**Міністерство освіти і науки України**

**Західноукраїнський національний університет**

**Факультет** [соціально-гуманітарний](https://www.wunu.edu.ua/educational-subdivisions/faculty/sgf/)

**Кафедра** психології та соціальної роботи

**БАБІЙ Ліна Ігорівна**

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА УМОВИ ЗГАРМОНУВАННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ ЗВО ЗАСОБАМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ВПЛИВУ»**

спеціальність \_\_053 Психологія\_\_

освітньо-професійна (наукова) програма

кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр»

Виконав студент

групи\_\_ПСм-21

Бабій Ліна Ігорівна

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підпис

науковий керівник:

д.психол.н., доцент

Гірняк А. Н.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підпис

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підпис

Тернопіль – 2022

**ЗМІСТ**

**ВСТУП** ………………………………………............................................................**3**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИчний аналіз проблеми згармонування психічних станів студентів …………………………………...………7**

1.1. Поняття, сутність та класифікація психічних станів ……………..……….....7

1.2. Вікові передумови розвитку психічних станів у студентському віці …......20

1.3. Основні чинники й умови згармонування психічних станів студентів ..….38

**Висновки до розділу 1 ……………………………………………………………50**

**РОЗДІЛ 2. емпіричне ДОСЛІДЖЕННЯ психічних станів студентів ……………………………………………………………………....52**

2.1. Організація, зміст та методи емпіричного дослідження психічних станів студентів ……………...……………………………..…………...…….……..….…52

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження психічних станів студентів..56

**Висновки до розділу 2 ……………………………………………………………61**

**РОЗДІЛ 3.  програма згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу...62**

3.1. Обґрунтування програми згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу …………………………………….62

3.2. Результативність програми згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу ….…………………………..……..76

**Висновки до розділу 3 ……………………………………………………………79**

**ВИСНОВКИ** ……………………………………….................................................**80**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** …........................................................**83**

**ДОДАТКИ** …...…………………………………….................................................**91**

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Дослідження наявних особливостей ґенези та психокорекції психічних станів негативного характеру набуває особливого значення протягом навчання студентів у закладах вищої освіти, адже у цей період відбувається досить інтенсивний розвиток особистості, зокрема, формування її інтелектуальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер, а також системи ціннісних орієнтацій, професіоналізація та самовизначення у наявному життєвому просторі. Домінування зазначених станів досить деструктивно позначається на життєдіяльності студентів, а також перебігу процесів особистісного розвитку та самостійної реалізації у них.

У сучасній психології категорія психічного стану помітно поступається поняттям психічного процесу і психічної властивості особистості. Мова йде не тільки про міру методологічної розробки даної проблеми, а й про кількість і якість прикладних досліджень психічних станів у віковій та педагогічній психології. Так, фундаментальними засадами вивчення психічних станів особистості стали праці Б. Ананьєва та В. Ганзена, Є. Ільїна та Г. Костюка, М. Левітова та О. Леонтьєва, Б. Ломова та С. Максименка, О. Прохорова та С. Рубінштейна, О. Тімченка та О. Чебикіна та ін. Окремі аспекти досліджуваної проблеми чітко висвітлено у розробках вітчизняних та зарубіжних учених.

Зокрема, на дослідження особливостей взаємозв’язків психічних станів особистості з її унікальними властивостями спрямовано наукові праці І. Аршави й О. Запухляка, І. Мазохи та Т. Немчіна, О. Саннікової й Є. Тополова та ін.; про те, які є особливості перебігу окремих негативних психічних станів особистості зазначено у роботах Ф. Василюка, В. Гузенка, Є. Калюжної, К. Максименка, В. Москальця, Н. Наєнко, С. Томчука та ін.; різноманіття психічних станів відображає багатство взаємозв'язків суб'єкта з середовищем (С. Рубінштейн, М. Левітов), характер сформованих стосунків особистості зі світом (В. Мясищев). Психічні стосунки мають рівневу природу (Т. Нємчин, Л. Куліков) і підпорядковуються закономірностям фазової динаміки, обумовленої процесом діяльності та спілкування суб'єкта (Ю. Сосновікова). Психічні стани людини як носія мови і свідомості, формують особливі семантичні простори, за допомогою динаміки яких психічні процеси суб'єкта через стани переходять у властивості особистості (О. Прохоров). Як багатовимірне і різноякісне психічне явище, стани найбільш послідовно можуть бути вивчені за допомогою системного підходу (Б. Ломов, С. Максименко та ін.).

Психічні стани закономірно впливають на поведінку суб'єкта в різних ситуаціях життєдіяльності, тому надзвичайно актуальною є наукова і практична проблема їх регуляції (Л. Дика, А. Чебикін). Навчально-пізнавальна діяльність студентів в умовах навчання у закладі вищої освіти є впливовим предиктором їх психічних станів (М. Кузнєцов). У свою чергу, домінуючі психічні стани виступають у ролі контексту, в рамках якого з тією, чи іншою ефективністю відбувається актуалізація навчальних мотивів і прийняття навчально-пізнавального завдання, виконання навчально-пізнавальних, контролюючих та оціночних дій (М. Кузнєцов). Методи оптимізації психічних станів представлено у роботах Т. Гречко та Л. Гримак, О. Квашук та В. Павелківа, а також Т. Яценко та ін.; про особливості проявів психічних станів у студентський період йдеться у доробках Т. Алексєєвої та Т. Комар, Т. Макарчук та М. Томчука та ін.

Однак, різноплановість та фрагментарність наукових досліджень наразі зумовлюють наявні прогалини у розумінні розвитку психічних станів у вигляді системного феномену, а також динаміки їх розвитку та взаємозв’язків, типологізації та чинників щодо пошуку засобів психокорекції. Так, дослідження ґенези та засобів психокорекції психічних станів студентів, як окремий предмет дослідження, залишається досі не розкритим належною мірою.

Вказане зумовило вибір теми магістерської роботи – «**Психологічні чинники та умови згармонування психічних станів студентів закладів вищої освіти засобами корекційно-розвивального впливу**».

**Об’єкт дослідження:** психічні стани студентів закладів вищої освіти як науково-психологічний феномен.

**Предмет дослідження:** психологічні чинники та умови згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу.

**Мета дослідження:** обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники та умови згармонування психічних станів студентів закладів вищої освіти засобами корекційно-розвивального впливу.

**Завдання дослідження:**

1. визначити поняття, сутність й основні наукові підходи до класифікації психічних станів в контексті завдань загальної та вікової психології;
2. охарактеризувати вікові передумови, а також основні чинники й умови згармонування психічних станів студентів;
3. емпірично дослідити психологічні особливості психічних станів студентів;
4. виявити вплив розробленої програми на згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз концепцій згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу, метод психологічного спостереження, метод тестування (методика Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє легко діагностувати стани тривожності та фрустрації, агресивності та ригідності, зокрема, шкалу астенічного стану (ШАС) Л. Малкової в адаптації Т. Чертової, методика «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова, методика   
Л. Вассермана «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» за модифікацією В. Бойко). Здобуті нами в процесі емпіричного дослідження дані піддано кількісному аналізу, з подальшим якісним обґрунтуванням і практичним узагальненням.

**Теоретичне значення дослідження** полягає у тому, що пропонується комплексний підхід до розв’язання проблеми психологічних чинників та умов згармонування психічних станів студентів закладів вищої освіти засобами корекційно-розвивального впливу. Прослідковано тенденції дослідження психічних станів студентів в контексті завдань загальної й вікової психології, виявлено зміст поняття, сутність та види психічних станів студентів. Охарактеризовано вікові передумови розвитку психічних станів студентів, а також основні чинники згармонування психічних станів студентів закладів вищої освіти засобами корекційно-розвивального впливу.

**Практичне значення дослідження** обумовлюється актуальною можливістю практичного використання запропонованого психодіагностичного інструментарію з метою вивчення психологічних особливостей психічних станів студентів закладів вищої освіти. Розроблену програму доцільно застосовувати психологам закладів вищої освіти з метою згармонування психічних станів студентів, з урахуванням виділених психологічних чинників та соціально-психологічних умов.

**Структура та обсяг дослідження.** Магістерська робота має вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, списки використаних джерел та літератури (95 найменувань). Загальний обсяг роботи складає 106 сторінок.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИчний аналіз проблеми згармонування психічних станів студентів**

**1.1. Поняття, сутність та класифікація психічних станів**

У сучасній психології поширені уявлення щодо цілісності психічних явищ особистості, що сукупно становлять міжфункціональну психологічну систему. Саме особистість виступає складною системою, яка зайнята саморозвитком – сама моделює та реалізує власну ґенезу. А принцип системності повністю обґрунтовує основні закономірності щодо виникнення та розвитку психіки у вигляді єдиного цілого та розкриває її структурно-динамічну організованість   
(В. Ганзен, Г. Костюк, М. Левітов, С. Максименко, В. Татенко та ін. Вказаними вченими сукупність психічних станів студентів розглядалась як їх походження та розвиток у період юності.

Початківцем систематичного вивчення психічних станів як окремого поняття став У. Джемс, який трактував психологію у вигляді науки про психічні стани людини. Останні автор відносив до станів свідомості, що мають унікальні властивості – мінливість, вибірковість, безперервність і носять особистісний характер [46].

Досить вагомий внесок у розвиток розуміння щодо сутності та фізіологічних механізмів психічних станів зроблено декількома вченими:   
В. Бехтєрєвим, І. Павловим, І. Сєченовим, О. Ухтомським. Так, І. Сєченовим була сформульована ідея про принцип щодо зворотного зв’язку, який є одним із основних принципів організації психічної діяльності, а також формування, протікання та психічної регуляції станів [168]. Роботи І. Павлова дозволили розкрити фізіологічні механізми психічних станів, а також їх безумовно-рефлекторну та умовно-рефлекторну природу, зокрема, виокремити риси, які їх характеризують (це реальність, дієвість та плідність). Фізіологічною основою подібних психічних станів став «певний функціональний рівень» кори головного мозку, який утворюється під впливом сукупності не тільки зовнішніх, а й внутрішніх подразників [12]. Роботи О. Ухтомського про домінанту описують механізм виникнення психічних станів. Так, у спокійному стані кори великих півкуль домінанта зберігає параметри минулої активації та активується знову за механізмом умовного рефлексу, якщо є відповідний подразник [89].

У оновлених психологічних словниках саме поняття «психічний стан» визначається як таке, що використовується задля умовного виокремлення в психіці індивіда відповідно до статичного моменту, що відрізняє його від поняття «психічний процес» і водночас підкреслюються більш динамічні моменти психіки, ніж у понятті «психічна властивість» [11]. Додатково зазначається, що саме до складу цієї категорії входять досить різні види інтегрованого відображення впливів саме на суб’єкт внутрішніх і зовнішніх стимулів без чітко окресленого усвідомлення їх предметного змісту [14].

Уперше загальна проблема психічних станів у вигляді самостійної категорії, яка є відмінною від психічних процесів і властивостей, з’явилась у працях М. Левітова [8]. Ученим розглянуто та узагальнено праці попередніх років, а також досліджено особливості прояву психічних станів і механізми щодо їх виникнення, наявний взаємозв’язок із психічними процесами та властивостями. Саме тому «психічний стан – це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, де відображається своєрідність перебігу психічних процесів в залежності від предметів та явищ дійсності, що відображаються, а також попереднього стану та психічних властивостей особистості» [8, с. 20].

Деякі психологічні дослідження повністю спрямовані на прикладні аспекти вивчення психічних станів у межах окремих галузей та завдань психології (над ними працювали І. Аршава та Б. Вяткін, В. Бехтєрев та   
Л. Виготський, В. Вілюнас та О. Конопкін, А. Ковальов та О. Леонтьєв,   
К. Максименко та Н. Наєнко, Т. Нємчін та І. Павлов, С. Рубінштейн та   
О. Чебикін, а також І. Чеснокова та ін.). Вони розглядають як психофізіологічні, так і функціональні стани, які формуються у процесі професійної діяльності чи у контексті особливостей і властивостей особистості.

Так, Є. Ільїн визначає такий стан у вигляді цілісної реакції функціональних систем особистості на зовнішні чи внутрішні стимули, які, у свою чергу, спрямовані на досягнення корисного результату [64, с. 18]. Через це автор виокремлює особливий вид станів – психофізіологічний, та розглядає його як причинно-зумовлене явище та реакцію не окремої системи чи органу, а особистості як такої, із включенням у реагування деяких субсистем (керування та регулювання). Між компонентами психічного стану автором виокремлено деякі характеристики (психічні, вегетативні та рухові), які є невіддільними та складають унікальну характеристику кожного стану [64].

Саме поняття функціонального стану використовується задля визначення можливостей людини, які знаходяться в тому чи іншому стані, виконувати конкретний вид діяльності максимально ефективно. Цей стан стає результатом включення суб’єкта у певну діяльність, у ході якої він не лише формується, але й активно перетворюється та впливає на результативність усієї діяльності [20]. Функціональний стан розглядався В. Медвєдєвим як інтегральний комплекс характеристик функцій та якостей людини, який безпосередньо чи досить опосередковано зумовлює ефективність виконання діяльності [26]. Вчена   
Г. Леонова подає такий стан як якісно своєрідну відповідь різнорівневих функціональних систем на зовнішні та внутрішні впливи, які виникають під час виконання значущої для людини діяльності [82]. Л. Дика функціональний стан вважає результатом взаємодії психологічної системи та діяльності з саморегуляції психофізіологічного стану і виокремлює когнітивну, емоційну, мотиваційну та активаційну складові [47].

Б. Ананьєв відносив психічні стани до високого рівня інтеграції індивідуальної психіки та ототожнював їх із складним ансамблем об’єднаних психічних процесів, які мають властивості цілісності та єдності [5].

С. Рубінштейн розглядав такі психічні стани як фон, на основі якого протікають психічні процеси, а також як засіб їх організації у деякий проміжок часу. У переживаннях та діях повністю відображається особистість, а її психічні стани, процеси та властивості, за поглядом вченого, залишаються різними формами психічної реальності [56].

Відповідно до робіт В. М’ясищева, психічні стани виступають фоном для перебігу психічних процесів. Учений відводив їм за часовими характеристиками проміжне положення поміж процесами та властивостями особистості. Наразі автор виокремлював психічні стани в окрему особливу категорію та вважав за необхідне вивчати їх як у нормальних станах, так і в патологічних проявах. Він вважав, що саме дії та переживання особистості визначаються опосередковано через досвід і систему ставлень, адже вони визначають реакцію на зовнішні впливи, а також ініціюють поведінку людини [17].

К. Платонов зазначав, що «психічний стан – один із трьох видів психічних явищ, він - проміжна ланка між короткочасним психічним процесом та властивістю особистості» [28, с. 109]. Тому психічні стани є достатньо тривалими за часовим проявом і можуть проявлятися навіть декілька місяців, однак, при зміні умов чи в результаті процесів адаптації, саме вони змінюються досить швидко [68]. Ю. Сосновікова підкреслила зумовленість виникнення психічних станів поточною ситуацією і визначала психічний стан так: «це відносно стійка структурна організація усіх компонентів психіки, що виконує функцію активної взаємодії людини із зовнішнім середовищем, яка представлена в даний момент певною ситуацією» [176, с. 20]. А ситуація у даному розрізі розуміється не лише як зовнішні впливи, а як і природно-біологічні причини.

H. Логінова довела, що за умови повторюваності подій і ситуацій, а також їх однакових наслідків чи їх суб’єктивного сприймання як схожих, особистісні психічні стани можуть акумулюватися та утворювати особистісні властивості. Досить багато життєвих обставин взагалі не викликають яскравих вражень та не сприймаються як значущі події, саме тому вони не викликають психічного ефекту, але теж мають певні наслідки. Такий процес може відбуватися в силу неусвідомлення тих подій, які відбулися, або пригнічення неприємних переживань та їх витіснення зі свідомості особистості [85].

Л. Куліковим зазначено, що найбільш значущим задля розуміння сутності психічного стану стає поняття узгодження потреб, можливостей та умов. Учений визначає психічний стан у вигляді узгодження особистісних прагнень і можливостей людини з особливостями наявних факторів та, зокрема, силою їх впливу; а також як тимчасовий стан свідомості чи активність у даний момент часу, або як реакція на зміни у зовнішньому та внутрішньому середовищі чи як здатність до породження активності особистості [77, с. 10].

I. Чесноковою у її роботах психічні стани виступали як загальне психічне самопочуття особистості, що формується під впливом значущих зовнішніх або внутрішніх факторів. Ці фактори у більшому чи меншому ступені усвідомлюються протягом певного часу. Саме з них складається внутрішній контекст усіх психічних процесів, прояви характерологічних особливостей індивіда, а також регуляції та саморегуляції діяльності чи поведінки [200].

В. Ганзен вважав психічний стан як цілісну, динамічну, рівневу (кількісну) та змістовну (якісну) характеристику індивідуальної актуальної свідомості, яка детермінується набором актуалізованих властивостей особистості. Тут основними компонентами стану є перцептивний та вольовий, афективний та мисленнєвий. Саме серед структурних складових психічного стану були виокремлені деякі підрівні: фізіологічний і психофізіологічний, психологічний і соціально-психологічний [36].

У працях О. Прохорова успішно узагальнено та інтегровано теоретичні та практичні дослідження, а також запропоновано концептуальні положення щодо зв’язків і єдності психічних станів із наявними переживаннями та поведінкою особистості, зокрема, щодо зумовлення психічного стану ситуацією. Тому психічний стан розглядається як цілісна та активна реакція особистості не тільки на зовнішні, але й на внутрішні впливи. Учений дає таке визначення: «психічний стан – це відображення особистістю ситуації у вигляді стійкого цілісного синдрому в динаміці психічної діяльності, який виражається в єдності поведінки та переживання в певному континуумі часу» [39, с. 5]. Таке визначення включає у себе базові ознаки психічних станів: цілісність і ситуативність, стійкість у часі та єдність переживання та поведінки, зв’язок із особистісними властивостями та психічними процесами [20]. Головними функціями психічного стану стали: регулятивна – це підтримка гармонійних відношень між структурами та утвореннями особистості та організму; інтегративна – це об’єднання окремих психічних станів, а також утворення функціональних одиниць (процес – стан - властивість), які складаються з психічних процесів і психологічних властивостей, ієрархічно організованих у єдину цілісну сукупність [39].

Тому, психічний стан розглядається як досить складне й інтегративне, цілісне поліфункціональне та поліструктурне явище психічного життя особистості, який зв’язує собою психічні процеси та властивості; як складний інтегративний прояв психіки у сукупності її взаємозв’язків, де відображаються психологічні властивості та характер впливу зовнішніх чинників на особистість; а також як засіб організації психічних процесів та формування особистісних властивостей, який забезпечує певний рівень активності та сприяє чи перешкоджає продуктивній психічній діяльності суб’єкта.

Саме виникнення психічних станів первинно зумовлено особливостями взаємодії особистості з досить різними ситуаціями життєдіяльності, де уреальнюються його психічні властивості, а також особистісні смисли та досвід, система ставлень до дійсності і до самого себе. Згідно з концепцією   
О. Прохорова, детермінантами виникнення психічних станів стають різноманітні ситуації, де сам суб’єкт та особистісний смисл виступають як їх системо-утворювальний чинник [39].

Розглянемо більш детально кожний чинник розвитку психічних станів. Так, психологічна ситуація становить досить об’єктивну сукупність певних елементів середовища (зокрема, подій, умов, обставин тощо), яка здійснює стимулюючий, спричинювальний або корегувальний вплив на особистість. Саме ця ситуація завдає просторово-часові межі реалізації активності суб’єкта та зумовлює його активність. У ситуації відображаються значущі сторони життя суб’єкта, його розвитку та самореалізації. Переживання ситуації є одиницею людського досвіду, пов’язана з минулим, теперішнім та майбутнім суб’єкта, яка визначає якісний характер суб’єктивного досвіду [48; 199].

