Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет

Кафедра психології
та соціальної роботи

Магістерська робота на тему:

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СПОСОБИ ПОНИЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ У ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ

Виконала:
студентка СРзм-51
Пущак Юлія Андріївна

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
Гірняк А.Н.

Тернопіль – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП …….. 13

РОЗДІЛ І. ЕМОЦІЙНА НАПРУЖЕНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ ……...……... 17

1.1. Методологічний аналіз категорійно-понятійного апарату з піднятої проблематики ……. 17

1.2. Особливості розвитку емоційної сфери в осіб юнацького віку ….. 23

1.3. Причини емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ…….. 33

Висновки до першого розділу ……. 40

РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ У ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ …… 42

2.1. Психолого-педагогічна характеристика особистості емоційно напружених першокурсників……..…… 42

2.2. Психологічні особливості роботи фахівців з емоційно-напруженими юнаками…… 48

2.3. Аналіз засобів та інструментів наукового дослідження емоційної напруженості ……. 56

Висновки до другого розділу ……... 61

РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПОСОБІВ ПОНИЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ..……...……... 63

3.1. Досвідно-експериментальне виявлення рівнів емоційної напруженості в осіб юнацького віку…….……... 63

3.2. Програма психологічної корекції емоційної напруженості у першокурсників……..…… 68

3.3. Кількісний і якісний аналізи результатів формуючого експерименту……...… 90

Висновки до третього розділу ……. 96

ВИСНОВКИ …….. 98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……. 103
ДОДАТКИ ……. 108
Додаток А. Техніки саморегуляції …….. 108
Додаток Б. Розрахунок стандартного відхилення за рівнями емоційної напруженості в осіб юнацького віку ……..... 115

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У швидкоплинних умовах людського життя і діяльності часто проявляється нестійкість нервової системи, котра не завжди спроможна витримати потужні та тривалі подразники. Межові збудження і гальмування підвищують інтенсивність і гостроту емоційних реакцій, посилюють загальний нестабільний емоційний фон, а відтак потенційно здатні викликати в людини стани фрустрації, апатії та навіть афекту. Такі переживання залишають у психіці особливий «афективний» слід травмувального досвіду. Отож подібні реакції (різкі зміни настрою, переходи від екзальтації до депресії і навпаки, наростання загального збудження і послаблення усіх видів умовного гальмування) можуть виникати за незначних причин, і навіть безпричинно. Відтак ситуативні емоції можуть переходити в стійкі емоційні стани і закріплюватися як характерні риси особистості. Таким чином, емоційна напруженість є однією з причин надмірної запальності чи нервозності, глибокого переживання невдач, нерішучості, невпевненості у своїх силах чи замкнутості. Крім того, межові емоції здатні блокувати інтелектуальний план і провокувати розрядку у вигляді активного виплескування емоцій (гніву, люті, страху) за якого значно утруднюється адекватний чи раціональний вихід із ситуації, а відтак саме вони здебільшого постають рушіями девіантної поведінки особистості.

Емоційна напруженість характеризує інтенсивність емоційних переживань у ході будь-якої діяльності та оціночних ставлень особи до умов її перебігу. Ці фактори потрібно враховувати для оптимального планування різних видів діяльності першокурсників, а також для профілактики девіацій. Крім того, важливо знати і причини, що впливають на той чи інший рівень емоційної напруженості, і шукати шляхи їх усунення. Відтак подолання емоційної незрілості особистості, підвищення ефективності оволодіння власними емоційними станами, розвиток навичок самоконтролю, розроблення психолого-педагогічних способів профілактики і програм корекції емоційної напруженості й зумовлюють актуальність піднятої проблематики.

Теоретико-методологічим підґрунтям дослідження є концептуальні положення про вікові особливості осіб юнацького віку (М.В. Гамезо, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.П. Рубінштейн, В.В. Столін, В.А. Татенко) і їх емоційні реакції (Г.Д. Пирьов, Г. Джонс, В.Р. Кисловська); аналіз структурних компонентів особистості емоційно-напруженої особи (С.О. Озерова); теорія О.М. Леонтьєва про взаємозв'язок емоцій і діяльності, уявлення про форми психічної напруженості (В.Л. Марщук, М.І. Дяченко), теоретичні положення про емоційну напруженість (Г.Ш. Габіреєва, Н.І. Наєнко, М.С. Неймарк, Н.М. Пейсахова, Д.М. Узнадзе) та її вікові особливості (Т.П. Свистунова), теорія О.І. Захарова про особливості проявів емоційної напруженості залежно від статі дитини тощо.

Також нами проаналізовані основні способи діагностики психоемоційної напруженості (Л.І. Вассерман, В.О. Доскін, Е.В. Заікін, О.С. Копіна, Н.О. Лаврентьева, М.П. Мірошніков, Т.А. Нємчина, Ч.Д. Спілбергер, О.О. Суслова, В.Б. Шарай, Ю.Л. Ханін).

Водночас, недивлячись на існуючі дослідження недостатньо вивченим залишається питання про особливості застосування психолого-педагогічних способів пониження емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ.

Об'єкт дослідження – емоційна напруженість осіб юнацького віку.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні способи корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ.

Мета дослідження – виявлення особливостей емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ та теоретичне обґрунтування, розробка й апробування комплексної програми її корекції.

Гіпотеза дослідження – пропонована корекційна програма, що охоплює систему позааудиторних занять, спрямованих на розвиток адекватної самооцінки та навчання методам самоконтролю, сприяє пониженню емоційної напруженості у першокурсників.

Для досягнення поставленої мети та підтвердження висунутої гіпотези у ході дослідження потрібно вирішити такі **завдання:**

1) рефлексивно розмежувати ключові терміни та висвітлити особливості низки засадничих дефініцій з обраної проблематики;

2) з'ясувати *функції, причини* та *ознаки* емоційної напруженості як специфічного психічного стану першокурсників;

3) здійснити аналіз засобів та інструментів наукового дослідження емоційної напруженості;

4) виявити рівні емоційної напруженості та способи її пониження в осіб юнацького віку;

5) разробити комплексну програму корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ;

6) апробувати у ході формуючого експерименту ефективність пропонованої корекційної програми та запропонувати систему практичних рекомендацій щодо її застосування в умовах освітнього процесу сучасного ВНЗ.

З метою вирішення поставлених завдань і для перевірки робочої гіпотези пропонуються наступні наукові **методи дослідження:**

- аналіз (теоретичний, методологічний, порівняльний, критичний) предметного змісту різних інформаційних джерел з піднятої проблематики;

- теоретичний синтез різних підходів, принципів та передумов виникнення емоційної напруженості;

- психолого-педагогічне спостереження та вивчення соціально-педагогічного досвіду;

- методи індукції та дедукції, порівняння та екстраполяції;

- психодіагностичні методики визначення рівня емоційної напруженості та її компонентів (методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана, шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілберга);

- опитування (опитувальник Т.А. Нємчиної для вимірювання рівня вираженості нервово-психічного напруження (НПН));

- психолого-педагогічний експеримент і кількісно-якісний аналіз одержаних експериментальних даних;

- методи класифікації, ранжування та теоретичного узагальнення.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що експериментально доведено взаємозв’язок рис особистості та рівня емоційної напруженості; апробовано методику вивчення емоційної напруженості в осіб юнацького віку; розроблено та досвідно перевірено ефективність програми корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ. Зазначена корекційна програма може бути використана соціальними працівниками, соціальними педагогами, психологами та кураторами академічних груп при роботі з першокурсниками в яких простежується надмірний рівень емоційної напруженості. Практична значущість виконаної роботи підтверджена відповідною довідкою про впровадження виданою лабораторією психологічної служби ТНЕУ та детально обґрунтована в однойменній публікації у щорічному збірнику праць молодих вчених кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ.

Структура роботи. Випускна освітньо-кваліфікаційна (магістерська) робота складається з вступу, трьох розділів, висновків за розділами, загальних висновків, списку використаних джерел з 70 найменувань та двох додатків. Загальний обсяг роботи становить 118 сторінок, основний зміст викладено на 102 сторінках. Магістерська робота містить 6 таблиць та 1 рисунок.

РОЗДІЛ І
ЕМОЦІЙНА НАПРУЖЕНІСТЬ
ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

1.1. Методологічний аналіз категорійно-понятійного апарату з піднятої проблематики

Актуальність дослідження емоційної напруженості зумовлена, насамперед, особливостями юнацького віку. У цьому віці значно змінюються умови життя і діяльності молодої особи, що, своєю чергою, призводить до перебудови психіки. У молодших юнаків, як і у підлітків, продовжує простежуватися певна нестійкість нервової системи, котра не завжди здатна витримати сильні чи тривалі подразники. Це й викликає стан межового збудження чи гальмування та часто є причиною запальності або апатії. Відтак емоційна напруженість потенційно розглядається як одна з причин девіантної поведінки (в т.ч. алкоголізму, наркоманії чи суїцидальних намірів). Таким чином, емоційна незрілість першокурсників, недостатні навички саморегуляції і самоконтролю зумовлюють необхідність постановки соціальної напруженості в юнацькому віці як соціально-педагогічної проблеми та детермінують актуальність вивчення причин та ефективних способів пропедевтики й корекції цього стійко-негативного емоційного стану [4; 56, с. 21].

Впродовж життя людська свідомість відображає навколишню дійсність. Психічне відображення породжується не безпосередніми впливами, а процесами діяльності, в ході яких здійснюються зв’язки суб’єкта з предметним світом. У цьому аспекті психічна напруженість виникає при виконанні людиною продуктивної діяльності і є своєрідною формою відображення суб’єктом складної ситуації, в якій він знаходиться. Ця ситуація в цілому або окремі її елементи в силу особистих причин стають

значущими для людини, що є найзагальнішою передумовою для виникнення у неї напруженості.

Оскільки психічна напруженість не може виникнути за відсутності відображення ситуації, тобто поза діяльністю суб'єкта, потрібно вказати на ті функції, які вона виконує в діяльності. Психолог Наєнко Н.І. під цими функціями розуміє «адекватне відображення умов, в яких вона (діяльність) протікає, визначення їх просторових і часових характеристик, знаходження способу досягнення мети, перевірку і співвіднесення проміжних результатів з вихідними даними і кінцевою метою [39, с. 4-7]. Крім цього успішне виконання діяльності передбачає уявлення людини про саму себе, про свої можливості, здібності, про вміння визначити спрямованість своєї особистості. Чим адекватніше в психіці людини відбивається її «співвіднесення з самою собою» [3, с. 250], тим повнішою й ефективнішою буде її діяльність.

У процесі діяльності людина реалізує своє ставлення до предметного світу, до суспільства. Однак, згідно з О.М. Леонтьєвим, діяльність людини ще не визначає її особистості. Причини утворення тих чи інших зв'язків між діяльностями потрібно шукати не всередині, а поза особистістю, в системі взаємин, в яку суб'єкт включається і яка визначає його буття та способи існування [33, с. 131].

Враховуючи роль мотивів у структурі діяльності, можна очікувати, що їх змістові характеристики будуть по-різному позначатися на стані психічної напруженості. У своїй книзі «Психічна напруженість» [39, с. 15-20] Н.І. Наєнко доводить це експериментально. Зокрема, в ході дослідження у випробовуваних актуалізувалися два мотиви: *процесуальний* і *самоствердження*.

Перший лежить в основі самого процесу діяльності і безпосередньо стосується *функціональних* можливостей людини. Так психолог Д.Н. Узнадзе зазначає, що: «У першому випадку ми маємо на увазі потребу, для задоволення якої необхідне ... щось, по отриманні чого потреба виявляється

задоволеною» [46, с. 317]. Наприклад, потребу в їжі ми будемо називати функціональною.

Поряд з процесуальними потребами існують й потреби самоствердження.

Для того щоб довести цей факт науковці вводили в експеримент мотив, пов'язаний з самоствердженням особистості (самоактуалізацією, самореалізацією, самовдосконаленням). Сюди також відносились такі аспекти як прагнення актуалізувати свої потенційні можливості, мати хорошу репутацію в престижному суспільстві, потреба у високій, стійкій, обґрунтованій самооцінці [54, с. 48].

Деякі з цих потреб були актуалізовані у випробовуваних в експериментальних умовах. Отримані результати дозволили визначити психічну напруженість як психічний «стан, що виникає при виконанні людиною складної задачі» і чітко виокремити два *типи психічної напруженості*: операційну й емоційну.

Операційна – пов'язана із самим процесом виконання завдання і має процесуальний, операційний характер. Вона виникає як результат щодо нейтрального ставлення людини до виконуваної діяльності, при якому відбувається переважання мотивів, спричинених самою діяльністю, – потреби у виявленні правильної відповіді на завдання, інтереси до завдання тощо.

Отож емоційна напруженість характеризує інтенсивність емоційних переживань в ході діяльності, оціночних, емоційних ставлень людини до умов її протікання [41, с. 50]. А стан емоційної напруженості виникає як наслідок оціночного, емоційного ставлення з боку людини до результату діяльності.

Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, різних психічних процесів і властивостей, отже, емоційна напруженість формується саме в різноманітній діяльності індивіда і, на думку Н.І. Наєнко, є не тимчасовою властивістю, а постійною рисою особистості [39, с. 14].

Психолог також вважає, що важливим фактором в утворенні цієї риси є вміння суб'єкта об'єктивно судити про свої фізичні якості та положення в колективі. Спираючись на ці судження, людина прогнозує свої можливості. Особи із заниженою самооцінкою не намагаються вирішувати складні завдання. Це одна з основних причин, що викликає напруженість.

Що стосується заниженої самооцінки, то в цьому випадку людина некритично береться за трудні завдання, що перевищують її реальні можливості. Однак це не завжди призводить до негативних результатів. Якщо різниця між можливостями суб'єкта і вимогами завдання невелика, труднощі діють мобілізуюче. Якщо ж різниця надто велика, можуть бути негативні наслідки: розчарування особистості, прагнення перекласти відповідальність за невдачі на інших тощо [55, с. 126]. В результаті неадекватної самооцінки виникає високий рівень емоційної напруженості.

Очевидно, що перш ніж досліджувати причини виникнення, способи профілактики чи засоби корекції емоційного напруження потрібно уточнити *категорійно-понятійне поле піднятої проблематики* та методологічно розмежувати її основні дефініції. Аналізуючи наукові доробки різних науковців, чітко простежуємо значну змістову відмінність та синонімічну підміну засадничих термінів, а відтак й смислову інтерференцію їхнього сутнісного наповнення. Зокрема, деякими науковцями низка термінів невиправдано використовується як взаємозамінні, а саме: *«напруга», «напруження», «напруженість», «тривога»* тощо. Це, на наш погляд, є абсолютно некоректним, тому детально розглянемо їх сутнісні особливості.

Напруга – фізична величина, що позначає різницю потенціалів та є однією з основних характеристик струму й параметром стану електрики загалом.

Психічне напруження – психічний стан, викликаний виконанням людиною суб'єктивно трудної задачі, котрий мобілізує психічну діяльність та активізує соматичне функціонування її організму. Психічне напруження, на

відміну від *напруженості,* здійснює конструктивний вплив, оскільки викликає відчуття загального піднесення фізичних і духовних сил.

Для стану психічного напруження характерними є: мотивація до досягнення суб'єктивно значущої цілі; прагнення до енергійних дій; відчуття задоволення від самої діяльності; труднощі переносяться як неминуча даність на шляху до досягнення мети; внутрішні конфлікти, пов'язані з протиріччями цілей і засобів, відсутні або слабко виражені [44].

Психічна напруженість – емоційно негативний і переважно деструктивний психічний стан, зумовлений передчуттям несприятливого для суб'єкта розвитку подій. Він може виникати в умовах конфлікту, новизни, неясності, заплутаності тієї чи іншої життєвої ситуації та в інших екстремальних значущих для особистості умовах.

Виокремлюють декілька *станів* психічної напруженості: страх (побоювання, боязнь, переляк, жах), тривогу (стан ситуативної тривоги і тривожність як риса особистості), стрес/дистрес, фрустрація тощо.

Страх функціонально слугує попередженням суб'єкта про конкретну майбутню небезпеку, дозволяє зосередити увагу на її джерелі, спонукає шукати шляхи її уникнення. Якщо ж джерело небезпеки є невизначеним, безпредметним чи неусвідомленим, то емоція страху переростає в ***тривогу*** (стійкий негативний психічний стан). Функціонально тривога не тільки попереджує суб'єкта про можливу небезпеку, а й спонукає до пошуку і конкретизації цієї небезпеки.

Стрес *(від англ. stress – напруження)* – емоційний стан напруженості, що виникає під впливом сильних екстремальний впливів. Стресором може бути будь-яка несподіванка (факт, подія чи повідомлення), котра порушує звичний перебіг життя. Прикметно, що стрес в початковій фазі мобілізує психічні сили, але надалі спричинює ***дистрес*** *(від англ. distress – страждання, виснаження)* [43, с. 89].

Фрустрація *(від лат. frustratio – намарне очікування)* – стан переживання напруження, котре охоплює людину, коли на шляху до

досягнення цілі чи вирішення задач вона зіштовхується з неочікуваними об'єктивно нездоланними чи суб'єктивно надуманими перепонами, що перешкоджають задоволенню її потреб [60].

Водночас на методологічному рівні пізнання потрібно рефлексивно розмежовувати такі *різновиди напруженості*: соціальна, психічна, особистісна, емоційна, операційна тощо.

«Психічна напруженість» щодо «емоційної» є родовим поняттям та позначає психічний стан, що виникає в процесі людської діяльності і є своєрідною формою відображення суб'єктом складної суб'єктивно значущої ситуації, в якій вона знаходиться. Водночас успішне виконання діяльності передбачає уявлення людини про саму себе, про свої можливості, здібності, про уміння визначати спрямованість своєї особистості [34, с. 250]. Враховуючи ж роль мотивів у структурі діяльності, можна стверджувати, що і їх сутнісні характеристики по-різному позначатимуться на стані психічної напруженості. Зокрема, Н.І. Наєнко [39, с. 15-20] експериментально довела, що у стані психічної напруженості найбільш актуалізуються два мотиви: процесуальний і самоствердження (самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення, потреба у визнані іншими та стійко високій самооцінці).

Також в контексті даної проблематики слід зазначити, що вчені розрізняють ***емоційне збудження*** (сигнальну реакцію нервової системи на різні психогенні впливи), ***емоційне напруження*** (емоційно забарвлене вольове зусилля, спрямоване на вирішення певної розумової чи фізичної задачі) ***«емоційну лихоманку»*** (стан, що характеризується надмірною і неадекватною активністю з поспішними рішеннями, великою кількістю помилкових дій, нездатністю зосередитися і зовнішньою метушливістю чи бравадою), ***апатію*** (стан, що супроводжується вираженою пасивністю, почуттям приреченості, нездатністю приймати потрібні рішення, втечею від вирішення проблем, ступором думок, бездіяльністю та намарним очікуванням допомоги), та власне ***емоційну напруженість*** (стан тимчасового зниження стійкості психічних, психомоторних процесів і

падіння працездатності, викликані негативними чи надмірними психогенними впливами) [12].

Ми ж розглядаємо ***емоційну напруженість*** як психічний стан, що характеризується загальним нестабільним емоційним фоном, супроводжується негативними (не завжди повно усвідомленими) очікуваннями та передує вивільненню межових емоційних переживань зумовлених оціночним емоційним ставленням до результатів і умов перебігу здійснюваної діяльності.

1.2. Особливості розвитку емоційної сфери в осіб юнацького віку

Юність – доволі тривалий період в житті людини (від 15 до 22 років). Ранньою юністю називають період від 15-16 до 18 років.

Рання юність приносить багато нового в емоційне життя особи порівняно з роками підлітковості. Зникають значною мірою ті внутрішні конфлікти, котрі були пов'язані з протиріччями пубертатного віку, але зате з’являються нові проблеми, викликані серйозними змінами в особистості, змінами в запитах, інтересах, прагненнях, кругозорі, очікуваннях юнака чи дівчини. І все це накладає свій відбиток на риси емоційного життя людини цього вікового діапазону [69, с. 142].

Характеризується період ранньої юності тим, що в цей час завершується відома ломка в біологічному розвитку людини – статеве дозрівання. У дівчаток статеве дозрівання закінчилося задовго до початку цього періоду, у хлопчиків – дещо пізніше. Це для всіх них вже минулий етап; виникла адаптація до того нового фізіологічного стану, який характеризує життєдіяльність організму. Правда, бувають випадки, коли ми зустрічаємося в цьому віці із ще незакінченим, тривалим процесом статевого дозрівання і риси поведінки, властиві підлітку. Але ці випадки рідкісні [1, с. 256].

У роки ранньої юності починається фізичний розквіт організму. Сповільнюється від року до року ріст тіла у висоту, зате у юнаків стають ширші плечі, могутніші груди, міцніє м’язева система, краще працюють серце, судини, дихальний апарат. У юнацькому організмі з’являється стійка рівновага в діяльності ендокринної системи. Зникає у зовнішньому вигляді та довготелесість, яка була властива багатьом підліткам, пропадає і незграбність рухів [18, с. 112].

Удосконалення нервового апарату, вищої нервової діяльності в цілому призводить до більш точних, більш адекватних реакцій на різні впливи зовнішнього довкілля. Це проявляється в хорошому розвитку моторики юнака, в більш досконалій координації рухів, в їх спритності.

Більша витриваліть організму призводить до того, що в роки ранньої юності стають можливими високі досягнення у спорті. Можна сказати, що у людини – період благополучного біологічного розвитку організму (захворювань менше, хвороби долаються легко).

