підсумовуються сліди емоційних переживань, що відображають специфіку праці практичного психолога та, які виникали у студентів у процесі вирішення навчально-професійних завдань. При цьому в структуру емоційної готовності поряд з компонентами «емоційного інтелекту» та «оптимізму» увійшов компонент «тривожність». Автор довів, що при надмірній вираженості «тривожного» компонента рівень емоційної готовності практичного психолога до професійної діяльності може знизитися аж до «несприятливого» (тобто перешкоджає ефективній роботі).

Ю. О. Бохонкова показала, що емоційний розвиток особистості студентів (у напрямку модифікації способів емоційного реагування, готовності приймати та надавати емоційну підтримку, більш вільного вираження емоцій, більш глибокого розуміння їх детермінант, регулювання емоційної поведінки тощо) є одним з основних психологічних механізмів соціально-психологічної адаптації пер-

шокурсників до умов навчальної діяльності у ВНЗ [31]. Навчання у ВНЗ створює для особистості студента особливу – адаптаційну, – ситуацію, для подолання якої необхідні трансформаційні зміни системи особистісних захистів. Найважливішим напрямком таких трансформацій є розвиток та вдосконалення захисних стратегій і копінгів, спрямованих на подолання негативних емоційних переживань, що виникають у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності [203]. Емоційний розвиток, який відбувається в процесі навчальної діяльності, є одним з факторів динаміки суб'єктності студентів педагогічних ВНЗ [2].

Потужним активатором емоцій у студентів є екзаменаційна ситуація. За характером впливу на психіку вона має ознаки критичної життєвої події. Травмуючі особливості іспиту свого часу підкреслював ще О. Р. Лурія. Він зазначав, що «...влияние экзамена не исчезает вовсе после того, как он уже пройдет, ...его следы сохраняются. Экзамен не только вызывает острое аффективное состояние, он глубоко и на длительный срок *истеризует* экзаменующегося [154, с. 182]». Викликані іспитом негативні емоційні переживання тісно пов'язані з самим процесом навчання та проявляються в прагненні уникнути дану ситуацію, в небажанні вчитися, невірі студента у власні сили, у почутті тривожного очікування невдачі на яких би то не було іспитах у майбутньому [271].

Досліджено відмінності в емоційних переживаннях у звичайних (повсякденних) та екзаменаційних ситуаціях. Так, наприклад, М. А. Кузнецов [116], використовуючи шкальні методики та переліки емоцій, показав, що в ситуації передекзаменаційного стресу найбільш вираженими виявилися емоції тривоги, інтересу, страху, радості та збентеження. Безпосередньо перед іспитом зростає ступінь вираженості страху та тривоги, а інтенсивність інших емоцій знижується. Подив, радість та інтерес у більшості студентів актуалізуються, хоча в меншій, в порівнянні з повсякденними ситуаціями, степені. Перед іспитом майже повністю зникають емоції ворожого ставлення до інших людей (гнів, огида та презирство); знижується ступінь інтенсивності «екзи-

стенціальних» почуттів (печалі, сорому, провини). Студенти в передекзаменаційної ситуації описували свій емоційний стан, користуючись в середньому 8,5 словами. Досліджувані, що оцінювали свій повсякденний емоційний стан, скористалися в середньому 16,5 словами. Ситуація екзаменаційного стресу уніфікувала переживання студентів, збільшувала внутрішньогрупову схожість їхніх відповідей. У цій же роботі емпірично зафіксований факт суперечливості емоційних переживань студентів в екзаменаційній ситуації. Студенти одночасно і радіють, і бояться, переживають інтенсивну тривогу на тлі вираженого інтересу до подій. Критичний характер переживань перед іспитом обумовлений активізацією несумісних афективно-когнітивних паттернів. Необхідність їх інтеграції в єдину функціональну систему перетворює стресову екзаменаційну ситуацію в ситуацію «важку», що вимагає застосування особливих копінг-стратегій [127; 131; 179; 32].

У дослідженні [118] була виявлена специфічна картина емоційних переживань студентів в умовах екзаменаційного стресу у зв'язку з мотивацією успіху / уникнення невдачі. Студенти з вираженою мотивацією до досягнень були схильні переживати ситуацію іспиту переважно як виклик, а студенти з домінуванням прагнення до уникнення невдачі – скоріше як загрозу. При цьому емоції студентів з переважанням мотивації досягнення в умовах екзаменаційного стресу були організовані здебільшого в однорідні (позитивні чи негативні) структури. До структури негативних емоційних патернів, у них обов'язково входили стенічні емоції (гнів, провини тощо), які сприяли активному подоланню проблеми та були відсутні емоції, пов'язані з тілесними відчуттями, а також депресивними переживаннями. У групах досліджуваних з переважанням мотивації уникнення невдачі емоційні патерни екзаменаційного стресу мали в основному розмиту структуру, яка увібрала в себе різноманітні емоції (різноманітні відтінки тривожно-депресивних астенічних переживань). Багато емоцій таких студентів піддалися соматизації.

Таким чином, емоції та почуття функціонують всередині навчально-пізнавальної діяльності на всіх її етапах (від мо-

менту зародження потреби до моменту досягнення мети та завершення акту навчальної діяльності) і структурних рівнях її здійснення (діяльності в цілому, навчальних дій, окремих когнітивних та виконавських операцій).

У своєму емпіричному дослідженні ми керувалися моделлю співвідношення емоцій, почуттів та навчально-пізнавальної діяльності студентів, зображеної в табл. 1.2. У цій моделі враховуються: 1) форми участі емоцій та почуттів у регуляції навчально-пізнавальної діяльності, які поставлені у відповідність основним етапам цієї діяльності, а також 2) результати (продукти) емоційної регуляції, які проявляються на кожному з етапів навчально-пізнавальної діяльності.

\*\*\*\*\*

Аналіз уявлень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо страхів показав, що страх визначається як інстинкт, як реакція на конкретну зовнішню загрозу, як психічний стан, як психосоматичний процес, як фундаментальна емоція, як мотивація, як конкретизована тривога. Уявлення вчених щодо понять страху та тривоги теж є різними, вони не є тотожними. Існують думки, що страх завжди має об'єкт, а тривога може виникати незалежно від стимулу; що тривога – це реакція на уявлювану, неіснуючу загрозу, а страх – на конкретну; що тривога – це реакція на уявлювану, неіснуючу загрозу, а страх – на конкретну, що страх – це опредметнена тривога.

Аналіз існуючих досліджень з проблеми страхів допоміг нам розкрити поняття «страх». Згідно специфіки нашого дослідження – страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів – ми трактуємо поняття «страх у навчально-пізнавальній діяльності» як негативний емоційний стан, що відображає у свідомості людини конкретну загрозу для її психологічного благополуччя і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у ВНЗ.

Таблиця 1.2

## Основні форми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів

Форми участі емоцій та почуттів у регуляції навчально-пізнавальної діяльності	Компоненти структури навчально-пізнавальної діяльності	Результати (продукти) емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Презентація потреби свідомості суб'єкта навчання;</li> <li>- забезпечення буття;</li> <li>- потреби в знаннях як суб'єктивного феномена.</li> </ul>	Мотиваційно-спонукальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Усвідомлення потреби в знаннях;</li> <li>- опрідметнювання потреби в якості мотиву (відображення предмета як предмета потреби).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Виділення мети дій (за допомогою емоційного відображення предметів у їх зв'язку з мотивами);</li> <li>- багаторівнева настройка суб'єкта на досягнення навчальних цілей.</li> </ul>	Цільовий (постановка навчальної задачі)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Особистісний сенс знання;</li> <li>- синхронізація (координація) мотиваційних, когнітивних, моторних психовегетативних та емоційних процесів;</li> <li>- створення та утримання модулю цілісного суб'єкта навчання.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Емоційне санкціонування» навчальної мети (її уточнення за рахунок виділення в ній найбільш важливого);</li> <li>- вибір (на основі емоційних та емоційно-моральних критеріїв) конкретних способів дій, їх емоційне схвалення або відхилення;</li> <li>- емоційне підкріплення способу дії (забезпечення його доступності в майбутніх актах навчально-пізнавальної діяльності).</li> </ul>	Виконавський (здійснення навчальних дій)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Суб'єктивні критерії успішності досягнення значущого пізнавального та практичного результату;</li> <li>- конкретна програма виконавських дій, адекватних навчальній меті;</li> <li>- надання виконавським (розумовим та практичним) діям якостей легкості, комфортності, надійності;</li> <li>- приведення виконавчих дій у відповідність моральним нормам суб'єкта навчання.</li> </ul>

Продовж. табл.1.2

Створення та утримання суб'єктивного еталонного образу навчально-пізнавальної діяльності з яким безперервно звіряє процес її реального виконання.	Контрольно-коригувальний (здійснення дій самоконтролю та самооцінки за-своєння)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Актуалізація позитивних емоцій (при співпадінні процесу виконання з суб'єктивним чином навчально-пізнавальної діяльності);</li> <li>- актуалізація негативних емоцій при неузгодженості виконання та способу навчально-пізнавальної діяльності);</li> <li>- відхід від стану дезорганізації та невизначеності, збереження почуття суб'єктності.</li> </ul>
Підтримання індивідуального емоційного тону.	На всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності	Забезпечення фонового емоційного стану, що сприяє ефективному виконанню навчально-пізнавальної діяльності.



Особливостями юнацького віку є такі новоутворення як новий провідний вид діяльності, саморефлексія та самоаналіз, поява власного світогляду, поглядів та принципів. Важливою є і потреба в самоактуалізації та самореалізації особистості, яка проявляється у виборі майбутньої професії, навчального закладу як нового освітнього середовища.

Дослідження з вікової психології вказують на те, що емоції в юнацькому віці відіграють важливу роль. Юність – це етап формування загальної емоційної спрямованості. Для емоційного життя юності характерне не тільки переживання предметних почуттів, які спрямовані на конкретну людину, ситуації чи предмет, а й формування у юнаків та дівчат узагальнених почуттів, наприклад, почуття прекрасного, почуття гумору тощо. Ці почуття виражають вже загальні, більш стійкі світоглядні установки особистості. У особистісному емоційному плані юнацький вік вразливий тому, що йому характерні суперечливість рівня домагань та самооцінки, суперечливість образу «Я», внутрішнього світу та ін. Емоції та почуття функціонують всередині навчально-пізнавальної діяльності на всіх її етапах та структурних рівнях її здійснення.

Юність – це вік формування загальної емоційної спрямованості та основ емоційної культури. Крім подальшого розвитку психічних пізнавальних процесів, особи юнацького віку зазнають значних змін зі сторони емоцій. У них відзначаються зміни по відношенню до дружніх почуттів, вибірковість до навчальних предметів, на важливе місце виходить почуття кохання. Значного стресового стану студенти зазнають під час екзаменаційних сесій у зв'язку з мотивацією успіху / уникнення невдачі.

Умовою психічного благополуччя студентів є гарні взаємовідносини з викладачами, з адміністрацією ВНЗ, відсутність проблем у навчанні. Погіршення у даних сферах з причиняє виникнення студентських страхів та тривоги, які можуть заважати повноцінному та благополучному становленню майбутніх фахівців.

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИДІВ, СТРУКТУРИ, ДИНАМІКИ ТА ПРЕДИКТОРІВ СТУДЕНТСЬКИХ СТРАХІВ**

#### **2.1. Теоретичне та методичне обґрунтування емпіричного дослідження студентських страхів**

Основні принципи даного дослідження визначалися специфікою вирішуваних завдань, та насамперед – вивченням структурних особливостей студентських страхів, їх динаміки, а також їх взаємозв'язку з індивідуально-типологічними, характерологічними, когнітивними та інтерактивними особливостями студентів, що проявляються в навчально-пізнавальній діяльності в умовах ВНЗ.

У методологічному плані визначальними для даного дослідження були принципи системного підходу, при якому об'єкт розглядається як складне, багатовимірне та багаторівневе утворення, що має внутрішню структуру та включене в безліч зовнішніх зв'язків [3; 12; 76; 153; 171; 262 та ін.].

Будучи реальною частиною життя, страх переживається в самих різних ситуаціях, які розцінюються людиною як загрозливі її життю, здоров'ю, благополуччю. Активація страху та процес його переживання системні, багатопланові та охоплюють всі рівні буття людини – від організменного до вищого, духовного. Особливого роду небезпеки для особистості містять ситуації, які виникають в процесі навчальної діяльності (загрози самооцінці, статусу серед однолітків, майбутньому, переконанням та світогляду тощо). Навчально-пізнавальна діяльність у ВНЗ, необхідність відповідати вимогам, що пред'являються студентам, взаємодія з викладачем, з іншими студентами, з адміністрацією ВНЗ, зобов'язання перед батьками, взяті студентом на себе, високе навчальне навантаження, вимоги до самоорганізації діяльності, необхідність підготуватися до майбутньої конкуренції на ринку праці та безліч інших чинників здатні активувати в психіці студента безліч негативних та деструктивних емо-

ційних переживань, серед яких одним з найбільш небезпечних є страх.

Системну природу має процес подолання страху, концентрація особистісних ресурсів для збереження студентом стабільності та стійкості основних компонентів навчально-пізнавальної діяльності, яку необхідно здійснювати на тлі інтенсивних тривожних переживань, всупереч страху.

Системний підхід недостатній для всеосяжного психологічного дослідження студентських страхів та ролі індивідних, особистісних, інтерактивних та когнітивних факторів у подоланні їх можливого деструктивного впливу на навчально-пізнавальну діяльність. Принцип системності, навіть будучи послідовно реалізованим, сам по собі не може визначити, що саме в кожному конкретному випадку є системою, підсистемою, окремими компонентами підсистеми та їх взаємозв'язками [34]. Тому в нашому дослідженні системний підхід реалізовувався в сукупності з іншими, більш конкретними підходами та теоріями. Дослідження базувалося також на принципах *діяльнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів*.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Навчально-пізнавальна діяльність у ВНЗ є активатором різноманітних студентських страхів, які піддаються класифікації та певним чином структуровані і зазнають специфічну динаміку в процесі навчання від молодших курсів до старших.

2. Склад та структура страхів, які виникають у студентів молодших, середніх та старших курсів, відображаючи реалії та труднощі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, пов'язані з їх індивідуально-типологічними, характерологічними, особистісними, когнітивними та поведінковими особливостями. При цьому, на підставі результатів діагностики цих особливостей як предикторів страхів, можливий прогноз ступеня схильності студентів страхам, які виявляються в навчально-пізнавальній діяльності.

За допомогою спеціально організованого психологічного супроводу, що

включає консультативну, корекційну та просвітницьку роботу зі студентами, можна домогтися істотного зниження інтенсивності й частоти страхів, а також розвитку у студентів умінь використовувати конструктивний аспект страхів для поліпшення саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Вибір та обґрунтування методик дослідження особливостей студентських страхів та їх предикторів робилися на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми. Узагальнення результатів основних теоретичних та експериментальних робіт з даної проблеми призвело до виділення наступних психологічних змінних, які можуть бути пов'язані з активацією та ефективним подоланням страхів: індивідуально-типологічні (темпераментальні) властивості; характерологічні особливості; властивості особистості, до яких ми відносимо, насамперед, життєстійкість; когнітивні особливості (стилі атрибуції та базисні переконання); особливості взаємодії з ситуацією навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ (стратегії подолання стресу та труднощів; самоорганізація діяльності). З урахуванням теоретичних узагальнень та на основі власного пілотажного дослідження було сформовано пакет психодіагностичних інструментів, до якого увійшли такі методики.

**1. Авторська анкета «Перелік студентських страхів».** Для виявлення різноманіття студентських страхів ми пропонували студентам дати письмові відповіді на питання про те, що саме їх турбує, чого вони побоюються та хотіли б уникнути. При цьому ми спеціально уточнювали, що нас цікавлять страхи та приводи для занепокоєння, які виникають у досліджуваних саме як у студентів. Зазначалося, що нас цікавлять не всякі страхи, а головним чином переживання, пов'язані з відвідуванням ВНЗ, з навчально-пізнавальною діяльністю, з процесом взаємодії основних учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ, з процесом оволодіння майбутньою професією. На основі контент-аналізу письмових відповідей 126 студентів був створений перелік студентських страхів, що складається з 71 пункту. Студентські страхи, що увійшли до цього переліку, були віднесені до восьми

категорій (таксономічних груп): 1) страхи, обумовлені *випробуванням* (11 видів, наприклад, «іспиту», «відпрацювань», «академзаборгованості», «опитування», «що введуть нові, складні предмети» тощо); 2) страхи, які пов'язані з *професійним майбутнім* (8 видів, наприклад, «невірного вибору спеціальності», «стати поганим фахівцем», «що не буду задоволений (а) професійною діяльністю», «що не реалізую свої здібності» тощо); 3) страхи, які пов'язані з *відповідальністю* (3 види, наприклад, «що викличуть до ректора, декана», «контролю відвідуваності» тощо); 4) страхи, обумовлені *помилками та похибками* (9 видів, наприклад, «втратити залікову книжку», «запізнитися на пару», «що виявлять шпаргалки»; «пропустити важливу контрольну роботу» тощо); 5) страхи, які актуалізуються у студентів *безпосередньо на занятті* (10 видів, наприклад, «що виженуть з аудиторії», «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити», «відповіді біля дошки», «не встигати конспектувати» тощо); 6) страхи, обумовлені *особистісними якостями та недоліками* самого студента (9 видів, наприклад, «що не зможу чітко викладати свої думки», «відчуття "каші в голові"», «що пропаде інтерес до навчання», «не відповідати вимогам ВНЗ» тощо); 7) *соціальні страхи*, обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ (15 видів, наприклад, «публічних виступів», «бути знехтуваним (ою)», «стояти перед аудиторією», «бути самотнім (ьою) в групі» тощо); 8) страхи, пов'язані з *особистістю викладача* (6 видів, наприклад, «сперечатися з викладачем», «нового викладача», «звернутися з проханням до викладача» тощо). Перелік усіх страхів, розділених на відповідні категорії, наводиться в табл. 2.1 ДОДАТКА А. При роботі з переліком страхів випробуваний оцінює за допомогою чотирибальної шкали (0 – відсутній, 1 бал – не сильно, 2 – середньо, 3 – сильно) ступінь вираженості у нього кожного з студентських страхів.

Методики, призначені для вивчення предикторів студентських страхів були організовані в блоки за їх цільовим призначенням та згідно завданням всього дослідження.

**2. Темпераментально-характерологічний блок.** За припущенням Дж. Грея системи гальмування та активації поведінки (відповідно, СГП та САП), а також система боротьби та втечі (СБВ) складають нейропсихологічні основи особистісних рис, від яких залежать індивідуальні відмінності у прояві ряду емоцій людини, зокрема, тривоги та страху [47; 97]. При цьому СГП чутлива до стимулів покарання, або позбавлення нагороди та викликає поведінку уникнення й суб'єктивне почуття тривоги. САП чутлива до стимулів нагороди, або позбавлення від покарання та є субстратом поведінки наближення й гедонізму.

Для вивчення ролі темпераменту у виникненні різних видів страхів, що виявляються у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, визначалися показники вираженості САП та СГП за допомогою короткої форми особистісного опитувальника Грея-Уілсона (ЛОГУК), запропонованого Г. Г. Князевим зі співав. [94] (ДОДАТОК Б 1). Опитувальник містить 24 питання, на які треба дати одну із двох можливих відповідей – «Так», або «Ні».

Для дослідження ролі характерологічних особливостей у виникненні та прояві студентських страхів використовувався «П'ятифакторний опитувальник» модифікований та стандартизований А. Б. Хромовим [257]. Опитувальник А. Б. Хромова – адаптація японської версії «Великої П'ятірки» 5PFQ, (склад. Х. Теуйн). Тест-опитувальник представлений набором 75 пар протилежних за своїм значенням висловлювань, що описують людську поведінку. Стимульний матеріал має п'ятиступінчасту оціночну шкалу Лайкерта (-2; -1; 0; 1; 2), за допомогою якої можна вимірювати ступінь вираженості кожного з п'яти факторів (Екстраверсія / Інтроверсія; Прихильність / Відокремленість; Самоконтроль / Імпульсивність; Емоційна нестійкість / Емоційна стійкість; Експресивність / Практичність).

**3. Особистісний блок.** У нього входить одна методика – «Тест життєстійкості» – російськомовна адаптація опитувальника Hardiness Survey, виконана Д. О. Леонтьєвим та О. І. Розказовою [144].

Поняття життестійкості в 80-ті роки ХХ століття сформулювали С. Кобейса та С. Мадді [296; 304], а Д. О. Леонтьєв запропонував позначити даний особистісний конструкт як життестійкість [144]. Життестійкість – важливий параметр при оцінці ступеня зрілості саморегуляції людини, а також специфічна форма прояву його особистісного потенціалу. Вона являє собою систему сформованих у людини переконань про саму себе, про навколишній світ та взаємини з ним. Система переконань утворює профіль стійкої особистості (“стійкісний профіль”), який можна охарактеризувати за трьома параметрами: 1) відданість (залученість); 2) контроль, та 3) виклик (прийняття ризику, готовність ризикувати).

При високих показниках *відданості / залученості* людина отримує задоволення від своєї діяльності та впевнена в тому, що її результати необхідні як для неї, так і для оточуючих. Вона осмислено проживає своє життя. Низька залученість – прояв ізоляції від життя, незатребуваності ним. Цей компонент життестійкості розвивається з дитинства: для його становлення важливі любов батьків, підтримка та прийняття з їхнього боку.

Виражений *контроль* дає людині відчуття того, що вона володіє свободою вибору, може активно впливати на хід життєвих подій. Недостача контролю переживається як відчуття безпорадності, залежності від інших людей та випадкового перебігу подій. Цей компонент життестійкості формується у тих дітей, чия ініціатива знайшла підтримку з боку батьків та вихователів.

При сформованій готовності *ризикувати* людина відкрита новому досвіду. Всі події, які з нею відбуваються (навіть негативні) вона розцінює як важливу інформацію, що дає можливість для розвитку та вдосконалення. Якщо така установка не сформована, то людина уникає нових ситуацій, прагне до простого комфорту й тим самим збіднює своє життя. Вона поступово перетворюється на закриту систему, не здатну до подальшого розвитку. Для розвитку у дитини готовності до ризику важлива наявність багатства вражень, неоднорідність та мінливість зовнішнього середовища.

С. Мадді виділив п'ять механізмів протистояння стресу за допомогою життестійких переконань: 1) *фізіологічний* – позитивний вплив на імунітет організму; 2) *когнітивний* – оцінка складної життєвої ситуації як менш стресової; 3) *мотиваційний* – прагнення до подолання важкої ситуації; 4) *соціально-психологічний* – пошук соціальної підтримки, та 5) *поведінковий* – модифікація поведінки. Завдяки дії цих механізмів людина зберігає душевну рівновагу та спокій, успішно протистоїть страхам та тривозі, підтримує високий рівень навчальної та професійної діяльності [304]. На думку С. Мадді, життестійкість служить подоланню сумнівів, страхів та тривоги в умовах екзистенціальної дилеми (при необхідності зробити відповідальний вибір) [158]. Д. Кошаба та С. Мадді підкреслювали буферну роль життестійкості, що знижує інтенсивність психічної напруженості [295].

У студентів-теологів життестійкість виявилася тісно пов'язаною зі ступенем активності в подоланні відчуження в різних соціальних контекстах при взаємодії з оточуючими людьми [301]. У ще одному дослідженні С. Мадді та Д. Кошаба показник життестійкості негативно корелював з показником негативної афективності та з більшістю шкал MMPI, що показують психопатологічні тенденції [305].

В роботі [323] студенти з низькою та високою життестійкістю вирішували завдання оцінювання різного роду погроз та джерел напруги в їхньому житті. Досліджувані з високими показниками життестійкості, були більш терпимими по відношенню до стресу, викликаного даним завданням. Вони оцінили завдання як менш загрозливе, а свої емоції, що виникли під його впливом – як більш позитивні, ніж досліджувані з низькою життестійкістю.

Опитувальник складається з 45 пунктів, що містять прямі й зворотні питання (ДОДАТОК Б 3). Стійкість, визначена методом ретесту на вибірці апробації у 51 людини коливалася в межах від 0,79 до 0,90 для різних субшкал та шкали в цілому. Узгодженість за критерієм  $\alpha$  Кронбаха була такою: для компонента залученості – 0,85, для компонента контролю – 0,87, для компонента прийняття ризику – 0,69, а



для всієї шкали в цілому – 0,92. При перевірці конструктивної валідності російськомовної версії опитувальника виявлені позитивні статистично значущі взаємозв'язки показників «Тесту життєстійкості» з показником почуття зв'язності по Антонівському, п'ятьма субшкалами «Тесту сенсожиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва [142], з індексом цілеспрямованості по Р. Еммонсу [276], з показником орієнтації на дію при ухваленні рішення по Ю. Кулю [189; 266; 296].

**4. Когнітивний блок** методик був представлений двома методиками – «Опитувальником стилю пояснення успіхів та невдач» для дорослих (СТОУН-В) Т. О. Гордєєвої, Є. М. Осина та В. Ю. Шевяхової [44] (ДОДАТОК Б 4) та «Шкалою базисних переконань» Р. Янофф-Бульман в модифікації М. А. Падун зі співавторами [191] (ДОДАТОК Б 5).

Найважливішим аспектом когнітивного функціонування особистості є пояснення людиною причин різноманітних зовнішніх та внутрішніх подій [81; 176]. Спосіб, яким люди пояснюють собі причини різних подій, отримав назву атрибутивного стилю [44]. Поняття атрибутивного стилю ввів М. Селігман [214]. На його думку, атрибутивний стиль можна охарактеризувати, використовуючи параметри, виділені Б. Вайнером в його концепції мотивації досягнення [320]: 1) параметр стабільності (причина постійна, або змінна); 2) параметр контролюваності (суб'єкт може, або не може контролювати причину), та 3) параметр глобальності (причина універсальна й всеосяжна, або досить вузька й конкретна). При оптимістичному атрибутивному стилі успіхи сприймаються людиною як стабільні, глобальні й контрольовані, а невдачі – як тимчасові, локальні й контрольовані. При песимістичному стилі атрибуції суб'єкт розглядає невдачі та негативні події як викликані постійними й глобальними причинами, які до того ж не піддаються контролю з його боку.

Дослідження показали, що оптимістичний атрибутивний стиль виступає як досить надійний предиктор суб'єктивного відчуття щастя [8; 56; 156; 173; 174]. Песимістичний стиль пояснення частіше зустрічається в осіб з ослабленим здоров'ям [313].

Оптимістичний атрибутивний стиль характерний для людей, які зуміли домогтися успіхів у професійній діяльності [314], спорті [315], навчанні [310]. К. Петерсон та Л. Баррет, спеціально проаналізувавши роль песимістичного атрибутивного стилю в навчально-пізнавальній діяльності в університеті, виявили, що останній позитивно корелював з такими її особливостями, які можуть породжувати студентські страхи. Мова йде про нездатність звернутися за соціальною підтримкою, про знижений рівень домагань, про перевагу у студентів неконструктивних навчальних стратегій, про неадаптивні проміжні цілі вчення тощо.

В цілому, більшість досліджень з даної проблематики присвячені аналізу ролі змінної «оптимізм / песимізм» у навчальних досягненнях школярів та студентів. При цьому отримані неоднозначні результати. Є роботи (наприклад, [287; 289]), в яких показано, що більш високих оцінок по ряду навчальних дисциплін можуть домогтися студенти й школярі з песимістичним атрибутивним стилем. У дослідженні [316] показано, що між цими змінними взагалі немає статистично значущої кореляції. Помічено, що з навчальною успішністю показники оптимізму стосовно до невдач та по відношенню до успіхів можуть бути пов'язані по-різному (часом, протилежним чином).

Мабуть, якщо оптимізм студента в поясненні невдач нереалістичний, то він може перешкодити продуктивній навчально-пізнавальній діяльності (зустрічаючись з невдачею, студент може задовольнитися поточним станом справ, розслабитися, проявити незібраність тощо). Однак оптимізм може виявитися корисним, оскільки дозволяє набути емоційну рівновагу після навчальної невдачі, відновити «хороший настрій», сформувати готовність до подальшої роботи.

Певним чином з емоційними переживаннями пов'язаний і песимістичний атрибутивний стиль. Дж. Норм та Н. Кантор запропонували поняття «захисного песимізму», який для студента виступає своєрідним засобом контролю над власною тривожністю, що виникає у зв'язку з можливими академічними невдачами [305].

Глибинні уявлення особистості про навколишній світ та про власне «Я» організовані у формі базисних переконань, які мають в основному когнітивну природу. До теперішнього часу накопичено багато емпіричних наукових даних [29; 115; 119; 174; 190; 206; 231; 257; 269], а також результатів психотерапевтичної та консультативної практики [16; 57; 84; 93; 98; 99; 107; 125; 178; 192; 193; 203; 252; 253; 254; 255], які дають підстави розглядати базисні переконання в якості внутрішніх умов актуалізації тих, чи інших страхів людини.

Система базисних переконань – це основа картини світу індивіда [5], «світу припущень» («*assumptive world*» [281], того, що О. М. Леонтьєв називав «Образ Світу» [140]. Це «...имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» [191, с. 28].

Базисні переконання починають формуватися в кінці дитячого – початку передшкільного віку (тобто на довербальних стадіях онтогенезу) в процесі спілкування дитини зі значимими дорослими [41; 165; 215; 216; 228; 229; 246; 267]. Виділяють ситуаційні (тобто ті, які стосуються певної життєвої ситуації) та базисні (відносяться до себе й до світу в цілому) переконання. У них ефективно сконцентрований досвід переживання певних емоційних станів. Базисні переконання також характеризуються тим, чи іншим ступенем гнучкості, абстрагування та глобальності.

Переконання людини виступають в якості своєрідного внутрішнього засобу структурування досвіду, моделювання психічних станів та формування поведінки. Вони відносно постійні протягом всього життя, однак можуть бути переstrukturовані під впливом психічної травми. У рамках однієї з найбільш впливових когнітивістських концепцій базисних переконань, – теорії Р. Яноффа-Бульмана [293], – були виділені компоненти структури базисних переконань (переконання про доброзичливість навколишнього світу, про його справедливість, а також про цінності та значущості власного «Я»).

Навчальна діяльність у ВНЗ за певних обставин може породжувати у студентів різноманітні страхи, руйнівний вплив яких (та здатність їм протистояти) може бути опосередкована базисними переконаннями особистості. На даному етапі дослідження перевірялося припущення про взаємозв'язок базисних переконань з частотою та інтенсивністю студентських страхів, які виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності. За допомогою шкали базисних переконань Р. Янофф-Бульман, модифікованої М. А. Падун зі співавт. у всіх досліджуваних фіксувалися п'ять показників: 1) базисне переконання про *доброзичливість / ворожість* навколишнього світу (переконання індивіда щодо можливості безпечно довіряти навколишньому світу); 2) базисне переконання про *справедливість навколишнього світу* (переконання в тому, що «кожен отримує те, що заслуговує», тобто віра індивіда в справедливий розподіл хороших та поганих подій між людьми); 3) базисне переконання про *контроль* (переконання людини в тому, що вона контролює те, що відбувається з ним); 4) базисне переконання про *цінності та значущості власного «Я»* («Образ Я» – переконання індивіда в тому, що він гідний поваги й любові, що «він – хороший»); 5) базисне переконання про *удачу* (в тому, що вона в цілому – «людина везуча»).

**5. Діяльнісний блок** методик включав в себе: 1) «Опитувальник самоорганізації діяльності» (ОСД) О. Ю. Мандрикової [166], який являється модифікацією «Опитувальника структури часу» (Time Structure Questionnaire – TSQ) Н. Фізера та М. Бонда та 2) опитувальник «Способи опановуючої поведінки» Р. Лазаруса в модифікації Л. І Вассермана [166].

Різнманітні студентські страхи можуть відображати специфіку стратегічного цілепокладання й тактичного планування діяльності, вміння виявляти гнучкість у плануванні та наполегливість у реалізації планів. Так як, самоорганізація діяльності – це ще й структурування власного часу [25; 73; 74; 183; 229], то вивчався взаємозв'язок між показником здатності «перебувати в сьогоденні» та тенденцією до переживання студентських страхів. Нас цікавила наявність

будь-яких взаємозв'язків між показниками схильності студентів в організації своєї навчально-пізнавальної діяльності спиратися на будь-які зовнішні засоби та показниками схильності певних видів студентських страхів. В інструкцію до даного опитувальника вносилася спеціальне уточнення: досліджуваным пропонувалося відзначати особливості не будь-якої своєї діяльності, а, насамперед, навчально-пізнавальної діяльності. Опитувальник складається з 25 питань. Для відповідей використовується інтервальна шкала з сімома градаціями від «1» – цілком не згоден до «7» – повністю згоден (ДОДАТОК Б 6). За допомогою ОСД фіксувалися такі показники: 1) планованість; 2) цілеспрямованість; 3) наполегливість; 4) фіксація на структуруванні діяльності; 5) самоорганізація за допомогою зовнішніх засобів; 6) орієнтація на сьогодення та 7) загальний показник самоорганізації діяльності. За даними автора модифікації, опитувальник відрізняється достатньою узгодженістю пунктів ( $\alpha$  Кронбаха + 0,81) та задовільною ретестовою надійністю ( $\rho$  Спірмена = 0,78).

Копінг – це сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, які виявляються в процесі динамічної взаємодії людини з середовищем та спрямовані на усунення зовнішніх та внутрішніх протиріч [301]. Традиційні сфери застосування концепцій копінгу – вчення про стрес (подолання як механізм, спрямований на подолання стресу) [23; 30; 36; 53; 125; 179], дослідження процесу адаптації (подолання як діяльність людини по збереженню балансу між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами) [177; 199; 201], ситуаціоністські концепції (копінг як механізм подолання важких життєвих ситуацій) [209].

Незалежно від того, чи схильні психологи трактувати копінг розширено (як явище, що включає разом з усвідомленими, перетворюючими ситуацію стратегіями та механізмами психологічного захисту, тобто як всі можливі види взаємодії суб'єкта із завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру, як спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або ухилитися від вимог проблемної ситуації), або ж вузько (як поведінка, що не зводиться до психологічного захисту)

[113; 217; 227], вони визнають виражену емоційну складову цього процесу.

Різні копінг-стратегії володіють неоднаковими можливостями у подоланні важких ситуацій, які можуть виникати в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. До числа параметрів, які роблять ситуацію психологічно важкою, відносяться: 1) інтенсивність її впливу на організм людини («стресогенна сила» ситуації); 2) тривалість (короткочасність, «гострий» характер стресора, що міститься в ситуації, або тривалість впливу стресора помірної інтенсивності); 3) ступінь непередбачуваності подій, які відбуваються на фоні даної ситуації, та 4) високі вимоги до ресурсів адаптації до даної ситуації [28; 301; 316]. При цьому, істотно не стільки самі об'єктивні параметри важкої ситуації, скільки їх суб'єктивне відображення в психіці людини [22] та його ставлення до них. Суб'єктивно пережита складність ситуації визначається специфікою суб'єктивної оцінки події, яка, в свою чергу, залежить від значущості ситуації для людини [7]. Ставлення до ситуації та труднощів, які в ній містяться, у своїй структурі обов'язково містить емоцію [175], яка відображає специфіку взаємозв'язку цієї ситуації з ціннісно-смысловими утвореннями особистості [8; 142; 155]. Однією з найважливіших емоцій, що відображають суб'єктивне ставлення до важкої ситуації є страх. Ситуації навчальної діяльності у ВНЗ не становлять винятку.

Методика «Способи опановуючої поведінки» була розроблена Р. Лазарусом та С. Фолкманом в 1988 році, адаптована Т. Л. Крюковою зі співав. в 2004 році [113], додатково стандартизована в НДПНІ ім. Бехтерєва Л. І. Вассерманом та співр. [166]. Опитувальник включає 50 тверджень, відповідаючи на які, досліджувані вибирали один з чотирьох можливих відповідей (від «ніколи» – до «часто») (див. ДОДАТОК Б 7). Визначалися показники ступеня вираженості восьми копінг-стратегій: 1) конфронтативний копінг; 2) дистанціювання; 3) самоконтроль; 4) пошук соціальної підтримки; 5) прийняття відповідальності; 6) втечуникнення; 7) планування вирішення проблеми та

8) позитивна переоцінка. Ретестова надійність, встановлена Л. І. Вассерманом та співр. проявилася на рівні  $r = 0,84$ .

Логіка та завдання емпіричного дослідження студентських страхів визначили **етапи такого дослідження**.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення студентських страхів, що виникають у зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю у ВНЗ.

На *другому етапі* була сформована репрезентативна вибірка досліджуваних. У якості досліджуваних в дослідженні брали участь студенти Національного фармацевтичного університету. Загальна кількість досліджуваних – 203 студента стаціонару. До вибірки досліджуваних увійшли: 121 першокурсник (105 дівчат та 16 юнаків; вік в середньому 17,5 років), 40 третьокурсників (26 дівчат та 14 юнаків; вік в середньому 19,7 років) та 42 шестикурсників (33 дівчини та 9 юнаків; вік в середньому 22,9 років).

На *третьому етапі* були підібрані психодіагностичні методики, релевантні об'єкту й предмету дослідження. Методики спеціально підбиралися так, щоб детально зафіксувати прояви різних груп передбачуваних предикторів студентських страхів. У відповідності з метою та завданнями дослідження була визначена система методів, що включає спостереження, бесіду, тестування. При підборі методик та відповідних їм емпіричних показників враховувалися такі вимоги до психодіагностичного інструментарію, як надійність, валідність, об'єктивність, репрезентативність, чіткість та однозначність інструкцій щодо процедури діагностики, можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певної методики з результатами інших дослідників. Тестування проходило як у груповій, так і в індивідуальній формах.

На *четвертому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження. Під час попереднього (пілотажного) емпіричного дослідження були окреслені оптимальні параметри вибірки та створено пакет взаємодоповнюючих методик, які узгоджуються між собою. Були оцінені можливості та «чутливість» методик, спрямованих на до-

слідження страхів у студентів молодших, середніх та старших курсів.

*П'ятий етап* полягав у проведенні основної частини емпіричного дослідження, в ході якого фіксувалися показники, відповідні використаним емпіричним процедурам.

На *шостому етапі* первинні емпіричні дані психодіагностики, спостереження та бесіди піддавалися математико-статистичній обробці за допомогою використання ймовірнісної логіки та ймовірнісних моделей. Методи математико-статистичної обробки даних включали:

- первинну описову статистику – обчислення заходів центральної тенденції (середнього) та заходів розмаху (стандартного відхилення);

- кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції  $r_{xy}$  К. Пірсона, призначене для виявлення узгоджено мінливих змінних;

- аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних та залежних групах досліджуваних за допомогою і непараметричних (U Манна-Уїтні, Т. Вілкоксона, Н. Краскела-Уоллеса) критеріїв;

- двофакторний дисперсійний аналіз (2-Way ANOVA), за допомогою якого перевірялися гіпотези не тільки про вплив на незалежну змінну окремо взятих чинників, а й гіпотези про їх взаємодію;

- агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі Евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації психічних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи; така обробка дала можливість виявити особливості структурування страхів у студентів різних курсів;

- експлораторний факторний аналіз, за допомогою якого зкорочувався масив вихідних даних з метою більш економного їх опису (за умови мінімальної втрати вихідної інформації); при цьому вдавалося переходити від безлічі вихідних (зовнішніх) змінних до невеликої кількості латентних факторів, які визначають ці зовнішні змінні;

- дискримінантний (покроковий, з включенням) аналіз, за допомогою якого вирішувалися завдання: 1) визначення



вирішальних правил (обчислення дискримінантних рівнянь), які дали б можливість за значеннями вихідних (дискримінантних) змінних передбачити ступінь схильності досліджуваного студентським страхам та 2) визначення ваги кожної дискримінантної змінної для того, щоб можна було виявити предиктори поділу вибірки досліджуваних на групи, які різняться за рівнем інтенсивності та частоти переживання студентських страхів.

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

На *сьомому етапі* відбувався якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняння наших результатів з даними інших авторів. Здійснювалася також психологічна інтерпретація виявлених закономірностей.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття та взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

## **2.2. Види студентських страхів та структурно-динамічні закономірності їх організації та прояву**

У табл. 2.2 – 2.4 ДОДАТКА А наводяться переліки студентських страхів, які впорядковані за ступенем убутання показника їх інтенсивності для, відповідно, студентів першого, третього та шостого курсів.

Аналіз перших двадцяти найбільш значущих студентських страхів свідчить про наявність кількох «наскрізних» детермінант страху, присутніх у психіці студентів протягом усього періоду навчання. На перших двадцяти позиціях таких виявилось десять. Перерахуємо їх у порядку убутання усереднених для трьох груп досліджуваних рангів. Це страхи: 1) «іспиту» (1,33), 2) «публічних виступів» (3,33), 3) «бути відрахованим» (3,67), 4) «майбутнього» (4,67), 5) «стати поганим фахівцем» (6,00), 6) «бути не допущеним

до іспиту, заліку» (9,67), 7) «помилитися» (11,00), 8) «відповіді біля дошки» (11,00 ), 9) «погано закінчити ВНЗ» (12,33), 10) «відповідальності» (13,33). Іспит як найбільш радикальна форма перевірки знань студента, виступає також і в ролі найбільш значимого активатора страху для третьокурсників та шестикурсників. На першому курсі він поступається за значимістю лише страху «бути відрахованим». Значимість іспиту як травматичного для психіки студентів фактору, відзначалася й вивчалася багатьма дослідниками. Р. Френкін підкреслював, що під час іспиту студенти переживають низку негативних емоцій («емоцій, які не співпадають з метою») – страх, тривога, гнів, подив тощо, та деякі позитивні емоції («емоції, які збігаються з метою») – радість, інтерес, почуття впевненості тощо [248]. О. Р. Лурія та О. М. Леонтьєв писали: «Экзамен не только вызывает острое аффективное состояние, он глубоко и на длительный срок истеризует экзаменуемого» [154, с. 182]. Іспит через активацію емоції страху помітно порушує асоціативний процес [37], збільшує напруженість студента [185]. У той же час, є експериментальні докази того, що виражена мотивація досягнення стримує інтенсивність передекзаменаційного страху [118]. Страх, пережитий багато років тому під час іспитів та при захисті дипломних робіт, зберігається в емоційній пам'яті людей, які давно закінчили ВНЗ [113].

Суттєво те, що з десяти, так би мовити, позачасових, «наскрізних» (тобто тих, які проявляються протягом усього періоду навчання у ВНЗ) страхів, чотири пов'язані з проблематикою професійного майбутнього. Це страхи «бути відрахованим», «майбутнього», побоювання «стати поганим фахівцем» та «погано закінчити ВНЗ». У когнітивній складовій цих активаторів страху міститься прогноз деяких невдач, які можуть істотно порушити процес професійного становлення молодого фахівця. Відзначимо також емоційні труднощі студентів усіх трьох груп, обумовлені таким різновидом соціального страху, як страх «публічних виступів», а також побоювання «допускати помилки».

Всі ці студентські страхи примітні тим, що не проходять самі по собі. Можливо, вони відображають якісь глибинні, фундаментальні закономірності функціонування психіки й особистості студента, зумовлені специфікою традиційного навчально-виховного процесу в сучасному ВНЗ.

Деякі з студентських страхів, що входять в «першу двадцятку», виявилися поступово посилюючимися з часом (тобто проявляються переважно до кінця навчання у ВНЗ), або навпаки, поступово зникаючими (тобто, знижують свою інтенсивність й частоту до старших курсів). Так, за нашими даними, страх *«опитування»* властивий більшою мірою студентам третього та шостого курсів, а у першокурсників він виражений незначно. Можливо, ситуація опитування першокурсників лякає менше, так як вони її пам'ятають зі школи, яку зовсім недавно закінчили. Студенти з часом звикають до так званих «лекційних днів» та навіть досить тривалим періодам «начитки теоретичного матеріалу», коли досить довго можна бути вільним від стресу, пов'язаного з перевіркою знань.

Цілком зрозумілим є посилення страху *«майбутньої роботи над дипломним проектом»*: у шестикурсників цей вид страху – другий за інтенсивністю після страхів, обумовлених екзаменаційною процедурою. Страхи, які пов'язані з дипломною роботою, є досить вираженими у третьокурсників (10-е рангове місце), та майже ніяк не проявляються у студентів першого курсу.

Шестикурсники в значно більшій мірі, ніж студенти середніх та молодших курсів бояться, *«що виженуть з аудиторії»*, що вони *«запізняться на пару»*, що під час заняття доведеться *«стояти перед аудиторією»*. Таким чином, незважаючи на, так би мовити, «досвід студентського життя», у майбутніх випускників спостерігається посилення страхів, пов'язаних з соціальним функціонуванням, з ймовірністю допустити помилку в ході навчальної діяльності. Можливо, у такій специфічній формі проявляється посилення прагнення старшокурсників гідно завершити початковий період свого професійного становлення. Бути вигнаним з аудиторії, демонстративно запізнюватися тощо – це такі форми самот-

вердження, які старшокурсники вже переросли як особистості. Вони – практично дорослі люди, що керуються цінностями та світоглядними установками «світу дорослих, що сформувалися, у добре підготовлених професіоналів».

Деякі з найбільш інтенсивних (тобто, які входять в «першу двадцятку») страхів знижуються з часом. Так, першокурсники та третьокурсники бояться, *«що викличуть до ректора, декана»* (відповідно, 8-й та 9-й ранги в ієрархії студентських страхів), а у шестикурсників цей страх виражений ледь помітно. Специфічними саме у першокурсників є страхи, *«що виявлять шпаргалки»* (студентський страх, що відноситься до категорії помилок та похибок) та *«відчуття “каші в голові”»* (страх, об'єктом якого є когнітивне замішання, яке може відбутися під час заняття). Інтенсивність обох цих страхів помітно знижується до третього курсу й залишається незначною на шостому.

До числа перших 20-ти студентських страхів відносяться й такі, які виражені тільки на початковому (тобто на першому курсі) та кінцевому (тобто на шостому курсі) етапах навчання у ВНЗ. На третьому курсі показники їх інтенсивності помітно знижуються. До таких страхів відносяться: *«захворіти та багато пропустити»*, *«коли викладач вирішує, хто буде відповідати»*, *«що не реалізую свої здібності»*, *«невірного вибору професії»* та *«відсутність підтримки друзів та близьких»*. У всіх цих випадках виявилася характерна «U»-образна залежність рангу студентського страху від того, на якому курсі вчать досліджувані.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує динаміка інтенсивності страху *«невірного вибору професії»*: цей страх сильний тільки у тих студентів, які щойно вступили до ВНЗ, які перебувають на етапі адаптації до життя у ВНЗ, що узгоджується з даними інших авторів (наприклад [203]), та посилюється в кінці періоду навчання у ВНЗ. Отже, даний вид студентського страху приурочений до важливих місць в житті молодих людей, коли їм доводиться брати на себе відповідальність при вирішенні принципових питань, від відповідей на які буде залежати їх професійне самовизначення. Цим же можна пояснити й подібну динаміку показника соці-

ального страху у студентів, пов'язаного з потребою у підтримці з боку друзів та близьких, а також пов'язаного з професійним майбутнім страху, в основі якого лежать сумніви в можливості реалізувати свої здібності.

Показники ряду студентських страхів виявилися слабо вираженими на початку та в кінці періоду навчання у ВНЗ та досить високими – на третьому курсі. Крива їх динаміки має форму горба, тобто перевернутої латинської букви «U». Вельми істотно те, що в даному випадку мова йде про страхи, що відображають оперативно-тактичний рівень реалізації навчальної діяльності. Студенти тут бояться помилитися (*«не встигнути вивчити до призначеного терміну»*), демонструють абсолютно конкретний, пов'язаний з особистістю викладача різновид соціального страху – страх *«викладача»*, а також страх *«критики на свою адресу»*. Вони побоюються проявити недоліки своїх когнітивних процесів (*«не зрозумію навчальний матеріал»*, *«не зрозумію наукову інформацію»*), продемонструвати *«підготовленість гірше всіх»*, і в результаті цього – *«отримати оцінку нижче, ніж очікував (а)»*. Всі ці страхи, так, чи інакше, сигналізують про ймовірність несприятливого ходу та результату навчальних дій студентів та являють собою емоційну реакцію на протікаючий навчальний процес, а також на його безпосередніх учасників.

Для уточнення загальної картини динаміки студентських страхів обчислювалися середньоарифметичні (для трьох груп досліджуваних) показники ступеня вираженості кожного страху. Були виконані попарні зіставлення показників по кожному виду страху (за допомогою непараметричного критерію U-Манна-Уїтні) та виявлені випадки статистично значущих відмінностей між студентами 1, 3, та 6 курсів (табл. 2.5 ДОДАТКА А).

Не виявлено жодного випадку поступального, стрімкого (й, отже, статистично значимого) зростання показників будь-яких страхів. Як правило, мали місце, так би мовити, «проміжні» варіанти динаміки показників, коли стрімким зростання показника було між першим та третім курсами, а потім – сповільнювалось (або навпаки, був незначним до

третього курсу, а потім прискорювався до статистично значущого рівня).

Ще одна суттєва особливість відповідей студентів при роботі з переліком страхів – повне заперечення деяких страхів як таких, які проявлялися б у їх навчальній діяльності. Так, для першокурсників виявлені два «неіснуючих» страхи – *«брати участь в організації будь-яких заходів»* та *«додаткового завдання»*. У групі третьокурсників кожен з 71-го виду страхів був хоча б ким-небудь пережитий. Для групи шестикурсників існує 17 видів студентських страхів, наявність яких у себе хоча б у мінімальному ступені не відзначив ніхто.

Виділимо види страхів, які ростуть переважно протягом перших трьох років навчання у ВНЗ. Це такі види студентських страхів: 1) *«майбутнього»* (показник інтенсивності цього виду страху у першокурсників – 0,38 балів, на третьому курсі – 0,72 балів, на шостому – 0,74 балів;  $U_{1/2} = 1950,5$ ;  $p < 0,02$ ;  $U_{1/3} = 2079,5$ ;  $p < 0,02$ ); 2) *«майбутньої роботи над дипломним проектом»* (відповідно, 0,12; 0,58; 0,83;  $U_{1/2} = 1616,0$ ;  $p < 0,000002$ ;  $U_{1/3} = 1371,0$ ;  $p < 0,000001$ ); 3) *«запізнитися на пару»* (відповідно, 0,13; 0,42; 0,48;  $U_{1/2} = 1924,5$ ;  $p < 0,002$ ;  $U_{1/3} = 1987,5$ ;  $p < 0,0008$ ); 4) *«відповіді біля дошки»* (відповідно, 0,28; 0,53; 0,57;  $U_{1/3} = 2103,5$ ;  $p < 0,02$ ); 5) *«помилитися»* (відповідно, 0,22; 0,55; 0,69;  $U_{1/2} = 1847,0$ ;  $p < 0,001$ ;  $U_{1/3} = 1738,5$ ;  $p < 0,00002$ ); 6) *«стояти перед аудиторією»* (відповідно, 0,13; 0,32; 0,33;  $U_{1/2} = 2136,0$ ;  $p < 0,04$ ;  $U_{1/3} = 1371,0$ ;  $p < 0,000001$ ); 7) *«що виженуть з аудиторії»* (відповідно, 0,04; 0,13; 0,33;  $U_{1/2} = 2239,0$ ;  $p < 0,04$ ;  $U_{1/3} = 2118,5$ ;  $p < 0,0002$ ); 8) *«що відносини в групі не складуться»* (відповідно, 0,04; 0,20; 0,21;  $U_{1/2} = 2094,0$ ;  $p < 0,005$ ;  $U_{1/3} = 2275,5$ ;  $p < 0,02$ ); 9) *«іспиту»* (відповідно, 0,83; 0,98; 1,29;  $U_{1/3} = 1872,5$ ;  $p < 0,006$ ). Таким чином, збільшення інтенсивності переживання студентських страхів відбувається в середині таких сфер, як професійне майбутнє, помилки та похибки, соціальна сфера, процес навчальної діяльності та випробування знань студентів.

Не виявлено жодного виду студентських страхів, який на статистично значущому рівні знижував би свою інтенсивність від курсу до курсу.

Вдалося виявити такі студентські страхи, інтенсивність яких досить помітна й при цьому практично не змінюється протягом усього періоду навчання у ВНЗ. До цієї групи можна віднести страхи: 1) *«захворіти та багато пропустити»*; 2) *«що невірно вибрав (ла) спеціальність»*; 3) *«відпрацювань»*; 4) *«відсутності підтримки друзів, близьких»*; 5) *«відчуття “каші в голові”*»; 7) *«погано закінчити ВНЗ»*; 8) *«пропустити важливу контрольну роботу»*; 9) *«публічних виступів»*; 10) *«що не буду задоволений (а) професійною діяльністю»*; 11) *«що не реалізую свої здібності»*. Отже, ці види страхів є чимось на зразок постійних супутників людини в студентський період її життя. Вони утворюють фундамент негативної складової постійного емоційного фону студента, а також забезпечують змістовну наповненість його звичайних переживань, пов'язаних з навчальною діяльністю.

Особливий інтерес представляють випадки вираженості деяких видів студентських страхів у студентів третього курсу за умови, що дані види страхів незначно виражені на першому курсі та ледь помітні (або взагалі відсутні) на шостому курсі. Тобто мова йде про таку динаміку страхів, яка на графіку залежності інтенсивності страху від курсу нагадує перевернуту латинську букву «U». Ретельний аналіз такого роду результатів дозволяє уточнити емоційну складову так званої «кризи третього курсу» – явище, яке часто відзначається дослідниками, що полягає у зміні ставлення студентів до навчання, трансформації мотивації навчання, перегляд професійних пріоритетів, «насиченні вченням», розчаруванні вибором ВНЗ тощо. На нашу думку, накопичений до цього часу потенціал студентських страхів може грати в такого роду кризі певну, але при цьому далеко не однозначну роль.

Перерахуємо види студентських страхів, що виражаються у третьокурсників більшою мірою, ніж у студентів інших курсів. Це страхи: 1) *«бути не допущеним до іспиту, заліку»*

(показник інтенсивності цього виду страху у першокурсників – 0,27 балів, на третьому курсі – 0,65 балів, на шостому – 0,40 балів;  $U_{1/2} = 1680,0$ ;  $p < 0,0002$ ;  $U_{2/3} = 66,7$ ;  $p < 0,1$ , що свідчить про сильну тенденції до значущості відмінностей); 2) *«забути про яке-небудь завдання»* (відповідно, 0,08; 0,42; 0,14;  $U_{1/2} = 1905,0$ ;  $p < 0,0003$ ;  $U_{2/3} = 690,0$ ;  $p < 0,04$ ); 3) *«критики на свою адресу»* (відповідно, 0,12; 0,53; 0,07;  $U_{1/2} = 1882,0$ ;  $p < 0,0004$ ;  $U_{2/3} = 626,5$ ;  $p < 0,002$ ); 4) *«не встигати конспектувати»* (відповідно, 0,06; 0,15; 0,00;  $U_{1/2} = 2184,0$ ;  $p < 0,01$ ;  $U_{2/3} = 735,0$ ;  $p < 0,02$ ); 5) *«низького статусу в групі»* (відповідно, 0,05; 0,32; 0,02;  $U_{1/2} = 2073,5$ ;  $p < 0,002$ ;  $U_{2/3} = 711,0$ ;  $p < 0,02$ ); 6) *«нового викладача»* (відповідно, 0,01; 0,18; 0,00;  $U_{1/2} = 2076,5$ ;  $p < 0,0001$ ;  $U_{2/3} = 714,0$ ;  $p < 0,01$ ); 7) *«відповідальності»* (відповідно, 0,24; 0,62; 0,26;  $U_{1/2} = 1761,0$ ;  $p < 0,0003$ ;  $U_{2/3} = 644,0$ ;  $p < 0,03$ ); 8) *«перездачі іспиту, заліку»* (відповідно, 0,11; 0,33; 0,07;  $U_{1/2} = 2001,5$ ;  $p < 0,003$ ;  $U_{2/3} = 685,5$ ;  $p < 0,02$ ); 9) *«отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)»* (відповідно, 0,12; 0,58; 0,10;  $U_{1/2} = 1751,5$ ;  $p < 0,00002$ ;  $U_{2/3} = 612,0$ ;  $p < 0,003$ ); 10) *«викладача»* (відповідно, 0,07; 0,58; 0,05;  $U_{1/2} = 1789,5$ ;  $p < 0,000004$ ;  $U_{2/3} = 622,0$ ;  $p < 0,002$ ); 11) *«стати "неулюбленцем" у викладача»* (відповідно, 0,04; 0,30; 0,00;  $U_{1/2} = 1998,5$ ;  $p < 0,0002$ ;  $U_{2/3} = 672,0$ ;  $p < 0,002$ ); 12) *«що не зрозумію викладача»* (відповідно, 0,02; 0,30; 0,00;  $U_{1/2} = 2052,0$ ;  $p < 0,0006$ ;  $U_{2/3} = 693,0$ ;  $p < 0,005$ ); 13) *«що не зрозумію навчальний матеріал»* (відповідно, 0,07; 0,53; 0,12;  $U_{1/2} = 1656,0$ ;  $p < 0,000001$ ;  $U_{2/3} = 610,0$ ;  $p < 0,004$ ).

Ці види студентських страхів вказують на проблемні області третьокурсників, своєрідні «слабкі ланки» в психічній регуляції навчальної діяльності, взаємовідносин з учасниками навчального процесу у ВНЗ, в самовідношенні особистості. До третього курсу студент зіштовхується з цілою низкою психологічних проблем, успішне подолання яких стає життєво необхідним для продовження навчання у ВНЗ. Виявлені нами види страхів можна розцінювати як своєрідні внутрішні, емоційні індикатори цих проблем. Вони вимагають фор-



сування процесу розвитку умінь ефективно спілкуватися (до цього студента підштовхує страх залишитися на самоті, бути непопулярним в групі, критикованим). Студентські страхи третього курсу – активатор рефлексивної діяльності, спрямованої на ретельне вивчення та подолання своїх недоліків, що заважають бути успішним у навчанні (йдеться про вміння вчитися). Особлива, просякнута тривожними очікуваннями й страхами, сфера для третьокурсника – це взаємини з викладачами. Студент шукає для себе відповіді на питання про те, як взаємодіяти з новим та вже знайомим викладачем, як правильно зрозуміти викладача, що робити, якщо у нього склалося про студента погана думка тощо.

Для виявлення структурних особливостей студентських страхів був використаний ієрархічний агломеративний кластерний аналіз (метод деревовидної класифікації) – формальна багатовимірна статистична процедура, за допомогою якої виявляються групи однорідних об'єктів [99; 104]. Кластеризація виконувалася за допомогою статистичного пакету програм Statistica 6.0 методом Уорда на основі евклідової дистанції. В якості операційних таксономічних одиниць (тобто об'єктів кластеризації) виступили категорії студентських страхів. Кількість об'єктів перед процедурою кластеризації було скорочено: з обробки виключалися показники таких видів страхів, на які в кожній групі вказали 3 і менше досліджуваних.

Тому, для групи першокурсників були оброблені 53 змінних, в групі третьокурсників – 58 змінних, а в групі шестикурсників – 39 змінних. Результати кластерного аналізу виражені у вигляді трьох дендрограм (рис. 2.1 – 2.3) для досліджуваних, відповідно, першого, третього та шостого курсів. Кількість виділених кластерів визначалася за критерієм «значущого стрибка коефіцієнта злиття».

Дендрограма студентських страхів першокурсників (рис. 2.1) містить три кластери. Перший кластер (**«страх іспиту» – «страх бути відрахованим»**) увібрав в себе переважно страхи, пов'язані з професійним майбутнім (**«погано закінчити ВНЗ», «стати поганим фахівцем»** тощо); тісно пов'язаними з цими страхами виявилися соціальні

страхи першокурсників («страх публічних виступів», «відсутність підтримки друзів, близьких»).

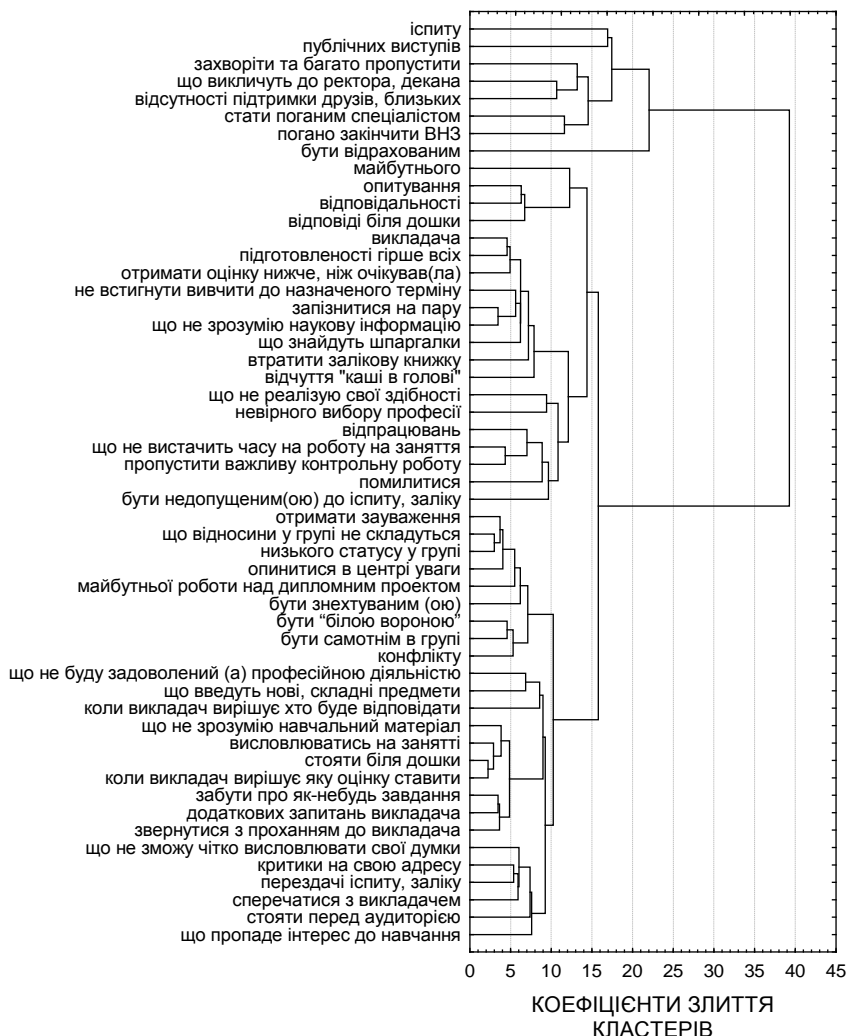


Рис. 2.1 Дендрограма страхів у студентів 1 курсу.

Другий кластер (**«страх майбутнього» – «бути не допущеним до іспиту, заліку»**) складається з невеликого, але при цьому різного роду підкластеру **«страх майбутнього» – «страх відповіді біля дошки»** та великого, але досить однорідного підкластеру **«страх викладача» – «бути не допущеним до заліку, іспиту»**. З дев'яти видів студентських страхів, обумовлених помилками та похибками сім увійшли саме в цей підкластер (наприклад, страхи **«помилитися»**, **«запізнитися на пару»**, **«пропустити важливу контрольну роботу»** тощо). Друга за значимістю категорія страхів, що наповнили цей підкластер – це студентські страхи, що виникають безпосередньо в процесі заняття у ВНЗ (наприклад, страхи того, **«що не вистачить часу на роботу на занятті»**, **«підготовленості гірше всіх»** тощо). Тут присутні також страхи, які пов'язані з усвідомленням власних недоліків (наприклад, страх **«відчуття “каші в голові”**», **«що не зрозумію наукову інформацію»** тощо). Таким чином, загальний зміст цього підкластеру – це страхи, які пов'язані з процесом навчальної діяльності у ВНЗ, з помилками та похибками, які в цьому процесі студент може допустити.

Третій кластер дендрограми першокурсників (**«отримати зауваження» – «що пропаде інтерес до навчання»**) сконцентрував у собі, насамперед, соціальні страхи студентів. В структуру цього кластеру увійшли показники одинадцяти соціальних страхів. Поза цим кластером виявилися тільки два показники даної категорії страхів.

Третій кластер складається з трьох підкластерів. Суттєво те, що соціальні страхи розподілилися за даними підкластера вкрай нерівномірно. Більшість з них об'єдналися в першому підкластері (страхи **«отримати зауваження» – «конфлікту»**): тут знаходиться і страх **«бути “білою вороною”**», і страх **«опинитися в центрі уваги»**, і страх **«низького статусу в групі»** тощо. Навіть страх **«отримати зауваження»**, який відповідно до нашої класифікації віднесено до категорії студентських страхів, що виникають безпосередньо на занятті у ВНЗ, не є чужорідним для даної групи страхів та тематично цілком вписується до неї.

Другий підкластер третього кластера (*«що не буду задоволений (а) професійною діяльністю» – «звернутися з проханням до викладача»*) виявився досить різномірним та синтезував у собі види студентських страхів шести категорій з восьми, що виділені нами (в ньому відсутні тільки страхи, які пов'язані з відповідальністю, а також з помилками та похибками).

Третій підкластер (*«що не зможу чітко викладати свої думки» – «що пропаде інтерес до навчання»*) розкриває тематику соціальних побоювань (включаючи страх дискутувати з викладачем), що погоджуються зі страхами проявити деякі свої недоліки (невміння чітко викладати свої думки, втрата інтересу до вчення).