Л. Бурлачук і Н. Михайлова визначають ситуацію у вигляді сукупності елементів середовища чи як його фрагмент, який постає на певному етапі життєдіяльності суб’єкта [22]. А. Філіппов і С. Ковальов вважають, що психоситуація – це продукт та результат активної взаємодії особистості і самого середовища, тобто, виступає локалізованою дійсністю, у якій переплетені геть усі відношення та зв’язки, які її утворюють. Лише завдяки переживанню ситуації стає доступним її перетворення у суб’єктивні образи та уявлення чи конструкти [4]. Як вважають Н. Чепелєва та Т. Титаренко, саме в складних ситуаціях у людини відбувається переорієнтація особистісних смислів, а також пошук нових смислоформ та траєкторій життя. Виходом із психологічної ситуації іноді може бути оновлення власної позиції, зокрема, системи відношень, а також віднаходження мети чи руйнування особистості [18]. Відтак, психологічна ситуація – це результат більш-менш активної взаємодії людини як суб’єкта із середовищем, що призводить до суб’єктивного виділення із об’єктивної реальності деяких сукупностей явищ, які самоорганізовуються у цілісні утворення у зв’язку з її актуальною позицією.

Наступним чинником щодо формування та розвитку психічних станів стає сам суб’єкт та його індивідуально-психологічні особливості. Як стверджував   
С. Рубінштейн, у психологічній ситуації сплетені та відображені геть усі відношення та взаємозв’язки суб’єкта, які стають досить актуальними в дійсності. Основними причинами, які зумовлюють виникнення ситуації, та виступають її основними складовими, стали суб’єктивні чинники [15]. Так, спрямованість особистості, а також її досвід і характер, здібності й індивідуально-типологічні особливості, система цінностей та потреб чи мотивів зумовлюють виникнення певних психічних станів, а за умов зміни хоча б деяких із обставин впливу виникає інший психічний стан [10].

До зовнішніх умов К. Платоновим відносяться вимоги життя та діяльності, а також правила та норми поведінки, зокрема, об’єктивні обставини, які вже склалися, а до внутрішніх умов – тільки індивідуальні особливості суб’єкта [12]. М. Левітов стверджував, що психічні стани зумовлені особливостями оточуючого середовища, а також попередніми психічними станами й особистісними властивостями [8, с. 20]. У роботах Ю. Сосновікової підкреслено значення конкретної ситуації, а також досвіду та особливостей особистості. Дослідниця вважає, що психічні стани являють собою прояви цілісної особистості, куди включені усі сторони психіки людини, адже психічні стани виявляються через діяльність, спілкування, поведінку особистості та виступають розгорнутим проявом її властивостей у часі [76]. В. М’ясищевим підкреслено, що зміна та порушення системи ставлень зумовлює також зміни психічного стану [10]. У працях А. Махнача зазначено, що психічні стани детермінуються стабільними рисами особистості та визначають специфіку симптоматичного комплексу психічного стану. Відповідно до домінування того чи іншого компонента психічного стану чи ступеня зв’язаності з рисами особистості, відбувається різне реагування суб’єкта на несприятливі фактори [2].

В. Ганзен і В. Юрченко серед детермінант психічних станів виокремлюють потреби, бажання особистості, її можливості та умови зовнішнього середовища, що зумовлюють об’єктивний вплив та суб’єктивне сприйняття і розуміння ситуації [36]. У працях Б. Ломова серед суб’єктивних чинників виокремлені система внутрішніх спонук, а також діяльнісні характеристики, індивідуально-психологічні та особистісні властивості суб’єкта. Емоційні стани з розвитком ситуації лише акумулюються, утворюючи із себе емоційний досвід особистості, який лежить в основі формування її емоційних рис [87].

В. Небиліциним до суб’єктивних чинників віднесено суб’єктивну значущість впливу, а також особливості досвіду в подібних ситуаціях, зокрема, рівень розвитку адаптації та індивідуальні особливості людини, плюс ступінь готовності до діяльності, що проходить в певних умовах, і безпосереднє відношення до неї разом з мотивами [11].

Системоутворювальним чинником щодо виникнення психічних станів стає особистісний смисл (Б. Ломов) разом із смисловою системою свідомості   
(О. Прохоров). Так, особистісний смисл формується у процесі життя особи і виступає індивідуалізованим відображенням її дійсного ставлення до ситуації, де остання усвідомлюється як «значуща для мене», та визначає конкретні особливості суб’єктивного усвідомлення зовнішніх умов чи обставин. Основою такого смислу стають мотиви та потреби, мета та установки, суб’єктивні відношення та спрямованість, рівень домагань та соціальні ролі, а також образ Я та інші утворення самосвідомості.

Особистісні смисли – це утворення, які набуваються та закріплюються під впливом не лише особистісних переживань індивіда та самі стають тим джерелом, яке стимулює виникнення цих переживань. Система висновків і оцінок, уявлень та орієнтирів визначають особливості виникнення, а також перебігу психічних станів індивіда в подальшому. Система особистісних смислів та значень індивіда стають його свідомістю. Усвідомлення смислів відбувається через втілення смислу до системи значень чи процесу вербалізації, а це відновлює у значеннях мотиваційну зумовленість смислу (В. Вілюнас) [27]. Тут свідому складову психічного стану складає семантичний простір, який утворюється системою суб’єктивних значень суб’єкта (за О. Прохоровим) [139].

Розвиток особистості подається О. Леонтьєвим у вигляді становлення єдиної системи особистісних смислів, де у концепції особистісного смислу звернуто увагу на проблему взаємозв’язків психічного відображення та суб’єктивного відношення до оточуючої дійсності самої особи. Особистісні смисли не лише виникають, а й закріплюються у досвіді суб’єкта та визначають суттєві характеристики особистості. Тому суб’єктивне відношення людини до світу, яке виражається у значеннях, також складає основу особистісних смислів, які взагалі не піддаються безпосередньому довільному контролю [83].

У роботах О. Прохорова вказано на наступні особливості: чим більш складний психічний стан, тим більше до нього входить поведінкових, інтелектуальних та емоційних характеристик; а тривалі психічні стани особистості характеризуються збільшенням складових смислового простору. Натомість короткочасні стани містять дві-три складові. Так, у тривалих станах основне положення займають переживання, тому вони є складними за своєю структурою. Навпаки, у короткочасних станах, які є однорідними за своєю структурою, яскраво видно поведінкові прояви [37].

Тому, виникнення психічних станів розглядається науковцями як суб’єкт-ситуаційна взаємодія людини, яка зумовлена її смисловою системою і активно формує конкретну психологічну ситуацію. Так, смислова система свідомості особистості шляхом структурування елементів об’єктивного середовища життєдіяльності повністю зосереджує зовнішні впливи відносно суб’єкта, а також перетворює об’єктивну ситуацію не просто у психологічну, а у суб’єктивну ситуацію. Тому психологічна ситуація – це вузол, де всі відношення та зв’язки центровані щодо свідомості суб’єкта. Процес індивідуального ставлення особистості щодо окремих об’єктів та складових ситуації стає основою для виникнення психічних станів [13]. Навпаки, процес осмислення, зокрема, особистісної інтерпретації та надання певних значень і мовної категоризації зовнішніх явищ стає основним у формуванні повноцінної картини світу особистості та системи її цінностей і відношень.

Структура смислових утворень суб’єкта являє собою єдність афективних та когнітивних компонентів, які задають схему інтерпретацій ставлень особистості до себе, а також до інших і до оточення. Натомість довільна перебудова смислових утворень полягає в основі саморегуляції особистості. Наразі усвідомлена зміна смислових утворень дає змогу визначати смислове спрямування та здійснювати довільний контроль не тільки за безпосередніми спонуканнями, але й корегувати поведінку індивіда. Так, у ситуаціях кризи, коли вже формуються нові цінності, активно відбувається перетворення загальних смислових структур суб’єкта, а смисловий зв’язок виступає одним із тих механізмів, який забезпечує смислову перебудову людини. Дія смислового зв’язування у ході процесу переживання призводить до формування зовсім нової смислової системи особистості. Надалі процес встановлення внутрішнього зв’язку з ціннісною сферою індивіда, а також надання нейтральним значенням емоційно заряджених смислів повністю сприяє виникненню нових спонукань особистості і формуванню зовсім нових психічних станів.

Смислова система свідомості стає тією ланкою, що опосередковує вплив різноманітних факторів життя суб’єкта, а також включає у себе декілька характеристик: особистісний смисл та особистісні значущості, потреби та мотиви, цінності та смислові орієнтації, або смислові диспозиції та ін. Перераховані елементи повністю структуровані у динамічну смислову систему, через призму якої заломлюються різноманітні впливи на суб’єкта. У тих чи інших ситуаціях життєдіяльності деякі смислові структури зовсім по-різному активізуються та поєднуються у процесі опосередкування ситуаційних впливів. Це знаходить відображення через різноманітність психічних станів особистості, а також їх виникнення та зміну у часі. Смислова система свідомості стає усвідомленою детермінантою виникнення психічного стану.

У людини, яка перебуває в конкретній ситуації життєдіяльності, у кожний момент часу в активному стані свідомості протікають декілька психічних процесів одночасно та безперервно (увага та мислення, пам’ять та емоції тощо) із різною інтенсивністю. За таких умов індивід із характерною лише для нього структурою особистісних властивостей, перебуває в єдиному актуальному психічному стані, що може змінюватися іншим психічним станом. Сукупність значень серед параметрів психічних процесів, які водночас протікають, а також сукупність властивостей суб’єкта, що визначають його профіль та зумовлюють своєрідність реалізації актуального стану конкретної особистості. Актуальний психічний стан виступає сполучною ланкою (містком) між психічними процесами та властивостями суб’єкта.

Як зазначено в роботах О. Прохорова, «завдяки цій функції станів психічні процеси можуть «забезпечувати» прояви психологічних якостей особистості, впливати на них, та, у свою чергу, знаходяться під регуляторним впливом останніх. Тобто, завдяки психічним станам забезпечується реалізація основних функцій психіки: відображення та регуляція» [14, с. 145]. Психічні стани, а також процеси та властивості стають різними формами психічної реальності, а також характеризуються автономністю та відносною незалежністю. У основі механізму формування психологічних властивостей перебуває процес формування стійких функціональних одиниць (процеси – стани – властивості), що характерні для різних видів діяльності (наприклад, навчальна, трудова тощо) [13].

У поточному часі безліч різних актуальних станів, які пов’язані з різними параметрами психічних процесів, а також набором психологічних властивостей. Саме ці множинні зв’язки забезпечують не лише функцію інтеграції процесів і властивостей, але і функцію диференціації, яка полягає у якісній своєрідності зв’язків між наявними процесами та властивостями. Так, у поточному часі психічний стан утворює стійку «психологічну структуру» особистості: процеси – стан – властивості, яка змінюється за умови актуалізації іншого психічного стану, що виникає в інших умовах функціонування та ситуацій життєдіяльності особистості [5].

За деяких ситуацій життєдіяльності, які повторюються у діапазоні поточного часу, відбувається деякий розвиток психічних процесів, а також виокремлення типових (чи характерних) станів та стійких зв’язків між ними (тобто, комплексів станів), зокрема, формування властивостей суб’єкта. Відповідно до праць О. Прохорова [13], закріплення і стабілізація найзначущих характерних психічних станів за деякий період часу активно сприяє утворенню досить стійких зв’язків між ними та формуванню комплексів психічних станів деякого знаку: а також комплексів негативних чи позитивних психічних станів різного ступеня вираженості. Такі психічні стани об’єднані різноманітним характером поєднання та зв’язку у цілі комплекси, а це може підсилювати їх взаємну дію чи, навпаки, гальмувати, паралельно підтримуючи їх актуалізацію тільки за певних умов життєдіяльності.

Повністю сформовані зв’язки між станами у комплексах уже мають впорядковану деревоподібну-мережеву структуру. Тому стани, які входять у комплекси, утворюють за свій рахунок відносно замкнені системи, що характеризуються високим рівнем зв’язаності та цілісності, стійкості та пластичності. Зокрема, високий рівень зв’язаності забезпечує якісну своєрідність системи станів, а також її відмінність від систем психічних процесів та психологічних властивостей. Наразі стійкість зв’язків між станами в комплексах чітко відображає стабільність і забезпечує цілісність психічної діяльності на певний проміжок часу, а наявна пластичність – це можливість переструктурування згідно з вимогами функціонування особистості [13].

Кожен психічний стан у межах комплексу має свою функцію, зокрема, забезпечує тривалість і сталість взаємодії психічних процесів та властивостей, а також їх розвиток та формування, і сприяє їх вираженості та динамічності у процесі життєдіяльності суб’єкта. Якісно нові поєднання між психічними процесами, які утворюються в комплексах, спричиняють виникнення нових їх характеристик, а також формування інтегральних і комплексних властивостей особистості плюс, на доданок, сприяють їх стійкості, вираженості та динамічності у певному виді діяльності. У результаті такі об’єднання психічних станів у комплекси утворюють замкнені зв’язки (або зациклення) психічних станів певного знаку. Ці комплекси повністю забезпечують тривалу підтримку повноцінної активності психічних станів деякого знаку та їх рівень інтенсивності у деякий проміжок часу. У створенні зазначених комплексів основний вплив має функція відображення та інтеграції психічних станів. Натомість активація комплексу психічних станів певного знаку утворює макродомінанту, - саме це виявляється у підтримці, посиленні та сприянні сталості цього комплексу в поточному часі. Ця активація забезпечує перерозподіл між енергетичним потенціалом станів, адже це є основною характеристикою фону для предметно-професійної діяльності та безпосередньо впливає на якість діяльності, а також стійкість її параметрів [38].

Наразі проведення дослідження психічних станів студентів під час навчання неможливо без урахування їх взаємозв’язків у цих комплексах, що закономірно вимагає вивчення як самих структур комплексів, так і їх феноменології. Крім цього, важливо виокремити їх базові типи. За А. Фурманом, типологізація – це логіко-методологічна процедура, що ґрунтується на «типізації як на відборі та систематизації найістотнішого, а також закономірного та соціально значущого як у людських характерах, так і в соціальних обставинах, що їх зумовили», саме тому тип є сукупністю ознак або параметрів, які утворюють внутрішньо стійке ядро щодо взаємозалежностей [95].

З метою вивчення структур комплексів психічних станів запропоновано наступні визначення. Комплексоутворювальний психічний стан – це такий стан, який є актуалізованим упродовж певного періоду життєдіяльності особистості, а також стійко виявляється на всіх рівнях вираженості і утворює сукупність взаємозв’язків із іншими психічними станами із негативним «окрасом». Отже, комплекс психічних станів – це сукупність, поєднання комплексоутворювальних та інших психічних станів певної організованості, об’єднаних стійкими взаємозв’язками протягом певного часу та спричинені унікальним набором актуалізованих властивостей особистості. Зокрема, тип комплексу психічних станів виокремлюється, виходячи зі співвідношення та вираженості комплексоутворювальних психічних станів, - це визначає їх структурну організованість та характеризується індивідуальним особистісним профілем. Зокрема, у випадку, коли виокремлено 2 комплексоутворювальних стани, кожен з яких має три рівні вираженості, потрібно розглядати та вивчати 9 типів комплексів; у випадку 3 комплексоутворювальних станів із двома рівнями вираженості виділяється 8 типів комплексів, із трьома рівнями – 18 типів і т. д.

Комплекси особистісних психічних станів, залежно від мети дослідження, можуть відрізнятися складом комплексоутворювальних станів, а наявні типи комплексів психічних станів – формуватися відносно рівневої структурованості комплексоутворювальних станів. Надалі типологізація комплексів психічних станів уможливлює деталізацію унікальних онтогенетичних детермінант та особливостей розвитку суб’єкта, зокрема, у студентському віці.

Надалі, виходячи із розуміння психічного стану як складного та цілісного, поліфункціонального та поліструктурного явища, а також дослідження психічних станів студентів у процесі навчання неможливо без застосування системного підходу, де важливими є: виявлення станів, які утворюють комплекси і мають стійкий формовияв на різних рівнях вираження з урахуванням різноманітних взаємозв’язків у їх комплексах, а також вивчення цих структур комплексів і їх тенденцій феноменології.

**1.2. Вікові передумови розвитку психічних**

**станів у студентському віці**

Постановка проблеми студентства у вигляді окремої вікової та соціально- психологічної категорії у вітчизняній психології належить Б. Ананьєву [5]. Цей період вченим розглядається як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда, що вимагає опанування та інтеграції більшості соціальних функцій, а також формування професійної майстерності. Студентський вік – це сензитивний період для розвитку основних соціогенних потенцій суб’єкта, а також формування професійних, світоглядних та громадянських якостей майбутнього фахівця, це центральний період становлення та структурування інтелекту, а також стабілізації рис характеру особистості, перетворення її мотивації, системи ціннісних орієнтацій та інтенсивного формування спеціальних здібностей і соціальних цінностей у зв’язку з професіоналізацією людини (Л. Божович, М. Боришевський, Є. Головаха, І. Кон, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Пов’якель, Л. Подоляк, ін.).

Так, К. Ушинським визначено період від 16 до 22-23 років як вирішальний, вказуючи, що саме у цьому віці визначається спрямованість засобів мислення та характеру суб’єкта [19]. А. Петровський надалі характеризує студентство у вигляді мобільної соціальної групи, у якій основною метою діяльності є організована підготовка за певною програмою до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному та духовному плані [25].

Так, студентському періоду притаманний перебіг ряду взаємопов’язаних та взаємозумовлених процесів, які викликані особливостями навчальної діяльності та соціального середовища. Це особистісне та професійне самовизначення та самоствердження, розвиток професійно-важливих якостей, а також формування мотиваційно-смислової системи та переоцінка системи ціннісних орієнтацій, а також розвиток процесів рефлексії та самопізнання, відкриття власного «Я» та усвідомлення власної індивідуальності, зокрема, її якостей, і формування життєвих планів та установок на свідоме творення власного життя, у тому числі, становлення світогляду, етичних та естетичних поглядів, і засвоєння соціальних норм та ролей, духовне збагачення та моральне або фізичне самовдосконалення [37].

На даний період розвиток самосвідомості виявляється в усвідомленні особистих якостей і можливостей, особливостей і потреб, бажань і почуттів, зокрема, вчинків, що забезпечує становлення багатьох психологічних процесів: Я-концепції, самооцінки, узгодження між Я-реальним і Я-ідеальним, а також можливостями власної реалізації, яка детермінує становлення соціальної ідентичності студента і реалізацію його індивідуальності. Формування самосвідомості суб’єкта супроводжується когнітивними новоутвореннями, а також зміною соціальних стосунків і появою нових точок зору, під кутом яких розглядає себе юнак. Такі процеси супроводжуються бурхливими емоційними переживаннями, а також зміною ціннісно-мотиваційної системи та сенсу життя [21]. Б. Ананьєв зазначав, що такі формування стійкого ставлення суб’єкта до себе самого є особливістю періоду юності, коли завершується структура характеру, і забезпечується його цілісність, а також виконується функція саморегулювання та самоконтролю, що сприяє утворенню та стабілізації внутрішньої єдності особистості [5].

Серед чинників, які зумовлюють зміну критеріїв самооцінки особистості, системи уявлень про себе, рефлексії та самосвідомості, розвиток пізнавальних процесів, а також соціальних мотивів навчальної чи практично-професійної діяльності. М. Савчин виокремлює декілька чинників: новий соціальний статус, що характеризується відносною самостійністю та суспільним престижем, а також значущістю майбутньої професійної діяльності; зокрема, зміну виду провідної діяльності – це включає спеціальну навчальну та практично-професійну діяльність; нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність чи свободу вибору; розширення соціального оточення, а також сфери контактів, і, відповідно, кола значущих інших даних; досягнення віку зрілості (юридичної та громадянської), що передбачає несення повноцінної відповідальності за свої вчинки перед суспільством. Надалі потреба у професійному становленні та самоствердженні, а також суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості студентів, у структурі якої надалі більш вагомим стає професійний компонент, який психологи трактують у вигляді професійної самосвідомості [38].