У психічному розвитку юнаків і дівчат відбуваються серйозні зміни: змінюється робота їх мислення, пам’яті, уваги, сфера їх інтересів, вольових устремлінь, почуттів та емоцій.

В осіб юнацького віку мислення стає більш систематичним і критичним. Першокурсники вимагають доказів і обгрунтування тих тверджень, які вони чують від викладачів, оточуючих і близьких. Вони люблять посперечатися, нерідко захоплюються дотепними висловами, красивими фразами, оригінальною формою вираження [69, с. 81].

Відбувається в ці роки і вдосконалення пам’яті юнаків. Це стосується не тільки того, що збільшується взагалі обсяг пам’яті, а й того, що значним чином змінюються способи запам’ятовування. Поряд з діяльністю мимовільного запам’ятовування вже у старшокласників спостерігається широке застосування раціональних прийомів довільного запам’ятовування матеріалу. Все це сприяє тому, що в ці роки відбувається значне зростання знань і вмінь студентів. Вони успішно вирішують багато складних питань,

що виникають при вивченні точних дисциплін: математики, фізики, хімії. Це стосується як теоретичного осмислення матеріалу, так і вирішення складних завдань і виконання лабораторних завдань.

Збільшений рівень мисленнєвої діяльності, розвиток прийомів роздумів і міркувань, зростання вміння узагальнювати проявляються і в тому, що юнаки глибше розуміють соціально-історичні явища і природничо-наукові питання.

Всі ці аспекти, що характеризують розвиток юнака, - вдосконалення його моторики, розвиток його мислення, його загальне інтелектуальне зростання - створюють передумови для засвоєння в цьому віці достатньо складних умінь і навичок [25, с. 187].

Зазвичай поганий настрій рідко глибоко вкорінюється у цьому віці, оскільки віра в можливості, що відкриваються у подальшому житті не покидає юнаків та дівчат.

Загальне емоційне самопочуття в цьому віці стає більш рівномірнішим, ніж у підлітків; як правило, немає різких афективних спалахів; також немає і передчасних висновків і суджень про людей, їх якості і риси; менше виявляються спонтанні необґрунтовані пристрасті, які властиві пубертатному віку.

Але разом з тим не потрібно думати, що в роки юності розвиток проходить спокійно, що в цей період не буває внутрішніх конфліктів і суперечливих переживань. Та обставина, що юнак відчуває великий приплив життєвих сил і прагнення докласти свою енергію при недостатньому життєвому досвіді і не завжди чітко усвідомлюваних конкретних життєвих цілях на найближчий час, призводить іноді до внутрішнього невдоволення і до метання від одних цілей до інших. Багато чого хочеться дізнатися, пережити, випробувати, багато чого треба перевірити і хочеться проявити себе.

Все це виражається в переходах від наміченого плану самовиховання до проявів малорегульованої поведінки, в переходах від серйозних, цілеспрямованих занять до бездумного проведення часу [69, с. 117].

Можливість таких внутрішніх переходів, несподіваного «бунту» проти прийнятих норм поведінки, правил спілкування, бажання стати в опозицію до

прийнятого, недовіра до суджень людей не виключені в цьому віці. Цю обставину потрібно враховувати викладачу, коли він стикається з незвичною, несподіваною емоційною реакцією юнака на ті чи інші факти і події.

І підліток думає про своє майбутнє, уявляє собі, ким він буде, мріє про захоплюючу діяльність, якою він буде займатися. Але для юнаків та дівчат всі ці завдання стають більш реальними: і тому, що вони скоро перестануть навчатися у школі і їм потрібно вже тепер вирішувати питання про свої конкретні кроки на найближче майбутнє, і тому, що вони значно краще усвідомлюють вимоги до того чи іншого покликанням і свої власні позитивні і негативні якості. Водночас юнаки та дівчата більш чітко усвідомлюють мету життя, той його сенс, який вони хотіли б привнести в свою діяльність, в боротьбу за своє майбутнє [35, с. 46].

Тому поряд з тим, що в юнацькі роки вже з інших позицій розглядається питання про майбутню професію і це є проблемою, котра спричинює чітко виражене емоційне ставлення, з’являється прагнення усвідомити й більш загальні моменти майбутнього життя, а саме, подумати про цілі життя, про те, що може стати предметом устремління, застосування кипучих сил юності. Майбутня перспектива виникає у юнака на тлі тих соціальних інтересів, запитів і устремлінь, які в цьому віці набувають значної широти та інтенсивності.

Серйозні зрушення у фізичному і духовному розвитку, що відбуваються в роки юності спричинюють посилення інтересу до себе і своєї особистості. Своєю чергою, це спричинює те, що в юнацькому віці виникає часто неточне, перебільшене уявлення про себе самого і про своє місце серед оточуючих і однолітків. Утвердження себе серед інших веде до того, що в спонуканнях юнаків значне місце займає прагнення до «само демонстрування», до «самовиставляння», що має в низці випадків мимовільний характер [69, с. 204].

Таке емоційно забарвлене бажання якось виділитися серед однолітків набуває найрізноманітніших форм. Це можуть бути суто зовнішні форми

поведінки – якісь особливості манер, тону мовлення, вибраних виразів, способу звертання, особливості одягу, зачіски і т.д. Також це можуть бути прагнення виділити себе в якихось рисах характеру, пізнавальних інтересах, улюблених пристрастях, ставленні до оточуючих тощо.

Прагнення якось виділитися, проявити свою «оригінальність» може в деяких випадках набувати незрілих форм поведінки, перетворюватися на надмірну ексцентричність в манерах чи висловлюваних думках [47, с. 318].

Але поряд з цією, часто наносною (поверхневою) формою поведінки з'являється вже серйозний інтерес до власної особистості, до своїх достоїнств і недоліків. Іноді це спонукання юнака до прискіпливого аналізу того, в чому він хороший, а в чому поганий, перетворюється на справжнє дослідження своїх «слабкостей». Це веде не тільки до переживання, часто глибокого, своїх недоліків, а й до прагнення поліпшити якісь свої риси, переробити себе, зайнятися самовихованням.

Розвинуте вміння володіти собою проявляється в юнацькому віці також і в кращому володінні вираженням своїх почуттів і настроїв. Це відноситься і до появи більш багатої і точної палітри інтонацій, більшої кількості відтінків у виразі обличчя і рухах тіла. Спостерігаючи юнаків і дівчат у театральних гуртках при виразному читанні, у співі романсів, читанні віршів, чітко видно різницю між ними та підлітками.

Володіючи своїми почуттями, юнаки та дівчата водночас вміють і *маскувати* їх. Відмінність маскування почуттів від їх приховування полягає в тому, що приховування передбачає тільки стримування (більш-менш вдале) зовнішніх проявів почуття, а маскування передбачає заміну природного вираження одного почуття іншим, часто протилежним за своїм змістом. Так, прояв іронії з приводу якогось факту або твору мистецтва може маскувати мавшу місце розчуленість, а бурхливе пожвавлення і веселощі можуть маскувати збентеження [65, с. 166; 69].

Характерним аспектом є те, що часто у цілих груп першокурсників з'являється своя власна манера висловлювати емоційне ставлення до різних

фактів життя. З'являється своєрідний жаргон: слівця, специфічні вирази. Якщо, з одного боку, це являє собою пошук «оригінального стилю» поведінки (хоча він аж ніяк і не оригінальний), то, з іншого боку, це є для деяких юнаків і дівчат тією захисною маскою, яка дозволяє їм легше приховувати свій інтимний світ почуттів від непрошених і цікавих поглядів.

Юнаки та дівчата тонше, точніше, краще, ніж підлітки, вловлюють відтінки переживань, вміють «зчитувати почуття»; вони розуміють і «нешаблонні» форми вираження почуттів. Все це створює основу для виникнення кращої емоційної сприйнятливості. Зміни, які відбуваються в емоційному житті юнаків та дівчат, насамперед належать до цієї сторони їх емоційної сфери [10, с. 132].

З'являється велика *емоційна сприйнятливість* до різних явищ дійсності, а багато дій і вчинків людей, повз які проходив, наприклад, молодший школяр, починають викликати виразний емоційний відгук. Так, характер взаємин людей в сім'ї, у побуті, на виробництві, при виконанні ними громадських завдань починає ставати об'єктом почуттів не тільки тому, що юнак краще, ніж молодший школяр чи підліток, розуміє їх значення, а й тому, що ці факти самі по собі хвилюють його.

Підвищення емоційної сприйнятливості йде рука об руку з ростом *здатності до співпереживання* [29, с. 41; 69].

Величезна сфера людських переживань, яка не сприймається молодшим школярем і сприймається в недостатній мірі підлітком, може стати предметом співпереживання у юнаків та дівчат. Тут і ліричні переживання, пов'язані з любов'ю і сприйняттям природи, романтичні почуття, викликані незвичністю змін у долі героїв твору, глибокі ідейно-політичні почуття, що виникають при роздумах про долю окремих народів або всього людства, і багато, багато іншого. Величезна сфера прекрасного, що відображена в різних творах мистецтва різних жанрів і виявляюча динаміку змін в житті людей, в їх почуттях і прагненнях, стає також об'єктом співпереживання. При цьому певні теми, визначені жанри мистецтва і спосіб трактування їх

художниками бувають об’єктами найбільш гострого емоційного відгуку. Лірична пісня, романс, ліричні вірші в ряді випадків відкривають для осіб юнацького віку весь цікавий і складний світ поезії і музики.

Завдяки зростанню здатності до співпереживання сприйняття почуттів інших людей також змінюється. З’являється «сердечне» розуміння, уміння тонко відгукнутися на «порух душі» іншої людини, особливо однолітка. Зростання «сердечного» розуміння призводить до того, що соціальні зв’язки з оточуючими людьми можуть отримати нові риси, нові форми і цим, своєю чергою, збагатити емоційний досвід юнака. Саме завдяки цим аспектам емоційної сфери, формуються основи зрілості, розвивається особистість, яка й буде проявляти себе в різних аспектах дорослого емоційного життя.

Інтерес до внутрішнього світу іншої людини, бажання отримати відгук на свої запити, нечіткі прагнення щодо рефлексії власних переживаннь найчастіше виражається в гострому інтересі до літератури [69, с. 211].

Особливості розвитку «емоційного інтелекту» в осіб юнацького віку.

Поняття «*емоційний інтелект*» є багатозначним і недостатньо визначеним у сучасній психології. Цей термін був вперше введений в 1990 році американськими психологами П. Саловеєм і Дж. Майєром для позначення особливого комплексу психічних властивостей, таких, як уміння розбиратися у власних почуттях, емпатія, вміння регулювати власні емоції.

Х. Вайсбах, У. Дакс розглядають емоційний інтелект як «вміння інтелектуально» управляти своїм емоційним життям». Проявляється емоційний інтелект в міжособистісних стосунках і впливає на професійний та особистий успіх [36].

Д. Гоулмен у своїх дослідженнях емоційного інтелекту показав, що «життєвий успіх людини визначається не стільки загальним рівнем розумового розвитку, скільки тими особливостями її розуму, які визначають здатність до самопізнання та емоційної саморегуляції, вміння висловлювати свої почуття, розуміти і тонко реагувати на стан інших людей». Д. Гоулмен

виходить з положення про те, що будь-яка проблема, з якою людина стикається в житті, має безліч рішень, і якби людина аналізувала їх шляхом послідовного перебору або тільки логічного аналізу, то вона би не змогла швидко приймати рішення і діяти. «Людський мозок приписує кожному з варіантів своєрідну «емоційну вагомість», що значно обмежує поле вибору найбільш сильними позитивними емоціями. Зробивши помилку, люди зазвичай відчувають неприємні почуття, правильне ж оптимальне рішення пов’язується з позитивними емоціями».

Емоційний інтелект – пізнання через почуття та емоції. Розглядаючи поняття емоційного інтелекту, Ірина Кінтас пише, що «через почуття людина пізнає набагато більше, ніж через інтелект, щоб зрозуміти суть пізнаваного, необхідно емоційно прийняти те, що ми пізнаємо, що в свою чергу не виключає присутності розуму» [там же].

Взаємозв’язок інтелекту та емоцій підкреслював Т. Рібо. Він вказував на первинність емоційних станів, і ввів поняття «свідоме відчуття». На думку А. В. Брушлинського, «емоції сприяють мисленню (у разі позитивної кореляції) або ж перешкоджають йому (у разі негативної)».

Найбільш відомою і популярною моделлю емоційного інтелекту є модель, розроблена П. Селовеєм і Д. Майєром, які пропонують виділити чотири компоненти емоційного інтелекту [2, с. 217]:

1. Ідентифікація емоцій (сприйняття);

2. Використання емоцій (допомога мисленню) для підвищення ефективності мислення і діяльності;

3. Розуміння емоцій;

4. Управління емоціями.

У вітчизняній психології найбільш відома модель емоційного інтелекту Д. В. Люсіна. Він являє подає інтелект як конструкт, що має подвійну природу і пов’язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками. Модель емоційного інтелекту, запропонована Д. В. Люсіним, включає три елементи: когнітивні здібності

(швидкість і точність переробки емоційної інформації); уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації про себе самого і про інших людей тощо); особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість і т.п.) [36].

Що стосується загальних гендерних відмінностей у рівні емоційного інтелекту, то за даними деяких дослідників, незважаючи на відсутність відмінностей між чоловіками і жінками за загальним рівнем емоційного інтелекту, жінки показують вищий рівень міжособистісних показників емоційного інтелекту (емоційності, міжособистісних відносин, соціальної відповідальності). У чоловіків домінують внутрішньоособистісні показники (самоствердження, здатність відстоювати свої права), здатність до управління стресом (стресостійкість, контроль імпульсивності) і адаптованість (визначення правдоподібності, вирішення проблем). Інакше кажучи, жінки більш інформовані про емоції, демонструють велику емоційність; у жінок формуються сприятливіші міжособистісні стосунки, і вони функціонують з більшою соціальною відповідальністю, ніж представники чоловічої статі. Чоловіки, в свою чергу, показують більшу самоповагу, вони більш незалежні від сформованої ситуації або людей, краще справляються зі стресом, краще вирішують проблеми, більш оптимістично дивляться на світ, аніж жінки.

У підлітковому і юнацькому віці відмінності в різних показниках емоційного інтелекту виражені найбільшим чином. За результатами дослідження Александрової А. О. у підлітків 12-13 років низький рівень емоційного інтелекту і високий рівень емпатії. Це може свідчити про нездатність більшості підлітків 12-13 років висловлювати свої почуття, пов’язувати невербальні або жестові символи з почуттями. Причому, у дівчаток більш виражена здатність співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, відчувати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з іншими. Більша різноманітність способів прояву емоцій у дівчаток, можливо, пояснюється тим, що у них здатність до вербалізації емоцій розвивається раніше і формується швидше, ніж у хлопців [15, с. 98].

У дослідженнях Давидової Ю. В. загальний показник емоційного інтелекту у дівчаток вищий, ніж у хлопців, і це розходження зберігається впродовж усього підліткового періоду. Більш високий рівень розвитку емоційного інтелекту у дівчаток визначається тим, що практично всі складові компоненти емоційного інтелекту, що визначають фактор «розуміння емоцій» (емоційна обізнаність, емпатія і розпізнавання емоцій інших людей), у дівчаток також вищий, ніж у хлопців протягом усього пубертатного періоду [52, с. 318].

Що стосується юнацького віку, то тут є свої особливості. У дослідженні Кулганова В.О., Самуйлова М.М. з вивчення емоційного інтелекту у старшокласників, було виявлено, що дівчата намагаються взяти під контроль свої власні прояви агресії і почуття провини, що не характерно для юнаків. Це доводить те, що дівчата особливо намагаються вберегти себе від агресивних проявів, а в той же час юнаки не прагнуть справлятися з агресією чи переживаннями, пов’язаними з почуттям провини. Фактор статевої приналежності чинить потужний вплив на переживання провини: у чоловіків воно проявляється слабше, і вони значно рідше згадують про це почуття, ніж жінки [36].

Доведено, що юнаки, які здатні добре керувати почуттями, готові приймати інших людей такими, як вони є, з їхніми плюсами і мінусами. Можливо, сама по собі установка на прийняття інших людей допомагає їм у емоційній саморегуляції. У дівчат такого взаємозв’язку не виявлено. Для них важливіше така особистісна риса, як самостійність. Самостійні дівчата найбільш плідно управляють своїми почуттями. У свою чергу, можливість управління своїми почуттями та емоціями робить дівчат більш незалежними і вільними. У чоловічій вибірці більш істотний параметр – контроль зовнішньої експресії емоцій. Беручи під контроль свою експресію, молоді люди найбільш продуктивно керують своєю поведінкою, «легше справляються з тривожністю, гнівом і роздратуванням; є більш тактовними і гнучкими в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Слід також звернути увагу

на почуття задоволення, яке вони відчувають від успішного контролювання зовнішніх проявів своєї експресії». На це вказують переживання почуття радості, що супроводжують цей процес. У дослідженні В.О. Кулганова, М.М. Самуйлова було виявлено також, що контролюючи зовнішню експресію, дівчата не контролюють тривогу і не покращують свої комунікативні здібності, а тільки лише стримують гнів, злість і роздратування. «Відомо, що у жінок існує заборона на вираження гніву. Ймовірно, для того щоб демонструвати соціально прийнятну поведінку, дівчатам достатньо контролювати зовнішні прояви своїх негативних емоцій» [70, с. 168].

Таким чином, впродовж підліткового та юнацького віку у представників жіночої статі найбільш виражені ті компоненти емоційного інтелекту, які більшою мірою спрямовані на іншу людину. У дівчат більше виражена здатність співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, відчувати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з іншими. Проте, оскільки у дівчат існує заборона на вираження гніву, то вони намагаються демонструвати соціально прийнятну поведінку. Що ж стосується осіб чоловічої статі, то в загальному у хлопців-підлітків емоційний інтелект менш розвинутий, ніж у дівчаток. А юнаки не прагнуть справлятися з агресією та переживаннями, пов’язаними із почуттям провини. Також вони здатні добре керувати почуттями, готові приймати інших людей такими, як вони є, з їхніми перевагами і недоліками [36].

1.3. Причини емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ

Для більш детального змістового наповнення поняття *«емоційної напруженості»* рефлексивно окреслимо *функції, причини* та *ознаки* цього специфічного психічного стану.

Функції: інформування людини про значущу ситуацію і можливу небезпеку [39, с. 199], спонукання до пошуку і конкретизації потенційної небезпеки, спрямування поведінки людини.

Причини: надлишкова мотивація, гіпервідповідальність, відчуття провини, висока особистісна тривожність (постійне очікування небезпеки), низька емоційно-вольова стійкість, неадекватна самооцінка (переважно невпевненість у своїх силах), значна різниця між можливостями суб'єкта і вимогами завдання, низька готовність до вирішення поставлених завдань тощо [12]. Своєю чергою, зазначені психологічні причини зазвичай зумовлюються низкою біологічних чи соціальних чинників: завищені вимоги з боку сім'ї чи школи, деструктивний стиль керівництва педагога, неблагополучна атмосфера сімейних взаємин, недостатня професійна підготовка та інше.

Ознаки: глибоке переживання невдач, відчуття безпомічності, невпевненості у собі, безсилля перед зовнішніми чинниками і перебільшення їх ролі та рівня загрозливості, надмірні боязкість, сором'язливість, замкненість, скованість, швидка втома від соціальних контактів, уникнення вирішення трудних задач, або некритичний вибір складних задач, котрі перевищують реальні можливості особи, розчарування, загальна дезорганізація діяльності, що порушує її спрямованість і продуктивність, прагнення перекласти відповідальність за невдачі на інших, нервозність, ситуативна конфліктність, непоступливість, бурхливі спалахи афекту за типом «застрягання емоцій», часте вдавання до різних форм психологічного захисту [19, с. 170].

Найважливішим і первинним чинником виникнення емоційної напруженості є батьківська сім'я, котра вважається ключовим інститутом соціалізації, розвитку і формування особистості. Не дивлячись на те, що сім'я включена в суспільні відносини, вона самостійна і неповторна у творенні власних сімейних взаємин. Саме в сім'ї формуються психофізіологічні риси дитини. Тому з усіх причин високої емоційної напруженості саме сім'я здійснює вирішальній вплив.

Особливо важливим у цьому плані є психологічні аспекти виникнення *страхів* у дітей в процесі сімейного виховання. А.І. Захаров вважає, що джерелами страхів є дорослі, які надмірно опікують дитину і заражають її страхами внаслідок надмірно підкресленого емоційного вказування на наявність небезпеки. Так реально дитина сприймає тільки другу частину фрази типу: «Не гладь – вкусить». Якщо дитина маленька, то вона ще не розуміє, чим їй це загрожує, але вже розпізнає сигнал тривоги і природно у неї виникає реакція страху. Страх закріплюється і поширюється на подібні ситуації [20, с. 154].

Крім того, на виникнення високого рівня емоційної напруженості впливають розмови батьків у присутності дитини про хвороби, пожежі та інші небезпеки. Доросла людина, яка свого часу не позбулася страхів, ставши чоловіком або дружиною передасть страх дітям.

Важливим фактором, що сприяє профілактиці високого рівня емоційної напруженості, є ігри. На жаль, багато дітей практично не граються з однолітками в рухливі ігри. І причина не в тому, що вони живуть у великому місті, побудованому для дорослих, а в тому, що мають занадто серйозних батьків, які вважають гру тільки пустощами. Крім того багато батьків побоюються ігор, оскільки бояться за дітей, адже граючись, дитина завжди може отримати травму чи злякатися. Спілкування з дітьми у батьків, які без кінця повчають, будується переважно на абстрактно-узагальнених, а не на наочно-конкретних прикладах. Внаслідок цього дитина неначе навчається турбуватися без реальної причини [7, с. 65].