На рис. 2.2 видно, що дендрограма третьокурсників так само, як у першокурсників, складається з трьох кластерів. Перший – **«іспиту» – «не встигнути вивчити до призначеного терміну»**, – вельми різноманітний. У ньому в тій, чи іншій мірі представлені всі вісім категорій студентських страхів, які нам вдалося ідентифікувати у студентів на попередніх етапах дослідження. Однак, для першого кластера характерно деяке переважання тематики страхів у зв'язку з допущеними помилками та похибками. Обидва підкластери цього кластеру (страхи *«іспиту» – «бути відрахованим»* та *«опитування» – «не встигнути вивчити до призначеного терміну»*) також досить різноманітні.

Другий кластер студентських страхів третьокурсників (**«бути самотнім в групі» – «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити»**) невеликий за обсягом та досить однорідний, що, мабуть, свідчить про сформовану та відображаючу труднощі навчально-пізнавальної діяльності системи страхів та побоювань студентів.

У даному кластері, в основному, об'єдналися страхи, які є реакцією студента на свої власні (уявні та дійсні) недоліки та особистісні якості (*«що не зможу чітко викладати свої думки»*, *«що не зрозумію навчальний матеріал»*, страх *«забути про яке-небудь завдання»* тощо) та соціальні страхи (*«бути самотнім у групі»*, *«стояти перед аудиторією»* тощо).

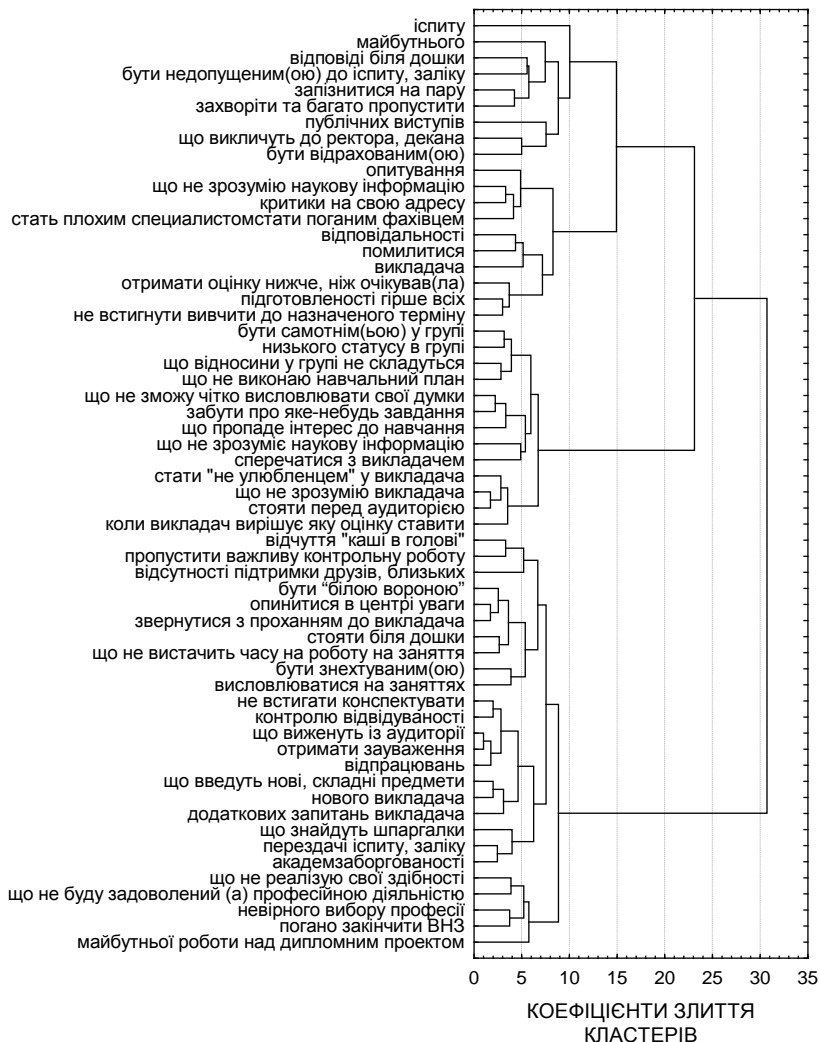


Рис. 2.2 Дендрограма страхів у студентів 3 курсу.

У третьому кластері (страх **«відчуття "каші в голові"»** – **«майбутньої роботи над дипломним проектом»**) також простежується цілком певна структура. Найбільш однорідним вийшов третій підкластер цього кла-

стеру («що не реалізую свої здібності» – «майбутньої роботи над дипломним проектом»). Він цілком наповнений побоюваннями, пов'язаними з професійним майбутнім. Таким чином, вже у третьокурсників страхи «погано закінчити ВНЗ», «що не реалізую свої здібності», «невірного вибору професії» та інші утворюють тісно взаємопов'язану, асоційовану систему турбуючих переживань, що утворюють деякий загальний емоційний фон їх навчально-пізнавальної діяльності.

У першому підкластері (страхи «відчуття “каші в горлі”» – «висловлюватися на заняттях») явно домінує тематика соціальних страхів: з десяти видів студентських страхів, які наповнили цей підкластер, шість – відносяться саме до цієї категорії страхів. Ще один вид страху («звернутися з проханням до викладача»), віднесений нами до особливої категорії студентських страхів, пов'язаних з особистістю викладача, теж по своїй суті є соціальним, оскільки відображає труднощі організації взаємодії з іншою людиною.

Що стосується другого підкластера («не встигати конспектувати» – «академзаборгованості»), то і він демонструє виражену тенденцію до однорідності своєї структури. У ньому домінує ідея страху випробування: тут асоційовані страхи «академзаборгованості», «перездачі іспиту, заліку», «додаткових питань викладача», а також того, що лякає студентів безпосередньо на самому занятті в аудиторії («отримати зауваження», «виженуть з аудиторії» тощо).

В цілому, даючи оцінку дендрограмі третього курсу в порівнянні з першим, можна констатувати факт її дещо більшої структурованості, більш вираженої виразності тематичного наповнення окремих кластерів та підкластерів.

Рис. 2.3 відображає результати кластеризації страхів шестикурсників. Перш за все, звертає на себе увагу досить значне зменшення кількості студентських страхів, про які повідомляють досліджувані. Після застосування використаного нами критерію відбору змінних для кластеризації (вказівка на даний вид страху як наявний, як мінімум чотирима досліджуваними) до обробки були прийняті показники тільки по 39 видам студентських страхів.

Шестикурсники перестають боятися багато чого з того, що істотно турбувало студентів середніх та молодших курсів.

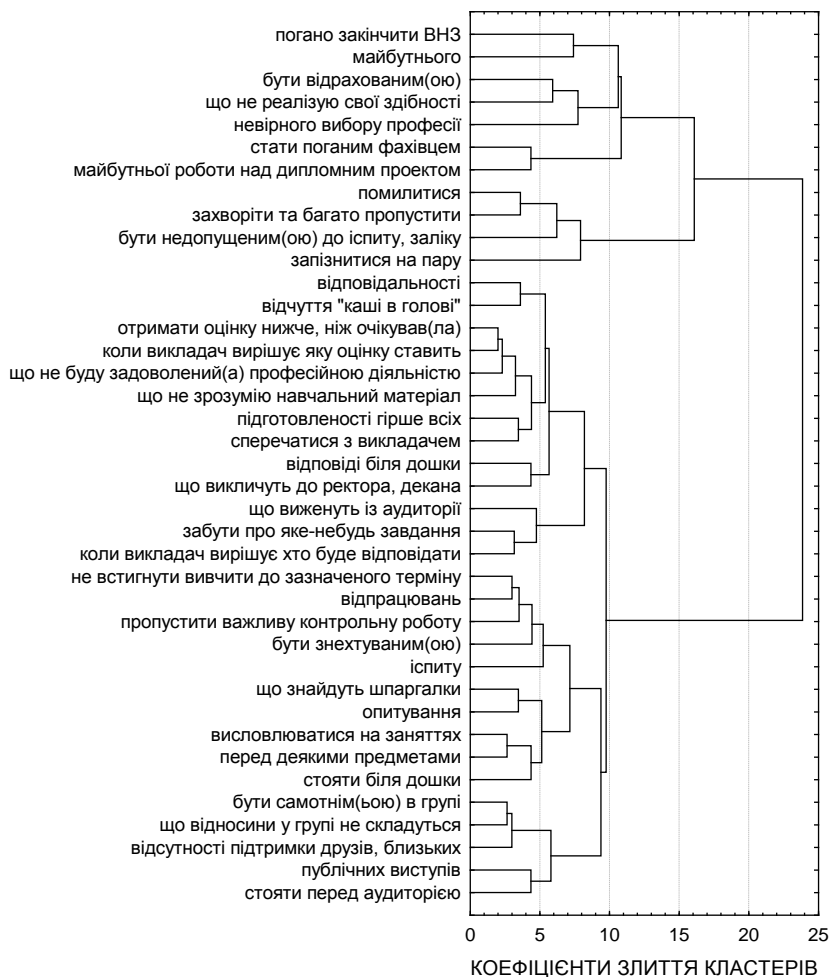


Рис. 2.3 Дендрограма страхів у студентів 6 курсу.

Це, наприклад, такі соціальні страхи, як: «бути «білою вороною»», «низького статусу в групі», «опинитися в центрі

уваги» та ін.; страхи, які пов'язані з випробуваннями, такі як: «перездача іспиту, заліку», «додаткові питання викладача» та ін.; страхи, які пов'язані з помилками та похибками, такі як: «втратити залікову книжку», «пропустити важливу контрольну роботу» та ін.; страхи, які обумовлені власними особистісними якостями такі, як: «що не зможу чітко викладати свої думки», «не виконаю навчальний план», «не зрозумію наукову інформацію», «пропаде інтерес до навчання» та ін. Актуальність одних страхів шостого курсу може бути просто вичерпана, а інші види страхів шестикурсники навчилися ефективно долати.

Разом з тим, деякі види страхів втрачають свою актуальність до останніх днів перебування досліджуваних у ВНЗ в якості студентів. Мова йде про страхи, які пов'язані з професійним майбутнім, з деякими своїми помилками та похибками, з процесом навчання як таким, а також про соціальні страхи.

У дендрограмі 6 курсу є структурні особливості. Вона розбивається на два кластери. Перший, – **«погано закінчити ВНЗ» – «запізнитися на пару»**, – дуже чітко тематично структурований. Він складається з двох гомогенних підкластерів. Перший (страхи «погано закінчити ВНЗ» – «майбутньої роботи над дипломним проектом») цілком наповнений побоюваннями студентів за своє професійне майбутнє, а другий (страхи «помилитися» – «запізнитися на пару») свідчить про тісне асоціювання у свідомості шестикурсників побоювань допустити різного роду помилки та похибками.

Другий кластер (страхи **«відповідальності» – «стояти перед аудиторією»**) ділиться на три підкластери, один з яких виявився надзвичайно однорідним та однаковим за тематикою. Це – третій підкластер (страхи «бути самотнім в групі» – «стояти перед аудиторією»). Він цілком укомплектований соціальними страхами.

У двох інших підкластерах другого кластера також вбачається тенденція до змістовної однорідності. Так, перший підкластер (страхи «відповідальності» – «коли викладач вирішує, хто буде відповідати») містить страхи та побою-



вання, сконцентровані навколо двох основних ядерних сенсів – «загрози, що виникають перед студентом безпосередньо на занятті» та «побоювання студента, обумовлені його власними психологічними якостями та недоліками».

Другий підкластер другого кластера (страхи *«не встигнути вивчити до призначеного терміну»* – *«стояти біля дошки»*) наповнений показниками страхів, пов'язаних з помилками та похибками студентів, випробуваннями та із взаємодією інших людей).

В цілому, результати кластерного аналізу показали, що студентські страхи певним чином структуровані; окремі страхи демонструють змістовне зближення та об'єднання в компактні групи переживань, що будуються на загальній сенсовій основі. Структурі студентських страхів притаманна динаміка, що походить від курсу до курсу та виражається в посиленні тематичної чіткості об'єднань показників. Дендрограма першокурсників містить найменш однорідні та найбільш розмиті кластери та підкластери. Дендрограма страхів шестикурсників найвиразніше структурована.

## **2.3. Психологічні особливості прояву студентських страхів**

2.3.1. Індивідуально-типологічні та характерологічні особливості актуалізації страхів у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів

За припущенням Дж. Грея системи гальмування та активації поведінки (відповідно, СГП та САП), а також система боротьби та втечі (СБВ) складають нейропсихологічні основи особистісних рис, від яких залежать індивідуальні відмінності в прояві ряду емоцій людини, зокрема, тривоги й страху [47; 94; 97]. При цьому, СГП чутлива до стимулів покарання, або позбавлення нагороди та викликає поведінку уникнення та суб'єктивне почуття тривоги. САП чутлива до стимулів нагороди, або позбавлення від покарання та є субстратом поведінки наближення й гедонізму.

Для вивчення ролі темпераменту у виникненні різних видів страхів, що виявляються у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, виявлялися взаємозв'язки між показниками опитувальника «Перелік студентських страхів» та показниками вираженості САП та СГП, діагностованими за допомогою короткої форми особистісного опитувальника Грея-Уїлсона. Кореляційний аналіз (обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції  $r_{xy}$  К. Пірсона) був виконаний для всієї вибірки досліджуваних, а також окремо для груп студентів першого, третього та шостого курсів. На рис. 2.4 відображена система статистично значущих взаємозв'язків, яка виявлена для всієї вибірки студентів.

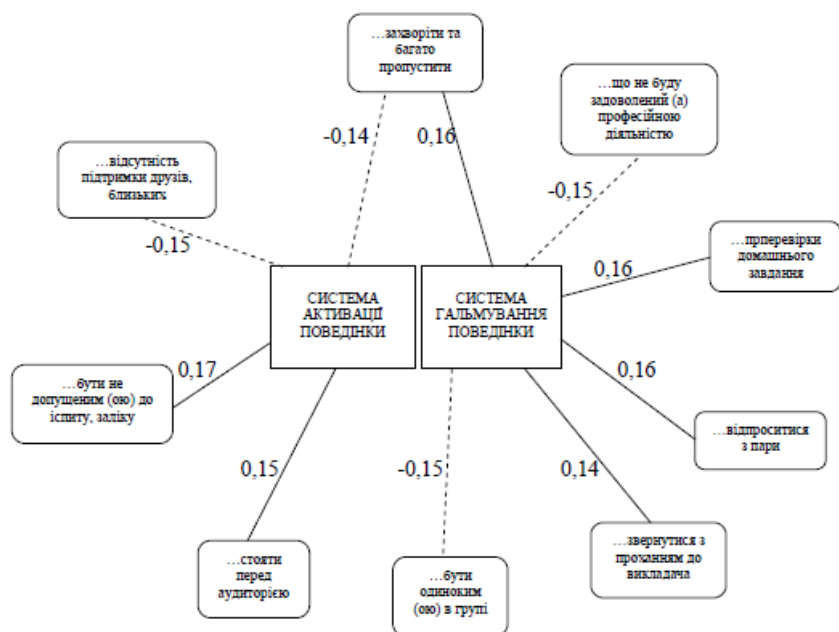


Рис. 2.4 Корелограма, що відображає взаємозв'язки показників опитувальника Грея-Уїлсона та показників студентських страхів у всій вибірці досліджуваних. (Примітка: суцільні лінії – прямі кореляції, пунктирні лінії – зворотні кореляції).

Виявлено десять статистично значущих (всі – на рівні  $p < 0,05$ ) коефіцієнтів кореляції, що свідчать про те, що постульовані Дж. Греєм конструкти мають відношення до ймовірності виникнення та інтенсивності прояву деяких студентських страхів. Результати кореляційного аналізу не дозволяють впевнено стверджувати про наявність причинно-наслідкового зв'язку та його напрямку. Тим не менш, акцентована в своєму функціонуванні САП пов'язана (а можливо й виступає в якості фактора стримування) таким соціальним страхом студентів, як *«відсутність підтримки друзів, близьких»* ( $r_{xy} = -0,15$ ). Такі студенти, ймовірно, відчують себе самодостатніми та володіють якоюсь «внутрішньої опорою», що робить їх здатними зневірятися в ситуаціях, коли немає очевидної підтримки з боку значущих для них людей.

При високих показниках САП знижена інтенсивність та частота такого студентського страху, як *«захворіти та багато пропустити»* ( $r_{xy} = -0,14$ ), що також не є випадковим. Схильність до активності при захворюванні може бути корисною в плані ефективності його подолання, що визначає специфічний суб'єктивний досвід, який поступово складається, активного протистояння хворобам взагалі. Студенти з таким досвідом менше інших страшаються захворіти, відчують себе здатними дієво впливати на масштаби, перебіг та результат захворювання [75].

При підвищених показниках САП з більшою ймовірністю можуть виникати страхи *«стояти перед аудиторією»* ( $r_{xy} = 0,15$ ) та *«бути не допущеним до іспиту, заліку»* ( $r_{xy} = 0,17$ ). Можливо, образи цих ситуацій володіють для індивідів, схильних до імпульсивних вчинків (а ця схильність – одне з важливих поведінкових проявів САП) негативним емоційним тоном тому, що символізують покарання за надмірну активність.

Акцентування СГП позначається на ефективному стримуванні двох видів студентських страхів – *«що не буду задоволений (а) професійною діяльністю»* ( $r_{xy} = -0,15$ ) та *«бути самотнім в групі»* ( $r_{xy} = -0,15$ ). Мабуть, установка на зниження енерговитрат у діяльності, мінімізація контактів до необхідного їх числа, зменшення обсягу зовнішньої стиму-

ляції та інше, характерні для даного психофізіологічного модусу особливості функціонування індивіда, служать надійним бар'єром для активаторів страхів цих двох видів.

У той же час, посилений прояв СГП робить індивіда особливо чутливим до приводів для таких студентських страхів, як *«відпроситися з пари»* ( $r_{xy} = 0,16$ ) та *«звернутися з проханням до викладача»* ( $r_{xy} = 0,14$ ). Обидва цих страхи засновані на побоюванні *«бути непереконалим»* в контактах з викладачем, адже саме в таких життєвих епізодах важливо бути динамічним, енергійним та гнучким. Домінування СГП перешкоджає прояву цих якостей у спілкуванні.

Студенти з акцентованою СГП лякаються *«перевірки домашнього завдання»* ( $r_{xy} = 0,16$ ), а також того, що їм доведеться *«захворіти та багато пропустити»* ( $r_{xy} = 0,16$ ). У даних випадках індивіди передчувають, що їм доведеться діяти всупереч своїй психофізіологічній індивідуальності. І збереження спокою при перевірці якості виконання домашнього завдання, і прискорене надолуження пропущеного через хворобу навчального матеріалу обходяться власникам надмірно вираженою СГП *«дорогою ціною»*. Такі індивіди поставлені перед необхідністю залучати систему заходів по боротьбі з тривожністю, яка у них незмінно активується в подібних життєвих епізодах та ситуаціях.

Табл. 2.6 – 2.8 ДОДАТКА В відображають коефіцієнти кореляції показників тесту Грея-Уїлсона з показниками страхів у студентів, відповідно, першого, третього та шостого курсів.

Загальною закономірністю, що виявилася у всіх трьох групах досліджуваних є те, що психофізіологічні індивідуальні властивості, обумовлені САП, виступають в ролі фактора, в основному, стримуючого страхи. Виняток становить лише одна позитивна кореляція показника САП з показником студентського страху *«що не зрозумію навчальний матеріал»* у шестикурсників. Не розуміти навчальний матеріал для студентів випускного курсу *«непростимо»*. Особливо ґрунтовно переймаються цією ідеєю індивіди, не схильні до розміреності та повільності, звиклі діяти енергійно та на високій швидкості. Крім того, спільним для всіх трьох груп до-

сліджуваних є те, що СГП виступає як фактор, в основному, котрий сприяє актуалізації різноманітних студентських страхів (хоча є невеликий виняток з цього правила – на першому курсі).

Отже, виражена САП на першому курсі допомагає початківцям студентам не боятися «опитування» ( $r_{xy} = -0,21$ ), на третьому – перспективи «бути відрахованим» ( $r_{xy} = -0,33$ ), «опинитися в центрі уваги» ( $r_{xy} = -0,33$ ) та «звернутися з проханням до викладача» ( $r_{xy} = -0,15$ ). На шостому вона виявилася важливою для того, щоб не боятися «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ).

Виражена СГП на першому курсі має відношення до виникнення студентських страхів, пов'язаних з реакцією студента на свої власні «когнітивні недоліки» – «що не розумію навчальний матеріал» ( $r_{xy} = 0,19$ ), «що не розумію викладача» ( $r_{xy} = 0,18$ ). Крім того, вона виявилася істотною для активації страху, що виникає безпосередньо на занятті – «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» ( $r_{xy} = 0,18$ ). Проте, у першокурсників (і тільки у них) виявилася також і «стримуюча» функція СГП. При вираженості цієї психофізіологічної системи знижені на статистично значущому рівні страхи «бути самотнім в групі» ( $r_{xy} = -0,20$ ) та «бути не допущеним до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = -0,19$ ).

На третьому курсі СГП має відношення до більш частого та інтенсивного прояву студентських страхів «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = 0,31$ ), «самостійно працювати з літературою» ( $r_{xy} = 0,32$ ) та «перед деякими предметами» ( $r_{xy} = 0,32$ ).

У студентів шостого курсу з динамікою СГП виявилися позитивно пов'язаними показники семи видів студентських страхів: «відповідальності» ( $r_{xy} = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ), «відчуття "каші в голові"» ( $r_{xy} = 0,57$ ;  $p < 0,01$ ), «не отримувати підтримку з боку друзів та близьких» ( $r_{xy} = 0,36$ ), «бути знехтуваним» ( $r_{xy} = 0,34$ ), «відпрацювань» ( $r_{xy} = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ), «погано закінчити ВНЗ» ( $r_{xy} = 0,33$ ), «пропустити важливу контрольну роботу» ( $r_{xy} = 0,34$ ).

Таким чином, значимість СГП, як фактора активації студентських страхів, зростає. Завершення попереднього (на-

вчання у ВНЗ) етапу професійної підготовки молодого фахівця створює певні умови для наростання суперечності між «професійним Я» суб'єкта та його психофізіологічними (індивідуальними) властивостями. Це протиріччя відкривається суб'єкту зсередини у вигляді так званих студентських страхів. Дане протиріччя зникає за умови успішної професіоналізації після завершення періоду навчання у ВНЗ [70; 71], через формування індивідуального стилю діяльності [90] та саморегуляції [173].

На рис. 2.5 відображена система взаємозв'язків показників ступеня вираженості студентських страхів з показниками особистісних диспозицій, які виражаються в категоріях факторів «Великої П'ятірки».

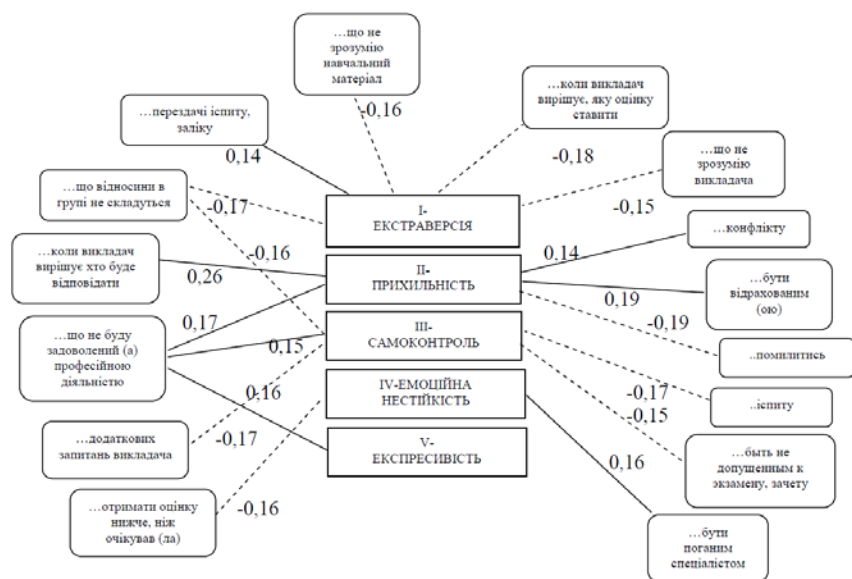


Рис. 2.5 Корелограма, що відображає взаємозв'язки показників факторів «Великої П'ятірки» та показників студентських страхів у всій вибірці досліджуваних. (Примітка: тонкі лінії –  $p < 0,05$ ; жирні лінії –  $p < 0,01$ ; суцільні лінії – прямі кореляції, пунктирні лінії – зворотні кореляції).

З факторами «Великої П'ятірки» виявилися статистично значимо пов'язані показники п'ятнадцяти видів страхів. Ці види страхів представляють шість з восьми груп студентських страхів, виділених нами в попередньому дослідженні. Показники факторів «Великої П'ятірки» не корелюють тільки з показниками з груп «Страхи відповідальності» та «Страхи, які пов'язані з особою викладача».

Хоча кореляційний аналіз не дозволяє впевнено говорити про спрямованість впливу показників (та про вплив як такий!), все ж, беручи до уваги результати численних емпіричних досліджень із застосуванням методик діагностики «Великої П'ятірки» [43; 96], а також досвід теоретичного узагальнення результатів таких досліджень [95; 130], ми можемо припустити, що є ряд студентських страхів, ймовірність актуалізації яких підвищена у зв'язку з виразністю деяких особистісних рис. І навпаки, можливо, деякі особистісні особливості, описувані концепцією «Великої П'ятірки», виступають в якості факторів стримування, купірування деяких видів страхів у студентів.

Так, при вираженості прихильності (2-й фактор «Великої П'ятірки») явно підвищена ймовірність прояву студентами двох видів страхів, пов'язаних з їх професійним майбутнім: страху, «що не буду задоволений (а) професійною діяльністю» ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ) та страху «бути відрахованим» ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,01$ ). Обидва цих страхи являють собою емоційну реакцію на втрату поваги з боку інших людей, можливості співпрацювати з іншими; в обох присутня загроза стати жертвою байдужості оточуючих, підозрілості та нерозуміння з їхнього боку. Ці вузлові моменти людських взаємин утворюють базис сукупності особистісних диспозицій, які охоплюються другим фактором «Великої П'ятірки». Якщо цей фактор акцентуований, то студенти з такою особистісною структурою будуть особливо чутливі до погроз, що зачіпають саме ці прояви своїх взаємозв'язків з іншими учасниками навчального процесу у ВНЗ.

Показники ще двох видів студентських страхів позитивно пов'язані з фактором «Прихильність – Відокремленість»: страху «конфлікту» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ) та страху, пере-

житого в момент, «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,26$ ;  $p < 0,01$ ). Обидва страхи містять у своїй структурі загрозу, так би мовити, «розриву прихильності», тобто ставлять студента перед необхідністю змагатися, відмовитися від теплоти у взаєминах, бути підозрілим (та, відповідно, вести себе всупереч своїй індивідуальності).

Разом з тим, не можна не відзначити добродійну роль 2-го фактора «Великої П'ятірки» щодо страху «помилитися» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,01$ ). Студенти, схильні до співпраці, звиклі позитивно ставитися до інших людей (учасників навчального процесу у ВНЗ), що проявляють тенденцію підтримувати колективні акції та заходи, що проявляють терпимість до недоліків інших, очікують подібного ставлення й до себе. Тому, страх бути покараним за допущені помилки виражений у них в меншій мірі, ніж у інших студентів.

Виражена екстраверсія (1-й фактор «Великої П'ятірки») може стати свого роду гарантією від переживання деяких видів студентських страхів. Такі студенти не бояться, «що відносини в групі не складуться» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ). Вони не турбуються, «що не зрозуміють викладача» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ) та «що не зрозуміють навчальний матеріал» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Мабуть, екстраверти впевнені, що розуміння в ході навчального процесу – це наслідок активізації не стільки когнітивних ресурсів особистості, скільки комунікативних (як сказав у розмові після тестування один з таких досліджуваних «... головне – вміти розмовляти; високі позначки в університеті ставлять не за знання, а за вміння підтримати розмову»). У бесіді з випробуваними, які відрізнялися вираженою екстраверсією, ми виявили притаманну їм специфіку сенсу, який вони вкладають у поняття «доброго розуміння навчального матеріалу». Для них це – розуміння виступаючого викладача, доповідача, лектора, розуміння реплік партнера по дискусії та ін. Для інтровертних студентів «добре розуміння навчального матеріалу» – це, насамперед, результат добре сформованих когнітивних функцій, слідство застосування інтелектуальних зусиль при роботі з текстом, глибокого та багатостороннього аналізу прочитаного.



Екстравертні студенти менше інших бояться ситуації «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Уміння спілкуватися (як вони вважають) додає їм упевненості в собі. Однак схильність не обтяжувати себе навчанням, відсутність звички ретельно планувати свою діяльність (зокрема, навчальну), роблять їх внутрішньо уразливими по відношенню до ситуацій перевірки знань. Тому, показник екстраверсії позитивно пов'язаний зі страхом «перздачі іспиту, заліку» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ).

Очікуваними та цілком зрозумілими виявилися взаємозв'язки, виявлені при аналізі 3-го фактору «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність). Високий самоконтроль – це гарантія свободи студента від страхів «бути не допущеним (ою) до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ) та «іспиту» як такого ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ). Прямий наслідок високого самоконтролю – свідомість вчення, сумлінність у роботі, точність та акуратність. Ці якості зводять до мінімуму ризик невдачі студента на іспиті.

При високому самоконтролі явно знижений соціальний студентський страх, який полягає в тому, що «відносини в групі не складуться» ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Студенти з вираженим самоконтролем, як правило, володіють набором соціально цінних якостей (відповідальність, обов'язковість, точність, відмова від порушення загальноприйнятих норм поведінки тощо), що саме по собі гарантує їм повагу в студентській групі та на факультеті. Крім того, добре виконувана діяльність для них більш значуща, ніж встановлення хороших взаємин. Таким студентам не потрібно робити якихось особливих, екстрених зусиль для налагодження взаємин з одногрупниками. Цікаво те, що особливо сприятливі внутрішньоособистісні умови для недопущення даного виду студентського страху складаються у разі поєднання в структурі особистості досліджуваних вираженого самоконтролю та вираженої екстраверсії.

Якщо у студентів підвищена емоційна нестійкість (4-й фактор «Великої П'ятірки»), то можна очікувати більш високу, ніж у інших, ймовірність страху «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ), але при цьому більш низької

ймовірності «отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)» ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Невміння контролювати свої імпульси та емоції, ситуативність поведінки, які пророкують цей фактор, звичайно, знижують якість навчально-пізнавальної діяльності студентів. Цим пояснюється їх страх за своє майбутнє як фахівця, за загальні (можливо, плачевні) підсумки процесу свого професійного становлення взагалі. Проте, в силу своєї імпульсивності та нестійкості, такі студенти звикли до «мінливості фортуни» (тобто до різких коливань відміток). Вони володіють досвідом як успіхів, так і невдач в навчальній діяльності. Тому ситуація отримання поганої оцінки дуже їх не лякає.

Всього одну статистично значущу кореляцію зі сферою страхів утворив 5-й фактор «Великої П'ятірки». Експресивність (відкритість досвіду) виявилася прямо пов'язаною з ймовірністю переживання страху «що буду не задоволений (а) професійною діяльністю» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Цей вид страху спрямований у майбутнє та проектується на період молодості та зрілості людини (тобто на період професійної автономії). Мабуть, це побоювання виявитися «скутим» вузькими рамками своєї професії, очікування того, що рутинна повсякденної роботи позбавить можливості проявляти інтерес до різних сторін життя.

Обчислення коефіцієнтів кореляції показників страхів з показниками тесту «Великої П'ятірки», виконані окремо в групах першого, третього та шостого курсів, були призначені для виявлення особливостей динаміки цих взаємозв'язків, яка, ймовірно, може виявлятися за роки навчання у ВНЗ.

За даними табл. 2.9 ДОДАТКА В видно систему взаємозв'язків показників ступеня вираженості студентських страхів з показниками факторів «Великої П'ятірки» у першокурсників. Для групи першокурсників характерні наступні особливості.

По-перше, виражена значущість самоконтролю та емоційної стійкості (відповідно 3-й та 4-й чинники «Великої П'ятірки») у стримуванні цілої групи різноманітних студентських страхів; це страхи, обумовлені випробуванням («іспи-

ту», «творчого завдання», «академзаборгованості», «додаткових питань викладача»); страхи, які проявляються безпосередньо на занятті («отримати оцінку нижче, ніж очікував(ла)», «що виженуть з аудиторії», «самостійної роботи з літературою», «що не вистачить часу на роботу на занятті»), побоювання зробити помилку, допустити похибку («що виявлять шпаргалки», «запізнитися на пару»); страх, зумовлений власними недоліками («що не зрозумію навчальний матеріал»), соціальний страх («бути самотнім в групі») та страх відповідальності («контролю відвідуваності»). Всі ці страхи характерні для початкового періоду навчання у ВНЗ: вони відображають складності та драматизм адаптаційного періоду в розвитку особистості першокурсників. Сприятливими особистісними факторами, на тлі прояву яких у першокурсників дані страхи легко індукуються, є недоліки самоконтролю (імпульсивність, ненаполегливість у навчальній роботі, прояв безвідповідальності та безпечності тощо) та емоційна нестійкість (зайва емоційна лабільність, напруженість, тривожність тощо). Всі статистично значущі коефіцієнти кореляції – самоконтролю зі страхами негативні: їх значення розташовані в діапазоні від  $r_{xy} = -0,18$  та до  $r_{xy} = -0,27$ . Всі статистично значущі коефіцієнти кореляції емоційної стійкості зі страхами мають позитивні значення, розташовані в діапазоні від  $r_{xy} = 0,18$  та до  $r_{xy} = 0,21$ . Але інтерпретувати їх необхідно як негативні, адже в використаній в даній дисертації версії опитувальника Р. МакКрає та П. Коста, виконаної А. Б. Хромовим, шкала 4-го фактора має зворотну спрямованість. Це означає, що більш високі оцінки по ній отримали емоційно нестійкі досліджувані.

По-друге, не велика значимість 5-го фактора «Великої П'ятірки» (Відкритість досвіду, експресивність). Показник по даному фактору утворює в групі першокурсників тільки один статистично значимий зв'язок – зі страхом «майбутнього», який ми відносимо до категорії страхів, пов'язаних з професійним майбутнім ( $r_{xy} = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ). У даному випадку мова йде про студентів, які відрізняються допитливістю, добре розвиненою інтуїцією, художнім смаком та хорошою навчаємістю. Проте, таким першокурсникам не власти-

ва звичка працювати ґрунтовно та систематично, приділяючи увагу також і рутинним компонентам навчальної діяльності. Їм не вистачає систематичності та послідовності у навчальній роботі та страх «майбутнього», який вони відзначають у себе, передбачає майбутні можливі невдачі на першому робочому місці при перших спробах досягнення професійної автономії.

По-третє, першокурсникам притаманна досить помірко-вано виражена роль 2-го фактора «Великої П'ятірки» (Прихильність – Відокремленість) в індукуванні студентських страхів. Взагалі, акцентується прихильність, як така, скоріше сприяє, ніж перешкоджає студентським страхам (особливо у третьокурсників). Однак, ця закономірність поширюється на першокурсників в найменшій мірі. Виявлені тільки три статистично значущих коефіцієнта кореляції, що свідчать про пряму взаємозалежність прихильності та студентських страхів: зі страхом «що не буду задоволений (а) професійною діяльністю» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ), зі страхом «конфлікту» та зі страхом специфічної ситуації навчальної діяльності «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,05$ ). У гіршому становищі опиняються студенти, схильні навантажувати свої взаємини нереалістичними позитивними установками до партнерів по спілкуванню, що приписують позитивні якості іншим людям, з якими доводиться взаємодіяти, прагнучи максимально зблизитися з іншими. Викладач, що не виправдовує очікувань першокурсника своїм критичним настроєм, однокурсники, «які егоїстично переслідують свої інтереси», майбутні «недружні» колеги по роботі тощо – все це може стати причиною фрустрації та зростаючих побоювань досліджуваного, схильного утворювати занадто тісні емоційні прихильності.

По-четверте, в групі першокурсників найбільш інтенсивно (у порівнянні з випробуваними двох інших груп) проявив себе 1-й фактор «Великої П'ятірки» (Екстраверсія – Інтроверсія). Даний фактор, відображаючи особливості, насамперед, психофізіологічної індивідуальності людини [1], утворив два позитивних та три негативних статистично значущих взаємозв'язки зі сферою страхів першокурсників.

Так, екстравертні першокурсники відрізняються вираженим страхом набуття низького статусу у групі ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ) та побоюваннями за те, що в майбутньому не зможуть отримати задоволення від професійної діяльності ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Стандарти щодо інтенсивності та екстенсивності (але не глибини) соціальних контактів у екстравертів високі [1; 238], тому ситуації соціальної взаємодії, які іншими випробуваними розцінюються як «звичайні», екстравертам представляються як ситуації із збідненою, дефіцитарною комунікативною складовою. Такі ситуації екстравертами погано переносяться, активують у них негативні психічні стани одноманітності, монотонії, нудьги, тривоги та занепокоєння [134; 241].

Разом з тим, екстравертним першокурсникам, на відміну від інших студентів, не страшно висловлюватися на заняттях ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Вони не побоюються контролю відвідуваності ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ), не побоюються, що їм не вистачить часу на роботу на занятті ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ).

Табл. 2.10 ДОДАТКА В відображає взаємозв'язки між показниками факторів «Великої П'ятірки» та студентських страхів у третьокурсників. Загальна кількість статистично значимих кореляцій в цій групі досліджуваних – найбільша (всього 28). На відміну від результатів на першому курсі, у третьокурсників 3-й фактор «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність) створює додаткову схильність до переживання ряду студентських страхів. Підвищений самоконтроль, знижуючи ймовірність актуалізації страху «бути не допущеним до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ) та боязні вільно «висловлюватися на заняттях» ( $r_{xy} = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ), тим не менш, позбавляє студентів спонтанності. Тим самим, виявляються особливі, характерні для третьокурсників «області напруги», які проявляються в навчально-пізнавальній діяльності. Це – підвищені побоювання «самостійно працювати з літературою» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ), «відпрацювань» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ), «перездачі іспиту, заліку» ( $r_{xy} = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «перевірки домашніх завдань» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ). Це також страх «опинитися в центрі

уваги» ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ), побоювання, які «пов'язані з деякими предметами» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ), страх «відпроситися з пари» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ), особлива боязнь моменту «коли викладач визначає, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ) та побоювання, які пов'язані з тим, що «не вистачить часу на роботу на занятті» ( $r_{xy} = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Всі ці страхи містять елемент адресованого особистості виклику та припускають використання сформованих умінь та навичок для подолання певних труднощів. Студенти з вираженою тенденцією до самоконтролю, не схильні діяти спонтанно й інтенсивно, можливо, опиняються в подібних ситуаціях в гіршому становищі якраз через бажання все в собі тримати під контролем.

Третьокурсники схожі на першокурсників малою значимістю 5-го фактора «Великої П'ятірки» (Відкритість досвіду). Студентів з високими показниками за цим параметром дещо більшою мірою, ніж інших, страшить ситуація випробування у вигляді «опитування» ( $r_{xy} = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ) та порівняно віддалена перспектива «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ).

Ці два страхи, а також страх «майбутньої роботи над дипломним проектом» та побоювання того, «що не зрозумію навчальний матеріал» в більш високій мірі притаманні тим третьокурсникам, які демонструють емоційну нестійкість (4-й фактор «Великої П'ятірки»). Статистично значимі коефіцієнти кореляції 4-го фактора «Великої П'ятірки» з показниками даних видів страху варіюють від  $r_{xy} = 0,33$  до  $r_{xy} = 0,40$ .

Помітна відмінність третьокурсників від першокурсників – зниження внеску в сферу страхів 1-го фактора «Великої П'ятірки» (Екстраверсія – Інтроверсія). На третьому курсі екстраверсія перетворюється на гарантію свободи студентів від страху «погано закінчити ВНЗ» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ). Проте, при цьому екстраверти частіше за інших відзначають не комфортність для них ситуації «перездачі іспиту, заліку» ( $r_{xy} = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ).

І, нарешті, сама примітна особливість третьокурсників – значне (в порівнянні з першокурсниками) посилення вкладу

2-го фактора «Великої П'ятірки» (Прихильність – Відокремленість) в загальний баланс студентських страхів. До третього курсу (коли початковий період адаптації студентів до навчання у ВНЗ пройдений) складається загальний профіль взаємин з усіма основними учасниками навчального процесу. Даний фактор «Великої П'ятірки» до цього часу, мабуть, починає помітно визначати індивідуальні відмінності між студентами. Це, зокрема, виражається у збільшенні кількості страхів, показники яких значимо корелюють з показником даного чинника. Виявлено дев'ять видів страхів («нового викладача», «відпроситися з пари», «перездачі іспиту, заліку», «перед деякими предметами» тощо). При цьому, коефіцієнти кореляції 2-го фактора «Великої П'ятірки» з показниками даних видів страху варіюють від  $r_{xy} = 0,32$  до  $r_{xy} = 0,44$ .

У табл. 2.11 ДОДАТКА В представлені коефіцієнти кореляції факторів «Великої П'ятірки», які досягли рівня значущості з показниками студентських страхів у шестикурсників. Тут виявлено найменше (у порівнянні з групами першо- та третьокурсників) кількість коефіцієнтів кореляції (всього 18 проти 23 на першому та 28 – на третьому курсах). Екстраверсія (1 фактор), самоконтроль (3-й фактор) та емоційна стабільність (4-й фактор) тепер (до кінця періоду професійної підготовки у ВНЗ) вносять хоч і помірний, але виразний внесок у подолання випробуваними ряду студентських страхів. При вираженості цих змінних в особистісній структурі знижується ймовірність переживання студентами таких страхів, як побоювання «отримати оцінку нижче, ніж очікував (а)» ( $r_{xy} = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ), «що не реалізую свої здібності» ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ). Таких студентів менше, ніж інших непокоїть ситуація «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ), ситуація «опитування» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ), «відповіді біля дошки» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Не лякає перспектива «бути не допущеним до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ); не лякає те, «що відносини в групі не складуться» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ) та, те що доведеться «бути самотнім (ьою) у групі» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ). Не лякає необхідність «публічних виступів»

( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ) та «конфлікту» ( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ). (Позитивне значення двох останніх коефіцієнтів кореляції обумовлене зворотною спрямованістю шкали, за якою вимірюється значення 4-го фактора «Великої П'ятірки» у використаній нами версії опитувальника).

До шостого курсу став досить помітним внесок 5-го фактора «Великої П'ятірки» (Експресивність, відкритість досвіду – Практичність). Причому цей внесок неоднозначний. Більш експресивні студенти помітно менше за інших бояться «іспиту» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ) та «майбутнього» ( $r_{xy} = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ). Однак вони більше за інших схильні до переживання страхів у зв'язку з необхідністю починати роботу над «майбутнім дипломним проектом» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Їм також притаманний страх «не встигнути вивчити до призначеного терміну» ( $r_{xy} = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ). Що стосується 2-го фактора «Великої П'ятірки» (Прихильність – Відокремленість), то його внесок у прояв студентських страхів, порівняно з третім курсом, знижується. Зайва прихильність у шестикурсників, мабуть, створює умови для прояву побоювань у зв'язку з неможливістю «реалізувати свої здібності» ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ), допустити специфічну помилку «забути про яке-небудь завдання» ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Крім того, починає турбувати ситуація, «коли викладач визначає, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ). Проте, студенти, які схильні проявляти прихильність, менше бояться «майбутнього» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким чином, протягом періоду навчання студентів у ВНЗ спостерігається певна динаміка вкладів кожного з п'яти факторів «Великої П'ятірки» в сферу страхів, обумовлених особливостями навчально-пізнавальної діяльності. Виявлено такі особливості цієї динаміки.

1. Значимість екстраверсії, спочатку (тобто на 1 курсі) досить виражена та неоднозначна (тобто сприяє активізації одних видів студентських страхів та перешкоджає виникненню інших видів страхів), до середніх та старших курсів стає менш вираженою; до кінця навчання у ВНЗ екстраверсія однозначно перешкоджає виникненню деяких видів студентських страхів, число яких невелике.



2. Тенденція проявляти прихильність у взаєминах в основному пов'язана зі схильністю ряду студентських страхів; ця закономірність проявляється найбільш виразно на середніх курсах.

3. Виражений самоконтроль у студентів молодших та старших курсів виступає в ролі гаранта від схильності до-сить великому числу страхів. На третьому курсі роль само-контролю змінюється на протилежну: тепер він, навпаки, сприяє тенденції переживати ряд студентських страхів.

4. Емоційна стійкість у всіх випадках негативно пов'язана з показниками студентських страхів; найбільшою мірою ця закономірність виражена у студентів молодших ку-рсів.

5. Значення експресивності (відкритості досвіду) від мо-лодших курсів до старших беззупинно зростає та з однознач-ного (пов'язаної зі страхами позитивно) перетворюється на неоднозначне (з одними страхами експресивність пов'язана позитивно, а з іншими – негативно).

6. Якщо на першому курсі показники факторів «Великої П'ятірки» утворили найбільшу кількість статистично значи-мих кореляцій з показниками страхів, що відносяться до ка-тегорії «Страхи, пережиті безпосередньо на занятті» (26,1 %), то на третьому – з показниками страхів, що відно-сяться до категорії «випробування» (35,7 %). На шостому курсі фактори «Великої П'ятірки» найчастіше корелювали зі страхами, що відносяться до категорії «Професійне майбут-нє» (27,8 %).

2.3.2. Особистісні особливості актуалізації страхів у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів

У життєстійкості проявляється здатність особистості збе-рігати внутрішню збалансованість при гострому або хроніч-ному стресі, без скільки-небудь помітного зниження ефек-тивності та успішності діяльності. Сутність життєстійкості може бути глибоко розкрита через розуміння поняття уста-новки (готовність виживати, налаштованості на виживання) та риси особистості.

Існують численні свідчення того, що завдяки життестійкості людина може активно та гнучко діяти в ситуації стресу та в психологічно важких ситуаціях. Життестійкість як би блокує важкі переживання та одночасно сприяє оптимальному переживанню ситуацій невизначеності і тривоги. У зв'язку з цим, ми перевіряли як саме та наскільки тісно параметри життестійкості взаємопов'язані з показниками переживання студентських страхів. Кореляційна матриця, зображена на рис. 2.6 ілюструє ці взаємозв'язки.

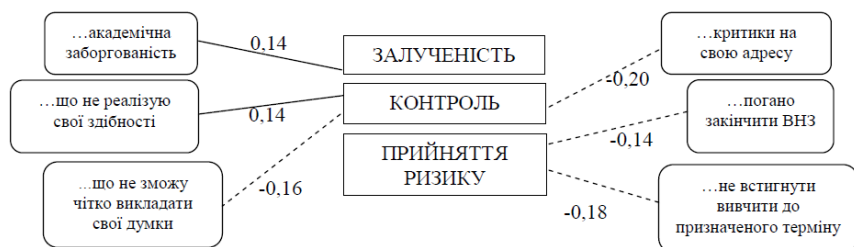


Рис. 2.6 Корелограма, що відображає взаємозв'язки показників «Тесту життестійкості» та показників студентських страхів у всій вибірці досліджуваних. (Примітка: тонкі лінії –  $p < 0,05$ ; жирні лінії –  $p < 0,01$ ; суцільні лінії – прямі кореляції, пунктирні лінії – зворотні кореляції).

Виявлено дві позитивні та чотири негативні кореляції. Так, студенти з більш високою залученістю схильні більше інших побоюватися «академзаборгованості» ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ), а студенти з більш вираженим контролем – страшаються того, що в майбутньому «не реалізують свої здібності» ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ). У той же час висока життестійкість по параметру контролю виявилася істотно важливою для недопущення (або зниження) страху, «що не зможу чітко викладати свої думки» ( $r = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ), та «критики на свою адресу» ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ). Студенти, які готові до прийняття ризику помітно менше за інших бояться «погано закінчити ВНЗ» ( $r = -0,14$ ;  $p < 0,05$ ) та «не встигнути вивчити до призначеного терміну» ( $r = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким чином, розрахунки, виконані на всій вибірці студентів, показали, що при деякій неоднозначності результатів, все таки проявляється виразна тенденція на користь припущення про те, що студенти з вираженим стійкісним профілем особистості схильні до страхів у меншій мірі, ніж інші досліджувані.

У табл. 2.12 – 2.14 ДОДАТКА Г представлені коефіцієнти кореляції, обчислені окремо в групах 1-го, 3-го та 6-го курсів.

У першокурсників виражена залученість супроводжується помітним занепокоєнням з приводу можливої «академзаборгованості» ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ). У досліджуваних з акцентованим параметром контролю з підвищеною вірогідністю можуть актуалізуватися страхи того, що не «реалізую свої здібності» ( $r = 0,25$ ;  $p < 0,01$ ), «не буду задоволений (а) професійною діяльністю» ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Разом з тим, виявлені п'ять видів студентських страхів, інтенсивність яких знижується при зростанні деяких параметрів життєстійкості. Так, при високому контролі знижені страхи «критики на свою адресу» ( $r = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ), «помилитися» ( $r = -0,21$ ;  $p < 0,05$ ), «відпроситися з пари» ( $r = -0,21$ ;  $p < 0,05$ ), «нового викладача» ( $r = -0,21$ ;  $p < 0,05$ ). Схильність до прийняття ризику в певній мірі гарантує свободу від страху, що «не встигну вивчити до призначеного терміну» ( $r = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ).

У третьокурсників (порівняно зі студентами 1-го та 6-го курсів) параметри життєстійкості виявилися найменш значущими для прояву студентських страхів. У цій групі досліджуваних виявлені всього два статистично значущих коефіцієнта кореляції (табл. 2.2). Обидва утворив параметр контролю. Третьокурсники з підвищеною життєстійкістю по параметру контролю менше інших бояться «стати поганим фахівцем» ( $r = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ) та менше інших побоюються «критики на свою адресу» ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ).

У групі шестикурсників виявлені 12 статистично значущих коефіцієнтів кореляції показників студентських страхів з параметрами життєстійкості. Суттєво те, що вісім з них – зворотні та тільки чотири – прямі. Так, у студентів з висо-

кою залученістю істотно знижена ймовірність актуалізації страхів «низького статусу в групі» ( $r = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ), «критики на свою адресу» ( $r = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ), «що не зрозумію навчальний матеріал» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «перездачі» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ). Підвищення життєстійкості по параметру контролю супроводжується зниженням (або навіть зникненням) у шестикурсників страхів «підготовленості гірше всіх» ( $r = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ), «що виженуть з аудиторії» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «що не зрозумію навчальний матеріал» ( $r = -0,39$ ;  $p < 0,05$ ), «перездачі» ( $r = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ).

У той же час, високий контроль супроводжується посиленням страхів «запізнитися на пару» ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ), «висловлюватися на заняттях» ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ), «захворіти та багато пропустити» ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,01$ ). Про неоднозначність ролі життєстійкості свідчить також позитивний зв'язок показника прийняття ризику з показником страху «запізнитися на пару» ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким чином, існує специфіка взаємозв'язку показників життєстійкості з показниками страхів у студентів молодших, середніх та старших курсів. При цьому, у першокурсників та шестикурсників виявлено статистично значущих кореляцій значно більше, ніж у студентів 3-го курсу. Негативні кореляції зустрічаються значно частіше, ніж позитивні. Якщо на 1-му курсі найбільш тісно з показниками студентських страхів корелював показник контролю, то на 6-му окрім контролю відзначається також важливість показника залученості. Показник життєстійкості по параметру прийняття ризику корелює з показниками страхів досить помірно.

Для уточнення ролі цілісного профілю життєстійкості особистості в прояві студентських страхів у відповідності з рекомендаціями, що містяться в посібнику [144] для кожного досліджуваного підраховувався сумарний показник життєстійкості. Далі, в залежності від величини цих показників досліджувані розподілялися на три групи: з низькою, середньою та високою життєстійкістю. Критерій для розподілу – потрапляння сумарного показника життєстійкості до першої (нижче 33,33-х процентилів), другої (між 33,33-м та 66,66-м процентілями), або третьої (вище 66,66-х процентилів) тре-

тини вибірки. Варіаційний аналіз показав, що всі результати розподілилися від мінімального (в 40 балів) до максимального (в 117 балів) значень при середньому значенні 77,62 та стандартному відхиленні 15,69. Межі першої третини результатів – від 40 до 68 балів (група з низькою життєстійкістю,  $n = 66$ ). Друга третина результатів виявилася укладеною в межах від 69 до 85 балів (група з середньою життєстійкістю,  $n = 70$ ). Результати групи з високою життєстійкістю ( $n = 67$ ), які утворили третю третину результатів, розподілені в діапазоні від 86 до 117 балів.

Табл. 2.15 ДОДАТКА Г відображає відмінності у показниках студентських страхів між групами з високою та низькою життєстійкістю (розглянуті тільки випадки, в яких відмінності статистично значущі, або проявилася сильна тенденція до значущості відмінностей). Значущі відмінності виявлені за показниками одинадцяти видів страхів та ще по одному виду страху (страх «контролю відвідуваності») виявлена сильна тенденція до значущості. Вельми показово те, що по переважній більшості показників (11 з обговорюваних 12-ти) відмінності проявилися на користь студентів з високою загальною (сумарною) життєстійкістю. Саме у цих студентів страхи знижені, або відсутні взагалі.

Тільки один показник демонструє інвертоване співвідношення (тобто має більш високе значення у студентів зі «стійким» особистісним профілем). Це страх, «що не реалізую свої здібності» (0,403 бала в середньому у досліджуваних з високою та тільки 0,167 балів – у досліджуваних з низькою життєстійкістю;  $t = 2,10$ ;  $p < 0,04$ ). Необхідно зазначити, що цей страх істотно відрізняється від всіх інших, представлених в табл. 2.15 ДОДАТКА Г. Його умовно можна було б назвати страхом «стратегічного» характеру в той час як всі інші – це, так би мовити, «ситуаційні, оперативно-тактичні страхи». Справді, побоювання студента, що виникають у зв'язку з необхідністю виступити публічно, піддатися критиці, зустрітися з викладачем, опинитися в аудиторії в той момент, коли представник деканату контролюватиме відвідуваність, зуміти зрозуміти науковий текст тощо – це негативні емоційні сигнали, що попереджають студента про

можливі неприємні, фрустровані епізоди, які можуть виникати в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Ці страхи релевантні операційно-тактичного рівня психічної регуляції діяльності. Вони можуть акумулюватися та в цілому створювати несприятливий емоційний фон навчально-пізнавальної діяльності студента, знижуючи її ефективність та якість. «Стійкий» особистісний профіль – особливий «внутрішній засіб» протистояння таким негативним переживанням у студентів, основа їх подолання (без втрати внутрішньої рівноваги та гармонії).

Побоювання у зв'язку з неможливістю реалізувати (або недостатньо реалізувати) свої здібності, детерміновані, мабуть, більш високими системними рівнями особистісної саморегуляції. Вони сигналізують про небезпеку для особистісного зростання студента, про вироблене та закріплене неправильне ставлення до навчання в цілому, про нездатність співвіднести конкретні та загальні цілі навчання, узгодити завдання, які ставить зовнішнє оточення з власним покликанням, про неможливість відкрити для себе справжній сенс навчальної діяльності тощо.

Таким чином, висока життєстійкість служить своєрідним засобом здобуття імунітету, механізмом захисту психіки студента від дії парціальних стресорів, якими насичена навчально-пізнавальна діяльність у ВНЗ. У той же час, вона робить особистість студента екзистенційно більш відкритою сприйняттю свого життя та діяльності в більших масштабах: бачаться значні відрізки життєвого шляху (наприклад, весь період навчання у ВНЗ та початковий період здобуття професійної автономії). Страх «що не реалізую свої здібності», притаманний більшою мірою студентам з високою життєстійкістю, дає їм можливість зробити «попереджувальні маневри», внести корективи в своє ставлення до навчання порівняно рано, коли помилки, що стосуються власного професійного становлення, ще можна виправити без значних зусиль та втрат.

Були здійснені попарні порівняння показників студентських страхів у досліджуваних з низькою та середньою життєстійкістю, а також середньою та високою життєстійкістю.

Виявлено, що досліджувані з середнім рівнем загальної (сумарної) життєстійкості багато в чому нагадують студентів з низькою життєстійкістю. Між цими двома групами виявлена тільки одна статистично значуща відмінність за показником страху «опитування»: у досліджуваних з середнім рівнем життєстійкості він дорівнює в середньому 0,214 балів, а у досліджуваних з низькою життєстійкістю – 0,470 балів ( $t = -2,10$ ;  $p < 0,04$ ), що в цілому підтверджує наше припущення про стримуючий вплив життєстійкості на страхи студентів.

Це ж припущення переконливо підтверджується при порівнянні показників груп з середньою та високою життєстійкістю. Статистично значущі відмінності були виявлені за показниками семи видів страхів, причому, в кожному випадку студенти, які менше бояться, були з високою життєстійкістю. Крім того, виявлено п'ять випадків прояву сильної (на рівні  $p < 0,1$ ) тенденції в тому ж напрямку (табл. 2.16 ДОДАТКА Г).

Таким чином, при більш високих рівнях життєстійкості в цілому спостерігається менша інтенсивність студентських страхів, що дозволяє припустити про участь життєстійких установок та рис особистості як механізм протистояння особистості негативним емоційним переживанням (побоюванням, страхів), що виникають у студентів в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

### 2.3.3. Когнітивні особливості прояву студентських страхів

*Атрибутивний стиль та студентські страхи.* На даному етапі дослідження виявлялися взаємозв'язки між параметрами атрибутивного стилю та показниками студентських страхів, отриманими на всій вибірці досліджуваних (рис. 2.7), а також окремо в групах студентів 1-го, 3-го та 6-го курсів (табл. 2.17 – 2.19 ДОДАТКА Д). Перевірялося припущення про меншу ступінь вираженості студентських страхів у досліджуваних з домінуванням оптимістичного стилю атрибуцій. Дані корелограми в цілому це припущення підтверджують. Нагадаємо, що в опитувальнику СТОУН

більш високі значення показників атрибутивного стилю свідчать про переважання оптимістичних атрибуцій.



Рис. 2.7 Корелограма, що відображає взаємозв'язки показників опитувальника СТОУН та показників студентських страхів у всій вибірці досліджуваних. (Примітка: тонкі лінії –  $p < 0,05$ ; жирні лінії –  $p < 0,01$ ; суцільні лінії – прямі кореляції, пунктирні лінії – зворотні кореляції).

З 17-ти статистично значущих коефіцієнтів кореляції тільки два – позитивні. Це зв'язок показника контролю та показника страху, пережитого в ситуації, «коли викладач визначає, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ) та зв'язок показника оптимізму в міжособистісній ситуації з показником страху «бути "білою вороною"» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ). Перший з цих двох коефіцієнтів кореляції можна пояснити тим, що студент, який звик контролювати багато чого в своєму житті, опиняється в ситуації для себе незвичній (від викладача в кінцевому підсумку залежить те, хто піде відповідати). У другому випадку надмірно оптимістич-



ний студент позбавлений того самого «захисного песимізму» про який писали Дж. Норм та Н. Кантор: страх виявитися не таким як усі менш турбує саме тих студентів, які спочатку песимістично оцінюють ситуацію своєї взаємодії з іншими.

Такий параметр оптимістичного атрибутивного стилю, як *оптимізм в ситуації успіху* виявився найбільш дієвим для протистояння студентським страхам. Тут помітно знижені страхи «стояти перед аудиторією» ( $r_{xy} = -0,14$ ;  $p < 0,05$ ), ситуації, «що не виконаю навчальний план» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ), «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ) та, особливо, ситуації, «що не зрозумію навчальний матеріал» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ).

Для купірування трьох видів студентських страхів виявився корисним *контроль*. Це страхи: «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ), «що не зрозумію навчальний матеріал» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ) та, особливо, страх «майбутнього» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ).

Фактор *стабільності* важливий для подолання страху ситуації «що не зрозумію навчальний матеріал» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ), а також страхів «академзаборгованості» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ) та «нового викладача» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ).

*Оптимізм в ситуації досягнення* особливо необхідний, якщо просякнуті страхом взаємини з викладачем. Мова йде про страх «нового викладача» ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ), а також про страх того, «що не зрозумію викладача» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ).

*Оптимізм в міжособистісній ситуації* корелює зі зниженим страхом «помилитися» ( $r_{xy} = -0,14$ ;  $p < 0,05$ ) та страхом «публічного виступу» ( $r_{xy} = -0,14$ ;  $p < 0,05$ ).

Виявлено, що показник оптимізму в ситуації невдачі не виявився пов'язаним на статистично значущому рівні з жодним з показників студентських страхів.

Табл. 2.17 ДОДАТКА Д відображає коефіцієнти кореляції між показниками опитувальника СТОУН та показниками студентських страхів у першокурсників. Виявлено 14 коефіцієнтів кореляції, що охоплюють 8 видів страхів. Припущен-

ня про негативний взаємозв'язок страхів з оптимістичними атрибутами підтверджується і на цій вибірці досліджуваних. Тільки в трьох випадках виявлено позитивні зв'язки. Так, спостерігається більш виражений страх, пов'язаний з «майбутньою роботою над дипломним проектом» при переважанні оптимізму в ситуації невдачі ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,05$ ) та в міжособистісній ситуації ( $r_{xy} = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ). Страх виявитися не таким як усі (тобто «бути "білою вороною"») більше виражений у тих студентів, які демонструють підвищений оптимізм в ситуації невдачі ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ).

Три основних параметри оптимістичного атрибутивного стилю (стабільність, глобальність та контроль) утворили шість зворотних кореляцій з показниками п'яти видів страхів. Стабільні та глобальні оптимістичні пояснення обертаються зниженою інтенсивністю та частотою тривожних переживань студентів з приводу можливості опинитися в числі «неулюбленців» (відповідно,  $r_{xy} = -0,21$  и  $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Високі показники контролю – гарант свободи студента від переживання страхів «отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ) та «бути не допущеним до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Свобода від страху, пов'язаного з роботою над майбутнім дипломним проектом, частіше проявляється у першокурсників, схильних до продукування стабільних атрибутів ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ). Глобальні атрибуції, мабуть, важливі для імунітету першокурсників від страху придбати академзаборгованість ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ).

Такий різновид соціального страху, як «стояти перед аудиторією» виражений значно менше, якщо першокурсник схильний в оптимістичному ключі витлумачувати ситуації успіху ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Оптимізм в ситуації невдачі частіше зустрічався у студентів, які відзначали відсутність (або слабку вираженість) у них страху «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Оптимізм в міжособистісній ситуації виявився важливим для стримування трьох видів студентських страхів першокурсників: страху «бути "білою вороною"» ( $r_{xy} = -0,21$ ;  $p < 0,05$ ), страху «отримати оцінку

нижче, ніж очікував (ла)» ( $r_{xy} = -0,26$ ;  $p < 0,01$ ) та особливо страху «академзаборгованості» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p < 0,01$ ).

Показники оптимізму в ситуації досягнення з показниками страхів у студентів першого курсу на статистично значущому рівні не пов'язані.

У табл. 2.18 ДОДАТКА Д представлені статистично значущі коефіцієнти кореляції, отримані в групі третьокурсників. В цілому їх небагато, але кількість негативних значно перевищує число позитивних. Власне кажучи, позитивний зв'язок тільки один: страх того, що не «буду задоволений (а) професійною діяльністю» виявився більш вираженим у третьокурсників, схильних до оптимістичних атрибуцій в ситуації успіху ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ).

Оптимізм в ситуації невдачі для третьокурсників важливий для того, щоб не боятися «іспиту» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ) та «викладача» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Страх когнітивного замішання, образно виражається в словах «страх "каші в голові"» виражений значно менше у тих третьокурсників, у яких був діагностований оптимізм в ситуації досягнення ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ). Цілком закономірним представляється зворотній взаємозв'язок оптимізму в міжособистісній ситуації зі зниженим страхом «публічного виступу» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ).

У табл. 2.19 ДОДАТКА Д представлені 17 статистично значущих коефіцієнтів кореляції між показниками тесту СТОУН та показниками студентських страхів у шестикурсників. 11 з них – негативні та 6 – позитивні. Позитивно корелюють зі страхами шкали:

- контролю (при вираженій атрибуції контролю сильніше виявляється страх «забути про яке-небудь завдання» ( $r_{xy} = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ));
- оптимізму в ситуації успіху (тут мова йде про страх, що «виявлять шпаргалки» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ), та про страх «отримати зауваження» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ));
- оптимізму в ситуації досягнення (у зв'язку з цим зафіксовано підвищення показників страхів «невірного вибору спеціальності» ( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ), «стати поганим фахів-

цем» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ), та «що не буду задоволений (а) професійною діяльністю» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ )).

Всі коефіцієнти кореляції, які залишилися – негативні, причому найбільш істотна роль у стримуванні студентських страхів у шестикурсників належить двом з трьох основних параметрів атрибутивного стилю – стабільності та глобальності. Показник стабільності атрибутів пов'язаний зі страхами «майбутнього» ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ), того, «що викличуть до ректора, декана» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ) та «академзаборгованості» ( $r_{xy} = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ). Глобальність так само виявилася важливою для зменшення страху «майбутнього» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ). Але крім цього вона, можливо, має властивість купірувати два таких соціальні страхи, як «страх низького статусу в групі» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ) та особливо – страху «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,49$ ;  $p < 0,01$ ).

Для зниження інтенсивності та частоти переживання двох останніх видів страхів виявилися важливими також оптимістичні атрибуції в ситуації успіху. Шестикурсники, приписуючи успіх собі та своїм здібностям, вбачаючи зв'язок між успіхом та власним старанням, тим самим гарантують собі спокій у випадку ймовірної «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,43$ ;  $p < 0,01$ ). Крім того, відчуваючи себе самодостатніми, вони перестають турбуватися з приводу питань власного статусу в студентській групі ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ).