Надалі навчання у закладі вищої освіти супроводжується пристосовуванням до абсолютно нових вимог, а також високою інтенсивністю розумової роботи та великими обсягами засвоюваних знань і вираженою нерівномірністю навантаження, що активно зростає у період сесій, та зміною навчальних дисциплін, зокрема, необхідністю вибору профілюючих предметів. Навчальна діяльність тут виступає особливою формою активності особистості, яка повністю спрямована на засвоєння соціального досвіду, а також не тільки пізнання, а й перетворення світу, зокрема, включає оволодіння культурними засобами не тільки зовнішніх предметних та розумових дій [13, с. 56]. Зміст навчальної діяльності можна визначити так, що це «діяльність із самозміни та саморозвитку особистості», що полягає у зміні суб’єкта діяльності, його перетворенні у процесі засвоєння знань, умінь та навичок [1, с. 39]. Наразі когнітивний та інтелектуальний розвиток досягає своїх оптимальних показників у студентському віці. Так, інтенсивність інтелектуального розвитку визначається не лише індивідуально-ситуативними особливостями, але й особистісними, соціальними та культурними подіями, які можуть сприяти позитивному чи негативному його спрямуванню, а також розширяти чи пригнічувати сформовані форми поведінки [146, с. 49]. Так, Б. Ананьєв вказує на складне структурування інтелекту саме у студентському віці, а також інтенсивний розвиток довготривалої пам’яті та самостійного словесно-логічного мислення, індивідуального стилю розумової діяльності, а також високі показники уваги й інших когнітивних процесів, зокрема, збільшення інтересу до наукового пошуку та творчої активності [5, с. 52].

Незважаючи на це, період адаптації студентів до нових умов навчання, а також нового середовища зумовлює виникнення зовсім негативних переживань, які пов’язані зі зміною системи навчання; неповною визначеністю мотивації вибору професії; не досить достатньою психологічною підготовкою; неповноцінним вмінням студентів здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки та діяльності; іноді повною відсутністю повсякденного контролю педагогів; яскравим пошуком оптимального режиму праці та відпочинку; повним налагодженням побуту та самообслуговування; деякою відсутністю навичок самостійної роботи; неглибоким вмінням конспектувати та працювати з першоджерелами тощо [4].

За наробками О. Щотки навчання у закладі вищої освіти умовно поділяється на два основні етапи: молодші курси, під час яких відбувається адаптація студента до навчального закладу, а також діяльності у вищій школі, та старші курси. Під час першого етапу відбувається зміна та перебудова поведінки та діяльності, а також формуються нові міжособистісні відносини, зокрема, уміння та навички раціональної розумової праці, а також усвідомлюється покликання до обраної професії, встановлюється індивідуальна система самоосвіти та самовиховання. Так. руйнування багатолітнього звичного робочого стереотипу може стати причиною порівняно низької навчальної успішності, труднощів у спілкуванні, а це призводити до нервових зривів і стресових реакцій, а також до формування негативних психічних станів у студентів. Саме тому вироблення нового динамічного стереотипу відбувається зовсім по різному: у одних – стрибкоподібно, у інших студентів – більш рівномірно, адже це пов’язано з особливостями та типом нервової системи суб’єкта та впливом соціальних чинників. Головна мета студента полягає в оволодінні засобами та прийомами навчально-професійної діяльності.

Нерідко на другому-третьому курсах виникає криза, яка супроводжується розчаруванням в обраній професії та несвоєчасністю зробленого вибору. Такі кризові переживання студентів під час другого періоду навчання зумовлюють повноцінне зниження показників інтелекту, а також мотивації та погіршення емоційно-вольової регуляції, зокрема, комунікативної компетентності, адже це може ускладнюватися низьким соціальним престижем деяких фахівців і деякою віддаленістю професійного навчання від реального життя та відсутністю робочих місць. Тому криза середини навчання виявляється у деяких негативних проявах: незадоволенні його змістом, підвищені невпевненості у майбутньому, деякій розгубленості та пошуку нових можливостей самореалізації [20, с. 48].

Саме початок професійної спеціалізації, який проходить на третьому курсі, сприяє достатньому підвищенню інтересу до наукової роботи, саме в цей час поглиблюється інтерес до обраної професії, а також її практичних аспектів і окреслюється коло інших інтересів, зокрема, вирішується питання щодо пріоритетів професійного самовизначення, адже це визначає його особистісне, а також професійне становлення. Уже на четвертому курсі відбувається подальше знайомство студентів із своєю майбутньою професійною діяльністю (протягом проходження навчальної практики), - це передбачає інтенсивний пошук раціональних шляхів, а також форм спеціальної підготовки та практичних умінь і навичок, зокрема, переоцінку багатьох життєвих настановлень. На п’ятому курсі навчання вимагає від студентів формування чітких практичних установок про майбутню діяльність, а також актуалізацію нових цінностей, які пов’язані з матеріальним чи сімейним становищем, а також місцем роботи тощо [37].

Тому студентство вважається специфічною групою у системі закладу вищої освіти, яка націлена на свою мету, що характеризується особливими умовами життя, побуту та праці, а також суспільною поведінкою та психологією, окрім цього – системою ціннісних орієнтацій. Надалі досить інтенсивний розвиток та формування особистості студента супроводжується вирішенням цілого ряду внутрішніх суперечностей та бурхливими переживаннями. Ці суперечності та складнощі, які притаманні студентському віку та зумовлюють розвиток негативних психічних станів, мають в основі суперечності між розвитком інтелектуальних та фізичних сил студента, жорстким лімітом часу, а також економічні можливості для задоволення дедалі зростаючих потреб; між особистим прагненням до самостійності у виборі знань та досить сталими формами та методами підготовки спеціаліста; між великою кількістю інформації та відсутністю достатнього часу для розумового опрацювання, що призводить до поверховості у знаннях; між потребою у соціальному визнанні та обмеженням можливостей її реалізації; між прагненням до самоідентифікації та недостатньою чи суперечливою інформацією про себе, а також несформованим умінням інтегрувати, та, зокрема, переосмислювати цю інформацію; на доданок - між потребою у професійному самовизначенні та недостатніми можливостями мотивації реалізації відповідного вибору [36].

Саме афективна сфера у студентському віці характеризується досить прискореним формуванням вищих почуттів, а також надзвичайною різноманітністю емоційних проявів, із паралельною великою інтенсивністю, а також яскравістю та рухливістю перебігу емоційно-вольових процесів та психічних станів [18]. Особливо характерними для цього віку стає підвищена емоційна чутливість, а також висока диференційованість емоційних реакцій, зокрема, засобів вираження психічних станів та підвищений свідомий самоконтроль, але, паралельно до цього, й несформованість системи саморегуляції та невмотивований ризик, або невміння передбачити наслідки своїх вчинків. За наявності несприятливих умов це може призводити до деструктивних наслідків чи неадекватної поведінки.

Відповідно до переживання та закріплення певного знаку емоцій, а також почуттів і психічних станів, така навчально-пізнавальна діяльність та особистісний розвиток у студентів можуть дезорганізовуватися, або, навпаки, досить інтенсивно розвиватися й активізуватися, зокрема, сприяти повноцінному використанню його ресурсів і здібностей, що й зумовлює активне формування відповідних особистісних новоутворень і закріплення певних форм реагування, а також моделей особистих вчинків [23].

Наявна різноманітність психічних станів потребує їх повноцінного групування. Тут треба коротко зупинитись на основних підходах щодо класифікації психічних станів. Останні можуть бути розподілені за домінуючим компонентом психічної сфери (бувають емоційні, вольові чи інтелектуальні), або за сферою провідної діяльності (це ігрові чи навчальні, трудові чи спортивні, а також екстремальні), за вираженістю властивостей особистості, за впливом на суб’єкта (бувають позитивні та негативні, стенічні та астенічні), за ступенем тривалості відокремлюють короткочасні, довготривалі чи затяжні психічні стани, окремо виділяють за ступенем напруження чи за ступенем усвідомлення суб’єктом, а також за ступенем глибини (глибокі чи поверхневі) тощо.

Так, В. Вундт запропонував дихотомічний принцип розподілу між психічними станами. Учений виділив стани напруження-розслаблення та збудження-заспокоєння.

Саме І. Павлов запропонував класифікацію щодо психічних станів залежно від основних станів кори головного мозку. Дослідник виокремлював наступні стани: оптимальний, збуджений, загальмований чи депресивний [12].

Проте О. Ковальов виділяв за впливом сигнальної системи на виникнення психічних станів такі різновиди: активний чи пасивний, парціальний чи загальний, творчий чи репродуктивний стани, а також ті, що характеризуються вибірковим збудженням або гальмуванням у корі й на підкірковому рівнях [45].

М. Левітов, вказуючи на неможливість створення універсальної класифікації психічних станів, першим із учених зробив спробу їх узагальнити та згрупувати. Так, він поділив їх на три групи аналогічно до розподілу психічних процесів (за його класифікацією бувають пізнавальні, емоційні та вольові). Однак такий підхід має суттєві недоліки. Зокрема, неможливість однозначно віднести деякий стан до якоїсь однієї групи, а також неспівпадання між назвами процесів та станами. Так, неможливо розподілити психічні стани тільки за аналогією із рисами характеру, адже не завжди ці аналогїї можна взагалі провести. Учений зробив додаткову класифікацію, яка базується на поділі психічних станів залежно від виду діяльності. Вони бувають ігрові, навчальні, трудові чи спортивні. Також учений виокремлював такі типи станів: позитивні чи негативні, глибинні чи поверхневі, довготривалі чи короткотривалі, а також більш чи менш усвідомлені, зокрема, особистісні, ситуативні чи групові [68].

Також Ю. Сосновіковою вказано на багатоманітність ознак психічних станів, за якими вони класифікуються. У якості таких критеріїв пропонують брати ступені тривалості, а також розповсюдження та напруження, адекватності ситуації та її усвідомлення особистістю. Саме за ними учений виділяє стійкі чи мінливі, короткочасні чи тривалі стани; а також замкнені усередині системи, які виражені назовні, та визначені місцем системи у просторі; зокрема, стани напруження загального тонусу або окремих компонентів; а також ті, що відповідають ситуаціям чи нормам; плюс ситуативні, усвідомлені. Окрім цього, сама вчена виділяє стани-причини та стани-наслідки; а також випадкові чи закономірні; позитивні чи негативні; і ті стани, що прискорюють або уповільнюють психічні процеси; в її класифікації також є змінені (це різні види медитативних та гіпнотичних станів) і патологічні стани та ін. [77].

У роботах В. Ганзена та В. Юрченка розроблено системно-понятійний опис психічних станів та виокремлено дві їх групи: перша – це психічні стани, що характеризують афективно-вольову сферу психічної діяльності особистості; друга – це стани свідомості-уваги. Так, вольові стани виокремлюються за даними між напруженням та послабленням і поділяються на практичні і мотиваційні. Окремо виділяють афективні стани за ознаками «задоволення – незадоволення». Вони розподіляються на емоційні чи гуманітарні. Надалі підгрупи афективних чи вольових станів поділяються на позитивні та негативні. Тільки мотиваційні стани поділяють на органічні та орієнтувальні. У роботах дослідників підкреслено, що стани групи свідомості-уваги створюють умови для всього психічного життя людини, вони є фоновими і визначаються за характеристикою «сон – активація» [36].

О. Прохоров в основу класифікації поклав категорію особистості: характер та основні його властивості. Критеріями класифікації є: спрямованість суб’єта, система його відношень, а також вольові, емоційні й інтелектуальні риси, зокрема, природно-біологічні та психофізіологічні властивості. Також критеріями для класифікації виступають категорії діяльності та спілкування. Усі психічні стани даної класифікації поділяють на позитивні чи негативні [78].

Також продуктивною у прикладному аспекті стає класифікація, яка запропонована Л. Куліковим. Саме він вказує на умовність будь-якої класифікації психічних станів і складність віднесення окремого психічного стану до певної групи. Так, автор розглядає групи станів згідно з певною сферою психіки як основної складової великого утворення – особистості. Звідси випливає, що до основних характеристик, згідно з якими запропонована класифікація, відносяться такі види станів: активаційні (вони відображають інтенсивність психічних процесів), тонічні (які пов’язані з тонусом чи ресурсом сил індивіда), тензійні (вони відображають ступінь напруження), а також часові (відображають тривалість та стійкість станів), емоційні (це модальність станів), полярні (які є позитивними чи негативними станами). У кожній групі стани розташовані не лише за ступенем зменшення свого позитивного впливу. Активаційними є: азарт та натхнення, діяльний стан та млявість, а також апатія. Тонічні стани — це бадьорість, втома чи сон. Тензійні стани — це споглядання та монотонія, стрес та фрустрація, а також передстартова лихоманка. До емоційних станів відносяться ейфорія та задоволення, сингонія та тривога, страх та паніка тощо [78].

У вищенаведених класифікаціях характерним стає достатньо умовне виокремлення деякого виду психічного стану та співвіднесення його з деякою групою, які перетинаються одна з одною. Надалі надзвичайна різноманітність і складність психічних станів створюють наявність багатьох підстав для їх класифікації. Саме тому єдиної, універсальної системи цієї класифікації не існує, а розподіл їх за певним критерієм стає достатньо умовним через труднощі віднесення складних станів у певну групу [65]. Проте, більшість науковців поділяють психічні стани тільки на позитивні та негативні, відносно характеру впливу на особистість, а також діяльність чи міжособистісні стосунки [9].

Відповідно до поглядів М. Левітова, психічний стан має досить несприятливий вплив на особистість та є негативним за таких умов: 1) неадекватності інтенсивності та сили стану тим об’єктивним ситуаціям, які його викликають; 2) під час набуття таких форм, які свідчать про деяку втрату самоконтролю; 3) за наявності різких чи афективних форм реакцій; 4) коли він набуває форми ригідності чи «в’язкості», тоді особистість застрягає на певних емоційних переживаннях або об'єктах, які їх викликали [88, с. 87].

Саме до позитивних психічних станів відносяться такі, що поліпшують виконання діяльності та повністю зумовлені відповідним відношенням до дійсності. До негативних – ті, які погіршують діяльність та часто зумовлені негативним відношенням до дійсності. До позитивних психічних станів, які супроводжують навчальну діяльність студенів, відносяться допитливість, а також подив та ініціативність, цікавість та радість, натхнення та задоволення, захоплення та надія, активність та рішучість, зосередженість та бадьорість, а також впевненість, а до негативних – байдужість чи журба, засмучення чи втома, тривога чи гнів, агресія чи пригніченість, незадоволеність чи нерішучість, страх чи невпевненість, розгубленість чи апатія, неуважність чи загальмованість, фрустрація чи стрес, депресія чи відчай тощо.

Особливості студентського віку, насиченість різноманітними складними, напруженими ситуаціями періоду навчання у студентів супроводжується переживанням станів стресу у вигляді реакції на загрозу успішного здійснення більш значущої діяльності [28]; депресивних станів, як захисної реакції на дію емоціогенних факторів [65]; психічної напруженості [16]; апатії [8]; страху, який виражається переживанням небезпеки та загрози життю, благополуччю та престижу [23]; астенії, як наслідок нервово-психічної напруженості [81]; ригідності [57]; тривоги [37]; агресії [88]; фрустрації [25]; соціальної фрустрації [45]. Негативні психічні стани у студентів виявляються у заниженій самоповазі та тривожності, невпевненості та очікуванні осуду з боку оточуючих, виявленні недовіри до інших та виникненні труднощів у виборі друзів для себе, а також пасивності та невизначеності, нереалістичності очікувань та орієнтації щодо підвищення вимоги до себе [29].

Наразі вплив негативних психічних станів яскраво позначається на досить різних сферах суб’єктів. Тому, на психофізіологічному рівні одразу погіршується самопочуття та стан здоров’я, а також можливе виникнення навіть психосоматичних та психоневрологічних захворювань [21]. Так, у когнітивній сфері зменшується включеність у пізнавальні процеси у рамках відповідної діяльності. Дослідження Д. Люсіна та Я. Рейковського, С. Рубінштейна та М. Юсупова вказують на те, що особливості перебігу інтелектуальних процесів зумовлені психічними станами суб’єктів [12, с. 21]. За «законом генералізації» набуті психічні стани вибірково охоплюють різні пізнавальні структури, які пов’язані за своїм значенням, та переробляється вхідна інформація, яка відповідає актуальному стану [9, с. 42]. Психічний стан суб’єкта, відповідно до свого знаку, викликає одну із схем перцепції у особистості, спрямовуючи цим її сприйняття та інші когнітивні процеси.

С. Рубінштейн описував вплив психічних станів на наявні психічні процеси, а також порівнював їх зі шлюзами, що встановлюються на деякій висоті, або адаптувати протікання пізнавальних, вольових та інших процесів, і визначають динамічні аспекти діяльності та залежать від їх змістовної характеристики [15, с. 562]. Часто на особистісному рівні формуються наступні прояви: неадекватна самооцінка та емоційна вразливість, невпевненість у собі та дезадаптованість, захисні форми поведінки (агресивної чи конфліктної, маніпулятивної чи девіантної) та знижується мотивація, порушується перебіг процесів саморозвитку і самопізнання, а також розвиваються неефективні патерни поведінки, або небажані професійні й особистісні якості.

Не слід забувати, що негативні психічні стани до деякого рівня розвитку можуть також і позитивно впливати на людину, зокрема, сприяти мобілізації її організму, а також руйнуванню динамічного стереотипу та розвитку пошукової активності, змінам у психологічній структурі особистості та утворенню нових смислів і знань, умінь та навичок, що відбувається згідно із законом оптимуму-песимуму М. Введенського. Саме він стверджує, що при оптимальному збудженні ефективність діяльності особистості та поведінки є найбільшою, а за умови понадоптимального збудження, виникає стан парабіозу, за якого відбувається неадекватне реагування суб’єкта на стимули аж до його повного гальмування чи ступору [65].

У вищевказаних наукових працях увага приділяється розгляду базових станів тривожності та фрустрації, агресії та ригідності за умови, що їх виникнення і перебіг у поєднаннях та зв’язках протягом студентського віку ще не представлений. У дослідженні Г. Льдокової студенти у ситуаціях із невизначеним результатом мають негативні психічні стани, тому тривожність, агресія, фрустрація та ригідність є характерними для таких студентів, однак їх перебіг розглядався лише в екзаменаційний та післяекзаменаційний періоди.

Дослідник Н. Макарчук розглядає тривожність та агресивність, фрустрованість та ригідність у вигляді суб’єктивних детермінант виникнення конфліктних ситуацій у пізньому юнацькому віці [9]. Т. Алексєєва зазначає, що у динаміці негативних психічних станів відображається процес адаптації студентів до навчання [4].

Стисло охарактеризуємо найбільш характерні для студентського віку психічні стани. Вони розглядаються різними авторами по-різному. Відповідно, існують різні описи та класифікації. Саме тому наведемо загальноприйняті уявлення про них.

Наразі, тривога тут трактується як досить неприємний для особистості стан емоційного напруження та зростаючої небезпеки, загостреної внутрішньої беззмістовної схвильованості та занепокоєння, постійного очікування несприятливого розвитку подій, а також небезпеки або чогось більш важливого та значущого для суб’єкта в умовах невизначеності. Саме це часто супроводжується страхом або іншими станами (зокрема, гнівом чи соромом, виною чи інтересом). Підвищена тривожність студентів виникає і реалізується через складну взаємодію когнітивних, афективних та поведінкових реакцій [6, с. 14]. У них стан тривоги нерідко супроводжується психомоторними порушеннями, а також фізіологічними змінами не тільки у нервовій, але й дихальній і серцево- судинній системах, а також змінами у перебігу психічних процесів. Усе це відображається у міміці, рухах, відтінках інтонації тощо. У таких ситуаціях формами прояву тривожності у студентів є невпевненість у собі, а також недовірливість і занепокоєння щодо можливих неприємностей, зокрема, ускладненість у прийнятті остаточного рішення або схильність до межових станів та ін. [17].

Тривога може бути станом людини («реактивна» або «ситуативна» тривога) чи її особистісною властивістю («особистісна» тривожність). Вона буває ситуативна, тобто «реактивна», - тоді тривога виникає як реакція людини на різноманітні зовнішні фактори, а також на очікування оцінки, агресивну поведінку чи недоброзичливе ставлення до себе, зокрема, на загрозу своїй самоповазі та престижу. Ці стани також супроводжуються напругою та занепокоєнням, заклопотаністю та нервозністю, побоюваннями та активацією вегетативної нервової системи, а також порушеннями уваги. Цей стан зумовлюється об'єктивними умовами, що припускають ситуацію неуспіху чи невдачі, а тому зазвичай має пристосувальний характер, коли не перевершує певного оптимального рівня [61]. Тому особистісна тривожність формується у процесі систематичного перебування особистості в таких умовах, які сприятимуть інтенсивному виникненню стану тривоги, та закріплюється у вигляді психічної властивості. Вона стає суб’єктивним проявом неблагополуччя студента, а тому визначається особливостями нервової системи та виявляється через схильність сприймати широке коло ситуацій у вигляді загрозливих своїй самооцінці, самоповазі та престижу [12].