Важливим в цьому аспекті також є й *розподіл ролей в сім'ї*. Вважається, що хлопчики і дівчатка мають високий рівень емоційної напруженості, якщо главою сім'ї вважають маму, а не батька. Найчастіше батько залишає сім'ю, якщо у нього росте дочка, з якою мати легше знаходить спільну мову. У хлопчиків же відсутність батька сприяє появі почуття самотності, незахищеності, невпевненості в собі, тобто підвищує емоційну напруженість.

Водночас надмірно, опікаюче ставлення матері до сина (що заміняє батька) веде до його несамостійності та інфантильності.

У неповних сім'ях страхи найчастіше зустрічаються у дітей, які мають сестру чи брата, ніж коли вони єдині діти в сім'ї або мають брата чи сестру однієї з ними статі. А.І. Захаров вважає, що матері важко розділити емоційне ставлення до дітей різної статі, що відбивається на їх емоційній сфері [19, с. 264; 20, с. 144].

Старший брат чи сестра забезпечують в сім'ї найкращий психологічний захист, оскільки вони пережили багато чого з того, що належить випробувати їх молодшим братам і сестрам. Це пояснюється тим, що в очах молодших вони мають великий життєвий досвід і можуть служити прикладом.

Таким чином, однією з головних причин, що викликають високу емоційну напруженість в ході сімейного виховання є страхи. Наявність стійких страхів свідчить про нездатність людини справлятися зі своїми почуттями, контролювати їх. Така особа зазвичай лякається, замість того, щоб діяти, або, навпаки, не може зупинитися в момент збудження. Неможливість керувати собою породжує відчуття безсилля, безвиході, знижує життєву активність, культивує песимізм, а без віри в свої сили людина не може ефективно боротися, відстоювати свої права, вона заздалегідь налаштовує себе на невдачу. Таким чином, формується високий рівень емоційної напруженості [30, с. 67].

Якщо ж розглядати ***причини виникнення емоційної напруженості*** на більш пізніх періодах вікового розвитку особистості, а саме у юнаків, то основними передумовами виникнення цього стану є: утруднена адаптація першокурсників до нових умов життєдіяльності, недостатні навички саморегуляції за відсутності зовнішнього контролю з боку батьків (у випадку проживання студента у гуртожитку), нереалізована потреба самоствердження юнака у новій групі, важке звикання до нового соціального статусу і соціальних ролей, намагання за будь-яку ціну наблизити відповідність власного образу до загальноприйнятого іміджу чи сліпо слідувати

соціальним нормам академічної групи, неприйняття студента жодною із мікрогруп його однокурсників (ізольованість, тривалий конфлікт) або нерозділене почуття любові. Водночас чинником виникнення емоційної напруженості у першокурсника може стати навіть почуття гіпервідповідальності перед батьками за власну академічну успішність та намагання виправдати певні очікування щодо себе інших референтних осіб.

Розглянемо більш детально деякі із зазначених причин виникнення емоційної напруженості у першокурсників [48, с. 219].

Дезадаптованість.

Процес дезадаптації особистості є протилежним до адаптації і за своєю суттю деструктивним явищем. Цей процес є своєрідним перебігом внутріпсихічних процесів і поведінки, який спричинює не розв'язання проблемної ситуації, а її поглиблення, посилення труднощів і супроводжується неприємними переживаннями. Дезадаптація може мати як патологічний, так і непатологічний характер. Остання характеризується відхиленнями в поведінці і переживаннями суб'єкта, пов'язаними з недостатньою соціалізацією, соціально-неприйнятними установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом значущих міжособистісних взаємин та ін. Дезадаптивні стани і конфлікти можуть бути причиною глибоких відхилень у поведінці суб'єктів. Конфлікт викликає і посилює дезадаптацію або сам спричинює її [59, с. 130].

Виокремлюють три види дезадаптованості особистості: 1) тимчасова, 2) стійка і 3) загальна стійка дезадаптованість. Тимчасова дезадаптованість характеризується порушенням балансу між особистістю і середовищем та породжує адаптивну активність особистості. Стійка ситуативна дезадаптованість особистості відрізняється відсутністю механізмів адаптації, наявністю бажання, але невмінням адаптуватися. Загальна стійка дезадаптованість проявляється станом перманентної фрустрованості, активізує патологічні механізми і приводить до розвитку неврозів і психозів. У студентів частіше

зустрічається тимчасова (у 54,5%), рідше стійка ситуативна (у 30,5%) і в окремих випадках – загальна стійка (у 15,0%) дезадаптованість [66, с. 128].

Занижена самооцінка.

Занижена самооцінка є проблемою, що часто трапляється у сучасному соціумі. Вона характеризується неадекватним баченням особистістю самої себе. Ця проблема має низку негативних «супутників», до котрих належать: конфузність, надмірна сором'язливість, боязнь бути неприйнятим чи одержати відмову, нерішучість, невпевненість у власному потенціалі і власній привабливості, ревнивість, боягузтво, надмірна образливість, заздрість, побоювання видатися смішним. Люди із заниженою самооцінкою практично ніколи не стають переможцями і зазвичай займають у соціумі завідомо невигідне становище.

Комплекс неповноцінності – сукупність психологічних та емоційних відчуттів людини, що виражаються в почутті власної ущербності та ірраціональної вірі в перевагу оточуючих над собою. Комплекс неповноцінності виникає внаслідок різноманітних причин, таких, як: дискримінація, душевні травми, своїх власних помилок і невдач тощо. Таким чином комплекс неповноцінності суттєво впливає на самопочуття і поведінку людини.

Нерозвинуті навички саморегуляції емоційних станів.

Проявляється як нездатність емоційно реагувати на життєві події соціально прийнятним чином, зберігаючи при цьому достатню гнучкість, щоб допускати спонтанні реакції, але відтерміновувати їх у разі потреби. Емоційну саморегуляцію можна описати як сукупність процесів спостереження, оцінки і модифікації емоційних реакцій, які здійснюють посилення або ослаблення емоцій. Вона належить до більш широкого класу процесів регуляції емоцій, що включають як контроль над власними почуттями, так і вплив на почуття інших людей в процесі міжособистісного спілкування. Наявність цього типу саморегуляції є необхідною умовою для соціалізації. Однак він залежить як від культури суспільства, так і від соціального контексту ситуації [11, с. 215].

Гіпервідповідальність.

Незалежно від причини виникнення, гіпервідповідальність, в будь-якому випадку, базується на почутті глибокої особистої незадоволеності, невпевненості, підвищеної тривожності, прагненні до контролю всього і вся, з легкими відтінками завуальованої демонстративності. Як правило, за гіпервідповідальністю приховується особиста драматична історія, котра як сніжний ком увібрала в себе і сімейні історії, і дитячі травми [17, с. 54].

Гіпервідповідальність є надмірною перебільшеною відповідальністю. Причому не тільки за свої вчинки, а й нерідко – і за вчинки оточуючих, і навіть за абсолютно незалежні від людини обставини. Гіпервідповідальні люди переживають з причиною і без причини. До своїх обов'язків вони ставляться за принципом «помру, але зроблю». Власні інтереси у таких людей часто відходять на другий або третій план, а вперед висувається допомога іншим. Невиконання своєї обіцянки чи обов'язків є рівноцінним катастрофі. Перебільшене почуття обов'язку («Я повинен!») позбавляє таку людину спокою і сну [26, с. 139; 50].

Аналізовані нами основні групи чинників та передумов (психологічні та соціальні, об'єктивні та суб'єктивні, короткострокові та тривалі) виникнення у студентів-першокурсників емоційної напруженості часто у повсякденному житті взаємодоповнюють і посилюють один другого. Часто переживаючи межові емоційні напруження студент неможе самотужки справитися з такими негативними емоційними станами і потребує допомоги куратора, психолога чи іншого фахівця. Саме вони покликані здійснювати професійну діагностику, пропедевтику (попередження) та корекцію стану емоційної напруженості у студентів ВНЗ.

Висновки до першого розділу

1. Теоретичному обґрунтуванню емоційної напруженості як предмета психолого-педагогічного дослідження і прикладній розробці програми психологічної корекції емоційної напруженості має передувати методологічна рефлексія категорійно-понятійного поля піднятої проблематики, адже, за А.В. Фурманом, саме категорії є тими світоглядними універсаліями, зміст яких відображає найфундаментальніші зв'язки і відношення об'єктивної дійсності та пізнання, а також універсальні засоби, що уможливлюють мислення, розуміння та вихід на об'єктивність [63, с. 78].

2. В зарубіжній та вітчизняній психології наявна значна кількість робіт, присвячених проблематиці емоційної напруженості. Спільним у відповідних дослідженнях є погляд на емоційну напруженість як психологічний стан, що характеризує інтенсивність емоційних переживань в ході діяльності, оціночних, емоційних ставлень людини до умов її протікання. Нервозність, глибоке переживання невдач, невпевненість у своїх силах, необ'єктивна самооцінка – основний прояв високого рівня емоційної напруженості.

3. Основною змістовою характеристикою емоційної сфери і почуттів у юнацькому віці є спрямованість на майбутнє. Тобто у цей віковий період домінують емоції, пов'язані з очікуванням майбутнього, «котре потенційно має принести щастя».

Емоційна сфера осіб юнацького віку характерізується: 1) багатоманітністю почуттів, що переживаються, особливо моральних і суспільно-політичних; 2) більшою, ніж у підлітків, стійкістю емоцій і почуттів; 3) здатністю до співпереживання, тобто схильністю відгукуватися на почуття інших, близьких їм людей; 4) розвитком естетичних почуттів, здатністю помічати прекрасне в навколишній дійсності. Розвивається естетична сприйнятливість до м'яких, ніжних, спокійних ліричних об'єктів. Це, своєю чергою, допомагає першокурсникам звільнитися від вульгарних

звичок, непривабливих манер, сприяє розвитку чуйності, емпатійності, м’якості, стриманості. Естетичні почуття у юнаків бвльш складніші, ніж в осіб пубертатного віку. Але, з іншого боку, вони можуть підмінятися бравадою, незрілими і неправильними естетичними уявленнями; 5) більшою стійкістю і глибиною дружби; друзів вибирають, виходячи із загальних інтересів і занять, рівності взаємин, відданості і зобов’язань; дружба, в основному, переривається через зрадництво; 6) появою почуття любові; юнацька любов, зазвичай, чиста, безпосередня, багата різноманітніми переживаннями, носить відтінок ніжності, мрійливості, ліричності і щирості.

У більшості випадків нове для юнаків і дівчат почуття любові викликає у них прагнення подолати свої недоліки, виробити позитивні якості особистості, розвинутися фізично і культурно, щоб привернути увагу об’єкта свого почуття. Крім того, любов, зазвичай, виховує шляхетні почуття і прагнення.

4. Основними *причинами* виникнення емоційної напруженості у першокурсників є: утруднена адаптація до нових умов життєдіяльності, недостатні навички саморегуляції, відсутність зовнішнього контролю з боку дорослих, нереалізована потреба самоствердження у новій соціальній групі, важке звикання до нового соціального статусу і соціальних ролей, намагання забезпечити відповідність власного образу до типового іміджу студента певної академічної групи, ізольованість (неприйняття) студента жодною із мікрогруп його однокурсників, конфлікти, нерозділене почуття любові, почуття гіпервідповідальності та намагання виправдати певні очікування референтних осіб.

РОЗДІЛ ІІ
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ У ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ

2.1. Психолого-педагогічна характеристика особистості емоційно напружених першокурсників

Спеціальні дослідження емоційної напруженості юнаків, дали змогу виявити наступні аспекти їх особистісних рис.

Юнак з тривожним типом особистості володіє яскраво вираженими мотивами уникнення невдач, зниженою активністю мотиваційних тенденцій до досягнення успіху. Його самооцінка неадекватно занижена, домагання невисокі. Пізнавальна активність тривожних юнаків на занятті значно понижена. Вони схильні відмовлятися від вибору важких навчальних завдань та орієнтуватися на легко вирішувані їх варіанти. Невпевненість у виборі мети супроводжується вираженою нерішучістю. Психічні стани, що виникають при підготовці до навчальної роботи та її виконання, характеризуються переважанням емоцій негативної модальності, слабкою концентрованістю уваги, виникненням численних помилок пам’яті, що ускладнюють фіксацію корисного досвіду навчальної роботи. Час виконання навчальних завдань значно подовжується. При зіткненні з труднощами, і певними фактами невдач емоційно напружений юнак схильний до ригідності цілепокладання, до нездатності проявляти тактичну гнучкість у виборі цілей і засобів їх досягнення. Часте переживання неуспіху, у сукупності з негативними соціальними оцінками результативності своєї діяльності, спричинює виражену незадоволеність і накопичення в емоційній пам’яті потенційно негативних переживань [14].

Представлена картина психічної регуляції діяльності юнака, який характеризується тривожним типом особистості пояснює, чому він погано засвоює знання з різних предметів навчальної програми. Загальним підсумком неуспішності може стати відставання в розумовому розвитку.

Про тривожність, як про цілісний, системно-організований особистісний механізм, свідчать і результати проведеного С.А. Озеровою багатостороннього дослідження особистості високотревожних осіб юнацького віку. Вона з'ясувала, що всі особистісні фактори методики Кеттелла, всі показники, які характеризують основні модальності емоцій методики Рабинович, виявилися достовірно пов'язаними з об'єктивно-психологічними проявами тривожності ("-A" - холодність; "-B" - слабка вираженість абстрактного мислення; "-C "- емоційна нестійкість;" + D "- занепокоєння;" -E "- підпорядкування;" -F "- заклопотаність;" -G "- безвідповідальність;" -H "- боязкість;" + I "- чутливість;" +0 "- емоційна напруженість; "-Q3" - ослаблений вольовий самоконтроль; "+ Q4" - виражена емоційна напруженість, "-радість", + "страх", + "гнів"). Знаки вказують на позитивний (+) або негативний (-) зв'язок показника з феноменом тривожності. Роль заниженої самооцінки підтверджується й даними методики Дембо-Рубінштейн [51, с. 179].

С.О. Озерова вказує, що емоційна напруженість, як інтегративна характеристика особистості чітко діагностується спеціальними методами: рисунковими тестами «Сім'я», «Дім-Дерево-Людина», анкетними методиками Тейлор (в модифікації Прихожан), Філліпса, Нємчина. Особливості психічної регуляції діяльності тривожного юнака успішно виявляються за допомогою мотиваційно-результативної методики N 1 Дашкевича (невпевненість, нерішучість, ригідність цілепокладання, психомоторна загальмованість і демобілізація психомоторних функцій, помилки пам'яті і низка інших психорегуляторних характеристик) [41, с. 50].

Низка даних, отриманих в дослідженні С.О. Озеровою, демонструють провокуючий вплив на емоційну напруженість, як психодинамічне

утворення, з боку змістових особливостей мотиваційної сфери особистості юнаків. Вади морально-ділового змісту мотивів, яскрава вираженість суб'єктивно престижних мотиваційних тенденцій сприяють посиленню проявів тривоги.

Серед юнаків, які мають виражені ознаки розвитку тривожності, особливо виділяється група зі сформованими просоціальними діловими мотивами і розвиненим абстрактним мисленням. Психодинамічні особливості їх мотиваційної сфери, що представлені мотивами досягнення успіху та уникнення невдач, знаходяться у стані більш наближеному до врівноваженості. Їх самооцінка також є більш адекватною; процеси психічної регуляції протікають з максимальною ефективністю, а рівень досягнень у навчанні здебільшого є достатньо високим [58, с. 244].

Все це свідчить про те, що психолог, куратор, батьки тривожного першокурсника мають турбуватися не тільки про пониження емоційної напруженості будь-якими можливими засобами, а й намагатися змінити структуру тривожної особистості, щоб вона могла з більшою повнотою реалізовувати свій багатий особистісний потенціал, не витрачаючи його на неадекватні перенапруження, негативні емоційні переживання, страхи тощо.

Врахування цілісної структури якостей особистості емоційно-напруженого юнака-першокурсника при відборі та використанні засобів навчання, виховання, корекції є необхідною передумовою його поступального особистісного зростання [23, с. 88].

Зазначені вище особливості тривожного типу особистості, які проявляються у сфері навчальної діяльності, здійснюють психорегулюючий вплив на спілкування. Емоційно напружений юнак, незважаючи на виражену потребу в спілкуванні, проявляє боязкість, сором'язливість, скутість, емоційну напруженість, швидко втомлюється від численних контактів з іншими людьми. Його ослаблена комунікативність доповнюється конфліктністю, проявом агресії, часто поєднується з бурхливими спалахами

афекту за типом «застрягання емоцій». Прагнучи уникнути ускладнень у взаєминах, він ще більше ухиляється від соціальних контактів.

Труднощі соціальної ситуації розвитку особистості тривожного юнака, викликані його малою комунікативністю, ускладнюються низьким персональним статусом в академічній групі. Дефекти морального виховання, слабка успішність і конфліктність у спілкуванні викликають в однолітків негативне ставлення. При соціометричному обстеженні групи тривожні юнаки отримують багато негативних виборів при оцінюванні їх особистості за морально-діловим критерієм [21, с. 364].

Обмеженість у спілкуванні поширюється на всю сферу життєдіяльності тривожної особистості. Юнаки цього типу проявляють слабку активність у роботі спортивних секцій, різноманітних гуртків за інтересами, самодіяльності та інших формах позааудиторної роботи, в яких спілкування з дорослими та однолітками є необхідним проявом ділової активності.

Крім того, емоційно напружені юнаки рідко за своєю ініціативою включаються до такого роду роботи, часто переривають заняття. У підсумку сфера розвитку позааудиторних інтересів залишається звуженою, а потреба в спілкуванні – незадоволеною. Ці обставини значно затримують особистісне зростання першокурсника.

Прояви тривожності не обмежуються дисгармонією психіки і відхиленнями в поведінці (регуляції діяльності, спілкування тощо). У багатьох тривожних юнаків діагностуються невротичні реакції (заїкання, тіки, нічний енурез, мимовільні рухи типу смоктання пальця, обгризання нігтів тощо), невротичні переживання предметно-фіксованого страху, вираженої тривоги перед виконанням перевірочних і контрольних робіт, що супроводжується різким почастішанням серцебиття. Невротизація особистості, виникнення пограничних психічних захворювань, психосоматичних розладів – сумний підсумок, який свідчить про втрату здоров’я з причин недостатньої уваги до проблем попередження та корекції тривожного типу особистості першокурсника [32, с. 114].

Водночас, для здійснення порівняльного аналізу, поряд з психолого-педагогічною характеристикою особистості емоційно напружених першокурсників, потрібно описати психолого-педагогічний портрет гармонійно розвиненого юнака.

Гармонійна особистість – людина, яка знаходиться в єдності зі світом, людьми і самою собою. Така людина є безпосередньо моральною особистістю. Порушення моральних норм пов'язане для неї з порушенням цілісності власної особистості [62, с. 93].

Становлення такої людини може бути пов'язане з формуванням ієрархічної структури мотивів або цінностей: домінуванням вищих рівнів над нижчими. Рівень мотивів або цінностей визначається мірою їхньої спільності, починаючи з особистих мотивів (найнижчих) до інтересів близьких людей, колективу, суспільства – аж до загальнолюдських універсальних цілей.

Гармонійність особистості залежить від того, наскільки це домінування вищого рівня є взаємоузгодженим з рівнями нижчого порядку: наприклад, яке співвідношення свідомого і неусвідомлюваного, безпосереднього і навмисного, природного та духовного рівнів.

Цілі, поставлені людиною, свідомо прийняті нею рішення і наміри здатні підпорядкувати собі безпосередні спонукання, що й зумовлює вольовий характер поведінки людини. Але в тих випадках, коли засвоєні цінності самі набувають вагомості безпосередніх спонукань, вони можуть визначати поведінку людей незалежно від свідомо прийнятих рішень, мимоволі підпорядковуючи собі всі інші їхні спонукання, в тому числі і неусвідомлювані ними самими. У цьому випадку можна говорити про гармонійність структури мотиваційної сфери людини, а отже, і про гармонійність структури її особистості [27, с. 216].

Саморух потреб високого духовного порядку, наприклад, потреби в пізнанні, творчості, необхідний для повноцінного формування особистості людини. Більше того, відсутність зростання цих потреб обов'язково веде

спочатку до застою розвитку особистості, а потім і до її часткового чи цілковитого розпаду.

Отже, повноцінне формування особистості вирішальним чином залежить від того, які саме за своїм змістом потреби набудуть у неї форму саморуху, і суть виховання якраз полягає у тому, щоб ефективно керувати цим процесом [31, с. 121].

На підставі тривалого дослідження Б. І. Додонов прийшов до висновку, що структура особистості набуває гармонійності не на основі «співрозмірного» і «пропорційного» розвитку усіх її сторін, а в результаті максимального розвитку тих здібностей людини, які створюють домінуючу спрямованість її особистості, котра й надає сенс усього її життя і діяльності.

Гармонійність особистості з її внутрішньої сторони передбачає високу узгодженість між свідомістю людини та її несвідомими психічними процесами. Така гармонія забезпечується загальнолюдською, моральною спрямованістю особистості. Мотивуючі ж сили останньої підпорядковані єдиному мотиву, котрий домінує і на свідомому, і на несвідомому рівнях.