Оптимістичне атрибутування в ситуації невдачі, можливо, знижує страх шестикурсників у зв'язку з можливим конфліктом ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Здатність зберігати оптимістичний настрій при невдачі демонстрували також студенти, які вказували, що не бояться випробування типу «перездачі» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ).

Оптимізм в ситуації досягнення виявився важливим для відсутності (або слабкої вираженості) страху «викладача» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким чином, нам вдалося довести наявність тісного зв'язку показників переживання студентських страхів з параметрами оптимістичного атрибутивного стилю досліджуваних. Підтвердилося припущення про переважно негативні

коефіцієнти кореляції, що означає більш рідкісну зустрічаємість страхів у студентів, схильних до оптимізму в інтерпретації причин подій, свідками яких вони є. Ця закономірність відтворюється як при аналізі результатів всієї вибірки досліджуваних, так і при підрахунках, виконаних окремо для студентів 1-го, 3-го та 6-го курсів. Дана тенденція не є абсолютною, оскільки виявлено кілька випадків позитивного взаємозв'язку оптимістичних атрибутів та студентських страхів (показові в цьому плані професійні побоювання та страхи у шестикурсників з вираженням оптимістичним атрибутивним стилем). Найбільш вагомо внесок показників оптимістичного атрибутивного стилю проявився у відношенні таких груп студентських страхів, як: 1) соціальні страхи (включаючи побоювання, які пов'язані з особистістю викладача); 2) професійні страхи; 3) страхи, які пов'язані з власними особистісними якостями та недоліками (особливо у досліджуваних молодших курсів).

*Базисні переконання та студентські страхи.* Для всієї вибірки в цілому (тобто безвідносно до курсу) була виявлена суттєва, стримуюча студентські страхи, роль переконання про контроль. Переконані в контрольованості подій студенти демонстрували менше страхів «відповіді у дошки» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ), «перебування біля дошки» як такого ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Вони менше за інших відчують страх «перед деякими предметами» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Їм не притаманний страх «відповідальності» ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ).

В той же час, базисне переконання в цінності та значущості власного «Я», навпаки, якби привертає до більш частого та інтенсивного переживання ряду студентських страхів. Мова йде тут про страх «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ), про страх «пропустити важливу контрольну роботу» ( $r_{xy} = 0,14$ ), про страх «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ) та особливо – про страх «відпрацювань» ( $r_{xy} = 0,26$ ;  $p < 0,01$ ).

Виражена віра в свою везучість (тобто базисне переконання в успіху) обертається підвищеною ймовірністю актуалізації страху «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = 0,18$ ;

$p < 0,01$ ). Переконані в доброзичливості навколишнього світу студенти помітно менше інших побоюються «опинитися в центрі уваги» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Їх мало турбує перспектива «бути підготовленими гірше всіх» ( $r_{xy} = -0,21$ ;  $p < 0,01$ ).

Двоїстою виявилася роль базисного переконання в справедливості навколишнього світу: з одного боку, такі студенти більше за інших боялися «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ). Проте, саме вони виявилися найбільш вільними від страху «відповідальності» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ) та особливо – страху «підготовленості гірше всіх» ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким чином, аналіз кореляцій на матеріалі даних всієї вибірки досліджуваних показав, що базисні переконання стосуються, в основному, сфери соціальних страхів, страхів, що виявляються безпосередньо на занятті та страху відповідальності.

Табл. 2.20 ДОДАТКА Д містить коефіцієнти кореляції, отримані на вибірці першокурсників.

Добре видно, що з п'яти видів базисних переконань, які були продіагностовані, три види (переконання в доброзичливості, справедливості та контролі) частіше поєднуються зі зниженими показниками студентських страхів. Можливо, саме ці переконання виступають як внутрішня опора, що допомагає студентам ефективно справлятися з ситуаціями, які викликають страх в навчально-пізнавальній діяльності в умовах ВНЗ. З 21 статистично значимого коефіцієнта кореляції на ці три переконання припадає 17, причому всі вони – негативні. Переконання в справедливості зачіпає у першокурсників страхи, які пов'язані з самим заняттям та випробуваннями на ньому («академзаборгованість», «виженуть з аудиторії», «творче завдання», «підготовленість гірше всіх»), із взаємовідносинами з іншими людьми («опинитися в центрі уваги», «викладач»), з відповідальністю. Переконання про контроль в основному відноситься до соціальних страхів («бути "білою вороною"», «одиноким в групі», «не складуться відносини в групі», «піддатися критиці»), а також до страху «відповідальності» та страху «допустити

помилку». Переконавання в доброзичливості негативно корелює зі страхами «підготовленості гірше всіх», «творчого завдання», «опинитися в центрі уваги» та страхом «бути вигнаним з аудиторії». Всі зазначені кореляції значущі на рівні  $p < 0,05$ .

Два інших базисних переконання (в цінності та значущості власного «Я» і в удачі) пов'язані зі сферою студентських страхів в основному протилежним чином, тобто позитивно. Хоч переконання у власній цінності і стримує страх «опинитися в центрі уваги» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ), але воно ж сприяє до більш інтенсивного переживання страху «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = 0,22$ ;  $p < 0,05$ ), а також страху «відпрацювань» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ). Студенти занадто вірять в удачу, більше за інших побоюються «втратити стипендію» ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,05$ ).

Відмітна особливість досліджуваних студентів 3-го курсу – вельми незначна кількість коефіцієнтів кореляції між показниками студентських страхів та шкалами опитувальника базисних переконань (табл. 2.21 ДОДАТКА Д). Жодного тісного коефіцієнта кореляції не утворили шкали переконання в справедливості, контролю та удачі. Тільки одна кореляція виявлена між переконанням у власній цінності («образ Я») та показником страху «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ). Мова йде про те, що наче б третьокурсники були схильні йти від таких суперечок, побоюючись зниження самооцінки та самоповаги. Переконавання в доброзичливості оточуючих страхує третьокурсників від страху «перездачі» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,05$ ), але в той же час пов'язане з підвищеною вірогідністю страху «виявитися не допущеним до заліку, іспиту» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ) та страху «майбутнього» ( $r_{xy} = 0,44$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким чином, ми зафіксували незначну участь сфери переконань у регуляції студентських страхів у третьокурсників.

У студентів випускного, – шостого, – курсу складається протилежна ситуація (табл. 2.22 ДОДАТКА Д). Показники по всіх п'яти шкалам опитувальника базисних переконань

утворили 27 статистично значущих коефіцієнтів кореляції, серед яких – 22 негативних та лише 5 – позитивних.

Це означає, що сфера переконань в цілому та окремі її компоненти, зокрема, до шостого курсу перетворюються на фактор в основному стримування цілого ряду студентських страхів. Так, переконання в доброзичливості навколишнього світу негативно корелює з професійними страхами – «невірного вибору спеціальності» ( $r_{xy} = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ) та перспективою «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Це ж переконання виявилось важливим для стримування соціальних страхів студентів – «стояти перед аудиторією» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ) та «конфлікту» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Переконані в доброзичливості оточуючих студенти менше інших бояться «бути не допущеними до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ) та «підготовленості гірше всіх» ( $r_{xy} = -0,40$ ;  $p < 0,01$ ).

Суттєвою виявилася роль базисного переконання в удачі. Шестикурсники, що мають таке переконання, повідомляли про відсутність (або з дуже малою частотою та інтенсивністю) страху «відповідальності» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ), страху «бути вигнаним з аудиторії» ( $r_{xy} = -0,40$ ;  $p < 0,01$ ), страху «отримати зауваження» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ), а також ряду професійних страхів – «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ), «не реалізувати свої здібності» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ), а також страху «роботи над майбутнім дипломним проектом» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ).

Шестикурсники, переконані в цінності власного «Я», не бояться «конфлікту» ( $r_{xy} = -0,50$ ;  $p < 0,01$ ). Їх не лякає «відповідальність» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ), перспектива «запізнитися на пару» ( $r_{xy} = -0,43$ ;  $p < 0,01$ ) та «опинитися підготовленим гірше всіх» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ).

Менш помітною виявилася стримуюча роль двох видів базисних переконань, які залишились. Так, переконання в справедливості навколишнього світу негативно корелює з інтенсивністю та частотою страху «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ), страху «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ), страху «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Переконання про контроль страхує



шестикурсників від надмірного переживання страху «іспиту» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,01$ ), страху «відповідальності» ( $r_{xy} = -0,38$ ;  $p < 0,05$ ) та страху «майбутнього» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,01$ ).

Тим не менш, в деяких випадках базисні переконання, мабуть, привертають шестикурсників до більш вираженого переживання ряду студентських страхів. Так, переконання в доброзичливості оточуючих позитивно взаємопов'язане зі страхом «захворіти та багато пропустити» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ). Шестикурсники, які переконані в справедливості навколишнього світу, більше інших бояться «запізнитися на пару» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Ті, хто переконані в цінності та значущості власного «Я» побоюються, «що не зрозуміють наукову інформацію» ( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ), їх же відрізняє підвищене занепокоєння у зв'язку з можливими «додатковими питаннями викладача» ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ). Переконання про контроль тісно пов'язане з показником страху «стояти перед аудиторією» ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким чином:

1) припущення про взаємозв'язок базисних переконань з частотою та інтенсивністю студентських страхів, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності, підтвердилось;

2) число негативних взаємозв'язків між показниками вираженості базисних переконань та показниками студентських страхів значно перевищує число позитивних; це дає підставу для твердження про переважно стримуючу роль базисних переконань, як внутрішньої умови протистояння студентським страхам; остаточна перевірка цього твердження вимагає, однак, використання більш складних та надійних методів математико-статистичної обробки результатів, що перевершують кореляційний аналіз в плані можливості трактування результатів в категоріях «причини – наслідки»;

3) стримуюча студентські страхи роль базисних переконань чітко проявилася у студентів 1-го та особливо 6-го курсів; третьокурсники не продемонстрували зазначені закономірності – число коефіцієнтів кореляції в їх групі мініма-

льне; це дозволяє уточнити зроблений вище висновок про «кризовий» характер розвитку особистості студентів середніх курсів: значущість сфери переконань у регуляції переживання студентських страхів на середніх курсах помітно знижується;

4) у групі першокурсників найбільш помітна в плані стримування страхів роль переконання в справедливості навколишнього світу та переконання в контролі; для шестикурсників найбільш помітно в такій ролі виступили базисне переконання в доброзичливості оточуючих та переконання в удачі.

#### 2.3.4. Діяльнісні особливості виникнення страхів у студентів

*Самоорганізація діяльності та студентські страхи.* На даному етапі нашого дослідження перевірялося припущення про взаємозв'язок показників студентських страхів з особливостями самоорганізації діяльності студентів.

Крім усього іншого, нас цікавила наявність будь-яких взаємозв'язків між показниками схильності студентів в організації своєї навчально-пізнавальної діяльності спиратися на будь-які зовнішні засоби та показниками схильності певних видів студентських страхів.

Нагадаємо, що при використанні даної методики ми акцентували увагу досліджуваних на тому, що мова йде, насамперед, про їх навчально-пізнавальну діяльність. На корелограмі (рис. 2.8) відображені взаємозв'язки показників шкал ОСД та показників студентських страхів, що проявилися на статистично значущому рівні у всій вибірці досліджуваних.

Виявлено 19 статистично значущих коефіцієнтів кореляції з яких 13 – прямі та лише 6 – зворотні. З шести шкал ОСД з показниками страхів виявилися пов'язаними тільки п'ять. Шкала «Фіксація на структуруванні діяльності» відображає різноманіття особистісних проявів між полюсами «негнучкий в плануванні діяльності та побудові відносин, але при цьому обов'язковий та виконавчий – гнучкий, але не

обов'язковий», виявилася нейтральною стосовно прояву студентських страхів при обробці результатів всієї вибірки досліджуваних.

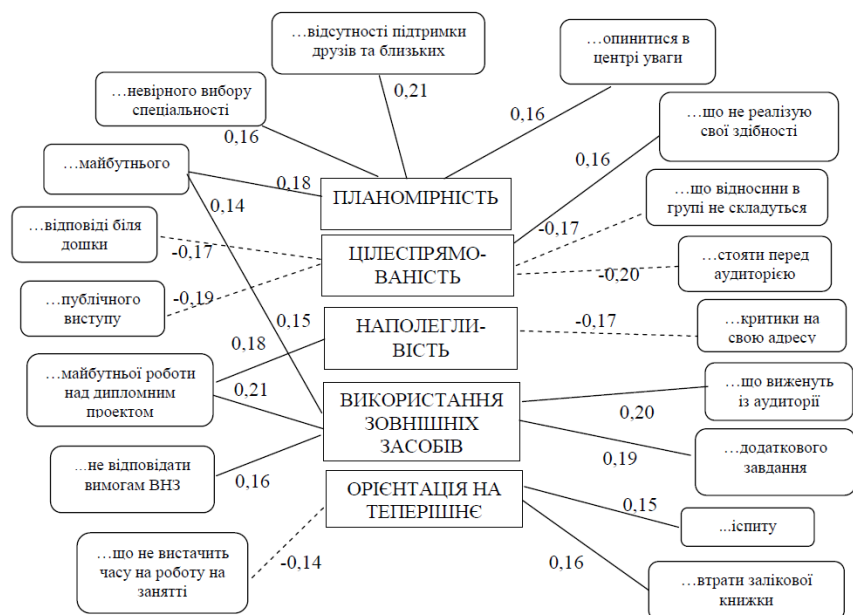


Рис. 2.8 Корелограма, що відображає взаємозв'язки показників опитувальника самоорганізації діяльності та показників студентських страхів у всій вибірці досліджуваних. (Примітка: показники шкали «Фіксація на структуруванні діяльності» ні з одним з показників студентських страхів на статистично значущому рівні не корелюють).

Загальна закономірність, якій підпорядковується велика частина отриманих результатів, така: при більш інтенсивних та виражених страхах у студентів значніше виражені тенденції до різних форм самоорганізації діяльності. Перш за все, цей висновок стосується ролі *Плановірності* та, особливо, – *Використання зовнішніх засобів* при самоорганізації діяльності. Так, саме у студентів, схильних до застосування різ-

них зовнішніх засобів бюджетування власного часу (щоденників, органайзерів, записників тощо) спостерігається підвищена ймовірність актуалізації студентських страхів, причому таких, які зачіпають професійне майбутнє: страху «майбутньої роботи над дипломним проектом» ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p = 0,01$ ), страху «майбутнього» взагалі ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p = 0,05$ ). Крім того, у таких студентів виявилися значними страхи «не відповідати вимогам ВНЗ» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p = 0,05$ ), «додаткового завдання» ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p = 0,05$ ) та перспективи «бути вигнаним з аудиторії під час заняття» ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p = 0,01$ ).

У концепції Л. С. Виготського принцип використання зовнішніх засобів (знарядь, знаків) лежить в основі пояснення механізму онтогенезу психіки дитини [42], завдяки чому, індивід, що розвивається в певному культурному контексті поступово перетворюється на архітектора процесу свого становлення [85]. Реалізація пояснювального потенціалу цього принципу була найбільш успішною в дослідженнях розвитку когнітивних функцій дітей. Так, в експериментальному дослідженні ролі зовнішніх засобів у розвитку пам'яті, виконаному ще в 30-ті роки XX століття О. М. Леонтьєвим, було висловлено припущення про те, що становлення системи зовнішніх стимулів-засобів становить одну з важливих ліній культурного розвитку пам'яті (суб'єкт, маніпулюючи знаками, опановує своєю пам'яттю, розвиває мнемічну діяльність) [141]. Завдяки зовнішнім стимулам-засобам стає можливою особлива форма пам'яті – пам'ять на наміри, що виконує важливу функцію структурування та стабілізації мотиваційних систем особистості. Її важливим елементом є дане самому собі (та зафіксоване за допомогою будь-якого зовнішнього або внутрішнього засобу) зобов'язання в певний час та в певному місці здійснити будь-яку дію. Причому, про дію потрібно не просто пам'ятати вербально, але й зробити її практично [86; 87]. Наші дані свідчать про участь емоційних процесів (зокрема страху) у використанні зовнішніх засобів при управлінні студентами власною діяльністю. Можливо, схильність покладатися на зовнішні засоби при самоорганізації діяльності характерна саме особам, які пе-

ребувають під тиском негативних емоцій та демонструють підвищену чутливість до ймовірних загроз.

Про підвищену схильність переживати ряд страхів повідомляли також студенти, що відрізняються *планомірністю*, розвиненими навичками тактичного планування. Так, у них виражені страхи «майбутнього» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p = 0,05$ ), «невірного вибору спеціальності» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p = 0,05$ ). Крім того, для них характерна підвищена ймовірність виникнення страхів «опинитися в центрі уваги» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p = 0,05$ ) та, особливо, – «позбавлення підтримки з боку друзів, близьких» ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p = 0,01$ ). І використання зовнішніх засобів самоорганізації діяльності, і виражена схильність до планування можуть проявлятися у студентів як реакція на переживання, які їх турбують, пов'язані з навчально-пізнавальною діяльністю.

Параметром самоорганізації діяльності, який, мабуть, виступає в ролі чинника, в основному стримуючого студентські страхи, є *цілеспрямованість*. Чіткість та ясність цілей, хороше розуміння студентом того, що він хоче позитивно корелює з занепокоєнням про те, що «не вдасться повністю реалізувати свої здібності» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p = 0,06$ ). Проте, при цьому цілеспрямованість негативно пов'язана з показниками цілої групи соціальних страхів: страху «відповіді біля дошки» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p = 0,05$ ), «публічного виступу» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p = 0,01$ ), того, що «відносини в групі не складуться» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p = 0,05$ ), «знаходження перед аудиторією» ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p = 0,01$ ).

*Наполегливість* (тобто здатність зусиллям волі структурувати свою поведінкову активність та завершити розпочату справу) для студентів служить імунітетом від страху «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p = 0,05$ ). Проте, вона ж виявилася позитивно пов'язаною зі страхом «майбутньої роботи над дипломним проектом» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p = 0,05$ ). Двоїстою та дещо суперечливою є також роль такого параметру самоорганізації діяльності, як *орієнтація на сьогодення*. З одного боку, цей показник позитивно пов'язаний з показниками страху «іспиту» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p = 0,05$ ) та «втрати залікової книжки» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p = 0,05$ ). Але, з іншого боку,

студенти, які вміють занурюватися у сьогодення та для яких переживання «тут-і-тепер» володіють особливою цінністю, не бояться, що їм «не вистачить часу на роботу на занятті» ( $r_{xy} = -0,14$ ;  $p = 0,05$ ).

Аналіз видів студентських страхів, показники вираженості яких виявилися пов'язаними з показниками ОСД, приводить до висновку про те, що параметри самоорганізації діяльності зачіпають переважно соціальні страхи (7 різновидів) та страхи, які пов'язані з професійним майбутньому (4 різновиди). Цікаво те, що розвинена самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності в основному стримує соціальні студентські страхи (в даному випадку мова йде, насамперед, про цілеспрямованість студентів). Проте, при цьому самоорганізація діяльності (представлена в основному параметрами планованості та використання зовнішніх засобів), мабуть, має відношення до генерування студентських страхів, пов'язаних з професійним майбутньому.

У табл. 2.23 – 2.25 ДОДАТКА Е відображені коефіцієнти кореляції між параметрами самоорганізації діяльності та показниками студентських страхів у групах першокурсників, третьокурсників та шестикурсників.

Для групи *першокурсників* припущення про меншу вираженість студентських страхів при сформованій самоорганізації діяльності знаходить досить переконливе підтвердження. Цей висновок стосується, насамперед, *цілеспрямованості* та *наполегливості*. Добре розуміння цілей своєї діяльності (насамперед – навчально-пізнавальної), послідовний рух до них служать своєрідною гарантією від переживання ряду студентських страхів, пов'язаних з «професійним майбутнім» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p = 0,05$ ), з «опитуванням» ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p = 0,05$ ), з «відповідальністю» ( $r_{xy} = -0,26$ ;  $p = 0,01$ ), з «особистістю викладача» ( $r_{xy} = -0,23$ ;  $p = 0,05$ ). У цілеспрямованих студентів помітно знижена ймовірність виникнення страхів, що виникають безпосередньо на занятті, «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p = 0,05$ ). Таким студентам не страшно «стояти перед аудиторією» ( $r_{xy} = -0,21$ ;  $p = 0,05$ ), вони не

побоюються того, що «не виконають навчальний план» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p = 0,05$ ).

Наполегливі студенти (тобто, які вміють зусиллям волі структурувати свою навчально-пізнавальну діяльність) не бояться такого випробування як «перевірка домашнього завдання» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p = 0,05$ ). Вони вільні від деяких соціальних страхів, наприклад, страху «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p = 0,05$ ) та побоювань, які можуть супроводжувати «звернення з проханням до одногрупників» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p = 0,05$ ). При наполегливості також знижений страх «помилитися» ( $r_{xy} = -0,21$ ;  $p = 0,05$ ).

Фіксація на структуруванні діяльності для першокурсників, ймовірно, служить своєрідним засобом позбавлення від страху «втратити стипендію» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p = 0,05$ ).

Декілька двозначною та суперечливою є роль плановності: розвинені навички тактичного планування, схильність послідовно реалізовувати цілі статистично частіше зустрічається у тих першокурсників, які не бояться «вступати в суперечку з викладачем» ( $r_{xy} = -0,26$ ;  $p = 0,01$ ). У той же час в даній групі досліджуваних розвинена плановність має відношення до підвищеної схильності до переживання страху «втратити підтримку друзів, близьких» ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p = 0,05$ ). Крім того, такі першокурсники частіше за інших побоюються, що «не реалізують свої здібності» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p = 0,05$ ).

Використання зовнішніх засобів для самоорганізації діяльності – прерогатива тих першокурсників, які демонструють такі страхи, як «побоювання не встигнути вивчити до призначеного терміну» ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p = 0,05$ ), «не відповідати вимогам ВНЗ» ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p = 0,05$ ), «опинитися в центрі уваги» ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p = 0,05$ ). Можливо, використання зовнішніх опор служить засобом подолання із завданням самоорганізації, яка спрямована на зменшення інтенсивності саме цих студентських страхів.

На групі третьокурсників отримані 35 статистично значущих коефіцієнтів кореляції показників студентських страхів та шкал опитувальника самоорганізації діяльності. Переважна більшість цих кореляцій – прямі, що свідчить про

більш виражені страхи у студентів з більш розвиненою самоорганізацією діяльності. Так, високі показники планованості діяльності супроводжуються підвищеною ймовірністю актуалізації 12-ти видів студентських страхів, серед яких: страхи, пов'язані з професійним майбутнім (страхи «майбутнього» як такого, «майбутньої роботи над дипломним проектом», «бути відрахованим»), соціальні страхи («стояти біля дошки», «бути знехтуваним», «бути “білою вороною”» тощо), страхи, які пов'язані з особистістю викладача («звернутися до нього з проханням», «сперечатися з ним») тощо, коефіцієнти кореляції варіюють від  $r_{xy} = 0,32$  до  $r_{xy} = 0,51$ .

Цілеспрямовані третьокурсники менше інших бояться «позбутися стипендії» ( $r_{xy} = -0,38$ ;  $p = 0,05$ ). Проте, при цьому вони демонструють більш виражені страхи «відчуття “каші в голові”», «отримання оцінки нижче, ніж очікував (ла)», «бути знехтуваним», «вступати в суперечку з викладачем», «не встигати конспектувати», «стояти біля дошки» та «бути видаленим з аудиторії». Коефіцієнти кореляції варіюють від  $r_{xy} = 0,33$  до  $r_{xy} = 0,41$ .

Певну, стримуючу студентські страхи, роль відіграють у третьокурсників такі параметри самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, як наполегливість та фіксація на структуруванні діяльності. Так, показник наполегливості негативно взаємопов'язаний з показником страху «не встигати конспектувати» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p = 0,05$ ), а фіксація на структуруванні діяльності – зі страхом «запізнитися на пару» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p = 0,05$ ).

Значна кількість коефіцієнтів кореляції (вісім) виявлено при дослідженні взаємозв'язків показника використання зовнішніх засобів для самоорганізації діяльності з показниками студентських страхів. Третьокурсники, що демонструють певний профіль страхів, характеризуються схильністю вести щоденники, використовувати щоденники, підводити підсумки виконаної роботи та оформляти їх у вигляді письмових звітів тощо. Мова в даному випадку йде про такі профілі страхів, як «побоювання стати поганим фахівцем», «бути поміченим (ою) у використанні шпаргалок», «піддатися критиці», «отримати академзаборгованість», «не виконати на-



вчальний план», «погано закінчити ВНЗ», «мати низький статус в групі», «не зрозуміти навчальний матеріал». Коефіцієнти кореляції тут варіюють від  $r_{xy} = 0,34$  до  $r_{xy} = 0,45$ .

Орієнтація на сьогодення (вміння зануритися в «тут-і-тепер») характерна для студентів, які жахаються когнітивного змішання у вигляді «відчуття “каші в голові”» ( $r_{xy} = 0,34$ ;  $p = 0,05$ ) та побоюються, що вони «не встигнуть законспектувати» ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p = 0,05$ ). Для них також характерні три соціальні страхи: «бути самотнім в групі» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p = 0,05$ ), «звернутися з проханням до одногрупників» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p = 0,05$ ), а також страх «конфлікту» ( $r_{xy} = 0,34$ ;  $p = 0,05$ ).

Таким чином, результати, отримані в групі третьокурсників, суперечать нашим припущенням про більш ймовірні прояви студентських страхів у досліджуваних з низькою самоорганізацією діяльності. Тут проявилася протилежна закономірність – спроби самоорганізації діяльності притаманні, насамперед, третьокурсникам з вираженими студентськими страхами, серед яких помітно переважають соціальні страхи. Можливо, це один із проявів так званої «кризи третього курсу», під час якої відбувається перебудова механізмів адаптації, які спочатку (ще на першому та другому курсах) склалися, до порівняно простих вимог навчання у ВНЗ, перепідпорядкування їх необхідності вирішення більш складних завдань адаптації до вимог професійної діяльності на майбутньому робочому місці. Третьокурсники поступово починають усвідомлювати всю повноту відповідальності за зроблений ними професійний вибір. Час, коли навчання на початкових курсах у ВНЗ сприймалося як просте продовження навчання в старших класах середньої школи, безповоротно минає. Негативні емоційні стани, які тепер починають супроводжувати навчальний процес, відображають нагальну необхідність більш глибокого та ґрунтового оволодіння майбутньою професією. Тому, в групі третьокурсників ми зафіксували велику кількість прямих взаємозв'язків показників студентських страхів з параметрами самоорганізації діяльності. Необхідність у самоорганізації діяльності пе-

реживали саме ті третьокурсники, для яких потенціал страхів виявився особливо вираженим.

Табл. 2.25 ДОДАТКА Е відображає результати кореляційного аналізу, виконаного для студентів випускного (шостого) курсу. Тут відбувається своєрідне повернення до тенденцій та закономірностей, що проявилися на першому курсі. Відносно шестикурсників (за аналогією з результатами, отриманими на першому курсі) можна стверджувати про те, що хороша самоорганізація навчально-пізнавальної діяльності виступає як фактор стримування студентських страхів. З 21 статистично значимого коефіцієнта кореляції 16 – негативні та тільки 5 – позитивні. З шести параметрів самоорганізації діяльності у шестикурсників тільки орієнтація на сьогодні не корелювала з показниками студентських страхів. Зате, кожен з п'яти інших параметрів в тій чи іншій мірі задіяний у функціонуванні механізмів стримування студентських страхів.

Найбільш значущими виявилися фіксація на структуруванні діяльності та використання зовнішніх засобів (по п'ять негативних кореляцій з показниками страхів). Так, при самоорганізації за допомогою структурування діяльності (тобто при акцентованій обов'язковості та прагненні бути послідовним у своїх планах) у шестикурсників істотно знижується ймовірність актуалізації страхів, пов'язаних з професійним майбутнім – страху «не реалізувати свої здібності» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p = 0,05$ ), страху того, що «не буде задоволення від майбутньої професійної діяльності» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p = 0,05$ ), та особливо страху «невірного вибору спеціальності» ( $r_{xy} = -0,40$ ;  $p = 0,01$ ). Крім того, при більш високих показниках структурування діяльності шестикурсники в меншій мірі бояться «відповідальності» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p = 0,05$ ) та менше інших побоюються «втратити залікову книжку» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p = 0,05$ ).

Шестикурсники, більше за інших схильні до використання зовнішніх засобів самоорганізації діяльності, з меншою ймовірністю переживають через «академзаборгованості» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p = 0,05$ ). Вони не бояться «відпрацювань» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p = 0,05$ ) та «додаткових запитань викладача»

( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p = 0,05$ ). Їх не лякає перспектива «стояти перед аудиторією» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p = 0,05$ ). Вони вільні від побоювань «не зрозуміти наукову інформацію» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p = 0,05$ ).

Цілеспрямовані студенти також не бояться «нерозуміння наукової інформації» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p = 0,05$ ). Крім того, цілеспрямованість при самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності у шестикурсників ефективно стримує деякі соціальні страхи – страх «відсутності підтримки з боку друзів, близьких» ( $r_{xy} = -0,31$ ;  $p = 0,05$ ), а також страх того, що «відносини в групі не складуться» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p = 0,05$ ). Планомірність у шестикурсників може виявитися корисною для зниження ймовірності актуалізації страху «участі в організації будь-яких заходів» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p = 0,05$ ), а також страху «забути про якесь завдання» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p = 0,05$ ). Наполегливість при самоорганізації діяльності виявилася важливою для недопущення процесу актуалізації побоювань бути «знехтуваним» ( $r_{xy} = -0,47$ ;  $p = 0,01$ ).

Проте, в умовах виразного прояву тенденції до негативного взаємозв'язку умінь організовувати свою навчально-пізнавальну діяльність та студентських страхів у групі шестикурсників все ж були отримані й деякі позитивні коефіцієнти кореляції. Так, наприклад, страх «майбутнього», що відноситься до групи професійних страхів студентів, більшою мірою виявився вираженням у планомірних та послідовних досліджуваних ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p = 0,02$ ). Цілеспрямованість шестикурсників в навчально-пізнавальній діяльності «підстобується» страхом того, що вони, можливо, «не реалізують свої здібності» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p = 0,05$ ). Обов'язковим та виконавчим шестикурсникам (тобто ті, які прагнуть до чіткої структурованості навчально-пізнавальної діяльності) притаманні вираження побоювання щодо того, що «виявлять шпаргалки» ( $r_{xy} = 0,44$ ;  $p = 0,01$ ) та «що викличуть до ректора, декана» ( $r_{xy} = 0,37$ ;  $p = 0,05$ ). Ті шестикурсники, які побоюються, що «не зрозуміють навчальний матеріал», більше за інших прагнуть організувати свою навчально-пізнавальну діяльність за допомогою зовнішніх засобів ( $r_{xy} = 0,54$ ;  $p = 0,01$ ).

Таким чином, вдалося з'ясувати, що:

- По-перше, наше припущення про взаємозв'язок показників страхів з особливостями самоорганізації діяльності студентів підтверджується. Якщо аналізувати всю вибірку досліджуваних в цілому (тобто безвідносно до курсу), то характер цього зв'язку – позитивний, що свідчить про те, що при більш інтенсивних та виражених страхах у студентів значніше виражені тенденції до різних форм самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, особливо – до планованості в роботі та до використання зовнішніх засобів.

- По-друге, обчислення, виконані окремо для першого, третього та шостого курсів, свідчать про те, що попередній висновок з упевненістю можна віднести тільки до третьокурсників. У першокурсників та шестикурсників проявляється протилежна закономірність: досліджувані, що демонструють більш високий рівень володіння навичками та вміннями самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, переживають менш інтенсивні студентські страхи. При цьому, якщо для першокурсників головним «інструментом» стримування студентських страхів є наполегливість та, особливо, – цілеспрямованість, то у шестикурсників більш важливими є фіксація на структуруванні діяльності та використання зовнішніх засобів її самоорганізації.

*Особливості актуалізації студентських страхів при домінуванні різних стратегій подолання стресу.*

На даному етапі нашого дослідження перевірялося припущення про взаємозв'язки прихильності студентів тим, чи іншим стратегіям долаючої поведінки з показниками ступеня інтенсивності різних видів страхів, що виникають в умовах навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

У табл. 2.26 ДОДАТКА Е представлені коефіцієнти лінійної кореляції показників ступеня вираженості копінгів за Р. Лазарусом та студентських страхів у всій вибірці досліджуваних. Виявлено, що неконструктивні копінги (конфронтативний, дистанціювання та втеча, уникнення) пов'язані з показниками студентських страхів в основному позитивно. Так, схильність проявляти агресивні зусилля по перетворенню важкої ситуації (конфронтативний копінг), на статис-

тично достовірному рівні корелює зі страхом «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Такі студенти частіше та сильніше інших бояться «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ) і того, що «не зрозуміють навчальний матеріал» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ) безпосередньо під час роботи в аудиторії. У них також виявився вираженням такий соціальний студентський страх, як «стояти перед аудиторією» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ). Цілком можливо, що надмірно використовуючи агресію при необхідності долати стрес, вони очікують такого ж ставлення до себе з боку оточуючих людей.

Спроби дистанціювання, тобто зниження за допомогою ментальних зусиль значимість важкої ситуації, як би віддалитися від неї у внутрішньому психологічному полі, обертаються появою виражених страхів «опитування» ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ), «відповіді біля дошки» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ). Отже, цим студентам складніше дається перевірка знань безпосередньо в аудиторії. У них виявляються також і страхи більш масштабного характеру, пов'язані з такою можливою в майбутньому помилкою, як «бути не допущеним до іспиту, заліку» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ) та навіть «погано закінчити ВНЗ» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ). Єдина перевага, яку дає стратегія дистанціювання від важкої ситуації – це зниження ймовірності виникнення страху «конфлікту» ( $r_{xy} = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ). На відстані (психологічному, або фізичному) конфлікти менш виражені, або взагалі неможливі; найважливіша їх умова – зіткнення цінностей, світоглядів, «проникнення на чужу територію» та ін. [104].

Втеча та уникнення, тобто уявний, або який відбувається в реальності відхід з важкої ситуації без всяких спроб якось продуктивно на неї вплинути, обходиться студентам ще більш дорогою «ціною». У таких досліджуваних підвищується ймовірність актуалізації цілої групи студентських страхів, які можуть істотно заважати навчально-пізнавальній діяльності. Студенти, які зловживають даною копінг-стратегією, в порівнянні з іншими випробуваними сильніше бояться «підготовленості гірше всіх» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Вони особливо побоюються придбати «низький статус у

групі» ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ), страшаються перспективи «стати поганим фахівцем» ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ). Їх лякають такі моменти навчальної роботи в аудиторії, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ). Їх дуже турбує те, що вони «не встигають конспектувати» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Їх також турбує можлива «критика на свою адресу» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ).

В цілому при аналізі видів страхів, показники яких виявилися тісно пов'язаними з показниками неконструктивних стратегій подолання, було виявлено, що мова йде, насамперед, про студентські страхи, що виникають безпосередньо на занятті (та в зв'язку з особливостями протікання конкретного навчального заняття), пов'язаних з професійним майбутнім студентів, а також про соціальні страхи.

Характер взаємозв'язку показників студентських страхів з показниками так званих конструктивних копінгів в цілому виявився іншим. Є підстави для висновку про те, що ці копінгі (за деяким винятком), виступають в якості фактора стримування та навіть протистояння багатьом студентським страхам. Виняток стосується стратегії подолання, що складається в пошуку соціальної підтримки: досліджувані, у яких він акцентований, з підвищеною вірогідністю демонструють страхи «опитування» ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,01$ ), «забути про якесь завдання» ( $r_{xy} = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ), «стояти біля дошки» ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ) та «пропустити важливу контрольну роботу» ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Ці чотири види страхів релевантні двом типам ситуацій, які містять елементи суб'єктивної складності та при попаданні в які, суб'єкти з розвиненою схильністю шукати підтримку в зовнішньому оточенні, можуть втратити самоконтроль та реагувати надмірним страхом. По-перше, це – ситуація «забування», тобто особистісно мотивованого збою у функціонуванні мнемічної системи («забути про якесь завдання», «пропустити важливу контрольну роботу»). Цікаво те, що страх тут зачіпає зовсім особливу форму пам'яті – пам'ять про наміри, яка характеризується специфічними критеріями ефективності (обов'язковістю своєчасного та точного відтворення дії, а не тільки самозвіту про те, що цю дія колись треба буде відт-

ворити) [86] та глибокої особистісної укоріненістю [19; 72]. Експериментальні дослідження факторів ефективності цієї форми пам'яті [87] свідчить про істотну роль в ній взаємин з іншими людьми (особливо інтерактивного аспекту взаємовідносин). Тому, досліджувані які звикли сподіватися на інших, налаштовані на отримання підтримки з зовні, в стресових та важких ситуаціях демонструють підвищену готовність реагувати тривогою та страхами у випадку, якщо доводиться пам'ятати про зобов'язання, наміри, дії. По-друге, це ситуація «випробування на публіці» (опитування, стояння біля дошки). Істотна роль зовнішньої підтримки тут очевидна та якщо вона ненадійна (або її ймовірність знижена), то переживання страху в цій ситуації стає найбільш ймовірною емоційною реакцією.

Опанування стресом та з труднощами ситуації через підвищення самоконтролю гарантує свободу від страху «контролю відвідуваності» ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ). Стратегія опанування, яка заключається в прийнятті на себе відповідальності за те, що відбувається, позитивно пов'язана з показниками двох видів студентських страхів – «страхом іспиту» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ) та страхом ситуації, «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,17$ ;  $p < 0,05$ ). Проте, у той же час, ця копінг-стратегія ефективно стримує страх «академзаборгованості» ( $r_{xy} = -0,14$ ;  $p < 0,05$ ), страх «перед додатковим завданням» ( $r_{xy} = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ), страх «звернення з проханням до одногрупників» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,01$ ) та особливо – страх «відпрацювань» ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ). Суттєво те, що більшість студентських страхів, ймовірність яких знижується при вираженні стратегії «Прийняття відповідальності на себе» – це страхи, які пов'язані з категорією «Випробування». Уміння студентів спиратися на власні сили та знаходити внутрішні ресурси подолання труднощів навчальної діяльності є, мабуть, умовою запобігання (або зменшення) актуалізації страху перевірки знань.

Показова також роль копінг-стратегії «Планування вирішення проблеми». При її вираженості істотно рідше проявляються страхи «контролю відвідуваності» ( $r_{xy} = -$

0,17;  $p < 0,05$ ), «введення нових, складних предметів» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ) та ситуації «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = -0,15$ ;  $p < 0,05$ ).

Звертає на себе увагу відсутність статистично значущих коефіцієнтів кореляції між показниками студентських страхів та показником ступеню вираженості у студентів копінг-стратегії «Позитивна переоцінка».

Для виявлення особливостей взаємозв'язку показників стратегій подолання з показниками страхів у студентів 1, 3 та 6 курсів були проведені обчислення коефіцієнтів кореляції в кожній з цих груп досліджуваних окремо. Табл. 2.27 ДОДАТКА Е відображає результати, отримані в групі першокурсників.

Загальна закономірність взаємозв'язку копінгів та страхів, виявлена на всій вибірці в цілому та яка полягає в тому, що неконструктивні стратегії подолання взаємопов'язані зі студентськими страхами в основному позитивно, а конструктивні – в основному негативно, простежується і в групі першокурсників. Однак вона тут виражена менш чітко. Конфронтативний копінг позитивно пов'язаний зі страхом «майбутнього» ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ) та страхом «не відповідати вимогам ВНЗ» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Інша неконструктивна копінг-стратегія, – «Дистанціювання», – пов'язана зі страхами першокурсників неоднозначно. Сприяючи страху «відповіді біля дошки» ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ), вона, тим не менш, може стримувати страх «не одержати підтримку з боку друзів та близьких» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ), та особливо – страху «конфлікту» ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,01$ ). З двома останніми коефіцієнтами кореляції добре узгоджується негативний зв'язок показника копіngu «Втеча, уникнення» зі страхом «виклику до ректора, декана» ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ). Три останніх коефіцієнта кореляції цілком закономірні, оскільки дистанціювання при переживанні стресів та труднощів, а також втеча (уникнення) є поведінковими проявами так званого уникаючого патерну характеру, глибоко проаналізованого в психологічній та психотерапевтичній літературі [58; 159; 256]. Уникнення ситуації, яка викликає психологічні труднощі, віддалення на безпечну відстань від «джерела



проблеми» (у фізичному, або психологічному сенсі) – це найбільш часто використовуваний власниками даного характерологічного типу прийом адаптації.

Як і для всієї вибірки в цілому, для першокурсників стратегія подолання за допомогою самоконтролю – надійний гарант свободи від страху «контролю відвідуваності» ( $r_{xy} = -0,24$ ;  $p < 0,01$ ). Цьому ж сприяє й інший різновид конструктивного копінгу першокурсників – «Планування вирішення проблеми» ( $r_{xy} = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ). Даний копінг важливий також для попередження страху ситуації, в якій «викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = -0,22$ ;  $p < 0,05$ ). Проте, першокурсники, у яких схильність до планування вирішення проблеми виявляється вираженою, ризикують частіше інших студентів побоюватися здобуття «низького соціального статусу в групі» ( $r_{xy} = 0,18$ ;  $p < 0,05$ ).

Копінг «Прийняття відповідальності» у першокурсників пов'язаний з підвищеною вірогідністю виникнення страхів «іспиту» ( $r_{xy} = 0,24$ ;  $p < 0,01$ ), а також того, «що відносини в групі "не складуться"» ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,05$ ). У ситуації іспиту, й особливо, у взаєминах з однокласниками відповідальність за благополучний (або неблагополучний) розвиток відносин лежить на обох сторонах (учасників взаємодії). Звичайно, висока відмітка на іспиті – це багато в чому заслуга самого студента (наслідок його старанності, рівня підготовки тощо). Проте, певна частка відповідальності лежить і на викладачеві. Студенти, яким властива виражена асиметрія в сприйнятті та інтерпретації причин подій явно інтерактивної природи (тобто перебільшення значення однієї сторони та недооцінка ролі іншої), можуть бути схильні до таких страхів. В обговорюваному нами випадку студенти приписували собі відповідальність за такі процеси, за які відповідають обидві сторони взаємодії.

Виражена прихильність стратегії «пошуку соціальної підтримки» у першокурсників виявилася позитивно пов'язаною зі страхом «майбутнього» ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,05$ ) та негативно – зі страхом «публічного виступу» ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ). У першому випадку першокурсники, можливо, побоюються не виправдати очікувань оточуючих людей, які

погодилися їх підтримати, а в другому, мабуть, мова може йти про свободу від страху, яка стає можливою при публічному виступі в доброзичливій та підтримуючій аудиторії.

Стратегія подолання по типу «Позитивної переоцінки» на статистично значущому рівні з показниками переживання студентських страхів у першокурсників не пов'язана. Особливістю системи взаємозв'язків показників студентських страхів з показниками стратегій подолання у третьокурсників (табл. 2.28 ДОДАТКА Е) є те, що два види неконструктивних копінгів (конфронтативного та дистанціювання) виявилися з показниками страхів не пов'язаними. Зате третій неконструктивний копінг, – втеча, уникнення, – в цій групі досліджуваних явно має відношення до актуалізації великої групи страхів (всього – одинадцять). До цієї групи страхів входять: 1) три соціальні страхи («низького статусу в групі», «критики на свою адресу», «стояти перед аудиторією»); 2) два страхи, які обумовлені власними особистісними якостями («що не зрозумію навчальний матеріал», «що не виконаю навчальний план»); 3) два страхи, які пов'язані з професійним майбутнім («стати поганим фахівцем», «погано закінчити ВНЗ»); 4) один страх випробування («опитування»); 5) один страх, який пов'язаний з відповідальністю («відповідальності»); 6) один страх, пов'язаний з особистістю викладача («стати “неулюбленцем” у викладача»), та 7) один страх, зумовлений самим ходом навчального заняття («коли викладач вирішує, яку оцінку ставити»). Всі коефіцієнти кореляції позитивні та коливаються в межах від  $r_{xy} = 0,32$  до  $r_{xy} = 0,45$  при рівнях статистичної значущості  $p < 0,05$  та  $p < 0,01$ . Таким чином, у третьокурсників з акцентованим копінгом по типу втечі, уникнення практично всі аспекти навчально-пізнавальної діяльності виявляються в тій, чи іншій мірі «насиченими» студентськими страхами. Ця обставина була врахована нами при розробці та апробуванні Коригувально-розвиваючої програми та програми психологічного супроводу студентів, які скаржилися на надлишок тривожних переживань та страхів, пов'язаних з навчальною роботою у ВНЗ.

У третьокурсників підвищення значення подолання по типу «Самоконтролю» обертається посиленням ряду студентських страхів, обумовлених: 1) особистісними якостями самого студента («що не зрозумію навчальний матеріал», «забути про якесь завдання», «що пропаде інтерес до навчання»), 2) випробуванням (страх «опитування»), 3) відповідальністю (страх «відповідальності»), 4) ходом заняття («бути підготовленим гірше всіх»); 5) можливими помилками та похибками (страх «що виявлять шпаргалки»); 6) взаєминами з іншими учасниками навчального процесу (страх «критики на свою адресу»). Тут також всі коефіцієнти кореляції позитивні та коливаються в межах від  $r_{xy} = 0,32$  до  $r_{xy} = 0,42$  при рівнях статистичної значущості  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ .

Ще два види конструктивних копінгів у третьокурсників виявилися позитивно пов'язаними з показниками студентських страхів. Так, виражений пошук соціальної підтримки корелює зі страхами в ситуаціях випробувань – «іспиту» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ) та «опитування» ( $r_{xy} = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ). Схильність до позитивної переоцінки виявилася пов'язаною зі страхом «висловлюватися на заняттях» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ) та особливо – зі страхом «роботи над майбутнім дипломним проектом» ( $r_{xy} = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ).

Два конструктивних копінги у третьокурсників виявилися ефективними засобами протистояння ряду студентських страхів. Так, подолання за допомогою прийняття відповідальності виявилось негативно взаємопов'язаним з імовірністю актуалізації соціальних страхів. Мова йде про страхи «відсутності підтримки з боку друзів, близьких» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «конфлікту» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «участі в організації будь-яких заходів» ( $r_{xy} = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «звернення з проханням до одногрупників» ( $r_{xy} = -0,36$ ;  $p < 0,05$ ). Крім того, у таких студентів менш вірогідний страх «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Цей студентський страх був виділений нами в особливу категорію «Страхи, пов'язані з особою викладача», але по своїй суті він також є соціальним страхом.

Планування вирішення проблеми в якості подолання стресу та суб'єктивними труднощами тієї, чи іншої життєвої ситуації, виявилось значущим для протистояння трьохкурсників страху «іспиту» ( $r_{xy} = -0,41$ ;  $p < 0,05$ ), страху «бути знехтуваним (ою)» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,05$ ) та страху того, що «введуть нові, складні предмети» ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ).

Проаналізуємо особливості взаємозв'язку показників копінг-стратегій та студентських страхів у групі шестикурсників (табл. 2.29 ДОДАТКА Е). Шестикурсники виявилися єдиною групою, в якій неконструктивна стратегія подолання (в даному випадку це конфронтативний копінг) виявилася корисною для зниження студентських страхів. Мова йде про страх «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ). Шестикурсники – це студенти випускного курсу, для викладачів вони – «майже колеги», дискусія з викладачем перестала бути лякаючою для студента-старшокурсника, особливо схильного до конфронтації з опонентом. Але, тим не менш, схильність до конфронтації все ж обертається підвищеною ймовірністю актуалізації страху «додаткових питань викладача» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ) та страху «брати участь в організації будь-яких заходів» ( $r_{xy} = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ).

Два інших неконструктивних копінгів (дистанціювання, а також втеча та уникнення) позитивно корелюють з деякими видами студентських страхів. Так, подолання за допомогою встановлення дистанції з джерелом проблеми позитивно пов'язано зі страхами «виявитися самотнім у групі» ( $r_{xy} = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ), «сперечатися з викладачем» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ), «погано закінчити ВНЗ» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ). Занадто часте використання втечі та уникнення загрожує шестикурсникам виникненням побоювань «втратити статус в групі» ( $r_{xy} = 0,33$ ;  $p < 0,05$ ).

Роль конструктивних копінгів у шестикурсників двоїста. З одного боку, схильності шукати соціальну підтримку, позитивно переоцінювати проблему, посилювати самоконтроль, як правило, позитивно пов'язані з ймовірністю виникнення студентських страхів. Планування вирішення проблеми та особливо прийняття відповідальності в основному пов'язані з показниками студентських страхів негативно.

Так, шестикурсники, схильні в психологічно важких ситуаціях та при стресах до більш ретельного планування вирішення проблеми, менше інших бояться отримати «більш низьку оцінку, ніж очікували» ( $r_{xy} = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ). Схильні до прийняття відповідальності менше інших бояться «критики на свою адресу» ( $r_{xy} = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ), «відпрацювань» ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ), «додаткових завдань» ( $r_{xy} = -0,35$ ;  $p < 0,05$ ). Однак, звичка до прийняття відповідальності позитивно пов'язана зі страхом ситуації, «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ).

Схильність до позитивної переоцінки ситуації у шестикурсників більшою мірою виражена у тих, хто страшисться «звернутися з проханням до викладача» ( $r_{xy} = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ). Акцентування самоконтролю як звичної реакції на труднощі може обернутися посиленням страхів професійного характеру – «невірного вибору спеціальності» ( $r_{xy} = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ) та «що не буду задоволений (а) професійною діяльністю» ( $r_{xy} = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ).

Пошук соціальної підтримки як стратегія подолання, пов'язаний зі зниженням страху того, «що не зрозумію навчальний матеріал» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,05$ ). Однак, цей вид копінгу позитивно пов'язаний з шістьма видами студентських страхів – «відповіді біля дошки» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ), «участі в організації будь-яких заходів» ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ), «звернення з проханням до викладача» ( $r_{xy} = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ), «стояти біля дошки» ( $r_{xy} = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «пропустити важливу контрольну роботу» ( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ) та, особливо, – ситуація, «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ( $r_{xy} = 0,46$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким чином, взаємозв'язки показників студентських страхів та копінг-стратегій мають специфіку у студентів молодших, середніх та старших курсів. Проте, незважаючи на цю специфіку, неконструктивні копінги пов'язані в основному з показниками страхів позитивно, а конструктивні (за винятком, самоконтролю та пошуку соціальної підтримки) – негативно.

Кореляційний аналіз не дозволяє виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Тому, для вивчення обумовленості переживання студентських страхів особливостями подолання був використаний двофакторний дисперсійний аналіз послідовних змін (2-Wey ANOVA). В якості незалежних змінних виступили: 1) курс (перший, третій та шостий) та 2) рівень, на якому проявляється той, чи інший копінг (низький, середній та високий). Для розподілу досліджуваних за рівнями прояву копінгів використовувалася варіаційна статистика. Тест Р. Лазаруса призначений для виявлення ступеня вираженості восьми видів копінгів у кожного досліджуваного. Тому, було виконано вісім процедур розподілу досліджуваних за рівнями вираженості стратегій подолання стресів. Процедура полягала в розбитті масиву показників досліджуваних по кожному з копінгів на такі, які знаходяться нижче 33,33 процентиля (низький рівень вираженості копінга), вище 66,66 процентиля (високий рівень), та між 33,33-м та 66,66-м процентилями (середній рівень).

Рис. 2.1 (а – г) ДОДАТКА Е відображає результати прояву показників студентських страхів залежно від курсу та рівня вираженості такої стратегії подолання зі стресом, як *дистанціювання*. Рівня статистичної значущості результати досягли відносно показників чотирьох видів студентських страхів. Так, має специфіку динаміка прояву страху «стати «неулюбленцем» у викладача» (рис. 2.1 а ДОДАТКА Е;  $F = 3,0061$ ;  $p < 0,02$ ). Цей страх абсолютно відсутній у всіх шестикурсників, причому поза всякою залежністю від рівня вираженості у них дистанціювання. Першокурсники в цьому відношенні схожі на шестикурсників, однак цей вид страху в деякій мірі присутній у першокурсників із середнім рівнем дистанціювання. Третьюкурсники ж демонструють досить помітний страх даного виду, причому найбільший спільний ефект впливу факторів курсу та рівня копінгу проявився при високій схильності до дистанціювання.

Відносно страху «що виженуть з аудиторії», то в найгіршому становищі перебувають шестикурсники із середнім рівнем дистанціювання (рис. 2.1 б ДОДАТКА Е;  $F = 5,6084$ ;

$p < 0,0003$ ), а у першокурсників з усіма рівнями дистанціювання цей страх практично відсутній.

Загальна картина динаміки страху того, «що не зрозумію викладача» дуже нагадує картину страху «стати “неулюбленцем” у викладача (рис. 2.1 в ДОДАТКА В;  $F = 3,5606$ ;  $p < 0,008$ ): найбільше бояться третьокурсники з низьким та особливо з високим дистанціюванням.

Страх участі в організації будь-яких заходів у першокурсників взагалі відсутній, але є у третьокурсників з низьким дистанціюванням, а також у шестикурсників з високим та, особливо, з середнім дистанціюванням (рис. 2.1 г ДОДАТКА Е;  $F = 4,1082$ ;  $p < 0,003$ ).

Перевірялася гіпотеза про залежність студентських страхів від спільного впливу чинників «курс» та «рівень прояву подолання за типом втечі, уникнення». Вдалося виявити 12 видів студентських страхів, динаміка яких виявилася статистично значущою (рис. 2.2 (а – м) ДОДАТКА Е). Виявлено подібний характер динаміки цілого ряду страхів. Подібність виражається в тому, що кожен раз в найгіршому становищі опиняються студенти третіх курсів, з високим рівнем вираженості подолання за типом втечі, уникнення. При цьому студенти першого та шостого курсів демонструють або повну відсутність, або мінімальну ступінь вираженості відповідних страхів незалежно від ступеня вираженості стратегії втечі, уникнення. Мова йде про страхи: 1) «стати “неулюбленцем” у викладача» (рис. 2.2 а ДОДАТКА Е;  $F = 2,5928$ ;  $p < 0,04$ ); 2) «що не зрозумію наукову інформацію» (рис. 2.2 б ДОДАТКА Е;  $F = 4,4675$ ;  $p < 0,002$ ); 3) «забути про якесь завдання» (рис. 2.2 г ДОДАТКА Е;  $F = 4,0312$ ;  $p < 0,004$ ); 4) «що не виконаю навчальний план» (рис. 2.2 е ДОДАТКА Е;  $F = 4,7018$ ;  $p < 0,001$ ); 5) «опитування» (рис. 2.2 ж ДОДАТКА Е;  $F = 3,6737$ ;  $p < 0,007$ ); 6) «відповідальності» (рис. 2.2 з ДОДАТКА Е;  $F = 3,2786$ ;  $p < 0,01$ ); 7) «погано закінчити ВНЗ» (рис. 2.2 к ДОДАТКА Е;  $F = 2,6701$ ;  $p < 0,03$ ); 8) ситуації, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» (рис. 2.2 л ДОДАТКА Е;  $F = 5,2338$ ;  $p < 0,0005$ ). У всіх цих випадках підтверджується висловлене нами вище припущення про

кризовий характер розвитку особистості студентів на третьому курсі, про складний період становлення майбутнього професіонала. Тепер, ми можемо уточнити цю тезу з урахуванням фактору подолання. Інтенсивні студентські страхи є індикаторами певних проблем у мотиваційній та когнітивній сферах студентів. Вони можуть загострюватися під впливом такої змінної, як прихильність до неконструктивних стратегій подолання стресів та суб'єктивними труднощами ситуацій навчально-пізнавальної діяльності. Отже, оволодіння конструктивними копінгамі можна прийняти в якості однієї з рекомендацій при розробці заходів психологічного супроводу процесу розвитку особистості студентів в умовах роботи психологічної служби ВНЗ.

Тим не менш, у відношенні деяких страхів отримані інші варіанти динаміки. Так, страх «знехтування» (рис. 2.2 в ДОДАТКА Е;  $F = 4,4554$ ;  $p < 0,002$ ) найбільшою мірою притаманний шестикурсникам із середнім рівнем втечі, уникнення. Те ж саме, можна сказати про страх того «що введуть нові, складні предмети» (рис. 2.2 і ДОДАТКА Е;  $F = 7,5971$ ;  $p < 0,00001$ ), а також про страх «стояти біля дошки» (рис. 2.2 м ДОДАТКА Е;  $F = 3,6841$ ;  $p < 0,006$ ). Ці результати свідчать про наявність певних проблем у старшокурсників, перед якими стоїть складна життєва проблема реального працевлаштування та здобуття професійної автономії.

Особливий характер має динаміка показника страху «критики на свою адресу» (рис. 2.2 д ДОДАТКА Е;  $F = 3,1923$ ;  $p < 0,01$ ). Динаміка цього показника в цілому свідчить про складне становище третьокурсників з сильно вираженою втечею, униканням. Проте, порівняння показників отриманих при всіх експериментальних умовах, свідчить, що вже при середньому рівні втечі та уникненні третьокурсники за показником даного виду страху істотно випереджають усіх без винятку студентів молодших та старших курсів.

На рис. 2.3 (а – е) ДОДАТКА Е відображені результати дисперсійного аналізу показників студентських страхів у студентів різних курсів з різними рівнями конфронтативного



копінгу. Тут також виявлена деяка загальна тенденція, яка ставить у найгірше становище студентів саме третього курсу. Проте, мова йде не про всіх третьокурсників, а про тих, хто виявляє подолання по типу конфронтації на помірному (середньому) рівні. Ті третьокурсники, які проявляють цю стратегію подолання в мінімальному ступені, або, навпаки, дуже інтенсивному, опиняються у вигравшому становищі.

F-відношення показників, отриманих для даних експериментальних умов (курс  $\times$  рівень конфронтативного копінгу) виявилось статистично значущим стосовно шести видів студентських страхів. У п'яти випадках виявлена подібна динаміка показників. Так, найбільший страх «академзаборгованості» демонструють саме третьокурсники з середнім рівнем конфронтації в якості подолання (рис. 2.3 а ДОДАТКА Е;  $F = 3,1413$ ;  $p < 0,01$ ). Вони ж демонструють найбільший страх опинитися на самоті у групі (рис. 2.3 б ДОДАТКА Е;  $F = 3,9011$ ;  $p < 0,005$ ). Саме цю підгрупу досліджуваних турбує страх «отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)» (рис. 2.3 в ДОДАТКА Е;  $F = 3,2411$ ;  $p < 0,01$ ). Приблизно такі ж результати отримані щодо страху «підготовленості гірше всіх» (рис. 2.3 г ДОДАТКА Е;  $F = 2,3436$ ;  $p < 0,05$ ) та щодо страху «звернутися з проханням до одногрупників» (рис. 2.3 е ДОДАТКА Е;  $F = 5,8504$ ;  $p < 0,0002$ ). І тільки в одному випадку, відносно страху «сперечатися з викладачем», виявлена інша картина динаміки показників (рис. 2.3 д ДОДАТКА Е;  $F = 2,8859$ ;  $p < 0,02$ ): тут найбільш наляканими виявилися шестикурсники, нездатні до конфронтації. У цьому своєму страхіві вони випередили всіх третьокурсників, першокурсників, а також своїх однокурсників, більш схильних до конфронтації.

Виявлено три види студентських страхів, щодо яких спільний ефект чинників «курс» та «рівень подолання» досяг рівня статистичної значущості. Мова йде про подолання по типу «Прийняття відповідальності» (рис. 2.4 (а – в) ДОДАТКА Е). У всіх трьох випадках (при деяких незначних варіаціях) отримані подібні картини динаміки показників. Страху «перед деякими предметами» (рис. 4 а;  $F = 3,5936$ ;  $p < 0,007$ ), «перевірки домашнього завдання» (рис. 2.4 б

ДОДАТКА Е;  $F = 2,5478$ ;  $p < 0,04$ ) та «самостійно працювати з літературою» (рис. 2.4 в ДОДАТКА Е;  $F = 9,1968$ ;  $p < 0,00001$ ) мінімальні (або взагалі відсутні) при всіх експериментальних умовах за винятком третьокурсників з високим рівнем копіngu «Прийняття відповідальності».

Виявлені статистично значущі зміни показників дванадцяти видів студентських страхів у студентів різних курсів з різними рівнями планування вирішення проблеми (рис. 2.5 (а – м) ДОДАТКА Е). У восьми випадках виявлено, що істотними умовами для посилення страхів є поєднання чинників «Навчання на 3-му курсі» та «високий рівень подолання по типу «Планування вирішення проблеми». Це студентські страхи: «критики на свою адресу» (рис. 2.5 б ДОДАТКА Е;  $F = 3,1113$ ;  $p < 0,02$ ), «що не виконаю навчальний план» (рис. 2.5 в ДОДАТКА Е;  $F = 3,3741$ ;  $p < 0,01$ ), «опитування» (рис. 2.5 д ДОДАТКА Е;  $F = 4,2461$ ;  $p < 0,003$ ), «підготовленості гірше всіх» (рис. 2.5 з ДОДАТКА Е;  $F = 2,9448$ ;  $p < 0,02$ ), ситуації, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» (рис. 2.5 і ДОДАТКА Е;  $F = 10,639$ ;  $p < 0,00001$ ), «викладача» (рис. 2.5 к ДОДАТКА Е;  $F = 5,1912$ ;  $p < 0,0005$ ), «стояти перед аудиторією» (рис. 2.5 л ДОДАТКА Е;  $F = 3,6181$ ;  $p < 0,007$ ) та «стати "неулюбленцем" у викладача» (рис. 2.5 м ДОДАТКА Е;  $F = 3,7971$ ;  $p < 0,005$ ). Можливо, у всіх цих випадках позначається невисока якість та недостатня гнучкість планів, яким у своїй навчальній діяльності прагнуть слідувати третьокурсники. Тим не менш, є такі види студентських страхів, які найбільш інтенсивні при низькому рівні даного виду копіngu. Так, наприклад, «страх нового викладача» (рис. 2.5 г ДОДАТКА Е;  $F = 2,8516$ ;  $p < 0,02$ ), практично відсутній у першо- та шестикурсників, помітно виражений у третьокурсників з низьким рівнем планування вирішення проблеми. При підвищенні рівня цього копіngu даний страх знижується. Так само, страх «бути знехтуваним (ою)» (рис. 2.5 е ДОДАТКА Е;  $F = 3,4951$ ;  $p < 0,009$ ), будучи найбільш вираженим саме у третьокурсників з низьким плануванням вирішення проблеми, помітно знижується при підвищенні рівня планування вирішення проблеми. Він повністю відсутній у третьокурсників з висо-

ким рівнем вираженості даної стратегії подолання. Страх «що виженуть з аудиторії» найбільшою мірою турбує шестикурсників з низьким рівнем планування вирішення проблеми (рис. 2.5 а ДОДАТКА Е;  $F = 3,6659$ ;  $p < 0,007$ ). Цього страху практично немає на першому курсі незалежно від рівня прояву даного копінгу. У третьокурсників він незначний при низькому плануванні вирішення проблеми, а із зростанням рівня даного копінгу він у третьокурсників повністю зникає. Страх «перед деякими предметами» (рис. 2.5 ж ДОДАТКА Е;  $F = 2,5378$ ;  $p < 0,04$ ) у першокурсників відсутній незалежно від рівня подолання. Справа в тому, що як ніби б вони «ще не знали, чого треба боятися». Третьокурсники та шестикурсники таким досвідом вже володіють та проявляють елементи такого страху (можливо, позначається свого роду «вивчена безпорадність» [214], пов'язана з деякими предметами, які «погано даються» конкретним студентам). Цікаво те, що на 3-му курсі цей страх виражений при низькому рівні подолання за допомогою планування вирішення проблеми, а на 6-му – при середньому рівні подолання.

На рис. 2.6 (а – ж) ДОДАТКА Е відображені результати дисперсійного аналізу показників студентських страхів у студентів 1, 3 та 6 курсів залежно від рівня вираженості подолання за допомогою позитивної переоцінки стресової, або суб'єктивно важкої ситуації. Представлені показники семи видів студентських страхів, залежність яких від варіювання незалежних змінних досягла рівня статистичної значущості. На рис. 2.6 а ДОДАТКА Е добре видно, що страх ситуації, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» помітно й послідовно зростає зі зростанням рівня вираженості даного виду копінгу. Проте, це стосується тільки третьокурсників. У першокурсників та шестикурсників цей вид страху практично відсутній ( $F = 2,5386$ ;  $p < 0,04$ ).

Третьокурсникам з високим та особливо середнім рівнем позитивної переоцінки найбільшою мірою (порівняно зі студентами інших курсів) властивий страх, «що не зрозумію наукову інформацію» (рис. 2.6 б ДОДАТКА Е;  $F = 3,1559$ ;  $p < 0,02$ ). Цікаво те, що у третьокурсників з низьким рівнем даного копінгу цей страх відсутній взагалі.

Динаміка страху «не встигнути вивчити до призначеного терміну» приблизно така ж, як і описана вище динаміка страху ситуації, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» (рис. 2.6 в ДОДАТКА Е;  $F = 4,1185$ ;  $p < 0,003$ ). Як і в попередньому випадку, тут в найгіршому становищі опиняються третьокурсники з високим рівнем позитивної переоцінки. Третьокурсники з низькою позитивною переоцінкою не відзначили у себе будь-яких ознак даного виду страху. У студентів молодших та старших курсів цей страх представлений в мінімальному ступені.

Страх «запізнитися на пару» (рис. 2.6 г ДОДАТКА Е;  $F = 2,4828$ ;  $p < 0,05$ ) у першокурсників практично відсутній, а от у третьокурсників та шестикурсників демонструє схожу динаміку. Він найбільшою мірою проявляється у цих студентів при середньому рівні позитивної переоцінки, а мінімальних своїх величин досягає при високому рівні даної стратегії подолання.