Одним з рівнів тривожності є природна й обов'язкова особливість активної діяльності суб’єкта. Кожна людина має свій оптимальний, тільки їй бажаний рівень. Це «корисна тривожність». Вона є необхідною умовою існування особистості. Тут виникнення стану тривоги виконує, насамперед, сигнальну функцію, тобто, попереджає про той чи інший вид небезпеки чи загрози для особистості. Її пошукова функція виглядає як активізація відповідної активності особистості; а оціночна функція, наразі, забезпечує поточне оцінювання ситуації та усі варіанти для її вирішення [11, с. 59]. Так, зміни у студентів у показниках реактивної та особистісної тривожності свідчать про їх успішність адаптації до навчального процесу [4].

Суб’єкти, які переживають стан тривоги у навчальній діяльності, дуже гостро реагують на невдачі та негативні оцінки, а також намагаються уникати незнайомих ситуацій, а також нових завдань. Вони невпевнені у вірності особистих рішень та поведінки, а також виявляють ознаки надто заниженої самооцінки, тому гірше працюють у стресових умовах, або проявляють підвищення психомоторної активності, або сприймають будь-які, навіть безпечні ситуації як дуже загрозливі для себе. Тому інформація про успіх мотивує таких студентів до діяльності найкраще, адже у них порушено процеси адаптації - це виявляється у труднощах міжособистісного спілкування. Тому стан тривоги до певного рівня повністю відображається на перебігу пізнавальних, або процесів саморегуляції стимулювальним чином, однак за умови його високої інтенсивності, ці процеси знижуються, а також дезорганізуються [30].

Фрустрація є негативним психічним станом переживання індивіда невдачі, що викликано наявними нездоланними факторами, або такими, що сприймаються дуже суб’єктивно, а також труднощами, які часто виникають на шляху досягнення мети, або вирішення завдання [11, с. 180]. У спокійних людей активне подолання перешкод є нормою життя, а фрустрація виникає тільки за умов, коли такі перешкоди стають нездоланними [1]. Ф. Василюк у якості головної характеристики стану фрустрації виокремлює втрату надії та терпіння. Виникнення фрустрації відбувається у двох вимірах – послабленням вольового контролю, що виявляється у дезорганізації поведінки, а також втрати свідомого контролю, що виявляється через втрату доцільності та адекватності поведінки. Також важливою ознакою даного стану стає «звуження» свідомості індивіда, коли майже вся увага особистості зосереджується на незадоволеній потребі, однак сприйняття оточуючої дійсності різко спотворюється [25, с. 42].

Надалі стан фрустрації у студентів виникає у вигляді переживання розладу планів та знищення задумів, краху надій та марних очікувань, провалу та невдачі тощо. Серед ознак фрустраційної ситуації стають навіть «наявність сильної умотивованості до досягнення мети» та «індивідуальні бар’єри», що перешкоджають відповідному досягненню особистості. Тут особливості переживання даного стану суб’єктами залежать від декількох факторів: сили та інтенсивності дії фрустратора; індивідуального психічного стану студента, який сам потрапив у фрустраційну ситуацію; а також стійких форм емоційного реагування на різноманітні життєві труднощі, що склалися у процесі життєдіяльності та індивідуально-психологічних особливостей. Наразі стан фрустрації формується, коли особистісно значущий мотив залишається незадоволеним або його задоволення гальмується, а відповідне почуття незадоволеності виявляє тенденцію до стабілізації [28].

Далі фрустраційна поведінка у студентів може проявлятися у різних формах: руховому збудженні (безпредметні та невпорядковані реакції), агресивній поведінці (аутоагресія чи заміщена агресія), деструкції та асоціальній поведінці (виявляється зазвичай при високому рівні фрустрації), униканні фрустраційної ситуації та апатії, депресії та байдужості до зовнішніх подразників, окрім цього у ригідності (як повторенні фіксованої поведінки чи дій, стереотипії у сприйнятті та мисленні), а також у регресії, раціоналізації, захисних механізмах психіки, зміні діяльності та зменшенні значущості мети [25, с. 38]. Поведінкова фрустрація може яскраво виявлятися у станах особистої фрустраційної агресії та тривожності, напруги та почуття безвиході, провини та байдужості, самозвинувачення та сорому, депресії та образи, розчарування та гніву, печалі та смутку, туги та горя, а також фантазуванні тощо [26].

Особисте емоційне ставлення до тих позицій, які займає у суспільстві студент на даний момент життя, часто виявляється через стан соціальної фрустрації. Остання як форма психічної напруги зумовлена студентською незадоволеністю своїми досягненнями та положенням у соціально заданих ієрархіях. Наприклад, становищем у суспільстві, матеріальними чи побутовими умовами, а також сферою послуг та медичного обслуговування, зокрема, освітою, взаємовідносинами з рідними та друзями. Так, соціальна фрустрація виникає як наслідок суперечностей між наявними особистісними бажаннями, обмеженнями чи заборонами, що накладаються не тільки суспільством, але й соціальним оточенням. Тут її джерелом виступає блокування значущих у загальному значенні соціально-психологічних потреб людини. У цьому стані суб’єкти часто демонструють агресивні чи аутоагресивні форми поведінки і виражену особисту тенденцію до маніпулювання оточуючими [45].

Зокрема, для студентського віку також характерна агресія, яка проявляється протягом періоду навчання. У досить широкому сенсі її розуміють навіть як навмисні дії, які спрямовані на заподіяння шкоди іншій особистості, або групі людей чи тваринам; як досить деструктивну поведінку, яка суперечить нормам та правилам взаємодії особисті у суспільстві, мета якої – знищення та нанесення шкоди, втрати та пошкодження чи завдання результативної образи об'єктам нападу. Зокрема, до агресивних дій суб’єктів відносяться не тільки прямий напад, а також і погроза з ворожістю, образа і гнів, злість і дратівливість, озлобленість і прагнення заподіяти іншій людині фізичну або моральну травму [78]. Наявна агресія може бути як прямою, так і непрямою, фізичною та вербальною, спрямованою назовні, а також на себе, захисною та провокуючою, здоровою та деструктивною.

Надалі відповідний стан студентів вимагає вагомих енергетичних та емоційних, а також мотиваційних витрат та призводить до порушення самоконтролю, дезадаптації та, навіть, конфліктів у студентському середовищі, що ускладнює міжособистісну взаємодію у навчальній студентській групі та виражається в досить ірраціональній поведінці та порушеннях критичності мислення тощо. Наявна агресія у студентів стає проявом агресивності у вигляді властивості особистості, це виражається через готовність до агресивних дій щодо інших суб’єктів. Ця поведінка забезпечує повноцінну готовність не лише сприймати, але й правильно інтерпретувати поведінку іншого. Дуже часто стан агресії стає реакцією на ситуацію та соціальне оточення, або як інтерпретація намірів та поведінки оточуючих, а, значить, не завжди свідчить про наявність такої особистісної властивості у всіх студентів [59; 13 а].

Агресію як таку розглядають у різних психологічних школах, однак її єдиної теорії немає. Наразі, представники біологізаторського підходу розглядають цю агресію як інстинкт, який слугує збереженню виду, а також інстинкт боротьби чи біологічно доцільну форму поведінки, яка сприятиме адаптації, а також виживанню та збереженню життя [8]. Надалі фрустраційна теорія Дж. Долларда та Дж. Міллера ґрунтовно пояснює агресивність у вигляді сформованої у процесі життя властивості, яка утворилась як реакція особистості на стабільне незадоволення потреб, а також утиск важливіших інтересів, що є результатом наявності фрустратора, об’єкта агресії чи внутрішньої напруженості, від якої активно намагається позбавитись особистість та оцінити особисту агресивну поведінку у вигляді позитивну [21]. Тому теорія соціального научіння підкреслює, що агресивна поведінка стає результатом наслідування дій інших особистостей [13]. У своїх працях Е. Фромм виділяє не тільки «доброякісну», але і «злоякісну» агресію у вигляді окремих видів, що носять ситуаційний чи захисний характер, зокрема, позбавляють від небезпеки та агресії, що є шкідливим проявом, який не пов’язаний зі збереженням життя та захистом вітальних інтересів особистості [194].

Задля виправдовування власної агресивної поведінки студентами можуть використовуватись декілька форм: переконання у доцільності та відповідності особистих агресивних дій «страшним» недолікам, яким наділено об’єкт агресії; а також виправдовування агресії особистими ідеологічними, релігійними та іншими поглядами, а також підміна їх шляхетними цілями та мотивами; зокрема, зняття та заперечення власної відповідальності за особисті агресивні дії, посилання на зовнішні обставини чи інших людей [19]. Агресія може мати позитивні наслідки та бути засобом протидії зовнішнім обставинам, мобілізації сил, відстоювання власної позиції, автономії, задоволення вагомої потреби у самоствердженні, а також досягненні мети, що сприяє саморозвитку студентів. Натомість тривале перебування студентів у такому стані активно сприяє виникненню цілого спектра негативних психічних станів, а також аутоагресії, зокрема, формуванню агресивності у вигляді якоїсь психічної властивості, або закріпленню деструктивних чи конфліктних моделей поведінки та спілкування, а також дезадаптації та деформації індивіда [51].

Ригідність - це психічний стан, за наявності якого знижені рухливість, а також переключення та пристосованість психічних процесів, зокрема, мислення, також знижується пристосованість до вимог середовища, які можуть швидко змінюватися [75]. Нерідко ригідність у студентів виявляється психологічним консерватизмом, а також негнучкістю особистості аж до повної нездатності дещо змінювати завчасно намічену програму діяльності та своєї поведінки. Тут є місце страху перед усім новим, недостатній пластичності у психічній діяльності та поведінці, складності відволікання, переключення на нові об’єкти, або види навчальної діяльності тощо [57].

Студентська когнітивна ригідність характеризується деякими труднощами у процесі перебудови сприйняття та уявлень ситуації, мислення, оцінок; афективна ригідність – в однотипності й неадекватності емоційних реакцій ситуації та обставинам; при цьому, мотиваційна ригідність – у досить повільній перебудові системи мотивів та установок, цінностей та ставлень; а поведінкова ригідність – у відсутності гнучкості стереотипів і моделей поведінки у тих ситуаціях, що вимагають від студента повноцінної зміни характеру поведінки. У станах глибокого стресу або дистресу, страху або втоми саме ригідність сприяє «застряганню» на тих переживаннях студентів, які є емоційно значущими для них, що посилює стійке збереження деякого (комфортного) психічного стану, а також свідомого настановлення чи фіксованих форм поведінки, які знаходять своє місце протягом певного часу. Однак у звичних умовах така поведінка може не користуватися попитом.

Найчастіше стан ригідності поєднується з ригідністю, яка виступає рисою характеру. Ці студенти однотипні у звичках, а також вперті, вони відстоюють власну тактику вирішення життєвих питань, такі особистості емоційно вразливі, вони довго зберігають певний психічний стан, нерідко у них знижена здатність до саморегуляції та самокорекції, адже саме вони не сприймають компромісів і нездатні аналізувати вчинки, або сприймати та інтегрувати новий досвід. Їм важко отримувати зворотній зв’язок щодо результатів своєї діяльності. Вони не бажають детально диференціювати об’єкти чи процеси оточуючого світу, при цьому такі особистості виявляють стійку самооцінку. Протилежною щодо ригідності характеристикою є відкритість новому досвіду – вона виявляється як здатність переоцінювати свої цінності, мотиви та стереотипи поведінки [95].

Якщо у студента помірний рівень розвитку ригідності, це сприяє стійкості його інтересів та установок, настановлень та активності позиції за умови впливу зовнішніх сил та виявляється як практичність і точність, конкретність і педантичність, акуратність і вірність своїм принципам, цілеспрямованість та опора на власний досвід, впевненість у певній ідеї та суперництві, а також прагненні до лідерства тощо. Така властивість сприяє стійкості щодо дії стресових чи фруструючих чинників. Вона може виявлятися через раціоналізацію та знецінення певної потреби (в разі необхідності), реагуванні на будь-які стресові ситуації за зовнішньо звинувачувальним типом. Однак, в основному ригідність стає несприятливим фактором, який лежить в основі патоґенезу нервово-психічних порушень, а також ускладнює корекцію та терапію негативних психічних станів [17].

Отже, наявні негативні психічні стани студентів знижують їх особистісні ресурси, а також зменшують включеність психічних процесів і властивостей у навчальну діяльність. Вони порушують міжособистісну взаємодію, а також ускладнюють перебіг процесів саморозвитку чи самопізнання. Саме вони негативно впливають на формування позитивних особистісних та професійних властивостей, а також сприяють виникненню та закріпленню неефективних схем щодо емоційного реагування та мислення.

**1.3. Основні чинники й умови згармонування**

**психічних станів студентів**

Навчання у закладі вищої освіти досить істотно змінює соціальну ситуацію щодо розвитку студентів. Це спричинено новими вимогами освітнього процесу, а також умовами навчальної діяльності. У процесі визначення чинників ґенези наявних негативних психічних станів дослідники виходять із позиції особистісно-ситуаційної взаємодії та виокремлюють групу зовнішніх, об’єктивних та внутрішніх, суб’єктивних чинників. Саме вони діють комплексно й одночасно, а зміни, що відбуваються у навколишньому середовищі, суспільстві, організмі суб’єкта, вплив індивідуальних особливостей, а також попередніх станів, знаходять своє певне усуб’єктнення та формовияв в актуальних психічних станах.

До провідних чинників ґенези емоційної сфери у юнацькому віці   
О. Чебикін та інші дослідники відносять такі соціально-психологічні умови становлення та самоствердження юнаків, коли вагомим стає формування життєвої позиції, підкреслюючи її значущість умов і чинників розвитку на попередніх вікових етапах. Вище зазначені вчені пропонують виокремлювати не тільки внутрішні, але й зовнішні чинники, адже перші можуть складати як біологічні, так і особистісні фактори, а вже до зовнішніх відноситься більшість умов зовнішнього впливу на людину. Зокрема, і глобальні фактори – тобто, екологічні та соціально-економічні, інформаційні та техногенні [97].

У працях Л. Божовича, Л. Виготського, І. Кона, О. Леонтьєва та   
О. Чебикіна провідна роль у формуванні психічних станів надається соціальним чинникам, а також впливу соціального оточення, зокрема, сімейного та шкільного виховання, плюс неформального спілкування з дорослими та однолітками. Усе це обумовлює створення культури прояву емоцій, а також поведінки відповідно до прийнятих норм моралі, права та традицій. Натомість   
К. Левін зазначав, що саме оточення впливає на особистість. А її актуальний стан і попередній досвід модифікують не тільки розуміння, але й ставлення до відповідних впливів середовища. Виходячи з цього, повторення ситуації за інших внутрішніх умовах призводить до іншого стану [8; 80 а].

Адаптація до умов навчання у закладі вищої освіти є досить складним та багатоплановим процесом, у результаті якого проходить розвиток професійних, а також особистісних якостей суб’єкта досліджень. Натомість складність явища адаптації характеризується не тільки вирішенням, але й подоланням цілого ряду зовнішних та внутрішніх перешкод. Дослідником Р. Бибріхом виокремлюються аспекти адаптації студента саме до навчального процесу: соціально-педагогічний, що характеризує пристосування до нової дидактичної ситуації; а також соціально-психологічний – охоплює адаптацію до нового соціального середовища, а також входження у новий колектив; зокрема, мотиваційно-особистісний, що включає в себе не тільки зміни особистісних якостей, але й мотивів навчальної діяльності [17].

Серед зовнішніх чинників, котрі здебільшого здійснюють пряму чи вже опосередковану дію на формування психічних станів особистості, можна виокремити:

1. Глобальні. Наприклад, екологічні та соціально-економічні, інформаційні та техногенні негаразди, які заважають забезпеченню вітальних потреб індивідів.

2. Негативний вплив деяких факторів: соціально-культурних чинників, засобів масової інформації, а також молодіжних субкультур, що визначають цілу систему відношень і потреб, зокрема, настановлень особистості; згодом вони впливають на ціннісні орієнтації та духовність, мораль та уявлення про традиції, спосіб життя та форми дозвілля, норми поведінки та бажані взаємовідносини; формують ставлення суб’єктів до навчання, а також праці та емоційні реакції. Вони спричинюють виникнення небажаних моделей поведінки у молоді, а також форм емоційного реагування та внутрішніх конфліктів тощо.

3. Матеріальні труднощі, а також зниження матеріальних статків у сім’ї, а також безробіття обох чи одного з батьків, зокрема, їх відсутність, або багатодітність сім’ї чи відсутність постійного житла тощо.

4. Труднощі у взаєминах членів родини, а також недоліки сімейного виховання та несприятливий психологічний клімат у сім’ї, а також сімейні конфлікти чи асоціальний спосіб життя батьків, зокрема, вплив певної асоціальної групи або групи ризику. Сюди також відноситься нестача піклування та уваги у сім’ї, дуже низький рівень педагогічної культури батьків. Усе це заважає реалізації базових потреб та забезпечує фундамент деструктивного розвитку особистості студента загалом.

5. Проблеми зі здоров’ям або інвалідність, а також потреба у постійному лікуванні та наявність хвороб у членів родини активно спонукають до виникнення досить широкого діапазону негативних психічних станів суб’єкта.

6. Труднощі, які зумовлені пристосуванням відносно нових умов проживання, а також погані побутові умови та зміна режиму праці чи відпочинку, наявні проблеми самообслуговування та відсутність особистого простору, зокрема, підвищений шум, неприємні запахи у приміщенні та ін.

7. Труднощі соціально-психологічного характеру – типу розлуки з сім’єю та друзями, зміни кола спілкування та соціального оточення, активного входження у новий колектив, необхідності нового статусу у стосунках із одногрупниками, ґрунтовного засвоєння нових соціальних норм, а також вплив суспільної думки та психологічного клімату, які наявні у навчальній групі, міжособистісні конфлікти – усе це детермінує прояв небажаних форм поведінки та негативних психічних станів у суб’єктів.

8. Труднощі у навчанні, а також висока інтенсивність розумової роботи. Сюди, зокрема, відноситься пошук оптимального режиму праці та відпочинку, а також необхідність опрацювання великих обсягів інформації та дефіцит часу. Для студента є вагомими важливість отримання найкращого результату на практичних чи семінарських заняттях протягом семестру (це Болонська система), а також недостатній освітній рівень підготовки чи нестача навичок роботи самостійно з навчальним матеріалом тощо.

9. Труднощі щодо пристосування до нових умов навчання, нової дидактичної ситуації, особливостей організації навчального процесу (ранкові чи, навпаки, вечірні заняття), діяльності закладу вищої освіти, досить нерівномірного розподілу навантаження протягом тижня, а також семестру та навчального року. Також є труднощі відносно різнопланових вимог викладачів та ситуації оцінювання, публічного виступу чи безпосередньо у взаємо-відносинах з викладачами тощо.

Психічний стан студентів та його особливості визначаються внутрішніми та психологічними чинниками, у яких складність розгляду полягає у різноплановості їх проявів. Надалі сукупність властивостей індивіда, що визначають його профіль, являють собою такий рельєф, що зумовлює своєрідність реалізації актуального психічного стану в людини [35].

У роботах П. Анохіна, У. Джемса та П. Сімонова закцентовано увагу на біологічних передумовах розвитку усіх психічних станів особистості. Наприклад, особливостях центральної та вегетативної нервової системи, а також генетичного набору, зокрема, функціонування певних мозкових структур, або лімбічної системи, або роботи залоз внутрішньої секреції тощо.

Індивідуально-типологічними властивостями студентів, які безпосередньо впливають на розвиток психічних станів, виступають нейротизм та екстраверсія у вигляді вроджених, природно зумовлених особливостей нервової системи. Надалі нейротизм визначає особливості динаміки психічної діяльності особистості: її рухливість чи стійкість, емоційність тощо. Також важлива різноманітність емоційних та поведінкових реакцій суб’єктів, які виявляються в їх активності та поведінці на заняттях, проявах рис характеру та емоційних реакціях на певну навчальну ситуацію або завдання, отримані оцінки та позначаються на всій діяльності.