О.І. Мотков виокремлює такі основні ознаки ідеальної гармонійної особистості: переважання позитивних емоцій і спокійного настрою, хороше фізичне самопочуття в цілому, загальне позитивне уявлення про себе (хоча бачить і свої мінуси), здоровий і різноманітний спосіб життя, переважна опора на себе у житті (а не на зовнішні обставини), гнучкість в управлінні своїми емоціями і діями, почуття міри в своїх бажаннях, домаганнях і діях [61, с. 203], прийняття подвійності Світу (наявності в ньому і світлого і темного), прагнення до досить високих (але не до максимальних) досягненнь, реалістичність уявлень і бажань, помірна і нерізка вираженість рис темпераменту і характеру, задоволеність життям в цілому, задоволеність стосунками в сім'ї, задоволеність стосунками з друзями, задоволеність стосунками на роботі (у навчальній групі), відкритість до пізнання нового, творча діяльність, доброзичливість до людей, почуття краси природи і єдності з нею, переважна орієнтація на загальнолюдські цінності пошуку

істини, добра, краси і гармонійного життя, вміння економно витрачати свою життєву енергію.

Гармонійна або дисгармонійна структура особистості починає формуватися дуже рано. Тому виховання особистості має починатися вже з першого року життя дитини. Головним при цьому являється спосіб педагогічного впливу, за допомогою котрого наставник спеціально організовує активність вихованця, а не просто пригнічує небажані її форми [14; 16, с. 82].

2.2. Психологічні особливості роботи фахівців з емоційно-напруженими юнаками

Практичному психологу, викладачеві, методисту, кураторові необхідно знати вікові та індивідуальні закономірності формування особистості тривожного студента, об'єктивні і суб'єктивні проблеми, труднощі, що виникають на кожному етапі онтогенезу.

Вивчення особистості першокурсника – важке завдання, що вимагає від педагога спеціальної підготовки. Необхідно не тільки володіти певним набором методів і методик, а й добре знати змістовну характеристику різних особистісних властивостей, станів, та їх проявів у поведінці людини [67, с. 19].

Основною функцією, яку виконує емоційна напруженість є інформування людини про суб'єктивну значущість ситуації. Емоційна напруженість мобілізує, змушує бути особливо уважним, спрямовує її поведінку, тобто певною мірою дозволяє домогтися бажаного результату. Емоційна напруженість – емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу, емоційна напруженість являє собою негенералізованний страх, дифузний або безпредметний. У людини емоційна напруженість зазвичай пов'язана з

очікуванням невдач у соціальній взаємодії і часто буває обумовлена неусвідомленістю джерела небезпеки.

Функціонально емоційна напруженість не тільки попереджає суб'єкта про можливу небезпеку, а й спонукає до пошуку і конкретизації цієї небезпеки, до активного дослідження навколишньої дійсності з установкою визначити загрозливий предмет. Вона може проявлятися як відчуття безпорадності, невпевненості в собі, безсилля перед зовнішніми факторами і перебільшення їх сили і загрозливого характеру. Поведінкові прояви тривожності полягають в загальній дезорганізації діяльності, котра порушує її спрямованість і продуктивність [57, с. 118].

Розглянемо тепер зовнішні аспекти педагогічного спілкування. Всі впливи педагога на вихованця можна розділити на усвідомлювані і неусвідомлювані. Усвідомлювані педагогічні впливи – це поведінка педагога, яка будується і усвідомлюється (на відміну від неусвідомлюваних впливів) саме як виховний вплив, прямо або побічно спрямований на формування особистості юнака, створення сприятливого клімату в студентській групі. У своїй роботі викладач використовує прямі і непрямі впливу на наступників. Під прямими впливами розуміються такі, які безпосередньо звернені до першокурсника (пояснення, осуд, вказівка, показ, схвалення і т.д.). Непрямими вважаються впливи, які відбуваються через інших осіб, через спільну діяльність [22, с. 136].

Тут необхідно зазначити, що для роботи з високотревожними студентами найдоцільніше застосовувати усвідомлювані непрямі впливи.

Якщо розглядати питання стилів керівництва педагога, то можна виокремити два основних стилі: демократичний і авторитарний. Для демократичного стилю керівництва характерний прояв довіри і поваги до студентів, роз'яснення всього нового, прагнення дати вичерпні відповіді на питання першокурсників, врахувати індивідуальні особливості кожного юнака. Тут відсутнє надання переваги одним студентам на противагу іншим, відсутня стереотипність. Педагоги з авторитарним стилем, навпаки, яскраво

проявляють ефект стереотипізації, мають вибіркове ставлення до вихованців, скупі в оцінках. Їх керівництво юнаками характеризується суворою регламентованістю. У роботі вони використовують діловий, а не особистісний підхід; вводять безліч заборон і обмежень. Даний стиль керівництва викликає у першокурсників сильне напруження, тривогу, може викликати депривацію (придушення через відсутність стимуляції) потреби в емоційному контакті з дорослими. У спілкуванні із студентами авторитарний стиль є неприпустимим [53, с. 166].

У педагогів з демократичним стилем спілкування в академічних групах менше юнаків з високим рівнем СТ, а студенти з вже сформованою ЛТ відчувають себе з таким викладачем менш скуто. Внаслідок того, що такий педагог ставиться до першокурсників з повагою, тривожні юнаки більшою мірою відчувають почуття власної гідності, у них змінюється самооцінка (підвищується), і це спричинює автоматичне зниження неадекватно підвищеного рівня тривожності. Таким чином, у подоланні високого рівня тривожності у першокурсників велику роль відіграє стиль керівництва педагога.

Поєднання ставлення педагога до студентів і його зовнішньої поведінки визначає конкретний тип взаємодії наставника з наступниками: узгоджено-позитивний, узгоджено-негативний, неузгоджений (позитивно-негативний) тип взаємодії. Іноді при внутрішньо позитивному ставленні до студентів педагог проявляє «холодні», «дистантні» форми спілкування. Суть же неузгодженого негативно-позитивного типу взаємодії полягає у тому, що при внутрішньо негативному емоційному ставлені педагог демонструє «теплі», «м’які» форми спілкування [5, с. 141].

Зрозуміло, що для педагогічної роботи найбільш прийнятним є узгоджений позитивний тип впливу і протипоказаний – узгоджений негативний.

Педагогічна взаємодія викладача із студентами може здійснюватися у двох формах: в індивідуальній взаємодії та у формі «фронтального» спілкування з цілою групою осіб. Спілкування в кожній з цих форм вимагає

від педагога майстерного застосування різних психолого-педагогічних засобів і прийомів.

Розглянемо детально яким способам ситуативної саморегуляції під час перебування в напруженій ситуації має навчити психолог чи куратор своїх першокурсників.

Перш за все, необхідно озброїти студентів способами безпосередньої саморегуляції емоційного стану під час дії напружених чинників. Для цих цілей можуть використовуватися [9, с. 83]:

• Самопереконання, самонакази, що викликають стан спокою; самонавіювання спокою і витримки; загальна налаштованість настрою: «Сьогодні я не звертаю уваги на дрібниці», «Я абсолютно спокійний» тощо.

• Самоконтроль емоційного стану за зовнішнім вираженням емоцій: мімікою, пантомімікою, соматикою, характером мовлення, наявністю м'язевої напруги, підвищеною частотою дихання. Контролювати зовнішнє вираження емоцій можна за допомогою «запуску» питань самоконтролю: «Як виглядає моє обличчя?», «Чи не скутий я?», «Чи не стиснуті мої зуби?», «Як я сиджу (стою)?», «Як я дихаю?». У разі виявлення ознак напруженості необхідно довільно розслабити м'язи, зручно сісти (стати), встановити спокійний ритм дихання: зробити 2-3 глибоких вдихи і видихи, щоб збити прискорене дихання.

• Дихальні вправи заспокійливої спрямованості (заспокоюючe дихання, глибоке дихання). Можна використовувати наступну дихальну вправу: зробити глибокий вдих, направляючи повітряний потік в низ живота, затримати дихання на пару секунд, а потім повільно випустити повітря через рот рівним струменем. Повторити вправу 3-5 разів. Таким чином знімається напруга тіла і мозку, створюється урівноважений стан.

• Використання образів концентрації та візуалізації – зосередження уваги і уяви на певному об'єкті (зорових, звукових, тілесних та інших відчуттях) [68, с. 197].

• Рахування до 10, перш ніж зробити відповідь дію.

• Активізація почуття гумору – спробувати побачити комічне навіть у складній, серйозній ситуації: подумки уявити агресивного партнера в комічній ситуації (як би він виглядав у цьому стані на пляжі, в клітці зоопарку, в дитячій шапочці і т.д.). Пробачити партнеру його помилку, некмітливість, емоційність.

• Відволікання – постаратися якомога яскравіше уявити ситуацію, в якій ви зазвичай відчуваєте себе найбільш спокійно і затишно, перенестися подумки в цю ситуацію.

Також психологам, методистам та кураторам важливо володіти азами надання першої допомоги напруженим студентам після дії на них стресових факторів. Зокрема існує *система прийомів емоційної саморегуляції*, яку необхідно використовувати відразу після дії на організм людини стресових факторів. До неї відносяться такі *прийоми* [5, с. 218]:

• Використовувати будь-яку можливість, щоб змочити лоб, виски і артерії на руках холодною водою.

• Повільно озирнутися по сторонах навіть у тому випадку, якщо приміщення знайоме. Переводячи погляд з одного предмета на інший, подумки описувати їх зовнішній вигляд. Подумки говорити собі: «Коричневий письмовий стіл, білі штори …». Зосередження на кожному окремому предметі допоможе відволіктися від внутрішнього стресового напруження, переключити увагу на раціональне сприйняття навколишнього оточення.

• Подивитися у вікно на небо. Зосередитися на тому, що бачите.

• Набравши води у склянку, повільно і дуже зосереджено випити її. Сконцентрувати увагу на відчуттях, коли вода буде текти по горлу.

• Уявити себе в приємній обстановці – в саду, на пляжі, на гойдалках, під душем чи інших індивідуально приємних ситуаціях.

• Застосувати формули заспокоєння «Сьогодні я не звертаю уваги на дрібниці». Короткочасне відтермінування вирішення проблеми через самонаказ: «сьогодні зберися, не панікуй, а завтра обов’язково вирішиш цю проблему (або ж зміниться сама ситуація) [64, с. 113].

Також існує безліч *фізіологічних механізмів розрядки*, які діють на людину відновлююче. Зовні вони проявляються у вигляді плачу, сміху, бажання вдарити, виговоритися і т.д. Їх не потрібно блокувати чи стримувати, а, навпаки, дати волю вийти емоціям «емоційна віддушина»):

- коли виникає відчуття роздратування чи агресії, то їх можна зняти за допомогою фізичної розрядки: кілька разів ударити ногою по уявному предмету, побоксувати подушку, «випустити пару»;

- розрядити емоції – виговоритися до кінця кому-небудь. Коли людина виговориться, її збудження понижується, вона може усвідомити свої помилки і прийняти правильне рішення;

- щоб швидше нормалізувати стан після неприємностей, необхідно здійснити посилене фізичне навантаження (20 - 30 присідань, біг на місці, піднятися пішки на 3-5-й поверх);

- знайти місце, де можна вголос проговорити, прокричати те, що обурює, ображає, виплакатися. Нехай це буде навіть порожня кімната. У міру того як ці дії будуть виконуватися, інтенсивність роздратування, гніву, образи спадатиме;

- інший спосіб – «порожній стілець». Уявити, що на ньому сидить людина, яка образила вас, вилити почуття. Їй зараз можна сказати все, що хочеться.

• Переключитися на цікаву діяльність, улюблене заняття – створити нову домінанту. При перезбудженні в корі головного мозку утворюється домінантний осередок збудження, який має здатність гальмувати всі інші осередки, підпорядковує собі всю діяльність організму, всі вчинки і помисли людини. Отже, для заспокоєння потрібно ліквідувати, розрядити цю домінанту або ж створити нову, конкуруючу. Чим цікавіша справа, тим легше створити конкуруючу домінанту [24, с. 162].

• Згадати приємні події з власного життя. Уявити, що ця ситуація повторилася і ви перебуваєте в цьому стані радості. Зробити таке ж обличчя, посмішку, відчути цей стан всім тілом: позою, поставою, жестами, ходою.

• Використовувати прийоми логіки. Включення розумової діяльності у сприйняття і процес реагування на зовнішній стимул значно змінює поведінку людини і коригує емоційні реакції.

• Необхідно пам’ятати, що при сильному емоційному збудженні людина неадекватно оцінює ситуацію. У гострій емоціогенній ситуації не слід приймати ніяких рішень. Заспокойтеся, а потім все обдумайте за принципом: «Подумаю про це завтра».

• Здійснити загальну переоцінку значущості ситуації за типом: «не дуже-то й хотілося» або зуміти віднайти щось позитивне навіть у невдачі, використовуючи прийом «зате» [42, с. 56].

• Застосувати спосіб заспокоєння за принципом «зелений виноград». Аналогічно до притчі про лисицю, яка не могла тострибнути до винограду, і переконала себе, що він ще не достиглий. Тому можна сказати собі: «Те, до чого я тільки що безуспішно прагнув, не так вже добре, як здавалося».

• Спокійно проаналізувати ситуацію, постаратися чітко усвідомити можливі негативні наслідки і примиритися з найгіршими з них. Усвідомивши найгірший результат і примирившись з ним, спокійно обдумати рішення ситуації. Чітке вичленення об’єкту страху зменшує емоційне напруження.

Для *профілактики несприятливих емоційних станів* можна використовувати такі *способи* [6, с. 83]:

• Економно витрачати свої емоційно-енергетичні ресурси. Сила розуму здатна нейтралізувати негативний вплив багатьох подій і фактів. Будьте оптимістом. Ігноруйте похмурі і неприємні сторони життя, позитивно оцінюйте події та ситуації. Для цього потрібно:

• жити під девізом «В цілому все добре, а те, що робиться – завжди робиться на краще»;

• сприймати незадовільні обставини життя як тимчасові і намагатися змінити їх на краще;

• помічати свої досягнення, успіхи і хвалити себе за них, радіти досягнутим цілям;

• не «зациклюватися і не пережовувати» в пам’яті конфліктні ситуації чи допущені помилки. Усвідомити їх причину, зробити висновки і знайти оптимальний (раціональний) вихід [37, с. 121].

• якщо виникла проблема чи конфлікт, то вирішувати їх потрібно своєчасно і обдумано.

• Взяти за правило: довше і частіше спілкуватися з приємними людьми. З тими ж, хто неприємний, м’яко і непомітно обмежувати спілкування. Якщо взаємодія з малоприємною людиною неминуча, переконати себе, що ці неприємності не варті того, щоб реагувати емоційно.

• Визнавати за будь-якою людиною право на вільний прояв її індивідуальності. Кожен проявляє свою індивідуальність так, як йому зручно, а не так, як це робите ви або як би вам цього хотілося. Необхідно бути гнучкішими в оцінках інших людей, не намагатися переробити партнера, підігнати його під себе.

Також доцільно застосовувати *вправу «Це я»*.

Даний спосіб демонструє духовну спорідненість з іншими людьми, допомагає розвинути в собі людяність. Спостерігаючи за іншою людиною, зверніть особливу увагу на ті риси її характеру, в яких ви з нею схожі. Коли хтось зробить щось таке, що вам не подобається, нагадайте собі, що і ви іноді робите подібні речі. Постійно нагадуючи собі, що чужі помилки не являють собою нічого особливого, можна швидко і ефективно звільнитися від напруженості [5, с. 218].

Розвивати динамічність установок. Людина з великим набором гнучких установок і досить великою кількістю різних цілей володіє здатністю їх замінювати в разі невдачі і більшим чином захищена від негативних стресів, ніж та особа, яка орієнтована на досягнення єдиного конкретного результату.

Отож збалансована система вправ, технік і прийомів саморегуляції дає змогу значно понижувати емоційну напруженість першокурсників. Тому першочергове завдання наставників – навчити юнаків довільно і цілеспрямовано застосовувати пропонований комплекс психологічних інструментів.

2.3. Аналіз засобів та інструментів наукового дослідження емоційної напруженості

Для виявлення наявності та рівня емоційної напруженості доцільно застосовувати такі *психодіагностичні засоби*: опитувальник Т.А. Нємчина для виявлення рівня нервово-психічного напруження [40; 8, с. 204], опитувальник САН (Самопочуття. Активність. Настрій), малюнкові тести «Сім'я», «Дім-Дерево-Людина», анкетні методики Тейлор (в модифікації Прихожан), мотиваційно-результативну методику N1 О.В. Дашкевича (невпевненість, нерішучість, ригідність цілепокладання, психомоторна заторможеність і низка інших психорегуляторних характеристик), методики для виявлення рівня невротизації (опитувальник Басса-Дарки, тести Люшера, Л.Й. Вассермана) [49], особистісний опитувальник Ч.Д. Спілбергера (шкали тривоги і тривожності) [8, с. 130], шкалу самооцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Спілбергера і Ханіна, а також опитувальник «Ваше самопочуття» О.С. Копіної, К.О. Суслової, Е.В. Заікіна, що охоплює шкалу самооцінки здоров'я і шкалу психоемоційного стресу Л. Рідера.

Розглянемо детальніше сутнісний зміст зазначених методів і психодіагностичних методик та окремі процедурні аспекти їх ефективного застосування. Власне лише майстерне професійне використання будь-якого *засобу*, перетворює його на ефективний *інструмент* пізнання та видозміни певного предмета чи явища.

Опитувальник Т.А. Нємчиної для *вимірювання ступеня вираженості нервово-психічної напруги* (НПН) призначається для описування симптоматики нервово-психічної напруженості, виокремлення найбільш типових для неї ознак й обчислення орієнтовочної кількісної оцінки НПН в цілому.

Опитувальник складається з 30 тверджень. Випробуваний повинен відмітити знаком «+» ті варіанти відповідей, зміст яких відповідає особливостям його стану. Підсумковий рівень нервово-психічної напруженості визначається сумарною кількістю балів [40, с. 116].

«*Ваше самопочуття*» – методика, яка поєднує в собі елементи опитувальника-анкети, опитувальника станів і настроїв, а також особистісного опитувальника. Ця методика запропонована О.С. Копіною, К.О. Сусловою, Е.В. Заїкіним в 1995 році. Вона призначена для діагностики основних складових і джерел психоемоційного напруження [28, с. 345].

У запитальник входять методики експрес-діагностики, психоемоційного напруження і пов'язаних з ним факторів: шкала самооцінки здоров'я; шкала психоемоційного стресу Л. Рідера (показник стресу за цією шкалою варіюється від 0 до 3 балів і кожного обстежуваного відносять до однієї з трьох груп – з високим, середнім або низьким рівнем психоемоційного напруження) та ін.

Самопочуття. Активність. Настрій (САН) – різновид опитувальників станів і настроїв. Він розроблений В.О. Доскіним, Н.О. Лаврентьєвою, В.Б. Шарай, М.П. Мірошниковим у 1973 році [45, с. 168].

САН являє собою карту, яка містить 30 пар слів, що відображають досліджувані особливості психоемоційного стану (самопочуття, настрою, активності). Кожну з них представляє 10 пар слів. На бланку обстеження між полярними характеристиками розташовується рейтингова шкала. Кожному випробовуваному пропонують співвіднести свій стан з певною оцінкою на шкалі.

Факторний аналіз дозволяє виявити такі шкали: «самопочуття», «рівень напруженості», «емоційний фон», «мотивацію».

Шкали тривоги і тривожності Спілбергера – група особистісних опитувальників, розроблених Ч.Д. Спілбергером в 1966-1973 рр. Найбільш знаною і поширеною є шкала State-Trate-Anxiety-Inventory (STAI), що представляє собою комбінацію трьох відомих тестів: шкали тривожності Кеттелла і Шайєра, «Проявів тривожності» шкали (MAS) Тейлор і шкали тривожності Велша (1964 рік) [37, с. 24].

Широке поширення отримав російськомовний варіант STAI, який відомий як шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера і

Ханіна (1976, 1978 рр.). Ю.Л. Ханін адаптував, модифікував і стандартизував методику, а також отримав орієнтовні нормативи порівневої вираженості тривожності: від 20 до 34 балів – низький рівень; від 35 до 44 балів – середній і понад 46 балів – високий рівень тривожності.

Методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана. Методика призначена для визначення рівня невротизації і складається з сорока суджень і ситуацій, на які випробовуваний повинен відповісти «так» чи «ні». При обробці даних підраховується кількість позитивних відповідей. Чим більший отриманий результат, тим вищий рівень невротизації [45, с. 288].

Високий рівень невротизації характеризується наступними ознаками: вираженою емоційною збудливістю, в результаті, чого з'являються негативні переживання (емоційна напруженість, напруженість, занепокоєння, розгубленість, дратівливість), а також труднощами в спілкуванні та ін.

Низький рівень невротизації свідчать про емоційну стійкість та високу адаптивність, про позитивний фон переживань (спокій, оптимізм), про значний рівень саморегуляції та легкість у спілкуванні тощо.

Також можна використовувати *методики для виявлення рівня невротизації*: опитувальник Басса-Дарки, тест Люшера та ін.

Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій людини Басса-Дарки інструкцію, що охоплює 75 стимульних запитань. На кожне із них опитуваний має дати стверну або заперечувальну відповідь і поставити відповідний знак «+» чи «-».