Страх «підготовленості гірше всіх» (рис. 2.6 д ДОДАТКА Е;  $F = 3,0654$ ;  $p < 0,02$ ) майже відсутній у всіх першокурсників; в мінімальному ступені він присутній у шестикурсників. Він відсутній і у студентів третього курсу з низьким рівнем позитивної переоцінки. Проте, при високому та особливо середньому рівнях вираженості цієї стратегії подолання у третьокурсників даний вид страху стає дуже помітним. Страх «відповідальності» порівняно низький при всіх експериментальних умовах за винятком одного – поєднання умов «навчання на 3-му курсі» та «середній рівень копіngu за типом позитивної переоцінки» (рис. 2.6 е ДОДАТКА Е;  $F = 2,3912$ ;  $p < 0,05$ ). Страх «викладача» (рис. 2.6 ж ДОДАТКА Е;  $F = 3,3066$ ;  $p < 0,01$ ) помітно виражений знову ж таки у третьокурсників за умови прояву у них високого та, особливо, середнього рівнів позитивної переоцінки.

Виявлено спільний ефект чинників «курс» та «рівень подолання за допомогою самоконтролю» стосовно дев'яти видів студентських страхів (рис. 2.7 (а – і) ДОДАТКА Е). Відносно страхів «академзаборгованості» (рис. 2.7 а ДОДАТКА Е;  $F = 3,4420$ ;  $p < 0,01$ ), «підготовленості гірше всіх» (рис. 2.7 д ДОДАТКА Е;  $F = 3,8784$ ;  $p < 0,005$ ) та «опиту-

вання» (рис. 2.6 ж ДОДАТКА Е;  $F = 3,8686$ ;  $p < 0,005$ ) отримана вельми схожа динаміка. Вона виражається в тому, що дані види страхів незначно присутні у першо- та шестикурсників. Вони також незначні (або взагалі відсутні) й на третьому курсі в підгрупі студентів з низьким рівнем самоконтролю. Проте, ці види страхів значно виражені у третьокурсників при високому та особливо середньому самоконтролі.

Інший варіант динамічних профілів показників виявлений відносно страхів «забути про якесь завдання» (рис. 2.7 б ДОДАТКА Е;  $F = 3,1307$ ;  $p < 0,02$ ) та ситуації «що не зрозумію викладача» (рис. 2.7 в ДОДАТКА Е;  $F = 3,3066$ ;  $p < 0,01$ ). У цих двох випадках третій курс також перебуває в гіршому становищі, проте мова йде при цьому про студентів з високим самоконтролем.

Третій тип динаміки показників виявлено у відношенні страхів «запізнитися на пару» (рис. 2.7 г ДОДАТКА Е;  $F = 3,5936$ ;  $p < 0,007$ ), ситуації «перевірки домашнього завдання» (рис. 2.7 е ДОДАТКА Е;  $F = 3,9953$ ;  $p < 0,004$ ) та частково – щодо страху «перед деякими предметами» (рис. 2.7 і ДОДАТКА Е;  $F = 3,9105$ ;  $p < 0,005$ ). У всіх цих випадках, найбільшою мірою сприяючих виникненню даних страхів, є поєднання чинників «навчання на третьому курсі» та «середній рівень самоконтролю». Проте, в разі страху «перед деякими предметами» показник досить високий ще й у шестикурсників з низьким самоконтролем.

Особливий характер динаміки показників, який не має аналогів, виявлений відносно страху «невірного вибору спеціальності» (рис. 2.7 ж ДОДАТКА Е;  $F = 2,5086$ ;  $p < 0,04$ ). Цей страх помітно виражений у першокурсників та третьокурсників з середнім самоконтролем. Проте, у шестикурсників при низькому та середньому рівнях подолання за допомогою самоконтролю він незначний, але досить значний при високому самоконтролі.

Відносно п'яти видів студентських страхів виявлені статистично значущі зміни показників під впливом факторів «курс» та «рівень подолання через пошук соціальної підтримки» (рис. 2.8 (а – д) ДОДАТКА Е).

Так, страх ситуації, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» найбільш сильний у третьокурсників з середнім рівнем даного копінгу та практично відсутній при інших експериментальних умовах (рис. 2.8 а ДОДАТКА Е;  $F = 3,8165$ ;  $p < 0,005$ ). Страх «майбутнього» (рис. 2.8 б ДОДАТКА Е;  $F = 3,5134$ ;  $p < 0,008$ ) найбільше виражений у шестикурсників із середнім рівнем подолання через пошук соціальної підтримки, але різко падає, якщо даний копінг проявляється у них на високому рівні. У третьокурсників з високим рівнем цього копінгу, даний страх, навпаки, стає інтенсивнішим. У першокурсників цей страх виражений незначно та виявляє тенденцію до зростання при підвищенні рівня подолання через пошук соціальної підтримки.

Страх «відповіді біля дошки» не турбує першокурсників, але поступово та досить помітно збільшується на шостому курсі при підвищенні рівня копінгу. На третьому курсі в найкращому становищі перебувають студенти з середнім рівнем подолання через пошук соціальної підтримки (рис. 2.8 в ДОДАТКА Е;  $F = 3,0401$ ;  $p < 0,02$ ).

Суперечлива динаміка страху «відповідальності» (рис. 2.8 г ДОДАТКА Е;  $F = 2,6274$ ;  $p < 0,04$ ). Цей вид страху майже відсутній у першокурсників. У третьокурсників він росте з підвищенням рівня вираженості копінгу, а у шестикурсників, навпаки, помітно знижується.

Страх «стояти перед аудиторією» (рис. 2.8 д ДОДАТКА Е;  $F = 2,3979$ ;  $p < 0,05$ ), будучи мінімально вираженим у першокурсників, виявляє ледь помітну тенденцію до зростання при посиленні ролі даного виду копінгу в подоланні стресів навчально-пізнавальної діяльності. На третьому курсі цей страх помітно виражений при середньому рівні копінгу, а при високому – майже зникає. На шостому курсі залежність цього страху від рівнів копінгу інша: його інтенсивність стає дуже помітною при високому рівні подолання за допомогою пошуку соціальної підтримки.

Таким чином, на даному етапі дослідження отримані докази взаємозв'язку між стратегіями подолання стресів та психологічно важкими ситуаціями у студентів зі страхами, які можуть виникати у них в процесі навчально-пізнавальної

діяльності у ВНЗ. Виявлено варіанти динаміки показників студентських страхів у студентів різних курсів при різному ступені вираженості восьми основних копінг-стратегій.

## **2.4. Система предикторів страхів у студентів молодших, середніх та старших курсів**

### **2.4.1. Факторна структура студентських страхів**

За допомогою процедури експлораторного факторного аналізу було здійснено перехід від безлічі вихідних змінних до обмеженого числа латентних факторів, які, дотримуючись рекомендацій спеціалістів [180; 187; 236; 249] можна трактувати, як причину спільної мінливості ряду вихідних змінних.

Факторний аналіз був виконаний окремо в трьох групах досліджуваних, які отримали назву «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих». Для кожного досліджуваного визначався загальний показник студентських страхів (як результат підсумовування балів за показниками всіх страхів). Загальні показники студентських страхів у всій вибірці варіювали від 0 балів до 119 балів. Значення середнього – 14, 29; ст. відхилення – 15,02; медіана – 9; мода – 6. Досліджувані, результати яких виявилися нижчими 33,33 перцентилів (тобто потрапили в діапазон від 0 до 6 балів), були віднесені до групи «Безстрашних» студентів ( $n = 63$  чол.). Результати «Помірно лякливих» ( $n = 70$  чол.) розмістилися між 33,33 та 66,66 перцентиліями (від 7 до 12 балів). До групи «Сильно лякливих» ( $n = 70$  чол.) віднесені студенти, загальний показник страхів яких дорівнює 13-ти балам та більше (тобто знаходиться вище межі 66,66 перцентилів).

В якості вихідних в процедуру факторизації були включені наступні змінні: 1) два показники вираженості системи активації поведінки (САП) та системи гальмування поведінки (СГП) тесту Грея-Уїлсона; 2) вісім показників ступеня вираженості копінг-стратегій по Р. Лазарусу (конфронтативний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціаль-

ної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка); 3) показники п'яти чинників «Великої П'ятірки» (екстраверсія / інтроверсія, прихильність / відособленість, самоконтроль / імпульсивність, емоційна стійкість / емоційна нестійкість, експресивність / практичність); 4) п'ять показників «Шкали базисних переконань» (добро-зичливість навколишнього світу, справедливість, образ Я, удача, контроль); 5) сумарний показник самоорганізації діяльності; 6) сумарний показник життєстійкості особистості; 7) сумарний показник оптимістичного атрибутивного стилю.

Факторний аналіз виконувався методом головних компонент з використанням обертання Varimax normalized за допомогою пакету комп'ютерних статистичних програм Statistica 6.1. При визначенні числа ідентифікованих латентних змінних (факторів) використовувалися критерії «Кам'янистої осипи» та Кайзера; були знайдені компромісні рішення, при яких сумарні відсотки дисперсії, яка пояснювалась, виходили найбільшими для всіх трьох випадків застосування процедури факторного аналізу. Вихідна змінна вважалася навантажуючою відповідний фактор в тому випадку, якщо вона корелювала з ним на рівні як мінімум  $|0,500|$ . Оптимальними виявилися шестифакторні моделі структури індивідуально-психологічних, особистісних та інтерактивних змінних, що обумовлюють низьку, помірну та високу ступінь схильності досліджуваних студентським страхам.

Реалізуючи факторний аналіз у трьох групах досліджуваних, що розрізняються за ступенем схильності студентським страхам, ми перевіряли припущення про те, що ця схильність (або, навпаки, здатність протистояти страхам) може бути обумовлена сукупністю інтерактивних та внутрішніх (когнітивних, особистісних та індивідуальних) умов, структура яких виражається в переліку обмеженого числа латентних змінних.

Табл. 2.30 ДОДАТКА Ж відображає структурування вихідних змінних в групі «Безстрашних» студентів. Шість ви-



явлених чинників у сукупності пояснюють 57,35% загальної дисперсії.

Перший, найбільш вагомий фактор (факторна вага – 3,20; % пояснюючої дисперсії – 13,91) отримав назву «Особистісно-діяльнісного» з тієї причини, що увібрав в себе три з п'яти параметрів «Великої П'ятірки» – “Експресивність / практичність” (0,791), “Прихильність / відособленість” (0,784) та “Самоконтроль / імпульсивність” (0,758). Крім того, в структуру даної латентної змінної входить “Самоорганізація діяльності” (0,524). Таким чином, студентам, що характеризуються свободою від страхів, властивий ряд особистісних рис, до числа яких відносяться допитливість, довіра своїм почуттям та інтуїція, вміння легко ставитися до життя, проявляти гнучкість, позитивне ставлення до інших людей, співпереживати їм та підтримувати колективні заходи. Разом з тим, такі студенти мають добре сформовану волюву регуляцію поведінки; вони прагнуть бути точними, акуратними та сумлінними у справах, володіють навичками самоорганізації діяльності.

Другий за значимістю фактор отримав назву «Соціального» (факторна вага – 2,32; % пояснюючої дисперсії – 10,07). У ньому об'єднані такі вихідні змінні, як “Пошук соціальної підтримки” (0,702), базисне переконання в цінності власного Я, тобто “Образ Я” (0,609) та перший фактор «Великої П'ятірки» (0,585), який представлений в структурі даної латентної змінної своїм екстравертним полюсом. «Безстрашний» студент вміє звернутися за допомогою, легко та чітко ідентифікує можливі джерела соціальної підтримки, сприйняття яких саме по собі є потужним антистресовим ресурсом [287; 294], засобом підтримки психологічного та соціального здоров'я [30; 125]. “Образ Я” як одна з вихідних змінних, увійшла в структуру даного, – «Соціального», – фактору не випадково. Базисне переконання у власній повноцінності, самодостатності, привабливості для інших людей та відповідності високим стандартам, за якими оцінюється людська особистість, є продуктом тривалої онтогенетичної історії сприятливих та розвиваючих міжособистісних відносин дитини, як у найближчому оточенні, так і в більш широ-

кому соціальному контексті [18; 24; 29; 30; 151; 172; 207; 226; 261].

Що стосується першого фактору «Великої П'ятірки», то і його назва, і його змістовна наповненість говорять самі за себе: товарииськість та оптимістичність екстравертних студентів, легкість зав'язування знайомств та ін. сприяють ефективному подоланню багатьох негативних емоцій, що виникають у зв'язку з навчальною діяльністю у ВНЗ.

Третя латентна змінна отримала назву фактору «*Стійкість*» (факторна вага – 2,23; % пояснюючої дисперсії – 9,68). Два ключові компоненти цієї змінної пов'язані саме зі стійкісними проявами особистості. Мова йде, насамперед, про емоційну стійкість – четвертий фактор «Великої П'ятірки», ідентифікованої Р. МакКрає та П. Коста [130]. Нагадаємо, що в нашому дослідженні використана російська версія опитувальника NEO PI Р. МакКрає та П. Коста, яка була стандартизована співробітниками Курганського університету та інтерпретована А. Б. Хромовим. Специфічною особливістю цього опитувальника є зворотна спрямованість четвертої шкали: більш високі оцінки по IV фактору «Емоційна стійкість / емоційна нестійкість» отримують нестійкі досліджувані. Тому цілком закономірно те, що дана вихідна змінна увійшла в структуру *Стійкісного* фактору з негативним знаком (-0,834), та що ядро цього чинника становить здатність суб'єкта підтримувати свою емоційну стійкість. Інший важливий компонент даного чинника – життєстійкість особистості (0,615). Доповнюють загальну картину дві вихідні змінні, що відображають характерні для стійких студентів способи подолання стресу. Це – здатність приймати на себе відповідальність (0,559) та не зловживати втечею і униканням (-0,520).

Четверта латентна змінна, яка відображає структуру особистісних та інтерактивних якостей безстрашних студентів, була названа «*Оптимістичним самоконтролем*» (факторна вага – 1,88; % пояснюючої дисперсії – 8,18) – за назвами двох вихідних змінних, які навантажили її на статистично значущому рівні. Оптимістичний атрибутивний стиль (0,761) у поєднанні з добре розвиненим самоконтролем, ви-

користовуваням як стратегія подолання стресу та важкими життєвими ситуаціями (0,723), утворюють надійну особистісно-інтерактивну функціональну систему, яка ефективно стримує прояв студентських страхів у досліджуваних даної групи.

П'ятий фактор – *«Переконаність в удачі та контролюваності того, що відбувається»* (факторна вага – 1,88; % пояснюючої дисперсії – 8,17) – свідчить про конструктивну роль цих двох базисних переконань досліджуваних в стримуванні студентських страхів. Досліджувані, які вірять в те, що вони, в цілому, досить щасливі люди (0,607), а також в те, що багато чого в житті піддається контролю з їхнього боку (0,560), помітно знижують вірогідність актуалізації у них студентських страхів.

Шостий, – *«Гальмівний»* – фактор (факторна вага – 1,70; % пояснюючої дисперсії – 7,34) включає в себе тільки один показник, що відображає участь в загальній структурі такої індивідуально-психологічної (темпераментальної) змінної, як система гальмування поведінки (0,811).

Таким чином, можна відзначити таку особливість структури індивідуально-психологічних, особистісних та інтерактивних змінних у безстрашних студентів: ця структура складається тільки з конструктивних компонентів (підсистем). «Особистісно-діяльнісний» та «Соціальний» чинники, «Стійкість», «Оптимістичний самоконтроль», «Переконаність в удачі та контролюваності того, що відбувається», та навіть «Гальмівний» фактор, являються особливими функціональними органами, внутрішніми засобами подолання студентських страхів, звуження їх асортименту, зниження їх інтенсивності. З їх допомогою «Безстрашні» досліджувані, так би мовити, ставлять студентські страхи собі на службу, надійно контролюють систему негативних переживань, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Деякі сумніви щодо цього може викликати тільки шостий («Гальмівний») фактор, що свідчить про акцентуованість СГП (системи гальмування поведінки) у даній групі досліджуваних. Проте, і результати наукових досліджень [12; 103; 108; 119; 192], і психотерапевтична практика [31; 58;

89; 130; 246; 269] свідчать про корисність затримки, гальмування, виділення самому собі часу для рефлексивної самооцінки та оцінки подій з метою подолання страхів.

У табл. 2.31 ДОДАТКА Ж відображена структура індивідуально-психологічних, особистісних, когнітивних та діяльнісних змінних в групі «Помірно лякливих» студентів. Шість виявлених чинників у сукупності пояснюють 55,4 % загальної дисперсії.

Перший фактор (факторна вага – 2,55; % пояснюючої дисперсії – 11,11) – «*Особистісний*». Він складається з трьох параметрів «Великої П'ятірки»: самоконтролю (0,825), прихильності (0,724) та експресивності (0,683). Цей фактор у «Помірно лякливих» студентів вельми схожий на першу латентну змінну, виявлену у «Безстрашних» досліджуваних (виняток становить наявність у останніх діяльнісного компонента в структурі першого фактора). Система особистісних якостей у «Помірно лякливих» студентів, об'єднана в першому факторі, створює сприятливі внутрішні умови для зниження ймовірності актуалізації страхів у зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю.

Другий фактор (факторна вага – 2,23; % пояснюючої дисперсії – 9,69) виявився змішаним за характером наповнення вихідними змінними. Тут об'єдналися: 1) така індивідуальна властивість, як дефіцит функції системи гальмування поведінки (-0,696), використання в якості стратегій подолання; 2) позитивної переоцінки (0,634), та 3) втечі-уникнення (0,623), а також 4) базисне переконання в справедливості навколишнього світу (0,509). Дати узагальнену назву цього фактора, яка відображала б сутність відразу всіх назв компонентів, досить важко. Тому він був названий по найменуванню найбільш значимого компонента – фактор «*Недостатності гальмування поведінки*». Функціональна система індивідуальних, суб'єктних та особистісних якостей, об'єднаних в даній латентній змінній, очевидно, володіє певним потенціалом для стримування студентських страхів. Проте, необхідно відзначити, що в структурі даного чинника є «слабка ланка», тобто внутрішнє протиріччя між його компонентами, яке в цілому знижує ефективність даної фу-

нкціональної системи. Справа в тому, що дві стратегії подолання, об'єднані даним фактором, – втеча-уникнення та позитивна переоцінка засновані на протилежних (а тому й несумісних) інтенціях. Втеча-уникнення – це подолання важкої ситуації, яка містить загрозу та викликає страх. Модусом прояву активності тут є видалення від небезпечного об'єкта, відхід з ситуації. Позитивна переоцінка теж може бути відповіддю на страх, або яку-небудь іншу негативну емоцію. Однак, суб'єкт тут здійснює серію когнітивних операцій, які ведуть до переформулювання того, що відбувається в позитивному напрямку; виникає позитивне ставлення до об'єкта, який спочатку викликав страх та неприйняття. Модус активності тут – наближення до цього об'єкта, прийняття, дослідження його. Несумісність двох протилежних інтенцій особистісно-ситуативної (суб'єкт-об'єктної) взаємодії може перешкоджати ефективному пристосуванню.

Третій фактор, в який об'єдналися вихідні змінні у «Помірно лякливих» студентів (факторна вага – 2,07; % пояснюючої дисперсії – 9,00) був ідентифікований як *«Емоційна нестійкість при зниженій життєстійкості»*. Він увібрав в себе особистісний показник по четвертому параметру «Великої П'ятірки» (0,851) та сумарний показник життєстійкості (-0,809), що в цілому пояснює певну ступінь схильності досліджуваних цієї групи переживання студентських страхів у процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

Четвертий фактор (факторна вага – 2,07; % пояснюючої дисперсії – 8,98) об'єднав три конструктивні вихідні змінні – оптимістичний атрибутивний стиль (0,654), подолання за допомогою пошуку соціальної підтримки (0,585) та сумарний показник самоорганізації діяльності (0,574). Саме цей фактор разом з першим, забезпечують зниження інтенсивності й частоти переживання студентських страхів в даній групі досліджуваних до помірного рівня. Він умовно був названий *«Оптимістичним»*.

Ядро п'ятого фактора (факторна вага – 1,97; % пояснюючої дисперсії – 8,58) складають базисні переконання в цінності власного «Я» (0,719) та удачі (0,652). Вони виявилися пов'язаними з двома копінг-стратегіями – плануванням

вирішення проблеми (0,516) та конфронуванням (0,513). Ці дві форми копіngu тематично мало сумісні один з одним, що служить джерелом зайвої напруги та нездатності витримати єдину лінію поведінки в стресових та важких життєвих ситуаціях. Фактор отримав назву *«Базисних переконань та подолання»*.

До структури шостого фактора *«Дистанціювання та контроль»* (факторна вага – 1,85; % пояснюючої дисперсії – 8,04) увійшли показники дистанціювання (0,760) та базисного переконання про контроль (0,635).

Аналіз структури чинника індивідуально-психологічних, особистісних та інтерактивних особливостей студентів «Помірно лякливої» групи свідчить про появу в ній (у порівнянні зі структурою, отриманою в «безстрашній» групі) неконструктивних елементів та «слабких ланок», мабуть, відповідальних за підвищення ймовірності актуалізації студентських страхів.

У табл. 2.32 ДОДАТКА Ж відображена структура індивідуально-психологічних, особистісних та інтерактивних змінних в групі «Сильно лякливих» студентів. Шість виявлених чинників у сукупності пояснюють 56,03 % загальної дисперсії. Перший, найбільш вагомий фактор виявився наповненням п'ятим (0,818), другим (0,706) та першим (0,563) параметрами «Великої П'ятірки» та показником вираженості оптимістичного атрибутивного стилю (0,619). Найкращим чином сутність даного чинника передається назвою *«Оптимістична відкритість особистості»*. В цілому, даний фактор має змішану комунікативно-когнітивно-емоційну природу та пояснює 11,48 % загальної дисперсії при вазі в 2,64. Саме він (а також другий фактор), мабуть, є основою протистояння студентським страхам в даній групі досліджуваних.

Другий фактор може бути визначений за найменуваннями перших двох, які наповнюють його вихідні змінні. Це *«Переконання в успішності та життєстійкості»* (вага – 2,43; 10,58 % пояснюючої дисперсії). Очевидна установка природи цього чинника, оскільки базисні переконання, що входять в його структуру («удача» (0,741) та «образ Я» (0,631)) сенс світоглядної установки [191; 293], а життє-

стійкість (0,679) – сукупність поведінкових установок [144; 186; 304].

Структура третього фактора (факторна вага – 2,29; % пояснюючої дисперсії – 9,97) виявилася суперечливою: він увібрав в себе четвертий параметр «Великої П'ятірки» – емоційну нестійкість (0,663), базисні переконання в справедливості (0,625) та доброзичливості (0,507) навколишнього світу, а також індивідуальні властивості, що виражаються в низьких показниках системи активації поведінки (-0,595) та високих показниках гальмування поведінки (0,543). Таким чином, перевага гальмових психофізіологічних процесів над збуджувальними в умовах вираженої емоційної нестійкості (індивідуальні властивості людини) переплітаються в структурі цього фактора з особистісно-світоглядним рівнем психічної саморегуляції (переконання про доброзичливість та справедливість). У цьому факторі відбувається своєрідне діалектичне «зняття» індивідних недоліків та слабкостей структурами особистісного рівня, подолання індивіда особистістю [51; 137; 163; 164; 229]. Внаслідок складної та багаторівневої природи цього чинника, його різноманітності, він був названий відповідно до найменування найбільш істотної вихідної змінної – фактор *«Емоційної нестійкості»*.

Четвертий фактор (факторна вага – 2,02; % пояснюючої дисперсії – 8,79) отримав назву *«Подолання через прийняття відповідальності»*, оскільки він виявився навантаженим тільки показниками копінгів, причому провідна роль в системі задіяних копінгів належить прийняттю відповідальності. У структурі даної латентної змінної переважно конструктивні стратегії подолання, – прийняття відповідальності (0,631) та позитивна переоцінка (0,569), – поєднуються з такими копінгами, які в більшості життєвих ситуацій проявляються як неконструктивні – дистанціювання (0,569) та втеча-уникнення (0,551). Тим самим, ефективність копінгів прийняття відповідальності та позитивної переоцінки у «Сильно лякливих» досліджуваних знижені та не забезпечують ефективного подолання студентських страхів.

Цю ж закономірність можна спостерігати і в наступному, – п'ятому факторі (факторна вага – 1,95; % пояснюючої

дисперсії – 8,48). Він отримав назву *«Конфронтаційний»*. Цей фактор, так само, як і четвертий, включає в себе тільки показники подолання стресів. Як і у випадку з попереднім фактором тут теж проявилось протиріччя, яке складається в об'єднанні в одну функціональну систему різноспрямованих, несумісних копінгових тенденцій: конфронтація у відносинах з іншими людьми (0,746) ніяк не сполучається з пошуком соціальної підтримки (0,507), а навпаки, різко знижує її ефективність.

Шостий фактор (факторна вага – 1,55; % пояснючої дисперсії – 6,73), що отримав назву *«Непослідовність самоконтролю»*, який вдалося виділити у групі «Сильно лякливих» студентів, теж містить фундаментальне протиріччя. У ньому парадоксальним чином намагаються «ужитися» такі вихідні змінні, як: відсутність переконань про можливість контролювати те, що відбувається (-0,730) та спроби використовувати самоконтроль як стратегію подолання (0,577).

Отже, зіставлення факторних структур «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» груп студентів дозволило виявити наступну закономірність. «Сильно лякливих» група досліджуваних продемонструвала найбільшу кількість так званих неконструктивних латентних змінних (як мінімум – чотири), які детермінують підвищену частоту та інтенсивність студентських страхів, пов'язаних з навчально-пізнавальною діяльністю у ВНЗ. Це такі чинники: «Емоційної нестійкості», «Подолання через прийняття відповідальності», «Конфронтаційний» та фактор «Непослідовність самоконтролю». У «Безстрашних» практично всі латентні змінні в цьому сенсі конструктивні. У групі «Помірно лякливих» студентів виділено три фактори, що містять неконструктивні компоненти – «Недостатність гальмування поведінки», «Емоційна нестійкість при зниженій життєстійкості», «Базисні переконання та подолання».



#### 2.4.2. Прогнозування ступеня схильності студентів до страхів, пов'язаних з навчально-пізнавальною діяльністю у ВНЗ

Дискримінантний аналіз використовувався в нашому дослідженні для вирішення двох основних завдань: 1) визначення вирішальних правил (обчислення дискримінантних рівнянь), які дали б можливість за значеннями вихідних (дискримінантних) змінних віднести кожного досліджуваного до будь-якої з трьох груп студентів – «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих», та 2) визначення ваги кожної дискримінантної змінної для того, щоб можна було виявити предиктори поділу вибірки студентів на групи. Обидва завдання вирішувалися стосовно першого, третього та шостого курсів для специфікації вирішальних правил та уточнення вікових особливостей динаміки предикторів студентських страхів.

Очевидно, не тільки теоретичне, а й практичне значення такого дослідження. По-перше, обчислення дискримінантних рівнянь дає можливість прогнозувати ступінь схильності студентів різних курсів студентським страхам. По-друге, детальна картина системи діючих предикторів страхів сприяє уточненню системи заходів, що вживаються співробітниками психологічної служби ВНЗ в консультуванні студентів та психологічному супроводі навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Використовувався покроковий (з включенням) метод дискримінантного аналізу. Нижня межа толерантності (тобто заходи надмірності змінних) була задана на рівні 0,01. Ця величина достатня для виявлення та виключення з аналізу надлишкових змінних, які несуть мізерно малу кількість інформації. Значення F-відношення, при якому дискримінантна змінна включалася в аналіз – 1,00; значення F-відношення виключення – 0,001. Всі ці величини встановлені за типовими значеннями у відповідному модулі Statistica 6.1.

Процедура дискримінантного аналізу здійснювалася тричі – окремо для студентів першого ( $n = 121$ ), третього

( $n = 40$ ) та шостого ( $n = 42$ ) курсів. У всіх трьох випадках характер дискримінації та її якість оцінювалися на основі наступних параметрів:

- переліку дискримінантних змінних, що увійшли в модель на статистично значущому рівні (відображені в табл. 2.33, 2.40, 2.47 ДОДАТКА Ж);

- лямбди ( $\lambda$ ) Уїлкса – для оцінки якості дискримінації груп «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів;

- приватної (partial)  $\lambda$  – для характеристики одиничного внеску відповідної дискримінантної змінної в розділову силу моделі;

- показників відстаней між групами (вони відображені в табл. 2.34, 2.41, 2.48 ДОДАТКА Ж) – для уточнення якості дискримінації спостережень та оцінки ступеня неоднорідності груп;

- діаграм розсіювання канонічних значень – для візуальної оцінки особливостей та якості дискримінації (вони відображені на рис. 2.9 – 2.11);

- $\chi^2$ -критерію послідовності коренів – для оцінки кількості коренів, які значимі та підлягають інтерпретації (вони відображені в табл. 2.35, 2.42, 2.49 ДОДАТКА Ж);

- стандартизованих коефіцієнтів канонічних змінних (вони відображені в табл. 2.36, 2.43, 2.50 ДОДАТКА Ж) – для оцінки вкладів кожної змінної в дискримінантні (канонічні) функції;

- структурних коефіцієнтів, тобто внутрішньогрупових кореляцій вихідних змінних з відповідними дискримінантними (канонічними) функціями (вони відображені у вигляді факторних структур в табл. 2.37, 2.44, 2.51 ДОДАТКА Ж) – для змістовної інтерпретації функцій;

- усереднених значень канонічних змінних (вони відображені в табл. 2.38, 2.45, 2.52 ДОДАТКА Ж) – для визначення локалізації центрів на діаграмі розсіювання і, тим самим, додаткової оцінки якості дискримінації груп «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів;

- результатів класифікації, на основі яких були побудовані дев'ять дискримінантних рівнянь (по три для першого, третього та шостого курсів) – для прогнозу рівня схильності студентським страхам студентів початкових, середніх та старших курсів ВНЗ;

- кількість та відсоток коректно класифікованих спостережень в кожній з трьох груп досліджуваних (відображені в табл. 2.39, 2.46, 2.53 ДОДАТКА Ж).

У табл. 2.33 ДОДАТКА Ж відображені підсумки дискримінантного аналізу змінних в групі першокурсників. Дана модель утворилася після 12-го кроку дискримінації. Виключеними з аналізу виявилися 11 змінних; 12 були прийняті до розгляду та лише 6 з них увійшли в остаточну модель. Лямбда ( $\lambda$ ) Уїлкса, загальна для всієї моделі, дорівнює 0,58531, що свідчить про не дуже високу якість дискримінації першокурсників на «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих». Однак, виділені шість змінних можна вважати достатньо надійними предикторами дискримінації, так як наближене значення F-статистики (з числом ступенів 24 та 214) = 2,7383; воно статистично значиме ( $p < 0,0001$ ).

Аналіз  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень приватної  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі: 1) базове переконання про контроль; 2) подолання за допомогою втечі, уникнення; 3) III фактор «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність); 4) IV фактор «Великої П'ятірки» (Емоційна стійкість – Нестійкість); 5) конфронтативний копінг; 6) подолання через дистанціювання. Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від  $p < 0,05$  до  $p < 0,0001$ .

Таким чином, найбільш надійний розподіл першокурсників за рівнями схильності студентським страхам може бути здійснений за допомогою діагностики якостей особистості, пов'язаних з:

- ідеєю *контролю* над подіями в зовнішньому та внутрішньому світі (базисне переконання про контроль та 3-й фактор «Великої П'ятірки», що відображає ступінь самоконтролю особистості);

- схильністю до *неконструктивних форм подолання* стресів та важких ситуацій (дистанціювання, втеча-уникнення, конфронування);
- *ступенем емоційної стійкості* (4-й фактор «Великої П'ятірки»).

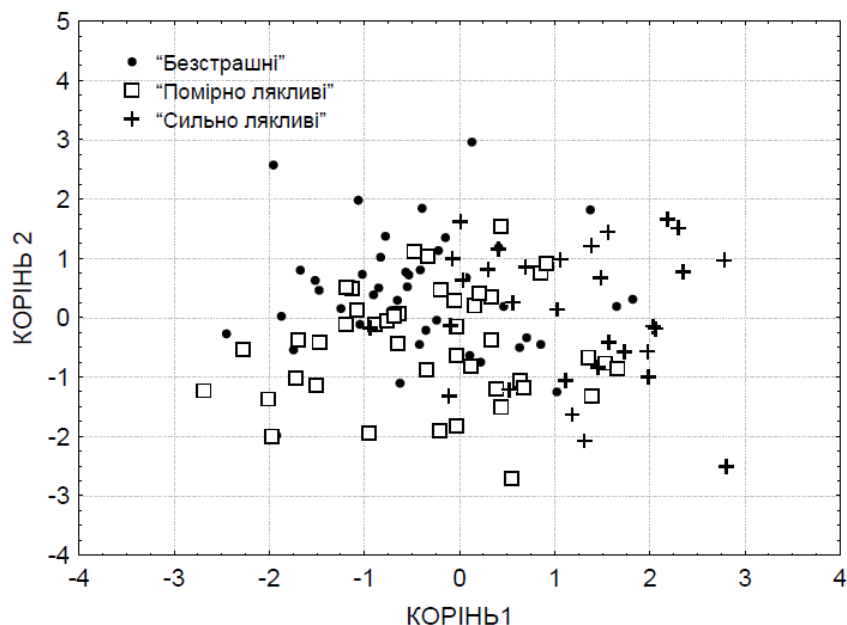


Рис. 2.9 Діаграма розсіювання канонічних значень для дискримінантних функцій, обчислених за даними групи першокурсників.

Табл. 2.34 ДОДАТКА Ж, що містить дані про усереднені відстані між показниками досліджуваних трьох груп («Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих»), а також діаграма розсіювання (рис. 2.9), свідчать про відносність дискримінації, про наявність «зон перекриття» множин, про взаємопроникнення результатів досліджуваних з різних груп. Тим не менш, на малюнку добре видно, що результати «Безстрашних» студентів згруповані в основному в

лівій верхній частині площини діаграми, результати «Помірно лякливих» – в лівій нижній частині, а результати «Сильно лякливих» студентів – у правій нижній частині. Найбільш виразно спостерігається дискримінація «Безстрашних» та «Помірно лякливих» груп.

Дані табл. 2.35 ДОДАТКА Ж, в якій представлені результати обчислення незалежних (ортогональних) дискримінантних функцій (коренів 1 та 2) свідчать, що статистично значуща тільки перша дискримінантна функція, тобто інтерпретації підлягає тільки перший корінь.  $\chi^2$ -критерій статистично значимий тільки для нього.

Дані табл. 2.36 ДОДАТКА Ж інформують про величину та напрями вкладів змінних в канонічні функції. Взагалі перша дискримінантна функція відповідальна за 78,1 % поясненої дисперсії, тобто цієї функцією пояснюється 78,1 % всієї дискримінуючої потужності даної моделі. Дискримінуюча потужність другого кореня незначна – тільки лише 21,9 %. Перша дискримінантна функція навантажена негативними значеннями таких змінних, як базисне переконання про контроль (-0,643), копінг за допомогою втечі, уникнення (-569), 4-й фактор «Великої П'ятірки» (-0,536) та 3-й фактор «Великої П'ятірки» (-0,424). В неї ж входять і позитивні значення таких змінних як: 5-й фактор «Великої П'ятірки» (0,510), конфронтативний копінг (0,493) та дистанціювання (0,437).

Другий корінь навантажений позитивними значеннями показників життєстійкості (0,512) та 4-го фактора «Великої П'ятірки» (0,483), а також негативними значеннями базисного переконання в справедливості (-0,475).

Дані табл. 2.37 ДОДАТКА Ж, яка містить так звані структурні коефіцієнти, корисні тим, що дозволяють дати змістовну інтерпретацію дискримінантним функціям. Так, сенс першої канонічної функції – це «Відсутність базисного переконання першокурсника в тому, що більшість процесів, які відбувається в навколишньому світі кимось контролюються». Сенс другої функції – «свобода від надмірного самоконтролю та відсутність тенденції уникати труднощі та проблеми».

Табл. 2.38 ДОДАТКА Ж містить значення канонічних функцій для групових центроїдів (тобто координати центроїдів на діаграмі розсіювання) (рис. 2.9). За цими даними помітна роль двох канонічних функцій в розрізненні трьох груп студентів. Перша функція краще всього розрізняє «Безстрашних» та «Сильно лякливих»: чим менше значення цієї функції, тим вище ймовірність того, що у студентів не буде страхів, пов'язаних з навчально-пізнавальною діяльністю. Друга функція краще розрізняє «Помірно лякливих» та «Безстрашних» групи: страхи зводяться до мінімуму при високих значеннях даної функції.

Для кожної з трьох груп студентів були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування рівня прояву студентських страхів у студентів-першокурсників. Рівняння містять коефіцієнти при змінних лінійних функцій та вільні члени. Вони мають такий вигляд:

$$\begin{aligned} \text{«Безстрашні»} = & 0,563 \text{ Переконавання про контроль} + 0,155\text{БП III} + 0,577 \text{ Втеча, уникнення} - 0,11 \text{ Конфронтативний копінг} + 0,471 \text{ Дистанціювання} + 0,81\text{БП IV} - \\ & 103,384 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{«Помірно лякливих»} = & 0,525409 \text{ Переконавання про контроль} + 0,237\text{БП III} + 0,609 \text{ Втеча, уникнення} - 0,068 \text{ Конфронтативний копінг} + 0,506 \text{ Дистанціювання} + \\ & 0,763\text{БП IV} - 105,148 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{«Сильно лякливі»} = & 0,409 \text{ Переконавання про контроль} + 0,118\text{БП III} + 0,293 \text{ Втеча, уникнення} + 0,192 \text{ Конфронтативний копінг} + \\ & 0,733 \text{ Дистанціювання} + 0,71\text{БП IV} - 100,27 \end{aligned}$$

Матриця класифікації (табл. 2.39 ДОДАТКА Ж) містить дані про кількість студентів, які були коректно віднесені до груп «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих». Ці ще раз підтверджують певну «розмитість» меж, взаємопроникнення груп. Так, тільки половина студентів з

середнім рівнем страхів може бути впевнено кваліфікована як «Помірно лякливих». Найкраще (з ймовірністю в 67,4 %) вдалося виділити групу «Безстрашних» першокурсників.

Більш чітку картину вдалося виявити за результатами тестування третьокурсників. У табл. 2.40 ДОДАТКА Ж відображені підсумки дискримінантного аналізу змінних в їх групі. Дана модель утворилася після 6-го кроку дискримінації. Виключеними з аналізу виявилися 17 змінних; 6 були прийняті до розгляду та лише 3 з них увійшли в остаточну модель. Лямбда ( $\lambda$ ) Уїлкса, загальна для всієї моделі, дорівнює 0,43132, що свідчить про помірно високу якість дискримінації третьокурсників на «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих». За даним показником (отже, за якістю дискримінації) вони перевершили першокурсників. Виділені три предиктори, які досить надійно забезпечують розбиття досліджуваних на три групи; це підтверджує наближене значення F-статистики (з числом ступенів 12 та 64) = 2,7875; воно статистично значиме ( $p < 0,004$ ).

Величини  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень приватної  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі: 1) подолання за допомогою дистанціювання; 2) подолання за допомогою пошуку соціальної підтримки; 3) III фактор «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність). Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від  $p < 0,05$  до  $p < 0,005$ .

Таким чином, розподіл третьокурсників по групах «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» найбільш надійно здійснюється на основі результатів діагностики двох стратегій подолання стресових та важких ситуацій (дистанціювання, пошук соціальної підтримки) та показника по 3-му фактору «Великий П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність). Звертає на себе увагу внутрішнє протиріччя, закладене в структуру даної моделі. Дві зазначені стратегії подолання мало сумісні між собою: для успіху в пошуку соціальної підтримки необхідно не збільшувати, а навпаки, скорочувати дистанцію.

Табл. 2.41 ДОДАТКА Ж, що містить інформацію про відстані між групами третьокурсників, а також діаграма розсіювання на рис. 2.10, свідчать про досить високу якість дискримінації.

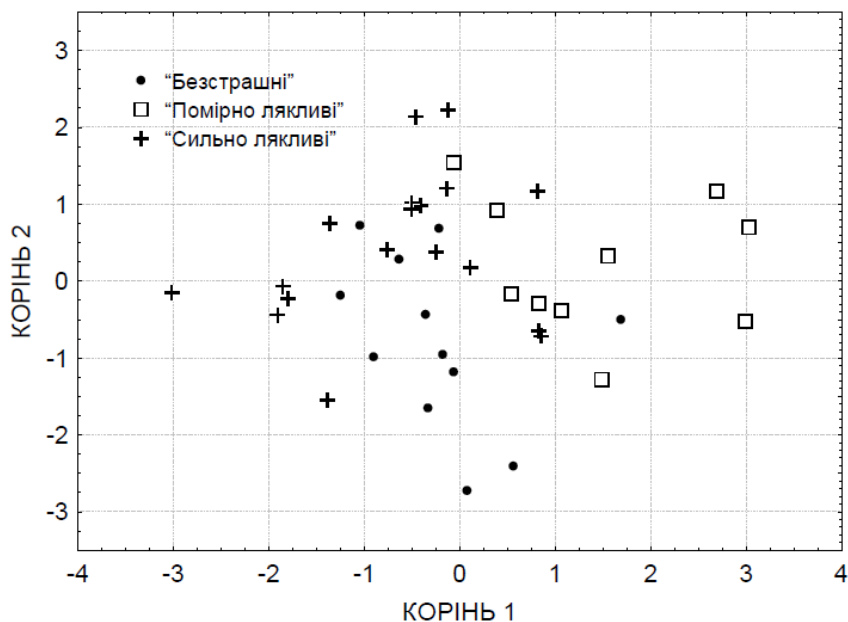


Рис. 2.10. Діаграма розсіювання канонічних значень для дискримінантних функцій, обчислених за даними групи третьокурсників.

У табл. 2.42 ДОДАТКА Ж представлені результати обчислення незалежних (ортогональних) дискримінантних функцій (коренів 1 та 2) за даними, отриманими на студентах 3-го курсу. Як і у випадку з першокурсниками, статистично значуща тільки перша дискримінантна функція. Таким чином, і в цій групі досліджуваних інтерпретації підлягає тільки перший корінь.  $\chi^2$ -критерій статистично значимий тільки для нього.

Дані табл. 2.43 ДОДАТКА Ж інформують про величину та напрямок вкладів змінних в канонічні функції. Взагалі,



перша дискримінантна функція відповідальна за 73,2 % пояснюючої дисперсії, тобто цією функцією пояснюється 73,2 % всієї дискримінуючої потужності даної моделі. Дискримінуюча потужність другого кореня значно менше – всього 26,8 %. Перша дискримінантна функція навантажена негативними значеннями показників подолання через дистанціювання від інших людей (-0,840) та через пошук соціальної підтримки

(-0,729). До структури 1 кореня увійшов негативними значеннями 3-й фактор «Великий П'ятірки» «Самоконтроль – Імпульсивність». Крім того, така вихідна змінна, як СГП (система гальмування поведінки), хоча і не увійшла в остаточну дискримінантну модель третьокурсників, досить тісно (0,656) позитивно корелює з 1-м коренем. Друга канонічна функція (корінь 2) виявилася наповненою двома змінними, що відображають стан базисних переконань третьокурсників – переконанням у доброзичливості навколишнього світу (0,668) та в цінності власного «Я» (0,570).

Спираючись на значення структурних коефіцієнтів табл. 2.44 ДОДАТКА Ж, дамо наступні змістовно-сенсові визначення дискримінантним функціям, обчисленим по масиву даних, отриманих на групі третьокурсників. СENS 1-го кореня – «Тенденція зближувати дистанцію, не шукаючи при цьому підтримки від інших». СENS 2-го кореня – «Переконання в доброзичливості світу та у власній цінності».

Табл. 2.45 ДОДАТКА Ж, що містить координати центрів, свідчить про те, що перша канонічна функція найкраще розрізняє «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» третьокурсників. Чим менше значення цієї функції, тим вище ймовірність актуалізації різноманітних студентських страхів у третьокурсників. Друга функція краще розрізняє «Безстрашних» та «Сильно лякливих». Відсутність (або мала інтенсивність) студентських страхів більш вірогідні при низьких значеннях цієї функції.

Для студентів третього курсу були обчислені класифікаційні рівняння, які мають певний вигляд, та на основі яких можна прогнозувати потрапляння третьокурсника в одну з

трьох груп – «Безстрашних», «Помірно лякливих», або «Сильно лякливих».

**«Безстрашні»** = 3,771 Дистанціювання + 4,004 Пошук соціальної підтримки + 2,423 БПІІІ – 133,295

**«Помірно лякливі»** = 3,021 Дистанціювання + 3,632 Пошук соціальної підтримки + 2,226 БПІІІ – 115,551

**«Сильно лякливі»** = 3,75 Дистанціювання + 4,303 Пошук соціальної підтримки + 2,457 БПІІІ – 142,663

Матриця класифікації (табл. 2.46 ДОДАТКА Ж) дозволяє оцінити класифікаційні можливості цих рівнянь. Вона містить дані про кількість студентів, які були коректно віднесені до груп «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих». У порівнянні з першокурсниками тут проявилася велика визначеність дискримінації, більш чіткий поділ груп.

Найбільш виразно розділити на три групи вдалося студентів 6-го курсу. До 15-го кроку дискримінації з моделі були виключені 8 змінних. 15 були прийняті до розгляду, з них 9 увійшли до остаточної моделі (табл. 2.47 ДОДАТКА Ж). Величина Лямбда Уїлкса мала настільки ( $\lambda = 0,10555$ ), що можна з упевненістю говорити про високу якість дискримінації. Наближене значення F-статистики (з числом ступенів свободи 30 та 50) = 3,4634;  $p < 0,0001$ .

Аналіз  $\lambda$  Уїлкса для окремих предикторів, а також значень приватної  $\lambda$  дає наступний перелік предикторів за ступенем їх значущості та важливості для моделі: 1) СГП; 2) Подолання за допомогою позитивної переоцінки; 3) IV фактор «Великої П'ятірки» (Емоційна стійкість – Нестійкість); 4) Базове переконання в успіху; 5) Самоорганізація діяльності; 6) Подолання за допомогою прийняття відповідальності; 7) Оптимістичний атрибутивний стиль; 8) I фактор «Великої П'ятірки»: Екстраверсія – Інтроверсія; 9) Подолання через планування вирішен-

ня проблеми. Статистична значимість цих предикторів знаходиться в діапазоні від  $p < 0,05$  до  $p < 0,00001$ .

Отже, найбільш надійний розподіл шестикурсників за рівнями схильності студентським страхам може бути здійснено на основі врахування комплексу змінних, до якого входять:

- *індивідні* (відносяться до системи гальмування поведінки) особливості, особистісні (емоційні, комунікативні) властивості, базисні установки;
- *діяльнісні* характеристики (самоорганізація діяльності та використання конструктивних стратегій подолання);
- *когнітивно-стильові* характеристики (оптимістичний атрибутивний стиль).

Табл. 2.48 ДОДАТКА Ж, що містить дані про усереднені відстані між показниками досліджуваних трьох груп («Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих»), а також діаграма розсіювання (рис. 2.11), свідчать про ефективність, виразності дискримінації. Результати «Безстрашних» студентів згруповані в основному в лівій верхній частині площини діаграми, результати «Помірно лякливих» – в лівій нижній частині, а результати «Сильно страшаючихся» студентів – у правій нижній частині. Найбільш виразно проглядається дискримінація «Безстрашних» та «Сильно лякливих» груп.

Дані табл. 2.49 ДОДАТКА Ж у якій представлені результати обчислення дискримінантних функцій, свідчать, що статистично значуща тільки перша дискримінантна функція, тобто інтерпретації підлягає тільки перший корінь.  $\chi^2$ -критерій статистично значимий тільки для нього.

Табл. 2.50 ДОДАТКА Ж містить дані про величину та напрямку вкладів змінних в канонічні функції. Перша дискримінантна функція пояснює 93,8 % всієї дискримінуючої потужності даної моделі. Дискримінуюча потужність другого кореня абсолютно незначна – лише 6,2 %.

Перша дискримінантна функція навантажена негативними значеннями таких змінних як: самоорганізація діяльності (-0,940), оптимістичний атрибутивний стиль (-0,897); I-й фактор «Великої П'ятірки» (-0,670) та III-й фактор «Ве-

ликої П'ятірки» (-0,424). У неї ж входять і позитивні значення таких змінних, як копінгі за допомогою позитивної переоцінки (0,877) та планування вирішення проблеми (0,870), активація системи гальмування поведінки (0,677).

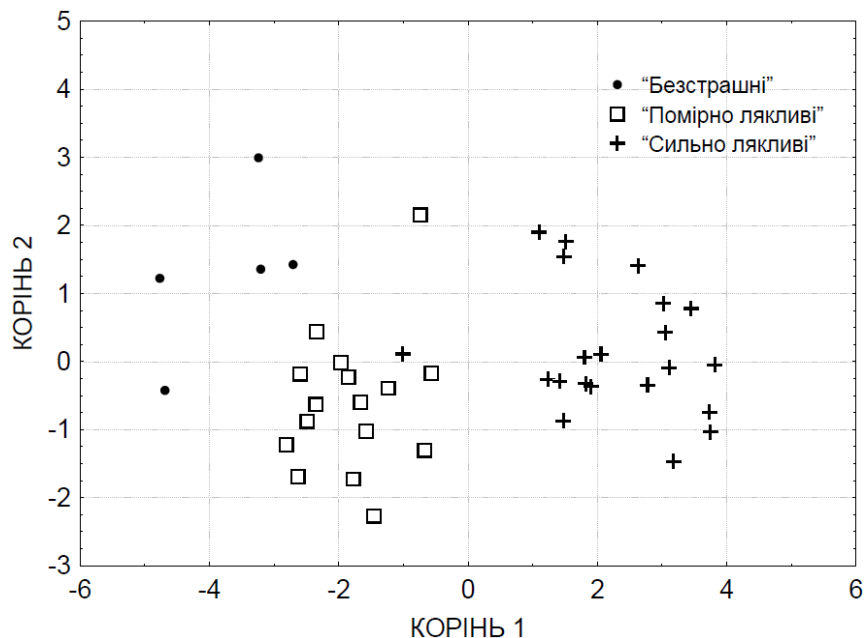


Рис. 2.11 Діаграма розсіювання канонічних значень для дискримінантних функцій, обчислених за даними групи шестикурсників.

Друга дискримінантна функція наповнена негативними значеннями шкали базисного переконання в доброзичливості навколишнього світу (-0,625).

За даними табл. 2.51 ДОДАТКА Ж можна розкрити зміст дискримінантних функцій. Першу канонічну функцію можна інтерпретувати як «Прихильність конструктивному подоланню на тлі сумнівів у контрольованості того, що відбувається у світі», а другу – як «Сумніви в доброзичливості навколишнього світу».

Табл. 2.52 ДОДАТКА Ж, що відображає координати центроїдів на діаграмі розсіювання (рис. 2.11), показує роль двох канонічних функцій в розрізненні трьох груп студентів-шестикурсників. Перша функція найкраще розрізняє «Безстрашних» та «Сильно лякливих»: чим менше значення цієї функції, тим вища ймовірність того, що у студента не буде страхів, пов'язаних з навчально-пізнавальною діяльністю. Друга функція краще розрізняє «Помірно лякливих» та «Безстрашних» групи: страхи зводяться до мінімуму при високих значеннях даної функції.

Для студентів шостого курсу були обчислені класифікаційні рівняння, які мають такий вигляд.

**«Безстрашні»** = - 1,443БП

IV – 11,003СТП – 8,352 Позитивна переоцінка +  
1,049 Самоорганізація діяльності + 1,542БП  
I – 5,245 Прийняття відповідальності +  
7,026 Удача + 0,926 Оптимізм – 5,922 Планування вирішення проблеми – 316,765

**«Помірно лякливі»** = - 1,138БП IV – 7,256СТП –  
6,751 Позитивна переоцінка + 0,966 Самоорганізація діяльності + 1,466БП I – 4,291 Прийняття відповідальності +  
6,371 Удача + 0,818 Оптимізм – 5,396 Планування вирішення проблеми – 298,16

**«Сильно лякливі»** = - 0,631БП IV – 0,872 СТП –  
4,427 Позитивна переоцінка + 0,728 Самоорганізація діяльності + 1,131БП I – 2,383 Прийняття відповідальності +  
5,178 Удача + 0,674 Оптимізм – 3,506 Планування вирішення проблеми – 257,843

Матриця класифікації (табл. 2.53 ДОДАТКА Ж) підтверджує високі дискримінантні можливості даних рівнянь та коректність поділу студентів-шестикурсників на три групи.

На основі аналізу та інтерпретації результатів емпіричного дослідження страхів студентів 1-го, 3-го та 6-го курсів були сформульовані наступні висновки.

1. Контент-аналітична процедура відповідей студентів різних курсів дозволила виявити вісім груп студентських страхів: 1) страхи, які обумовлені випробуванням; 2) страхи, які пов'язані з професійним майбутнім; 3) страхи, які пов'язані з відповідальністю; 4) страхи, які обумовлені помилками та похибками; 5) страхи, що виникають у студентів безпосередньо на занятті; 6) страхи, обумовлені особистісними якостями та недоліками самого студента; 7) соціальні страхи, які обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ; 8) страхи, пов'язані з особою викладача. При всій відносності поділу страхів на ці категорії, «розмитості» кордонів між ними, вони, тим не менш, утворюють відносно самостійні групи переживань, що відбивають труднощі та проблеми, які можуть виникати у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

2. Студентським страхам притаманні певні структурно-динамічні особливості. Динамічні особливості проявляються в тому, що: 1) одні страхи (від молодших курсів – до старших) демонструють зростаючу, а інші – спадаючу динаміку; 2) незважаючи на виражену динаміку, є кілька «наскрізних» детермінант страхів, присутніх у психіці студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ (страхи іспиту, публічних виступів, відрахування, майбутнього, поганої підготовленості до роботи за фахом, що не буде допуску до заліків та іспитів, помилки, відповіді біля дошки, поганого закінчення ВНЗ, відповідальності); деякі групи страхів проявляють U-образну (пряму, або перевернуту) форму динаміки від курсу до курсу, що свідчить про особливий, – «кризовий», – характер розвитку особистості студентів середніх курсів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Структурні особливості виражаються в тому, що: 1) окремі студентські страхи змістовно зближуються та об'єднуються в

компактні групи переживань, що будуються на загальній смисловій основі; 2) у той час як дендрограма першокурсників містить найменш однорідні та найбільш розмиті класери та підкласери, дендрограма страхів шестикурсників найвиразніше структурована.

3. Зафіксовані індивідуально типологічні (темпераментальні) та характерологічні особливості прояву та динаміки студентських страхів. При посиленому (акцентованому) прояві систем активації поведінки та систем гальмування поведінки збільшується ймовірність актуалізації одних, та знижується ймовірність прояву інших студентських страхів. Індивідуальні властивості, обумовлені системою активації поведінки, виступають в основному в ролі фактора, що стримує студентські страхи, а система гальмування поведінки виступає як фактор, в основному, котрий сприяє актуалізації різноманітних студентських страхів (хоча на першому курсі є невеликий виняток з цього правила). Протягом усього періоду навчання студентів у ВНЗ спостерігається певна динаміка вкладів кожного з п'яти факторів «Великої П'ятірки» в сферу їх страхів. Значимість екстраверсії, спочатку (тобто на 1 курсі) досить виражена та неоднозначна, до середніх та старших курсів стає менш вираженою; до кінця навчання у ВНЗ екстраверсія однозначно перешкоджає виникненню деяких видів студентських страхів, число яких невелике. Тенденція проявляти прихильність у взаєминах в основному пов'язана зі схильністю ряду студентських страхів; ця закономірність проявляється найбільш виразно на середніх курсах. Виражений самоконтроль у студентів молодших та старших курсів виступає в ролі гаранта від схильності значному числу страхів. На третьому курсі роль самоконтролю в чомусь змінюється на протилежну: тепер він, навпаки, сприяє тенденції переживати ряд студентських страхів. Емоційна стійкість у всіх випадках (та особливо – у першокурсників) негативно пов'язана з показниками студентських страхів. Значення експресивності від молодших курсів до старших безупинно зростає та з однозначної (пов'язаною зі страхами позитивно) перетворюється на неоднозначну (з одними страхами

експресивність пов'язана позитивно, а з іншими – негативно). У першокурсників показники факторів «Великої П'ятірки» найбільш тісно пов'язані з показниками страхів, що відносяться до категорії «Страхи, пережиті безпосередньо на занятті»; на третьому курсі – з показниками страхів, що відносяться до категорії «Випробування»; у шестикурсників – з показниками страхів, що відносяться до категорії «Професійне майбутнє».

4. Аналіз особистісних особливостей прояву студентських страхів показав, що: 1) студенти з вираженим життєстійкісним профілем особистості схильні до страхів у меншій мірі, ніж інші досліджувані; 2) існує специфіка взаємозв'язку показників життєстійкості з показниками страхів у студентів молодших, середніх та старших курсів; у першокурсників та шестикурсників виявлено статистично значущих кореляцій значно більше, ніж у студентів 3-го курсу; на 1-му курсі найбільш тісно з показниками студентських страхів корелює показник контролю; на 6-му курсі окрім контролю відзначається також важливість показника залученості; показник прийняття ризику корелює з показниками страхів досить помірно.

5. Виявлена більш рідкісна зустрічаємість страхів у студентів, схильних до *оптимізму в інтерпретації причин подій*, свідками яких вони є. Ця закономірність простежується як при аналізі результатів всієї вибірки досліджуваних, так і при аналізі результатів, виконаному окремо для студентів 1-го, 3-го та 6-го курсів. Найбільш вагомо внесок показників оптимістичного атрибутивного стилю проявився у відношенні таких груп студентських страхів, як: 1) соціальні страхи (включаючи побоювання, які пов'язані з особистістю викладача); 2) професійні страхи; 3) страхи, пов'язані з власними особистісними якостями та недоліками (особливо у досліджуваних молодших курсів). Взаємозв'язок показників базисних переконань з частотою та інтенсивністю студентських страхів, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності, має переважно негативний характер, що свідчить про стримуючу роль базисних переконань, як внутрішньої умови протистояння студентським страхам.



Така стримуюча студентські страхи роль базисних переконань чітко проявилася у студентів 1-го та особливо 6-го курсів. Третьокурсники не продемонстрували зазначені закономірності – число коефіцієнтів кореляції в їх групі мінімальне. У групі першокурсників найбільш помітна в плані стримування страхів роль переконання в справедливості навколишнього світу та переконання в контролі; для шестикурсників найбільш помітно в такій ролі виступили базисне переконання в доброзичливості оточуючих та переконання в удачі.

6. Підтвердилося припущення про взаємозв'язок показників страхів з особливостями самоорганізації діяльності студентів. Аналіз результатів всієї вибірки досліджуваних показав, що характер цього зв'язку – позитивний. При більш інтенсивних та виражених страхах у студентів значніше виражені тенденції до різних форм самоорганізації діяльності. При цьому найбільш помітною є роль планованості та, особливо, – використання зовнішніх засобів при самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності. Цілеспрямованість, навпаки, виступає в ролі чинника, в основному стримуючого студентські страхи. Параметри самоорганізації діяльності зачіпають переважно соціальні страхи та страхи, які пов'язані з професійним майбутньому. Однак, обчислення, виконані окремо для першого, третього та шостого курсів, свідчать про те, що попередній висновок з упевненістю можна віднести тільки до третьокурсників. У першокурсників та шестикурсників проявляється протилежна закономірність: досліджувані, що демонструють більш високий рівень володіння навичками та вміннями самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, переживають менш інтенсивні студентські страхи. При цьому, якщо для першокурсників головним «інструментом» стримування студентських страхів є наполегливість та особливо – цілеспрямованість, то у шестикурсників більш важливими є фіксація на структуруванні діяльності та використання зовнішніх засобів її самоорганізації. Неконструктивні стратегії подолання (конфронтативний копінг, дистанціювання та втеча, уникнення) пов'язані з показниками студентських страхів, в ос-

новному, позитивно. При цьому, мова тут йде, насамперед, про студентські страхи, які виникають безпосередньо на занятті, про страхи, які пов'язані з професійним майбутнім студентів, а також про соціальні страхи. Конструктивні копінги, в основному, виступають як фактор стримування та навіть протистояння багатьом студентським страхам. Виняток стосується стратегії подолання, що заключається в пошуці соціальної підтримки. Взаємозв'язки показників студентських страхів та копінг-стратегій мають специфіку у студентів молодших, середніх та старших курсів. Загальна закономірність взаємозв'язку копінгів та страхів, яка виявлена на всій вибірці в цілому, простежується і в групі першокурсників. Проте, вона тут виражена менш чітко. У третьокурсників зафіксований тісний позитивний зв'язок неконструктивного копінгу втечі-уникнення з великою групою показників страхів. У третьокурсників позитивно з показниками страхів корелюють також і показники конструктивних стратегій подолання (пошук соціальної підтримки, позитивна переоцінка). Роль конструктивних копінгів у шестикурсників двоїста. Шестикурсники виявилися єдиною групою, в якій неконструктивна стратегія подолання (конфронтативний копінг) виявилася корисною для зниження студентських страхів. 2-факторний дисперсійний аналіз (2-Way ANOVA) дав можливість уточнити характер динаміки від 1-го до 6-го курсу ряду студентських страхів в залежності від рівня (низького, середнього, високого) виразності кожної з восьми стратегій подолання, діагностованих за допомогою тесту Р. Лазаруса.

7. Сфера страхів «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів характеризується унікальним поєднанням обмеженої сукупності латентних змінних, які вдалося виявити за допомогою факторного аналізу та які визначають різноманіття «поверхневих» змінних – показників окремих студентських страхів. Структура детермінант студентських страхів «Безстрашних» студентів включає в себе такі компоненти (фактори), як: 1) Особистісно-діяльнісний; 2) Соціальний; 3) Стійкісний; 4) Оптимістичний самоконтроль; 5) Переконаність в удачі та контрольованість

того, що відбувається; 6) Гальмівний. Структура індивідуально-психологічних, особистісних, когнітивних та діяльнісних змінних у «Безстрашних» студентів складається тільки з конструктивних компонентів (підсистем). Факторна структура предикторів страхів у «Помірно лякливих» студентів містить три неконструктивних елементи, що відповідальні за підвищення ймовірності актуалізації страхів та складається з таких компонентів, як: 1) Особистісний фактор; 2) Недостатність гальмування поведінки; 3) Емоційна нестійкість при зниженій життєстійкості; 4) Оптимістичний фактор; 5) Базисні переконання та подолання; 6) Дистанціювання та самоконтроль. У «Сильно лякливих» студентів виявлені такі фактори: 1) Оптимістична відкритість особистості; 2) Переконання в успішності та життєстійкості; 3) Емоційна нестійкість; 4) Подолання через прийняття відповідальності; 5) Конфронтаційний; 6) Фактор непослідовного самоконтролю. Щонайменше, чотири з них є проблематичними та неконструктивними.

8. За допомогою покрокового дискримінантного аналізу виявлені вирішальні правила (тобто обчислені дискримінантні рівняння), які дають можливість передбачити приналежність студентів до «Безстрашної», «Помірно лякливої» та «Сильно лякливої» груп; побудовані рівняння, призначені окремо для студентів молодших, середніх та старших курсів (тобто з урахуванням особливостей динаміки особистості та діяльності студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ). Виявлено предиктори поділу студентів на три групи за рівнем інтенсивності страхів та з урахуванням курсу, на якому навчається студент. Предиктори страхів першокурсників – це: 1) базисне переконання про контроль; 2) стратегія копіngu допомогою втечі-уникнення; 3) III фактор «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність); 4) IV фактор «Великої П'ятірки» (Емоційна стійкість – Емоційна нестійкість); 5) копінг через конфронтацію, та 6) копінг через дистанціювання. Перелік предикторів страхів третьокурсників такий: 1) подолання за допомогою дистанціювання; 2) копінг за допомогою пошуку соціальної підтримки, та 3) III фактор «Великої П'ятірки» (Самоконт-

роль – Імпульсивність). Для групи шестикурсників виявлені дев'ять предикторів студентських страхів: 1) система гальмування поведінки; 2) подолання за допомогою позитивної переоцінки; 3) IV фактор «Великої П'ятірки» (Емоційна стійкість – Нестійкість); 4) базисне переконання в успіху; 5) самоорганізація діяльності; 6) подолання за допомогою прийняття відповідальності; 7) оптимістичний атрибутивний стиль; 8) I фактор «Великої П'ятірки» (Екстраверсія – Інтроверсія); 9) подолання через планування вирішення проблеми. Шестикурсники продемонстрували найбільш виразний, а першокурсники – найменш виразний поділ на групи «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів в рамках побудованих дискримінантних моделей.

### **РОЗДІЛ 3.**

## **РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТРАХІВ, ЩО ВИНИКАЮТЬ У СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ**

### **3.1. Структура та зміст розвивально-корекційної програми**

Керуючись завданнями дисертаційного дослідження та враховуючи результати емпіричної частини роботи, спрямованої на діагностику особливостей структури та динаміки студентських страхів, ми розробили та апробували розвивально-корекційну програму тренінгу.

Констатуюча частина нашого дослідження показала, що різноманіття студентських страхів зводиться до восьми основних груп, кожна з яких відображає специфічні проблеми, які можуть виникати у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Динамічні та структурні особливості студентських страхів можуть інформувати дослідника про труднощі, з якими зустрічаються студенти, характеризувати ступінь успішності їх адаптації до умов навчання у ВНЗ, особистісні трансформації в процесі професійного становлення. При цьому, ми віддаємо собі звіт в тому, що образ «Абсолютно безстрашного студента» не повинен перетворюватися на самоціль при організації навчально-виховної роботи у ВНЗ. Помірний та керований з боку особистості страх при деяких обставинах проявляється як певний особистісний потенціал, який включається при побудові мотиваційних підсистем діяльності [262], при досягненні балансу та гармонії у співвідношенні механізмів прагнення до успіху та уникнення невдачі [76; 115; 161; 248; 249].