Досить високі показники нейротизму у індивідів протікають в надзвичайній нервовості, а також нестійкості та поганій адаптації, зокрема, схильності до швидкої зміни настрою та подразливості. Вони проходять у тривозі та почуттях провини, занепокоєнні та ворожості, відчуженості та заклопотаності, депресивних реакціях та неуважності, а також нестійкості у стресових ситуаціях. Тип вище вказаних особистостей характеризується емоційністю та імпульсивністю, мінливістю інтересів та невпевненістю у собі, вираженою чутливістю та вразливістю, схильністю до дратівливості та неадекватно сильними реакціями у відношенні до зовнішніх стимулів, а також емоційною нестійкістю та низькою самооцінкою, які за несприятливих умов можуть призвести до неврозу. Однак, такі особистості є чуйними та схильними до співчуття. Надалі низький рівень нейротизму (виявляється через конкорданти та потенційні конкорданти) може «проходити» у «глухоті» до почуттів інших, поза залежністю до високої працездатності та збереження організованої поведінки за умови звичайних і стресових ситуацій. У такому випадку не спостерігається зрілість чи хороша адаптація, відсутність чи низький рівень напруженості і стурбованості, схильність до лідерства чи комунікабельність [3].

У діяльності студентська екстравертованість виявляється як комунікабельність та потреба в нових враженнях чи контактах, імпульсивність чи ініціативність, гнучкість поведінки чи підвищена рухова та мовна активність, життєрадісність. Цей тип сприяє виникненню станів агресивності, збудливості, роздратованості, імпульсивності, активності. Інтроверти ж повністю характеризуються спрямованістю більше на свій внутрішній світ, а також замкненістю та сором’язливістю, схильністю до самоаналізу та рефлексії, планування власних дій і аналізу умов та ситуацій, нетовариськістю та контролем над почуттями, високою чутливістю та загальмованістю рухів та мови. Базовими рисами студентів є тривожність, дратівливість, песимистичність, пасивність, вдумливість. Амбівертність вказує на здатність ситуативно проявляти обидві властивості [12].

Одну з провідних ролей у процесі становлення особистості суб’єктів та їх адаптації до нових умов повністю відіграє мотиваційна сфера, це стає головним фактором щодо регуляції активності індивіда. Його особливості мотивації пов’язані з емоційно-смисловою сферою індивіда та глибоко впливають на характер виникнення психічних станів, які, у свою чергу, спонукають особистість до діяльності [45]. Фактором спонукання до діяльності стає і позитивна мотивація – це мотивація досягнення успіху, і негативна – мотивація уникнення невдач.

Базисом мотивації успіху стає потреба у досягненні успіху, а також спрямованість на досягнення позитивного результату. Суб’єкти, які мотивовані до успіху, є активними особистостями. У них виявляється ініціативність, цілеспрямованість у діяльності, вони орієнтовані на планування власної діяльності, а також пошук шляхів подолання перепон та досягнення реалістичних цілей. Їх продуктивність діяльності – поза залежністю від зовнішнього контролю, а за умови невдач мотивація зростає. Отже, мотивація до уникнення невдач викликана часто потребою уникнути зриву чи осуду, сорому чи покарання, – в її основі лежить особистий страх невдачі та негативні очікування щодо результату діяльності. Активність у таких випадках відрізняється зменшеною ініціативністю та наполегливістю, а також меншою відповідальністю, а цілі, які ставить особистість, обираються занадто легкими чи занадто складними, тому за невдач у такого студента привабливість завдання знижується [10]. Цей вид мотивації підвищує рівень емоційної нестабільності особистості та зумовлює виникнення негативних психічних станів.

Навпаки, мотивація до успіху та активність у досягненні власних цілей, а також задоволення процесом діяльності супроводжують процес виконання досить позитивними психічними станами [15, с. 39]. Відповідно до робіт   
А. Реана, основне підвищення мотивації вагомо збільшує результативність діяльності до деякої межі, після чого ефективність діяльності уже зменшується. Наразі, висока позитивна мотивація може стати компенсаторним фактором за відсутності високих спеціальних здібностей, а також запасу необхідних знань, умінь та навичок, адже це сприяє формуванню досить позитивних психічних станів у ході навчальної діяльності та відповідних властивостей суб’єкта.

Соціально-психологічними настановленнями студентів, що здатні визначати відношення та особливості взаємодії з оточуючими, ступінь незалежності та самостійності, відповідальності та активності у досягненні мети, належить також локалізація контролю над тими подіями, що відбуваються у житті суб’єкта. У дослідженнях вчених щодо локусу контролю запропоновано виокремлювати таку якість у різних сферах. Це стосується досягнень та невдач, відносин та здоров’я студента. Наразі домінування у таких особистостей інтернального локусу контролю характеризується ґрунтовною схильністю брати на самого себе відповідальність за ті події, які відбуваються в їх житті. У цьому випадку особистість схильна пояснювати їх особистою поведінкою та характером, станом та здібностями, а це надає їм більшої стресостійкості, особливо у порівнянні з екстерналами.

Надалі дослідження вказують, що студенти-інтернали більш впевнені у собі та можливостях. Вони наполегливі в досягненні мети та незалежні, спокійні та врівноважені, доброзичливі та більш популярні серед однолітків, бо досить позитивно відносяться до оточення. Унікальність інтернального локусу контролю полягає у навичках. Адже у випадку тенденції до тотальної відповідальності, а також контролю за всі недоліки, зокрема, невдачі у своєму житті, деякі студенти можуть одразу опинитися у ситуації ризику дезадаптації чи надмірної психоемоційної напруги [12].

Індивідуальна схильність приписувати свою відповідальність за події зовнішнім факторам (наприклад, іншим людям чи долі, оточуючому середовищу чи випадковості) характеризує таких осіб (з екстернальним локусом контролю) як таких, які не здатні ефективно долати труднощі, а це сприяє розвитку захворювань та знижує результативність діяльності та сприятиме формуванню негативних психічних станів. Такі студенти характеризуються підвищеною тривожністю та стурбованістю, невпевненістю у своїх можливостях та нетерплячістю до інших, зокрема, підвищеною агресивністю та конформністю. Усе це, що залежить від зовнішніх обставин, створює для них ситуацію невизначеності та слугує підґрунтям задля виникнення емоційного напруження чи тривожності [5, с. 31]. Окрім цього, екстернальність нерідко виступає захисним механізмом у досить складних життєвих ситуаціях, а це блокує базові потреби особистості [15].

Екстернальність-інтернальність визначає не лише тип, а й характер розвитку негативних психічних станів студентів, зокрема, їх стійкість до зовнішніх впливів. Так, екстернальність здатна виступати захисним механізмом задля подолання зазначених станів, а це дозволяє значно знижувати рівень їх розвитку. а також кількість негативних психічних станів досить високого рівня. Наразі, інтернальність із атрибутивним компонентом щодо причин невдач сприяє внутрішньому напруженню, а також дезадаптації та виникненню такого комплексу у студентів, як «комплекс негативних психічних станів».

Надалі інтенсивний розвиток емоційної, а також когнітивної сфер у студентському віці часто зумовлює активне становлення емоційного інтелекту. Тому інтелектуальна оцінка стресових факторів та ситуацій має вирішальне значення щодо розвитку психологічного стресу, а також негативних емоцій та станів [60]. Єдність між афективними та інтелектуальними процесами виявляється не тільки у взаємозв’язку. але й взаємовпливі цих сторін психіки на будь-яких ступенях розвитку індивіда, у динамічності даного зв’язку, а також відповідності ступеню розвитку афективної сфери [31].

Наразі емоційний інтелект являє собою особливу модель здібностей, які передбачають перетин емоційної та інтелектуальної сфер та забезпечують ефективну взаємодію у стосунках між особистостями, а також успішність через різні види соціальної активності особистості [91]. Надалі студенти із високим рівнем розвитку цієї якості виявляють досить широкий набір соціальних здатностей. Наприклад, розуміти чи управляти, опрацьовувати інформацію емоційної сфери та використовувати її для спрямування мислення, або мотивації чи прийняття рішень, пояснювати та регулювати власні емоції чи емоції інших і регулювати свою поведінку, мобілізувати та мотивувати себе й інших до діяльності, а також підтримувати необхідні стосунки з оточуючими та ефективно справлятися з вимогами середовища задля досягнення поставленої мети. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на базі відображення та осмислення емоцій, - це і є диференційованою оцінкою подій, які мають особистісний смисл [6].

У відповідності з поглядами Х. Гарднера, Д. Гоулмана, Р. Лазаруса,   
Дж. Мейера, Д. Карузо, основні структурні компоненти емоційного інтелекту – це: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення; розуміння емоцій; управління емоціями. На думку Є. Ільїна, емоційний інтелект лежить в основі саморегуляції особистості і відображає її внутрішній світ, зв’язки з поведінкою, а також взаємодією із реальністю, що відрізняє його від абстрактного чи конкретного інтелекту [65].

Самооцінка відносить до центральних утворень юнацького віку, що забезпечує не лише цілісність особистості, а й «виконує функцію саморегуляції та контролю розвитку, сприяє утворенню та стабілізації єдності особистості» [5, с. 161], а також здійснює роль мотиву та регулятора її поведінки. Сам студентський період характеризується активізацією самопізнання, а також диференціацією та корекцією такої самооцінки у ході міжособистісних відносин та діяльності [18].

Надалі адекватність та стійкість самооцінки забезпечує таку узгодженість між можливостями й досягненнями особистості, яка має відповідність реальним умовам діяльності, а також зв’язок між запланованими та реальними результатами, зокрема, критичне ставлення до себе. Усе це зумовлює високу саморегуляцію, а також успішність адаптації та є механізмом активації. Тому, неадекватна самооцінка (вона може бути занадто завищена чи більш занижена) дезорганізує діяльність та дезадаптує особистість, що породжує незадоволеність, тривожність або внутрішній дискомфорт [58, с. 18].

Якщо у студента неадекватно завищена самооцінка, це виявляється у зневажливому та агресивному, занадто різкому та нетерпимому ставленні до інших, а також високій конфліктності. Навпаки, неадекватно занижена самооцінка виявляється у внутрішній невпевненості, а також «комплексі меншовартості» та бажанні приховати себе справжнього. Вона сприяє ізоляції та виникненню страху, тривожності та агресії, негативним психічним станам та надто болісному реагуванню на критику, осуд чи зневагу. Вона сприяє виникненню почуттів нездатності подолати труднощі, а також зниженні мотивації особистості. Навпаки, адекватна висока самооцінка забезпечує таке саме адекватне сприйняття студентами усіх подій, а також позитивне відношення до себе чи оточуючих. Усе це сприяє розвитку особистості, а також впевненості у власних силах. Адекватно висока самооцінка збільшується за умов успіху, а знижується при невдачі. Вона підвищує ініціативність у подоланні перешкод. Надалі характеристики самооцінки студентів виявляються через діяльність та зумовлюють вибір не лише мети, але й рівня домагань, зокрема, ставлення до власних досягнень і невдач, а також визначають активізацію характерних психічних станів і впливають на ступінь сформованості навичок саморегуляції чи самоконтролю [51].

Саморегуляція, а також самоконтроль і самооцінка розглядаються науковцями як характеристики самосвідомості, які здатні визначати рівень встановлення рівноваги між зовнішніми впливами, а також внутрішніми станами чи формами поведінки особистості [61, с. 23]. Саморегуляція є особистісним утворенням, яке представляє собою систему індивідуальних засобів узгодження між власною діяльністю та реальними умовами чи вимогами; а також це інтегративні психічні явища, процеси та стани, що забезпечують самоорганізацію різноманітних видів психічної активності суб’єкта, зокрема, цілісність індивідуальності та становлення буття особистості [29].

Саморегуляція виступає системно-організованим процесом з ініціації та побудови, підтримки та керування усіма видами зовнішньої та внутрішньої активності, який спрямовується на досягнення прийнятої мети (це усвідомлена саморегуляція довільної активності особистості). Якщо у студентів сформовані процеси саморегуляції, це дозволяє їм самостійно обирати та визначати мету, а також аналізувати умови та виокремлювати серед них такі, що необхідні для досягнення цієї мети; швидко обирати оптимальні засоби дій та реалізовувати їх; оцінювати не тільки поточні, а й кінцеві результати діяльності; а також корегувати власні дії та діяльність [11].

Наразі усвідомлена саморегуляція здійснюється у вигляді єдиного процесу, що забезпечує мобілізацію й інтеграцію психологічних особливостей особистостей задля досягнення поставленої мети та сприяє розкриттю резервних можливостей студентів. Завдяки повноцінному розвитку процесів щодо усвідомленої саморегуляції активно формується властивість під назвою «суб’єктність. Вона забезпечує активну не лише свідому, а й цілеспрямовану реалізацію досвіду за умови вирішення завдань навчальної діяльності і результативно знижує прояв негативних психічних станів суб’єктів [10].

Тому до провідних чинників ґенези емоційної сфери у період студентства належать не лише соціально-психологічне довкілля (важливе для становлення та самоствердження юнаків), а також умови становлення їх життєвої позиції, зокрема, особливості формування, які протікають на попередніх вікових етапах розвитку. За цих умов внутрішні чинники – це й біологічні, й особистісні, а також індивідуальні особливості студента, а зовнішні – це обставини повсякдення, які впливають на суб’єкта, а також вимоги життя та діяльності, правила та норми поведінки, зокрема, об’єктивний світ речей та людей.

Розвиток негативних психічних станів студентів зумовлений сукупністю вроджених індивідуально-типологічних суб’єктів та особистісних властивостей. Надалі смислова сфера утворюється за рахунок особистісних смислів, а також смисловими конструктами та спрямуванням, настановленнями та цілями, значеннями та цінностями, зокрема, мотивами тощо. Це вже є системо-утворювальним чинником щодо виникнення психічних станів суб’єктів. Надалі смислова сфера надає значущість ситуації, а також оцінку дій у деяких обставинах. Вона визначає особливості суб’єктивного відображення зовнішніх обставин відповідно до системи цінностей і ставлень особистості, зокрема, зумовлює особливості психологічної ситуації для суб’єкта. Надалі значущість ситуації та виокремлення найважливіших дестабілізуючих обставин, факторів та умов в ній, а також усвідомлення її як складної та напруженої, загрозливої та конфліктної, спричиняє сукупному виникненню негативних психічних станів у студентів та зумовлює їх унікальні характеристики — особливості та специфіку, перебіг та тривалість, а також інтенсивність.

Виокремлення максимально значущих та характерних негативних психічних станів у деякий період часу, які зумовлюються відповідними структурами суб’єкта, а також їх закріплення та стабілізація сприяє повноцінному утворенню стійких зв’язків між ними, зокрема, формуванню комплексів негативних психічних станів із різноманітною кількістю будь-яких інших негативних станів, різноплановим характером поєднання та зв’язування, які здатні підтримувати актуалізацію цих станів у деяких умовах діяльності. Беручи до уваги зазначені стани, їх співвідношення та вираженість, учені виокремлюють типи комплексів негативних психічних станів, а також їх групи. Наразі утворення таких комплексів під час студентства не тільки порушує функціонування психічної організації особистості в цілому, але й знижує якість перебігу, актуалізацію психічних процесів. При цьому, сприяє формуванню досить негативних особистісних властивостей і новоутворень у суб’єкта.

Отже, вплив негативних психічних станів на внутрішній світ особистості може бути деструктивним чи конструктивним. Так, у першому випадку наявний за наявності низького рівня розвитку механізмів саморегуляції буде яскраво виражений негативізм, що виявляється в дезорганізації як психічної, так і навчальної діяльності, порушенні міжособистісних стосунків, зниженні адаптивних можливостей, формуванні негативних особистісних новоутворень, невротизації, виникненні психосоматичних захворювань і навіть суїцидальних намірів. Конструктивні наслідки негативних психічних станів полягають в активізації внутрішніх ресурсів особистостей, які спрямовані на подолання труднощів, а також усунення чи зміну зовнішніх чи внутрішніх умов виникнення емоціогенної ситуації для студента. Таке утворення нових динамічних стереотипів, а також зростання пошукової активності чи креативності допомагає під час виходу зі складної ситуації. Усе вищезазначене сприяє переосмисленню, а також перебудові значущих смислів чи виникненню нових знань та умінь, норм і цінностей, зокрема, поведінкових моделей, й зумовлює активізацію механізмів саморозвитку, саморегуляції, особистісного зростання студентів.

**Висновки до розділу 1**

Теоретичний аналіз щодо проблеми розвитку психічних станів суб’єктів виявив, що науковцями розглядаються психічні стани лише з позицій системного підходу, тому вони виглядають як складне й інтегративне, цілісне поліфункціональне та поліструктурне явище у психічному житті студентів. Надалі виникнення психічних станів спричинене деякими особливостями суб’єкт-ситуаційної взаємодії між студентами, що, в основному, зумовлена її смисловою системою та формує для індивіда конкретну психологічну ситуацію. Надалі до зовнішніх чинників ґенези психічних станів студентів належать такі види: соціально-психологічне довкілля та соціальні умови становлення та самоствердження. Внутрішніми чинниками стають біологічні, особистісні та індивідуальні особливості. Тому важливі: значущість ситуації та виокремлення в ній найбільш важливих дестабілізуючих обставин та умов і факторів; усвідомлення ситуації у вигляді складного, напруженого, загрозливого, конфліктного фактору впливу. Це сукупно спричиняє розвиток негативних психічних станів у студентів та зумовлює їх перебіг та його специфіку, а також тривалість та інтенсивність.

Особливості студентського віку, насиченість різноманітними складними, напруженими ситуаціями періоду навчання часто супроводжується переживанням різних станів стресу типу реакції на загрозу щодо успішного здійснення значущої діяльності; а також депресивних станів у вигляді захисної реакції на дію емоціогенних факторів; психічної напруженості; страху, що виражається переживанням небезпеки, загрози життю, благополуччю, престижу; астенії, як наслідок нервово-психічної напруженості; ригідності; тривоги; агресії; фрустрації. Надалі негативні психічні стани знижують особистісні ресурси у суб’єктів, зменшують «запуск» психічних процесів та властивостей у діяльність, а також порушують міжособистісну взаємодію, зокрема, ускладнюють перебіг процесів саморозвитку та формування позитивних особистісних властивостей. Вони також сприяють виникненню та закріпленню неефективних схем у емоційному реагуванні та мисленні.

Закріплення та стабілізація найбільш значущих психічних станів на певному проміжку часу сприяє утворенню досить стійких зв’язків між ними, а також формуванню комплексів психічних станів певного знаку. Наприклад, комплексу позитивних або негативних психічних станів досить різного ступеня вираженості, із різноманітним характером поєднання та зв’язку. Надалі особливості перебігу та тривалість, а також інтенсивність негативних психічних станів – це своєрідна розгорнута картина щодо індивідуально-психологічних властивостей суб’єкта. Безпосередньо комплекси негативних психічних станів забезпечують надто тривалу підтримку активності подібних станів у поточному часі, а також функціонування суб’єктів у навчальній діяльності, що зумовлює формування не тільки їх інтегральних, але й комплексних властивостей. Дослідження негативних психічних станів студентів неможливо без урахування їх взаємозв’язків, що вимагає вивчення їх структурної організованості.

**РОЗДІЛ 2**

**емпіричне ДОСЛІДЖЕННЯ психічних**

**станів студентів**

**2.1. Організація, зміст та методи емпіричного**

**дослідження психічних станів студентів**

Актуальність емпіричного дослідження зумовлена необхідністю вивчення негативних психічних станів у студентському віці, в період професійного та особистісного самовизначення, становлення інтелектуальної, поведінкової, емоційно-вольової, мотиваційної, соціально-психологічної сфер.

Для діагностики психічних станів студентів було використано: методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє вірно діагностувати стани тривожності та фрустрації, агресивності та ригідності, зокрема, шкалу астенічного стану (ШАС) Л. Малкової в адаптації Т. Чертової, методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова, методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації   
В. Бойко.

Так, з метою діагностики індивідуально-типологічних особливостей суб’єктів було використано методику Г. Айзенка EPI. Це дозволило визначити як рівні їх емоційної стійкості, так і показники екстраверсії/інтроверсії. Ці психічні стани виступають важливими елементами задля визначення загальних адаптативних можливостей особистості. Автором методики є Г. Айзенк, це англійський психолог, який є одним із лідерів біологічного напряму в психології, також він автор факторної теорії особистості. Методика часто застосовується і в якості самостійної клініко-психологічної методики, і в комплексі з іншими методиками такого ж спрямування.