Послуговуючись ключем до опитувальника, дослідник має змогу визначити кількісні показники, що вказують на рівень наявності восьми негативних проявів за наступними шкалами: «фізична агресія» (використання фізичної сили проти іншої особи), «непряма агресія» (агресія, що опосередкованим шляхом спрямована на іншу особу), «роздратування» (готовність до прояву негативних почуттів за найменшого збудження), «негативізм» (опозиційна манера у поведінці від пасивного спротиву до активної боротьби проти усталених звичаїв і законів), «образа» (заздрість і

ненависть до оточуючих за дійсні чи надумані дії), «підозрілість» (у діапазоні від недовіри та обережності щодо людей до переконання у тому, що інші особи планують причинити тобі шкоду), «вербальна агресія» (вираження негативних почуттів, як через форму, так і через зміст словесних відповідей) та «почуття провини» (виражає можливе переконання суб'єкта у тому, що він є поганою людиною, що він вчиняє погано, а також передбачає врахування відчуття докорів сумління) [38, с. 115].

Також дослідник має змогу об'єктивно виявити низку похідних індексів, що визначаються у кількісному еквіваленті як сума балів за окремими шкалами. Так *індекс ворожості* визначається як сума балів за шкалами «образа» і «підозрілість», а *індекс агресивності* – як сума балів за шкалами «фізична агресія», «роздратування» і «вербальна агресія».

Користуючись цією методикою, необхідно розуміти, що агресивність, як властивість певної особистості, і агресія, як акт поведінки, можуть бути зрозумілі в розрізі психологічного аналізу мотиваційно-потребової сфери особистості. Саме тому Оптест Басса-Дарки слід використовувати спільно з іншими відомими методиками: тестами психічних станів особистості (наприклад Кеттелл, Спілберг), проективними методиками (наприклад, тест Люшера) і т.д.

Колірний тест Люшера (*тест вибору кольорів Люшера*) – психологічний тест, розроблений швейцарським психологом Максом Люшером у 1947 році. Процедура тестування полягає у впорядкуванні набору кольорів за наступним критерієм: від найприємнішого (в поточний час) до найнеприємнішого для тестованої людини. Оригінальний тест за своєю формою є книжечкою з 23 спеціально підібраних кольорів, котрі утворюють 81 варіант поєднань. Останні можуть містити повторення комбінацій.

Тест Люшера застосовують для [48, с. 213]:

- діагностики нервово-психічного стану (існуюча ситуація, джерело стресу/дистресу чи проблеми);

- прогнозу працездатності (рівень продуктивності нервово-психічної напруги, рівень мобілізованості фізичних і психічних ресурсів, найбільш ймовірна поведінка за умов екстремальних ситуацій);
- професійного відбору та профорієнтації;
- психологічного консультування:
    - з'ясування спектру актуальних проблем;
    - виявлення рівня мнемонічних порушень;
    - діагностики формальних розладів мислення;
    - визначення варіанту акцентуації характеру;
    - виявлення дисимулятивних тенденцій.

Інтерпретація результатів виконується з урахуванням категорій функції й структури кольору. Під функцією кольору Макс Люшер розумів суб'єктивне ставлення тестованої особи до кольору, котре зумовлюється її емоційним станом у момент самого дослідження. Структура кольору визначається головним чином об'єктивним знанням кольору, його психологічним змістом. Відповідно до функції й структури кольору за допомогою спеціальних таблиць одержують стандартні характеристики особистісних властивостей обстежуваної людини [22, с. 341].

Усі зазначені психодіагностичні методики мають взаємодоповнюватися і утворювати єдиний цілісний пакет (дослідницьку батарею) методів. Відтак несуперечливість одержаних емпіричних показників є додатковим критерієм перевірки достовірності отриманих даних. У випадку ж, коли підсумкові показники зібрані за допомогою одного інструментарію суперечать кількісним даним, що одержані за допомогою іншого, то виявляється причина такого неспівпадіння і додатково проводиться дослідження за допомогою третьої (альтернативної) методики.

Висновки до другого розділу

1. Розглянуто структурні компоненти особистості емоційно-напруженого першокурсника. Самооцінка такого юнака неадекватно занижена, а домагання невисокі. Активність тривожних студентів на заняттях знижена. Вони схильні відмовлятися від вибору важких навчальних завдань і є дуже нерішучими. Психічні стани, що виникають при підготовці до навчальної роботи та її виконанні, характеризуються переважанням емоцій негативної модальності, слабкою концентрованістю уваги, виникненням численних помилок пам'яті, що ускладнюють фіксацію корисного досвіду навчальної роботи. Часте переживання неуспіху, у зв'язку з негативними соціальними оцінками результативності діяльності, призводить до вираженої незадоволеності і накопичення в емоційній пам'яті потенційно негативних переживань.

2. Сконструйована картина психічної регуляції діяльності юнака, який характеризується тривожним типом особистості пояснює, чому він погано оволодіває знаннями з різних дисциплін навчальної програми. Загальним підсумком неуспішності може стати відставання в професійному та особистісному розвитку. Тому необхідно здійснювати пропедевтику та корекцію емоційної напруженості. Успішного результату корекції можна досягти, використовуючи комплекс психолого-педагогічних способів. Важлива не тільки робота психолога чи куратора з організації корекційних занять, а й зміна ставлення педагогів до емоційно-напруженого юнака. Необхідно, щоб викладачі відійшли від своїх установок на першокурсника як на ледачого і нездібного. І подивилися на нього з іншого боку, а саме, як на невпевнену, емоційно-раниму людину, якій потрібна їхня підтримка.

3. Розглянуто особливості роботи психолога, соціального педагога, викладача з емоційно-напруженим юнаком. З'ясовано, що в подоланні високого рівня емоційної напруженості у першокурсника значну роль відіграє стиль керівництва педагога. Авторитарний стиль фруструє емоційно-

напруженого студента, розвиває невпевненість у собі та укріплює неадекватну самооцінку. У викладачів з демократичним стилем спілкування в академічних групах менше наступників з високим рівнем емоційної напруженості, а юнаки з уже здавна усталеною напруженістю відчувають себе з таким педагогом менш скуто. Внаслідок того, що такий педагог ставиться до студентів з повагою, емоційно-напружені першокурсники більшим чином відчувають почуття власної гідності, у них змінюється самооцінка, і це призводить до зниження неадекватно підвищеного рівня емоційного напруження.

4. Прояви ознак емоційної напруженості можна виявляти за допомогою спостереження, опитування, тестування та низки інших (в т.ч. психодіагностичних) інструментів. До методів вивчення емоційної напруженості належать, як ті, що призначені безпосередньо для діагностики цього стану, так і ті методики, що орієнтовані на діагностику певного компоненту напруженості (тривожності, агресивності, емоційного фону і т.д.) [34, с. 339] чи певного класу емоційних переживань (афекти, власне емоції, почуття).

РОЗДІЛ ІІІ
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СПОСОБІВ ПОНИЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУЖЕНОСТІ

3.1. Досвідно-експериментальне виявлення рівнів емоційної напруженості в осіб юнацького віку

У ході емпіричного дослідження нами використані психодіагностичні методики визначення рівня емоційної напруженості та її компонентів (методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана, шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілберга), а також опитувальник Т.А. Немчиної для вимірювання рівня вираженості нервово-психічного напруження (НПН) [40, с. 135].

Дослідження проводилося з 23 лютого по 3 квітня 2015 року на базі кафедри психології та соціальної роботи (юридичного факультету) Тернопільського національного економічного університету. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу спеціальності «Соціальна робота». У сукупності було протестовано 29 осіб, з них 14 жіночої і 15 чоловічої статі. Проведенню дослідження сприяли: завідувач кафедри (проф. Фурман А.В.), куратор першого курсу (доц. Ревасевич І.С.), науковий керівник магістерської роботи (доц. Гірняк А.Н.), завідувачка психологічної лабораторії ТНЕУ (доц. Надвинична Т.Л.).

Отримані результати тестування опрацьовувались таким чином: високим показникам тривожності і невротизації було присуджено 3 бали (найвищий рівень емоційної напруженості); середнім показникам присвоювалось 2 бали (середній рівень емоційної напруженості), а низьким показникам – 1 бал (мінімальний рівень емоційної напруженості). Одержані результати подані в узагальненому вигляді у *таблиці 3.1*.

Таблиця 3.1.

Співставлення значень результатів тестування із рівнями емоційної напруженості

Методи / методики дослідження	**Значення результатів**	**Балли за рівнями емоційної напруженості**
Опитувальник Т.А. Немчиної	30-50 балів – мінімальний рівень НПН	1 бал – низька емоційна напруженість
	51-70 балів – середній рівень НПН	2 бали – середня емоційна напруженість
	71-90 балів – високий рівень НПН	3 бали – висока емоційна напруженість
Шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілберга	До 30 балів – низький рівень особистісної тривожності	1 бал – низька емоційна напруженість
	30-45 балів – середній рівень	2 бали – середня емоційна напруженість
	Більше 45 балів – високий рівень	3 бали – висока емоційна напруженість
Методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана	До13 балів – низький рівень невротизації	1 бал – низька емоційна напруженість
	14-25 балів – середній рівень	2 бали – середня емоційна напруженість
	26 - 40 балів – високий рівень	3 бали – висока емоційна напруженість

Сформувавши кількісну інтерпретаційну таблицю, нами здійснене безпосереднє психодіагностичне опитування першокурсників з метою визначення рівня їхньої емоційної напруженості. Одержані результати виявлення рівня індивідуальної емоційної напруженості юнаків занесені у *таблицю 3.2*.

Таблиця 3.2

Індивідуальні результати вивчення емоційної напруженості

№	Ініціали	НПН	Бал	Емоційна напру-женість	Бал	Невроз	Бал	Середній бал
1	Н.Д.	43	1	24	1	8	1	1
2	Л.Е.	72	3	50	3	28	3	3
3	Б.В.	62	2	29	1	10	1	1,3
4	Д.Е.	77	3	47	3	30	3	3
5	Д.М.	69	2	31	2	15	2	2
6	К.И.	74	3	51	3	26	3	3
7	Б.Н.	40	1	20	1	11	1	1
8	ЛД.	54	2	25	1	20	2	1,7
9	С.Е.	67	2	32	2	17	2	2
10	К.Т.	81	3	48	3	31	3	3
11	Я.Э.	66	2	28	1	18	2	1,7
12	Г.С.	32	1	26	1	9	1	1
13	Р.С.	73	3	46	3	33	3	3
14	В.О.	49	1	23	1	12	1	1
15	У.О.	65	2	43	2	14	2	2
16	Б.И.	55	2	29	1	26	3	2
17	З.О.	44	1	29	1	5	1	1
18	ЛД.	53	2	45	2	19	2	2
19	К.Я.	35	1	22	1	7	1	1
20	А.Н.	37	1	27	1	4	1	1
21	Б.О.	59	2	41	2	22	2	2
22	Лук.Е.	50	1	29	1	9	1	1
23	М.Т.	48	1	25	1	13	1	1
24	Ш.С.	85	3	46	3	28	3	3

Продовження таблиці 3.2

№	Ініціали	НПН	Бал	Емоційна напру-женість	Бал	Невроз	Бал	Середній бал
25	П.О.	55	2	30	2	24	2	2
26	К.А.	33	1	20	1	7	1	1
27	Г.Я.	76	3	52	3	33	3	3
28	Р.В.	68	2	28	1	5	1	1,3
29	Ф.О.	64	2	31	2	15	2	2

Результати опрацьованих тестів були переведені в бали і підсумовані (∑), а для кожного випробовуваного обчислений середній бал (Δ). Уточнимо, що середній бал до1,5 відповідає низькому рівню емоційної напруженості, від 1,5 до 2,5 – середньому рівню, а від 2,5 до 3 – високому.

Таблиця 3.3

Порівняння рівнів емоційної напруженості у першокурсників

Рівень емоційної напруженості	Кількість студентів	%
високий	6	20
середній	11	38
низький	12	42

Аналізуючи кількісні показники проведеного психодіагностичного обстеження, стає очевидним, що найбільша частина першокурсників (42 %) які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота» немають жодних проблем з рівнем емоційної напруженості і є потенційно високо адаптованими до нових умов навчання і новонабутого соціального статусу студента. Водночас 38 % юнаків демонструють середній рівень, а 20 % - високий рівень емоційної напруженості, що й зумовлює необхідність у психологічній корекції цього негативного психоемоційного стану.

Одержані результати, що наведені у таблиці 3.3 для кращої візуалізації трансформовані у графічну форму і подані нами у вигляді рисунку 3.1.

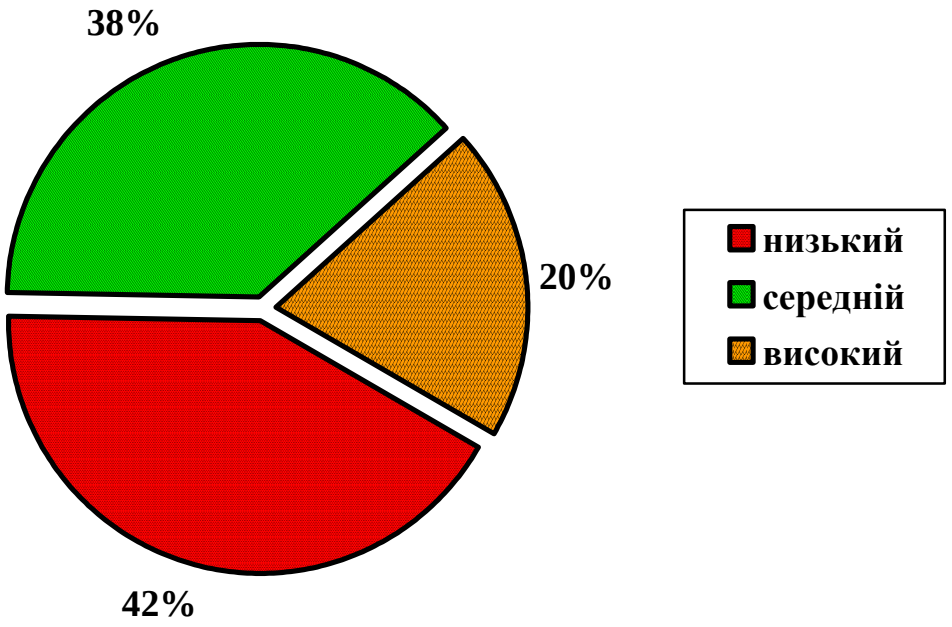

Рис. 3.1. Відсотковий розподіл студентів-першокурсників за рівнем їхньої емоційної напруженості

Таким чином, високий рівень емоційної напруженості простежується у 20% молодших юнаків. Ці першокурсники більшою мірою, ніж інші їхні одногрупники схильні до прояву нервозності, глибокого переживання невдач, невпевненості у своїх силах, необ'єктивної самооцінки. Середній рівень емоційної напруженості виявлений у 38% респондентів. Дана група юнаків відчуває помірну інтенсивність емоційної напруженості у повсякденній (в т.ч. навчальній) діяльності. У 42% молодших першокурсників діагностовано низький рівень емоційної напруженості. Для них характерна завищено-об'єктивна самооцінка, значна впевненість у собі, низький рівень особистісної та ситуативної тривожності, а також високий рівень розвитку навичок саморегуляції. Отже, для 58% першокурсників необхідно проективно створювати більш оптимальні психолого-педагогічні умови, що сприятимуть зниженню рівня їхньої емоційної напруженості.

3.2. Програма психологічної корекції емоційної напруженості у першокурсників

У ході формуючого експерименту ми працювали в двох напрямках, по-перше – це робота з викладачами, по-друге – проведення «Програми корекції емоційної напруженості юнаків». Робота з викладачами полягала в проведенні індивідуальних бесід з проблеми емоційної напруженості юнаків.

З викладачами, які працюють з експериментальною групою, проведено три індивідуальні бесіди. Перша бесіда присвячена теорії емоційної напруженості (коротко про причини виникнення і наслідки емоційної напруженості). На другій бесіді розмовляли про психологічні особливості юнаків з високим рівнем емоційної напруженості (після результатів діагностики). На третій бесіді були обговорені особливості спілкування викладача з емоційно-тривожними юнаками і сформульована низка практичних рекомендацій щодо попередження та корекції цього негативного психологічного стану [30, с. 112].

Для першокурсників була розроблена та апробована "Програма корекції емоційної напруженості у юнаків". Основна мета програми – сприяти гармонізації емоційної сфери особистості, навчити першокурсників методам саморегуляції.

Програму пройшли першокурсники юридичного факультету ТНЕУ, які стаціонарно опановують спеціальність «Соціальна робота». Експериментальна група складалася з 15 юнаків; контрольна – з 14 осіб ювенального віку.

Розробляючи програму, ми виходили з того, що корекція емоційної напруженості повинна починатися з усунення причин негативних емоційних станів. Самі ж причини емоційної напруженості носять індивідуальний характер. Однак, загальним чинником, що викликає емоційну напруженість у юнаків є неадекватна самооцінка. Відомо, що однією з домінуючих ювінальних інтенцій психологи вважають прагнення до відкриття і пізнання

свого "Я". Але умови сучасного життя суспільства такі, що внутрішня потреба і готовність до втілення юнацьких інтенцій та устремлінь наштовхується на істотні обмеження. Вважаємо, що корекцію емоційної напруженості доцільно проводити у двох напрямках: 1) формування адекватної самооцінки; 2) навчання першокурсників методам саморегуляції.

Корекцію емоційної напруженості ми проводили у формі групової роботи з юнаками. Практика показала, що саме ця форма найбільш впливова і найбільш оптимальна для роботи з першокурсниками. Теорія підтверджує правильність цього судження. Референтна група несе в собі найбільший виховний потенціал для особистості, «новий друг збагачує нашу душу не стільки тим, що віддає нам себе, скільки тим, що змушує нас відкрити в собі самих себе ...» (Мігель де Унамуно). Не раз відзначалося, що юнаки дуже враховують реакцію групи на свою поведінку, на свій зовнішній вигляд і спираються у прийнятті рішень на думку значущих (референтних) людей, а також формують власне самоставлення на основі уявлення про себе очима інших («Я –дзеркальне») [45, с. 287].

Перевага групової форми очевидна, оскільки вона уможливлює отримання зворотного зв’язку від значущих людей. У групі людина відчуває себе прийнятою (приналежною, визнаною), такою хто користується довірою і довіряє, а також такою яку розуміють і підтримують. Рефлексія реакції інших на тебе і твоїх реакцій на інших сприяє вирішенню міжособистісних конфліктів.

Спостерігаючи різні типи взаємодій, що відбуваються у групі, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використовувати усталений емоційний зв’язок при оцінці власних почуттів і поведінки. Своєю чергою, значущий зворотний зв’язок впливає на оцінку індивідом власних установок і поведінкових реакцій.

Іншою формою роботи з оптимізації емоційної напруженості у першокурсників є *ігрова форма*, котра допомагає налагодити відверту розмову та сприяє перебігу процесу самопізнання. Спеціально підібрані ігри

на занятті, що відповідають його темі, стимулюють азарт та інтерес гравців, дозволяють їм легше відійти, хоча б на деякий час від своїх звичних рольових позицій та розпочати аналіз власних комунікативних проблем шляхом розігрування типових, значущих для них ситуацій з подальшим грунтовним обговоренням [53, с. 103].

Нормальному ходу групового процесу заважає емоційна напруженість, страхи та інші негативні почуття учасників, тому ведучий має створювати атмосферу довіри і близькості, демонструючи власну здатність довіряти і ризикувати. Ведучий повинен бути компетентним у груповій динаміці, вміти знаходити джерела конфлікту та уразливості і спрямовувати свої зусилля на ці сфери для того, щоб заохотити членів групи до подальшого дослідження особистісно значущого матеріалу.

У програму корекції емоційної напруженості увійшли ігри, що розвивають адекватну самооцінку та впевненість у своїх силах. Крім цього, в ході занять, для профілактики та корекції емоційної напруженості, відбувалося навчання юнаків технікам саморегуляції.

Техніки саморегуляції є важливою умовою збереження і зміцнення психічного здоров'я першокурсника. Також вони сприяють розвитку вміння юнаків вчасно «скидати» напругу, знімати внутрішні «зажими» і довільно розслаблятися. Протягом 2-5 хвилин, витрачених на виконання психотехнічних вправ, студент зможе зняти втому і віднайти стан внутрішньої стабільності, свободи, впевненості у собі.

Систематичні заняття аутотренінгом забезпечують тілесний і душевний спокій, допомагають подолати стрес і суєту, краще зосереджувати увагу. Використані техніки саморегуляції подані у додатку А.

Для розробки занять використовувалися ігри та вправи, запропоновані в роботах таких авторів як Андрєєва О.Д., Большаков В.Ю., Боришевський М.Й, Вачков І.В., Вохмяніна Т.В., Воронова А.П., Рогов Є.І., Самоукіна Н.В., Семиченко В.О., Чуткіна Н.І., Шевченко Ю.С., Шевандрин Н.І. та ін.

«Програма корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ»

Заняття № 1. Тема: «Мої емоції і почуття» [67, с. 132].

Основна мета, яку ми ставили на першому занятті – ознайомити першокурсників з теоретичними і практичними засадами вивчення емоційних станів.

1. *Бесіда.* Що таке емоційна напруженість, страх, переживання та їхні основні причини? Як можна запобігти емоційній напруженості? Самовиховання та розвиток власної особистості. Особливості формування особистості на основі почуття гідності. Почуття гідності, впевненість у собі, адекватна самооцінка.

2. *Гра "Хто Я".* Перед грою можна провести недовгу ознайомчу бесіду завданням якої є ознайомлення учасників з різними характеристиками людини, що дає змогу зосередити увагу юнаків не тільки на своїх соціальних якостях, а й на рисах характеру, а також сприяє кращому розумінню завдання.