Зафіксовані нами типологічні, характерологічні, когнітивні, особистісні та діяльнісні особливості прояву та динаміки студентських страхів дали можливість визначити загальний напрямок, а також систему стратегічних та тактичних цілей соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на корекцію у студентів вже сформованих неконструктивних та ма-

лоєфективних способів протистояння страхам та формування конструктивних механізмів їх подолання.

В якості теоретичного обґрунтування коригувально-розвиваючої програми впливу на студентські страхи виступили положення про необхідність впливу як на усвідомлювану, так і на неусвідомлювану сфери суб'єкта (О. Ф. Бондаренко [27]), можливості когнітивно-поведінкового психотерапевтичного підходу до розвитку психічної саморегуляції (Дж. Вольпе [324], А. Елліс [274; 275]), ефективність використання кататимно-імажинативної психотерапії (А. А. Гостев [45], Х. Лейнер [108] Н. Д. Лінде [144]). Враховувалося положення про необхідність активного формування у суб'єкта основних навичок, що дозволяють змінити почуття, думки та вчинки (С. Гремлінг, С. Ауербах [48], Р. Мак-Маллін [162], Ч. Елліот [273]). Реалізовувалося положення про необхідність врахування при роботі зі страхами більш широкого особистісного контексту, зокрема – зміцнення впевненості в собі (В. Г. Ромек [208], І. В. Стішенок [225]), посилення життєстійкості (М. А. Одинцова [186]) та стресостійкості (С. Гремлінг, Г. Грінберг, А. Г. Каменюкін, Д. В. Ковпак [48; 50; 80]), активізація сфери духовності та процесів особистісно-сислового орієнтування у зовнішній та внутрішній реальності (В. Франкл [241; 245], Д. О. Леонтьєв [143], А. Ленгле [123; 277], Е. Мінделл [170]). Враховувався досвід роботи з психічними станами взагалі (Д. Бернс [17], Д. Грінбергер [51], О. О. Прохоров [194]), та зі станами студентів – зокрема (О. І. Кузнецов [123]), з емоціями та емоційним інтелектом (Л. В. Грачова [46], Ж. Крайг [110], Л. Кемерон-Бендлер та М. Лебо [104], Г. Б. Леонова [136; 137], Ю. В. Саєнко [213], І. В. Трімаскіна зі спів. [236]). Був використаний консультативний та терапевтичний досвід роботи зі страхами (М. А. Кузнецов, І. В. Бабарикіна [203] та тривогою (Рікрофт Ч. [205], Я. Френкель [246], Р. Хеллем [252]), соціальними фобічними явищами (Біік Дж.У. [19], Дж. Нардоне [178]), панічними атаками (І. Вард [35], Д. Барлоу [93]).

Кінцевою метою психокорекційної роботи було зниження рівня студентських страхів за допомогою: 1) формування резистентності до дії активаторів страхів; 2) стимуляції внутрішніх психологічних ресурсів особистості, що сприяють нівелюванню дії деструктивних чинників, що провокують фобічні прояви та різні види страхів. Коригувально-розвиваючі впливи були спрямовані, насамперед, на формування у студентів навичок та вмінь саморегуляції фобічних переживань, тривожних психічних станів, конкретних видів страхів.

При психічній саморегуляції об'єктом докладання активності людини є його власні психічні стани, процеси, реакції. Для цього використовуються внутрішні засоби саморегуляції – прийоми психологічного самовпливу [49; 104].

Розробка та перевірка ефективності корекційно-розвиваючої програми здійснювалися в кілька етапів.

На першому етапі розроблялися структура та зміст програми. Враховувалися закономірності прояву студентських страхів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, виявлені нами в констатуючому дослідженні. Бралася до уваги специфіка динаміки та структури страхів у студентів молодших, середніх та старших курсів.

На другому етапі проводилася апробація програми в формуючому експерименті. Мета програми – розвиток у студентів навичок та вмінь саморегуляції страхів, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Критеріями сформованості механізмів саморегуляції студентських страхів вважалися: 1) *феноменологічний* (відзначається в самозвітах учасників тренінгу значне зниження питомої ваги станів страху в ряду психічних станів, що супроводжують перебування студента на заняттях в умовах ВНЗ та регулюючих його навчально-пізнавальну діяльність); 2) *поведінковий* (помітне зниження ступеня нерішучості та неконтрольованості діяльності, тенденції уникнути зустрічі з об'єктом, який викликає острах, шляхом відкладання діяльності на майбутнє, що оцінюється за показником академічної прокрастинації), та 3) *психофізіологічний* (подолання неприємних фізичних відчуттів та тілесного перезбудження в проце-

сі навчально-пізнавальної діяльності, вихід на оптимальний для студента рівень психофізіологічної активації).

У перевірці ефективності корекційно-розвиваючої програми брали участь 30 студентів експериментальної групи – 14 юнаків та 16 дівчат у віці від 18 до 28 років, у тому числі першокурсники (10 осіб), третьокурсники (9 осіб) та шестикурсники (11 осіб). Учасників контрольної групи було 28 осіб (15 юнаків та 13 дівчат віком від 17 до 27 років). З них першокурсники – 9 осіб, третьокурсники – 10 осіб та шестикурсники – 9 осіб. Всі 58 учасників формуючого експерименту – студенти Національного фармацевтичного університету. При цьому, жоден з них не брав участь в емпіричному дослідженні, результати якого відображені у 2 розділі даної дисертації. Розподіл досліджуваних за групами (експериментальної та контрольної) здійснювався за допомогою рандомізації. Досліджувані контрольної групи в тренінгові не брали участь. Обсяг програми склав 52 академічні години. Робота проводилася під час як планових (нормативних) занять, так і в позанавчальний час протягом 13 тижнів (у середньому по 4 години на тиждень). Тренінг включав в себе: 1) виконання вправ; 2) їх подальше обговорення; 3) роботу з теоретичними матеріалами, наданими у формі міні-лекцій з конкретних проблем; 4) домашню роботу (з подальшим обговоренням ходу та результатів виконання завдань з іншими учасниками тренінгу).

Третій, – контрольний, – етап формуючого експерименту було здійснено після завершення програми тренінгу. Мета контрольної діагностики – перевірити ефективність коригувально-формуючих впливів шляхом порівняння результатів експериментальної та контрольної груп, а також визначення зрушень показників усередині кожної з цих груп. У першій серії контрольної діагностики, яка відбувалася безпосередньо після закінчення тренінгу, ефект оцінювався за всіма трьома критеріями (феноменологічному, поведінковому та психофізіологічному). Друга, відстрочена на 1,5 місяці після закінчення тренінгу контрольна психодіагностика, спиралася тільки на феноменологічний критерій. Отримані



емпіричні дані піддавалися кількісному та змістовному (якісному) аналізу.

Завдання програми: 1) збагачення в учасників тренінгу досвіду самопізнання пов'язаного з фобічними проявами, страхами та тривогою; освоєння умінь ідентифікації страхів, що виникають в умовах та в тісному зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю; 2) формування учасниками тренінгу внутрішніх засобів щодо стримування, зниження студентських страхів до адаптивного рівня (при якому стає можливим ефективний самоконтроль власних проявів страху); 3) розвиток прийомів саморегуляції емоційних станів (особистісної тривожності, страхів, фрустрації, агресивних тенденцій, почуття самотності, безпорадності й незахищеності, нервово-психічної напруженості, емоційної нестійкості); 4) розвиток когнітивних процесів в напрямку більш повного усвідомлення студентами власної «Я-концепції», більш ефективного життєвого планування та визначення мети, подолання ірраціональних думок та уявлень; 5) корекція поведінки при переживанні студентських страхів (вироблення навичок управління власним часом, комунікативних умінь, навичок впевненої поведінки, придбання альтернативних поведінкових стратегій).

При проведенні тренінгу ми керувалися такими принципами та правилами [37; 217; 225]: 1) добровільність участі; 2) активність кожного учасника; 3) взаємна підтримка учасників; 4) забезпечення зворотного зв'язку; 5) рефлексивно-діяльнісного опосередкування; 6) присутність «тут і зараз»; 7) рівність позицій та визнання прав кожного учасника; 8) опора на індивідуальний досвід; 9) екологічність комунікацій; 10) гнучкість рольової тактики; 11) заохочення інтелектуального та емоційного ризику; 12) фізична, психологічна та духовна безпека учасників.

У ході роботи використовувалися такі методи й прийоми: 1) міні-лекції; 2) групові дискусії; 3) мозковий штурм; 4) практичні вправи; 5) рольові ігри; 6) малювання; 7) ведення щоденника; 8) розбір практичних ситуацій; 9) захист проектів (він використовувався для закріплення отриманої на тренінгові інформації).

Кожне заняття було підпорядковане наступному порядку: 1) створення єдиного психологічного простору, а також зворотного зв'язку; 2) проведення рольової гри або здійснення (показ) окремих вправ для створення ситуацій внутрішньогрупової або індивідуальної рефлексії; 3) отримання зворотного зв'язку у вигляді суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників, упорядкування інформації та її узагальнення; 4) зняття психологічної напруженості (релаксаційні відновлювальні вправи), підведення підсумків заняття (зіставлення цілей заняття з отриманим результатом) та постановка задач на відпрацювання набутих звичок у повсякденній діяльності та поведінці (домашнє завдання).

В кінці кожного заняття учасники ділилися своїми думками, почуттями та враженнями від нього (вправа "Рефлексія заняття"). Ключовими ідеями такої рефлексії (її «мішенями») були: 1) інформація про себе (самопочуття, оцінка власної поведінки та психічного стану, задоволеність від заняття, зміни, які відбулися); 2) інформація про інших (загальне враження про інших, хто з учасників "відкрився", став більш близьким, зрозумілим, чиї дії викликали симпатію, а чиї – роздратування), та 3) інформація про ситуацію в групі та відносно до занять (чи змінилася загальна емоційна атмосфера в групі тощо).

Тренінг складався зі вступної частини, трьох блоків та заключної частини (табл. ДОДАТКА 3).

*Вступна частина* призначена для створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил роботи з групою, налагодження зворотного зв'язку в системах «учасник – група» та «група – учасник», створення ситуації рефлексії власних емоційних переживань, почуттів, бажань, думок.

*Блок 1 (Підготовчий)* – «Виділення власних емоцій та емоційних станів як об'єктів пізнання та психологічного самовпливу», – включає тренінгові процедури, спрямовані на збагачення досвіду самопізнання, пробудження в учасників інтересу до власних емоцій та емоційних станів, навчання вмінням виявлення та ідентифікації станів страху та тривоги.

*Блок 2 (Загальний)* – «Формування внутрішніх засобів протистояння студентським страхам, зниження ступеня їх інтенсивності до адаптивного рівня», – включає тренінгові процедури, що дозволяють сформувати навички прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування, візуалізації та сенсорної репродукції образів. Учасники тренінгу оволодівали техніками контролю над тривогою, навичками ефективного вирішення проблем, засобами подолання паніки. Розвивалася усвідомленість – здатність до безоціночного та приймаючого спостереження за власним тілесним, когнітивним та емоційним досвідом. Долалися патерни обмеженого мислення.

*Блок 3 (Спеціальний)*, припускав: 1) розвиток прийомів постановки та досягнення цілей (для цього формувалися вміння усвідомлювати свої потреби та мотиви, етапи руху до мети; крім того, учасники тренінгу вчилися розрізняти мотивацію та мотивування); 2) навчання подоланню страхів та тривоги за допомогою самоменеджменту (студенти опановували технології ефективного планування часу); 3) розвиток комунікативних навичок та вмінь, як засобу регуляції тривоги та страху (формувалася здатність виявляти та ідентифікувати комунікативні детермінанти страху й тривоги; формувалися вміння опосередковано впливати на свій страх через спілкування з іншими людьми), та 4) розвиток впевненості в собі як засобу протистояння студентським страхам (учасники опановували засоби профілактики страхів та тривоги через зміцнення життєрадісності, впевненості в собі та в успіху справи).

*Заклучна частина* – призначена для усвідомлення особистісних змін, підведення підсумків роботи, збору інформації від учасників щодо ступеня реалізації їх очікувань від тренінгу.

Кожен блок програми складався з окремих занять. Заняття містили міні-лекції, різноманітні практичні вправи, групові дискусії.

До структури окремого заняття входили: 1) *вступна частина* (створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил у роботі з групою, налагодження зворотно-

го зв'язку "учасник – група" та "група – учасник", створення ситуації рефлексії. Для цього проводилися розминочні вправи, а також вправи, призначені для зняття психологічного захисту та створення атмосфери довіри в групі); 2) *основний* (оцінювання рівня обізнаності щодо проблеми, актуалізація проблеми, надання інформації та засвоєння знань, формування певних умінь та навичок; під час реалізації основної частини виконувалися окремі тренінгові вправи); 3) завершальна частина (підбиття підсумків роботи, оцінка отриманого досвіду, налаштування учасників на атмосферу повсякденного життя).

Кожна вправа складалася з трьох частин: 1) вступної, яка спрямована на виявлення особливостей виконання конкретної вправи, окремих правил тощо; 2) основної, під час якої відбувалося виконання практичної частини вправи, та 3) підведення підсумків (у вигляді обговорення групою проблемних моментів під час виконання вправи, збору та узагальнення набутого досвіду, отримання зворотного зв'язку членами групи).

### **3.2. Аналіз результатів перевірки ефективності розвиваючої програми**

Для перевірки ефективності розвиваючо-корекційної програми, спрямованої на розвиток механізмів саморегуляції студентських страхів, які виникають в навчально-пізнавальній діяльності у ВНЗ, були використані три методи-ки.

По-перше – розроблена нами анкета «Перелік студентських страхів» (ДОДАТОК А), яка вже була використана з діагностичною метою на попередніх стадіях дослідження. Студенти експериментальної та контрольної груп тричі (перед проходженням програми тренінгу експериментальною групою, відразу після закінчення тренінгу та через 1,5 місяці після закінчення тренінгу) оцінювали інтенсивність та частоту переживання 71 виду страхів, керуючись чотирибальною шкалою. За допомогою цієї анкети оцінювався феноме-

нологічний аспект студентських страхів, що виникають у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

По-друге – «Шкала прокрастинації для студентів» (С. Лей) (ДОДАТОК І) [298], адаптована Н. Г. Гаранян [111]. Прокрастинація як свідоме відкладання виконання намічених дій, незважаючи на виникнення певних проблем у житті студента, створює небезпеку виникнення, так званих, «довготривалих порочних кіл» – самогенеруючих психорегулятивних структур, в яких причини й наслідки міняються місцями [252]. Такі структури збільшують інтенсивність студентських страхів, підсилюють загальну тривожність за принципом порочного кола. У свою чергу, їх існування та довготривала підтримка «підживлюються» енергією студентських страхів. Студенти, що потрапили в пастку прокрастинації, уникають діяльності, ситуацій, спілкування з людьми, яких побоюються та бояться. Наслідки такого уникнення – почуття провини через нездатність виконувати необхідні навчальні дії, стигматизація внаслідок наявності певної проблеми («я – нездатний до навчання»), пригнічений настрій, втрата надій на краще майбутнє (зокрема, в професійному плані), підвищення ймовірності зловживання алкоголем та психоактивними речовинами, надмірна активація нервової системи, психосоматичні проблеми тощо.

Використовуючи дану методику, ми спиралися на припущення про те, що сам факт наявності прокрастинації свідчить про наявність виражених студентських страхів, пов'язаних з певними діями, які студент змушений здійснювати в стінах ВНЗ, зі спілкуванням з певними особами (викладачами, керівництвом, іншими студентами) та прийняттями на себе зобов'язаннями, пов'язаними передусім з навчальним процесом. Таким чином, за допомогою цієї методики можливості коригувально-розвиваючої програми знижувати інтенсивність студентських страхів оцінювалася непрямым чином – по зниженню тенденції студентів до академічної прокрастинації. Шкала прокрастинації для студентів С. Лея була використана двічі – перед початком формуючого експерименту та відразу після його закінчення. Тим самим, у своїй оцінці ефективності коригувально-розвиваючої про-

грами ми могли спертися на, так званий, *діяльнісний* критерій, оскільки прокрастинація – це, насамперед, деформація діяльності суб'єкта.

Шкала студентської прокрастинації складається з 20 тверджень (десяти прямих та десяти «зворотних»), що описують унікаючу поведінку в ситуаціях, типових для навчальної діяльності студентів. Досліджуваних просять оцінити за п'ятибальною шкалою, наскільки характерна для них та чи інша поведінка, що описується в твердженнях.

По-третє, також двічі (перед початком формуючого експерименту та відразу після його закінчення) був використаний опитувальник Т. А. Нємчина «Шкала нервово-психічної напруги» [128]. Опитувальник (ДОДАТОК I) являє собою детальну та багатоаспектну інвентаризацію вегетативних та психофізіологічних проявів нервово-психічної напруги. Опитувальник був стандартизований Т. А. Нємчином на великій групі студентів (500 осіб); апробування методики відбувалося як у міжсесійний період, так і під час сесії. Доведено її чутливість до впливу стресорів, важких життєвих ситуацій, невротичної симптоматики у формі страхів та тривоги. Методика містить 30 пунктів, що відносяться до основних фізіологічних та психофізіологічних ознакам нервово-психічної напруги. Випробуваному кожен раз треба було оцінювати ступінь своєї напруги щодо кожного з ознак.

Відповідно до концепції Т. А. Нємчина [182], для доказу якої створювався даний опитувальник, існують три ступені нервово-психічної напруги – стан оперативного спокою (напруга I ступеня), стан підвищеної активності (напруга II ступеня), стан надмірної напруженості та дезорганізованості (напруга III ступеня). Нервово-психічна напруга є особливим, тотальним станом цілісного організму, що розвивається як загальносистемний процес, підлеглий відповідним закономірностям функціонування системи. Стан нервово-психічної напруги – це активний стан системи адаптації, що включає в себе складові елементи, які в цілому формують певну структурно-функціональну організацію з ієрархічним, (не тільки субординаційним, але і координаційним) принципом регуляції. Надлишкові студентські страхи можуть приз-

вести до порушення інформаційно-енергетичних потоків в цій системі, до її виходу із строю, що суб'єктивно переживається як симптоматика надмірної напруженості (втрата здатності підтримувати продуктивну II ступінь напруженості та перехід до надлишкової напруженості III ступеня).

Використовуючи методику Т. А. Немчина, ми спиралися на психофізіологічний критерій в оцінці ефективності корекційно-розвиваючої програми. Передбачалося, що учасники тренінгу, пройшовши програму, перевершать досліджуваних контрольної групи в здатності підтримувати в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ другу (продуктивну) ступінь напруги (тобто стан підвищеної активності) та не проявляти третій ступінь (надмірну напруженість).

У табл. 3.1 представлені результати заповнення «Списку страхів» студентами експериментальної та контрольної груп до початку формуючого експерименту.

Таблиця 3.1

**Відмінності в показниках восьми основних таксонів студентських страхів між експериментальною та контрольною групами досліджуваних на констатуючій стадії дослідження**

Таксони страхів	Показники в групах ( $M \pm \sigma$ , бали)		t	p
	Експериментальної	Контрольної		
Випробування	5,57 $\pm$ 4,80	4,82 $\pm$ 3,32	0,683	-
Професійного майбутнього	8,37 $\pm$ 5,16	7,43 $\pm$ 4,24	0,753	-
Відповідальності	2,97 $\pm$ 1,94	3,07 $\pm$ 2,37	-0,185	-
Помилки та похибок	6,70 $\pm$ 4,26	5,93 $\pm$ 3,60	0,742	-
Пережиті безпосередньо на занятті	10,67 $\pm$ 4,71	9,82 $\pm$ 5,00	0,663	-
Пережиті в зв'язку зі своїми якостями та недоліками	9,93 $\pm$ 6,14	8,93 $\pm$ 5,86	0,637	-
Соціальні	17,40 $\pm$ 7,38	14,00 $\pm$ 7,19	1,776	-
Викладача	6,77 $\pm$ 3,06	6,00 $\pm$ 3,65	0,869	-
Сумарний показник	68,37 $\pm$ 12,42	60,00 $\pm$ 15,56	2,270	0,03

Ці дані доводять коректність комплектування груп досліджуваних. Показники по всім таксонам (групам) студентських страхів на статистично значущому рівні між двома групами досліджуваних не розрізняються. Проте, необхідно відзначити, що при порівнянні парціальних показників страхів експериментальна група трохи випередила контрольну за сімома показниками. Тільки за показником страху відповідальності контрольна група трохи випередила експериментальну. Такий варіант комплектування груп призвів до того, що за сумарним показником експериментальна група все-таки відрізняється від контрольної на статистично значущому рівні (відповідно,  $68,37 \pm 12,42$  балів та  $60,00 \pm 15,56$  балів;  $t = 2,27$ ;  $p < 0,03$ ). Ми навмисне включили в експериментальну групу таких студентів, загальна кількість та сумарна інтенсивність академічних страхів яких вища, ніж у студентів контрольної групи. Така нерівність «вихідних позицій» майбутніх експериментальної та контрольної груп дозволить чіткіше та більш переконливо продемонструвати можливості нашої коригувально-розвиваючої програми.

Табл. 3.2 містить дані, отримані в контрольному вимірі відразу ж після закінчення тренінгу. Ці дані переконливо свідчать про досить високу ефективність впливів, які сприяли формуванню у студентів механізмів саморегуляції студентських страхів, подоланню їх деструктивного впливу на навчально-пізнавальну діяльність в умовах ВНЗ.

Тепер, експериментальна група помітно поступається контрольній за сумарним показником частоти та інтенсивності студентських страхів (відповідно,  $39,23 \pm 8,17$  та  $57,11 \pm 16,04$ ;  $t = -5,401$ ;  $p < 0,000001$ ). З парціальних показників в кращу (для експериментальної групи) сторону змінився показник страхів, пов'язаних з особистістю викладача (відповідно,  $2,80 \pm 1,73$  балів у студентів експериментальної та  $5,71 \pm 3,09$  балів – у контрольній групах;  $t = -4,471$ ;  $p < 0,00004$ ). З бесід з випробуваними з'ясувалося, що для подолання цієї групи страхів особливо корисними виявилися техніка Вольпе, прийоми релаксації, вправи, спрямовані на подолання зайвого фокусування на собі, а також техніки з розвитку комунікабельності.



У значно меншому, порівняно зі студентами контрольної групи, ступені учасники тренінгу стали боятися здійснення помилок та похибок (відповідно,  $3,60 \pm 2,69$  балів у студентів експериментальної та  $6,39 \pm 2,92$  балів – у контрольній групі;  $t = -3,792$ ;  $p < 0,0004$ ).

Таблиця 3.2

**Відмінності в показниках восьми основних таксонів студентських страхів між експериментальною та контрольною групами досліджуваних після контрольного дослідження (I), здійсненого безпосередньо після формуючого експерименту**

Таксони страхів	Показники в групах ( $M \pm \sigma$ , бали)		t	p
	Експериментальної	Контрольної		
Випробування	$3,50 \pm 2,50$	$4,68 \pm 3,36$	-1,523	-
Професійного майбутнього	$4,83 \pm 3,16$	$6,82 \pm 4,41$	-1,982	-*
Відповідальності	$1,60 \pm 1,19$	$2,71 \pm 1,49$	-3,159	0,003
Помилки та похибки	$3,60 \pm 2,69$	$6,39 \pm 2,92$	-3,792	0,0004
Пережиті безпосередньо на занятті	$6,50 \pm 3,25$	$9,25 \pm 4,99$	-2,503	0,02
Пережиті в зв'язку зі своїми якостями та недоліками	$7,30 \pm 4,70$	$8,82 \pm 5,44$	-1,142	-
Соціальні	$9,10 \pm 5,80$	$12,71 \pm 6,31$	-2,273	0,03
Викладача	$2,80 \pm 1,73$	$5,71 \pm 3,09$	-4,471	0,00004
Сумарний показник	$39,23 \pm 8,17$	$57,11 \pm 16,04$	-5,401	0,000001

Примітка: «\*» – сильна ( $p < 0,1$ ) тенденція до значущості відмінностей.

Студенти експериментальної групи після тренінгу стали істотно поступатися випробуванню контрольної групи за частотою та інтенсивністю страхів відповідальності (відповідно,  $1,60 \pm 1,19$  та  $2,71 \pm 1,49$ ;  $t = -3,159$ ;  $p < 0,003$ ), страхів, пережитих безпосередньо на занятті (відповідно,  $6,50 \pm 3,25$  та  $9,25 \pm 4,99$ ;  $t = -2,503$ ;  $p < 0,02$ ), а також соціальних страхів (відповідно,  $9,10 \pm 5,80$  та  $12,71 \pm 6,31$ ;  $t = -2,273$ ;  $p < 0,03$ ). Змінилося співвідношення показників

в експериментальній та контрольній групах за інтенсивністю та частотою професійних страхів: їх стало менше у студентів, що пройшли корекційно-розвиваючу програму. Проте, відмінності за цим показником виявилися тільки на рівні сильної тенденції (відповідно,  $4,83 \pm 3,16$  та  $6,82 \pm 4,41$ ;  $t = -1,982$ ;  $p < 0,1$ ).

За двома параметрами істотної переваги експериментальної групи над контрольною домогтися не вдалося. Йдеться про групу студентських страхів, які належать до категорій «Випробування» (відповідно,  $3,50 \pm 2,50$  та  $4,68 \pm 3,36$ ;  $t = -1,523$ ) та «Страхи, пережиті в зв'язку зі своїми якостями та недоліками» (відповідно,  $7,30 \pm 4,70$  та  $8,82 \pm 5,44$ ;  $t = -1,142$ ). Випробування (іспити, заліки, різного роду перевірочні процедури) – це універсальний та сильно діючий стресор, протистояння якому вимагає активізації безлічі різнорівневих та багатопланових ресурсів організму та особистості. Страхи, пов'язані з власними якостями та недоліками детерміновані, мабуть, глибинними структурами, що зачіпають «ядро особистості» [157]. Ефективне протистояння цим страхам вимагає масштабного переструктурування глибинних «Я-схем» [81], які сформувалися на ранніх етапах онтогенезу в рамках тих сімейних систем, в яких виховувалися наші досліджувані та які, звичайно, не могли бути помітно змінені в процесі нашого тренінгу. Тим не менш, добре видно, що студенти експериментальної групи після тренінгу за цими двома показниками демонструють більш низькі значення, ніж студенти, що не брали участь у тренінгові. А до тренінгу співвідношення було протилежним. Даний результат може виявитися корисним для подальшого вдосконалення структури нашої коригувально-розвиваючої програми, для насичення її новими видами завдань та вправ, для уточнення цілей та «мішеней» формуючих впливів.

Табл. 3.3 дає можливість зробити висновки щодо довготривалості наслідків реалізації коригувально-розвиваючої програми. У ній представлені відмінності між експериментальною та контрольною групами, які збереглися (або знову виникли) через 1,5 місяці після закінчення тренінгу. В цілому можна констатувати наявність довготривалого ефекту,

викликаного формуючими впливами. Так, збереглися на тому ж рівні, що й безпосередньо після тренінгу відмінності між експериментальною та контрольною групами за сумарним показником інтенсивності та частоти переживання студентських страхів (відповідно,  $39,37 \pm 10,13$  та  $57,21 \pm 15,00$ ;  $t = -5,344$ ;  $p < 0,000002$ ).

Таблиця 3.3

**Відмінності в показниках восьми основних таксонів студентських страхів між експериментальною та контрольною групами досліджуваних після відстроченого на 2 міс. контрольного дослідження (II)**

Таксони страхів	Показники в групах ( $M \pm \sigma$ , бали)		t	p
	Експериментальної	Контрольної		
Випробування	$2,53 \pm 2,10$	$4,79 \pm 2,23$	-3,962	0,0002
Професійного майбутнього	$4,03 \pm 3,00$	$8,21 \pm 3,67$	-4,768	0,00001
Відповідальності	$2,00 \pm 1,05$	$3,07 \pm 1,33$	-3,414	0,001
Помилки та похибки	$3,63 \pm 3,02$	$6,68 \pm 3,51$	-3,549	0,0008
Пережиті безпосереднього заняття	$6,43 \pm 3,62$	$8,71 \pm 5,38$	-1,906	-*
Пережиті в зв'язку зі своїми якостями та недоліками	$5,33 \pm 3,66$	$8,36 \pm 5,35$	-2,527	0,01
Соціальні	$13,57 \pm 5,72$	$11,54 \pm 6,39$	1,277	-
Викладача	$1,83 \pm 1,18$	$5,89 \pm 2,04$	-9,294	0,000001
Сумарний показник	$39,37 \pm 10,13$	$57,21 \pm 15,00$	-5,344	0,000002

Примітка: «\*» – сильна ( $p < 0,1$ ) тенденція до значущості відмінностей

Протягом півтора місяці збереглися статистично значущі відмінності за показниками таких груп страхів, як: 1) страхи відповідальності (відповідно,  $2,00 \pm 1,05$  та  $3,07 \pm 1,33$ ;  $t = -3,414$ ;  $p < 0,001$ ); 2) страхи допустити помилки, похибки (відповідно,  $3,63 \pm 3,02$  та  $6,68 \pm 3,51$ ;  $t = -3,549$ ;  $p < 0,0008$ ); 3) страхи викладача (відповідно,  $1,83 \pm 1,18$  та  $5,89 \pm 2,04$ ;  $t = -9,294$ ;  $p < 0,000001$ ).

Участь у тренінгові щодо двох груп страхів має ефект відстроченого впливу. Виявлено такий варіант динаміки по-

казників, при якому безпосередньо після закінчення тренінгу відмінностей між експериментальною та контрольною групою немає, або вони є, але проявляються лише на рівні сильної тенденції. Проте, протягом 1,5 місяців ці відмінності з'являються, посилюються та стають статистично значущими. Все відбувається так, як якщо б формуючі впливи ініціювали деякі процеси в психіці, які завершилися появою нових та корисних для приборкання страхів структур подолання. Мова в даному випадку йде про групу страхів випробування: спочатку (табл. 3.2) за даним показником відмінностей між учасниками тренінгу та студентами контрольної групи суттєвих відмінностей не було. Проте, через 1,5 місяці (табл. 3.3) вони з'явилися (відповідно,  $2,53 \pm 2,10$  та  $4,79 \pm 2,23$ ;  $t = -3962$ ;  $p < 0,0002$ ). Переважання експериментальної групи над контрольною за показником страхів професійного майбутнього відразу ж після тренінгу було недостатньо переконливим та виражалось лише на рівні сильної тенденції. Через 1,5 місяці воно стало значним (відповідно,  $4,03 \pm 3,00$  та  $8,21 \pm 3,67$ ;  $t = -4768$ ;  $p < 0,00001$ ). За цей же проміжок часу явно посилилися відмінності між експериментальною та контрольною групами за показником студентських страхів, пов'язаних з власними якостями та недоліками: при першому контролі (табл. 3.2) вони були незначними, а при другому (табл. 3.3) – стали значущими (відповідно,  $5,33 \pm 3,66$  та  $8,36 \pm 5,35$ ;  $t = -2527$ ;  $p < 0,01$ ).

Тим не менш, необхідно відзначити, що студентські страхи характеризуються різноманіттям: серед них є такі, в яких наша коригувально-розвиваюча програма здобула лише короточасний ефект. Відносно двох груп страхів виявлена закономірність, що полягає в поступовому зникненні переваги експериментальної групи над контрольною.

Так, при першому контролі (табл. 3.2) експериментальна група демонструвала меншу схильність до соціальних страхів, ніж студенти контрольної групи. При відстроченому на 1,5 місяці контролі ситуація змінилася: відмінності тепер незначущі. Більш того, учасники тренінгу демонструють тепер навіть більш високі (за абсолютним значенням) показ-

ники студентських страхів, які відносяться до категорії «Соціальні страхи» (відповідно,  $13,57 \pm 5,72$  та  $11,54 \pm 6,39$ ;  $t = 1277$ ).

«Нейтралізація» переваги експериментальної групи стала внаслідок зростання у неї показника схильності соціальним страхам за час, що минув після проходження коригувально-розвиваючої програми. Цей, в певній мірі парадоксальний результат можна пояснити особливостями тренінгових вправ, за допомогою яких розвивалися комунікативні якості учасників, їх емпатія, товариськість, готовність включатися в різноманітні форми взаємодії з іншими людьми, бути більш відкритими.

Один із наслідків такого тренінгу – посилення різноманітності, різке збільшення числа соціальних ситуацій, в яких учасники тренінгу виявляють готовність брати участь. Проте, при цьому зростає також і число «приводів для занепокоєння» за результат комунікації, потенційних стресорів, стимулів для переживання занепокоєння.

Інша сукупність студентських страхів, за показниками якої експериментальна група протягом 1,5 місяців поступово втратила явну перевагу над контрольною групою – це страхи, що виникають безпосередньо на заняттях. При першому контролі (табл. 3.2) відмінності були статистично значущими, проте, при другому контролі (табл. 3.3) вони збереглися лише на рівні сильної ( $p < 0,1$ ) тенденції (відповідно,  $6,43 \pm 3,62$  та  $8,71 \pm 5,38$ ;  $t = -1906$ ).

Таким чином, формуючий вплив в цілому призвів до досить стійких змін у психіці та особистості досліджуваних, що дозволило їм через кілька тижнів після закінчення тренінгу зберігати в актуалізованому стані потенціал протистояння студентським страхам.

Разом з тим, показники окремих груп страхів зазнали певну та неоднозначну динаміку. Тому, виникла необхідність більш детально проаналізувати цю динаміку взагалі, а також з урахуванням того, студентами яких саме курсів (молодших, середніх, або старших) є досліджувані.

Аналізу піддалися не тільки дані студентів, які брали участь у тренінгові, але й показники досліджуваних контро-

льної групи. Це дає можливість відокремити короткочасні та довготривалі ефекти, викликані участю в розвивально-коригувальній програмі від ефектів спонтанного розвитку та інших випадкових впливів.

У табл. 3.4 та 3.5 відображена динаміка як сумарного показника студентських страхів, так і показників окремих груп страхів у студентів, які брали участь та які не брали участь у тренінгові. Застосування t-критерію Стьюдента для співзалежних вибірок свідчить про принципово відмінний характер динаміки показників страхів в експериментальній та контрольній групах.

В учасників тренінгу сумарний показник студентських страхів, стрімко знизившись від діагностики № 1 (констатація перед початком формуючого експерименту) до діагностики № 2 (перша констатація, що відбулася відразу після закінчення тренінгу), вийшов на якесь «плато», та в проміжку між діагностикою № 2 та № 3 вже скільки-небудь помітно не змінювався (відповідно  $68,37 \pm 12,42$  балів,  $39,23 \pm 8,17$  балів та  $39,37 \pm 10,13$ ). На графіку цей результат мав би характерний вигляд «хокейної ключки», що переконливо підтверджує ефективність запропонованої нами коригувально-розвиваючої програми.

Результати, досягнуті до моменту проведення другої та третьої діагностики, статистично значимо відрізняються від початкового показника студентських страхів (відповідно  $t = 15,39$ ;  $p < 0,0000001$  та  $t = 11,63$ ;  $p < 0,000001$ ).

Динаміка сумарного показника в контрольній групі інша: графік мав би вид практично прямої лінії, паралельної осі абсцис (відповідно,  $60,00 \pm 15,56$  балів,  $57,11 \pm 16,04$  балів та  $57,21 \pm 15,00$  балів). Це означає, що скільки-небудь помітних змін за сумарним показником в даній групі досліджуваних за відповідний період не відбулося.

У результаті аналізу динаміки показників окремих таксонів студентських страхів в експериментальній групі виявлено такі закономірності. По-перше, до моменту закінчення тренінгу під впливом коригувально-розвиваючих впливів відбулося статистично значуще зниження частоти та інтенсивності переживання страхів всіх видів. При порівнянні ре-

зультатів діагностики № 1 та діагностики № 2 значення співзалежних  $t$ -критерію Стюдента розташувалися в інтервалі

Таблиця 3.4  
Показники основних груп студентських страхів на різних етапах діагностики в експериментальній групі

Таксони страхів	Етапи діагностики			t; p		
	Констатація (діагностика №1)	Контроль 1 (діагностика №2)	Контроль 2 (діагностика №3)	1 / 2	1 / 3	2 / 3
Випробування	5,57±4,80	3,50±2,50	2,53±2,10	3,69; 0,001	4,55; 0,0001	2,93; 0,01
Професійного майбутнього	8,37±5,16	4,83±3,16	4,03±3,00	4,65; 0,0001	5,79; 0,000003	1,75; -*
Відповідальності	2,97±1,94	1,60±1,19	2,00±1,05	4,93; 0,00003	2,55; 0,02	-1,48; -
Помилки та похибок	6,70±4,26	3,60±2,69	3,63±3,02	5,07; 0,00002	3,62; 0,001	-0,06; -
Пережиті безпосередньо на занятті	10,67±4,71	6,50±3,25	6,43±3,62	5,09; 0,00002	3,75; 0,0008	0,08; -
Пережиті в зв'язку зі своїми особистостями та недоліками	9,93±6,14	7,30±4,70	5,33±3,66	3,59; 0,001	5,65; 0,000004	3,56; 0,001
Соціальні	17,40±7,38	9,10±5,80	13,57±5,72	8,20; 0,000001	3,87; 0,0006	-4,64; 0,00007
Викладача	6,77±3,06	2,80±1,73	1,83±1,18	6,77; 0,00005	8,13; 0,000001	2,59; 0,01
Сумарний показник	68,37±12,42	39,23±8,17	39,37±10,13	15,39; 0,0000001	11,63; 0,000001	-0,07; -

Примітка: «\*» – сильна (p < 0,1) тенденція до значущості відмінностей



Таблиця 3.5

**Показники основних груп студентських страхів на різних етапах діагностики в контрольній групі**

Таксони страхів	Етапи діагностики			t; p		
	Констатація (діагностика №1)	Контроль 1 (діагностика №2)	Контроль 2 (діагностика №3)	1 / 2	1 / 3	2 / 3
Випробування	4,82±3,32	4,68±3,36	4,79±2,23	0,24; -	0,07; -	-0,18; -
Професійного майбутнього	7,43±4,24	6,82±4,41	8,21±3,67	0,96; -	-1,46; -	-2,10; 0,05
Відповідальності	3,07±2,37	2,71±1,49	3,07±1,33	0,86; -	0,01; -	-1,03; -
Помилки та похибок	5,93±3,60	6,39±2,92	6,68±3,51	-0,75; -	-0,90; -	-0,39; -
Пережиті безпосередньо на занятті	9,82±5,00	9,25±4,99	8,71±5,38	0,88; -	1,39; -	0,94; -
Пережиті в зв'язку зі своїми якостями та недоліками	8,93±5,86	8,82±5,44	8,36±5,35	0,12; -	0,65; -	0,84; -
Соціальні	14,00±7,19	12,71±6,31	11,54±6,39	1,47; -	2,27; 0,03	1,87; -*
Викладача	6,00±3,65	5,71±3,09	5,89±2,04	0,52; -	0,23; -	-0,28; -
Сумарний показник	60,00±15,56	57,11±16,04	57,21±15,00	1,54; -	1,37; -	-0,08; -

від 3,59 (за показником страхів, пережитих у зв'язку зі своїми якостями та недоліками) до 8,20 (за показником соціальних страхів); при цьому рівень значущості охоплював діапазон значень від  $p < 0,001$  до  $p < 0,000001$ .

По-друге, для деяких видів страхів динаміка зниження показників тривала і впродовж 1,5 місяців після закінчення тренінгу. Так, при зіставленні показників, отриманих при діагностиці № 2 та діагностиці № 3 з'ясувалося, що продовжували знижуватися показники страхів, які пов'язані з особистістю викладача (відповідно,  $2,80 \pm 1,73$  та  $1,83 \pm 1,18$ ;  $t = 2,59$ ;  $p < 0,01$ ), страхи, пов'язані зі своїми якостями та вадами (відповідно,  $7,30 \pm 4,70$  та  $5,33 \pm 3,66$ ;  $t = 3,56$ ;  $p < 0,001$ ), а також страхи випробування (відповідно,  $3,50 \pm 2,50$  та  $2,53 \pm 2,10$ ;  $t = 2,93$ ;  $p < 0,01$ ). Крім того, за ці 1,5 місяці зафіксовано на рівні сильної тенденції ( $p < 0,1$ ) зниження страхів, пов'язаних з професійним майбутнім (відповідно,  $4,83 \pm 3,16$  та  $4,03 \pm 3,00$ ;  $t = 1,75$ ).

По-третє, виявлені такі групи студентських страхів, для яких мінімальні значення показників були досягнуті до моменту закінчення тренінгу та подальшого прогресу вже не спостерігалось. Це – страхи, пережиті безпосередньо на заняттях, страхи допустити помилки та похибки, а також страхи відповідальності.

По-четверте, виявлено, що динаміка соціальних страхів має форму англійської літери «U», тобто тренінговий ефект тут, мабуть, виявився недостатньо стійким: через 1,5 місяці досліджувані знову повідомляли про наявність у них досить помітних соціальних страхів. Проте, зіставлення результатів діагностики № 1 та діагностики № 3 вказує на те, що участь у тренінгові була корисною для розвитку механізмів стримування цієї групи страхів (відповідно,  $17,40 \pm 7,38$  та  $13,57 \pm 5,72$ ;  $t = 3,87$ ;  $p < 0,0006$ ).

Табл. 3.5, в якій відображені показники досліджуваних контрольної групи, показує, що протягом відповідного періоду якихось помітних змін з переважною більшістю показників не відбувалося. Рівень студентських страхів (який сам по собі досить високий для того, щоб деструктивно позначатися на навчально-пізнавальній діяльності) майже не-

змінно відтворювався і при першій, і при другій, і при третій діагностиці. Виняток становлять тільки соціальні страхи: у цій групі досліджуваних намітилася тенденція до спонтанного зниження даного показника; при діагностиці № 2 це зниження навіть досягає рівня статистичної значущості ( $p < 0,03$ ). Крім цього, в контрольній групі зафіксовано спонтанне посилення частоти та інтенсивності страхів, які студенти переживають у зв'язку зі своїм професійним рівнем. Максимуму цей показник досяг до діагностики № 3 ( $8,21 \pm 3,67$  балів) та став статистично значимо відрізнятися від первинної констатуючої діагностики ( $7,43 \pm 4,24$  балів;  $t = -2,10$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким чином, аналіз динаміки показників студентських страхів у двох групах досліджуваних із застосуванням  $t$ -критерію для співзалежних вибірок (аналіз зрушень показників всередині груп) також переконливо свідчить про ефективність розробленої нами корекційно-розвиваючої програми.

Проте, у показників різних таксонів страхів зафіксований різний характер динаміки. Тому, закономірності цієї динаміки були розглянуті більш детально – з урахуванням курсу, на якому навчаються студенти. Тим самим, перевірялося припущення про те, що динаміка показників студентських страхів, обумовлена участю (або не участю) в корекційно-розвиваючій програмі, може виявитися різною у студентів молодших, середніх та старших курсів. Двохфакторний дисперсійний аналіз послідовних змін, результати якого відображені на мал. 3.12 – 3.18, в основному, підтвердив це припущення.

Так, на рис. 3.12 чітко видно, що участь у коригувально-розвиваючій програмі призвела до значного зниження сумарного показника страхів у студентів усіх курсів. Якщо у першокурсників цей показник перед початком тренінгу дорівнював  $70,00 \pm 11,67$  балів, у третьокурсників –  $66,22 \pm 13,32$  балів та у шестикурсників –  $68,64 \pm 13,27$  балів, то в результаті діагностики №2 (тобто при першому контролі) даний показник дорівнював, відповідно,  $39,40 \pm 10,29$  балів,  $39,56 \pm 5,94$  балів та  $38,82 \pm 8,34$

балів. Протягом наступних 1,5 місяців ці показники приблизно такими і залишалися, тобто програма викликала досить стійкі зміни в психорегулятивних структурах особистості студентів усіх курсів.

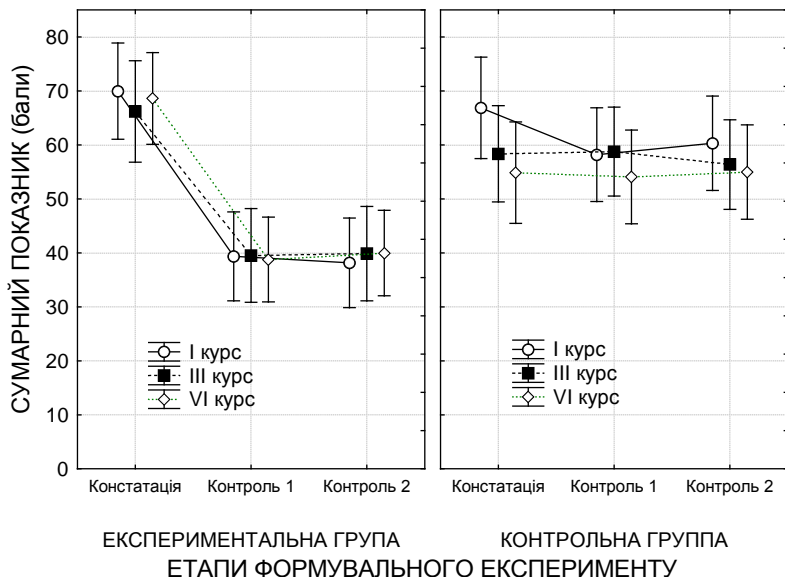


Рис. 3.12 Динаміка сумарного показника студентських страхів у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту.

У той же час, в учасників контрольної групи динаміка даного показника була іншою. Невелике (в межах статистичної похибки), спонтанне зниження сумарного показника страху відзначено тільки у першокурсників. Так, у проміжку між діагностикою № 1 (констатація) та діагностикою № 2 (контроль 1) цей показник знизився з  $66,89 \pm 11,57$  балів до  $58,22 \pm 7,28$  балів. Проте, до моменту проведення діагностики № 3 (контроль 2) цей показник підвищився до  $60,33 \pm 10,34$  балів. У третьокурсників та шестикурсників криві мають вигляд майже горизонтальної кривої, засвідчуючи про відсутність яких-небудь помітних змін за весь період проведення формуючого експерименту. Добре видно, що

спочатку (тобто на констатуючій стадії дослідження) третьокурсники та шестикурсники контрольної групи мали більш низькі сумарні показники студентських страхів, ніж студенти експериментальної групи. Проте, вже до моменту проведення діагностики № 2, контрольна група значно поступалася експериментальній.

Динаміка сумарного показника дає занадто загальне та недиференційоване уявлення про особливості зміни здатності студентів різних курсів протистояти страхам. Тому, обчислення за алгоритмом послідовного ANOVA були виконані по кожному з восьми окремих таксонів студентських страхів.

На рис. 3.13 видно, що формуючий вплив позитивним чином позначився на здатності до саморегуляції страхів випробувань (іспитів, заліків, контрольних робіт тощо) у студентів усіх курсів.

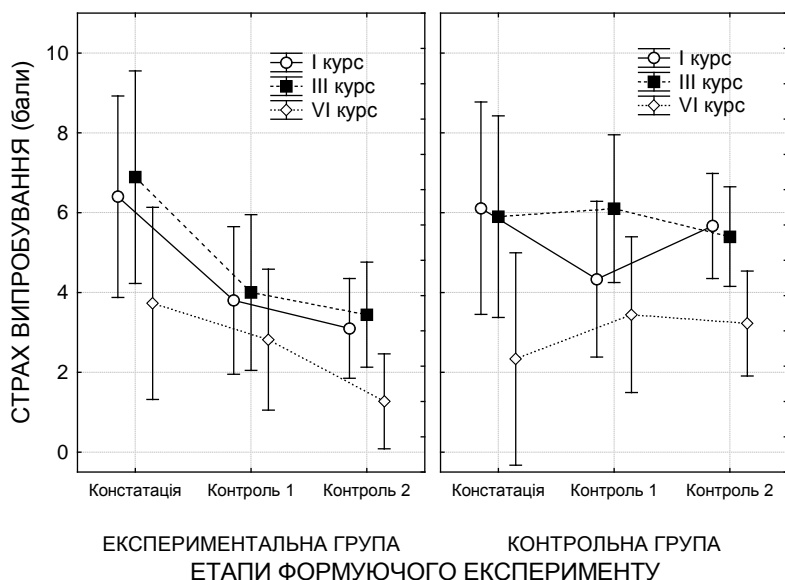


Рис. 3.13 Динаміка показника страхів випробування у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту.

Першокурсники, третьокурсники та шестикурсники, які брали участь у тренінгові, продемонстрували виражене зниження даного показника від діагностики № 1 до діагностики № 3. Причому, що дуже важливо, впродовж 1,5 місяців, що минули з моменту закінчення тренінгу, навички протистояння цим страхам не просто збереглися, а й, мабуть, продовжували удосконалюватися. У бесідах з цими студентами ми з'ясували, що вони не тільки активно користувалися засвоєними техніками подолання страхів випробування, але й творчо їх модифікували, поширювали за кордони ситуацій навчальної діяльності.

У контрольній групі динаміка даного показника була іншою. Невелике зниження відбулося у першокурсників між констатуючою та першою контрольною діагностикою (показник страхів випробування знизився з  $6,11 \pm 2,37$  балів до  $4,33 \pm 1,58$  балів), але потім показник знову зріс до  $5,67 \pm 2,00$  балів. Принципово інший в контрольній групі порівняно з експериментальною виявилася динаміка показника страхів випробування у третьокурсників. У той час, як у третьокурсників, які взяли участь у тренінгові, цей показник стрімко знижувався, у третьокурсників контрольної групи він залишався приблизно на одному і тому ж (високому) рівні під час усіх трьох діагностичних вимірів.

У найкращому становищі перебували «досвідчені студенти» – шестикурсники: для всіх умов та стадій проведення експерименту вони продемонстрували найкращі (тобто найбільш низькі) значення даного показника. Мабуть, позначався досвід перебування в численних ситуаціях випробування, а також те, що, принаймні, поточні іспити для студентів випускного курсу перетворюються в якийсь легко передбачуваний ритуал, який не викликає якого-небудь значного стресу. Проте, сама форма графіків розрізняється принципово: у шестикурсників експериментальної групи це – спадаюча крива, що досягає мінімуму ( $1,28 \pm 1,27$  балів), а у шестикурсників – горизонтальна лінія з тенденцією до зростання, що досягає максимуму при діагностиці № 2 ( $3,44 \pm 1,59$  балів). Цей результат – переконливе свідчення

корисності нашої коригувально-розвиваючої програми в тому числі й для шестикурсників.

Між характером динаміки показника страхів, пов'язаних з професійним майбутнім (рис. 3.14) та вже проаналізованими вище особливостями динаміки сумарного показника страхів та страхів випробування виявилось багато спільного. Так, у контрольній групі показники страхів професійного майбутнього знаходяться на всіх стадіях дослідження приблизно на одному і тому ж (середньому у першокурсників та високому у третьо- та шестикурсників) рівні з деякою тенденцією до підвищення до моменту діагностики №3. В експериментальній групі відбулося виразне зниження показника даного виду страхів, обумовлене формуючими впливами.

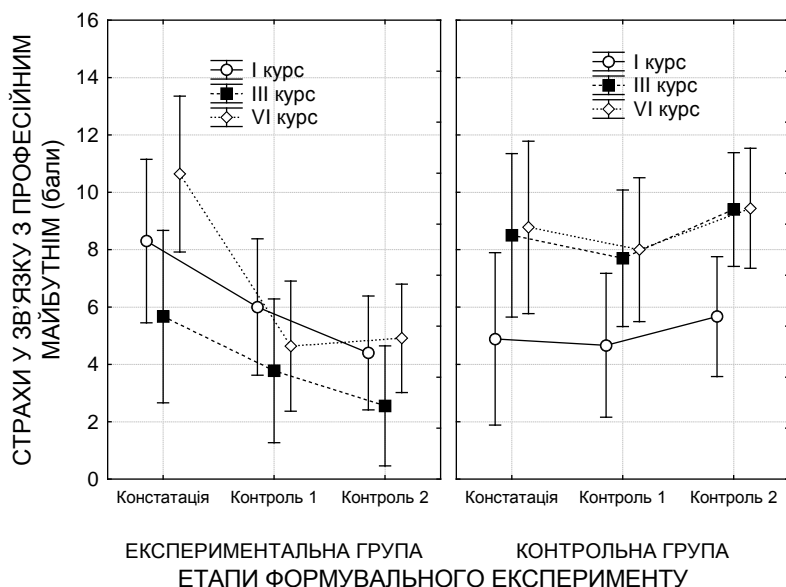


Рис. 3.14 Динаміка показника страхів, пов'язаних з професійним майбутнім у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту

Проте, є специфічні особливості результатів, отриманих в експериментальній групі. По-перше, якщо у шестикурсни-

ків мінімум в показнику страху професійного майбутнього був досягнутий до моменту закінчення тренінгу ( $4,64 \pm 3,75$  балів), то у студентів першого та третього курсів зниження показника відбувалося також і протягом наступних 1,5 місяців. По-друге, в більшості експериментальних умов (і це стосується не тільки студентів експериментальної, а й контрольної групи) найбільші абсолютні значення страхів професійного майбутнього продемонстрували саме шестикурсники. У бесідах з ними ми виявили їх глибоку заклопотаність проблемами пошуку першого робочого місця, успішного початку трудової кар'єри, пошуку можливостей для наукової кар'єри тощо.

Рис. 3.15 ілюструє особливості динаміки показника страхів відповідальності у студентів різних курсів.

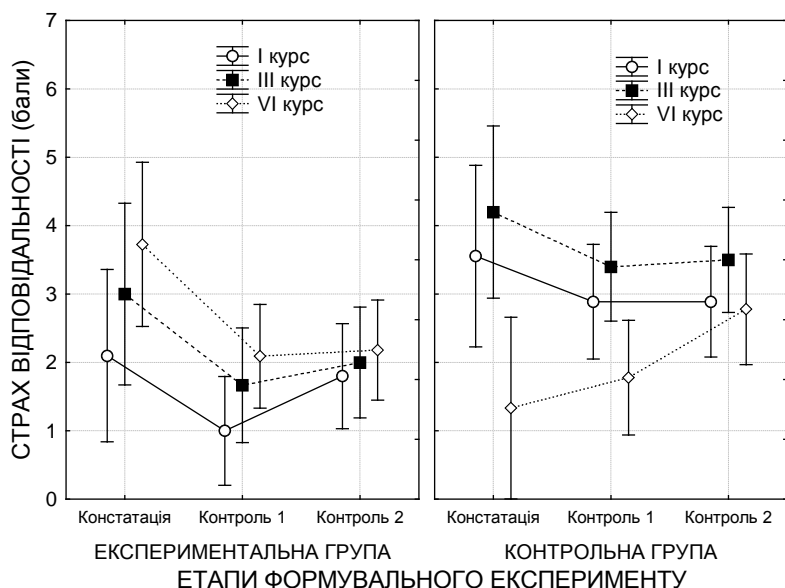


Рис. 3.15 Динаміка показника страхів відповідальності у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту.



І тут, також, помітна перевага учасників формуючого експерименту над контрольною групою. Під впливом формуючих впливів у них відбулося помітне зниження інтенсивності та частоти цих страхів. Так, у першокурсників експериментальної групи під час констатації цей страх проявлявся на рівні  $2,10 \pm 1,37$  балів, а під час першого контролю – на рівні  $1,00 \pm 0,67$  балів. Відповідні показники у третьокурсників –  $3,00 \pm 2,00$  та  $1,67 \pm 1,22$  балів; у шестикурсників –  $3,73 \pm 2,15$  та  $2,09 \pm 1,38$  балів.

Проте, на жаль, цей ефект виявився недостатньо стійким та протягом 1,5 місяців після тренінгу у всіх підгрупах експериментальної групи досліджуваних спостерігалось посилення страхів відповідальності. У контрольній групі (у першокурсників та третьокурсників) також спостерігалось незначне зниження показників даного виду страху в проміжку між діагностикою № 1 та діагностикою № 2. Проте, рівень страху відповідальності в цих підгрупах потім встановився на одному і тому ж рівні, в цілому більш високому, ніж в експериментальній групі. Що стосується шестикурсників контрольної групи, то вони весь час демонстрували динаміку зростання показників цього виду студентських страхів.

Коригувально-розвиваюча програма виявилася ефективною для стійкого зниження страхів допустити помилки та похибки в процесі навчально-пізнавальної діяльності. На рис. 3.16 помітна динаміка істотного зниження даного показника у студентів усіх курсів (особливо – у першокурсників). У контрольній групі найбільше боялися здійснювати помилки та допускати похибки саме першокурсники, причому за проміжок часу, що пройшов між діагностикою № 2 та № 3 у них спостерігалось помітне зростання цього показника.

У третьокурсників та шестикурсників динаміка цього показника була менш вираженою: показники в цілому не зазнавали істотних змін (якщо не вважати деякого зниження показника на заключному етапі експерименту у шестикурсників контрольної групи).

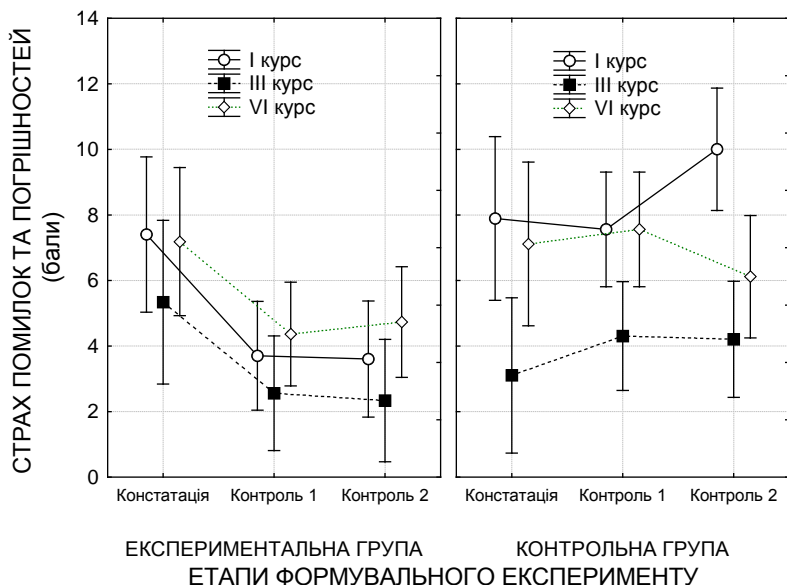


Рис. 3.16 Динаміка показника страхів, пов'язаних з помилками та похибками у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту.

Як видно з рис. 3.17, висновок про ефективність коригувально-розвиваючої програми для зниження страхів, пережитих безпосередньо на заняттях, можна з упевненістю поширити тільки на першокурсників та шестикурсників. Саме ці підгрупи студентів продемонстрували динаміку виразного зниження даного показника на трьох етапах діагностики. Як показав констатуючий вимір (діагностика № 1), першокурсники експериментальної групи були налякані на заняттях в більшій мірі, ніж першокурсники контрольної групи (відповідно,  $13,60 \pm 4,74$  та  $10,33 \pm 4,92$  балів). Проте, до моменту проведення діагностики № 3 співвідношення цих показників було явно на користь учасників тренінгу (відповідно,  $6,10 \pm 4,40$  та  $9,00 \pm 5,07$  балів). У шестикурсників експериментальної групи цей показник знизився з  $8,00 \pm 3,49$  балів під час діагностики № 1 до  $4,73 \pm 1,74$

балів під час діагностики № 3. У шестикурсників за цей період даний показник майже не змінився.

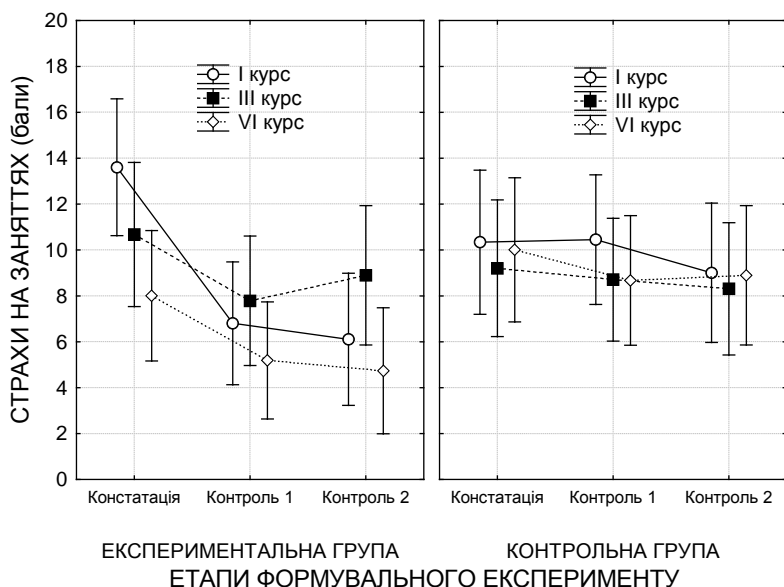


Рис. 3.17 Динаміка показника страхів, пережитих студентами першого, третього та шостого курсів безпосередньо на заняттях у ВНЗ на різних стадіях формуючого експерименту.

Досить показовою для ілюстрації ефективності коригувально-розвиваючої програми виявилася динаміка показників страхів, що виникають у студентів у зв'язку зі своїми особистісними якостями та недоліками (рис. 3.18). Всі три підгрупи експериментальної групи продемонстрували зниження рівня цих страхів. Причому найбільш стрімке зниження зафіксовано у третьокурсників: на момент проведення констатуючої діагностики вони побоювалися прояву своїх «недоліків» найбільшою мірою ( $14,33 \pm 5,36$  балів). До моменту проведення діагностики № 3 цей показник у них знизився до  $7,33 \pm 3,67$  балів. Масштаби зниження даного показника у першокурсників та шестикурсників не настільки

значні, проте, в цілому для них характерні менш виражені страхи даного виду, ніж для студентів третього курсу.

Для учасників контрольної групи зниження даного показника за відповідний період часу не характерно. Виняток становить тільки деяке зменшення цього показника між першою та другою діагностикою у першокурсників. Примітно також те, що третьокурсники контрольної групи спочатку, тобто на момент проведення діагностики № 1, перебували в значно кращому становищі, ніж третьокурсники експериментальної групи. Проте, під час діагностики № 2 та діагностики № 3 вони продемонстрували велику схильність цього виду студентських страхів, ніж третьокурсники, які брали участь у тренінгові.

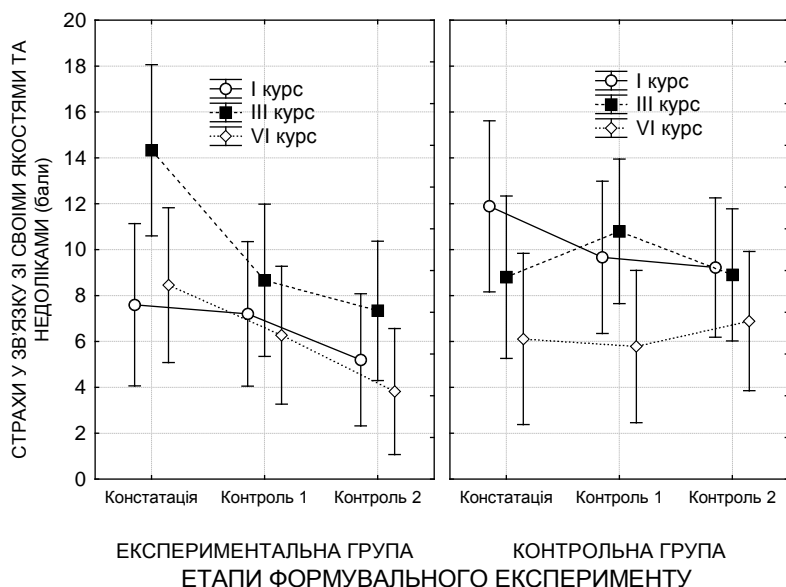


Рис. 3.18 Динаміка показника страхів, пов'язаних зі своїми якостями та недоліками у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формулюючого експерименту.

За даними рис. 3.19 можна зробити висновок про досить високу ефективність коригувально-розвиваючої про-

грами для подолання соціальних страхів. До моменту закінчення тренінгу (діагностика № 2) показники цих страхів істотно знизилися у студентів усіх курсів. Проте, на жаль, розвиваючий ефект виявився недостатньо стійким та до моменту проведення діагностики № 3 у всіх підгрупах досліджуваних показники підвищилися. Вони не досягли початкового рівня, але тим не менше довелося констатувати помітне підвищення інтенсивності та частоти соціальних страхів студентів, що відбулося протягом 1,5 місяці, що минули з моменту закінчення тренінгу.

У контрольній групі помітних змін ні у першокурсників, ні у третьокурсників, ні у шестикурсників не відбулося. Невелике зниження показників, які візуально визначаються на графіку, знаходяться в межах статистичної похибки.