Методика налічує 40 тверджень, які включають опис різних психічних станів. Якщо студентам цей стан часто притаманний, ставиться 2 бала, якщо цей стан буває рідко, то ставиться 1 бал, якщо ж зовсім не підходить – 0 балів. Анкета складається із 4 блоків, кожен з яких відповідає певним станам: тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Надалі судження відібрані за подібними результатами оцінки надійності та валідності.

Цей тест належить до типу «олівець-папір» та передбачає групове та індивідуальне використання. Задля оцінки результатів треба підрахувати суму балів за кожну із чотирьох груп запитань. Час, який потрібен на заповнення бланку, не фіксується. Обробка результатів проходить шляхом підрахування суми балів, отримані за кожну групу питань:

I 1-10 питання – це тривожність;

II 11-20 питання – це фрустрація;

III 21-30 питання – це агресивність;

IV 31-40 питання – це ригідність.

Оцінювання та інтерпретація балів здійснюється наступним чином:

I тривожність: 0-7 балів – не тривожний; 8-14 балів – тривожність середнього, допустимого рівня; 15-20 балів – дуже тривожний.

II фрустрація: 0-7 балів – не має високої самооцінки, стійкий до невдач, часто не боїться труднощів; 8-14 балів – середній рівень, наявна фрустрація; 15-20 балів – тут низька самооцінка, суб’єкт уникає труднощів та боїться невдач, є фрустрованим.

III агресивність: 0-7 балів – студент спокійний та стриманий; 8-14 балів – має середній рівень агресивності; 15-20 балів – суб’єкт є агресивним, нестриманим, має труднощі у спілкуванні та роботі з людьми.

IV ригідність: 0-7 балів – відсутня ригідність; 8-14 балів – середній рівень ригідності; 15-20 балів – рівень підвищеної вираженості, незмінність поведінки, а також переконань і поглядів, навіть коли вони розходяться та не відповідають реальності життя, протипоказані зміни роботи, родинні зміни.

Шкала астенічного стану (ШАС) розроблена Л. Малковою і адаптована   
Т. Чертовою на основі даних клініко-психологічних спостережень і відомого опитувальника ММРІ. Методика призначена для експрес-діагностики астенічного стану. Під терміном «астенічний стан», або «зниження психічної активації», розуміють психічний стан, який характеризується загальною, і перш за все, психічною слабкістю, підвищеною виснажливістю, дратівливістю, зниженням продуктивності психічних процесів, розладами сну, фізичною слабкістю та іншими вегетативно-соматичними порушеннями. Фахівці вважають, що розвиток астенії пов'язаний із порушенням обмінних процесів у нейронах головного мозку, спричиненим виснаженням діяльності нервової системи, порушенням кровопостачання головного мозку.

Шкала астенії складається всього з 30 пунктів-тверджень, що відображають характеристики депресивного й астенічного станів. Випробуваним пропонують інструкцію: «Уважно прочитайте кожну пропозицію і оцініть її стосовно вашого стану зараз». Відповідь «ні, неправильно» оцінюється в 1 бал, «мабуть, це так» – 2 бали, «правильно» – 3 бали, «цілком правильно» – 4 бали. У випробуваного, який набрав від 30 до 50 балів, діагностують «відсутність астенії», від 51 до 75 балів – «слабку астенію», від 76 до 100 балів – «помірну астенію», від 101 до 120 балів – «виражену астенію».

Методика «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова виявляє депресивний стан (головним чином особливості меланхолійної депресії) і дає можливість встановити важкість депресивного стану на момент дослідження. Пропонується інструкція: «Виберіть найбільш прийнятний варіант відповіді (0, 1, 2 або 3) у кожній із 44 груп суджень про психічний стан. Обраний варіант обведіть кружечком в реєстраційному бланку напроти номера відповідної групи». Випробуваний повинен прочитати кожну з 44 груп тверджень і вибрати відповідний варіант відповіді за схемою: 0, 1, 2 або 3.

Під час обробки та інтерпретації результатів дослідження, визначається сума зазначених номерів відповідей, які одночасно є балами. Отримані дані інтерпретуються так: 1-9 балів – депресія відсутня або незначна; 10-24 бали – депресія мінімальна; 25-44 бали – легка депресія; 45-67 балів – помірна депресія; 68-87 балів – виражена депресія; 88 балів і більше – глибока депресія.

Методика діагностики рівня соціальної фрустрації Л. Вассермана (в модифікації В. Бойко) визначає рівень соціальної фрустрації випробуваного. Соціальна фрустрація – це вид (або форма) психічної напруги, яка обумовлена незадоволеністю досягненнями та положенням суб’єкта в соціально заданих ієрархіях. Така соціальна фрустрація активно передає емоційне відношення особистості до позицій, які вона змогла зайняти на даний час у суспільстві. Вказаний пропонується опитувальник фіксує ступінь незадоволеності людини своїми соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності. Випробуваному пропонують інструкцію: «Прочитайте кожне питання і вкажіть одну із найбільш відповідних відповідей: 0 – повністю задоволений; 1 – швидше задоволений; 2 – важко відповісти; 3 – швидше незадоволений; 4 – повністю незадоволений». У змісті опитувальника йдеться, чи задоволений випробуваний своєю освітою; взаєминами з колегами на роботі; з керівництвом; із суб'єктами своєї професійної діяльності (наприклад, пацієнтами, підлеглими чи клієнтами); змістом особистої роботи в цілому; деякими умовами професійної діяльності (або навчання); положенням у суспільстві; особистим матеріальним положенням; деякими житлово-побутовими умовами; особистими відносинами з чоловіком чи дружиною; з дитиною (або дітьми); з батьками; загальною обстановкою в суспільстві (або державі); відносинами з друзями чи найближчими знайомими; сферою послуг та побутового обслуговування; доступною сферою медичного обслуговування; формою проведення дозвілля; можливістю проводити свою відпустку; можливістю вибору місця роботи; особистим способом життя в цілому.

Так, за кожним пунктом визначається показник рівня особистісної фрустрації. Він варіюється від 0 до 4 балів. На його основі кожному варіанту відповіді присвоюється певна кількість балів. Щоб визначити підсумковий середній індекс рівня соціальної фрустрації, треба скласти показники фрустрації за усіма пунктами і розділити одержану суму на кількість пунктів (20). Висновки про рівень соціальної фрустрації роблять з урахуванням величини балу (середнього балу) за кожним пунктом. Чим вищий бал, тим вищим є рівень соціальної фрустрації: 3,5-4 бали – це дуже високий рівень фрустрації; 3,0-3,4 – це підвищений рівень фрустрації; 2,5-2,9 – це помірний рівень; 2,0-2,4 – невизначений рівень; 1,5-1,9 – знижений фрустраційний рівень; 0,5-1,4 – надто низький рівень фрустрації; 0-0,5 – відсутність (майже відсутність) показника.

Проведені розрахунки здійснювались за рахунок наступних статистичних методів обробки емпіричних даних. Наприклад, коефіцієнти кореляції з’ясовувались методом рангової кореляції Спірмена. Наразі для перевірки значущості змін відповідно до рівней розвитку негативних психічних станів застосовувався багатофункціональний Ф\*-критерій кутового перетворення Фішера, проводилась перевірка змін розподілу суб’єктів за групами (вона здійснювалась за допомогою t-критерію Колмогорова-Смірнова та програм «Microsoft Excel» і «SPSS 18.0» для Windows).

Отже, для діагностики психічних станів студентів використано: методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє правильно діагностувати стани тривожності та фрустрації, агресивності та ригідності, а також шкалу астенічного стану (ШАС) Л. Малкової в адаптації Т. Чертової, методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова, методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойко.

**2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження**

**психічних станів студентів**

Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі закладу вищої освіти «Західноукраїнський національний університет», серед студентів   
IV курсу (спеціальність «Психологія»). Генеральна сукупність досліджуваних склала 69 осіб.

Дослідження емоційних станів студентів передбачало використання методики Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», шкали астенічного стану (ШАС) Л. Малкової в адаптації Т. Чертової, методики «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова, методики «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» за Л. Вассерманом у модифікації В. Бойко.

Використана методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» за Л. Вассерманом у модифікації В. Бойко, в основному, призначена для виявлення рівня соціальної фрустрованості згідно з 20 соціальними параметрами оцінок та повністю дозволяє виокремити одразу 7 рівнів її прояву (починаючи від її відсутності до дуже високого рівня) (рис. 2.1).

**Рис. 2.1. Результати дослідження соціальної фрустрованості студентів**

**(за методикою Л. Вассермана)**

За результатами дослідження високого та підвищеного рівнів соціальної фрустрованості у студентів виявлено не було. Повну відсутність соціальної фрустрованості було виявлено у 6,8% студентів. Дуже низький її рівень діагностовано у 30,2% студентів, знижений рівень – у 31,3% студентів, невизначений рівень – у 17,4% студентів, помірний рівень – у 14,3% студентів.

Відтак, у більшості студентів виявлено надто низький та знижений рівні соціальної фрустрованості. Це вказує на адаптованість щодо групових норм, а також правил та заборон у закладі вищої освіти, зокрема, вимог викладачів та задоволеність своїм положенням у соціумі, а також міжособистісними стосунками відповідно до власних вимог.

Результати діагностики депресивних станів (методика «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова) показано на рис. 2.2.

**Рис. 2.2. Результати дослідження депресивних станів студентів**

**(за методикою В. Жмурова)**

За результатами дослідження, незначний рівень депресивних станів виявлено у 28,1% студентів. Мінімальний рівень депресивних станів діагностовано у 54,9% студентів, легкий рівень – у 6,5% студентів, помірний рівень – у 10,5% студентів.

За шкалою стану астенії Л. Малкової (в адаптації Т. Чертової) можна виокремити чотири рівні астенії (рис. 2.3).

**Рис. 2.3. Результати дослідження стану астенії студентів**

**(за методикою Л. Малкової)**

За шкалою стану астенії Л. Малкової, виражений її рівень не зафіксовано. Найвищий серед виявлених у студентів рівень астенії – помірний (6,5% студентів) і слабкий (25,3% студентів, у яких спостерігається надто підвищена роздратованість, а також зниження продуктивності навчальної діяльності, зокрема, відсутність прагнення щодо інших видів діяльності, а також що загалом вказує на не дуже яскраво виражений перебіг кризи навчання.

За опитувальником Г. Айзенка нами досліджено особливості розвитку у студентів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності та виявлено всі три рівні прояву зазначених станів (рис. 2.4).

**Рис. 2.4. Результати дослідження тривожності, фрустрації,**

**агресивності та ригідності** у **студентів (за методикою Г. Айзенка)**

За результатами дослідження, низький рівень тривожності виявлено у 49,3% студентів. Середній рівень тривожності діагностовано у 40,1% студентів, високий рівень – у 10,6% студентів.

За результатами дослідження, низький рівень фрустрації виявлено у 48,9% студентів. Середній рівень фрустрації діагностовано у 40,6% студентів, високий рівень – у 10,5% студентів.

За результатами дослідження, низький рівень агресивності виявлено у 46,6% студентів. Середній рівень агресивності діагностовано у 48,1% студентів, високий рівень – у 5,3% студентів.

За результатами дослідження, низький рівень ригідності виявлено у 44,1% студентів. Середній рівень ригідності діагностовано у 49,2% студентів, високий рівень – у 6,7% студентів.

Набуті результати свідчать не тільки про дратівливість та невитриманість, але й низький самоконтроль щодо регуляції проявів агресії у студентів із цієї групи, а також їх готовність виражати негативні емоції під час впливу навіть незначних подразників. Вони мають складнощі у зміні стереотипів поведінки та діяльності в таких умовах, що потребують значних змін. Також таким студентам притаманні виникнення негативних переживань за умови відхилення від прийнятого стереотипу. Дані результати також вказують на деяку емоційну нестійкість, певну внутрішню стурбованість та розгубленість, навіть, із напруженістю, а також відчуття повної незахищеності та запальність, нестриманість та схильність сприймати ситуації у вигляді надто загрозливих для себе, а також впертість у відстоюванні власної позиції або ідеї.

Набуте дослідження змогло продемонструвати, що більшість студентів має стани соціальної фрустрації, а також астенії, стресу із депресіями на дуже низьких рівнях розвитку, або показники в даному напрямку взагалі відсутні. Встановлено, що психічними станами студентів є стани тривожності, фрустрації, агресії та ригідності. У розвитку негативних емоційних станів студентів відображаються основні етапи адаптації до закладу вищої освіти, перехід на новий ступінь функціонування суб’єкта, становлення внутрішньої єдності особистості, а також формування особистісних чи професійних новоутворень, які притаманні даному віковому періоду. Набуті результати емпіричного дослідження свідчить про вплив одразу декількох негативних емоційних станів на досліджуваних студентів.

**Висновки до розділу 2**

Набуті результати теоретичного аналізу та констатувального експерименту призвели до необхідності вивчення особливостей психічних станів студентів. Дослідження емоційних станів студентів передбачало використання методики Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», шкали астенічного стану (ШАС) Л. Малкової в адаптації Т. Чертової, методики «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова, методики «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» за Л. Вассерманом у модифікації В. Бойко.

Це дослідження продемонструвало загалом, що у більшості суб’єктів стани соціальної фрустрації, а також астенії, стресу чи депресії відсутні чи виявлені на досить низьких рівнях. Встановлено, що психічними станами студентів є стани тривожності, фрустрації, агресії та ригідності. У розвитку негативних емоційних станів студентів відображаються основні етапи адаптації до закладу вищої освіти, перехід на новий ступінь функціонування особистості, а також становлення її внутрішньої єдності та формування особистісних чи професійних новоутворень всього вікового періоду. Результати емпіричного дослідження свідчать про перебування студентів під впливом декількох негативних емоційних станів.

**РОЗДІЛ 3**

**програма згармонування психічних станів**

**студентів засобами корекційно-розвивального впливу**

**3.1. Обґрунтування програми згармонування психічних станів**

**студентів засобами корекційно-розвивального впливу**

Закономірно, що період студентства супроводжується психоемоційними навантаженнями, а також різноманітними конфліктними чи стресовими ситуаціями у навчальній діяльності, а також міжособистісному спілкуванні. Наявне нове соціальне середовище, зокрема, складність і суперечливість потреб, а також бажань і цілей, мотивів і можливостей, умов і наявних ресурсів суб’єктів дослідження спонукають до розвитку спектру досить негативних психічних станів. Це потребує їх усвідомлення та аналізу, подолання та актуалізації інших форм реагування, поведінки та формування нових умінь і навичок саморегуляції.

Не тільки засоби, але й прийоми подолання та регуляції зазначених психічних станів, що використовуються студентами, сформовані їхнім минулим досвідом та визначаються особливостями нервової системи, а також індивідуальними властивостями особистості. Проте вони часто неефективні та застосовуються часто стихійно або неусвідомлено, і можуть набувати форм стереотипності та ригідності, однак їх використання у навчально-виховному процесі відбувається тільки частково або взагалі несистематично. Наразі виникнення й посилення негативних психічних станів призводить до дезорганізації навчальної діяльності студентів, іноді взагалі до повної відмови від неї, а також порушень у перебігу пізнавальних процесів чи процесів саморозвитку та самоорганізації, особистісних і професійно важливих деформацій, дезадаптації, порушень здоров’я, блокування внутрішніх ресурсів.

Метою формувального експерименту була корекція психічних станів студентів, попередження подальшого їх розвитку, а також деструктивного впливу на суб’єкта. У основу експерименту покладено наступні принципи психокорекції: автономності особистості та нормативності й індивідуальності розвитку, особистісного зростання та системності розвитку, діяльнісний принцип щодо корекції та принцип особистісної умотивованості, принцип психокорекційного контакту і рівності позицій, принцип єдності психологічної діагностики та психологічної корекції.

Під час корекційної роботи зі студентами використано психолого-педагогічні засоби психологічної просвіти, а також наступні види засобів: засоби музичної терапії, тренінгові методи й індивідуально-психологічне консультування. Наявний експериментальний вплив передбачав використання комплексу методів із різних психологічних підходів. Наприклад, поведінкової терапії (це репетиція поведінки чи імаго-метод), тілесної (сюди відносяться м’язова релаксація та релаксаційні вправи, а також вправи на дихання), когнітивної (це метод повної раціоналізації майбутньої події, а також позитивної вибірковї ретроспекції, зокрема, позитивної акцентуації досвіду), а також багато різних видів терапії: музичної та сугестивної, танцювальної та зображувальної, та, на доданок, ігрові чи дискусійні методи та інші у авторському поєднанні.

Підібрані методи психологічного впливу на негативні психічні стани суб’єктів спрямовані на формування активної позиції особистості щодо свідомої регуляції психічних станів, а також зниження внутрішньої напруженості та підвищення емоційної стабільності. Зокрема, усвідомлення та прийняття цих станів, а також їх рефлексію та зміну особистісних смислів. Також методики спрямовані на підвищення мотивації до успіху чи позитивного само сприйняття студента; розвиток інтернального локусу контролю особистості, впевненості у собі та статичної суб’єктної позиції. Вони враховують та підвищують розвиток емоційного інтелекту, зокрема, емпатії, емоційної гнучкості, експресивності та конструктивних форм реагування. Використані методи потрібні для формування навичок самоуправління психічними станами, а також розширення діапазону позитивно-забарвлених психічних станів та активізації механізмів самоусвідомлення/саморозвитку.

Сама психологічна просвіта спрямована на підвищення рівня обізнаності студентів з питань особливостей та причин виникнення негативних психічних станів, а також їх деструктивної дії на поведінку та діяльність, міжособистісні стосунки та засоби усвідомлення чи подолання когнітивних викривлень, зокрема, ірраціональних переконань та особистісних смислів, особливо тих, що підтримують негативний емоційний фон. Для цього активно використовувались інформаційні повідомлення (були включені у кожне заняття), а також елементи групової дискусії чи обмін досвідом.

Мета використання засобів музичної терапії полягає у безпосередньому впливі на психічні стани студентів, знятті психоемоційного напруження суб’єктів, а також втоми та вивільнення небажаних емоційних станів, деякого підвищення загального тонусу та внутрішньої стабільності, зокрема, активізації та мобілізації студентів. Музичні твори на початку кожного заняття сприяли налаштуванню вибіркової групи на потрібний лад. Вони заспокоювали, розслабляли чи допомагали переключитися, а також відволіктися від буденних справ. Тому наприкінці заняття використовувалась мобілізуюча та, навіть, тонізуюча музична програма для активізації/створення бадьорого настрою у суб’єктів. Протягом основної частини заняття використовувались фонові програвання класичної музики (грали твори Й. Баха, Л. Бетховена, Й. Гайдна, В. Моцарта, Ф. Шопена та ін.).

Проведене індивідуально-психологічне консультування повністю сприяло забезпеченню емоційної підтримки, а також зняттю емоційної напруги та недовіри, пасивності та невдоволення, вирішенню психологічних проблем та обмежень, зміні особистісних смислів чи ставлень, активізації внутрішніх ресурсів чи суб’єктності, зокрема, механізмів самопізнання та саморозвитку студентів.

Програму психокорекції негативних психічних станів студентів було умовно розподілено на п’ять блоків.

Так, перший блок занять присвячено знайомству учасників, зокрема, зняттю психічного напруження, а також створенню комфортних умов задля тренінгової роботи. Ця робота спрямована на підвищення групової згуртованості, а також ознайомлення студентів із особливостями, характеристиками, ознаками, проявами та впливом негативних психічних станів та засобами їх регуляції.

Другий блок занять був спрямований на роботу з окремими негативними психічними станами, зокрема тривогою, стресом, фрустрацією, гнівом, роздратованістю, агресією, ригідністю, та передбачав розвиток умінь їхнього розпізнання та диференціювання, виявлення причин та «пускових» моментів, а також умов виникнення та вироблення альтернативних форм реагування, зокрема, розвиток навичок самоаналізу та подолання чи формування нових смислових настановлень.