Матеріали для гри «Хто Я?»: папір, олівці чи фломастери, ручки, булавки.

Процедура проведення гри: "Задайте собі запитання "Хто Я?", Задумайтеся над ним. Напишіть у стовпчик цифри від 1-20, тепер 20 разів письмово дайте різні відповіді на запитання" Хто Я? "Використовуйте характеристики, риси, інтереси і почуття для опису себе, починайте кожне речення із займенника "Я - ...". Після того як закінчите складати цей перелік, пришпиліть аркуш паперу на грудях. Потім починайте повільно ходити по кімнаті, підходьте до інших учасників і уважно читайте те, що написано на листку у кожного з них. Одна умова – гра має проходити в цілковитій тиші. Якщо вас щось зацікавило або здивувало не запитуйте в учасника, а запам’ятайте питання (ви зможе задати його пізніше).

Обговорення результатів гри.

Центральним моментом вправи "Хто Я?" є обговорення. Ведучий не повинен допустити перетворення обговорення у власний монолог, що

складається з роз'яснень, оцінювання, зауважень. Ефект від вправи відбудеться тільки тоді якщо ведучий, відчуваючи щирий інтерес до будь-яких реакцій учасників які щойно відбулися, постарається бути "підсилювачем" кожної озвученої думки, висловлювання, подиву, невдоволення і навіть небажання говорити. (Останнє часто зустрічається у сором'язливих першокурсників). Цей закон поведінки ведучого під час обговорення стосується не тільки цієї вправи, а й всіх інших методів і форм роботи з напруженими юнаками. Максимум на, що може наважитися ведучий – це спробувати узагальнити думки і запропонувати можливе резюме, (у вправі "Хто Я?", зазвичай, цього робити не потрібно). І тільки в абсолютно виняткових ситуаціях ведучий може звернути увагу гравців на те, що якихось причин залишилося непоміченим учасниками гри.

За швидкістю виконання завдання і за результатами змісту можна робити відносні висновки, що стосуються рівня розвитку самооцінки та наявності тривожності у кожного учасника. Ведучий робить ці висновки, природно, сам для себе. Зазвичай ця вправа супроводжується живим інтересом юнаків один до одного, адже для них є незвичайною така форма "пізнання" чого-небудь про іншу людину. В обговоренні дуже активну позицію займають юнаки демонстративного типу. Тому ведучому необхідно залучити до обговорення всіх, нехай навіть хтось скаже лише одну фразу. Першокурсники з першого ж заняття повинні відчути з боку інших щиру необхідність своєї присутності в групі і повагу до своєї думки від групи та ведучого.

3. *Гра "Зустріч в аеропорту"* [3, с. 136].

Мета гри: розвивати саморозуміння і самопризнання. Першокурсники дуже чутливі до різних зауважень щодо їхньої зовнішності, до того ж не завжди власне уявлення про зовнішній вигляд збігається з думкою іншого. Для досягнення адекватного уявлення про свою зовнішність з деякими юнаками потрібно багато працювати. Зазвичай група дотримується правил доброго й уважного ставлення один до одного, в усякому разі прагне, тому

проведення цієї гри на початку формування взаємин дає змогу уникнути її драматизації.

Інструкція до гри «Зустріч в аеропорту»: уявіть, що ви летите у місто Н. Ваш друг просить вас передати дуже важливу річ своєму приятелеві, що живе в цьому місті. Ви незнайомі з цією людиною. Вона повинна зустріти вас в аеропорту. Як описати себе сторонньому.

Візьміть аркуш паперу і постарайтеся описати себе так, щоб сторонній вас зразу впізнав. (Ведучий збирає листочки).

А зараз нам потрібен учасник, який бажає виконати роль "стороннього в аеропорту". Його завдання: зачитати описання та відгадати хто це із усіх присутніх (власне впізнати людину).

Обговорення.

Наступний етап гри. Тепер кожному з вас належить відчути і зіграти роль "стороннього в аеропорту". У мене в руці листочки з іменами всіх учасників (ведучий проходить по колу і кожен учасник витягує перевернутий листок з ім’ям). Ви не так давно знайомі один з одним, тому вам просто буде виконати завдання, а саме: згадайте яким було ваше перше враження про цю людину. Якщо вам складно повернутися у спогади, то зіграйте роль "стороннього в аеропорту", (учасники пишуть своє враження, листочки збираються і ведучий роздає тим, кого описали).

Обговорення.

В обговоренні корисно зупинитися на розбіжностях при порівнянні власного опису з баченням іншої людини. Велика частина студентів відгукується про свою зовнішність гірше ніж думають, тому при обговоренні отримують різні компліменти. Якщо насправді людина уявляє себе в такому негативному світлі, то компліменти групи допомагають учаснику підвищити свою самооцінку.

4. *Вправа "Кіно вашого життя"* [6, с. 64].

Вправа являє собою хороше тренування і розвиває уяву, перед тим як тренер навчить групу прийомам аутотренінгу.

Інструкція до вправи «Кіно вашого життя»: цей експеримент дає вам можливість проникнути глибше у власне життя (подивитися на нього збоку). Влаштуйтеся зручніше, закрийте очі. Постарайтеся зараз ні про що не думати, лише сконцентруйте свою увагу на власному диханні. Супроводжуйте вдих про себе вимовленим словом "вдих", видих робіть одночасно зі словом "видих". "Вдих", "видих", "вдих", "видих" намагайтеся не відволікатися і дихати паралельно цим словам (кожен вимовляє їх сам у своїй свідомості). Якщо вас щось відволікло – відзначте цей факт (наприклад, "Я почув сміх за вікном") і продовжуйте виконувати умову далі. Час відведений на таку релаксацію в цій вправі становить не більше як 5 хвилин.

А зараз уявіть, що ви дивитеся впродовж години фільм про ваше життя. Так, фільм про вас. Вдивіться, вслухайтеся, озирніться навколо (не відкриваючи очей, тобто озирніться навколо в середині своєї свідомості). Краще побачити і зрозуміти фільм про себе вам допоможуть запитання, які я вам зараз буду задавати, а ви дивіться і слухайте, відчуваючи відповідь. Запитання: «де відбувається показ?», «яка сюжетна лінія?», «хто головні персонажі?», «хто другорядні?», «хто керує фільмом?», «чим займаються глядачі під час перегляду?», «які повторні моменти фільму?», «яке завершення фільму?», «яка мораль може цього фільму?», «що роблять глядачі після закінчення фільму?».

Обговорення.

В ході обговорення зазвичай розмова ведеться про сім’ю, цікаві спогади зі свого життя, все це дозволяє учасникам краще пізнати один одного. Якщо в групі тепла і довірлива атмосфера деякі першокурсники діляться своїми проблемами, інші ж учасники прагнуть допомогти порадами в її вирішенні чи підтримати морально.

5. *Вправа "Гірші і кращі події"* [9, с. 107].

Вправа дає можливість кожному учаснику проаналізувати причини своєї емоційної напруженості.

Матеріали: заготовити листи для відповідей, ручки.

Зразок листа для відповідей:

Перелік п’яти кращих моментів вашого життя (поруч з кожним пунктом напишіть, хто або що сприяло цьому):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Перелік п’яти гірших моментів вашого життя (поруч з кожним пунктом напишіть, хто або що сприяло цьому; у скількох випадках ви були причиною цієї ситуації?):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

На заповнення листка дається 15-20 хвилин.

Обговорення.

Тут на обговоренні ведучий не повинен наполягати. Якщо ведучий пропонує обговорення, то він повинен нагадати групі, що все що вони пишуть – вони це роблять для себе і ніхто не дізнається і не побачить цих записів. Лише у випадку якщо учасники самі захочуть поділитися своїми думками з іншими, то їм у цьому ніхто не перешкоджатиме. Досвід показує, що обговорення виникає на основі кращих моментів. Таке поступове пізнання один одного сприяє виникненню міцних довірчих взаємин.

6. *Бесіда* про техніки саморегуляції. Навчання класичній техніці саморегуляції (Додаток А).

Заняття № 2. Тема: «Самоприйняття» [37, с. 58].

Мета: формування елементарних навичок самопринятия (позитивного самоставлення).

1. *Вправа "Лист самому собі"*.

Мета – сприяти розвитку у студентів власного самопринятия.

Процедура: учасники розташовуються у будь-якому зручному для них місці кімнати, бажано, щоб ніхто не сидів поруч, ведучому треба звернути увагу на самостійність учасників і тишу в ході виконання цієї вправи. За 15-20 хвилин юнаки мають написати лист самому собі. Умова одна – лист починати зі слова "Привіт ...."

При обговоренні процесу написання першокурсники відзначають деяку напруженість, невизначеність, труднощі у доборі потрібних слів, але у ході роздумів складається враження "нібито тебе поглинає вир власних думок і почуттів, ти розумієш, як багато хочеться сказати самому собі". Тому нерідко учасникам не вистачає відведеного тренером часу (10 хвилин), у такому випадку не варто наполягати на вчасному завершенні, а дати можливість дописати до кінця. Учасникам які вже завершили написання листа, можна порадити перечитати його, дослухатися до своїх почуттів, зазвичай після такої поради у студентів виникає бажання дещо дописати.

2. Гра "Я - справжнє" [41, с. 50].

В результаті цієї гри учасник отримує велику кількість зворотних зв’язків від групи. Гра може вплинути на зміну самооцінки і самоставлення гравців. Вона викликає сильний інтерес у юнаків, оскільки їм завжди хочеться знати, що думають про них інші.

Процедура: група ділитися на підгрупи по 5 осіб. Перший етап: кожен учасник пише по 10 суджень про кожного члена своєї групи (на окремих аркушах, тобто у всіх гравців повинно бути по 4-и листочка). До опису входять: зовнішні якості (не більше 3-х), позитивні, негативні властивості характеру. Учасники обмінюються написаними судженнями. Другий етап: самоаналіз суджень, порівняння з власними судженнями за методикою "Хто Я?". Загальне обговорення.

3. *Гра "Портрет ідеальної людини".*

Матеріали: нарізані смужки паперу, по 6 на кожного учасника.

Процедура: кожен учасник отримує 6 смужок паперу, на них він пише ідеальні якості, які він би хотів би мати. Потім учасники збираються в групи

по 4 людини, синтезують якості (якщо якась якість повторюється, то одну прибирають, а іншу залишають). Наступний крок: об’єднання груп в одну та проведення синтезу усіх наявних якостей. У підсумку хто-небудь з групи зачитує зібрані якості ідеальної людини. Обговорення.

В результаті портрет виходить суперечливим. Наприклад, в "ідеальній" людині створеній групою поєднуються такі якості як ніжність, доброта і жорсткість, вміння наполягти на своєму. Звертаючи на це увагу, учасники можуть вступити у дискусію. Висновок зазвичай один і той же – "не буває ідеальної людини, скільки людей стільки й думок, для різних людей одна і та ж якість має різну цінність".

4. Відповідь на лист самому собі. Процедура така ж, як і у вправі 1. Під час обговорення особлива увага звертається на порівняльний аналіз двох листів, чи є різниця в емоційному фоні листів, і в чому полягає причина наявної відмінності.

5. Навчання технікам саморегуляції. Метод 1: розслаблення і напруження м’язів.

Заняття № 3. Тема: «Самоспостереження і самопрограмування» [42, с. 19].

Мета: розвиток у першокурсників навичок самоспостереження і самопрограмування.

1. Обговорення висловлювань відомих людей.

"Людина силою свого розуму здатна перетворити пекло у рай і рай – у пекло".

(Мільтон)

"Ніхто в світі не може принести вам душевний спокій крім вас самих".

(Наполеон)

Обговорення висловлювань налаштовує на "робочий лад", сприяє кращому розумінню і засвоєнню матеріалу, до того ж висловлювання своєї думки в групі дає можливість самовиразитися, заявити про себе, звернути на себе увагу, що так властиво юнакам. Під час даного обговорення можна переконатися, наскільки корисна робота з наочним матеріалом, в даному випадку висловлювання мають бути написані і весь час перебувати перед очима учасників.

2. Бесіда про самоспостереження.

3. Бесіда про самопрограмування.

У ході даних бесід ми прагнули дати трохи корисної та цікавої інформації, стимулювати першокурсників до самоспостереження і до позитивного самопрограмування.

4. Вправа "Вечірній огляд", навчає юнаків одному із способів самоспостереження, що допомагає позбутися тривожності та самобичування.

Інструкція: Як ми бачимо емоційна напруженість явище досить часте. І причина її криється в самій людині, в її думках. Як позбутися тривожності? Ось одна з вправ, її рекомендується робити щовечора, в кінці дня. Давайте зараз спробуємо її зробити, але проаналізувати ми зможемо тільки минулу частину дня. Отже, закрийте очі, сядьте прямо, зробіть кілька глибоких вдихів і видихів, зосередьтеся на диханні, потім спробуйте пригадати весь свій день в зворотному порядку. Згадайте без емоцій і роздумів, не оживляйте їх і не фантазуйте. Не дозволяйте собі починати ігри. Якщо важко зберегти неупередженість, уявіть собі, що це життя іншої людини, яку ви любите такою, якою вона є.

Обговорення. Давайте домовимося, що протягом усього курсу наших занять ви будите щодня здійснювати подібний "вечірній огляд", а потім ми подивимося у кого які результати і, що це вам дало.

Відзначимо, що першокурсники вказували на те, що ця вправа допомогла їм уникнути несвідомого повернення і прокручування всіх деталей подій минулого дня, стати більш терпимим до себе.

5. Навчання технікам саморегуляції (використання слова для релаксації).

Заняття № 4. Тема: «Я в минулому, сьогоденні і майбутньому» [54, с. 81].

Мета: корекція самоставлення першокурсників.

1. Гра "Так, ні". Гра емоційно готує групу до заняття, розслабляє і звертає увагу на зовнішність один одного. Щоб в учасників не пропав інтерес, ведучому не потрібно затягувати гру, бажано припинити її після 2-3 основних учасників.

Процедура: у групі вибирають першого учасника, він виходить за двері і група загадує одну людину. Завдання учасника зайти в кімнату і за допомогою 5 запитань групі відгадати, кого саме вони загадали. Усі запитання мають бути однозначні, тобто на них можна відповісти тільки "так" або тільки "ні". Після того як учасник задав 5 запитань, не дивлячись на те відгадав він чи ні, він сідає і за двері виходить наступний.

2. Гра "Минуле, сьогодення, майбутнє".

Мета: коригування самоставлення учасників, створення передумов до позбавлення і звільнення учасників від неусвідомленої позиції жертви власних домислів.

Процедура: у крісло, яке зручно розташоване для загального огляду, запрошується хтось з бажаючих. Решта деякий час уважно роздивляються його, вдивляються, вивчають, вловлюють враження, що виникають при цьому. Потім група по черзі ділиться своїми враженнями, які викликав у них гравець який сидить у центрі. Ці враження структуруються. Спочатку учасники повідомляють сидячому свої здогадки, домисли і суб'єктивні думки про те, якою ця людина була в ранньому дитинстві. Якими пестливими іменами називала її мама, близькі, яким характером вона відрізнялася і т.д.

Основний гравець не може вступати в розмову. Він лише слухає і подумки відзначає для себе збіги, свої переживання та емоції, які виникають у нього при цьому.

Потім група повідомляє гравцеві, який займає "гаряче місце" свої здогадки та припущення щодо того яким він є поза заняттями, в секції, у поході, в сім'ї, як його сприймають люди у повсякденному справжньому житті.

І, нарешті, група повідомляє учаснику про те, що на її думку чекає цю людину в майбутньому, якою вона буде через 10-20 років, якою вона сама бажає стати до зазначеного часу, чого хоче домогтися.

Після цього слово надається основному учаснику. Він може говорити все, що накипіло до цього моменту на душі. Він в праві коментувати або

замовчувати окремі репліки, фрази, повідомлення. Ведучий може поцікавитися, як йому сиділося, як слухалося, які емоції виникали при цьому.

Обговорення (нові відкриття учасників, висновки).

В обговоренні перше слово надається основному учаснику. Не рідко гра викликає у цього нього сильні переживання та емоції, тоді йому є, що сказати групі. Тому ведучому тут важливо стежити за тим, щоб інші учасники групи не перебивали промовця своїми репліками та виправданнями, непогодженнями чи запитаннями. Звичайно, глибокий емоційний сплеск не гарантований для кожної особи, яка пройшла таку процедуру. Сам факт сплеску емоцій вважається сильним коригувальним ефектом, що сприяє зростанню особистості.

Крім особистісних ефектів, дана гра володіє ресурсними впливами на систему наївних психологічних уявлень членів групи. Найбільш частим ефектом ігор "Минуле, сьогодення, майбутнє" є створення передумови до позбавлення, і звільнення учасників від неусвідомленої позиції раба власних домислів, від полону першого враження.

3. Навчання технікам саморегуляції. Метод 3. Використання образів уяви для розслаблення.

Заняття № 5. Тема: "Конфлікт" [66, с. 207].

Мета: навчити управляти конфліктною ситуацій і своїми емоціями у конфлікті.

1. Таблиці «Нерозуміння».

Ведучому бажано використовувати аркуш ватману і фломастери. Виконуючи це завдання, першокурсники дають відповіді з власного життя, спираючись на свій досвід. Така форма роботи ефективна і дає можливість групі та кожному учаснику самостійно усвідомити причини виникаючих протиріч. Учасники, які конфліктують у групі, починають усвідомлювати причини своїх невдоволень, намагаються інакше подивитися на свого "супротивника" і пробують зрозуміти його мотиви (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Процедура заповнення таблиці (запишіть відповіді на пропоновані запитання)

№ п/п	Хто тебе не розуміє?	Що ти відчуваєш, коли тебе не розуміють?	Чому тебе не розуміють?
1			
2			
3			
4			

Обговорення результатів змісту заповненої таблиці (нерозуміння веде до конфлікту).

2. *Бесіда «Емоції і конфлікт».*

Вивчаючи конфлікти, тренер ознайомлює групу з ознаками та індикаторами цього феномена, оскільки "перший крок у вирішенні конфліктів – здатність сприймати його як поліструктурний процес і стежити за проявами різних сигналів конфлікту". Для цього використовується наочне зображення етапів розвитку конфлікту. Не менш важливим є усвідомлення власного стилю поведінки в конфліктній ситуації.

3. *Гра "Хто як поведеться?"* показує способи вирішення конфліктної ситуації і підходи до неї, допомагає побачити учасникам чи сприймають його інші як конфліктної людини і що цьому сприяє.

Процедура: Один учасник виходить за двері. Група загадує конкретну людину. Складається характеристика обраної людини за допомогою описання її поведінки в заданих умовах, в конкретній конфліктній ситуації. Учасник заходить у кімнату. Хтось із групи розповідає ситуацію і всі юнаки (в т.ч. із загаданою людиною) по колу висловлюють свій прогноз про поведінку оцінюваного. Основний учасник повинен відгадати кого описувала група. При продовженні гри ситуації придумуються нові, (це можуть бути реальні ситуації кого-небудь з групи або вигадані ведучим, наприклад: "У транспорті йому наступили на ногу ...", "У магазині йому не дісталися туфлі ..." і т. п., більш складні і серйозні ситуації).

Обговорення. Аналізуються підстави і критерії на основі котрих учасник який відгадує приймає свої рішення. Думка групи. Думка і враження людини яку загадали. Чим визначаються підходи до конфліктної ситуації? Які вони бувають?

Зародження конфлікту, його розвиток багато в чому залежать від індивідуальних особливостей і складу характеру опонентів.

Гра захоплює юнаків, часто вони на ходу придумують або беруть з життя реальні ситуації, і відверто висловлюють свою думку щодо поведінки загаданого учасника. При обговоренні варто звернути увагу на ту людину, яку назвав основний учасник, навіть якщо він не відгадав загаданого. Тобто коли основний учасник повідомляє відповідь ні група, ні ведучий не говорять про його точність чи неточність, а чекають відповіді основного учасника на запитання: "Чому він так вирішив?" Тільки після цього можна "розкривати карти" і сказати, хто ж все-таки був загаданий. Потім в ході обговорення своїми думками і враженнями, переживаннями ділиться задуманий гравець, і гравець на якого помилково показав основний учасник.

4. Вправа "Конфлікт нападника і особи яка захищається" дає змогу відчути обом сторонам та усвідомити наскільки неприємно і принизливо для людини бути в цих ролях.

Інструкція: "Всім учасникам необхідно розбитися на пари. Один партнер грає роль "кривдника", інший – "ображеного". Обидва за командою починають грати свої ролі. Перший повинен силою тягнути за руки партнера і наказним тоном командувати: "Йдемо!". Другий же має чинити опір ("Не піду!"). І так протягом 2-3 хвилин, потім вони міняються ролями.

Обговорення. Що ви відчували? Чи змінилося це відчуття і як? Яку роль вам було грати легше, як ви думаєте чому?

5. Бесіда «Трактування міжособистісного конфлікту». Отримані теоретичні знання в галузі психології конфлікту, переводять конфлікти першокурсників з емоційного рівня на раціональний, а також дають змогу

наочно продемонструвати особливості конфліктної людини і специфіку психологічного захисту.

6. Навчання технікам саморегуляції. Використання довільно викликаних образів уяви для розслаблення.

Заняття № 6. Тема: "Впевненість" [2, с. 264].

Мета: розвивати впевненість, сприяти зниженню тривожності в різних ситуаціях спілкування.