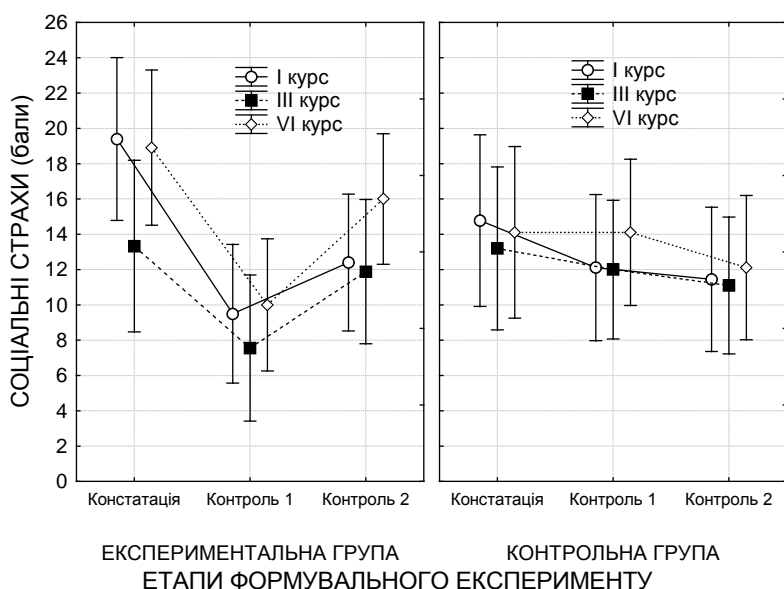


Рис. 3.19 Динаміка показника соціальних страхів у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту

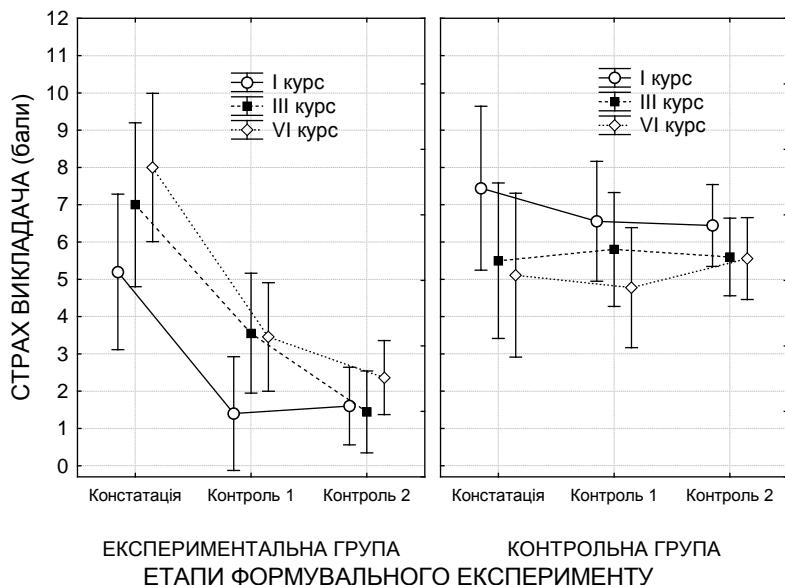


Рис. 3.20 Динаміка показника страху викладача у студентів першого, третього та шостого курсів на різних стадіях формуючого експерименту.

Страх викладача, який можна віднести до особливого різновиду соціальних страхів, виявився добре коректованим за допомогою вправ, включених в нашу коригувально-розвиваючу програму. У той час, як показники цього страху у всіх трьох підгрупах контрольної групи студентів залишалися приблизно на одному і тому ж, – високому – рівні, в експериментальній групі був досягнутий досить помітний прогрес. Страх викладача і у першокурсників, і у третьоккурсників, і у випускників різко знизився з 5 – 8 балів до 1,5 – 2,5 балів. Важливо також і те, що за 1,5 місяці, що минули з моменту закінчення тренінгу досягнуті результати збереглися.

Особливим поведінковим виразом негативної емоційної реакції (насамперед – страху) є прокрастинація. Страх студентів перед майбутнім, який часто поєднується з депресивним настроєм породжує страх не впоратися з поставленим

навчальним завданням [82; 83]. Саме тому, ми використували академічну прокрастинацію в якості *діяльнісного* критерію при оцінці проявів студентських страхів.

Перед початком тренінгу статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами не було (відповідно,  $60,53 \pm 13,21$  та  $61,18 \pm 14,40$  балів;  $t = -0,178$ ). Після тренінгу показник академічної прокрастинації в експериментальній групі істотно знизився, а в контрольній – залишився майже на колишньому рівні (відповідно,  $49,77 \pm 12,46$  та  $59,93 \pm 11,43$  балів;  $t = -3,230$ ;  $p < 0,002$ ). Цей результат доводить ефективність вправ, які виконували студенти експериментальної групи для зниження рівня студентських страхів. Про це ж свідчить і порівняння (за допомогою t-критерію Стюдента для співзалежних вибірок) показників прокрастинації, отриманих окремо в кожній з груп (експериментальної та контрольної) на констатуючому та контрольному етапах діагностики. Зрушення показника всередині експериментальної групи з  $60,53 \pm 13,21$  балів до  $49,77 \pm 12,46$  балів статистично значимий ( $t = 5,402$ ;  $p < 0,00001$ ). Невелике зниження показника прокрастинації, що відбулося за цей же час в контрольній групі з  $61,18 \pm 14,40$  балів до  $59,93 \pm 11,43$  балів статистично не значиме ( $t = 0,673$ ).

Обговорювану динаміку показників ілюструє рис. 3.21, що відображає результати дисперсійного аналізу. Дисперсійний аналіз підтвердив залежність показника прокрастинації від формуючих впливів, що сталися під час проходження студентами експериментальної групи коригувально-розвиваючої програми; величина F-відношення дорівнює 12116;  $p < 0,001$ .

Про ефективність коригувально-розвиваючої програми свідчить також і динаміка психофізіологічного критерію. Цей критерій названий психофізіологічним з відомою часткою умовності, оскільки в нашому дослідженні не здійснювалася об'єктивна («приладова») реєстрація фізіологічних корелятивів страху. За допомогою опитувальника НПН Т. А. Немчина були систематизовані суб'єктивні враження досліджуваних

експериментальної та контрольної груп, що відносяться до відчуттів фізичного дискомфорту, напруги та стресу.

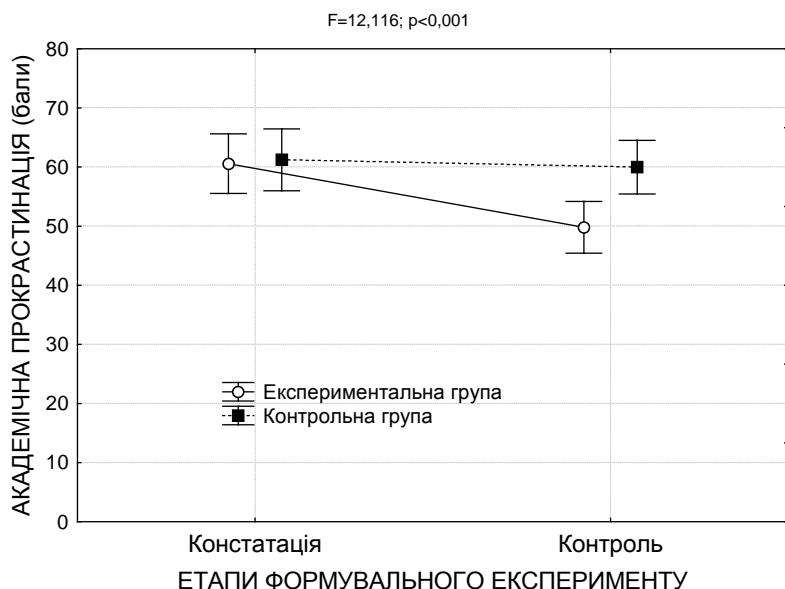


Рис. 3.21 Динаміка показника академічної прокрастинації в експериментальній та контрольній групах досліджуваних.

Фізіологічна симптоматика нервово-психічної напруги отримала своє відображення у відповідних показниках, які виступили в ролі залежної змінної в формуючому експерименті.

На рис. 3.22 відображені результати дисперсійного аналізу, який показав залежність показника нервово-психічної напруги від формуючих впливів, які були включені в програму тренінгу. Перед початком реалізації коригувально-розвиваючої програми показники нервово-психічного напруження в обох групах досліджуваних скільки-небудь істотно не розрізнялися ( $50,87 \pm 10,31$  балів в експериментальній та  $49,79 \pm 10,99$  балів – у контрольній групах). Цікаво те, що ці показники дещо вищі за ті, які отримав автор даної методики Т. А. Немчин при її стандартизації на почат-



ку 80-х років минулого століття у великому дослідженні за участю 500 студентів Ленінградського держуніверситету [181].

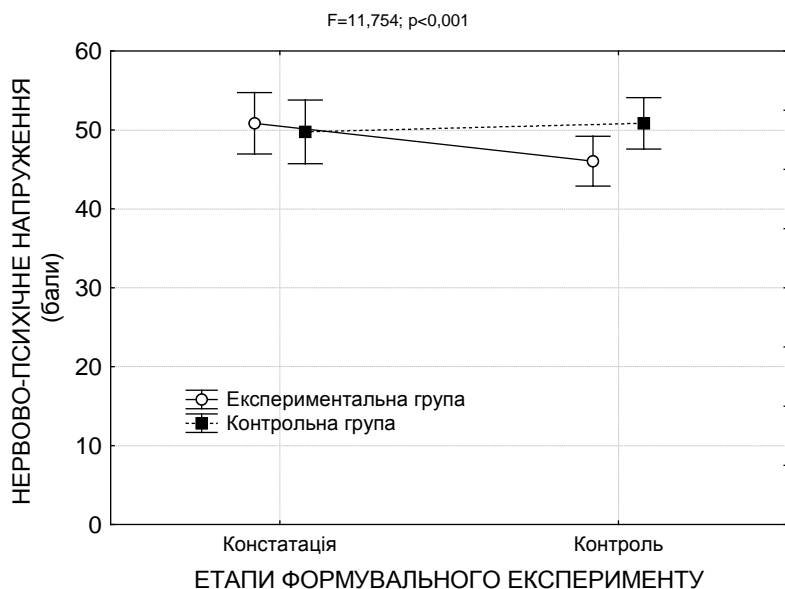


Рис. 3.22 Динаміка показника нервово-психічної напруги в експериментальній та контрольній групах досліджуваних.

Контрольна діагностика виявила явно позитивні зміни в експериментальній групі, що виразилися в зниженні показника до  $46,07 \pm 7,89$  балів, тоді як в контрольній групі якихось помітних змін не відбулося ( $50,85 \pm 9,32$  балів). Величина ефекту впливу тренінгу статистично значуща:  $F = 11754; p < 0,001$ . Про наявність ефекту свідчить також застосування незалежного t-критерію Стюдента: до тренінгу відмінності між експериментальною та контрольною групами незначущі ( $t = 0,386$ ), а після тренінгу – значущі ( $t = -2117; p < 0,04$ ). При використанні співзалежних t-критерію зміна (деяке ледь помітне підвищення) показника нервово-психічної напруги в контрольній групі залишається в межах статистичної похибки ( $t = -0869$ ), а зрушення цього

показника в експериментальній групі статистично значимо ( $t = 4,036$ ;  $p < 0,0004$ ).

На основі норм, статистично обґрунтованих Т. А. Нємчином [181] досліджувані обох груп були розділені на учасників дослідження з низьким, помірним та високим рівнем нервово-психічної напруги. Була побудована таблиця спряженості факторів «Етапи формуючого експерименту (констатуючий, контрольний)» X «Рівень нервово-психічної напруги (низький, середній та високий)» для експериментальної та контрольної груп (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Кількість студентів експериментальної та контрольної груп з високим, помірним та низьким рівнями нервово-психічної напруги на констатуючій та контрольній стадіях формуючого експерименту**

Етапи	Групи	Кількість студентів з різними рівнями нервово-психічної напруги		
		з низьким	з помірним	з високим
Констатуючий	Експериментальна	15 (50,00 %)	14 (46,67 %)	1 (3,33 %)
	Контрольна	15 (53,57 %)	11 (39,29 %)	2 (7,14 %)
Контрольний	Експериментальна	22 (73,33 %)	8 (26,67 %)	0 (0,00 %)
	Контрольна	13 (46,43 %)	14 (50,00 %)	1 (3,57 %)

Найбільш примітний результат формуючого експерименту – істотне зниження в експериментальній групі кількості студентів з помірним рівнем нервово-психічної напруги (з 46,67 % до тренінгу та 26,67 % – після тренінгу). Багато хто з них навчилися (використовуючи освоєння під час проходження коригувально-розвиваючої програми психотехні-

ки) утримувати своє напруження на порівняно низькому рівні. Тому, помітно зросла кількість студентів з низьким рівнем нервово-психічної напруги (з 50 % до тренінгу – до 73,33 % після тренінгу). Єдиний випробуваний експериментальної групи, який продемонстрував високий рівень напруги до тренінгу, що не склав винятку та навчився стримувати свою напругу на помірному рівні.

У розподілі досліджуваних контрольної групи за рівнями нервово-психічної напруги за відповідний період часу таких змін не відбувалося. Навпаки, навіть намітилася тенденція до деякого збільшення числа напружених студентів. Так, спочатку (тобто при констатації) у цій групі було 53,57 % студентів з низьким рівнем нервово-психічної напруги, а при контролі таких виявлено тільки 46,43 %. За відповідний період в цій групі збільшилася кількість студентів з помірною напругою (з 39,29 % до 5 %). Один з двох студентів цієї групи, у яких при констатації був діагностований високий рівень напруги, до кінця формуючого експерименту зумів знизити своє напруження до помірного рівня.

Якщо взяти до уваги, що однією з найважливіших детермінант нервово-психічної напруги є надмірно (або, принаймні, зайво виражені студентські страхи, то можна прийти до висновку, що описана динаміка результатів свідчить про корисність корекційних та профілактичних заходів коригувально-розвиваючої програми.

1. Коригувально-розвиваюча програма, спрямована на вдосконалення психологічних механізмів саморегуляції страхів, що виникають у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності, була реалізована у формі тренінгу з урахуванням методологічних та методичних вимог та установок, сформульованих провідними вітчизняними та зарубіжними фахівцями. Підготовчий, основний та специфічний блоки програми містили завдання, спрямовані на: а) пробудження в учасників інтересу до власних емоцій, навчання вмінням виявлення та ідентифікації станів страху та тривоги; б) формування універсальних внутрішніх засобів протистояння студентським страхам, (прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування, візуалізація та сенсорна репродукція образів, рішення проблем, усвідомленість, подолання патернів обмеженого мислення), та в) формування специфічних умінь та особистісних якостей, що сприяють зниженню ступеня інтенсивності студентських страхів до адаптивного рівня (прийоми ефективного цілепокладання, самоменеджмент, комунікативні вміння, впевненість у собі).

2. У формуючому експерименті, який включав в себе: а) констатуючу діагностику ступеня інтенсивності та складу студентських страхів у досліджуваних експериментальної та контрольної груп; б) реалізацію тренінгової програми в експериментальній групі, та в) контрольні зрізи в експериментальній та контрольній групах, ефективність корегувально-розвиваючої програми була переконливо підтверджена. Висновок про ефективність програми робився на основі феноменологічного (самозвіт про переживання страхів), діяльного (прояв прокрастинації в навчально-пізнавальній діяльності) та психофізіологічного (самозвіт про динаміку симптомів нервово-психічної напруги в навчально-пізнавальній діяльності) критеріїв. Отримано свідоцтва: а) про еквівалентність експериментальної та контрольної груп, тобто про відсутність достовірних відмінностей за всіма критеріями та переважній більшості показників оцінки студентських стра-

хів перед тренінгом; б) про появу суттєвих відмінностей між експериментальною та контрольною групами відразу після тренінгу, а також в) про збереження більшості змін у здатності учасників експериментальної групи ефективно протистояти своїм страхам, які виникають у зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю (за результатами відстроченого на 1,5 місяці після закінчення тренінгу контролю ступеня інтенсивності студентських страхів). На підставі *феноменологічного* критерію, учасники тренінгу почали істотно поступатися студентам контрольної групи за показниками ступеня інтенсивності та частоти груп страхів, належать до категорій «страх відповідальності», «страх помилок та похибок», «страхи, пережиті безпосередньо на занятті», «соціальні страхи» та «страх викладача». Крім того, тренінг помітно знизив кількість та інтенсивність страхів професійного майбутнього. На підставі *діяльнісного* критерію в експериментальній групі зафіксовано статистично значуще зниження прояву прокрастинації, тоді як в контрольній групі скільки-небудь помітних змін не відбулося. Контрольна діагностика показника нервово-психічної напруги (*психофізіологічний* критерій) також переконливо свідчить про користь корекційно-розвиваючої програми: в учасників тренінгу напруга істотно знизилася, а в контрольній групі залишилася на колишньому рівні.

3. Відстрочений контроль показав, що ефект впливу тренінгу виявився стійким щодо наступних категорій студентських страхів: «страх відповідальності», «страх допустити помилки та похибки», «страх викладача». В деякій мірі про це також можна стверджувати і стосовно страхів, пережитих безпосередньо на заняттях. Виявлено феномен викликаного тренінгом «інкубації імунітету» по відношенню до активаторів страхів, які належать до категорій «страх випробувань», «страх професійного майбутнього» та «страхи, пережиті у зв'язку зі своїми якостями та недоліками». За цими трьома категоріями відмінності на користь експериментальної групи стали проявлятися не відразу після закінчення тренінгу, а лише через 1,5 місяці після його завершення. Коригувально-розвиваюча програма виявилася недостатньо ефектив-

ною у відношенні забезпечення стійкості механізмів саморегуляції соціальних страхів у студентів.

4. Дисперсійний аналіз показав, що динаміка показників студентських страхів, яка обумовлена участю (або не участю) в корекційно-розвиваючій програмі, дещо відрізняється у студентів молодших, середніх та старших курсів. Формуючі впливи позитивним чином позначилися на здатності до саморегуляції *страхів випробувань* у студентів усіх курсів. Програма також ефективна і по відношенню до зниження *страхів професійного майбутнього*. Проте, у шестикурсників мінімум показника страху професійного майбутнього був досягнутий до моменту закінчення тренінгу, а у першокурсників та третьокурсників зниження показника відбувалося також і протягом наступних 1,5 місяців. Тренінг забезпечує схожу у студентів першого, третього та шостого курсів динаміку показників страхів відповідальності: значне зниження, а потім (через 1,5 місяці) – невеликий підйом до якогось оптимального рівня. *Страх помилок та похибок* під впливом тренінгу до найбільш низького рівня знижується у третьокурсників. Найменш чутливими до тренінгових впливів відносно цього виду студентських страхів виявилися шестикурсники. Страху, пережиті *безпосередньо на заняттях* найбільшими темпами під час тренінгу знижуються у першокурсників, та найменшими – у студентів третього курсу. Третьокурсники на всіх стадіях формуючого експерименту (констатуючій, першій та другій контрольних) продемонстрували найвищі показники ступеня інтенсивності та частоти страхів, пов'язаних з власними якостями та недоліками. *Соціальні страхи* у студентів усіх курсів демонструють подібну динаміку, досягаючи мінімуму в момент першої контрольної діагностики. *Страх викладача* під впливом тренінгових впливів знижується у студентів усіх курсів. Проте, якщо у першокурсників він досягає мінімуму відразу після закінчення тренінгу, то у студентів середніх та старших курсів і далі продовжує знижуватися.

## ПІСЛЯМОВА

Аналіз уявлень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо страхів показав, що страх визначається як інстинкт, як реакція на конкретну зовнішню загрозу, як психічний стан, як психосоматичний процес, як фундаментальна емоція, як мотивація, як конкретизована тривога. Аналіз досліджень з проблеми страхів дав нам можливість розкрити поняття «страх в навчально-пізнавальній діяльності»: негативний емоційний стан, що відображає у свідомості конкретну загрозу для психологічного благополуччя особистості, і який проявляється у прогнозуванні та передчутті невдачі під час виконання певних дій у ВНЗ.

Виявлено вісім таксономічних груп студентських страхів. Це страхи: 1) випробування; 2) пов'язані з професійним майбутнім; 3) пов'язані з прийняттям відповідальності на себе; 4) зумовлені помилками та похибками; 5) виникають безпосередньо на занятті; 6) обумовлені особистісними якостями та недоліками самого студента; 7) обумовлені взаємодією учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ (соціальні страхи); 8) пов'язані з особистістю викладача. Дані таксони страхів утворюють відносно самостійні групи переживань, в яких відображаються особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів у ВНЗ. Емпіричним шляхом встановлено такі варіанти динаміки студентських страхів від молодших курсів до старших: 1) послаблення одних і підвищення інтенсивності інших страхів; 2) прояв деяких видів страхів на деякому постійному, майже незмінному рівні інтенсивності і частоти протягом усього періоду навчання у ВНЗ; 3) криволінійний характер зміни інтенсивності деяких страхів (з «піками», або, навпаки «провалами» значень показників у студентів третього курсу). Окремі студентські страхи утворюють компактні кластери, які об'єднані загальним змістом; при цьому чіткість структурної організації груп студентських страхів від першого курсу до шостого наростає.

Виявлено індивідуально-типологічні (функціонування

систем активації та гальмування поведінки), характерологічні (фактори «Великої П'ятірки»), особистісні (параметри життестійкості), когнітивні (оптимістичний атрибутивний стиль та базисні переконання) і діяльні (параметри самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності та копінг-стратегії) особливості студентів, що відрізняються схильністю до надмірно інтенсивного та частого переживання страхів в процесі навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Взаємозв'язок цих особливостей з показниками різних видів студентських страхів на першому, третьому та шостому курсах володіє специфікою і відображає динаміку становлення суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі.

Визначено обмежене число латентних змінних, що детермінують прояв конкретних студентських страхів студентів. Структура факторів студентських страхів різна в групах «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів. Структура детермінант студентських страхів «Безстрашних» студентів включає в себе такі компоненти (фактори), як: 1) Індивідуально-діяльнісний, 2) Соціальний; 3) Стійкісний; 4) Оптимістичний самоконтроль; 5) Переконаність в удачі та контрольованості того, що відбувається; 6) Гальмівний. Структура індивідуально-психологічних, особистісних, когнітивних та діяльнісних змінних у безстрашних студентів складається тільки лише з конструктивних компонентів (підсистем). Факторна структура предикторів страхів у «Помірно лякливих» студентів містить три явно неконструктивних елемента. Вони відповідальні за підвищення інтенсивності та ймовірності актуалізації студентських страхів. Це такі компоненти, як: 1) Особистісний чинник; 2) Недостатність гальмування поведінки; 3) Емоційна нестійкість при зниженій життестійкості; 4) Оптимістичний фактор; 5) Базисні переконання та подолання; 6) Дистанціювання та самоконтроль. У «Сильно лякливих» студентів виявлені фактори: 1) Оптимістична відкритість особистості; 2) Переконання в успішності та життестійкості; 3) Емоційна нестійкість; 4) Подолання через прийняття відповідальності;



5) Конфронтаційний; 6) Фактор непослідовного самоконтролю. Щонайменше, чотири з них є проблематичними та неконструктивними.

Належність студентів молодших, середніх та старших курсів до «Безстрашної», «Помірно лякливої» та «Сильно лякливої» груп можна передбачити за допомогою дев'яти дискримінантних рівнянь, які обчислені за допомогою покрокового дискримінантного аналізу. Виявлено психологічні змінні – предиктори класифікації студентів на «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих». Предиктори страхів першокурсників такі: 1) базисне переконання про контроль; 2) втеча-уникнення; 3) III фактор «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність); 4) IV фактор «Великої П'ятірки» (Емоційна стійкість – Емоційна нестійкість); 5) конфронтація, та 6) дистанціювання. Для дискримінації третьокурсників істотні: 1) дистанціювання; 2) пошук соціальної підтримки, та 3) III фактор «Великої П'ятірки» (Самоконтроль – Імпульсивність). Предиктори класифікації шестикласників – це: 1) система гальмування поведінки; 2) позитивна переоцінка; 3) IV фактор «Великої П'ятірки» (Емоційна стійкість – Нестійкість); 4) базисне переконання в успіху; 5) самоорганізація діяльності; 6) прийняття відповідальності; 7) оптимістичний атрибутивний стиль; 8) I фактор «Великої П'ятірки»: Екстраверсія-Інтроверсія; 9) планування вирішення проблеми. Шестикурсники продемонстрували найбільш виразне, а першокурсники – найменш виразне розділення на групи «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів в рамках побудованих дискримінантних моделей.

Коригувально-розвиваюча програма, спрямована на вдосконалення психологічних механізмів саморегуляції страхів, що виникають у студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, була реалізована у формі тренінгу. Підготовчий, основний та специфічний блоки програми містили завдання, спрямовані на: а) пробудження в учасників інтересу до власних емоцій, навчання вмінням виявлення та ідентифікації станів страху і тривоги, б)

формування універсальних внутрішніх засобів протистояння студентським страхам, (прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування, візуалізація та сенсорна репродукція образів, рішення проблем, усвідомленість, подолання патернів обмеженого мислення), та в) формування специфічних умінь та особистісних якостей, що сприяють зниженню ступеня інтенсивності студентських страхів до адаптивного рівня (прийоми ефективного цілепокладання, самоменеджмент, комунікативні вміння, впевненість в собі). Ефективність програми підтверджена в формуючому експерименті. Між експериментальною та контрольною групами, які були еквівалентні за показниками студентських страхів перед проходженням тренінгу, під час контрольної діагностики були зафіксовані істотні відмінності на користь експериментальної групи. Відстрочений на 1,5 місяці контроль підтвердив збереження більшості змін до здібності учасників експериментальної групи ефективно протистояти своїм страхам, що виникають у зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Проблема индивидуальности в психологии / К. А. Абульханова // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под научной ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. — М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. — С. 14-63.
2. Агулов М. В. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Агулов Максим В'ячеславович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2010. — 20 с.
3. Айзенк Г. Структура личности / Айзенк Г.; пер. с англ. — СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. — 464 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 339 с.
5. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
6. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1978 — 400 с.
7. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 512 с. — (Достижения в психологии).
8. Аргайл М. Психология счастья / Аргайл М.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
9. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Аронсон Э.; пер. с англ. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 517 с.
10. Аристотель. Сочинения в четырех томах. / Аристотель. Т. 1. Ред. В. Ф. Асмус. — М.: "Мысль", 1976. — 550 с.
11. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. — 528 с.
12. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 160 с.
13. Бандура А. Теория социального научения / Бандура А.; пер. с англ. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
14. Барабанщиков В. А. Системность. Восприятие. Общение / В. А. Барабанщиков, В. Н. Носуленко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 480 с.
15. Батурина Г. И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности: учеб. для вузов / Г. И. Батурина. — М.: Просвещение, 1993. — 367 с.

16. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / Бек Дж. С.; пер. с англ. Е. А. Черненко. — М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. — 400 с.

17. Бернс Д. Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений / Бернс Д.; пер. с англ. Л. Славина. — М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. — 400 с.

18. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Бернс Р.; пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.

19. Биик Дж. У. Тренинг преодоления социофобии. Руководство по самопомощи / Биик Дж. У.; пер с англ. И. Рассказова, Н. Рассказовой. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 240 с.

20. Білецький О. М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Білецький Олексій Миколайович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2013. — 20 с.

21. Биренбаум Г. В. Забывание намерения / Г. В. Биренбаум // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — 3-е изд. — М.: «ЧеРо», 2002. — С. 453-456.

22. Блумер Г. Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 173-179.

23. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.

24. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.

25. Болотова А. К. Психология организации времени: учебное пособие / Болотова А. К. — М.: Аспект-Пресс, 2006. — 254 с.

26. Большая психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо, 2007. — 544 с.

27. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — К.: Освіта України, 2007. — 332 с.

28. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОД-ЭК», 2007. — 368 с.

29. Боулби Дж. Привязанность / Боулби Дж.; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.

30. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Боулби Дж.; пер. с англ. — М.: Академический Проект, 2004. — 232 с.

31. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Бохонкова Юлія Олександрівна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — К., 2005. — 19 с.

32. Брайт Дж. Стресс. Теория, исследования, мифы / Брайт Дж., Джонс Ф.; пер. с англ. А. Боричев и др. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. — 352 с. — (Проект «Психология-Best»).

33. Бруско И. С., Белобрыкина О. А. Коррекция тревожности (социально-психологический тренинг) // Психология в образовании. Материалы конференции кафедры психологии НИПКиПРО. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2001. — С. 22-23.

34. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. — 272 с.

35. Вард И. Фобия / Вард И.; пер. с англ. — М.: ООО «Издательство Проспект», 2002. — 78 с.

36. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л. И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонова. — СПб.: Речь, 2010. — 192 с.

37. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. — М: Издательство "Ось-89", 1999. — 176 с.

38. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В.К. Вилюнас. — СПб.: Речь, 2006. — 458 с.

39. Вилюнас В. К. Психология эмоций / Под. ред. В. К. Вилюнаса. — СПб.: Питер, 2008. — 496 с.

40. Владимирова Н. М. Влияние ситуации экзамена на течение ассоциативного процесса (у студентов) / Н. М. Владимирова // Человек и общество. — Вып. 13. — Л., 1973. — С. 31-54.

41. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти томах. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3: Проблемы развития психики. — С. 5-328.

42. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти томах. — Т. 6. Научное наследство / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5-90.

43. Голдберг Л. Р. Межкультурное исследование лексики личностных черт: "Большая пятерка" факторов в английском и рус-

ском языках / Л. Р. Голдберг, А. Г. Шмелев // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 4. — С. 32-39.

44. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. — М.: Смысл, 2009. — 152 с.

45. Гостев А. А. Психология вторичного образа / А. А. Гостев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 512 с.

46. Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования / Л. В. Грачева. — СПб.: Речь, 2004. — 120 с.

47. Грей Дж. Нейропсихология эмоций и структура личности Дж. Грей // Журнал высшей нервной деятельности. — 1987. — Т. 37. — № 6. — С. 1011-1024.

48. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / Гремлинг С., Ауэрбах С.; пер. с англ. А. К. Смирнов. — СПб.: Питер, 2002. — 240 с. — (Серия «Практикум по психологии»).

49. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л. П. Гримак. — М.: Политиздат, 1991. — 320 с.

50. Гринберг Г. Управление стрессом / Гринберг Г.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с. — (Серия «Мастера психологии»).

51. Гринбергер Д. Управление настроением: методы и упражнения / Гринбергер Д., Падески К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 224 с. — (Серия «Сам себе психолог»).

52. Губіна А. М. Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Губіна Алла Михайлівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2012. — 18 с.

53. Давыдов В. В. Личности надо "выделаться"... / В. В. Давыдов // С чего начинается личность / Под ред. Р. И. Косолапова. — М.: Политиздат, 1979. — С. 109-139.

54. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. — СПб., 2001. — 384 с.

55. Джемс У. Психология / У. Джемс. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.

56. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма / И. А. Джидарьян. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2012. — 268 с.

57. Дилтс Р. Убеждения: пути к здоровью и благополучию / Дилтс Р., Халлбом Т., Смит С.; пер. с англ. — Екатеринбург: ЭКО ЭНРОФ, 1994. — 171 с.

58. Догерти Н. Дж. Матрица и потенциал характера с позиций архетипического подхода и теорий развития: В поисках неиссякаемого источника духа / Догерти Н. Дж., Вест Ж. Дж.; пер с англ. — М.: Когито-Центр, 2014. — 400 с. — (Серия «Современная психотерапия»).

59. Додонов Б. И. Эмоции как ценность / Б. И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.

60. Дорфман Л. Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности / Л. Я. Дорфман // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. — Пермь, 1988. — С. 70-79.

61. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 208 с.

62. Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика / А. К. Дусавицкий. — Х.: 2002. — 145 с.

63. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жванія Тарас Валеріанович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2012. — 20 с.

64. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожец. — Т. 2: Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

65. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — СПб., 2000. — 156 с.

66. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. — СПб.: Питократ, 1995. — 128 с.

67. Захаров А. И. Как преодолеть отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. — М.: Просвещение, 1986. — 126 с.

68. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей / А. И. Захаров. — М.: Педагогика, 1986. — 109 с.

69. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Анализ, этиология и патогенез / А. И. Захаров. — Л.: Медицина, 1988. — 146 с.

70. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 240 с. — (Серия «Gaudeamus»).

71. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. — 336 с. — (Серия «Gaudeamus»).

72. Зейгарник Б. В. Запоминание законченных и незаконченных действий / Б. В. Зейгарник // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. — М.: Смысл, 2001. — С. 427-495.
73. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Зимбардо Ф., Бойд Дж.; пер. с англ. О. Ю. Гатановой. — СПб.: Речь, 2010. — 352 с.
74. Зимбардо Ф. Время как лекарство / Зимбардо Ф., Сворд Р. М., Сворд Р. К. М.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2014. — 352 с.
75. Зотова Л. Н. Самооценки здоровья у студентов, использующих разные источники социальной поддержки / Л. Н. Зотова // Вісник ХНПУ. Сер. Психологія. Вип. 46. Частина 2. — Х.: ХНПУ, 2013. — С. 99-116.
76. Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2005. — 496 с. — (Труды Института психологии РАН).
77. Изард К. Психология эмоций / Изард К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
78. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).
79. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972. — 352 с.
80. Каменюкин А. Г. Антистресс-тренинг / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. — СПб.: Питер, 2004. — 192 с.
81. Капрара Дж. Психология личности / Капрара Дж., Сервон Д.; пер. с англ. В. Белоусов. — СПб.: Питер, 2003. — 640 с. — (Серия «Мастера психологии»).
82. Карловская Н. Н. Феноменологический опыт прокрастинации у студентов / Н. Н. Карловская // Социальные проблемы современной России: возможности психологической помощи. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 11-12 ноября 2010 г.) / под ред. Л. И. Дементий. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2010. — С. 133-137.
83. Карловская Н. Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова // Психология в вузе. — 2008. — №3. — С. 38-49.
84. Карсон Р. Анормальная психология / Карсон Р., Батчер Дж., Минека С.; пер. с англ. — 11-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 1167 с. — (Серия «Мастера психологии»).



85. Касвинов С. Г. Система Выготского. Книга 1. Обучение и развитие детей и подростков / С. Г. Касвинов. — Х.: Райдер, 2013. — 460 с.
86. Квалилашвили Л. Дж. Воспоминание намерения как особая форма памяти / Л. Дж. Квалилашвили // Вопросы психологии. — 1988. — №2. — С. 142-147.
87. Квалилашвили Л. Дж. Воспоминание (забывание) намерения, как особая форма памяти и влияющие на него факторы / Л. Дж. Квалилашвили. — Тбилиси: Мецниереба, 1990. — 88 с.
88. Кемпински А. Психопатология неврозов / А. Кемпински. — Варшава: Польское медицинское издательство, 1975. — 400 с.
89. Кибалко Ю. Жить без страха. Искусство разумной организации жизни / Ю. Кибалко. — М.: Амрита-Русь, 2009. — 288 с.
90. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М.: Академический проект, 2009. — 943 с. — (Технологии психологии).
91. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Клаус Г.; пер. с нем. / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1987. — 176 с.
92. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. — 277 с.
93. Клиническое руководство по психическим расстройствам / Под ред. Барлоу Д.; пер. с англ. Э. Г. Эйдемиллера. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 912 с.
94. Князев Г. Г. Краткая форма личностного опросника Грея-Уилсона / Вопросы психологии / Г. Г. Князев, Е. Р. Слободская, М. В. Сафронова / Вопросы психологии. — 2004. — №4. — С. 113-121.
95. Князев Г. Г. Пятифакторная структура личности в процессе развития (по данным родителей и самооценки) / Г. Г. Князев, Е. Р. Слободская // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26 — № 6. — С. 69-77.
96. Князев Г. Г. Валидизация русскоязычной версии опросника Л. Голдберга «Маркеры факторов “Большой Пятерки”» / Г. Г. Князев, Л. Г. Митрофанова, В. А. Бочаров // Психологический журнал — 2010. Т. 31. — № 5. — С. 100-110.
97. Князев Г. Г. Активация и торможение поведения как основа индивидуальных различий / Г. Г. Князев, Е. Р. Слободская, А. Н. Савостьянов, Т. И. Рябиченко, О. А. Шушлебина, Е. А. Левин режим доступа:  
<http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=6787869>

98. Когнитивная психотерапия расстройств личности / Под ред. А. Бека, А. Фримена ; пер. с англ. С. А. Комаров. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
99. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо и др. ; пер. с англ. А. Татлыбаева. — СПб.: Питер, 2003. — 304 с.
100. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1979. — 175с.
101. Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. — 3-е изд / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1989. — 350 с.
102. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 225 с.
103. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / О. Кондаш. — К.: Рад. школа, 1981. — 170 с.
104. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М.: Наука, 1980. — 256 с.
105. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 38-48.
106. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина. — СПб.: Издательство «Лань», 1999. — 448 с.
107. Короленко Ц. П. Личностные расстройства / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — СПб.: Питер, 2010. — 400 с.
108. Косік В. В. Особистісні страхи призовників та їх психодіагностика: дис. канд. психол. наук: 10.00.01 / Косік Василь Васильович. — К., 2001. — 207 с.
109. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
110. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай / Крайг Ж.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2010. — 176 с. — (Серия «Сам себе психолог»).
111. Краснова В. В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.3 — Психология развития, акмеология / Краснова Виктория Валерьевна. — М., 2013. — 174 с.
112. Краткий психологический словарь, [ред. Петровский А. В.; Ярошевский М. Г.]. — Издательство: М.: Политиздат, 1985 г. — 430 с.
113. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дисс. ...доктора психол. наук: 19.00.13 — психология развития, акмеология / Крюкова Татьяна Леонидовна. — Кострома, 2005. — 473 с.

114. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення до навчання у курсантів, студентів і школярів / М. А. Кузнецов М.А., В. О. Олефір // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. — Вип. XIII. — Харків, 2002. — С. 170-175.

115. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / М. А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.

116. Кузнецов М. А. Эмоциональная память в мнемической системе личности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Кузнецов Марат Амирович; Харьк. нац. пед. ун-т им. Г.С. Сковороды. — Х., 2008. — 490 с.

117. Кузнецов М. А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М. А. Кузнецов, А. В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: 36. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — № 26 (50). — Част. I., С. 280-286.

118. Кузнецов М. А. Эмоциональные переживания перед экзаменом у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М. А. Кузнецов, А. В. Егорова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, № 842, Випуск 41. — Х., 2009. — С. 183-190.

119. Кузнецов М. А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності / М. А. Кузнецов, Н. Ю. Діомідова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. — Психологія. Випуск 35. — Х.: ХНПУ, 2010. — С. 149-154.

120. Кузнецов М. А. Чувство, установка и эмоциональная память / М. А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, № 981. — Х., 2011. — С. 120-124.

121. Кузнецов М. А. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання / М. А. Кузнецов, І. В. Бабарикіна. — Х.: ХНПУ, 2012. — 227 с.

122. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. — Харків: ХНПУ, 2015. — 338 с.

123. Кузнецов О. І. Особистісні фактори динаміки психічних станів студентів в умовах успішної та неуспішної навчальної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кузнецов Олексій Ігорович; Харківський нац. пед. університет імені Г. С. Сковороди. — Х., 2015. — 198 с.

124. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — М.: ТЦ Сфера, 2001. — 464 с.
125. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие / Л. В. Куликов. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
126. Куль Ю. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бессознательного / Куль Ю., Шторх М.: пер. с нем. — Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. — 324 с.
127. Купер К. Л. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Купер К. Л., Дэйв Дж., О'Драйсколл М. П.; пер. с англ. П. К. Власов. — Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. — 336 с.
128. Кэмерон-Бэндлер Л. Заложник эмоций: Как спасти вашу эмоциональную жизнь / Кэмерон-Бэндлер Л., Лебо М.; пер. с англ. — Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. — 256 с.
129. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. — М.: Республика, 1993. — 383 с.
130. Лаак Я. Т. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценки и описания / Лаак Я. Т., Бругман Г.; пер. с англ. — М.: Книжный дом «Университет», 2003. — 112 с.
131. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций / Авт.-сост. В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2004. — С. 225-231.
132. Лазарус Р. Об оценке: кратко и в деталях / Психология мотивации и эмоций. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. — М.: ЧеРо, 2002. — С. 228-237.
133. Леви В. Л. Приручение страха / В. Л. Леви. — М.: Метафора, 2002. — 192 с.
134. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М.: Просвещение, 1964. — 344 с.
135. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Лейнер Х.; пер. с нем. Я. Л. Обухова. — М.: Эйдос 1996. — 253 с.
136. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
137. Леонова А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. — М.: Смысл, 2009. — 311 с.
138. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.

139. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. // А. Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения. В 2-х тт. Т. II / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94-231.
140. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. — В 2-х тт. — Т. II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 251-261.
141. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций // А. Н. Леонтьев. Становление психологии деятельности. Ранние работы / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. — М.: Смысл, 2003. — С. 27-198.
142. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
143. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.
144. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
145. Лефрансуа Г. Р. Теории научения. Формирование поведения человека / Лефрансуа Г. Р.; пер. с англ. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 278 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).
146. Лефрансуа Г. Р. Прикладная педагогическая психология / Лефрансуа Г. Р.; пер. с англ. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 576 с. — (Психология – лучшее).
147. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. — М.: Смысл, 1999. — 532 с.
148. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Лингарт Й.: пер. с чешск. — М.: Прогресс, 1970. — 686 с.
149. Линде Н. Д. Основы современной психотерапии / Н. Д. Линде. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
150. Липер Р. У. Мотивационная теория эмоций. Психология эмоций. / Авт., сост. В. К. Вилюнас / Р. У. Липер, В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2007. — 496 с.
151. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
152. Лисовский В. Т., Лисовский А. В. Социализация молодежи // Возрастная психология. Детство, отрочество, юность : хрестоматия / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. — М., 2000. — С. 532—534.

153. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
154. Лурия А. Р. Экзамен и психика / А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев // Лурия А. Р. Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии / Под ред. Ж. М. Глозман, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. — М.: Смысл, 2003. — С. 126-182.
155. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / Лэнгле А.; пер. с нем. О. Ларченко. — М.: Генезис, 2006. — 235 с.
156. Любомирски С. Психология счастья. Новый подход / Любомирски С.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2014. — 352 с.
157. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Мадди С.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2002. — 539 с. — (Серия «Мэтры мировой психологии»).
158. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — №6. — С. 87-101.
159. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Мак-Вильямс Н.; пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 2007. — 480 с.
160. Макдауголл У. Различение эмоции и чувства // Психология эмоций / Авт.-сост. В. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2008. — С. 142-147.
161. Макклелланд Д. Мотивация человека / Макклелланд Д.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2007. — 672 с. — (Серия «Мастера психологии»).
162. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / МакМаллин Р.; пер. с англ. Т. Саушкина. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.
163. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
164. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С. Д. Максименко. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. — 640 с.
165. Малер М. С. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / Малер М. С., Пайн Ф., Бергман А.; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2011. — 413 с. — (Библиотека психоанализа).
166. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 87-111.
167. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. — М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 1997. — 300 с.

168. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
169. Методика для психологической диагностики способов совладания в стрессовых и проблемных для личности ситуациях. Пособие для врачей и медицинских психологов НИПНИ им. Бехтерева / Л. И. Вассерман и др. — СПб., 2009. — 35 с.
170. Минделл Э. Психотерапия как духовная практика / Минделл Э.; пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 1997. — 160 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).
171. Митькин А. А. Пути психологического поиска / А. А. Митькин. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009. — 240 с. — (Достижения в психологии).
172. Молчанова О. Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О. Н. Молчанова. — М.: Флинта; Наука, 2010. — 392 с.
173. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова; Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. — М.: Наука, 2010. — 519 с.
174. Мэй Р. Проблема тревоги Р. Мэй. — М.: Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. — 432 с.
175. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 426 с.
176. Налчаджян А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А. А. Налчаджян. — М.: Когито-Центр, 2006. — 415 с.
177. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Эксмо, 2010. — 368 с. — (Психологическое образование).
178. Нардонэ Дж. Страх, паника, фобия: Краткосрочная терапия / Нардонэ Дж.; пер. с ит. — М.: Психотерапия, 2008. — 352 с.
179. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — № 5. — С. 20-30.
180. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А. Д. Наследов. — СПб.: Речь, 2004. — 392 с.
181. Немчин Т. А. Опросник для измерения степени выраженности нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин // Психические состояния. Межвузовский сборник / отв. ред. А. А. Крылов // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 10. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. — С. 159-167.
182. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. — 167 с.

183. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Нюттен Ж.; пер. с англ. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
184. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. — М.: Просвещение, 1996. — 352 с.
185. Овчинникова О. В. Экспериментальное исследование эмоциональной напряженности в ситуации экзамена / О. В. Овчинникова, Э. Ю. Пунг // Психологические исследования. Вып. 4 / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — С. 49-56.
186. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости: учеб. пособие / М. А. Одинцова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. — 296 с.
187. Окунь Я. Факторный анализ / Окунь Я.; пер. с польск. — М.: Статистика, 1974. — 200 с.
188. Олдендерфер М. С. Кластерный анализ / Олдендерфер М. С., Блэшфилд Р. К.; пер. с англ. // Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Дж.-О. Ким, Ч. У. Мьюллер, У. Р. Клекка и др. / Под ред. И. С. Енюкова. — М.: Финансы и статистика, 1989. — С. 139-215.
189. Олефір В. О. Мотиваційно-особистісні фактори професійної успішності рятувальників / В. О. Олефір, С. О. Склярів. — Х.: УІПА, 2011. — 183 с.
190. Ольховецький С. М. Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці: дис.. канд. псих. наук: 19.00.07 / Ольховецький Сергій Миколайович. — К., 2007. — 223 с.
191. Падун М. А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М. А. Падун, А. В. Котельникова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 206 с.
192. Пархомович В. Б. Деструктивные эмоциональные состояния / В. Б. Пархомович. — Мн.: Издатель ИП Логвинов, 2012. — 444 с.
193. Петрова А. С. Особливості психокорекції соціальних страхів у студентів: автореф дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Петрова Алла Сергіївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2015. — 21 с.
194. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. — 167 с.
195. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. — 152 с.
196. Прохоров А. О. Семантические пространства психических состояний / А. О. Прохоров. — Дубна: «Феникс+», 2002. — 280 с.



197. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 352 с.
198. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю.Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 496 с.
199. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 624 с.
200. Психологическая энциклопедия. Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха, 2-е изд. — СПб.: 2006. — 1096 с.
201. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479 с. — (Психология – лучшее).
202. Реан А. А. Психология личности : Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2004. — 407 с. — (Мэтры психологіі).
203. Резнікова О. А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Резнікова Олена Анатоліївна. — Х., 2010. — 229 с.
204. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Рибалко Людмила Сергіївна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2008. — 42 с.
205. Рикрофт Ч. Тревога и неврозы / Рикрофт Ч.; пер. с англ. В. М. Астапов, Ю. М. Кузнецова. — М.: ПЕР СЭ, 2010. — 142 с.
206. Риман Ф. Основные формы страха / Риман Ф.; пер. с нем. — М.: Алетейя, 1998. — 336 с.
207. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / Роджерс К.; пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс» — «Универс», 1994. — 480 с.
208. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. — СПб.: Речь, 2003. — 175 с.
209. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ. В. В. Румынского. — М.: Аспект-Пресс, 1999. — 429 с.
210. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
211. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1989. — 322 с.
212. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — СПб.: Питер, 1998. — 705 с.

213. Саенко Ю. В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. — СПб.: Речь, 2010. — 232 с. — (Серия «Психологический тренинг»).
214. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / Селигман М.; пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2015. — 338 с.
215. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 464 с.
216. Сергиенко Е. А. Модель психического в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 415 с.
217. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2007. — 336 с. — (Серия «Бизнес-технологии XXI век»).
218. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. — М.: Наука, 1981. — 215 с.
219. Скворчевська Є. Л. Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Скворчевська Євгенія Леонідівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2015. — 19 с.
220. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов // В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
221. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лейбин. — М.: АСТ, 2010 г. — 956 с.
222. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 474 с. — (Интеграция академической и университетской психологии).
223. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Старинська Наталія Володимирівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2012. — 19 с.
224. Стиль человека: психологический анализ / Под. Ред. А. В. Либины. — М.: Смысл, 1998. — 310 с.
225. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе. Развитие и реализация новых возможностей / И. В. Стишенок. — СПб.: Речь, 2012. — 230 с.

226. Столин В. В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 286 с.

227. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 512 с. — (Психология социальных явлений).

228. Субботский Е. В. Строящееся сознание / Е. В. Субботский. — М.: Смысл, 2007. — 423 с.

229. Субботский Е. В. Генезис личности: Теория и эксперимент / Е. В. Субботский. — М.: Смысл, 2010. — 408 с.

230. Сурякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Сурякова Марина Володимирівна; Укр. інж.-пед. акад. — Х., 2009. — 20 с.

231. Тейлор С. Покорение времени: Как время воздействует на нас, а мы на время / Тейлор С.; пер. с англ. Н. Лисовой. — М.: Альпина нон-фикшн, 2010. — 256 с.

232. Тиллих П. Избранное: Теология культуры / П. Тиллих. — М.: Юрист, 1995. — 479 с.

233. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ткачук Лариса Василівна; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2003. — 20 с.

234. Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность / Л. Н. Толстой, вступ. ст. и прим. Л. Д. Опульской. — М.: Правда 1987. — 432 с.

235. Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. — СПб.: Питер, 2001 с. — 256 с.

236. Тримаскина И. В. Тренинг эмоционального интеллекта / И. В. Тримаскина, Д. Б. Тарантин, С. В. Матвиенко. — СПб.: Речь, 2010. — 157. — (Серия «Психологический тренинг»).

237. Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Турянська Вікторія Едуардівна; Укр. інж.-пед. акад. — Х., 2009. — 20 с.

238. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ; пер. с англ. А. М. Хотинского, С. Б. Королева / Под ред. И. Е. Енюкова. — М.: Финансы и статистика, 1989. — 215 с.

239. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук:

19.00.07 / Фальова Олена Євгенівна; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2006. — 20 с.

240. Фернхем А. Личность и социальное поведение / Фернхем А., Хейвен П.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2001. — 368 с. — (Серия «Мастера психологии»).

241. Фетискин Н. П. Методика изучения монотоностойчивости личности / Н.П. Фетискин // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 2. — С. 120-128.

242. Фоменко К. І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фоменко Карина Ігорівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2011. — 20 с.

243. Фрейд З. Истерия и страх. Соб. Соч. в 10 томах / З. Фрейд. — Т. 6. — М.: СТД, 2006. — 320 с.

244. Франкл В. Психотерапия на практике / Франкл В.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2000. — 256 с.

245. Франкл В. Теория и терапия неврозов / Франкл В.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 234 с.

246. Френкель Я. Психология страха / Я. Френкель. — М.: Профит Стайл, 2010. — 272 с.

247. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. — М.: АСТ, 2009. — 288 с.

248. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Фрэнкин Р.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 651 с. — (Серия «Мастера психологии»).

249. Харман Г. Современный факторный анализ / Харман Г.; пер. с англ. — М.: Статистика, 1972. — 489 с.

250. Хегенхан Б. Теории научения / Хегенхан Б., Олсон М.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2004. — 474 с. — (Серия «Мастера психологии»).

251. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Х.; пер. с нем. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с. — (Серия «Мастера психологии»).

252. Хеллэм Р. Консультирование по проблемам тревожности. — М.: ПЕР СЭ; Институт консультирования и системных решений, 2009. — 191 с.

253. Холлис Дж. Душевные омуты. Возвращение к жизни после тяжелых потрясений / Холлис Дж.; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2010. — 192 с.

254. Холлис Дж. Почему хорошие люди совершают плохие поступки. Понимание темных сторон нашей души / Холлис Дж.; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2011. — 308 с.

255. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Хорни К.; пер с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс»-«Универс», 1993. — 480 с.

256. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни // Психоанализ и культура. — М.: Юрист, 1995. — С. 5-190.

257. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие А. Б. Хромов. — Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. — 23 с.

258. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. — Одесса, 1992. — 168 с.

259. Чебикін О. Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності / О. Я. Чебикін. — Одеса: Астро-Принт, 1999. — 157 с.

260. Чернавский А. Ф. Системное исследование страха: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». — Екатеринбург, 2008. — 27 с.

261. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.

262. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие / В. Д. Шадриков. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. — 320 с.

263. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. — М.: Университетская книга, Логос, 2006. — 392 с.

264. Шадриков В. Л. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с. — (Серия «Достижения в психологии»).

265. Шакир-Заде А. С. Эпикур / А. С. Шакир-Заде. — М.: Соцэкгиз (Серия: Мыслители прошлого), 1963. — 224 с.

266. Шапкин С. А. Мотивационно-волевые детерминанты адаптации оператора к условиям депривации сна: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.03 — «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Сергей Анатольевич Шапкин. — М., 1994. — 20 с.

267. Шарфф Дж. С. Основы теории объектных отношений / Шарфф Дж. С., Шарфф Д.Э.; пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2009. — 304 с.

268. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г. Х. Шингаров. — М.: Наука, 1971. — 222 с.

269. Шпиц Р. А. Первый год жизни / Шпиц Р. А., Коблинер У. Г.; пер. с англ. Л. Б. Сумм. — М.: Академический Проект, 2006. — 352 с. — (Сер. «Психологические технологии»).
270. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера. — М.: Педагогика, 1984. — С. 11-77.
271. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции: Уч. пособ. / Ю. В. Щербатых. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.
272. Щербатых Ю. В. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. — М.: Изд-во Эксмо, 2003. — 512 с.
273. Эллиот Ч. 12 схем, которые мешают нам жить. Почему я не получаю то, что хочу? / Эллиот Ч., Лассен М. К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с. — (Серия «Сам себе психолог»).
274. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / Эллис А.; пер. с англ. — СПб.: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272 с. — (Серия «Ступени психотерапии»).
275. Эллис А. Практика рационально-эмотивной поведенческой терапии / Эллис А., Драйден У.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2002. — 352 с.
276. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Эммонс Р.; пер. с англ. А. В. Лызловой. — М.: Смысл, 2004. — 416 с.
277. Эмоции и экзистенция / Под ред. А. Лэнгле; пер. с нем. — Х.: Гуманитарный центр, 2007. — 332 с.
278. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
279. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — 2-е изд. — М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. — 344 с.
280. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Пер. с англ / Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — С. 135-36.
281. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / Ялом И.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 640 с. — (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
282. Arnold M. B. In defense of Arnold's theory of emotion / Arnold M. B. // Psychological Bulletin. — 1968. — Vol. 70. — P. 283-284.
283. Averill J. R. The emotions: An integrative approach / Averill J.R. // Handbook of personality psychology / Eds. R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. — San Diego: Academic Press, 1997. — P. 513-541.

284. Beder J. Loss of the assumptive world – How we deal with death and loss / J. Beder // *Omega*, 2004. — Vol. 50(4). — P. 255-265.

285. Cheng H. Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health / H. Cheng, A. Furnham // *Journal of Happiness Studies*. — 2001. — № 2. — P. 307-323.

286. Cheng H. Attributional style and self-esteem as predictors of psychological well being / H. Cheng, A. Furnham // *Counselling Psychology Quarterly*. — 2003. — V. 16. — №2. — P. 121-130.

287. Cobb S. Termination: The consequences of job loss / Cobb S., Kasl S.V. — Cincinnati: NIOSH., 1977. — 257 p.

288. Conway M. A. Conceptual representation of emotions: The role of autobiographical memories / Conway M. A. // K. J. Gilhooly, M. T. G. Keene, R. H. Logie, & G. Erdos (Eds.), *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought*. — Vol. 2. — Chichester: Wiley, 1990. — P. 89-124.

289. Dweck C. A social-cognitive approach to motivation and personality / C. Dweck, E. Leggett // *Psychological Review*. — 1999. — V. 95. — P. 256-273.

290. Forgas J. P. Mood and judgment: The affect infusion model (AIM) // *Psychological Bulletin*. — № 117. — P. 39-66.

291. Gloomy but smarter: The academic consequences of attributional style / D.M. Houston // *British Journal of Social Psychology*. — 1994. — V. 33. — P. 433-441.

292. Hale B. Explanatory style as a predictor of academic and athletic achievement in college athletes / B. Hale // *Journal of Sport Behavior*. — 1993. — V. 16. — P. 63-75.

293. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma / Janoff-Bulman R. — N.Y.: Free Press, 1992. — 289 p.

294. Kasl S. V. Some mental health consequences of plant closing and job loss / Kasl S. V., Cobb S. // *Mental Health and the economy* / Eds. L. A. Ferman & J. P. Gordus. — Kalamazoo: W. E. Upjohn Institute, 1979. — P. 255-299.

295. Khoshaba D. Early Antecedents of Hardiness / D. Khoshaba, S. Maddi. — *Consulting Psychology Journal*. — Spring 1999. — Vol. 51. — №2. — 106-117.

296. Kobasa S. C. Stressful Life Events, Personality and Health: an Inquiry into Hardiness / S. C. Kobasa // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1979. — 37. — P. 1-11.

297. Kuhl J. Action control: the maintenance of motivational states // *Motivation, Intention and Volition* / F. Halisch, J. Kuhl (Eds.). — Berlin : Springer, 1987. — P. 279-291.

298. Kuhl J. Action and state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale / Kuhl J., Beckmann J. (Eds.) *Volition and Personality: Action versus state orientation*. — Gottingen — Toronto: Hogrefe, 1991. — P. 45-69.
299. Kuhl J. Alienation: Ignoring one's preferences // J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. — Göttingen: Hogrefe, 1994. — P. 375-390.
300. Lay C. H. At last, my research article on procrastination / C.H. Lay // *J. of Research in Personality*. — 1986. — V.20. — P. 474-495.
301. Lazarus R. Stress, Appraisal, and Coping / R. Lazarus, S. Folkman. — NY. : Springer, 1984. — 456 p.
302. Lazarus R. S. Individual differences in emotion / Lazarus R. S. // *The nature of emotion: Fundamental questions* / Eds. P. Ekman, R. L. Davidson. — N.Y.: Oxford University Press, 1994. — P. 332-336.
303. Leak G. K. Relationship between social interest, alienation, and psychological hardiness / G. K. Leak, D. E. Williams // *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory Research and Practice*. — 1989. — Sept. — Vol. 45. — №3. — 369-375.
304. Maddi S. R. Hardiness Training at Illinois Bell Telephone / S. R. Maddi // *Health promotion evaluation* / J. R Opatz (Ed.). — Stevens Point (WI): National Wellness Institute, 1987. — P. 101-115.
305. Maddi S. Hardiness and Mental Health / S. Maddi, D. Khoshaba // *Journal of Personality Assessment*. — 1994. — Oct. — Vol. 63. — №2. — 265-274.
306. McCrae R. R. Folk concepts, Natural Language, and Psychological Constructs: The California Psychological Inventory and the Five-Factor Model / R. R. McCrae, P. T. Costa, R. L. Piedmont // *Journal of Personality*. — 1993. — № 61. — P. 1-26.
307. Mowrer O. H. A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychol. Rev* / O. H. Mowrer. — 1939. — P. 553-566.
308. Mowrer O.H. Learning theory and behavior. — New York: John Wiley, 1960. Mowrer O.H. Learning theory and behavior. — New York: John Wiley, 1960. — 473 p.
309. Mowrer O. H. The crisis in psychiatry and religion. — Princeton, NJ., Van Nostrand, 1961.
310. Norem J. K. Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation / J. K. Norem, N. Cantor // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1986. — V. 6. — P. 1208-1217.



311. Oatley K. Social construction in emotions / K. Oatley // *Handbook of emotion* / Eds. M. Lewis, J. M. Haviland. — New York, 1993. — P. 341-352.
312. Peterson C. Explanatory style and academic performance among university freshmen / C. Peterson, L. Barrett // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1987. — V. 53 (3). — P. 603-607.
313. Peterson C. Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study / C. Peterson, M. E. P. Seligman, G. E. Vaillant // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1988. — V. 55. — P. 23-27.
314. Seligman M. E. P. Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents / M. E. P. Seligman, P. Shulman // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1986. — V. 50. — P. 832-838.
315. Seligman M. E. P. Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance / M. E. P. Seligman // *Psychological Science*. — 1990. — P. 143-146.
316. Thoits P. A. Dimensions of life events that influence psychological distress: An evaluation and synthesis of the literature / P. A. Thoits // *Psychological stress: Trends in theory and research* / Ed. by H. B. Kaplan. — N.Y., 1983. — P. 33-103.
317. Tomkins S. S. Affect theory / S. S. Tomkins // P. Ekman (ed.). *Emotion in the human face*. 2nd ed. — Cambridge : Camb. Univ. Press, 1982. — P. 354-395.
318. Tomkins S. S. Affect, imagery, consciousness. Vol. 1. The positive affects. — New York: Springer, 1962. — 536 p.
319. Ward C W. Explanatory style among undergraduate students in Christian higher education. Part 1: A single-institution case study / C W. Ward // *Christian Higher Education*. — 2003. — V. 2. — № 2. — P. 169-185.
320. Weiner B. A theory of motivation for some classroom experiences / B. Weiner // *Journal of Educational Psychology*. — 1979. — V. 71. — P. 3-25.
321. Weiner B. The emotional consequences of casual attributions // *Affect and cognition: The 17<sup>th</sup> annual Carnegie Symposium on Cognition* / M.S. Clark, S.T. Fiske (Eds.). — Hillsdale (HJ): Erlbaum, 1982. — P. 185—210.
322. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion / B. Weiner // *Psychological Review*. — 1985. — V. 92 (4). — P. 548-573.
323. Wiebe D.J. Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms / D.J. Wiebe // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1991. — Jan. — Vol. 60. — №1. — P. 89-99.