Наразі третій блок занять сприяв активізації ресурсних станів суб’єктів, а також розширенню арсеналу навичок формування їх позитивних психічних станів (наприклад, радості та щастя, спокою та впевненості), зокрема, підвищенню рівня само прийняття та розвитку рефлексії. Сприяння під час занять також стосувалось усвідомлення сприйняття себе іншими людьми під час переживання негативних чи позитивних психічних станів, зокрема, їх впливу на взаємини з оточуючими. Студенти вчились виявленню психічних станів – тих, що переважають у навчальному закладі, а також розвитку емоційної гнучкості чи самоконтролю за зовнішнім виразом емоцій.

У четвертому блоку занять стояла мета у вигляді розвитку навичок використання студентами засобів експресії чи пластичності емоційної виразності. Наприклад, міміки чи погляду, пантоміміки чи ходи, вміння передавати свої почуття інтонацією голосу, а також розуміння психічного стану іншого, зокрема, емпатії та спостережливості до експресивних проявів оточуючих. Студенти набували уміння визначати за зовнішніми проявами психічний стан оточуючих їх людей, виробляли внутрішній контроль, що впливало на підвищення рівня емоційного інтелекту.

У п’ятому блоці занять передбачався розвиток уміння конструктивної взаємодії з оточуючими за умови досить складних ситуацій, що допомагало зберігати при цьому спокій та формувати ресурсний стан особистості. Усе разом впливало на формування позитивного образу «Я», а також впевненості в собі, зокрема, здатності знаходити альтернативні варіанти задля розв’язання складних ситуацій, бути готовим до комунікативної децентрації. Набуття знать та навичок під час занять сприяло зміні негативних ставлень на позитивні, а також закріпленню навичок саморегуляції, самоуправління чи підвищенню у студентів рівня особистої відповідальності.

Так. кожне заняття включало в себе 3 частини: вступ, основну та заключну. На початку кожного з них визначалась тематика. За рахунок прослуховування 10-хвилинної програми заспокійливої музики чи вправ на дихання одразу вдавалося створити робочу атмосферу у групі та використовувати вправи на підвищення групової згуртованості чи саморозкриття суб’єктів. Наразі основна частина заняття включала вагоме інформаційне повідомлення задля підвищення рівня обізнаності студентів. Тут обов’язково був комплекс вправ згідно з обраною темою. У заключній частині використовувались вправи на релаксацію, а також дихальні, що дозволяло мобілізувати музичну програму та рефлексію заняття, провести підведення підсумків та домашнє завдання. Останнє включало в себе заповнення психологічного робочого зошиту, а також виконання своїми силами вправ і завдань практичного спрямування відповідно до зазначеної теми.

Початковий момент під час корекції негативних психічних станів виглядає як процес об’єктивації суб’єктивного психічного стану, а також відповідних емоцій і переживань, почуттів і думок, тобто, виокремлення деякого психічного стану у вигляді окремого об’єкта чи винесення його у зовнішнє середовище. Тут О. Реан звертає увагу, що важливі процеси центрації та децентрації з метою послаблення внутрішнього напруження. Це супроводжується звуженням поля свідомості чи концентрацією людини на своїх власних переживаннях. Так, інтелектуальна децентрація часто відбувається за рахунок активізації рефлексії, під час якої суб’єкт намагається дивитися на себе «з боку» чи здійснює аналіз ситуації у особі стороннього споглядача. Однак, рольова децентрація пов’язана з мисленнєвим включенням особистості в іншу ситуацію чи особистим перевтіленням в інший предмет. Наразі рефлексія у вигляді процесу самоусвідомлення та самопізнання суб’єктів стимулює набуття навичок диференціації та усвідомлення особистих психологічних якостей, а також властивостей. Вона слугує механізмом оцінки, а також створення моделей і стереотипів поведінки людини, зумовлює набуття змін у самосвідомості чи самовідношенні студента.

Об’єктивність щодо негативних психічних станів повністю дозволяє усвідомлювати психічні стани чи психологічні властивості, які їх зумовили, а також розглядати психічний стан у розширеному контексті, з зовсім різних боків та свідомо змінювати свою власну позицію та ставлення, а також точку зору щодо певного негативного стану та ситуації, яка його викликала. Наразі механізми об’єктивації чи рефлексії спонукають суб’єктів до особистісних змін, вони формують здатність долати досить негативні психічні стани, а також свідомо регулювати чи управляти не лише своїми психічними станами, але й усвідомлено визначати особистий шлях розвитку. З цією метою використовувались вправи «Дерево», «Внутрішній спостерігач» [151], «Зони усвідомлення», «Мета-позиція», ведення робочого зошиту тощо.

Надалі важливо звернути увагу суб’єктів на вміння визначати, ідентифікувати та підбирати назви власним психічним станам, адже їх вербалізація переносить внутрішні невизначені переживання у сферу свідомості, а також допомагає охарактеризувати такі стани чи сприймати їх у вигляді внутрішнього індивідуального досвіду. Так, корекцію негативних психічних станів треба розпочинати з розвитку навичок опису, характеристики, ідентифікації, диференціації та вираження негативних психічних станів. Саме цьому присвячені перші заняття у корекційній програмі. На це спрямовані усі інформаційні повідомлення. Також проводились заняття на усвідомлення окремих негативних станів, зокрема, причин їх виникнення та ознак прояву. Тут було місце вправам із арт- терапії та танцювальної терапії, а також музичної терапії: «Знайомство з емоційними станами», «Наші почуття та емоції», «Мої негативні стани», «Мої емоційні стани у закладі вищої освіти», «Спонтанне малювання» та ін.

У вигляді методу прямої регуляції психічних станів часто використовувалась музична терапія. Слід пам’ятати, що за допомогою музичного ритму треба встановити рівновагу у діяльності нервової системи. Наприклад, стримати зайве збудження, або підвищити активність, або розгальмувати інертних чи апатичних осіб. Саме музику можна використовувати для зняття перевтоми, а також зниження психоемоційного напруження. Це відбувається завдяки змінам її висоти та сили, тембру та характеру (вона буває мажорна чи мінорна) та поєднанням із певним темпом. Так, на психічний стан людини впливає різноманітна музика, однак, при цьому характер емоцій та почуттів, які викликані нею, досить різний.

З психокорекційною метою, у роботі з подолання у студентів негативних емоційних станів нерідко використовують послідовне прослуховування одразу трьох музичних творів. На початку грає мелодія, що відповідає душевному стану слухача у цей конкретний момент (наприклад, для меланхолії, тривоги, страху – це сумна мелодія, яка звучить подібно голосу співчуття та жалю). А друга мелодія вже покликана протистояти дії першої, тобто, нейтралізувати її (це, частіше за все, світла та легка мелодія, яка дарує розраду та надію). Наступна, третя мелодія, має найбільшу силу емоційного впливу та викликає такий настрій, який необхідний для оздоровлення психічного стану особистості. Тут елементи музичної терапії поєднуються з малюванням та танцювальною терапією. Також можна запропонувати (під час прослуховуванням музики) намалювати чи виразити за допомогою рухів особисті враження, а також почуття від різних музичних творів (це вправа «Музичні картинки»).

Також постійно наприкінці заняття, після програми функціональної музики, застосовувались дихальні вправи. Адже дихання – то є життєво необхідний для людини процес, без якого взагалі неможливо прожити і двох хвилин. Усім відомо про зв’язок, який відбувається між дихальними процесами й емоціями, фізичним і розумовим станами суб’єкта. Надалі дихальні вправи здійснюють вплив на тонус кори великих півкуль людини, активізуючи чи знижуючи у неї тонус центральної нервової системи. Це має сенс тому, що упродовж дихального шляху розташовані закінчення вегетативної системи. Тому фаза вдиху збуджує закінчення симпатичного нерва та активізує діяльність внутрішніх органів, при цьому фаза видиху збуджує закінчення блукаючого нерва, і це гальмує вище наведені процеси. Завдяки дихальній гімнастиці усе це використовують як так зване «мобілізуюче дихання». Заспокійливу його фазу корисно застосовувати, аби погасити зайве збудження та нервову напругу у людини. Такий тип дихання допоможе нейтралізувати нервово-психічні наслідки конфлікту, а також зняти хвилювання чи допомогти розслабитися перед сном (тому корисно виконувати вправи «Заспокійливе дихання» та «Мобілізуюче дихання», «Видихання втоми» та «Ха-дихання» та ін.).

За умови корекції негативних психічних станів у студентів особливо важливе місце мають навички релаксації, а також фізичного та психічного розслаблення. Це напруження, яке супроводжує результативну навчальну діяльність та залишається після неї, може поступово виснажувати нервову систему та розбалансовувати психічну регуляцію. Особливо руйнівними для особистості є дуже часті невдачі чи довготривалі стресові ситуації. Навпаки, у стані релаксації створюються досить гарні умови для відпочинку, навіть активуються процеси відновлення організму.

Надалі формування відповідних навичок релаксації допомагає досить ефективно долати негативні психічні стани чи нейтралізовувати їх наслідки, що допомагає організму поповнювати його резерви. Наразі техніки релаксації використовуються поряд із навіюванням, самонавіюванням чи гетеротренінгом. У стані повної релаксації знижується тонус мозку, а також рівень активації психічної діяльності. Це сприяє зменшенню прояву негативних психічних станів чи виникненню позитивних станів типу спокою, задоволення, радості тощо.

У своїх роботах В. Бехтєрєв, І. Павлов та К. Платонов довели, що самонавіювання на фоні релаксації досить легко фіксується (тут допомагають молитви, формули самонавіювання, заклинання та заговори). Це викликає фізіологічні зміни в організмі. За умови зниженої критичності навіювання внутрішньою установкою особистості, яка регулює, стимулює та спрямовує психічну активність. Надалі у стані релаксації у студентів знижується не тільки больова чутливість, але й покращується концентрація уваги, може підвищуватися працездатність та здатність мобілізуватися та ін.

Наразі метод «прогресивної релаксації» чи нервово-м’язової релаксації (НМР) Е. Джекобсона допомагає поступовому зменшенню напруження та розслабленню основних груп м’язів. Останнє, у свою чергу, зменшує емоційне та психічне напруження. Цей ефект досягається через переживання контрастних відчуттів (це може бути максимальне напруження м’язів, а згодом їх розслаблення), а це характеризується відчуттями тепла та важкості. Така техніка нервово-м’язевої релаксації використовується в декількох модифікаціях. У нашій корекційно-розвивальній програмі був використаний варіант методики Дж. Еверлі та Р. Розенфельда.

Тонус м’язів обличчя за принципом зворотного зв’язку теж впливає на психічний стан особистості. Тому, розслаблені м’язи обличчя та його доброзичливий вираз не лише сприяє зняттю внутрішньої напруженості, але й активізує розумову та творчу діяльність, збільшує концентрацію та розподіл уваги, покращує зір та зменшує втому. Із цією метою використовувались прийоми, які засновані на механізмі «дзеркала», - вони полягають у свідомій зміні виразу обличчя, а також вольовому зменшенні зайвої напруги його певних м’язів, а також створенні виразу врівноваженої людини та, наприкінець, зменшенні психічної напруги, а також викликанні бажаних психічних станів.

Метод сенсорної репродукції базується на образних уявленнях, які асоціюються з розслабленням та відпочинком, спокоєм та приємними емоціями, а також дають можливість викликати такі необхідні для студентів стани релаксації та активізації. У ході корекційної роботи використовувались, зокрема, вправи на релаксацію з елементами гетеро тренінгу та аутотренінгу, а також сенсорної репродукції у модифікації О. Реана (це такі варіанти як «Контроль над м’язами» та «Внутрішній промінь», «Аутогенна медитація» та «Ресурсний стан», а також «Шлях до внутрішнього спокою»).

Тут вправи на розслаблення поєднувались із елементами танцювальної терапії. Відомо, що танець поряд із музикою є надто потужним засобом вираження почуттів, а також психічного стану суб’єкта та ефективним засобом зняття напруження, особливо за наявності проблем у взаємодії з оточуючими, за умови заниженої самооцінки чи скутості, ригідності чи сором’язливості й т.п. Тому вправи з танцювальної терапії будуються на досить спонтанному вивільненні емоцій, а також імпровізації. Вони допомагають «пройти» через негативні почуття та психічне напруження, емоційно заряджають позитивними емоціями та сприяють груповій комунікації (це вправи «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики» та «Приєднання в музичному ритмі» тощо).

Досить ефективний метод впливу на психічний стан суб’єктів – імаго-терапія або імітаційні ігри. Тут кожна людина створює для себе та програє певний образ «Я», який формується під впливом багатьох факторів - досвіду, середовища, виховання чи культури. Здатність свідомо відтворювати певний образ «Я» використовується у цьому методі. Його суть в тому, що спочатку визначаються якості, які студентові хотілося б набути, образ людини, якою хотілося б бути. Саме для цього використовувались вправи щодо визначення позитивних та негативних якостей, а також вправи на рефлексію та сприймання себе вже іншими членами групи.

Важливим було домашнє завдання на опис свого бажаного «Я» та поведінки, звичок та рис характеру. Тому на наступному етапі пропонувалося грати роль такої особистості, якою хотілося б стати. Для цього можна використовувати бажані жести, а також інтонації мови, міміку та поведінку і т.п. треба пам’ятати, що тривалість такої гри потрібно збільшувати з часом, поки бажаний стан, поведінка та якість для студента не стали звичними та природніми. Ці завдання давались у вигляді домашніх, а також використовувались у тренінговій програмі (це була вправа «Самопізнання та самоаналіз» та «Яким я хотів би бути», «Мій емоційний портрет» і «Мої сильні сторони»).

Деякі заняття та вправи корекційної програми присвячувались розвитку експресивних навичок, а також умінь прояву власного психічного стану, що допомагало ідентифікувати, посилити чи послабити, спостерігати та розуміти не лише свої, а й чужі стани. Так, спільною метою було визначено розширення можливостей учасників з питань використання діапазону експресивно-виразних засобів. Наприклад, інтонацій голосу та мовлення, рухів та ходи, поз та дотиків. Натомість увага студентів зверталася не лише на усвідомлення впливу експресивних засобів на їх власний психічний стан та стан оточуючих людей, а також психологічний клімат у групі. Тут проводився аналіз ролі експресивних засобів у міжособистісних стосунках за умови вирішення конфліктних ситуацій (це були вправи «Засоби експресії» та «Інтонація», «Дотики» та «Дистанція», «Вербалізація почуттів» та «Вплив експресії», «Експресія студента» та «Експресія у закладі вищої освіти»).

Надалі подолання негативних психічних станів неможливе без внесення змін у ставленні до джерел їх виникнення, а також уявлень відповідних ситуацій чи формування нових стилів мислення у тих досить складних обставинах, що виникли. Раціоналізація негативних станів допомагає добре усвідомити причини та власний внесок у їх виникнення, у тому числі, вплив спрямування особистих думок та характеру оцінок актуальної ситуації. Тому саногенне мислення допомагає контролювати хід думок, адже вони призводять до негативних психічних станів, та передбачає довільне чи свідоме розмірковування над певною ситуацією у стані свого розслаблення, спокою чи відсторонення. Це дає можливість об’єктивації щодо конкретного психічного стану.

Задля саногенного мислення необхідно мати високий рівень розвитку у студентів щодо концентрації уваги та знання особливостей деякого негативного психічного стану. Відомо, що ригідні психологічні структури не дозволяють більш ефективно пристосуватися до змінних життєвих обставин та, зокрема, викликають негативні психічні стани у суб’єктів. Тому саногенне мислення дозволяє руйнувати подібні структури, а також допомагає попереджати чи нейтралізовувати виникнення вище зазначених станів. Так, у випадку виникнення образи, буде «робочою» наступна схема: прогноз поведінки іншої людини – реальність поведінки людини – негативна особиста емоційна реакція – свій негативний стан, який викликаний розбіжністю реальної поведінки людини з очікуваною. Тоді. коли студент знаходиться у стані тривоги, фрустрації чи взагалі страху, їх подоланню допоможуть відповіді на запитання у наступному вигляді: Через що я зараз переживаю, про що турбуюсь? Що саме може статися у найгіршому випадку? Чи відповідають особисті переживання тим наслідкам, які можуть бути? Як саме я можу змінити ситуацію на краще? та ін.

Надалі усвідомлення та прийняття студентами набутих негативних переживань та опора на особистий позитивний досвід відкривають досить нові можливості особистісного росту та підвищують впевненість не тільки у собі та своїх силах, а також рівні домагань та налаштовують на успіх. Серед методів та прийомів нейтралізації негативних психічних станів виокремимо: метод раціоналізації майбутніх подій – багаторазове мисленнєве деталізоване програвання майбутньої ситуації доти, доки вона не стане знайомою чи досить передбачуваною; імітаційні ігри – це програвання ролей перед уже ймовірними подіями; а також метод вибіркової позитивної ретроспекції – тобто, послідовне та детальне мисленнєве повторення таких ситуацій, які вже вдало закінчилися (тобто, «заповнення» психіки більш позитивним досвідом та формування впевненості у собі самому); зокрема, метод максимального мисленнєвого посилення виникнення можливих невдач та переживання особистих негативних емоцій. Із метою активізації позитивного мислення чи формування іншого погляду на деяку негативну ситуацію використовувались такі методи: групова дискусія й аналіз проблемних ситуацій, груповий самоаналіз і вправи «Аукціон ідей» та «Зміна негативних думок на позитивні», «Мильні бульбашки» та «Гідність», а також «Контраргументи».

У залежності від характеру складних ситуацій, наявні засоби нормалізації психічних станів досить відрізняються. Надалі у стресових ситуаціях суб’єктам пропонувалось використовувати вольові дії, а також самоконтроль, самонавіювання, активну (спорт чи фізичну активність) та пасивну розрядку (сон чи сльози), зокрема, прийоми регуляції уваги (відмикання-перемикання) плюс аналіз ситуації, підвищення раціоналізації та зміни ставлення, медитація та аутогенне тренування, молитва тощо. За умови кризи та в ситуаціях, які є самі по собі незворотними, таке подолання відповідних негативних станів спрямоване на інтелектуалізацію особистих переживань, а також формування нових знань. Також вони «зачіпляють» перебудову значущих смислів і переоцінку цінностей, світогляду та системи ставлень, зміну поведінки та особистої «картини світу».

Відповідно до індивідуальних особливостей студентів та домінування деякого типу негативних психічних станів, психологічна робота зі суб’єктами мала унікальні особливості. Тому, окремі заняття та блоки корекційно-розвивальної програми були спрямовані на подолання особистостями конкретних негативних психічних станів (наприклад, тривожності та стресу, фрустрації та агресії, страху та ригідності тощо), а тому базувалися на нижче наведених підходах.

Так, психологічну роботу зі студентами, у яких переважають стани тривожності та апатії, пригніченості та розгубленості, репресивності та невпевненості у собі, спрямовано щодо психологічної підтримки та взаєморозуміння, підтримки відкритих та доброзичливих стосунків (із психологом, одногрупниками чи викладачами). Це допомагало зняти з них зайву емоційну напругу і тривожність. Психокорекція, у даному випадку, зосереджувалась на розвитку у студентів упевненості у своїх силах, можливості досягати поставлену мету, підвищенні самооцінки чи самоповаги, акцентуації позитивного досвіду, а також зменшенні значущості невдач.

Психокорекція була важлива для формування навичок підтримки необхідного рівня мотивації досягнення успіху, а також позитивної перспективи чи планування досягнення бажаних результатів. Наявна регуляція психофізіологічного напруження також дозволяє суттєво зменшити стан тривожності. У індивідуальному консультуванні ці студенти більш чутливі щодо прийомів директивного та імперативного стилю, інформування та вказівок, зокрема, впливових узагальнень, звернення до авторитетної думки.

Важливо було враховувати, що студенти із підвищеним рівнем ворожості, агресивності, роздратованості, конфліктності, потребують створення умов чи можливостей для емоційного відреагування, а також спрямування активності у соціально корисне русло. Таким людям потрібна висока фізична активність, ствердження належного статусу у групі. Тому робота з ними спрямована на вироблення соціально прийнятних форм поведінки саме у групі, а також конструктивного реагування та розвитку емпатії, толерантності та рефлексії, самоконтролю та нормалізування рівня домагань, підвищення самокритичності та формування адекватної самооцінки. Не слід забувати, що директивний стиль спілкування з такими студентами викликатиме досить бурхливу реакцію. З цієї причини бажано використовувати тактику спільної співпраці, а також апеляцію до їх суджень та переконань, оцінок та неявних інструкцій, установки та прийому раціональної терапії, адже це допоможе збалансувати внутрішнє напруження.