1. Бесіда. Її можна почати, запитавши в учасників їхню думку щодо того, якою має бути впевнена у собі людина. Пізніше ознайомити групу з характеристиками впевненої поведінки. Розповідаючи про впевнену, не впевнену чи агресивну поведінку можна попросити учасників навести приклади зі свого життя.

2. Тренінг впевненості в собі.

Процедура: кожному члену групи пропонують продемонструвати в уявно змодельованій ситуації невпевнену, агресивну і впевнену відповіді. Наприклад, уявіть, що друг "забув" повернути гроші, які позичив у вас. Агресивна поведінка може виражатися наступним висловом: "Чорт візьми! Я знав, що тобі не можна довіряти, коли ти обіцяв, що повернеш гроші ! Я хочу отримати свої гроші!" Невпевненість у поведінці може виражатися висловлюванням типу: "Я знаю, що надокучаю тобі, але як ти вважаєш, чи зможеш повернути мені гроші найближчим часом?" Впевнена відповідь може бути такою: "Я вважав, що ми домовилися, коли ти обіцяв повернути мені гроші сьогодні. Буду вдячний, якщо ти мені принесеш гроші не пізніше п’ятниці".

Завдання ведучого постаратися залучити до роботи всіх юнаків, навіть якщо при цьому кожен учасник запропонує тільки одну із трьох відповідей. Отож мінімім одна ситуація має припадати на кожного учасника.

Якщо вам складно уявіть, що ви в цю хвилину – агресивна, впевнена у собі або невпевнена людина, яку ви знаєте. Пам’ятайте, що нереальна поведінка говорить стільки ж про ваш стан, скільки вербальна. Намагайтеся, щоб тон голосу, поза, вираз обличчя максимально відповідали словам.

Приклади ситуацій (група може сама створювати свої додаткові ситуації):

- Друг продовжує надокучаим вам розмовою, а ви хочете піти. У цій ситуації ви говорите ...
- Ви ловите погляд привабливого хлопця (дівчини). Знаєте, що він (вона), можливо цікавиться вами. Ви підходите і говорите ...
- Ваш друг влаштував вам зустріч з незнайомою людиною, не попередивши вас. Ви заявляєте йому ...
- Люди, які сидять позаду вас в кінотеатрі, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них ...
- Друг приводить вас у збентеження, розповідаючи в чужій компанії історії про вас. Ви заявляєте йому ...

Після того як учасник висловив свої варіанти відповіді, ведучий по черзі налагоджує зворотний зв'язок з групою щодо впевненої, невпевненої або агресивної відповіді учасника. Учасникам нагадуємо, що правильних відповідей не існує, але саме різнобічне обговорення може бути дуже інформативним і повчальним.

3. Гра "Наукова конференція".

Учасники вирішують самі, що потрібно для того, щоб виробити впевнену поведінку. Ведучому треба підтримати і заохотити групу.

Матеріали: папір, ручки.

Інструкція: Уявіть, що всі ви група вчених: психологи, педагоги, соціологи і т.п. Вам доручено сформулювати рекомендації щодо впевненої поведінки. Для цього ви зібралися всі разом на наукову конференцію з цього питання. "Наукова конференція" у вас невелика, час обмежений десятьма хвилинами. Тому негайно приступайте до роботи, (всі рекомендації учасники записують, можна розділити групу на дві команди). По закінченні часу зачитуються і затверджуються рекомендації щодо формування впевненої поведінки.

4. Навчання технікам саморегуляції. Метод контролю і регуляції дихання.

Заняття 7. Тема: "Самоповага" [7, с. 65].

Мета: сприяти формуванню самоповаги та адекватної самооцінки.

Адекватна самооцінка, наявність самоповаги у людини є одними з головних компонентів емоційної гармонії. Для юнаків із заниженим самоповагою характерна загальна нестійкість образів і думок про себе, наявна більш висока емоційна напруженість. Групові заняття мають допомогли першокурсникам створити більш чітке і позитивне ставлення до себе. Інше і не менш важливе завдання цього заняття – дати відчути студентам наскільки цінною і необхідною є ця риса, як важливо її не втрачати.

1. *Бесіда.* Основна мета: розкрити значення самоповаги; ознайомити студентів з теорією самоповаги і самооцінки.

2. *Гра "Про мене навпаки"*.

Мета: зміна самоставлення.

Процедура: ця гра базується на ідеї Ф.Перлса де використовується "гаряче крісло".

Нехай "гаряче крісло" займає учасник на ім’я Р. Він отримує три типи зворотних зв’язків, тобто повідомлень від групи (кола інформації). Перше коло інформації – це взаємопов’язана система мікророзповідей про учасника Р., котра присвячена його чеснотам. Члени групи, передаючи інформаційну естафету один одному, діляться враженнями про чесноти, позитивні сторони, хороші риси характеру і вчинки Р., котрі викликають захоплення, схвалення та почуття вдячності в оточуючих. Причому члени групи прагнуть до того, щоб з їхніх розповідей, складалася цілісна картина, взаємопов’язана система якостей Р. До того ж, приймаючи естафету розповідання, кожен наступний учасник намагається перевершити попереднього оповідача в описі чеснот Р. Апофеозом емоційного захвату щодо володаря "гарячого крісла" є розповідь останнього з гравців, який замикає коло. Р. вислуховує все мовчки.

Друге коло інформації організовується таким же чином, але естафета розповідей передається у зворотному напрямку. Тільки завданням розповідачів тепер стає описування недоліків, мало привабливих сторін Р.,

непорядних вчинків і ганебних проявів поведінки з його боку. І знову кожен наступний гравець прагне показати більш похмурі і негативні риси Р.

Третє коло інформації умовно називається "анти-Р." Тут також є розповідь про переваги і недоліки, але при цьому оповідачі повинні дотримуватися наступної умови: маючи на увазі яку-небудь чесноту Р., вони зобов'язані розповідати про неї як про недолік, і навпаки. Наприклад, всі знають Р. як мовчазну і замкнуту людину. Слідуючи умові завдання, один з учасників може повідмити групі про те, що Р. відомий йому як надзвичайно комунікабельна, відкрита людина. І так далі. Закінчивши третє коло інформації, група надає можливість висловитися учаснику, який займає "гаряче крісло".

Для початку учасник Р. може обійти кожного з присутніх і висловити своє ставлення до нього невербально, за допомогою засобів тактильного контакту. Тут же можна використовувати мімічні і пантомімічні засоби спілкування. Як правило основний учасник з ентузіазмом погоджується на цю процедуру. Гра проходить емоційно.

Одним з перших і найбільш очевидних ефектів цієї гри є створення передумов для того, щоб учасники групи відійшли від деяких звичних самооцінок. Нерідко людина звикла вважати певну свою рису чеснотою, і їй в голову не може прийти сумнів щодо умовності такої оцінки. Практика показує, що пік хвилювання основного учасника припадає на третє коло інформації.

Ще одне відкриття в цій грі – виявлення невідповідності ставлення до першого і другого кіл інформації з боку основного учасника і з боку групи. Для групи, як правило, не складає труднощів пройти перше коло інформації, де йдеться про чесноти, а рух по другому колу нерідко йде з ускладненням. Сам же основний учасник з меншим хвилюванням і з більшою внутрішньою готовністю слухає друге коло інформації.

3. *Гра "Царівна Несміяна".* Захоплюючий спосіб перевірити своє самовладання і навчитися контролювати емоції.

Правила гри: один із гравців сідає в центрі кола, а інші повинні постаратися розсмішити його. Гравець який сидить у центрі, може умовно називатися "царівною Несміяною". Виграє той, хто довше за інших зуміє протриматися НЕ засміявшись. Час засікає ведучий. Для того, щоб уникнути затягування гри, тобто не застрявати на одному несмішливому учаснику, можна призначити граничний час перебування в ролі "Несміяни". Основні обмеження для "Несміяни": не закривати обличчя, не відвертатися, дивитися на гравця який намагається розсмішити. Останнє обмеження наступне – заборонено підходити до "Царівни" ближче, ніж на один метр, а також категорично не можна доторкатися до неї.

Обговорення гри ведеться навколо способів і прийомів, що дозволяють втриматися від сміху на місці "Несміяни". Іноді, учасники сходяться в думках, що внутрішня заборона, що формулюється людиною сама собі, мало допомагає, навіть провокує до порушення. Успіху в цій грі досягає той, хто зумів знайти для себе інший центр зосередження уваги (мисленнєвий або наочний).

4. *Гра "Зустрічні думки".* Одним з найбільш частих ефектів цієї гри є розмивання домислів, здогадок і припущень, зняття тривожності й підозріливості з цього приводу. Основні учасники нерідко стикаються з фактом розходження своїх очікувань і реальної думки групи. Завдяки цій грі кожен має можливість переконуватися або впевнюватися у протилежному у чомусь самостійно. Ведучий повинен бути уважним до подій, щоб акцентувати увагу учасників на істотнихі аспектах, станах і ефектах. Багатьом людям властиво помилятися у тому, яку думку про них має інша особа. Людям із заниженою самоповагою притаманним є негативне забарвлювання цієї думки. Однак, зазвичай, они не завжди праві.

Процедура: група збирає колективні думки про одного з учасників, який побажав дізнатися про них. А в цей час учасник, про якого складається колективна думка, усамітнившись в іншій кімнаті, письмово викладає свої очікування, пов’язані з тим, що напише про нього зараз група.

Колективна думка складається учасниками не анонімно, а вголос. Ведучий записує все, що будь-який з гравців висловлює вголос про обговорюваного. Коли колективна думка зібрана, тренер змістово об'єднує і записує весь загальний текст. При цьому учасники можуть домовитися не повідомляти основному часнику авторів окремо взятих реплік. Запрошується особа про яку складена колективна думка. Увійшовши, основний учасник зачитує свій текст, де викладені його очікування. Потім ведучий зачитує колективну думка. Два тексти зіставляються і група обговорює, наскільки очікування збіглися в даному випадку з реальністю. Відбувається аналіз причин виникаючих протиріч.

5. Навчання технікам саморегуляції шляхом вербального самонавіювання.

Заняття № 8. Тема: "Будьте самим собою" [65, с. 118].

Мета: сформувати мотив для подальшої роботи першокурсників над собою; підвести підсумки занять.

1. *Гра "Компліменти".*

Мета: акцентувати увагу на позитивних сторонах особистості учасників.

Процедура: викликається перший бажаючий, він виходить за двері кімнати. Ведучий записує всі компліменти, які висловлюють гравці на адресу основного учасника, позначаючи, хто сказав конкретний комплімент. Керівник попереджає групу про те, що всі компліменти повинні бути тільки щирими, тобто мають бути відмічені тільки ті властивості характеру і якості особистості які дійсно притаманні основному учаснику. Основний учасник повертається в кімнату і ведучий зачитує весь список. Пізніше ведучий зупиняється на кожному компліменті окремо, а завдання гравця вгадати хто з групи сказав комплімент. Гравець може назвати 3-х осіб. Якщо вгадав, то йому приплюсовується бал за проникливість. Гра проводиться як конкурс на найбільш проникливого.

Обговорення супроводжується позитивними емоціями і зацікавленістю. Ведучому неможна переривати гру чи позбавляти учасників змоги висловити свої думки. Гра дозволяє ще раз акцентувати увагу першокурсника на позитивних характеристиках свого "Я".

2. *Гра "Чемодан".*

Процедура: учасники підписують свій лист, тособливим чином (наприклад, "чемодан Іванової Іри"). За командою ведучого кожен передає лист своєму сусідові справа. Його завдання покласти в "чемодан" які-небудь риси, здібності, властивості повністю відсутні у власника валізи. Потім цей лист-чемодан він передає своєму сусідові справа і отримує новий від сусіда з лівого боку.

Таким чином, всіма по колу, буде зібрана для кожного учасника ціла валіза. Одна умова: учасник, написавши, певну відсутню рису чи властивість складає лист так, щоб не було видно написаного і залишилося місце для інших «речей» у валізі. Отримавши свою валізу назад, гравці вивчають її вміст.

В "чемодан" учасники нерідко "складають" якості характеру яких, на їхню думку, не вистачає господареві "валізи". Тому гра багато в чому створює мотивацію для подальшої роботи над собою.

3. Підсумкове тестування і самозвіт.

На завершення програми корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ, ми провели тестування для визначення рівня їхньої емоційної напруженості, а також попросили учасників написати самозвіт або короткий твір, відповівши на запитання «Що дала мені участь у програмі?».

4. Заключна бесіда. Для підведення підсумків група ділитися враженнями один про одного, про минулі заняття, про зміни які вони помітили у своїй поведінці тощо. Обговорення учасниками ефективності (конкретних результатів) застосування технік саморегуляції, запропонованих у ході занять.

3.3. Кількісний і якісний аналізи результатів формуючого експерименту

Програма психологічної корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ апробована у ході психолого-педагогічного експерименту, активна фаза котрого проводилася з 23 лютого по 3 квітня 2015 року на базі кафедри психології та соціальної роботи (юридичного факультету) Тернопільського національного економічного університету. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу спеціальності «Соціальна робота» (денна форма навчання).

Експериментальне дослідження охоплювало п’ять основних етапів:

1. *Підготовчий етап експерименту* (грудень 2014 року). Суть цього етапу полягає у розробці програми та плану проведення експерименту; підготовці супровідних матеріалів та інструментів для збору, фіксації, систематизації та обробки кількісних показників.

2. *Констатувальний етап експерименту* (з 23 по 28 лютого 2015 року). Для його проведення нами використані психодіагностичні методики визначення рівня емоційної напруженості та її компонентів (методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана, шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілберга), а також опитувальник Т.А. Нємчиної для вимірювання рівня вираженості нервово-психічного напруження (НПН). У сукупності було протестовано 29 осіб, з них 14 жіночої і 15 чоловічої статі. Одержані результати цього етапу експерименту систематизовано нами та детально розкрито у параграфі 2.1 даної магістерської роботи.

3. *Формувальний етап експерименту* (з 1 березня по 3 квітня 2015 року). Програма корекції емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ охоплювала 8 занять на котрих застосовувалися різні форми і методи роботи (бесіди, тренінги, ігри, психотехнічні вправи тощо). Корекція емоційної напруженості головно проводилась у двох напрямках: а) формування адекватної самооцінки; б) навчання першокурсників різним технікам

саморегуляції. Експериментальна група складалася з 15 студентів (7 хлопців і 8 дівчат); контрольна – з 14 осіб (8 хлопців, 6 дівчат).

4. *Контрольний етап експерименту* (з 4 по 10 квітня 2015 року). Суть етапу полягає у здійсненні порівняльного аналізу рівнів емоційної напруженості першокурсників до і після застосування пропонованої нами корекційної програми. Для повторного обстеження першокурсників була використана та ж батарея психодіагностичних методик, що і на констатувальному етапі експерименту.

5. *Підсумково-узагальнювальний етап експерименту* (з 11 по 20 квітня 2015 року). Суть етапу полягає в узагальненні та здійсненні кількісного і якісного аналізів одержаних емпіричних результатів дослідження, а також написанні висновків і формулюванні системи конкретних рекомендацій щодо способів попередження і пониження емоційної напруженості у першокурсників ВНЗ.

Узагальнені результати, що одержані у ході контрольного етапу експерименту презентовані у таблицях 3.5, 3.6.

Таблиця 3.5

Індивідуальні результати емоційної напруженості першокурсників (контрольний етап експерименту)

№	Ф.І.	НПН	Бал	Емоційна напруженість	Бал	Невроз	Бал	Середній бал
Експериментальна група студентів								
1	Н.Д.	40	1	22	1	6	1	1
2	Л.Е.	60	3	45	2	25	2	2,3
3	Б.В.	50	1	23	1	7	1	1
4	Д.Е.	70	2	44	2	24	2	2
5	Д.М.	64	2	26	1	12	1	1,3
6	К.И.	67	2	45	2	23	2	2
7	Б.Н.	34	1	23	1	8	1	1
8	Л.Д.	46	1	22	1	13	1	1
9	С.Е.	61	2	30	1	15	2	1,7

Продовження таблиці 3.5

№	Ф.І.	НПН	Бал	Емоційна напруженість	Бал	Невроз	Бал	Середній бал
10	К.Т.	70	2	29	1	13	1	1,3
11	Я.Э.	60	2	24	1	12	1	1,3
12	Г.С.	30	1	22	1	7	1	1
13	Р.С.	63	2	39	2	24	2	2
14	В.О.	36	1	20	1	11	1	1
15	У.О.	54	2	40	2	10	1	1,7
Контрольна група студентів								
16	Б.И.	57	2	28	1	27	3	2
17	З.О.	45	1	29	1	8	1	1
18	Л.Д.	55	2	50	3	18	2	2,3
19	К.Я.	38	1	23	1	9	1	1
20	А.Н.	37	1	29	1	7	1	1
21	Б.О.	62	2	45	2	23	2	2
22	Лук.Е.	54	2	32	2	10	1	1,7
23	М.Т.	47	1	24	1	15	2	1,3
24	Ш.С.	88	3	47	3	27	3	3
25	П.О.	54	2	32	2	23	2	2
26	К.А.	35	1	21	1	8	1	1
27	Г.Я.	77	3	53	3	34	3	3
28	Р.В.	67	2	26	1	7	1	1,3
29	Ф.О.	67	2	33	2	17	2	2

Результати тестів переведені в бали, котрі підсумовані і для кожного випробовуваного обчислений середній бал. Нагадаємо, що середній бал від 0 до 1,5 відповідає низькому рівню емоційної напруженості, від 1,5 до 2,5 – середньому рівню, від 2,5 до 3 – високому рівню.

Порівняння рівнів емоційної напруженості у першокурсників експериментальної та контрольної груп (до і після проведення корекційної програми) подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняння рівнів емоційної напруженості у першокурсників експериментальної у контрольної груп (до і після проведення корекційної програми)

Рівень емоційної напруженості	Експериментальна група				Контрольна група			
	К-сть осіб		%		К-сть осіб		%	
	до	після	до	після	до	після	до	після
високий	4	0	27	0	2	2	14	14
середній	6	7	40	47	5	6	36	43
низький	5	8	33	53	7	6	50	43

З таблиці 3.6 видно, що в експериментальній групі після формуючого етапу експерименту не виявлено високого рівня емоційної напруженості. У 47% юнаків середній рівень емоційної напруженості, у 53% - низький рівень. У контрольній групі істотних змін не відбулося.

Для підтвердження значущості відмінностей у рівнях емоційної напруженості у першокурсників контрольної та експериментальної груп ми обчислювали значущість відмінностей середніх показників, за формулами:

Формула 3.1

$$t = \frac{| xl - x2 |}{\sqrt{Sl^{\wedge}2/nl+S2^{\wedge}2/n2,}}$$ [13, с. 182] **;**

де xl – середнє до проведення формувального етапу експеримента, х2 – середнє після формувального етапу експеримента, S1 – стандартне відхилення до, S2 – стандартне відхилення після; nl і п2 – кількість випробовуваних; t – точка значущості відмінностей.

Стандартне відхилення прораховується за формулою 3.2.

Формула 3.2.

$$S= \sqrt{l/n\sum(xi - x)^{\wedge}2}$$

де n – кількість випробовуваних; xi – індивідуальне значення, x – середнє значення.

Точки значущості t:

- Якщо t <1,96, відмінність статистично незначуща;

- Якщо t> 1,96, відмінність досить значуща;

- Якщо t> 2,58 відмінність високо значуща;

- Якщо t> 3,1 відмінність практично абсолютно значуща.

Детальне обчислення стандартного відхилення подане у додатку. Також там наведені обчислення значущості різних середніх показників.

В результаті обчислень були отримані такі дані по контрольній групі:

xl – середнє до формувального етапу експерименту = 1,66;

x2 – середнє після формувального етапу експерименту = 1,74;

S1 – стандартне відхилення до проведення формувального етапу експерименту = 0,7;

S2 – стандартне відхилення після проведення формувального етапу експерименту = 0,68;

t – точка значущості = 0,26.

Оскільки значущість відмінностей середніх (0,26) менше 1,96, то відмінність статистично незначуща. Таким чином, в емоційній сфері першокурсників контрольної групи відбулися несуттєві зміни.

Дані по експериментальній групі:

xl – середнє до формувального етапу експерименту = 1,98;

x2 – середнє після формувального етапу експерименту = 1,43;

S1 – стандартне відхилення до проведення формувального етапу експерименту = 0,8;

S2 – стандартне відхилення після проведення формувального етапу експерименту = 0,46;

t – точка значущості = 2,3.

Значущість відмінностей середніх по експериментальній групі становить 2,3, що більше ніж 1,96, отже, відмінність є досить значущою.

Отже, можна стверджувати, що у першокурсників ВНЗ, які взяли участь у формуючому етапі експерименту дійсно знизився рівень емоційної напруженості.

Для здійснення якісного аналізу одержаних кількісних показників важливо розглянути результати самозвіту, який писали першокурсники на завершальній стадії психокорекційної програми (заняття № 8). Зокрема, усіх учасників програми з корекції емоційної напруженості ми попросили написати самозвіт або короткий твір, відповівши на запитання «Що дала мені участь у програмі?».

Усі учасники, зазначають у своїх самозвітах зміни. Більшості із них проведені заняття дали можливість відчути себе потрібними, допомогли вирішити власні внутрішні проблеми, наприклад, Катя Т. пише: "Мені стало легше і світліше на душі. Коли тобі всі навколо твертять і переконують, що ти хороший, то сам починаєш у це вірити та перестаєш сумніватися у власних силах ... ".