324. Wolpe J. The Practice of Behavior Therapy / J. Wolpe. — 2d ed. — New York: Pergamon Press, 1973. — 318 p.

Перелік студентських страхів

№	<b>випробування</b>
1	іспиту
2	перездачі іспиту, заліку
3	відпрацювань
4	академзаборгованості
5	перевірки домашнього завдання
6	додаткових запитань викладача
7	що введуть нові, складні предмети
8	додаткового завдання
9	творчого завдання
10	перед деякими предметами
11	опитування
<b>професійне майбутнє</b>	
1	невірного вибору спеціальності
2	стати поганим фахівцем
3	погано закінчити ВНЗ
4	майбутнього
5	що не буду задоволений (а) проф. діяльністю
6	бути відрахованим
7	що не реалізую свої здібності
8	майбутньої роботи над дипломним проектом
<b>відповідальності</b>	
1	що викличуть до ректора, декана
2	контролю відвідуваності
3	відповідальності
<b>помилки та похибки</b>	
1	що знайдуть шпаргалки
2	пропустити важливу контрольну роботу
3	захворіти та багато пропустити
4	втратити залікову книжку
5	запізнитися на пару
6	помилитися
7	не встигну вивчити до призначеного терміну

8	залишитись без стипендії
9	бути не допущеним до іспиту, заліку
<b>безпосередньо на занятті</b>	
1	підготовленості гірше всіх
2	не встигати конспектувати
3	отримати зауваження
4	отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)
5	коли викладач вирішує хто буде відповідати
6	що не вистачить часу на роботу на занятті
7	що виженуть з аудиторії
8	коли викладач вирішує, яку оцінку ставити
9	самостійної роботи з літературою
10	відповіді біля дошки
<b>власні якості та недоліки</b>	
1	відчуття "каші в голові"
2	що не зможу чітко викладати свої думки
3	що пропаде інтерес до навчання
4	що не зрозумію навчальний матеріал
5	що не зрозумію наукову інформацію
6	забути про яке-небудь завдання
7	що не зрозумію викладача
8	не відповідати вимогам ВНЗ
9	що не виконаю навчальний план
<b>соціальні страхи</b>	
1	публічних виступів
2	бути знехтуваним (ою)
3	стояти перед аудиторією
4	опинитися в центрі уваги
5	конфлікту
6	брати участь в організації будь-яких заходів
7	критики на свою адресу
8	звернутися з проханням до одногрупників
9	бути самотнім в групі
10	бути "білою вороною"
11	висловлюватися на заняттях
12	низького статусу в групі
13	що відносини в групі не складуться

14	стояти біля дошки
15	відсутності підтримки друзів, близьких
<b>пов'язані з особистістю викладача</b>	
1	сперечатися з викладачем
2	нового викладача
3	викладача
4	звернутися з проханням до викладача
5	стати "не улюбленцем" у викладача
6	відпроситися з пари

Таблиця 2.2  
Студентські страхи першокурсників, які впорядковані по  
спаданню їх інтенсивності

№	Види страхів	Середній бал
1.	бути відрахованим	1,21
2.	іспиту	0,83
3.	публічних виступів	0,73
4.	захворіти і багато пропустити	0,50
5.	стати поганим фахівцем	0,44
6.	погано закінчити ВНЗ	0,43
7.	майбутнього	0,38
8.	що викличуть до ректора, декана	0,37
9.	відсутність підтримки друзів, близьких	0,36
10.	відповіді у дошки	0,28
11.	бути не допущеним до іспиту, заліку	0,27
12.	що не реалізую свої здібності	0,26
13.	відповідальності	0,24
14.	помилитися	0,22
15.	невірного вибору спеціальності	0,22
16.	що знайдуть шпаргалки	0,20
17.	відчуття "каші в голові"	0,20
18.	коли викладач вирішує хто буде відповідати	0,19
19.	що не зможу чітко викладати свої думки	0,18
20.	що пропаде інтерес до навчання	0,17

21	відпрацювань	0,17
22	не встигну вивчити до зазначеного терміну	0,16
23	опитування	0,16
24	що не буду задоволений (а) проф. діяльністю	0,16
25	пропустити важливу контрольну роботу	0,15
26	втратити залікову книжку	0,14
27	стояти перед аудиторією	0,13
28	запізнитися на пару	0,13
29	що введуть нові, складні предмети	0,13
30	конфлікту	0,12
31	бути знехтуваним (ою)	0,12
32	майбутньої роботи над дипломним проектом	0,12
33	що не зрозумію наукову інформацію	0,12
34	отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)	0,12
35	критики на свою адресу	0,12
36	підготовленості гірше всіх	0,11
37	перездачі іспиту, заліку	0,11
38	сперечатися з викладачем	0,10
39	бути самотнім (ьою) в групі	0,10
40	що не вистачить часу на роботу на занятті	0,09
41	бути "білою вороною"	0,09
42	забути про яке-небудь завданні	0,08
43	отримати зауваження	0,07
44	що не зрозумію навчальний матеріал	0,07
45	опинитися в центрі уваги	0,07
46	додаткових запитань викладача	0,07
47	викладача	0,07
48	залишитися без стипендії	0,06
49	не встигати конспектувати	0,06
50	звернутися з проханням до викладача	0,06
51	висловлюватися на заняттях	0,05
52	низького статусу в групі	0,05
53	не відповідати вимогам ВНЗ	0,05
54	що виженуть з аудиторії	0,04
55	що відносини в групі не складуться	0,04
56	контролю відвідуваності	0,04
57	коли викладач вирішує яку оцінку ставити	0,04

58	стати "не улюбленці" у викладача	0,04
59	стояти біля дошки	0,03
60	що не виконаю навчальний план	0,03
61	перед деякими предметами	0,03
62	відпроситися з пари	0,02
63	що не зрозумію викладача	0,02
64	самостійної роботи з літературою	0,02
65	перевірки домашнього завдання	0,02
66	звернутися з проханням до одногрупникам	0,01
67	творчого завдання	0,01
68	академзаборгованості	0,01
69	нового викладача	0,01
70	брати участь в організації будь-яких заходів	0,00
71	додаткового завдання	0,00

Таблиця 2.3

Студентські страхи третьокурсників, які впорядковані по  
спаданню їх інтенсивності

№	Види страхів	Середній бал
1.	іспиту	0,98
2.	публічних виступів	0,97
3.	майбутнього	0,72
4.	стати поганим фахівцем	0,70
5.	опитування	0,65
6.	бути не допущеним до іспиту, заліку	0,65
7.	бути відрахованим	0,62
8.	відповідальності	0,62
9.	що викличуть до ректора, декана	0,60
10	майбутньої роботи над дипломним проектом	0,58
11	викладача	0,58
12	отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)	0,58
13	помилитися	0,55
14	критики на свою адресу	0,53
15	що не зрозумію навчальний матеріал	0,53
16	відповіді біля дошки	0,53
17	не встигну вивчити до зазначеного терміну	0,48
18	погано закінчити ВНЗ	0,47
19	підготовленості гірше всіх	0,45
20	що не зрозумію наукову інформацію	0,45
21	запізнитися на пару	0,42
22	забути про яке-небудь завдання	0,42
23	що пропаде інтерес до навчання	0,37
24	захворіти і багато пропустити	0,37
25	що не зможу чітко викладати свої думки	0,35
26	що невірно вибрав (ла) спеціальність	0,35
27	перездачі іспиту, заліку	0,33
28	що не зможу реалізувати свої здібності	0,32
29	бути самотнім в групі	0,32
30	низького статусу в групі	0,32
31	стояти перед аудиторією	0,32
32	що виявлять шпаргалки	0,30



33	стати "не улюбленцем" у викладача	0,30
34	сперечатися з викладачем	0,30
35	що не зрозумію викладача	0,30
36	відсутність підтримки друзів, близьких	0,25
37	бути знехтуваним (ою)	0,25
38	коли викладач вирішує яку оцінку ставити	0,25
39	пропустити важливу контрольну роботу	0,25
40	відчуття "каші в голові"	0,23
41	висловлюватися на заняттях	0,22
42	що не виконаю навчальний план	0,20
43	що відносини в групі не складуться	0,20
44	що не буду задоволений (а) проф. діяльністю	0,20
45	додаткових питань викладача	0,20
46	нового викладача	0,18
47	відпрацювань	0,18
48	що введуть нові, складні предмети	0,18
49	стояти біля дошки	0,18
50	не встигати конспектувати	0,15
51	отримати зауваження	0,15
52	бути "білою вороною"	0,15
53	контролю відвідуваності	0,15
54	звернутися з проханням до викладача	0,15
55	що не вистачить часу на роботу на занятті	0,15
56	академзаборгованості	0,15
57	що виженуть з аудиторії	0,13
58	творчого завдання	0,13
59	опинитися в центрі уваги	0,13
60	конфлікту	0,10
61	брати участь в організації будь-яких заходів	0,10
62	залишитися без стипендії	0,08
63	самостійно працювати з літературою	0,08
64	перед деякими предметами	0,08
65	втратити залікову книжку	0,08
66	перевірки домашнього завдання	0,05
67	не відповідати вимогам ВНЗ	0,05
68	відпроситися з пари	0,05
69	звернутися з проханням до одногрупників	0,05

70	коли викладач вирішує хто буде відповідати	0,05
71	додаткового завдання	0,02

Таблиця 2.4

Студентські страхи шестикурсників, які впорядковані по  
спаданню їх інтенсивності

№	Види страхів	Середній бал
1.	іспиту	1,29
2.	майбутньої роботи над дипломним проектом	0,83
3.	бути відрахованим (ою)	0,76
4.	майбутнього	0,74
5.	публічних виступів	0,74
6.	помилитися	0,69
7.	відповіді біля дошки	0,57
8.	захворіти і багато пропустити	0,55
9.	стати поганим фахівцем	0,52
10.	запізнитися на пару	0,48
11.	опитування	0,45
12.	бути не допущеним (ою) до іспиту, заліку	0,40
13.	погано закінчити ВНЗ	0,40
14.	коли викладач вирішує хто буде відповідати	0,33
15.	що виженуть з аудиторії	0,33
16.	стояти перед аудиторією	0,33
17.	що не реалізую свої здібності	0,29
18.	відсутність підтримки друзів, близьких	0,29
19.	відповідальності	0,26
20.	невірного вибору спеціальності	0,26
21.	бути знехтуваним (ою)	0,26
22.	стояти біля дошки	0,26
23.	відчуття "каші в голові"	0,24
24.	що відносини в групі не складуться	0,21
25.	пропустити важливу контрольну роботу	0,21
26.	підготовленості гірше всіх	0,19
27.	висловлюватися на заняттях	0,19
28.	що виявлять шпаргалки	0,19
29.	сперечатися з викладачем	0,19
30.	перед деякими предметами	0,17
31.	відпрацювань	0,17
32.	не встигну вивчити до зазначеного терміну	0,14

33.	що викличуть до ректора, декана	0,14
34.	забути про яке-небудь завдання	0,14
35.	що не зрозумію навчальний матеріал	0,12
36.	що не буду задоволений (а) проф. діяльністю	0,10
37.	бути самотнім (ьою) в групі	0,10
38.	отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)	0,10
39.	коли викладач вирішує яку оцінку ставити	0,10
40.	отримати зауваження	0,10
41.	нерозуміння наукової інформації	0,07
42.	критики на свою адресу	0,07
43.	академзаборгованості	0,07
44.	брати участь в організації будь-яких заходів	0,07
45.	перездачі іспиту, заліку	0,07
46.	втратити залікову книжку	0,05
47.	викладача	0,05
48.	конфлікту	0,05
49.	додаткових запитань викладача	0,05
50.	що введуть нові, складні предмети	0,05
51.	що не виконаю навчальний план	0,02
52.	звернутися з проханням до викладача	0,02
53.	низького статусу в групі	0,02
54.	перед додатковим завданням	0,02
55.	не встигати конспектувати	0,00
56.	залишитися без стипендії	0,00
57.	бути "білою вороною"	0,00
58.	самостійно працювати з літературою	0,00
59.	контролю відвідуваності	0,00
60.	не зможу чітко викладати свої думки	0,00
61.	творчого завдання	0,00
62.	бути "не улюбленцем" у викладача	0,00
63.	перевірки домашнього завдання	0,00
64.	опинитися в центрі уваги	0,00
65.	не відповідати вимогам ВНЗ	0,00
66.	відпроситися з пари	0,00
67.	звернутися з проханням до одногрупників	0,00
68.	що не вистачить часу на роботу на занятті	0,00
69.	нового викладача	0,00

70.	що не зрозумію викладача	0,00
71.	що пропаде інтерес до навчання	0,00

Таблиця 2.5  
Відмінності між студентами I, III та VI курсів в показниках інтенсивності студентських страхів

Страхи	Середні бали у групах			U <sub>1/2</sub>	P <sub>1/2</sub>	U <sub>1/3</sub>	P <sub>1/3</sub>	U <sub>2/3</sub>	P <sub>2/3</sub>
	I к.	III к.	VI к.						
	(1)	(2)	(3)						
академзаборгованості	0,01	0,15	0,07	2197,0	0,004	2380,5	0,02	813,0	-
майбутнього	0,38	0,72	0,74	1950,5	0,02	2079,5	0,02	837,5	-
майбутньої роботи над дипломним проектом	0,12	0,58	0,83	1616,0	0,000002	1371,0	0,000001	715,0	-
бути "білою вороною"	0,09	0,15	0,00	2393,5	-	2373,0	-	777,0	-*
бути не допущеним до іспиту, заліку	0,27	0,65	0,40	1680,0	0,0002	2246,0	-	667,0	-*
бути самотнім в групі	0,10	0,32	0,10	2037,5	0,0005	2475,0	-	723,0	-*
бути знехтуваним (ою)	0,12	0,25	0,26	2182,0	-*	2254,0	0,04	828,5	-
бути відрхованим (ою)	1,21	0,62	0,76	1843,5	0,01	2046,5	0,04	814,0	-
висловлюватися на заняттях	0,05	0,22	0,19	2079,5	0,002	2149,0	0,001	835,0	-
додаткового завдання	0,00	0,02	0,02	2359,5	-	2480,5	-	839,0	-
додаткових запитань викладача	0,07	0,20	0,05	2217,5	0,05	2528,0	-	772,0	-
захворіти і багато пропустити	0,50	0,37	0,55	2290,5	-	2305,5	-	707,0	-
забути про яке-небудь завдання	0,08	0,42	0,14	1905,0	0,0003	2462,0	-	690,0	0,04
коли викладач вирішує яку оцінку ставити	0,04	0,25	0,10	2152,0	0,02	2404,0	-	790,0	-
коли викладач вирішує хто буде відповідати	0,19	0,05	0,33	2272,0	-	2180,0	0,03	659,0	0,008
контролю відповіданості	0,04	0,15	0,00	2179,0	0,01	2478,0	-	735,0	0,02
конфлікту	0,12	0,10	0,05	2382,0	-	2428,0	-	816,0	-
критики на свою адресу	0,12	0,53	0,07	1882,0	0,0004	2453,0	-	626,5	0,002
позбутися стипендії	0,06	0,08	0,00	2419,0	-	2478,0	-	819,0	-
не відповідати вимогам ВНЗ	0,05	0,05	0,00	2419,5	-	2478,0	-	819,0	-
не встигати конспектувати	0,06	0,15	0,00	2184,0	0,01	2478,0	-	735,0	0,02

не встигнути вивчити до призначеного терміну	0,16	0,48	0,14	2028,0	0,009	2430,0	-	729,0	-
невірного вибору спеціальності	0,22	0,35	0,26	2204,0	-	2458,0	-	792,5	-
нерозуміння наукової інформації	0,12	0,45	0,07	2097,0	0,02	2529,0	-	720,0	-*
низького статусу в групі	0,05	0,32	0,02	2073,5	0,002	2516,5	-	711,0	0,02
нового викладача	0,01	0,18	0,00	2076,5	0,0001	2520,0	-	714,0	0,01
звернутися з проханням до однокласників	0,01	0,05	0,00	2319,0	-	2520,0	-	798,0	-
звернутися до викладача	0,06	0,15	0,02	2220,0	-*	2495,5	-	754,5	-*
опинитися в центрі уваги	0,07	0,13	0,00	2299,0	-	2415,0	-	756,0	0,04
запізнитися на пару	0,13	0,42	0,48	1924,5	0,002	1987,5	0,0008	822,5	-
опитування	0,16	0,65	0,45	1711,0	0,00004	2103,5	0,009	736,0	-
відповіді біля дошки	0,28	0,53	0,57	2115,5	-	2103,5	0,02	805,5	-
відповідальності	0,24	0,62	0,26	1761,0	0,0003	2387,0	-	644,0	0,03
відпроситися з пари	0,02	0,05	0,00	2359,0	-	2478,0	-	798,0	-
відпрацювань	0,17	0,18	0,17	2307,0	-	2443,0	-	833,0	-
відсутності підтримки друзів, близьких	0,36	0,25	0,29	2341,0	-	2538,0	-	810,0	-
помилитися	0,22	0,55	0,69	1847,0	0,001	1738,5	0,00002	766,5	-
відчуття "каші в голові"	0,20	0,23	0,24	2295,0	-	2374,0	-	828,0	-
перед деякими предметами	0,03	0,08	0,17	2377,0	-	2377,0	-	801,0	-
перездачі іспиту, заліку	0,11	0,33	0,07	2001,5	0,003	2527,5	-	685,5	0,02
погано закінчити ВНЗ	0,43	0,47	0,40	2354,5	-	2400,0	-	819,5	-
підготовленості гірше всіх	0,11	0,45	0,19	1970,0	0,001	2296,0	-*	753,0	-
отримати зауваження	0,07	0,15	0,10	2280,0	-	2467,0	-	815,0	-
отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)	0,12	0,58	0,10	1751,5	0,00002	2498,0	-	612,0	0,003
втратити залікову книжку	0,14	0,08	0,05	2377,0	-	2487,0	-	837,0	-
викладача	0,07	0,58	0,05	1789,5	0,000004	2528,0	-	622,0	0,002
перевірки домашнього завдання	0,02	0,05	0,00	2320,0	-	2520,0	-	798,0	-
пропустити важливу контрольну роботу	0,15	0,25	0,21	2222,5	-	2359,5	-	829,5	-
публічних виступів	0,73	0,97	0,74	2106,0	-	2399,0	-	757,0	-
самостійно працювати з літературою	0,02	0,08	0,00	2338,0	-	2499,0	-	798,0	-

сперечатися з викладачем	0,10	0,30	0,19	2027,5	0,003	2278,5	0,04	785,0	-
стати "не улюбленим" у викладача	0,04	0,30	0,00	1998,5	0,0002	2478,0	-	672,0	0,002
стати поганим фахівцем	0,44	0,70	0,52	2065,0	-*	2395,0	-	764,0	-
стояти перед аудиторією	0,13	0,32	0,33	2136,0	0,04	2150,0	0,01	811,0	-
стояти біля дошки	0,03	0,18	0,26	2193,5	0,03	2254,0	0,009	820,0	-
творчого завдання	0,01	0,13	0,00	2257,5	0,02	2520,0	-	777,0	-*
брати участь в організації будь-яких заходів	0,00	0,10	0,07	2238,5	0,002	2359,5	0,003	835,5	-
що введуть нові, складні предмети	0,13	0,18	0,05	2267,5	-	2447,0	-	753,0	-
що виженуть з аудиторії	0,04	0,13	0,33	2239,0	0,04	2118,5	0,0002	757,5	-
що викличуть до ректора, декана	0,37	0,60	0,14	2075,0	-*	2265,0	-	622,0	0,005
що не буду задоволений (а) проф. діяльністю	0,16	0,20	0,10	2318,0	-	2502,0	-	790,0	-
що не виконаю навчальний план	0,03	0,20	0,02	2175,5	0,01	2538,0	-	753,5	-*
що не зрозумію викладача	0,02	0,30	0,00	2052,0	0,0006	2478,0	-	693,0	0,005
що не зрозумію навчальний матеріал	0,07	0,53	0,12	1656,0	0,000001	2409,0	-	610,0	0,004
що не реалізую свої здібності	0,26	0,32	0,29	2367,0	-	2419,5	-	820,5	-
що не зможу чітко викладати свої думки	0,18	0,35	0,00	2242,0	-	2205,0	0,01	672,0	0,002
що не вистачить часу на роботу на занятті	0,09	0,15	0,00	2262,0	-	2394,0	-	735,0	0,02
що виявлять шпаргалки	0,20	0,30	0,19	2307,5	-	2520,0	-	807,0	-
що відносини в групі не складуться	0,04	0,20	0,21	2094,0	0,005	2275,5	0,02	820,5	-
що пропаде інтерес до навчання	0,17	0,37	0,00	2198,5	-	2247,0	0,02	672,0	0,002
іспиту	0,83	0,98	1,29	2156,0	-	1872,5	0,006	681,0	-



## Додаток Б 1

КРАТКАЯ ФОРМА ЛИЧНОСТНОГО ОПРОСНИКА ГРЕЯ-УИЛСОНА (ЛО-ГУК), модификация Г.Г. Князева, Е.Р. Слободской, М.В. Сафроновой

№	Вопросы	Ответы	
		Да	Нет
1	Склонны ли Вы ругаться вслух, если что-то не получается?		
2	Смогли бы Вы сохранить спокойствие, столкнувшись с опасным животным?		
3	Хотелось ли Вам когда-нибудь кого-нибудь убить?		
4	Были ли Вы в детстве действительно мужественны, когда падали и ушибались?		
5	Если прогноз обещает дождь, берете ли Вы плащ или зонт, выходя из дома?		
6	Склонны ли Вы обманывать, если считаете, что это избавит Вас от неприятностей?		
7	Смогли бы Вы сохранить спокойствие и невозмутимость, если ударите по пальцу молотком?		
8	Будете ли Вы говорить как можно меньше, если у Вас болит горло?		
9	Мог бы вид крови заставить Вас покинуть место происше-ствия?		
10	Если Вам нравится в магазине какая-нибудь вещь и нет времени, купите ли Вы ее, не примерив как следует?		
11	Смогли бы Вы хорошо работать в медицине, имея дело с тяжелыми травмами?		
12	Стараетесь ли Вы выполнять все домашние задания?		
13	Вы принимаете близко к сердцу критику и можете от этого совсем упасть духом?		
14	Дрались ли Вы с другими детьми?		
15	Переносите ли Вы медицинские процедуры, вызывающие кратковременную боль, мужественно и отважно?		
16	Трудно ли Вам представить, что кто-то может настолько раз-гневаться, чтобы совершить убийство?		
17	Избегаете ли Вы спортивных соревнований и игр, если ве-лика вероятность проигрыша?		
18	Склонны ли Вы залезть в долги, если Вам легко одалжи-вают?		
19	Радуетесь ли Вы возможности сыграть с более сильным соперником?		
20	Прежде чем пойти и купить какую-либо вещь, тщательно ли Вы обдумываете, можете ли Вы ее себе позволить?		
21	Вскрикиваете ли Вы от боли, когда подвернете ногу или слу-чайной уколется?		
22	Можете ли Вы остаться совершенно спокойным, услышав си-		

	рену скорой помощи или милиции?		
23	Если бы Ваш учитель был недоволен Вашей работой, стали бы Вы трудиться вдвое усерднее?		
24	Легко ли Вы расстраиваетесь, попав в обществе в затруднительное положение?		

### Ключ

Системы	Номера утверждений											
Торможения поведения (СТП)	2*	4*	7*	9	11*	13	15*	17*	19*	21	22*	24
Активации поведения (САП)	1	3	5*	6	8*	10	12*	14	16*	18	20*	23*

Примечание: «\*» - обратные вопросы

Вычисляются два показателя – СТП и САП. Для этого:

- для прямых вопросов – за каждый ответ «Да» начисляется по 1 баллу, а за ответ «Нет» – 0 баллов;
- для обратных вопросов – за каждый ответ «Нет» начисляется по 1 баллу, а за ответ «Да» – 0 баллов;

ПЯТИФАКТОРНЫЙ ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК МАККРАЕ – КОСТА  
«БОЛЬШАЯ ПЯТЕРКА», модификация А. Б. Хромова

1.	Мне нравится заниматься физкультурой	2	1	0	1	2	Я не люблю физические нагрузки
2.	Люди считают меня отзывчивым и доброжелательным человеком	2	1	0	1	2	Некоторые люди считают меня холодным и черствым
3.	Я во всем ценю чистоту и порядок	2	1	0	1	2	Иногда я позволяю себе быть неряшливым
4.	Меня часто беспокоит мысль, что что-нибудь может случиться	2	1	0	1	2	«Мелочи жизни» меня не тревожат
5.	Все новое вызывает у меня интерес	2	1	0	1	2	Часто новое вызывает у меня раздражение
6.	Если я ничем не занят, то это меня беспокоит	2	1	0	1	2	Я человек спокойный и не люблю суетиться
7.	Я стараюсь проявлять дружелюбие ко всем людям	2	1	0	1	2	Я не всегда и не со всеми дружелюбный человек
8.	Моя комната всегда аккуратно прибрана	2	1	0	1	2	Я не очень стараюсь следить за чистотой и порядком
9.	Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков	2	1	0	1	2	Я не обращаю внимания на мелкие проблемы
10.	Мне нравятся неожиданности	2	1	0	1	2	Я люблю предсказуемость событий
11.	Я не могу долго оставаться в неподвижности	2	1	0	1	2	Мне не нравится быстрый стиль жизни
12.	Я тактичен по отношению к другим людям	2	1	0	1	2	Иногда в шутку я задеваю самолюбие других
13.	Я методичен и пунктуален во всем	2	1	0	1	2	Я не очень обязательный человек
14.	Мои чувства легко уязвимы и ранимы	2	1	0	1	2	Я редко тревожусь и редко чего-либо боюсь
15.	Мне не интересно, когда ответ ясен заранее	2	1	0	1	2	Я не интересуюсь вещами, которые мне не понятны
16.	Я люблю, чтобы другие быстро выполняли мои распоряжения	2	1	0	1	2	Я не спеша выполняю чужие распоряжения
17.	Я уступчивый и склонный к компромиссам человек	2	1	0	1	2	Я люблю поспорить с окружающими
18.	Я проявляю настойчивость, решая трудную задачу	2	1	0	1	2	Я не очень настойчивый человек
19.	В трудных ситуациях я весь сжимаюсь от напряжения	2	1	0	1	2	Я могу расслабиться в любой ситуации

	жения						
20.	У меня очень живое воображение	2	1	0	1	2	Я всегда предпочитаю реально смотреть на мир
21.	Мне часто приходится быть лидером, проявлять инициативу	2	1	0	1	2	Я скорее подчиненный, чем лидер
22.	Я всегда готов оказать помощь и разделить чужие трудности	2	1	0	1	2	Каждый должен уметь позаботиться о себе
23.	Я очень старательный во всех делах человек	2	1	0	1	2	Я не очень усердствую на работе
24.	У меня часто выступает холодный пот и дрожат руки	2	1	0	1	2	Я редко испытывал напряжение, сопровождаемое дрожью в теле
25.	Мне нравится мечтать	2	1	0	1	2	Я редко увлекаюсь фантазиями
26.	Часто случается, что я руковожу, отдаю распоряжения другим людям	2	1	0	1	2	Я предпочитаю, чтобы кто-то другой брал в свои руки руководство
27.	Я предпочитаю сотрудничать с другими, чем соперничать	2	1	0	1	2	Без соперничества общество не могло бы развиваться
28.	Я серьезно и прилежно отношусь к работе	2	1	0	1	2	Я стараюсь не брать дополнительные обязанности на работе
29.	В необычной обстановке я часто нервничаю	2	1	0	1	2	Я легко привыкаю к новой обстановке
30.	Иногда я погружаюсь в глубокие размышления	2	1	0	1	2	Я не люблю тратить свое время на размышления
31.	Мне нравится общаться с незнакомыми людьми	2	1	0	1	2	Я не очень общительный человек
32.	Большинство людей добры от природы	2	1	0	1	2	Я думаю, что жизнь делает некоторых людей злыми
33.	Люди часто доверяют мне ответственные дела	2	1	0	1	2	Некоторые считают меня безответственным
34.	Иногда я чувствую себя одиноко, тоскливо и все валится из рук	2	1	0	1	2	Часто, что-либо делая, я так увлекаюсь, что забываю обо всем
35.	Я хорошо знаю, что такое красота и элегантность	2	1	0	1	2	Мое представление о красоте такое же, как и у других
36.	Мне нравится приобретать новых друзей и знакомых	2	1	0	1	2	Я предпочитаю иметь только несколько надежных друзей
37.	Люди, с которыми я общаюсь, обычно мне нравятся	2	1	0	1	2	Есть такие люди, которых я не люблю
38.	Я требователен и строг в работе	2	1	0	1	2	Иногда я пренебрегаю своими обязанностями
39.	Когда я сильно расстроен, у меня тяжело на душе	2	1	0	1	2	У меня очень редко бывает мрачное настроение

40.	Музыка способна так захватить меня, что я теряю чувство времени	2	1	0	1	2	Драматическое искусство и балет кажутся мне скучными
41.	Я люблю находиться в больших и веселых компаниях	2	1	0	1	2	Я предпочитаю уединение
42.	Большинство людей честные, и им можно доверять	2	1	0	1	2	Иногда я отношусь подозрительно к другим людям
43.	Я обычно работаю добросовестно	2	1	0	1	2	Люди часто находят в моей работе ошибки
44.	Я легко впадаю в депрессию	2	1	0	1	2	Мне невозможно испортить настроение
45.	Настоящее произведение искусства вызывает у меня восхищение	2	1	0	1	2	Я редко восхищаюсь совершенством настоящего произведения искусства
46.	«Болея» на спортивных соревнованиях, я забываю обо всем	2	1	0	1	2	Я не понимаю, почему люди занимаются опасными видами спорта
47.	Я стараюсь проявлять чуткость, когда имею дело с людьми	2	1	0	1	2	Иногда мне нет дела до интересов других людей
48.	Я редко делаю необдуманно то, что хочу сделать	2	1	0	1	2	Я предпочитаю принимать решения быстро
49.	У меня много слабостей и недостатков	2	1	0	1	2	У меня высокая самооценка
50.	Я хорошо понимаю свое душевное состояние	2	1	0	1	2	Мне кажется, что другие люди менее чувствительны, чем я
51.	Я часто игнорирую сигналы, предупреждающие об опасности	2	1	0	1	2	Я предпочитаю избегать опасных ситуаций
52.	Радость других я разделяю как собственную	2	1	0	1	2	Я не всегда разделяю чувства других людей
53.	Я обычно контролирую свои чувства и желания	2	1	0	1	2	Мне трудно сдерживать свои желания
54.	Если я терплю неудачу, то обычно обвиняю себя	2	1	0	1	2	Мне часто «везет», и обстоятельства редко бывают против меня
55.	Я верю, что чувства делают мою жизнь содержательнее	2	1	0	1	2	Я редко обращаю внимание на чужие переживания
56.	Мне нравятся карнавалы, шествия и демонстрации	2	1	0	1	2	Мне не нравится находиться в многолюдных местах
57.	Я стараюсь поставить себя на место другого человека, чтобы его понять	2	1	0	1	2	Я не стремлюсь понять все нюансы переживаний других людей
58.	В магазине я обычно дол-	2	1	0	1	2	Иногда я покупаю вещи импуль-

	го выбираю то, что надумал купить						сивно
59.	Иногда я чувствую себя жалким человеком	2	1	0	1	2	Обычно я чувствую себя нужным человеком
60.	Я легко «вживаюсь» в переживания вымышленного героя	2	1	0	1	2	Приключения киногероя не могут изменить мое душевное состояние
61.	Я чувствую себя счастливым, когда на меня обращают внимание	2	1	0	1	2	Я скромный человек и стараюсь не выделяться среди людей
62.	В каждом человеке есть нечто, за что его можно уважать	2	1	0	1	2	Я еще не встречал человека, которого можно было бы уважать
63.	Обычно я хорошо думаю, прежде чем действую	2	1	0	1	2	Я не люблю продумывать заранее результаты своих поступков
64.	Часто у меня бывают взлеты и падения настроения	2	1	0	1	2	Обычно у меня ровное настроение
65.	Иногда я чувствую себя фокусником, подшучивающим над людьми	2	1	0	1	2	Люди часто называют меня скучным, но надежным человеком
66.	Я привлекателен для лиц противоположного пола	2	1	0	1	2	Некоторые считают меня обычным и неинтересным человеком
67.	Я всегда стараюсь быть добрым и внимательным с каждым человеком	2	1	0	1	2	Некоторые люди думают, что я самонадеянный и эгоистичный
68.	Перед путешествием я намечаю точный план	2	1	0	1	2	Я не могу понять, зачем люди строят такие детальные планы
69.	Мое настроение легко меняется на противоположное	2	1	0	1	2	Я всегда спокоен и уравновешен
70.	Я думаю, что жизнь – это азартная игра	2	1	0	1	2	Жизнь – это опыт, передаваемый последующим поколениям
71.	Мне нравится выглядеть вызывающе	2	1	0	1	2	В обществе я обычно не выделяюсь поведением и модной одеждой
72.	Некоторые говорят, что я снисходителен к окружающим	2	1	0	1	2	Говорят, что я часто хвастаюсь своими успехами
73.	Я точно и методично выполняю свою работу	2	1	0	1	2	Я предпочитаю «плыть по течению», доверяя своей интуиции
74.	Иногда я бываю настолько взволнован, что даже плачу	2	1	0	1	2	Меня трудно вывести из себя
75.	Иногда я чувствую, что могу открыть в себе нечто новое	2	1	0	1	2	Я не хотел бы ничего в себе менять

**ТЕСТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ**  
(русскаяязычная адаптация опросника Hardiness Survey С. Мадди,  
выполненная Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой)

№	Вопросы	нет	скорее нет, чем да	скорее да, чем нет	да
1	Я часто не уверен в собственных решениях.				
2	Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела.				
3	Часто, даже хорошо выпавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели.				
4	Я постоянно занят, и мне это нравится.				
5	Часто я предпочитаю «плыть по течению».				
6	Я меняю свои планы в зависимости от обстоятельств.				
7	Меня раздражают события, из-за которых я вынужден менять свой распорядок дня.				
8	Непредвиденные трудности порой сильно утомляют меня.				
9	Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо.				
10	Порой я так устаю, что уже ничто не может заинтересовать меня.				
11	Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным.				
12	Я стараюсь быть в курсе всего происходящего вокруг меня.				
13	Лучше синица в руках, чем журавль в небе.				
14	Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым.				
15	Я предпочитаю ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их.				
16	Иногда меня пугают мысли о будущем.				
17	Я всегда уверен, что смогу воплотить в жизнь то, что задумал.				
18	Мне кажется, я не живу полной жизнью, а только играю роль.				
19	Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы сейчас легче жить на свете.				
20	Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми.				
21	Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш.				
22	Я люблю знакомиться с новыми людьми.				
23	Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит,				

	что он просто не умеет видеть интересное.				
24	Мне всегда есть чем заняться.				
25	Я всегда могу повлиять на результат того, что происходит вокруг.				
26	Я часто сожалею о том, что уже сделано.				
27	Если проблема требует больших усилий, я предпочитаю отложить ее до лучших времен.				
28	Мне трудно сближаться с другими людьми.				
29	Как правило, окружающие слушают меня внимательно.				
30	Если бы я мог, я многое изменил бы в прошлом.				
31	Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудно осуществить, или то, в чем я не уверен.				
32	Мне кажется, жизнь проходит мимо меня.				
33	Мои мечты редко сбываются.				
34	Неожиданности дарят мне интерес к жизни.				
35	Порой мне кажется, что все мои усилия тщетны.				
36	Порой я мечтаю о спокойной размеренной жизни.				
37	Мне не хватает упорства закончить начатое.				
38	Бывает, жизнь кажется мне скучной и бесцветной.				
39	У меня нет возможности влиять на неожиданные проблемы.				
40	Окружающие меня недооценивают.				
41	Как правило, я работаю с удовольствием.				
42	Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей.				
43	Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто руки опускаются.				
44	Друзья уважают меня за упорство и непреклонность.				
45	Я охотно берусь воплощать новые идеи.				

#### Ключи к Тесту жизнестойкости

Шкалы	Прямые пункты	Обратные пункты
Вовлеченность	4, 12, 22, 23, 24, 29, 41	2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42
Контроль	9, 15, 17, 21, 25, 44	1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43
Принятие риска	34, 45	7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36



# ОПРОСНИК СТИЛЯ ОБЪЯСНЕНИЯ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ ДЛЯ ВЗРОС- ЛЫХ (СТОУН-В) Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина и В. Ю. Шевяховой

## Инструкция:

Это – не тест. Эта анкета предназначена для того, чтобы исследовать уникальные аспекты Вашего мышления в различных ситуациях. Первый ответ, который приходит Вам в голову, и есть самый лучший.

В анкете перечислены 24 события-ситуации. Ответьте на вопросы о каждом событии следующим образом:

Представьте себе живо и наглядно каждое событие так, как будто оно происходит прямо сейчас, даже если кажется, что эта ситуация не из Вашей жизни.

Подумайте, какова основная причина произошедшей ситуации, если бы подобное произошло с Вами, и напишите развернутый ответ.

Для двух вопросов, которые следуют за Вашим ответом, обведите кружочком цифру от 1 до 6, которая обозначает Ваш ответ. Старайтесь избегать средних ответов.

Пример:

Вы опоздали на самолет (поезд).

«Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я опоздал (а) на самолет (поезд):*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать все- гда
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мною
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------------

Спасибо!

## СИТУАЦИИ

### 1. Вы получили прибавку к заработной плате.

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я получил(а) прибавку к зарплате:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать все- гда
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

Эта причина:

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------------

## 2. Проект, за который Вы отвечали, провалился.

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой проект провалился, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

## 3. Друг/подруга благодарит вас за поддержку в трудное для него/нее время.

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой друг поблагодарил меня, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

## 4. Товарищи по работе не воспринимают ваши новые идеи.

Это связано с тем, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой мои идеи не воспринимаются, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

## 5. Поклонник (поклонница) приглашает Вас на свидание.

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой Вас пригласили на свидание, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

**6. Вы выступаете с важным докладом, и аудитория реагирует на Ваше выступление негативно.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я получил(а) негативную реакцию на свое выступление:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**7. Вы подарили другу/подруге подарок, который ему/ей необычайно понравился.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой другу понравился подарок, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

**8. В течение некоторого времени Вы безуспешно пытались найти работу.**

«Это связано с тем, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я безуспешно пытался(лась) найти работу, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

контроля

ема мной

**9. Вы встречаете знакомого, который разговаривает с Вами враждебно.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой знакомый разговаривает со мной враждебно, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

**10. Вы идете на свидание, и оно проходит неудачно.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой свидание прошло неудачно, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**11. Вы не можете сделать всю работу, которую должны были выполнить к определенному сроку.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я не выполнил(а) работу:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**12. Вы претендуете на место/позицию, о котором давно мечтали (например, важная работа, аспирантура и т.п.), и получаете его.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я получил(а) это место, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

### **13. Вы получили негативный отзыв от уважаемого коллеги.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я получил(а) негативный отзыв, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

### **14. Разговаривая по телефону с другом (подругой), вы поссорились.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой мы поссорились, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

### **15. Вы заработали крупную сумму денег.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я заработал (а) много денег:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

### **16. Вы сдаете важный экзамен и проваливаетесь.**

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я провалился(лась) на экзамене, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

**17. Вы встречаете друга/подругу, который(ая) делает вам комплимент по поводу того, как Вы выглядите.**

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой друг (подруга) сделал(а) мне комплимент:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

**18. Вы не получили ожидаемого повышения.**

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я не получил(а) ожидаемого повышения, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

**19. Ваш друг давно не звонил Вам.**

Это произошло потому, что

---

\_\_\_\_\_ (укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой друг давно мне не звонил, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируется мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

контроля

ема мной

**20. Вас сняли с важной должности.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой меня сняли с важной должности:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**21. Вы успешно сдали важный экзамен.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я успешно сдал(а) важный экзамен, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией	1	2	3	4	5	6	Со всеми ситуациями в моей жизни
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------------------

*Эта причина:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

**22. Ваш сын (дочь) принес(ла) из школы неудовлетворительную оценку.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой мой сын (дочь) принес неудовлетворительную оценку:*

Больше никогда не возникнет	1	2	3	4	5	6	Будет существовать всегда
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---------------------------

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля	1	2	3	4	5	6	Полностью контролируема мной
------------------------------	---	---	---	---	---	---	------------------------------

**23. Вы получаете престижную награду.**

Это произошло потому, что

---

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой я получил(а) награду, связана:*

Только с этой конкретной ситуацией 1 2 3 4 5 6 Со всеми ситуациями в моей жизни

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля 1 2 3 4 5 6 Полностью контролируема мной

## 24. На вечеринке гости в один голос расхваливают блюдо, которое Вы приготовили сами.

Это произошло потому, что

(укажите **одну** главную причину)

*Причина, по которой гости расхваливают блюдо:*

Больше никогда не возникнет 1 2 3 4 5 6 Будет существовать всегда

*Эта причина:*

Находится вне моего контроля 1 2 3 4 5 6 Полностью контролируема мной

Ключ

Для обработки вводится сквозная нумерация пунктов по всем ситуациям (см. таблицу ниже). Перед началом обработки обратные пункты (помечены в таблице «обр.») инвертируются: восходящая шкала 1 2 3 4 5 6 переводится в нисходящую 6 5 4 3 2 1 по формуле:

Инвертированный Балл = 7 – Оригинальный Балл.

Далее суммируются пункты по каждому из параметров: стабильность (С), глобальность (Г), контроль (К). Общий показатель оптимизма получается путем суммирования баллов по шкалам стабильности, глобальности и контроля. Пункты суммируются также по типу ситуации: ситуации успеха (У) и неудачи (Н), а также по сферам: сфера достижений (Д) и межличностная сфера (М).

		Обратные пункты	Параметр	Ситуация	
				Тип	Сфера
1	1		С	У	Д
	2		К	У	Д
2	3	обр.	Г	Н	Д
	4	обр.	С	Н	Д
3	5		Г	У	М
	6		С	У	М
4	7	обр.	Г	Н	М
	8	обр.	С	Н	М
5	9		Г	У	М
	10		К	У	М



6	11	обр.	С	Н	М
	12		К	Н	М
7	13		Г	У	М
	14		К	У	М
8	15	обр.	Г	Н	Д
	16		К	Н	Д
9	17	обр.	Г	Н	М
	18	обр.	С	Н	М
10	19	обр.	Г	Н	М
	20		К	Н	М
11	21	обр.	С	Н	Д
	22		К	Н	Д
12	23		Г	У	Д
	24		К	У	Д
13	25	обр.	Г	Н	М
	26		К	Н	М
14	27	обр.	Г	Н	М
	28	обр.	С	Н	М
15	29		С	У	Д
	30		К	У	Д
16	31	обр.	Г	Н	Д
	32		К	Н	Д
17	33		С	У	Д
	34		К	У	Д
18	35	обр.	Г	Н	Д
	36		К	Н	Д
19	37	обр.	Г	Н	М
	38		К	Н	М
20	39	обр.	С	Н	Д
	40		К	Н	Д
21	41		Г	У	Д
	42		С	У	Д
22	43	обр.	С	Н	Д
	44		К	Н	Д
23	45		Г	У	Д
	46		К	У	Д
24	47		С	У	Д
	48		К	У	Д

**«ШКАЛА БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ» Р. ЯНОФФ-БУЛЬМАН в модификации М. А. Падун с соавторами**

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько вы согласны или не согласны с приведенными ниже утверждениями, и обведите кружком соответствующую цифру напротив каждого из них:

- 1 – совершенно не согласен
- 2 – не согласен
- 3 – не совсем согласен
- 4 – в общем-то, согласен
- 5 – согласен
- 6 – полностью согласен

1	Как правило, несчастья случаются с людьми из-за ошибок, которые они совершили	1	2	3	4	5	6
2	Мне часто кажется, что во мне слишком мало хорошего	1	2	3	4	5	6
3	В общем-то, судьба ко мне благосклонна	1	2	3	4	5	6
4	Вряд ли что-то сможет помешать мне получить от жизни все, что я хочу	1	2	3	4	5	6
5	Я полагаю, что людям доверять нельзя	1	2	3	4	5	6
6	Непорядочные люди очень редко получают по заслугам	1	2	3	4	5	6
7	У меня есть основания быть о себе невысокого мнения	1	2	3	4	5	6
8	Мне кажется, что я не так удачлив(а), как большинство людей	1	2	3	4	5	6
9	Как правило, я в состоянии действовать так, чтобы получить максимально благоприятный результат	1	2	3	4	5	6
10	Я опасаюсь, что человек, которому я доверюсь, может предать меня	1	2	3	4	5	6
11	Как правило, хорошим людям сопутствуют счастье и удача	1	2	3	4	5	6
12	Можно сказать, что я себе нравлюсь	1	2	3	4	5	6
13	Люди по природе своей недружелюбны и злы	1	2	3	4	5	6
14	В моей жизни, как правило, не приходится рассчитывать на удачное стечение обстоятельств	1	2	3	4	5	6
15	В целом, люди достойны доверия	1	2	3	4	5	6
16	Полагаю, что я в силах сделать все возможное, чтобы предотвратить неудачи	1	2	3	4	5	6
17	Меня вполне можно назвать интересным и привлекательным человеком	1	2	3	4	5	6
18	По большому счету, людей не очень-то волнуют проблемы других	1	2	3	4	5	6
19	Вряд ли я могу полностью довериться кому-либо	1	2	3	4	5	6
20	Удача улыбается мне значительно реже, чем другим	1	2	3	4	5	6
21	Если посмотреть внимательно, то увидишь, что мир полон добра	1	2	3	4	5	6
22	В большинстве случаев хорошие люди получают то, что заслу-	1	2	3	4	5	6



Таблица перевода сырых баллов в стены

Субшкала ШБУ	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Доброжелательность окружающего мира	9-21	22-24	25-26	27-29	30-31	32-34	35-37	38-39	40-42	43-54
Справедливость	6-15	16-17	18-19	20	21-22	23-24	25-26	27-28	29	30-36
Образ Я	7-18	19-20	21	22-23	24-25	26	27-28	29-30	31	32-42
Удача	8-20	21-22	23	24-25	26-27	28	29-30	31-32	33-34	35-48
Убеждения о контроле	7-18	19-20	21-22	23-24	25	26-27	28-29	30-31	32-33	34-42

## «ОПРОСНИК САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» (ОСД)

Е. Ю. Мандриковой

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни и способов обращения со временем. Обведите на шкале ту цифру, которая в наибольшей мере характеризует Вас и отражает Вашу точку зрения (1 – полное несогласие, 7 – полное согласие с данным утверждением, 4 – середина шкалы, остальные цифры – промежуточные значения).

№	Утверждения	Ответы						
1	Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать	1	2	3	4	5	6	7
2	Я планирую мои дела ежедневно	1	2	3	4	5	6	7
3	Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела	1	2	3	4	5	6	7
4	Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить	1	2	3	4	5	6	7
5	Мне бывает трудно завершить начатое	1	2	3	4	5	6	7
6	Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам»	1	2	3	4	5	6	7
7	Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться	1	2	3	4	5	6	7
8	Я заранее выстраиваю план предстоящего дня	1	2	3	4	5	6	7
9	Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент, а не то, что будет или было	1	2	3	4	5	6	7
10	Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить	1	2	3	4	5	6	7
11	Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам	1	2	3	4	5	6	7
12	Я считаю себя человеком, живущим «здесь-и-сейчас»	1	2	3	4	5	6	7
13	Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего	1	2	3	4	5	6	7
14	Я считаю себя целенаправленным человеком	1	2	3	4	5	6	7
15	Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время	1	2	3	4	5	6	7
16	Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной	1	2	3	4	5	6	7
17	Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах	1	2	3	4	5	6	7
18	У меня есть к чему стремиться	1	2	3	4	5	6	7
19	Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени	1	2	3	4	5	6	7
20	Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов	1	2	3	4	5	6	7

21	У меня бывают трудности с упорядочением моих дел	1	2	3	4	5	6	7
22	Мне нравится писать отчеты по итогам работы	1	2	3	4	5	6	7
23	Я ни к чему не стремлюсь	1	2	3	4	5	6	7
24	Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит, у меня из головы	1	2	3	4	5	6	7
25	У меня есть главная цель в жизни	1	2	3	4	5	6	7

**«Ключи» для обработки результатов ОСД**

Названия факторов	Пункты
Планомерность	2, 4, 8, 11
Целеустремленность	7, 14, 18, 20, 23(-), 25
Настойчивость	1(-), 5(-), 10(-), 15(-), 21(-)
Фиксация (фиксация на структурировании деятельности)	3, 6, 13, 17, 24
Самоорганизация (посредством внешних средств)	16, 19, 22
Ориентация на настоящее	9, 12

Результаты по «обратным» пунктам, отмеченным знаком «-», переводятся в нисходящую шкалу, т.е. 1 балл заменяется на 7 баллов, 2 балла – на 6 баллов и т.п.

По каждому фактору суммируются результаты каждого пункта (соответствующие позициям, отмеченным испытуемым), входящего в данный фактор.

МЕТОДИКА «СПОСОБЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ» Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптированная Т. Л. Крюковой с сотр. и дополнительно стандартизированная Л. И. Вассерманом и сотр.

Инструкция: постарайтесь вспомнить, каким образом вы чаще всего разрешали сложные для себя ситуации, и оцените каждый из вариантов поведения по следующей шкале: «0» – никогда, «1» – редко, «2» – иногда, «3» – часто. На каждое утверждение выберите один (и только один!) ответ из четырех возможных и обведите соответствующую цифру в кружок. Ни одно из утверждений не должно остаться без ответа!

№	Утверждения	Никогда	Редко	Иногда	Часто
1.	Сосредоточивался(ась) на том, что мне нужно было делать дальше, – на следующем шаге.	0	1	2	3
2.	Начинал(а) что-то делать, зная, что это все равно не будет работать; главное – делать хоть что-нибудь.	0	1	2	3
3.	Пытался(ась) склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение.	0	1	2	3
4.	Говорил(а) с другими, чтобы больше узнать о ситуации.	0	1	2	3
5.	Критиковал(а) и укорял(а) себя.	0	1	2	3
6.	Пытался(ась) не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть.	0	1	2	3
7.	Надеялся(ась) на чудо.	0	1	2	3
8.	Смирялся(ась) с судьбой: бывает, что мне не везет.	0	1	2	3
9.	Вел(а) себя, как будто ничего не произошло.	0	1	2	3
10.	Старался(ась) не показывать своих чувств.	0	1	2	3
11.	Пытался(ась) увидеть в ситуации что-то положительное.	0	1	2	3
12.	Спал(а) больше обычного.	0	1	2	3
13.	Срывал(а) свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы.	0	1	2	3
14.	Искал(а) понимания и сочувствия у кого-нибудь.	0	1	2	3
15.	Во мне возникла потребность выразить себя творчески.	0	1	2	3
16.	Пытался(ась) забыть все это.	0	1	2	3
17.	Обращался(ась) за помощью к специалистам.	0	1	2	3
18.	Менялся(ась) или рос(ла) как личность в положительную сторону.	0	1	2	3
19.	Извинялся(ась) или старался(лась) как-то все загладить.	0	1	2	3

20.	Составлял(а) план действий и следовал(а) ему.	0	1	2	3
21.	Старался(ась) дать какой-то выход своим чувствам.	0	1	2	3
22.	Понимал(а), что я сам вызвал эту проблему.	0	1	2	3
23.	Набирался(ась) опыта в этой ситуации.	0	1	2	3
24.	Говорил(а) с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации.	0	1	2	3
25.	Пытался(ась) улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением.	0	1	2	3
26.	Рисковал(а) напропалую.	0	1	2	3
27.	Старался(ась) не действовать слишком активно.	0	1	2	3
28.	Поспешно доверялся(ась) первому чувству.	0	1	2	3
29.	Находил(а) новую веру во что-то.	0	1	2	3
30.	Вновь открывал(а) для себя что-то важное в жизни.	0	1	2	3
31.	Что-то менял(а) так, что все улаживалось.	0	1	2	3
32.	В целом избегал(а) общения с людьми.	0	1	2	3
33.	Не допускал(а) это до себя, старался(ась) особенно об этом не задумываться.	0	1	2	3
34.	Спрашивал(а) совета у родственника или друга, которых уважал(а).	0	1	2	3
35.	Старался(ась), чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела.	0	1	2	3
36.	Отказывался(ась) воспринимать это дело слишком серьезно.	0	1	2	3
37.	Говорил(а) с кем-то о том, что я чувствую.	0	1	2	3
38.	Стоял(а) на своем и боролся(лась) за то, чего хотел.	0	1	2	3
39.	Вымещал(а) это на других людях.	0	1	2	3
40.	Пользовался(ась) прошлым опытом, мне уже приходилось попадать в такое положение.	0	1	2	3
41.	Знал(а), что надо делать и удваивал (а) свои усилия, чтобы все наладить.	0	1	2	3
42.	Отказывался(ась) верить, что это действительно произошло.	0	1	2	3
43.	Я давал(а) себе обещания, что в следующий раз все будет по-другому.	0	1	2	3
44.	Находил(а) пару других способов решения проблемы.	0	1	2	3
45.	Старался(ась), чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других делах.	0	1	2	3
46.	Что-то менял(а) в себе.	0	1	2	3
47.	Хотел(а), чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось.	0	1	2	3
48.	Представлял(а) себе, фантазировал(а), как все это могло бы обернуться.	0	1	2	3
49.	Молился.	0	1	2	3
50.	Прокручивал(а) в уме, что мне сказать или сделать.	0	1	2	3
51.	Думал(а) о том, как бы в данной ситуации действовал	0	1	2	3



	человек, которым я восхищаюсь, и старался(ась) под- ражать ему.				
--	--	--	--	--	--

#### Обработка и интерпретация результатов

С помощью «ключа» подсчитывается общий балл по каждой шкале (сумма ответов): «никогда» – 0 баллов; «иногда» –1 балл; «редко» –2 балла; «часто» – 3 балла. Итоговая оценка по шкале – процент от максимально возможной.

Анализируется профиль копинг-стратегий по всем шкалам. Позитивным считается преобладание среднего значения по субшкалам: 3, 4, 5, 7, 8 над субшкалами 1, 2, 6.

#### «Ключ» и описание субшкал

1. *Конфронтативный копинг.* Агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовность к риску. Пункты: 2, 3, 13, 21, 26, 37.

2. *Дистанцирование.* Когнитивные усилия, направленные на отдаление от ситуации и уменьшение ее значимости. Пункты: 8, 9, 11, 16, 32, 35.

3. *Самоконтроль.* Усилия по регулированию своих чувств и действий. Пункты: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.

4. *Поиск социальной поддержки.* Усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки. Пункты: 4, 14, 17, 24, 33, 36.

5. *Принятие ответственности.* Признание своей роли в решении проблемы; усилия, направленные на ее решение. Пункты: 5, 19, 22, 42.

6. *Бегство–избегание.* Мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к уходу или избеганию проблемы. Пункты: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.

7. *Планирование решения проблемы.* Произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблем. Пункты: 1, 20, 30, 39, 40, 43.

8. *Положительная переоценка.* Усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает и религиозное измерение. Пункты: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Таблиця 2.6

Взаємозв'язки ( $r_{xy}$ ) показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника Грея-Уїлсона у першокурсників ( $n = 121$ )

Види студентських страхів	Показники тесту Грея-Уїлсона	
	Система активації поведінки	Система гальмування поведінки
опитування	-0,21	
бути самотнім (ьою) у групі		-0,20
що не зрозумію навчальний матеріал		0,19
бути не допущеним до іспиту, заліку		-0,19
що не зрозумію викладача		0,18
коли викладач вирішує яку оцінку ставити		0,18

Примітка: в таблиці наведені тільки статистично значущі коефіцієнти кореляції; всі зазначені коефіцієнти кореляції значущі на рівні  $p < 0,05$ .

Таблиця 2.7

Взаємозв'язки ( $r_{xy}$ ) показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника Грея-Уїлсона у третьокурсників ( $n = 40$ )

Види студентських страхів	Показники тесту Грея-Уїлсона	
	Система активації поведінки	Система гальмування поведінки
захворіти і багато пропустити		0,31
бути відрахованим	-0,33	
самостійно працювати з літературою		0,32
опинитися в центрі уваги	-0,33	
перед деякими предметами		0,32
звернутися з проханням до викладача	-0,33	

Примітка: в таблиці наведені тільки статистично значущі коефіцієнти кореляції; всі зазначені коефіцієнти кореляції значущі на рівні  $p < 0,05$ .

Таблиця 2.8

Взаємозв'язки ( $r_{xy}$ ) показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника Грея-Уїлсона у шестикурсників ( $n = 42$ )

Види студентських страхів	Показники тесту Грея-Уїлсона	
	Система активації поведінки	Система гальмування поведінки
відповідальності		0,41
відчуття "каші в голові"		0,57
захворіти і багато пропустити	-0,42	
не отримувати підтримку з боку друзів та близьких		0,36
бути знехтуваним		0,34
що не зрозумію навчальний матеріал	0,34	
відпрацювань		0,40
погано закінчити ВНЗ		0,33
пропустити важливу контрольну роботу		0,34

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,33|$  -  $|0,39|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,40|$  і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Таблиця 2.9

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з факторами «Великої П'ятірки» у першокурсників  
(n = 121)

Види студентських страхів	Фактори «Великої П'ятірки»				
	Екстраверсія / Інтроверсія	Прихильність / Відособленість	Самоконтроль / Імпульсивність	Емоцій. стійкість / емоцій. нестійкість	Експресивність / Практичність
іспиту			-,19		
майбутнього					,22
отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)				,21	
що виявлять шпаргалки			-,19		
що виженуть з аудиторії				,20	
запізнитися на пару			-,18		
що не зрозумію навчальний матеріал			-,27		
що не буду задоволений (а) професійною діяльністю	,18	,18			
бути самотнім в групі				,20	
конфлікту		,18			
низького статусу у групі	,21				
самостійно працювати з літературою			-,26		
контролю відвідуваності	-,18		-,25	,21	
творчого завдання			-,20		
академзаборгованості				,18	
висловлювань на заняттях	-,19				
що не вистачить часу на роботу на занятті	-,20		-,20		
коли викладач вирішує хто буде відповідати		,23			
додаткових питань викладача			-,21		

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,18| - |0,24| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,25| і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Таблиця 2.10

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з факторами «Великої П'ятірки» у третьокурсників  
(n = 40)

Види студентських страхів	Фактори «Великої П'ятірки»				
	Екстраверсія / Інтроверсія	Прихильність / Відособленість	Самоконтроль / Імпульсивність	Емоцій. стійкість / емоцій. нестійкість	Експресивність / Практичність
опитування				,37	,39
бути відрахованим		,35			
стати поганим фахівцем				,36	,33
майбутньої роботи над дипломним про- ектом				,33	
самостійно працювати з літературою		,36	,35		
що не зрозумію навчальний матеріал				,40	
відпрацювань			,32		
бути не допущеним до іспиту, заліку			-,33		
перездачі іспиту, заліку	,37	,40	,34		
перевірки домашніх завдань		,34	,35		
висловлюватися на заняттях			-,41		
бути в центрі уваги			,31		
перед деякими предметами		,36	,35		
відпроситися з пари		,34	,35		
що не вистачить часу на роботу на за- нятті		,44	,39		
коли викладач вирішує, хто буде від- повідати		,34	,35		
нового викладача		,32			
погано закінчити ВНЗ	-,36				

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,32|–|0,40| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,41| і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Таблиця 2.11

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з факторами «Великої П'ятірки» у шестикурсників  
(n = 42)

Види студентських страхів	Фактори «Великої П'ятірки»				
	Екстраверсія / Інтроверсія	Прихильність / Відособленість	Самоконтроль / Імпульсивність	Емоцій. стійкість / емоцій. нестійкість	Експресивність / Практичність
іспиту					-,33
майбутнього		-,34			-,41
опитування			-,33		
відповіді біля дошки			-,31		
публічних виступів				,36	
отримати оцінку нижче, ніж планував (ла)	-,41				
не встигнути вивчити до зазначеного тер- міну					,30
що не реалізую свої здібності	-,35	,31			
майбутньої роботи над дипломним проек- том					,31
бути самотнім (ьою) у групі			-,36		
конфлікту				,36	
що міжособистісні відносини у групі "не складуться"			-,37		
бути не допущеним до іспиту, заліку			-,35		
забути про яке-небудь завдання		,31			
коли викладач вирішує хто буде відповіда- ти		,40			
коли викладач вирішує, яку оцінку ставити	-,33				

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,31| - |0,39| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,40| і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Таблиця 2.12

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника життєстійкості у першокурсників (n = 121)

Види студентських страхів	Тест Життєстійкості		
	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
не встигну вивчити до призначеного терміну			-,18
що нереалізую свої здібності		,25	
що не буду задоволений (а) професійною діяльністю		,18	
критики на свою адресу		-,18	
академзаборгованості	,18		
помилитися		-,21	
відпроситися з пари		-,21	
нового викладача		-,21	

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,18| - |0,24| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,25| – значущий на рівні  $p < 0,01$ .



Таблиця 2.13

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника життєстійкості у третьокурсників (n = 40)

Види студентських страхів	Тест Життєстійкості		
	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
стати поганим фахівцем		-0,35	
критики на свою адресу		-0,36	

Примітка: обидва коефіцієнта кореляції значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Таблиця 2.14

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника життєстійкості у шестикурсників (n = 42)

Види студентських страхів	Тест Життєстійкості		
	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
підготовленості гірше всіх		-0,41	
що виженуть з аудиторії		-0,34	
запізнитися на пару		0,38	0,49
захворіти і багато пропустити		0,52	
низького статусу у групі	-0,42		
критики на свою адресу	-0,42		
що не зрозумію навчальний матеріал	-0,34	-0,39	
перездачі	-0,34	-0,34	
висловлювань на заняттях		0,36	

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,34| - |0,40| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,41| і більше - значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Таблиця 2.15

Показники (в балах в середньому) студентських страхів, за якими виявлені суттєві відмінності між групами студентів з високою та низькою життєстійкістю

Види студентських страхів	Групи досліджуваних		t	p
	з високою життє- стійкістю (n = 67)	з низькою життє- стійкістю (n = 66)		
відповідальності	0,179	0,409	-2,07	0,04
публічного виступу	0,567	1,030	-2,53	0,01
викладача	0,045	0,303	-2,55	0,01
що не зрозумію наукову інформацію	0,030	0,288	-2,71	0,008
що не реалізую свої здібності	0,403	0,167	2,10	0,04
контролю відвідуваності	0,000	0,045	-1,77	- *
що не зможу чітко викладати свої думки	0,060	0,273	-2,38	0,02
критики на свою адресу	0,060	0,318	-2,69	0,008
що не зрозумію навчальний матеріал	0,060	0,212	-2,21	0,03
бути не допущеним до іспиту, заліку	0,194	0,500	-2,72	0,007
опинитися в центрі уваги	0,000	0,090	-2,20	0,03
втратити залікову книжку	0,015	0,136	-1,96	0,05

Примітка: "\*" – сильна тенденція до значущості відмінностей при  $p < 0,1$ .

Таблиця 2.16

Показники (в балах в середньому) студентських страхів, за якими виявлені суттєві (і близькі до суттєвих) відмінності між групами студентів із середньою та високою життєстійкістю

Види студентських страхів	Групи досліджуваних		t	p
	з середньої життєстійкістю (n = 70)	з високою життєстійкістю (n = 67)		
що виявлять шпаргалки	0,314	0,119	2,04	0,04
що не зрозумію наукову інформацію	0,200	0,030	2,22	0,03
контролю відвідуваності	0,114	0,000	2,00	0,05
що не зможу чітко викладати свої думки	0,200	0,060	1,84	- *
що не зрозумію навчальний матеріал	0,243	0,060	2,51	0,01
бути не допущеним до заліку, іспиту	0,429	0,194	2,14	0,03
опинитися в центрі уваги	0,100	0,000	2,12	0,04
не відповідати вимогам ВНЗ	0,114	0,000	1,88	- *
забути про яке-небудь завдання	0,214	0,075	1,78	- *
відпроситися з пари	0,043	0,000	1,72	- *
що не вистачить часу на роботу на занятті	0,157	0,030	1,88	- *
втратити залікову книжку	0,171	0,015	2,05	0,04

Примітка: "\*" – сильна тенденція до значущості відмінностей при  $p < 0,1$ .

Таблиця 2.17  
Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника СТОУН у першокурсників (n = 121)

Види студентських страхів	Параметри атрибутивного стилю				
	Стабільність	Глобальність	Контроль	Оптимізм в ситуації успіху	Оптимізм в ситуації невдач
отримати оцінку нижче, ніж очікував (ла)			-,19		-,26
стати поганим фахівцем					-,19
майбутньої роботи над дипломним проектом	-,20				,23
бути "білою вороною"					,21
академзаборгованості		-,18			-,31
бути не допущеним до іспиту, заліку			-,18		
бути "не улюбленцем" у викладача	-,21	-,19			
стояти перед аудиторією				-,19	

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,18| - |0,25| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,26| і більше - значущі на рівні  $p < 0,01$ . Шкала тесту СТОУН «Оптимізм в ситуації досягнення» в таблиці не представлена, так як вона не корелює з жодним з показників студентських страхів на статистично значущому рівні.

Таблиця 2.18

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника СТОУН у третьокурсників ( $n = 40$ )

Види студентських страхів	Параметри атрибутивно-го стилю			
	Оптимізм в ситуації успіху	Оптимізм в ситуації невдачі	Оптимізм в ситуації досягнення	Оптимізм в міжособистісній ситуації
іспиту		-,34		
публічного виступу				-,34
викладача		-,32		
відчуття "каші в голові"			-,35	
що не буду задоволений (а) професійною діяльністю	,31			

Примітка: всі коефіцієнти кореляції значущі на рівні  $p < 0,05$ . Шкали тесту СТОУН «Стабільність», «Глобальність» та «Контроль» в таблиці не представлені, оскільки вони не корелюють з жодним з показників студентських страхів на статистично значущому рівні.

Таблиця 2.19

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника СТОУН у шестикурсників ( $n = 42$ )

Види студентських страхів	Параметри атрибутивного стилю					
	Стабільність	Глобальність	Контроль	Оптимізм в ситуації успіху	Оптимізм в ситуації невдач	Оптимізм в ситуації досягнення
майбутнього	-,35	-,34				
викладача						-,34
що виявлять шпаргалки				,33		
отримати зауваження				,32		
що викличуть до ректора, декана	-,32					
невірною вибору спеціальності						,36
стати поганим фахівцем						,32
що не буду задоволений (а) професійною діяльністю						,33
конфлікту					-,32	
низького статусу в групі		-,36		-,37		
критики на свою адресу		-,49		-,43		
академзаборгованості	-,41					
перездачі					-,37	
забути про яке-небудь завдання			,38			

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,32|$ – $|0,40|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,41|$  і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ . Шкала тесту СТОУН «Оптимізм в міжособистісній ситуації» в таблиці не представлена, так як вона не корелює з жодним з показників студентських страхів на статистично значущому рівні.

Таблиця 2.20

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника базисних переконань у першокурсників (n = 121)

Види студентських страхів	Базисні переконання			
	Доброзичливість	Справедливість	Образ Я	Удача
відповідальності		-,24		
що викличуть до ректора, декана				-,19
викладача		-,23		
підготовленості гірше всіх	-,25	-,27		
бути "білою вороною"				-,20
що виженуть з аудиторії	-,22	-,26		
захворіти і багато пропустити			,22	
бути самотнім в групі				-,19
що відносини в групі не складуться				-,19
критики на свою адресу				-,22
залишитись без стипендії				,23
пропустити важливу контрольну роботу				-,24
творчого завдання	-,21	-,25		
академзаборгованості		-,21		
відпрацювань			,33	
опинитися в центрі уваги	-,25	-,21	-,18	

Примітки: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,18| - |0,23| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,24| і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .



Таблиця 2.21

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника базисних переконань у третьокурсників (n = 40)

Види студентських страхів	Базисні переконання	
	Доброзичливість	Образ Я
майбутнього	,44	
бути не допущеним до заліку, іспиту	,32	
перездачі	-,39	
сперечатися з викладачем		,33

Примітки: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,32| - |0,39|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,40|$  і більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ ; показники базисних переконань про «справедливість», «удачу» та «контроль» на статистично значущому рівні з показниками страхів не корелюють, тому відповідні їм стовпці з таблиці виключені.

Таблиця 2.22

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника базисних переконань у шестикурсників (n = 42)

Види студентських страхів	Базисні переконання				
	Доброзичливість	Справедливість	Образ Я	Удача	Переконання про контроль
майбутнього					-,39
відповідальності			-,36	-,39	-,38
підготовленості гірше всіх	-,40		-,39		
що виженуть з аудиторії				-,40	
іспиту					-,36
запізнитися на пару		,32	-,43		
отримати зауваження				-,33	
захворіти і багато пропустити	,35				
що не зрозумію наукову інформацію			,36		
що не реалізую свої здібності				-,32	
невірною вибору спеціальності	-,42				
стати поганим фахівцем	-,37	-,32		-,31	
майбутньої роботи над дипломним проектом				-,39	
конфлікту	-,48		-,50		
критики на свою адресу		-,31			
бути не допущеним до іспиту, заліку	-,37				
сперечатися з викладачем		-,39			
додаткових питань викладача			,31		
стояти перед аудиторією	-,36				,31

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,31| - |0,38| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,39| та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .

Додаток Е  
Таблиця 2.23

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками Опитувальника самоорганізації діяльності у першокурсників (n = 121)

Види студентських страхів	Параметри самоорганізації діяльності				
	Плановірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація на структурованні діяльності	Використання зовнішніх засобів
майбутнього		-,19			
опитування		-,20			
відповідальності		-,26			
викладача		-,23			
що не встигну вивчити до зазначеного терміну					,20
залишитися без стипендії				-,18	
що не реалізую свої здібності	,18				
відсутність підтримки друзів, близьких	,20				
критики на свою адресу			-,19		
що не виконаю навчальний план		-,19			
перевірки домашнього завдання			-,19		
сперечатися з викладачем	-,26				
опинитися в центрі уваги					,21
помилитися			-,21		
не відповідати вимогам ВНЗ					,20
звернутися з проханням до одногрупників			-,19		
коли викладач вирішує хто буде відповідати		-,18			
стояти перед аудиторією		-,21			

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,18| - |0,23| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,26| – значущі на рівні  $p < 0,01$ . Шкала «Орієнтація на теперішнє» виключена з таблиці, так як не пов'язана на статистично значущому рівні з жодним з показників студентських страхів.

Таблиця 2.24

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками Опитувальника самоорганізації діяльності у третьокурсників (n = 40)

Види студентських страхів	Шкали Опитувальника самоорганізації діяльності					
	Плановірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація на структурованні діяльності	Використання зовнішніх засобів	Орієнтація на теперішнє
майбутнього	,33					
відчуття "каші в голові"		,40				,34
отримати оцінку нижче, ніж планував (ла)	,33					
не встигати конспектувати		,33	-,37			,31
що виявлять шпаргалки					,43	
що виженуть з аудиторії		,35				
запізнитися на пару				-,36		
що не зрозумію навчальний матеріал					,34	
бути відрахованим	,46					
залишитись без стипендії		-,38				
бути поганим фахівцем					,42	
перед майбутньою дипломною роботою	,35					
бути "білою вороною"	,39					
бути самотнім (ьою) в групі						,35
не отримувати підтримку з боку друзів, близьких	,51					
бути знехтуваним (ою)	,39	,41				
конфлікту						,34
низького соціального статусу в групі					0,47	
критики на свою адресу					0,37	
невиконання навчального плану					0,35	

академзаборгованості	,38				0,45	
сперечатися з викладачем	,38	,33				
додаткового завдання	,32					
не відповідати вимогам ВНЗ	,32					
звернутися з проханням до викладача	,36					
звернення з проханням до одногрупників						,33
стояти біля дошки	,38	,39				
погано закінчити ВНЗ					0,45	

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,31|$ – $|0,39|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,40|$  та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$

Таблиця 2.25

Взаємозв'язки частоти прояву різних видів студентських страхів з показниками Опитувальника самоорганізації діяльності у шестикурсників (n = 42)

Види студентських страхів	Параметри самоорганізації діяльності				
	Плановірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація на структуровані діяльності	Використання зовнішніх засобів
майбутнього	,32				
відповідальності				-,32	
що виявлять шпаргалки				,44	
що не розумію наукову інформацію		-,33			-,33
що викличуть до ректора, декана				,37	
що не реалізую свої здібності		,32		-,36	
невірного вибору спеціальності				-,40	
що не буду задоволений (а) проф. діяльністю				-,36	
відсутність підтримки друзів, близьких		-,31			
бути знехтуваним (ьою)			-,47		
що відносини в групі не складуться		-,34			
що не розумію навчальний матеріал					,54
академзаборгованостей					-,33
відпрацювань					-,31
брати участь в організації будь-яких заходів	-,32				
забути про якомусь завданні	-,32				
додаткових запитань викладача					-,33
стояти перед аудиторією					-,31
втрати залікову книжку				-,34	

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,31| - |0,39| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,40| та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ . Шкала «Орієнтація на теперішнє» виключена з таблиці, так як не пов'язана на статистично значущому рівні з жодним з показників студентських страхів

Таблиця 2.26

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками Опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса у всій вибірці випробуваних (n = 203)

Види студентських страхів	Види копінгів по Р. Лазарусу					
	Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча, уникнення Планування вирішення проблеми
іспиту					,18	
опитування		,17		,19		
відповіді біля дошки		,14				
підготовленості гірше всіх					,16	
не встигати конспектувати					,15	
стати поганим фахівцем	,15				,20	
конфлікту		-,18				
низького статусу в групі					,20	
контролю відвідуваності			-,16			-,17
критики на свою адресу	,18				,15	
що не зрозумію навчальний матеріал	,14					
академзаборгованості					-,14	
відпрацювань					-,20	
введення нових, складних предметів						-,15
бути не допущеним до іспиту, заліку		,15				
перед додатковим завданням					-,16	
забути про яке-небудь завдання				,14		
звернутися з проханням до одногрупників					-,19	
стояти біля дошки				,15		
коли викладач вирішує хто буде відповідати					,17	,15
погано закінчити ВНЗ		,14				

коли викладач вирішує яку оцінку ставити						,18	
пропустити важливу контрольну роботу				,16			
стояти перед аудиторією	,14						

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,14|$ - $|0,17|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,18|$  та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ . Колонка з копінгом «Позитивна переоцінка» не представлена, тому що між показниками цього копінгу і показниками страхів статистично значущих кореляцій не виявлено



Таблиця 2.27

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса у першокурсників (n = 121)

Види студентських страхів	Види копінгів по Р. Лазарусу					
	Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча, уникнення Планування вирішення проблеми
іспиту					,24	
майбутнього	,19			,23		
відповіді біля дошки		,21				
публічного виступу				-,20		
що викличуть до ректора, декана					-,20	
відсутність підтримки друзів, близьких		-,19				
конфлікту		-,25				
що відносини в групі "не складуться"					,20	
низького статусу в групі						,18
контролю відвідуваності			-,24			-,19
не відповідати вимогам ВНЗ	,18					
коли викладач вирішує хто буде відповідати						-,22

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах |0,18| - |0,23| статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні |0,24| та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ . Колонка з копінгом «Позитивна переоцінка» не представлена, тому що між показниками цього копінгу та показниками страхів статистично значущих кореляцій не виявлено

Таблиця 2.28

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками Опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса у третьокурсників (n = 40)

Види студентських страхів	Види копінгів по Р. Лазарусу				
	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча, уникнення	Планування вирішення проблеми
іспиту		,33			-,41
опитування	,42	,38		,33	
відповідальності	,33			,34	
бути підготовленим (ою) гірше всіх	,36				
що виявлять шпаргалки	,33				
що не зрозумію навчальний матеріал	,32			,36	
стати поганим фахівцем				,34	
майбутньої роботи над дипломним проектом					,45
відсутність підтримки друзів, близьких			-,34		
бути знехтуваним (ою)				-,37	
конфлікту			-,34		
низького статусу в групі				,35	
критики на свою адресу	,35			,37	
що не виконаю навчальний план				,35	
що введуть нові, складні предмети				-,35	
бути "неулюбленцем" у викладача				,32	
висловлювань на заняттях					,33
сперечатися з викладачем			-,32		
брати участь в організації яких-небудь заходів			-,34		
забути про яке-небудь завдання	,37				

звернутися з проханням до одногрупників			-,36			
погано закінчити ВНЗ				,37		
коли викладач вирішує, яку оцінку ставити				,45		
стояти перед аудиторією				,32		
що пропаде інтерес до навчання	,36					

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,32|$ – $|0,41|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,42|$  та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ . Колонки з «Конфронтативним копінгом» та «Дистанціювання» не представлені, тому що між показниками цих копінгів та показниками страхів статистично значущих кореляцій не виявлено.

Таблиця 2.29

Взаємозв'язки показників прояву різних видів студентських страхів з показниками Опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса у шестикурсників (n = 42)

Види студентських страхів	Види копінгів по Р. Лазарусу						
	Конфронтативний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча, уникнення	Планування вирішення проблеми
відповіді біля дошки				,32			
отримати більш низьку оцінку, ніж планував (ла)							-,32
невірного вибору спеціальності			,39				
неотримання задоволення від професійної діяльності			,39				
бути самотнім у групі		,35					
низького соціального статусу в групі						,33	
критики на свою адресу					-,34		
нерозуміння навчального матеріалу				-,39			
відпрацювань					-,33		
вступати в дискусію (суперечку) з викладачем	-,42	,33					
прийняття участі в організації будь-яких заходів	,34			,32			
перед додатковим завданням					-,35		
звернення з проханням до викладача				,37			,41
стояти біля дошки				,34			
коли викладач визначає хто буде				,46	,36		

відповідати								
додаткових запитань викладача	,32							
погано закінчити ВНЗ		,32						
пропустити важливу контрольну роботу				,36				

Примітка: коефіцієнти кореляції, що знаходяться в межах  $|0,32|$ - $|0,40|$  статистично значущі на рівні  $p < 0,05$ ; рівні  $|0,41|$  та більше – значущі на рівні  $p < 0,01$ .

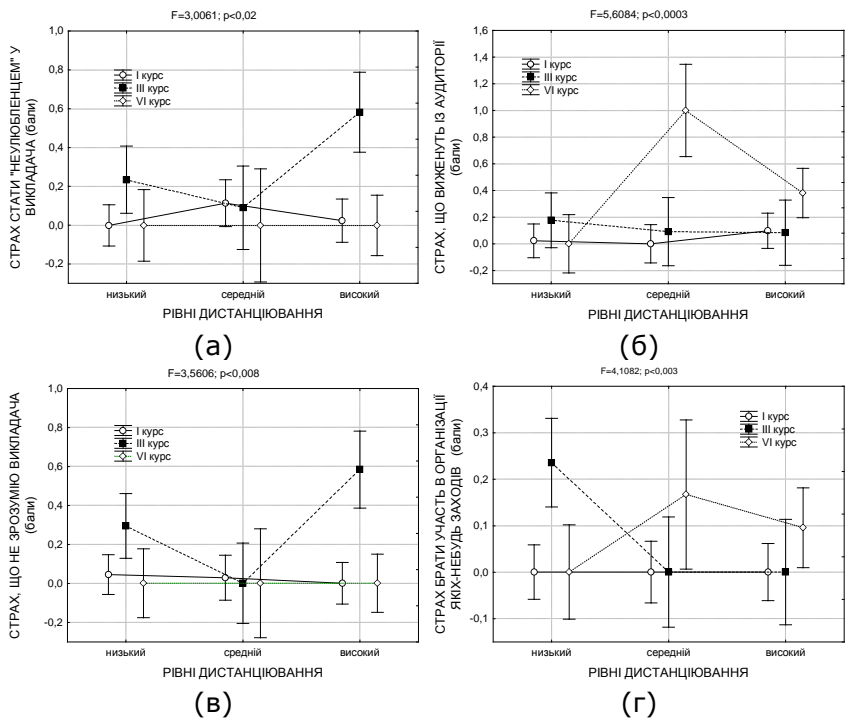
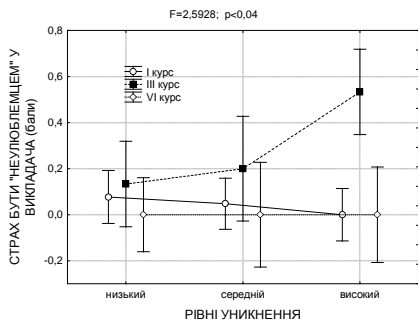
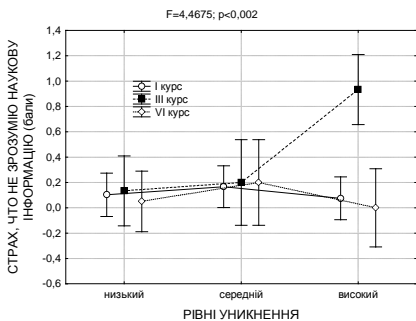


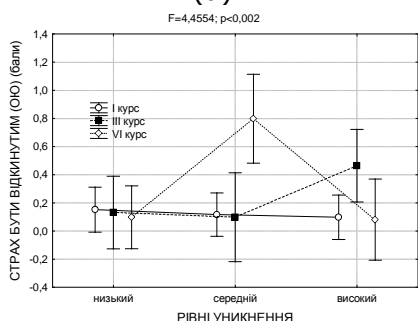
Рис. 2.1 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III та VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Дистанціювання».



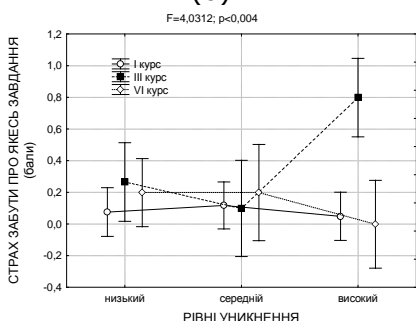
(а)



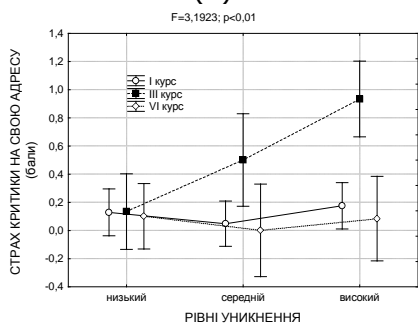
(б)



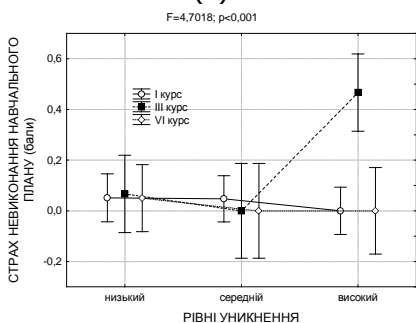
(в)



(г)



(д)



(е)

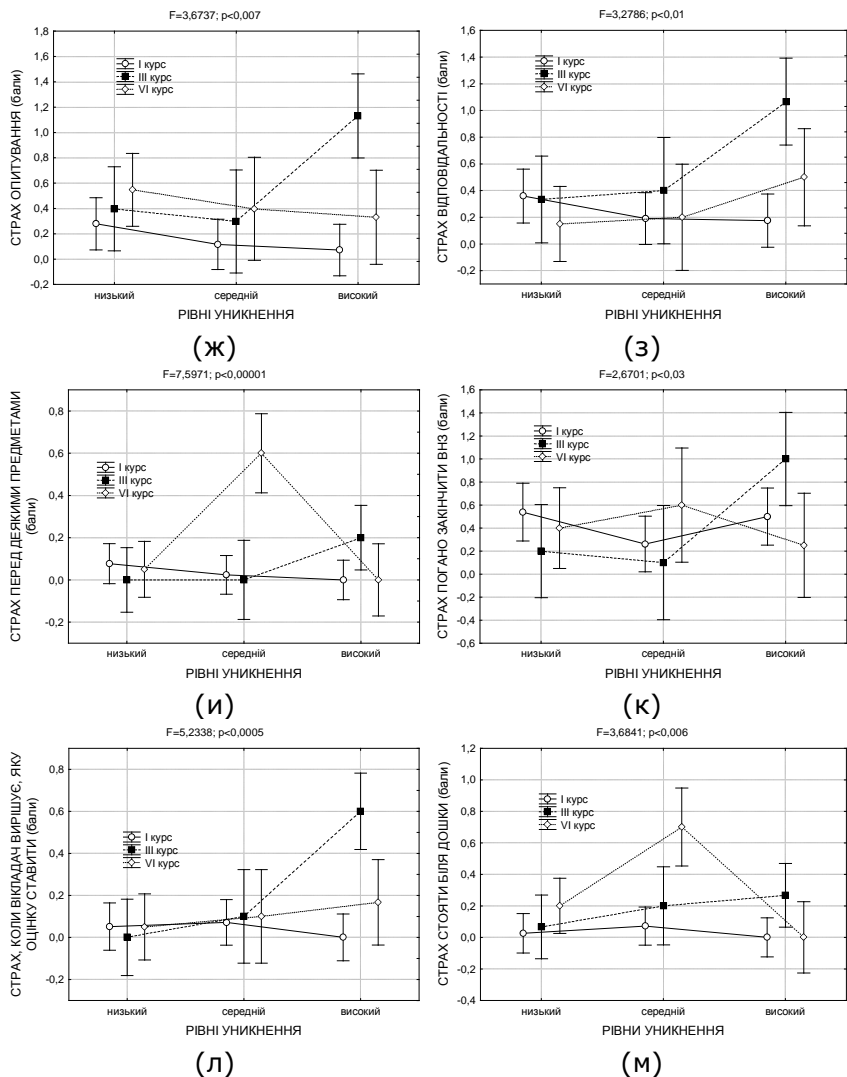


Рис. 2.2 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III і VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Уникнення».



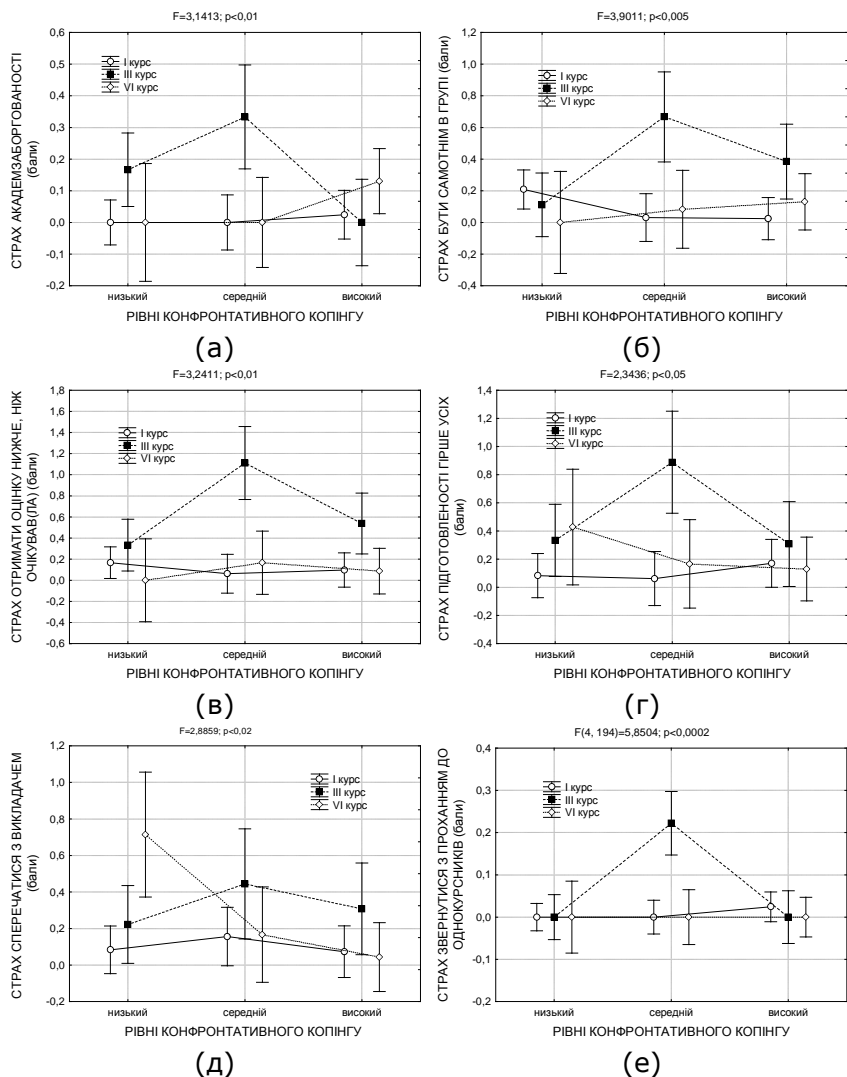


Рис. 2.3 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III і VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Конфронтація».

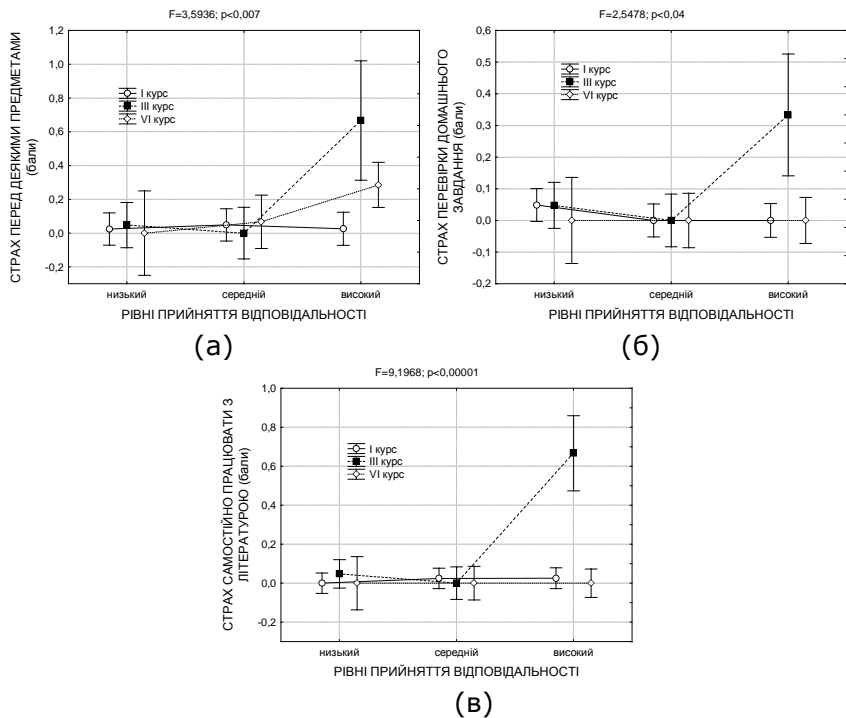
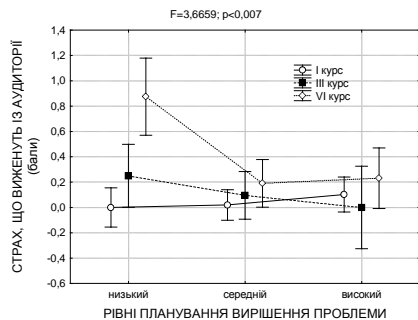
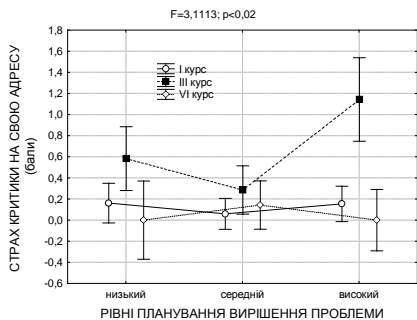


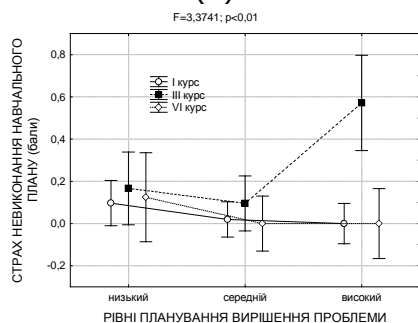
Рис. 2.4 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III та VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Прийняття відповідальності».



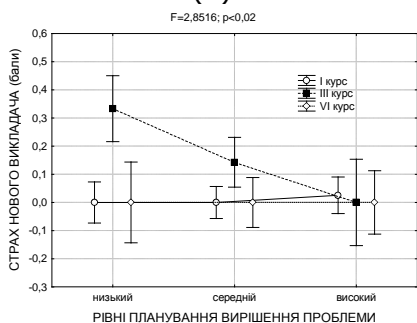
(а)



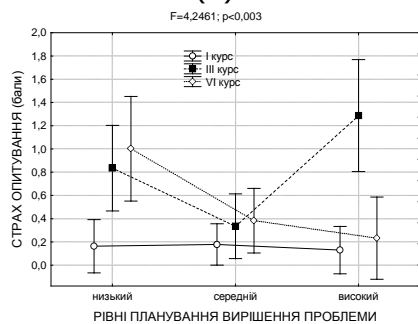
(б)



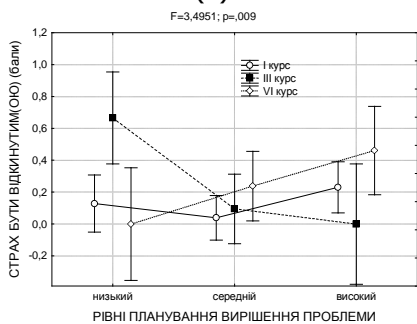
(в)



(г)



(д)



(е)

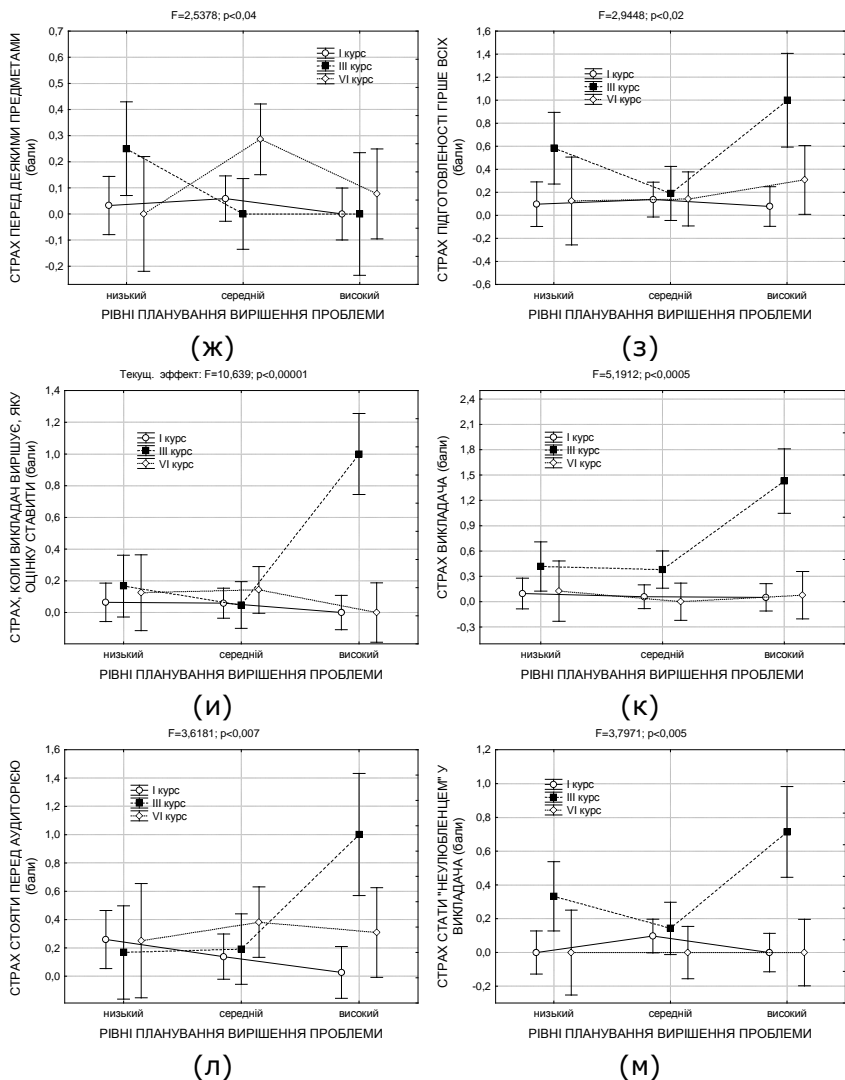
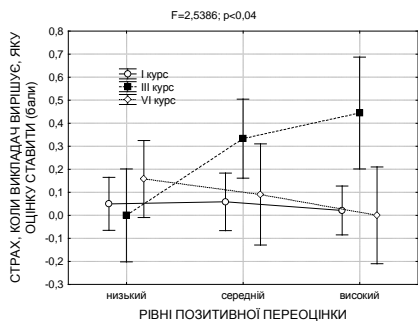
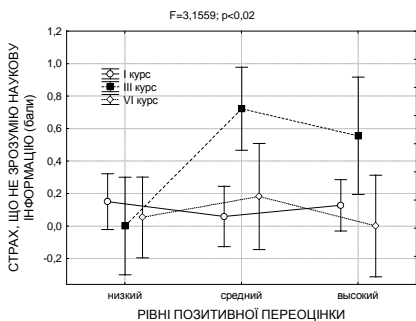


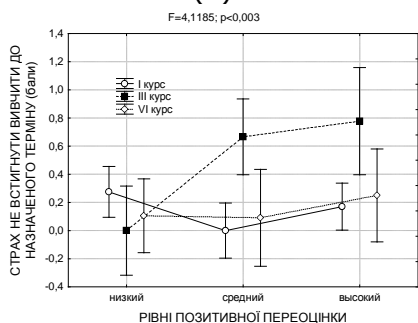
Рис. 2.5 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III і VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Планування вирішення проблеми».



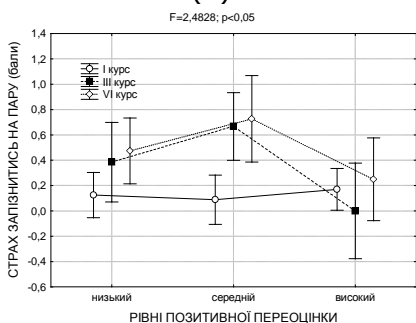
(а)



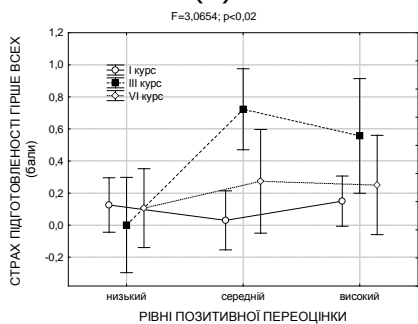
(б)



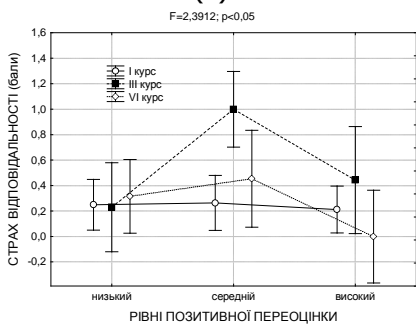
(в)



(г)



(д)



(е)

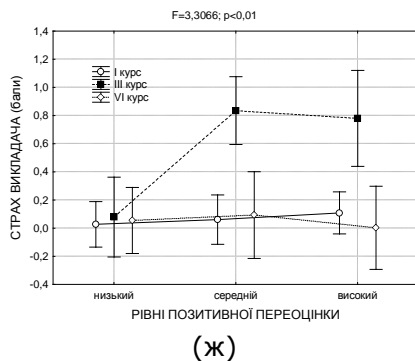
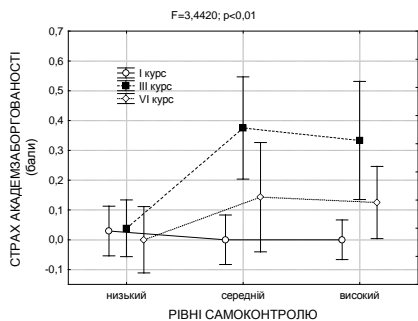
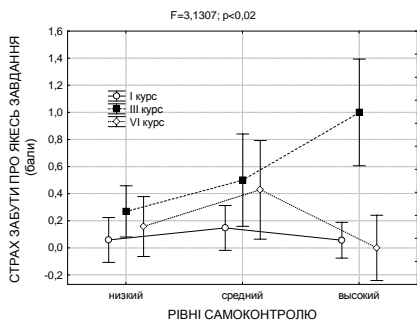


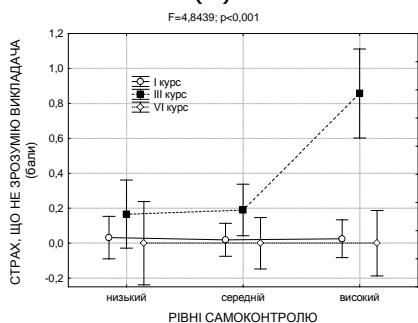
Рис. 2.6 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III і VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Позитивної переоцінки».



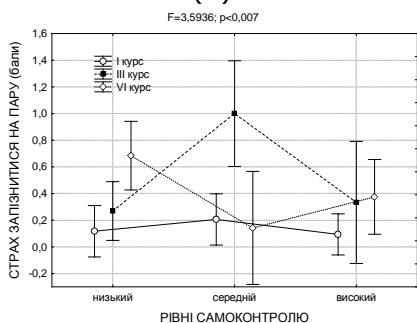
(а)



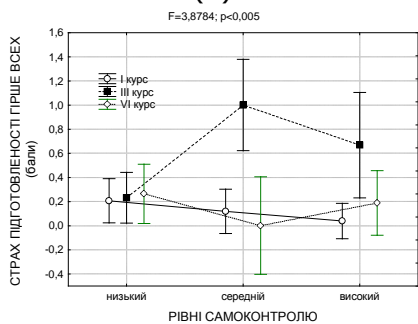
(б)



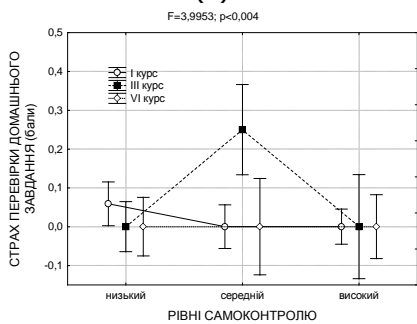
(в)



(г)



(д)



(е)

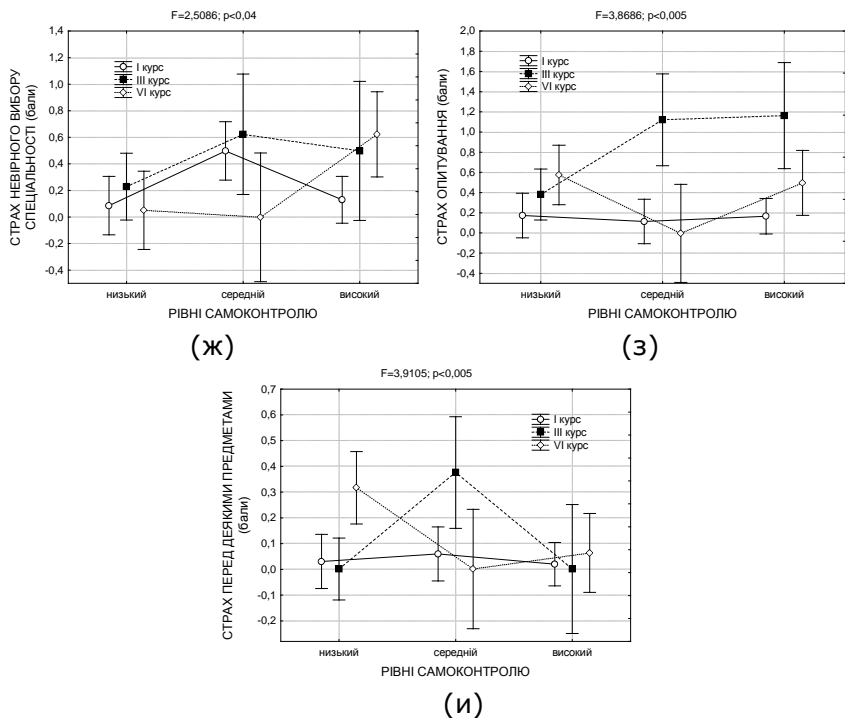


Рис. 2.7 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III і VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Самоконтроль»



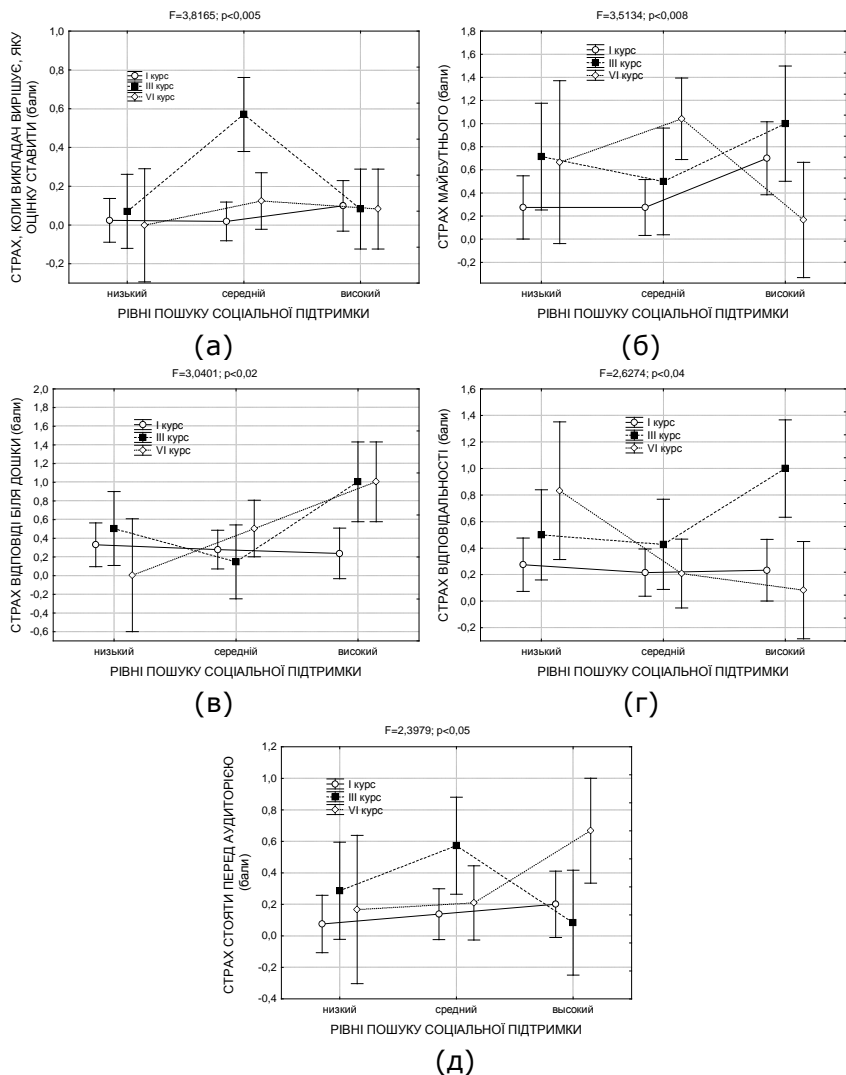


Рис. 2.8 Інтенсивність студентських страхів у студентів I, III і VI курсів залежно від рівнів прояву подолання стресу за допомогою стратегії «Пошуку соціальної підтримки».

Додаток Ж  
Таблиця 2.30

Структурування індивідуально-психологічних, особистісних, когнітивних та діяльнісних змінних в групі «Безстрашних» студентів (n = 63)

Показники	Фактори					
	I	II	III	IV	V	VI
Система гальмування поведінки						,811
Самоконтроль				,723		
Пошук соціальної підтримки		,702				
Прийняття відповідальності			,559			
Втеча-уникнення			-,520			
ВП I: екстраверсія / інтроверсія		,585				
ВП II: прихильність / відокремленість	,784					
ВП III: самоконтроль / імпульсивність	,758					
ВП IV: емоцій. стійк. / емоцій. нестійк.			-,834			
ВП V: експресивність / практичність	,791					
Образ Я		,609				
Удача					,607	
Переконавання про контроль					,560	
Самоорганізація діяльності	,524					
Життестійкість			,615			
Оптимізм				,761		
<b>Факторна вага</b>	<b>3,20</b>	<b>2,32</b>	<b>2,23</b>	<b>1,88</b>	<b>1,88</b>	<b>1,70</b>
<b>Частка поясненої дисперсії (у %)</b>	<b>13,91</b>	<b>10,07</b>	<b>9,68</b>	<b>8,18</b>	<b>8,17</b>	<b>7,34</b>

Примітка: у таблиці представлені тільки ті вихідні змінні, які увійшли до факторної структури на статистично значущому рівні.

Таблиця 2.31

Структурування індивідуально-психологічних, особистісних, когнітивних та діяльнісних змінних у групі «Помірно лякливих» студентів (n = 70)

Показники	Фактори					
	I	II	III	IV	V	VI
Система гальмування поведінки		-,696				
Конфронтативний копінг					,513	
Дистанціювання						,760
Пошук соціальної підтримки				,585		
Втеча-уникнення		,623				
Планування вирішення проблеми					,516	
Позитивна переоцінка		,634				
ВП II: прихильність / відокремленість	,724					
ВП III: самоконтроль / імпульсивність	,825					
ВП IV: емоцій. стійк. / емоцій. нестійк.			,851			
ВП V: експресивність / практичність	,683					
Справедливість		,509				
Образ Я					,719	
Удача					,652	
Переконання про контроль						,635
Самоорганізація діяльності				,574		
Життєстійкість			-,809			
Оптимізм				,654		
<b>Факторна вага</b>	<b>2,55</b>	<b>2,23</b>	<b>2,07</b>	<b>2,07</b>	<b>1,97</b>	<b>1,85</b>
<b>Частка поясненої дисперсії (у %)</b>	<b>11,11</b>	<b>9,69</b>	<b>9,00</b>	<b>8,98</b>	<b>8,58</b>	<b>8,04</b>

Примітка: у таблиці представлені тільки ті вихідні змінні, які увійшли до факторної структури на статистично значущому рівні.

Таблиця 2.32

Структурування індивідуально-психологічних, особистісних, когнітивних та діяльнісних змінних у групі «Сильно лякливих» студентів (n = 70)

Показники	Фактори					
	I	II	III	IV	V	VI
Система активації поведінки			-,595			
Система гальмування поведінки			,543			
Конфронтативний копінг					,746	
Дистанціювання				,569		
Самоконтроль						,577
Пошук соціальної підтримки					,507	
Прийняття відповідальності				,631		
Втеча-уникнення				,551		
Позитивна переоцінка				,569		
ВП I: екстраверсія / інтроверсія	,563					
ВП II: прихильність / відокремленість	,706					
ВП IV: емоцій. стійк. / емоцій. нестійк.			,663			
ВП V: експресивність / практичність	,818					
Доброзичливість			,507			
Справедливість			,625			
Образ Я		,631				
Удача		,741				
Переконання про контроль						-,730
Життєстійкість		,679				
Оптимізм	,619					
<b>Факторна вага</b>	<b>2,64</b>	<b>2,43</b>	<b>2,29</b>	<b>2,02</b>	<b>1,95</b>	<b>1,55</b>
<b>Частка поясненої дисперсії (у %)</b>	<b>11,48</b>	<b>10,58</b>	<b>9,97</b>	<b>8,79</b>	<b>8,48</b>	<b>6,73</b>

Примітка: у таблиці представлені тільки ті вихідні змінні, які увійшли до факторної структури на статистично значущому рівні.

Таблиця 2.33

Змінні, що увійшли до моделі дискримінації у групі  
першокурсників

Змінні	$\lambda$ Уїлкса	Приватна $\lambda$	F- виключення	p	Толерантність	1-толер.
<b>Переконання про контроль</b>	<b>0,679</b>	<b>0,862</b>	<b>8,545</b>	<b>0,000</b>	<b>0,965</b>	<b>0,035</b>
<b>ВП III: самоконтроль / імпульсивність</b>	<b>0,638</b>	<b>0,917</b>	<b>4,837</b>	<b>0,010</b>	<b>0,442</b>	<b>0,558</b>
ВП IV: емоцій. стійк. / емоцій. нестійк.	0,614	0,954	2,584	0,080	0,506	0,494
<b>Втеча-уникнення</b>	<b>0,639</b>	<b>0,916</b>	<b>4,936</b>	<b>0,009</b>	<b>0,708</b>	<b>0,292</b>
<b>Конфронтативний копінг</b>	<b>0,624</b>	<b>0,938</b>	<b>3,512</b>	<b>0,033</b>	<b>0,758</b>	<b>0,242</b>
<b>Дистанціювання</b>	<b>0,619</b>	<b>0,946</b>	<b>3,075</b>	<b>0,050</b>	<b>0,854</b>	<b>0,146</b>
Система активації поведінки (САП)	0,609	0,961	2,164	0,120	0,718	0,282
<b>ВП IV: Емоційна стійкість / емоційна нестійкість</b>	<b>0,631</b>	<b>0,928</b>	<b>4,166</b>	<b>0,018</b>	<b>0,581</b>	<b>0,419</b>
Життєстійкість	0,611	0,958	2,325	0,103	0,554	0,446
Образ Я	0,601	0,974	1,445	0,240	0,643	0,357
Прийняття відповідальності	0,598	0,978	1,201	0,305	0,801	0,199
Справедливість	0,598	0,979	1,136	0,325	0,753	0,247

Таблиця 2.34

Відстані між групами

Групи студентів	«Безстрашні»	«Помірно лякливі»	«Сильно лякливі»
«Безстрашні»		0,242	0,00003
«Помірно лякливі»	0,242		0,0002
«Сильно лякливі»	0,00003	0,0002	

Таблиця 2.35

Результати обчислення незалежних дискримінантних функцій для масиву даних, отриманих на першокурсниках

Корені	Власн. знач.	Каноніч. R	$\lambda$ Уїлкса	$\chi^2$	ст. св.	p
0	0,49905	0,57698	0,5853	60,257	24	0,00006
1	0,13972	0,35013	0,8774	14,713	11	0,1959

Таблиця 2.36

Стандартизовані коефіцієнти канонічних змінних, що відображають вклади кожної змінної в дискримінантні (канонічні) функції, обчислені для групи першокурсників

Змінні	Корінь 1	Корінь 2
Переконання про контроль	-0,643	0,204
ВП III: Самоконтроль / імпульсивність	-0,424	-0,022
ВП V: Експресивність / практичність	0,510	0,190
Втеча, уникнення	-0,569	-0,305
Конфронтативний копінг	0,493	-0,043
Дистанціювання	0,437	-0,034
Система активації поведінки САП	-0,374	-0,247
ВП IV: Емоційна стійкість / нестійкість	-0,536	0,483
Життестійкість	-0,360	0,512
Образ Я	0,256	0,395
Прийняття відповідальності	0,252	-0,228
Справедливість	0,006	-0,475
<b>Власне значення</b>	<b>49,905</b>	<b>13,972</b>
<b>Кумулятивна частка</b>	<b>0,781</b>	<b>1,000</b>

Таблиця 2.37

Об'єднані внутрішньогрупові кореляції (факторна структура) вихідних змінних з відповідними дискримінантними (канонічними) функціями, обчислені для групи першокурсників

Змінні	Корінь 1	Корінь 2
Переконання про контроль	-0,557	0,163
ВП III: Самоконтроль / імпульсивність	-0,056	-0,538
ВП V: Експресивність / практичність	0,205	-0,268
Втеча, уникнення	-0,180	-0,404
Конфронтативний копінг	0,226	-0,044
Дистанціювання	0,176	-0,182
Система активації поведінки САП	-0,132	0,043
ВП IV: Емоційна стійкість / нестійкість	-0,182	-0,013
Життестійкість	-0,015	0,164
Образ Я	0,149	0,135
Прийняття відповідальності	0,130	-0,317
Справедливість	-0,027	-0,303

Таблиця 2.38

Середні канонічних змінних (координати центроїдів на діаграмі розсіювання), обчислені для першокурсників

Групи випробовуваних	Корінь 1	Корінь 2
«Безстрашні»	-0,488	0,394
«Помірно лякливі»	-0,323	-0,457
«Сильно лякливі»	1,183	0,064

Таблиця 2.39

Матриця класифікації, що відображає кількість та відсоток коректно класифікованих спостережень в кожній з трьох груп досліджуваних першокурсників

Групи досліджуваних	%	Групи досліджуваних		
		«Безстрашні», p=0,38017	«Помірно лякливі» p=0,36364	«Сильно лякливі» p=0,50000
«Безстрашні»	67,4	31	11	4
«Помірно лякливі»	50,0	16	22	6
«Сильно лякливі»	64,5	8	3	20
Всього	60,3	55	36	30

Примітка: рядки – класи за якими йшло спостереження,  
стовпці – передбачені класи

Таблиця 2.40

Змінні, що увійшли в модель дискримінації у групі  
третьокурсників

Змінні	$\lambda$ Уїлкса	Приватна $\lambda$	F-виключення	p	Толерантність	1 - толер.
<b>Дистанціювання</b>	<b>0,598</b>	<b>0,721</b>	<b>6,183</b>	<b>0,005</b>	<b>0,820</b>	<b>0,180</b>
<b>Пошук соціальної підтримки</b>	<b>0,555</b>	<b>0,777</b>	<b>4,597</b>	<b>0,018</b>	<b>0,855</b>	<b>0,145</b>
<b>ВП III: Самоконтроль / імпульсивність</b>	<b>0,521</b>	<b>0,828</b>	<b>3,322</b>	<b>0,049</b>	<b>0,826</b>	<b>0,174</b>
Доброзичливість	0,475	0,908	1,627	0,212	0,898	0,102
СГП	0,507	0,851	2,792	0,076	0,692	0,308
Образ Я	0,485	0,889	1,992	0,153	0,725	0,275

Таблиця 2.41

Відстані між групами третьокурсників

Групи	«Безстрашні»	«Помірно лякливі»	«Сильно лякливі»
«Безстрашні»		0,021	0,159
«Помірно лякливі»	0,021		0,003
«Сильно лякливі»	0,159	0,003	

Таблиця 2.42

Результати обчислення незалежних дискримінантних функцій для масиву даних, отриманих на третьокурсниках

Корені	Власн. знач.	Каноніч. R	$\lambda$ Уїлкса	$\chi^2$	ст. св.	p
0	0,7955	0,6656	0,431	29,011	12	0,004
1	0,2913	0,4749	0,774	8,818	5	0,116



Таблиця 2.43

Стандартизовані коефіцієнти канонічних змінних, що відображають вклади кожної змінної в дискримінантні (канонічні) функції, обчислені для групи третьокурсників

Змінні	Корінь 1	Корінь 2
Дистанціювання	-0,840	-0,346
Пошук соціальної підтримки	-0,729	0,335
ВП III: Самоконтроль / імпульсивність	-0,683	-0,070
Доброзичливість	-0,068	0,668
СГП	0,656	-0,325
Образ Я	-0,424	0,570
<b>Власне значення</b>	<b>0,795</b>	<b>0,291</b>
<b>Кумулятивна частка</b>	<b>0,732</b>	<b>1,000</b>

Таблиця 2.44

Об'єднані внутрішньогрупові кореляції (факторна структура) вихідних змінних з відповідними дискримінантними (канонічними) функціями, обчислені для групи третьокурсників

Змінні	Корінь 1	Корінь 2
Дистанціювання	-0,470	-0,361
Пошук соціальної підтримки	-0,351	0,318
ВП III: Самоконтроль / імпульсивність	-0,336	-0,357
Доброзичливість	-0,017	0,642
СГП	0,182	-0,091
Образ Я	0,003	0,500

Таблиця 2.45

Середні канонічних змінних (координати центроїдів на діаграмі розсіювання), обчислені для третьокурсників

Групи досліджуваних	Корінь 1	Корінь 2
«Безстрашні»	-0,223	-0,781
«Помірно лякливі»	1,451	0,193
«Сильно лякливі»	-0,657	0,414

Таблиця 2.46

Матриця класифікації, що відображає кількість та відсоток коректно класифікованих спостережень в кожній з трьох груп досліджуваних третьокурсників

Групи досліджуваних	%	Групи досліджуваних		
		«Безстрашні», p = 0,30000	«Помірно лякливі» p = 0,2500	«Сильно лякливі» p = 0,4500
«Безстрашні»	50,0	6	1	5
«Помірно лякливі»	70,0	1	7	2
«Сильно лякливі»	77,8	3	1	14
Всього	67,5	10	9	21

Примітка: рядки – класи за якими йшло спостереження, стовпці – передбачені класи.

Таблиця 2.47

Змінні, що увійшли до моделі дискримінації в групі  
шестикурсників

Змінні	$\lambda$ Уілка	Приватна $\lambda$	F- виключення	p	Толерант- ність	1-толер.
Доброзичливість	0,113	0,935	0,873	0,430	0,477	0,523
<b>ВП IV: Емоційна стій- кість / емоційна нестій- кість</b>	<b>0,181</b>	<b>0,584</b>	<b>8,908</b>	<b>0,001</b>	<b>0,259</b>	<b>0,741</b>
<b>Система гальмування поведінки (СГП)</b>	<b>0,284</b>	<b>0,371</b>	<b>21,185</b>	<b>0,000</b>	<b>0,259</b>	<b>0,741</b>
<b>Позитивна переоцінка</b>	<b>0,278</b>	<b>0,379</b>	<b>20,469</b>	<b>0,000</b>	<b>0,198</b>	<b>0,802</b>
Переконання про контроль	0,130	0,813	2,884	0,075	0,627	0,373
<b>Самоорганізація діяль- ності</b>	<b>0,172</b>	<b>0,612</b>	<b>7,916</b>	<b>0,002</b>	<b>0,504</b>	<b>0,496</b>
<b>ВП I: Екстраверсія / інтроверсія</b>	<b>0,143</b>	<b>0,739</b>	<b>4,415</b>	<b>0,023</b>	<b>0,634</b>	<b>0,366</b>
<b>Прийняття відповідаль- ності</b>	<b>0,164</b>	<b>0,644</b>	<b>6,917</b>	<b>0,004</b>	<b>0,413</b>	<b>0,587</b>
<b>Переконання в удачі</b>	<b>0,178</b>	<b>0,592</b>	<b>8,602</b>	<b>0,001</b>	<b>0,275</b>	<b>0,725</b>
<b>Оптимістичний атрибу- тивний стиль</b>	<b>0,151</b>	<b>0,700</b>	<b>5,360</b>	<b>0,012</b>	<b>0,411</b>	<b>0,589</b>
Самоконтроль / імпульси- вність	0,129	0,816	2,825	0,078	0,597	0,403
<b>Планування вирішення проблеми</b>	<b>0,136</b>	<b>0,775</b>	<b>3,621</b>	<b>0,042</b>	<b>0,333</b>	<b>0,667</b>
Дистанціювання	0,118	0,893	1,504	0,242	0,570	0,430
ВП IV: Експресивність / практичність	0,119	0,889	1,556	0,231	0,668	0,332
Життестійкість	0,118	0,897	1,439	0,256	0,633	0,367

Таблиця 2.48

Відстані між групами шестикурсників

Групи	«Безстрашні»	«Помірно лякливі»	«Сильно лякливі»
«Безстрашні»		0,32717	0,00003
«Помірно лякливі»	0,32717		0,00002
«Сильно лякливі»	0,00003	0,00002	

Таблиця 2.49

Результати обчислення незалежних дискримінантних функцій для масиву даних, отриманих на шестикурсниках

Корені	Власн.	Каноніч. R	$\lambda$ Уїлкса	$\chi^2$	ст. св.	p
0	5,83262	0,92392	0,105547	71,9551	30	0,00004
1	0,38665	0,52804	0,721164	10,4604	14	0,7278

Таблиця 2.50

Стандартизовані коефіцієнти канонічних змінних, що відображають вклади кожної змінної в дискримінантні (канонічні) функції, обчислені для групи шестикурсників

Змінні	Корінь 1	Корінь 2
Доброзичливість	-0,181	-0,625
ВП IV: Емоційна стійкість / емоційна нестійкість	0,362	-0,287
СГП (система гальмування поведінки)	0,677	-0,317
Позитивна переоцінка	0,877	-0,660
Переконавання про контроль	-0,561	-0,331
Самоорганізація діяльності	-0,940	-0,228
ВП I: Екстраверсія / інтроверсія	-0,670	-0,320
Прийняття відповідальності	0,005	-0,042
Переконавання в удачі	-0,316	0,165
Оптимістичний атрибутивний стиль	-0,897	0,395
ВП III: Самоконтроль / імпульсивність	-0,587	-0,229
Планування вирішення проблеми	0,870	0,326
Дистанціювання	-0,460	0,169
ВП V: Експресивність / практичність	-0,408	0,289
Життєстійкість	-0,403	0,296
<b>Власне значення</b>	<b>5,833</b>	<b>0,387</b>
<b>Кумулятивна частка</b>	<b>0,938</b>	<b>1,000</b>

Таблиця 2.51

Об'єднані внутрішньогрупові кореляції (факторна структура) вихідних змінних з відповідними дискримінантними (канонічними) функціями, обчислені для групи шестикурсників

Змінні	Корінь 1	Корінь 2
Доброзичливість	-0,132	-0,500
ВП IV: Емоційна стійкість / емоційна нестійкість	0,097	-0,172
СГП (система гальмування поведінки)	0,149	-0,078
Позитивна переоцінка	0,466	-0,316
Переконання про контроль	-0,211	-0,047
Самоорганізація діяльності	-0,112	-0,217
ВП I: Екстраверсія / інтроверсія	-0,073	-0,333
Прийняття відповідальності	0,051	0,057
Переконання в удачі	-0,095	-0,220
Оптимістичний атрибутивний стиль	-0,079	0,202
ВП III: Самоконтроль / імпульсивність	0,051	-0,258
Планування вирішення проблеми	0,555	0,011
Дистанціювання	0,095	-0,018
ВП V: Експресивність / практичність	-0,066	0,158
Життєстійкість	-0,012	0,073

Таблиця 2.52

Середні канонічних змінних (координати центроїдів на діаграмі розсіювання), обчислені для шестикурсників

Групи досліджуваних	Корінь 1	Корінь 2
«Безстрашні»	-3,722	1,318
«Помірно лякливі»	-1,795	-0,608
«Сильно лякливі»	2,254	0,149

Таблиця 2.53

Матриця класифікації, що відображає кількість та відсоток коректно класифікованих спостережень в кожній з трьох груп досліджуваних шестикурсників

Групи досліджуваних	%	Групи досліджуваних		
		«Безстрашні» p=0,11905	«Помірно лякливі» p=0,38095	«Сильно лякливі» p=0,50000
«Безстрашні»	100,0	5	0	0
«Помірно лякливі»	100,0	0	16	0
«Сильно лякливі»	95,2	0	1	20
Всього	97,6	5	17	20

Примітка: рядки – класи за якими йшло спостереження,  
стовпці – передбачені класи.

Етапи, цілі та завдання коригувально-розвиваючої програми

Етапи	Цілі	Завдання	Міні-лекції	Вправи
<b>Підготовчий</b>	<b>Виділення власних емоцій та емоційних станів як об'єктів пізнання і психологічного самовпливу.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• збагачення досвіду самопізнання;</li> <li>• пробудження інтересу до власних емоцій та емоційні станів;</li> <li>• навчання вмінням ідентифікації станів страху і тривоги.</li> </ul>	Що таке емоція і емоційний стан? Страх як емоція. Види страхів. Страх і тривога. Фобії. Панічні атаки. Причини страху та тривоги.	«Хто Я»; «Пліт, на якому я пливу»; «Мій образ»; «Мої фантазії»; «Сім характеристик»; «Аналіз сновидінь»; «Колір мого стану»; «Вправа з маркером»; «Самоспостереження»; «Диссоціація»; «Диссоційоване спостереження».

<p><b>Загальний</b></p> <p><b>Формування внутрішніх засобів протистояння студентським страхам, зниженню ступеня їх інтенсивності до адаптивного рівня.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оволодіння навичками прогресивної м'язової релаксації;</li> <li>• оволодіння навичками аутогенного тренування;</li> <li>• оволодіння навичками ідеомоторного тренування.</li> </ul>	<p>Покрокові інструкції для вироблення навички абдомінального дихання;</p> <p>покрокові інструкції для прогресивної м'язової релаксації в області рук, голови, середньої частини тулуба, ніг;</p> <p>покрокові інструкції для швидкої м'язової релаксації;</p> <p>сутність призначення аутогенного тренування;</p> <p>уявне відтворення рухів (про ідеомоторне тренування);</p>	<p>«Абдомінальне дихання»;</p> <p>«Прогресивна м'язова релаксація»;</p> <p>«Швидка м'язова релаксація»;</p> <p>«Релаксація без свідомої напруги»;</p> <p>«Сигнальна релаксація (поєднання словесного навіювання і абдомінального дихання)»;</p> <p>«Сеанс нервово-м'язової релаксації»;</p> <p>«Сеанс ідеомоторного тренування»;</p> <p>«Сеанс аутогенного тренування».</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оволодіння технікою візуалізації;</li> <li>• освоєння прийомів сенсорної репродукції образів.</li> </ul>	<p>Пошагові інструкції по виработке навика візуалізації; Приклади "спокійних сцен";</p> <p>Як впливати на психічне состояние через образ.</p>	<p>«Знайти своє "спокійне місце"»;</p> <p>«Сеанс сенсорної репродукції образів».</p>
	<p>- оволодіння</p>	<p>Знайомство з «Діаграмою</p>	<p>«Оцінка ризику»;</p>



	техніками контролю над тривогою;	тривожності», що ілюструє циклічний, ментальний, емоційний, тілесний і поведінковий процес розгортання, самопідтримки та посилення тривоги; покрокові інструкції для засвоєння методу занурення в стан тривоги; покрокові інструкції до техніки повені по Т. Стампфлу; покрокові інструкції для засвоєння методу запобігання неспокійного поводження.	«Усвідомлене занурення в стан тривоги»; «Техніка повені»; «Запобігання неспокійного поводження».
	- оволодіння навичками вирішення проблем	П'ять етапів стратегії генерування нових рішень «SOLVE» (покрокова інструкція)	«Робота з контрольним списком проблем»; «Постановка цілей»; «Альтернативні стратегії»; «Розгляд наслідків»; «Оцінка результатів».
	- оволодіння навичками подолання паніки	Природа паніки і її симптоми; фази панічного циклу;	«Техніка контролю над диханням»; «Когнітивна

		відповідності між фізичними симптомами, катастрофічними (нагнітаючими) думками та об'єктивними медичними фактами; покрокова інструкція для розвитку навички контролю над диханням; перебільшення ймовірності негативної події і катастрофізація як когнітивні детермінанти паніки; метод систематичної десенсибілізації по Дж. Вольпе (покрокова інструкція); етапи внутрішньої десенсибілізації по М. Фарбі і Д. Барлоу (покрокова інструкція); принципи самоінструктажу для вироблення копінг-сценаріїв по Д. Мейхенбауму.	реструктуризація»; «Систематична десенсибілізація»; «Внутрішня десенсибілізація»; «Розробка копінгових сценаріїв».
--	--	--	--

	- розвиток усвідомленості – здатності до безоціночного та приймаючого спостереження за власним тілесним, когнітивним і емоційним досвідом	Практика усвідомленості.	«Усвідомлене дихання»; «Підрахунок та маркування дихання»; «Сканування тіла»; «Оборотні зміщення між внутрішніми і зовнішніми відчуттями»; «Біла кімната» (спостереження за думками); «Конвеєрна стрічка» (спостереження за думками).
	- модифікація сформованого негативного образу мислення і поведінки за допомогою прихованого моделювання.	Подолання уникнення та самонавчання безстрашній поведінці за допомогою контрольованої поведінкової репетиції (сутність і покрокова інструкція).	«Опис проблемної та бажаної поведінки»; «Подання бажаної поведінки та розігрування ролей».
	- зміна патернів обмеженого мислення	Природа автоматичних думок. ABC-модель емоцій. Вісім патернів обмеженого мислення.	«Слухання і запис своїх автоматичних думок»; «Журнал думок»;

				«Одне твердження – один патерн»; «Одне твердження – кілька патернів»; «Вибири патерн і підбери підходящу фразу»; «Формулюємо урівноважені думки».
--	--	--	--	---

Спеціальний	<p><b>Розвиток пройоївів постановки і досягнення цілей.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>розвиток здатності до усвідомлення своїх потреб і мотивів;</li> <li>виділення і проходження основних етапів руху до кінцевої мети;</li> <li>формування здатності до диференціації витлумачених і реально діючих мотивів, мотивації і мотивування;</li> </ul>	Механізми і основні закономірності цілепокладання.	<p>«Мої цінності»;</p> <p>«Господар бажань»;</p> <p>«Водіння сліпого»;</p> <p>«Втілення бажань»;</p> <p>«Фрустрація»;</p> <p>«Вийди з кола»;</p> <p>«Мотиви досягнення мети»;</p> <p>«Плюси і мінуси наших проблем»;</p> <p>«Через два роки»;</p> <p>«Що я хочу насправді»;</p> <p>«Постановка цілей»;</p> <p>«Візуалізація досягнення мети»;</p> <p>«Внутрішній сигнальник»;</p> <p>«Успіх».</p>
	<p><b>Подолання страхів і тривоги за допомогою формування умінь розпоряджатися власним часом.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>розвиток самодисципліни (здібності, які визначають ефективність в управлінні персональним часом);</li> <li>оволодіння</li> </ul>	Індивідуальні установки на використання часу; хронофагія і хроносейвінг. Шляхи підвищення самоєфективності у використанні індивідуальних часових ресурсів; «Колесо	<p>«Тест на вміня розпоряджатися власним часом»;</p> <p>«Індивідуальне відчуття часу»;</p> <p>«Антипромедлитель»;</p> <p>«Сприйняття часу при виконанні будь-якої</p>

	технологіями ефективного планування часу.	самоменеджменту». Короткострокове і довгострокове планування. Правило резервування часу. Правило Парето. Категоризація ABC («Альпи»). Установка пріоритетів. Принцип Ейзенхауера. Алгоритм планування дня. Поділ повноважень і принципи ефективного делегування.	діяльності»; «Позитивні прогнози»; «Курочка по зернятку клює» (вміння розбивати завдання на складові частини); «Мистецтво хроносейвінга (оптимального поводження з власним часом)»; «Самоодобрення»; «Групове управління часом»; «Відчуття часу в екстремальних умовах».
--	---	--	--

Наукове видання

**КУЗНЕЦОВ МАРАТ АМІРОВИЧ,  
ШАПОВАЛОВА ВЛАДИСЛАВА СЕРГІЇВНА**

# **СТУДЕНТСЬКІ СТРАХИ: Види, структура, динаміка та шляхи корекції**

Відповідальний за випуск – А.В. Поденко  
Комп'ютерна верстка – Н.О. Бурейко

Підписано до друку 01.10.2016  
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура «Verdana». Умовн., друк., аркушів 19,5  
Тираж 500 прим. Зам. № 615

Видавництво «Діса плюс». Тел. (057) 768-03-15  
e-mail: disa\_plus@mail.ru

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та  
розповсюджувачів видавничої продукції: серія ДК №4047 від  
15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні ФО-П Дуюнова Т.В.  
61023, м. Харків, вул. Весніна, 12.  
тел. (057) 717-28-80 e-mail: promart\_order@ukr.net