Ось, що написала Уляна О. : "Я змінилася. Я знаю, яка я, якою я хочу і можу бути, а найголовніше – як цього досягти. Я стала уважніше ставитися до людей. Чому вони повинні страждати від мого мінливого настрою? Мені здається, що він вже не такий поганий. Я навчилася контролювати свої емоції, стала відкритою, позбулася значної частини своїх необґрунтованих переживань і почала більше довіряти людям.

Михайло С., і ще ряд першокурсників вказують на те, що навчилися контролювати свої емоції: "Я став вільніше себе почувати серед інших. Відкрив в собі нові риси характеру, навчився розбиратися в людях, розуміти їх, напевно, став терпимішим. Дізнався, як впоратися з емоційною напруженістю, а головне можу легко використовувати ці прийоми в повсякденному житті".

Читаючи такі твори чітко простежується зміна емоційного ставлення до себе в позитивну сторону, залишається сподіватися, що ці зміни закріпилися надовго.

Висновки до третього розділу

1. Щоб емоційна напруженість як ситуаційний психічний стан не закріпився у стійку рису особистості потрібно розробити *програму психологічної корекції емоційної напруженості*, що спрямована на розвиток адекватної самооцінки, опанування методів самоконтролю і саморегуляції та гармонізацію емоційної сфери загалом. Така програма потенційно може охоплювати наступний комплекс психолого-педагогічних форм і засобів впливу та самовпливу: самозвіт «Мої емоції і почуття», бесіда «Будьте самим собою», ігри для контролю емоцій «Царівна Несміяна» і «Комплімент», різні техніки і прийоми саморегуляції (колірний аутотренінг, медитація, класична релаксація, розслаблення шляхом актуалізації керованих уявлень, контроль і регуляція дихання, напруження і розслаблення м'язів руки тощо), самонавіювання (формули Т.Г. Дмитренко, метод мисле-образного емоційно-вольового вербального самонавіювання Г.М. Ситіна), самопрограмування, вправи на формування самоповаги, самоприйняття та адекватної самооцінки, заняття з розвитку навичок самоспостереження тощо.

2. Дослідження емоційної напруженості першокурсників ВНЗ проводилося на базі юридичного факультету ТНЕУ, в період з лютого по квітень 2015 року. У дослідженні брали участь 29 студентів спеціальності «Соціальна робота» (15 хлопців і 14 дівчат). Для вивчення емоційної напруженості застосовувалися такі тестові методи: опитувальник Т.А. Нємчиної для вимірювання рівня вираженості нервово-психічної напруги; шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілберга; методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана.

3. В результаті проведеного дослідження виявлено, що високий рівень емоційної напруженості присутній у 20% першокурсників. Ці студенти більшою мірою, ніж інші схильні до прояву нервозності, глибокого переживання невдач, невпевненості у своїх силах, необ'єктивної самооцінці. Середній рівень емоційної напруженості проявляється у 38% респондентів. Дана група юнаків відчуває не настільки сильну інтенсивність емоційних

ставлень. У 42% першокурсників виявлено низький рівень емоційної напруженості. Зокрема, для них характерна дещо завищена самооцінка, впевненість у собі, низький рівень особистісної та ситуативної тривожності. Отже, для 58% юнаків необхідно створити психолого-педагогічні умови пониження рівня емоційної напруженості.

4. У ході формуючого етапу експерименту ми працювали у двох напрямках, по-перше – це робота з викладачами, по-друге – проведення «Програми корекції емоційної напруженості першокурсників». Робота з викладачами полягала в проведенні індивідуальних бесід з проблематики емоційної напруженості юнаків. Для студентів же була розроблена і апробована відповідна психокорекційна програма.

5. Програму пройшли студенти-першокурсники спеціальності «Соціальна робота», які навчаються на юридичному факультеті ТНЕУ. Експериментальна група складалася з 15 осіб юнацького віку; контрольна – з 14 осіб. Корекцію емоційної напруженості ми проводили у двох напрямках: 1) формування адекватної самооцінки; 2) навчання студентів методам саморегуляції. Безпосередні заняття з корекції емоційної напруженості проходили у формі групової роботи з першокурсниками.

6. На констатувальному етапі дослідження в експериментальній групі не виявлено жодного студента із високим рівнем емоційної напруженості. У 47% першокурсників простежується середній рівень емоційної напруженості, а у 53% - низький. У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Значущість середніх відхилень по експериментальній групі становить 2,3, а відтак результати є достатньо значущими. Отож, можна стверджувати, що у першокурсників, які взяли участь у формуючому етапі експерименту дійсно знизився рівень емоційної напруженості. Таким чином, була виконана основна мета пропонованої програми – сприяти гармонізації емоційної сфери особистості та навчити першокурсників дієвим методам саморегуляції.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз та експериментальне дослідження емоційної напруженості першокурсників ВНЗ підтвердили актуальність і значущість даної проблеми для соціальної педагогіки, соціальної роботи та психології. Основний зміст проведеного дослідження відображено в таких положеннях:

1. Відзначено велику кількість робіт, присвячених проблемі емоційної напруженості в закордонній та вітчизняній психології. Спільним у відповідних дослідженнях є погляд на емоційну напруженістю як стан, що характеризує інтенсивність емоційних переживань в ході діяльності, оціночних, емоційних ставлень людини до умов її протікання. Нервозність, глибоке переживання невдач, невпевненість у своїх силах, необ'єктивна самооцінка - такі основні прояви високого рівня емоційної напруженості.

2. Теоретичний аналіз проблеми емоційної напруженості показав, що про ювенальний (юнацький) вік зазвичай говорять, як про період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості, пристрасності, частій зміні настроїв. Емоційні проблеми юнацького віку мають різні витоки. Особливості емоційних реакцій перехідного віку кореняться в залишкових гормональних і фізіологічних процесах. Вони залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні відмінності переважають над віковими. Причин може бути безліч: завищені вимоги з боку сім'ї, школи, неблагополучна атмосфера сімейних взаємин, в які включена особа, суто біологічні чинники. Отож психологічні труднощі дорослішання, суперечливість рівня домагань і образу «Я» нерідко призводять до того, що емоційна напруженість юнаків зростає.

3. Розглянуто структурні компоненти особистості емоційно-напруженого першокурсника. Самооцінка такого юнака неадекватно занижена, домагання невисокі, активність на занятті знижена. Такі студенти схильні відмовлятися від вибору важких навчальних завдань, нерішучі.

Психічні стани, що виникають при підготовці до навчальної роботи та її виконання, характеризуються переважанням емоцій негативної модальності, слабкою концентрованістю уваги, виникненням численних помилок пам'яті, що ускладнюють фіксацію корисного досвіду навчальної роботи. Часте переживання неуспіху, у зв’язку з негативними соціальними оцінками результативності, призводить до вираженої незадоволеності і накопичення в емоційній пам’яті потенційно негативних переживань.

Презентована картина психічної регуляції діяльності юнака, що характеризується тривожним типом особистості пояснює, чому він погано засвоює знання з різних дисциплін навчального плану. Загальним підсумком неуспішності може стати відставання в розумовому розвитку. Тому необхідно проводити корекцію емоційної напруженості. Успішного результату корекції можна досягти, використовуючи комплекс психолого-педагогічних засобів. Важлива не тільки робота психолога, педагога чи соціального працівника з організації корекційних занять, а й зміна ставлення наставників до емоційно-напруженого студента. Необхідно, щоб педагоги відійшли від своїх установок на першокурсника як на ледачого і нездібного, а, навпаки, подивилися на нього з іншого боку як на невпевнену, емоційно-раниму людину, якій потрібна їхня підтримка.

4. Розглянуто особливості роботи практичного психолога, педагога чи соціального працівника з емоційно-напруженим юнаком. З’ясовано, що в подоланні високого рівня емоційної напруженості у першокурсника велику роль відіграє стиль керівництва педагога. Авторитарний стиль фруструє емоційно-напруженого першокурсника, розвиває невпевненість у собі і неадекватну самооцінку. У педагогів з демократичним стилем спілкування в академічних групах менше студентів з високим рівнем емоційної напруженості, а студенти з вже сформованою емоційною напруженістю відчувають себе з таким педагогом менш скуто. Внаслідок того, що такий педагог ставиться до наступників з повагою, емоційно-напружені особи більшою мірою починають відчувати почуття власної гідності, у них

змінюється самооцінка, і це спричинює зниження неадекватно підвищеного рівня емоційної напруженості.

5. Проведено дослідження емоційної напруженості першокурсників на базі юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету, яке тривало три місяці (з лютого по квітень 2015 року). У дослідженні брали участь 29 першокурсників, що здобувають спеціальність «Соціальна робота» (5 хлопців і 14 дівчат). Для вивчення емоційної напруженості застосовувалися такі методи: опитувальник Т.А. Немчиної для вимірювання рівня вираженості нервово-психічної напруги; шкала самооцінки рівня особистісної тривожності Ч. Спілберга; методика діагностики рівня невротизації Л.І. Вассермана.

6. В результаті проведеного дослідження виявлено, що високий рівень емоційної напруженості притаманний 20% першокурсників ВНЗ. Ці студенти більшою мірою, ніж інші схильні до прояву нервозності, глибокого переживання невдач, невпевненості у своїх силах, необ'єктивної самооцінки. Середній рівень емоційної напруженості простежується у 38% респондентів. Зазначена група осіб юнацького віку відчуває не настільки сильну інтенсивність емоційних ставлень до діяльності. У 42% першокурсників виявлено низький рівень емоційної напруженості, для них характерна незначно завищена самооцінка, висока впевненість у собі, низький рівень особистісної та ситуативної тривожності. Отже, для 58% першокурсників необхідно створити спеціальні психолого-педагогічні умови, що сприятимуть проективному пониженню рівня їхньої емоційної напруженості.

7. У ході формуючого етапу експерименту ми працювали в двох напрямках, по-перше – це просвітницька робота з викладачами, по-друге – проведення «Програми корекції емоційної напруженості першокурсників». Робота з викладачами полягала в проведенні індивідуальних бесід з проблеми емоційної напруженості студентів. Зокрема з викладачами, які працюють з експериментальним класом, проведено три індивідуальні бесіди. Перша бесіда присвячена теорії емоційної напруженості (причини

виникнення і наслідки емоційної напруженості). На другій бесіді ми розмовляли про студентів з високим рівнем емоційної напруженості (після результатів діагностики). На третій бесіді були обговорені особливості спілкування викладача з емоційно-тривожними юнаками, а також сформульовані конкретні рекомендації щодо корекції цього негативного емоційного стану. Для студентів була розроблені і апробована "Програма корекції емоційної напруженості у першокурсників". Для розробки восьми занять використовувалися ігри та вправи, запропоновані в роботах таких авторів як Андрєєва А.Д., Большаков В.Ю., Боришевський М.І, Вачков І.В., Вохмяніна Т.В., Воронова А.П., Рогов Є.І., Самоукіна Н.В., Семиченко В. А., Чуткіна Н.І., Шевченко Ю.С., Шевандрін Н.І. та ін.

8. Участь у корекційній програмі приймали студенти-першокурсники юридичного факультету ТНЕУ, які здобувають спеціальність «Соціальна робота». Експериментальна група складалася з 15 осіб юнацького віку; контрольна – з 14 осіб. Ми розподілили студентів по групах рівномірно, враховуючи рівень емоційної напруженості учасників. Розробляючи програму, ми виходили з того, що корекція емоційної напруженості повинна починатися з усунення причин негативних емоційних станів. Теоретичний аналіз показав, що найбільш загальним чинником, що викликає емоційну напруженість у студентів є неадекватна самооцінка. Тому корекцію емоційної напруженості ми проводили у двох напрямках: 1. формування адекватної самооцінки; 2. навчання юнаків різним технікам саморегуляції. Безпосередня корекція емоційної напруженості відбувалася у формі групової роботи зі студентами.

9. На контрольному етапі експерименту студенти пройшли повторне психодіагностичне обстеження з метою виявлення змін у рівні їхньої емоційної напруженості. Для підведення підсумків була використана та ж батарея методик, що і на констатувальному етапі дослідження. В експериментальній групі після формуючого етапу експерименту не виявлено студентів з високим рівнем емоційної напруженості. У 47% першокурсників

простежується середній рівень емоційної напруженості, а у 53% їх одногрупників – низький рівень. У контрольній групі істотних змін не відбулося. Для підтвердження змін у рівнях емоційної напруженості в юнаків контрольної та експериментальної груп ми обчислювали значущість відмінностей середніх показників. В емоційній сфері студентів контрольної групи відбулися несуттєві зміни (значущість відмінностей середніх показників становить 0,26 (менше 1,96)). Водночас значущість відмінностей середніх показників експериментальної групи рівна 2,3 (більша ніж 1,96). Тобто можна стверджувати, що у першокурсників, які взяли участь у формувальному етапі експерименту дійсно знизився рівень емоційної напруженості. Таким чином, була досягнута основна мета пропонованої психокорекційної програми – сприяти гармонізації емоційної сфери особистості та навчити юнаків основним технікам саморегуляції.

Практичні результати експериментальної роботи можуть бути використані в практиці різних освітніх установ, в першу чергу в роботі з особами юнацького віку, які навчаються у вищих навчальних закладах Західного регіону України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Абрамова Г. С. – Екатеринбург : Эксперимент, 1999. – 624 с.

2. Андреева Г. М. Социальная психология / Андреева Г. М. − М. : Аспект-Пресс, 2002. – 376 с.

3. Андреева А. Д. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / Андреева А. Д., Вохмянина Т. В., Воронова А. П., Чуткина Н. И. ; [под ред. Дубровиной М. В.]. − М. : Педагогика, 1995. – 324 с.

4. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. – 2007. – №8. – С. 20 – 23.

5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Просвещение, 1996. – 411 с.

6. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / Большаков В. Ю. − СПб. : Питер, 1996. – 131 с.

7. Боришевский М. Й. Саморегуляция поведения школьников / М. Й. Боришевский // Совецкая педагогика. − 1991. − № 3. − С. 63–67.

8. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов – СПб. : Азбука, 2000. – 528 с.

9. Вачков І. В. Основи технології групового тренінгу. Психотехніки : [навч. посіб.] / І. В. Вачков − К. : Міленіум, 1999. − 176 с.

10. В мире подростка / [под ред. А. А. Бодалева]. − М. : Медицина, 1982. − 271с.

11. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Выготский Л. С. − М. : АПН, 1990. – 375 с.

12. Вплив екстремального середовища на екологічну свідомість військовослужбовців [Електронний ресурс] / Медична Бібліотека. – Режим доступу до стат. :

http://medbib.in.ua/emotsionalnaya-napryajennost.html

13. Гусаров В. М. Теорія статистики : [навч. посіб. для внз] / В. М. Гусаров. − К. : Центр учбової літератури, 1998. − 247 с.

14. Гармоническая личность [Электронный ресурс] − Режим доступу к стат. : http://azps.ru/handbook/g/garm591.html

15. Дерев'янко С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / С. Дерев'янко // Соціальна психологія. – Київ, 2008. – № 1 (27). – С. 96–104.

16. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. − К. : Веселка, 1994. – 137 с.

17. Джемс У. Психология / У. Джемс. − М. : Мир, 1991. – 208 с.

18. Дубровіна І. В. Формування особистості в перехідний вік: від підлітково-вого до юнацьго віку / Дубровіна І. В. – К. : Академвидав, 1997. – 240 с.

19. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров − М. : Академия, 2006. – 280 с.

20. Захаров А. І. Як визначити страх у дітей? / Захаров А. І. − Харків : Педагогіка, 1998. – 240 с.

21. Ильин Е.П. Мотивации и мотивы / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

22. Квинн В. Н. Прикладная психология / Квинн В. Н. − СПб. : Питер, 2000. – 431 с.

23. Киршбаум Е. І. Психічний стан / Киршбаум Е. І., Єремеєва А. І. – Кіровоград : Антураж-А, 1990. – 216 с.

24. Кириленко Т. С. Психологія: Емоційна сфера особистості / Кириленко Т. С. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.

25. Кон И.С. Психология ранней юности / Кон И. С. − М. : Просвещение, 1998. – 255 с.

26. Кон И. С. Открытие «Я» / Кон И. С. − М. : Политиздат, 1998. – 352 с.

27. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / Кон И. С. – М. : Политиздат, 2004. – 286 с.

28. Кордуэлл М. Психология А-Я : Словарь-справочник / Кордуэлл М. − М. : Прогресс, 1999. – 448с.

29. Кулагіна І. Ю. Вікова психологія (Розвиток дитини від народження до сімнадцятиліття) / Кулагіна І. Ю. − К. : Магістр, 1997. – 176 с.

30. Лебединський В. В. Емоційні порушення в дитячому віці та їх корекція / Лебединський В. В. – К. : Педагогічна думка, 1990. − 197 с.

31. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Левитов Н. Д. − М. : Просвещение, 1994. – 487 с.

32. Леонова А. Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности / Леонова А. Б., Медведев В. И. − М. : МГУ, 1991. – 254 с.

33. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев А. Н. − М. : Педагогика, 1995. – 386 с.

34. Леонтьев А. Н. Психологическая напряженность / А. Н. Леонтьев − М. : Прогресс, 1987. − 584 с.

35. Личко А.Е. Підліткова психіатрія / Личко А.Е. – Львів: Світ, 2001. – 199 с.

36. Ложечник Н. С. Гендерные особенности динамики развития эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрасте : [Электронный ресурс] / Н. С. Ложечник. – Режим доступу к стат. : http://www.scienceforum.ru/2014/478/1019

37. Марасанов Г. І. Методи моделювання і аналіз ситуацій в соціально-психологічному тренінгу / Г. І. Марасанов. – К. : Наукова думка, 1995. – 147 с.

38. Мухіна В. С. Вікова психологія: феноменологія розвитку / В. С. Мухіна. – Одеса : Маяк, 2000. – 156 с.

39. Наенко Н. И. Психологическая напряженность / Н. И. Наенко − М. : МГУ, 1986. – 260 с.

40. Нємчин Т. А. Стан нервово-психічної напруги / Нємчин Т. А. − Одеса : Наука і техніка, 1993. – 183 с.

41. Озьорова С. А. Особливості роботи вчителя з тривожним підлітком / Озьорова С. А. // Наука, культура, освіта. − 1997. − №10–11. – С. 49–53.

42. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. − М. : Наука, 2001. − 168 с.

43. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий /

Платонов К. К. − М. : Наука, 1996. − 175 с.

44. Психическое напряжение : [Электронный ресурс] / Психология от А до Я. – Режим доступу к стат.:

http://azps.ru/articles/stts/stts19.html

45. Психокорекція: теорія і практика / [під ред. Шевченко Ю. С.] − К. : Либідь, 2005. – 345 с.

46. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. − М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

47. Райс Ф. Психологія підліткового та юнацького віку / Ф. Райс − Харків : Право, 2000. − 656 с.

48. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. Система работы психолога с детьми разного возраста ; [кн. 1.] / Е. И. Рогов – М. : Знание, 1999. – 384 с.

49. Романова Е. С. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Е. С. Романова − М. : МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 160 с.

50. Рубинштейн С. Я. Бытие и сознание / Рубинштейн С. Я. – М. : Педагогика, 1987. – 382 с.

51. Рубинштейн С. Я. Основы общей психологи / Рубинштейн С. Я. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

52. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / Рубинштейн С. Я. − М. : Просвещение, 1989. – 424 с.

53. Самоукіна Н. В. Гра в школі і вдома. Психотехнічні вправи і корекційні програми / Самоукіна Н. В. − К. : Нова школа, 1993. – 186 с.

54. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультации, тренинги / Самоукина Н. В. − Луганск : ИНТОР, 1997. − 192 с.

55. Свистунова Т. П. Розвиток пізнавальної сфери в дитячому віці : [навч.-метод. посіб.] / Т. П. Свистунова. – Донецьк : Новий світ, 1992. – 224 с.

56. Семиченко В. А. Психічні стани / В. А. Семиченко. − К. : Магістр-S, 1998. – 208 с.

57. Семиченко В. А. Психологія емоцій / В. А. Семиченко. − К. : Магістр-S,

1998. – 128 с.

58. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. − К. : Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.

59. Соснова Ю. С. Психічні стани людини, їх класифікація і діагностика / Ю. С. Соснова. – К. : Наука, 2001. – 199 с.

60. Состояния психической напряженности : [Электронный ресурс] // ЯГПУ, Отдел образовательных информационных технологий. – 26.07.2010. – Режим доступу к стат. :

http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met121/node41.html

61. Спіркин А. Г. Свідомість і самосвідомість / А. Г. Спіркин. − К. : Наукова думка, 1997. – 300 с.

62. Сталин В. В. Самосознание личности / В. В. Сталин − М. : Педагогика, 1983. – 304 с.

63. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : [монографія] / А. В. Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.

64. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Холодная М. А. − СПб. : Питер, 2002. – 199 с.

65. Чудновский В. С. Самосознание подростков с гармоничным и отклоняющимся поведеним / Чудновский В. С., Кржечковский А. Ю. – Ставрополь : Сияние, 1993. – 239 с.

66. Чудновский В. С. Воспитание способностей и формирование личности / Чудновский В. С. − М. : Прогресс, 1994. – 310 с.

67. Шевандрин Н. І. Психодіагностика, корекція і розвиток особистості в педагогічній практиці / Шевандрин Н. І. – Одеса : Фабула, 1992. – 174 с.

68. Шингаров Г. К. Эмоции и чувства, как форма отражения действительности / Шингаров Г. К. − М. : Наука, 2001. – 238 с.

69. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – М. : Московский университет, 1998. – 256 с.

70. Якобсон П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон. − М. : Учпедгиз., 1991. – 275 с.

ДОДАТКИ