Окрему складність представляла психокорекційна робота студентів, у яких виражена ригідність. Цей стан важко піддається корекції. Він пов’язаний із наявністю жорсткої суб’єктивної логічної схеми, а також певним домінуючим переживанням і почуттям, надцінним ставленням і стереотипною реакцією тощо. Студенти, які набули ознак ригідності, нерідко переживають стани пригнічення, агресивності та тривожності, а тому потребують усвідомлення джерел напруження та власних ригідних установок, емоційних реакцій та мотивів, що при зміні умов є неефективними. Тому психологічна робота з такими студентами спрямована на розвиток гнучкості дещо поведінкових та емоційних реакцій, а також розвиток емпатії, самостійності та рефлексії.

Із студентами працювали над розробкою альтернативних рішень та переоцінкою сприйняття явищ та подій, а також розширенням системи оцінювання та баченням ситуації у різних аспектах, зокрема, із різними варіантами її вирішення та програванням різноманітних форм чи стратегій поведінки. Також розвивали толерантність до чужої точки зору. Тому необхідно було створювати зі студентами ілюзію щодо вирішення та знаходження адекватної точки зори, а також переконання й оцінки ситуації самим суб’єктом.

Це є причиною, чому психологічний вплив здійснювався опосередковано, тільки через звертання до власного досвіду студента чи підтвердження вірності його думок. Тут найефективнішими методами роботи з такими студентами стала раціональна психотерапія, знецінення фруструючої потреби. У індивідуальному консультуванні виявлено, що краще спиратися на самостійно зроблені студентом висновки, а також його власні рішення та оцінки, які він зробив на основі інформування та спільного детального розгляду кожної окремо взятої ситуації.

Запропонована програма психокорекції завдяки комплексному впливу на негативні психічні стани допомагала оптимізувати систему емоційної регуляції особистості, забезпечувала регуляцію її ставлень, поведінки, діяльності та сприяла особистісному розвитку студентів. Проведення занять програми включало найчастіше застосовувані засоби та прийоми щодо регуляції таких станів, які виробилися або стихійно склалися у процесі життєдіяльності студентів. Розроблена програма психокорекції негативних емоційних станів студентів апробована під час досить формувального експерименту, який спрямовано на зниження досить високих рівнів розвитку вкрай негативних психічних станів здобувачів освіти.

**3.2. Результативність програми згармонування психічних станів**

**студентів засобами корекційно-розвивального впливу**

У формувальному експерименті взяли участь 15 студентів ІV курсу Західноукраїнського національного університету. Формувальний експеримент тривав протягом навчального року та включав 12 занять тривалістю до 2-х год. кожне, а також самостійну роботу студентів загальним обсягом 20 год. Надалі кожне заняття можна розподіляти на дві частини по 90 хв. та проводити двічі на тиждень. Натомість умови формувального впливу становлять психодіагностичні зрізи ще до початку, а також після реалізації формувального експерименту, корекційно-розвивальна програма, засоби музичної терапії, психологічна просвіта та індивідуально-психологічне консультування.

З метою перевірки впливу психокорекційної програми на зниження рівня негативних емоційних станів студентів, нами повторно було використано опитувальник Г. Айзенка задля діагностики наявних станів тривожності, фрустрації, агресивності і ригідності. Результати діагностики студентів, котрі взяли участь у корекційно-розвивальній програмі, за цією методикою на етапі   
1-го діагностичного зрізу, показано на рис. 3.1.

За результатами 1-го діагностичного зрізу, низький рівень тривожності у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень тривожності діагностовано у 60,1% студентів, високий рівень – у 39,9% студентів.

За результатами 1-го діагностичного зрізу, низький рівень фрустрації у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень фрустрації діагностовано у 70,6% студентів, високий рівень – у 29,4% студентів.

За результатами 1-го діагностичного зрізу, низький рівень агресивності у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень агресивності діагностовано у 68,1% студентів, високий рівень – у 31,9% студентів.

**Рис. 3.1. Результати дослідження тривожності, фрустрації,**

**агресивності та ригідності** у **студентів (за методикою Г. Айзенка,**

**1-й діагностичний зріз)**

За результатами 1-го діагностичного зрізу, низький рівень ригідності у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень ригідності діагностовано у 69,2% студентів, високий рівень – у 30,8% студентів.

Ці результати свідчать не лише про дратівливість чи невитриманість суб’єктів, а й про низький самоконтроль з питань регуляції проявів агресії у них, а також їх готовність виражати негативні емоції за умови впливу навіть незначних подразників. Отримані результати також вказують на складнощі у зміні стереотипів поведінки та діяльності в умовах, які потребують таких змін. Нерідко у суб’єктів спостерігається виникнення негативних переживань навіть за відхилень від прийнятого особистістю стереотипу. Цей процес також вказує на певну емоційну нестійкість, навіть деяку внутрішню стурбованість, розгубленість та напруженість, а також особисте відчуття незахищеності та запальність, нестриманість та схильність сприймати ситуації у вигляді загрозливих для себе. Нерідко у таких особистостей основною рисою є впертість у відстоюванні власних позицій чи ідей.

Результати діагностики студентів, котрі взяли участь у корекційно-розвивальній програмі, за цією методикою на етапі 2-го діагностичного зрізу, показано на рис. 3.2.

**Рис. 3.2. Результати дослідження тривожності, фрустрації,**

**агресивності та ригідності** у **студентів (за методикою Г. Айзенка,**

**2-й діагностичний зріз)**

За результатами 2-го діагностичного зрізу, низький рівень тривожності у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень тривожності діагностовано у 93,5% студентів (було у 60,1% студентів), високий рівень – у 6,5% студентів (було у 39,9% студентів).

За результатами 2-го діагностичного зрізу, низький рівень фрустрації у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень фрустрації діагностовано у 89,6% студентів (було у 70,6% студентів), високий рівень – у 10,4% студентів (було у 29,4% студентів).

За результатами 2-го діагностичного зрізу, низький рівень агресивності у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень агресивності діагностовано у 91,3% студентів (було у 68,1% студентів), високий рівень – у 8,7% студентів (було у 31,9% студентів).

За результатами 2-го діагностичного зрізу, низький рівень ригідності у випробуваних студентів не виявлено. Середній рівень ригідності діагностовано у 90,8% студентів (було у 69,2% студентів), високий рівень – у 9,2% студентів (було у 30,8% студентів).

Таким чином, перевірка результатів впровадження корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію негативних психічних станів студентів, підтвердила її ефективність та дієвість.

**Висновки до розділу 3**

Обрана реалізація формувального експерименту дозволила виявити специфіку сутності психокорекції набутих негативних емоційних станів студентів, яка передбачає системний та комплексний вплив, а також спрямування психолого-педагогічних засобів на негативні психічні стани. Під час корекційної роботі зі студентами було використано психолого-педагогічні засоби психологічної просвіти, а також: тренінгові методи, різноманітні засоби музичної терапії й консультування. Заняття розробленої нами корекційно-розвивальної програми включали індивідуальну, групову та самостійну форми роботи, комплекс методів корекційного впливу на негативні психічні стани (методи когнітивної та поведінкової, тілесної та музичної, сугестивної та танцювальної і зображувальної терапії, а також ігрові та дискусійні методи).

Внаслідок впровадження корекційно-розвивальної програми відбулись статистично досить значущі зміни у показниках досить високих рівнів розвитку негативних емоційних станів студентів. Так, після проведення корекційно-розвивальної програми, відбулось зниження частки випробуваних студентів із високими рівнями вираженості зазначених негативних емоційних станів: тривожності – на 33,4%, фрустрації – на 19%, агресивності – на 23,2%, ригідності – на 21,6% студентів. Відтак, перевірка результатів впровадження корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію негативних психічних станів студентів, підтвердила її ефективність та дієвість, оскільки її використання суттєво сприяло зниженню високих рівнів розвитку негативних емоційних станів у випробуваних студентів закладу вищої освіти.

**ВИСНОВКИ**

Обґрунтування та емпіричне дослідження психічних станів студентів дало змогу визначити психологічні чинники та умови згармонування психічних станів здобувачів вищої освіти засобами корекційно-розвивального впливу, а також зробити такі висновки.

1. Визначено поняття, сутність й основні наукові підходи до класифікації психічних станів в контексті завдань загальної та вікової психології. Теоретичний аналіз проблеми розвитку психічних станів студентів показав, що психічні стани розглядаються не лише з позицій системного підходу у вигляді складного, інтегративного, цілісного поліфункціонального та поліструктурного явища психічного життя суб’єктів. Надалі виникнення психічних станів спричинене деякими особливостями суб’єкт-ситуаційної взаємодії між студентами, яка зумовлена її смисловою системою, а також формує конкретну психологічну ситуацію. Зовнішні чинники ґенези психічних станів студентів об’єднують соціально-психологічне довкілля, а також соціальні умови становлення чи самоствердження. Внутрішні чинники - це біологічні, особистісні чи індивідуальні особливості. Розвиток негативних психічних станів індивідів та специфіка перебігу, їх тривалість та інтенсивність спричинені значущістю ситуації, а також виокремленням в ній найбільш важливих дестабілізуючих обставин та умов чи факторів, або усвідомленням ситуації як надто складної чи напруженої, загрозливої чи конфліктної.

2. Охарактеризовано вікові передумови, а також основні чинники й умови згармонування психічних станів студентів. Виявлено, що насиченість періоду освітньо-професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти складними, напруженими ситуаціями супроводжується переживанням станів стресу у вигляді реакції на загрозу успішного здійснення особистої значущої діяльності; виникненням депресивних станів як захисної реакції на дію емоціогенних факторів; ознак психічної напруженості; страху, що виражається переживанням небезпеки, загрози життю, благополуччю, престижу; астенії, як наслідок нервово-психічної напруженості; ригідності; тривоги; агресії; фрустрації. Негативні психічні стани знижують особистісні ресурси студентів, зменшують включеність психічних процесів та властивостей у діяльність, порушують міжособистісну взаємодію, утруднюють перебіг процесів саморозвитку, формування позитивних особистісних властивостей, сприяють виникненню і закріпленню неефективних схем емоційного реагування та мислення. Закріплення і стабілізація найбільш значущих психічних станів протягом певного проміжку часу сприяє утворенню стійких зв’язків між ними. Особливості перебігу, тривалість, інтенсивність негативних психічних станів – своєрідна розгорнута картина індивідуально-психологічних властивостей особистості. Комплекси негативних психічних станів забезпечують тривалу підтримку активності цих станів у поточному часі та функціонування студентів в освітньо-професійній діяльності.

3. Емпірично досліджено психологічні особливості психічних станів студентів. Дослідження емоційних станів студентів передбачало використання методики Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», шкали астенічного стану (ШАС) Л. Малкової в адаптації Т. Чертової, методики «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмурова, методики «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойко. Проведене дослідження загалом продемонструвало, що у більшості студентів стани соціальної фрустрації, астенії, стресу та депресії відсутні або ж виявлені на низьких рівнях розвитку. Встановлено, що психічними станами студентів є стани тривожності, фрустрації, агресії, ригідності. Проте проведене емпіричне дослідження свідчить про те, що під час навчання значна частка студентів знаходиться під впливом одразу кількох негативних емоційних станів.

4. Виявлено вплив розробленої програми на згармонування психічних станів студентів засобами корекційно-розвивального впливу. Реалізація формувального експерименту дала змогу визначити специфіку психокорекції негативних емоційних станів студентів, що передбачала системний вплив та спрямування психолого-педагогічних засобів на негативні психічні стани здобувачів освіти. У корекційній роботі зі студентами використано психолого-педагогічні засоби психологічної просвіти, тренінгові методи, засоби музичної терапії та індивідуально-психологічне консультування. Заняття розробленої нами корекційно-розвивальної програми включали індивідуальну, групову та самостійну форми роботи, комплекс методів корекційного впливу на негативні психічні стани (методи когнітивної, поведінкової, тілесної, музичної, сугестивної, танцювальної, зображувальної терапії, ігрові, дискусійні методи).

Важливо, що унаслідок впровадження корекційно-розвивальної програми відбулись статистично значущі зміни у показниках високих рівнів розвитку негативних емоційних станів студентів. Так, після проведення корекційно-розвивальної програми, відбулось зниження частки випробуваних студентів із високими рівнями вираженості зазначених негативних емоційних станів: тривожності – на 33,4%, фрустрації – на 19%, агресивності – на 23,2%, ригідності – на 21,6% студентів. Відтак, перевірка результатів впровадження корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію негативних психічних станів студентів, підтвердила її ефективність та дієвість, оскільки її використання суттєво сприяло зниженню високих рівнів розвитку негативних емоційних станів у випробуваних студентів закладу вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення гендерних відмінностей перебігу емоційних станів у студентів; специфіки впливу негативних емоційних станів на освітньо-професійну підготовку студентів різних спеціальностей; вивчення особливостей попередження виникнення негативних емоційних станів у студентської молоді.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 20 с.
2. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика. Донецьк, 2010. 189 с.
3. Базілевський А.Г. Психофізіологічні функції студентів різних факультетів і вузів у процесі пристосування до навчальної діяльності. *Фізіологічний журнал.* 2006. Т. 52. №2. С. 71-75.
4. Балахтар В. В. Психологія особистості : підручник*.* Київ : Талком, 2018. 384 с.
5. Басюк О. Б. Залежність «образу Я» від значущих інших як складова невротичності в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 11. С. 12-16.
6. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту*. Серія «Психологія». Львів, 2005. № 2. С. 13–21.
7. Біла І. М. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
8. Боришевський М.Й. Дорога до себе : від основ суб’єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
9. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації : автореф. дис... канд. психол. наук. Київ, 2011. 20 с.
10. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
11. Вікова та педагогічна психологія / Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Скрипченко О. В. та ін. Київ : Просвіта, 2001. 464 с.
12. Волженцева И.В. Особливості психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології :* зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Т. X., част.1. Київ : ГНОЗІС, 2008. С. 71-79.
13. Волженцева И.В. Проблема регуляції психічних станів студентів у стресових ситуаціях навчальної діяльності. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. 13 / голов. ред. В.В. Олійник. Київ : Геопринт, 2009. Ч. 2. С. 69-75.

13 а. Гірняк А.Н., Вовк М.М. Психологічні особли­вості становлення і розвитку професійної Я-концепції студентів ЗВО. *Теоретико-методологічні проблеми сучасної психології особистості* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 23-24 верес. 2021 р. / упор. О.Г. Паркулаб. Івано-Франківськ, 2021. С. 34-36.

1. Гречко Т. П. Психокорекція негативних емоційних станів у водіїв автотранспорту : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хмельницкий, 2011. 18 с.
2. Гузенко В. А. Особливості переживання соціального страху з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці: автореф. дис... канд. психол. наук. Одеса, 2009. 20 с.
3. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога. Київ : УДПУ, 2004. 179 с.
4. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред.   
   Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : ВДУ, 2007. 180 с.
6. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 412 с.
7. Ігумнова О. Б. Ґенеза негативних психічних станів студентів. *Психологія і суспільство*. 2013. Вип. 3 (53). С. 110-115.
8. Ігумнова О. Б. Корекція негативних психічних станів у студентів вищих навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. № 37 (61). С. 96-100.
9. Ігумнова О. Б. Модель та програма психокорекції негативних психічних станів студентів ВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ : НУОУ, 2013. Вип. 5 (36). С. 215-221.
10. Ігумнова О. Б. Напрямки та методи корекції негативних психічних станів у студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 17 листопада 2011 р.). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 125-127.
11. Ігумнова О. Б. Негативні психічні стани та індивідуально-стильові особливості саморегуляції у студентів. *Збірник наукових праць*. № 55. Серія : педагогічні та психологічні науки. Хмельницький : НАДПСУ, 2010.   
    С. 177-183.
12. Ігумнова О. Б. Особливості психічних станів та їх діагностики. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. ХІ, част. 4. Київ, 2009.   
    С. 139-149.
13. Ігумнова О. Б. Особливості психокорекційної роботи зі студентами з негативними психічними станами. *Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 19-20 квітня 2012 р.). Хмельницький : ХНУ, 2012. С. 31-33.
14. Ігумнова О. Б. Роль особистісного смислу та ситуації у ґенезі психічних станів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. №4. С.145-153.
15. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2008. 24 с.
16. Кириленко Т.С. Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посіб.   
    Київ : Либідь, 2007. 256 с.
17. Колесов Д.В. Состояния человека (семантика, психология, медицина) : учебное пособие. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЭК, 2008. 704 с.
18. Колот С. О. Психологічні механізми і умови формування емоцій студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. … канд. психол. наук. Одеса, 2009. 20 с.
19. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності. Київ : Ельга, Ніка-центр, 2003. 400 с.
20. Кузнєцов М.А. Емоційне вигоряння вчителів: основні закономірності динаміки. Харків : ХНПУ, 2011. 206 с.
21. Кузнєцов М.А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Психологія. Вип. 35. Харків : ХНПУ, 2010. С. 149-154.
22. Кузнєцов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.
23. Куликов Л.В. Психические состояния. Санкт-Петербург : Питер, 2000.   
    504 с.
24. Ларіонов С.О. Особливості переживання працівниками органів внутрішніх справ негативних психічних станів у типових ситуаціях: автореф. дис. … канд. психол. наук. Харків, 2011. 20 с.
25. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 344 с.
26. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Київ : Екос, 1999. 304 с.
27. Льдокова Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом : монография. Елабуга : Алмедиа, 2006. 160 с.
28. Людина. Суб’єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за ред.   
    В.О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. 360 с.
29. Мазоха І. С. Індивідуально-психологічні особливості агресивності особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2008. 20 с.
30. Макарчук Н. О. Фрустрованість особистості як чинник внутрішньо-особистісної конфліктності в пізньому юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 12. Психологія. Київ : НПУ імені   
    М. П. Драгоманова, 2004. № 2 (26). C. 110-118.
31. Максименко К. Динамічні аспекти психічних станів людини. *Психологический журнал ГУ ВШЭ*. 2003. №15. С. 2-4.
32. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Київ : Перспектива, 1998. 218 с.
33. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДУП, 2000. 240 с.
34. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» : монографія. Київ : Поліграфкнига, 2001. 448 с.
35. Марусинець М. М. Динаміка розвитку особистості у студентському віці. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (2). С. 232–240.
36. Меднікова Г.І. Динаміка психологічних захисних механізмів у студентському віці. *Збірник наукових праць за матеріалами ІІ науково-практичної конференції «Бочаровські Читання»* (28 березня 2014 р.) / МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків : ХНУВС, 2014. С. 194-197.
37. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2013. 267 с.
38. Москалець В. П. Психічне вигорання – реальність чи вигадка? *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 1. C. 58-65.
39. Москалець В.П. Структурно-функціональна організація особистості. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2 (40). С. 20-26.
40. Носенко Е. Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена. Киев : Высшая школа, 2003. 286 с.
41. Панок В. Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2016. 280 с.
42. Пархомович В.Б. Деструктивные эмоциональные состояния. Минск : Логвинов, 2012. 444 с.
43. Петрушенко В. Л. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2009. 264 с.
44. Пов’якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 294 с.
45. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник. Київ : Філ-студія, 2006. 320 с.
46. Практикум по психологии состояний : учебное пособие / под ред.   
    А.О. Прохорова. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 480 с.
47. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. Москва : ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
48. Психические состояния / [сост. и общая редакция Л. В. Куликова]. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
49. Психология состояний. Хрестоматия / [сост. Т. Васильева, Г. Габдреева,   
    А. Прохоров ; под. ред. А. Прохорова]. Москва : ПЕР СЭ, 2004. 608 с.
50. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
51. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
52. Резнікова О.А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: дис. … канд. психол. наук. Харків, 2010. 229 с.
53. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: навчальний посібник. Київ : Кондор, 2003. 278 с.
54. Савчин М. В., Василенко Л. В. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
55. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 232 с.
56. Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій) : автореф. дис... д-ра психол. наук. Київ, 2006. 50 с.
57. Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ : Магістр-S, 1998. 128 с.
58. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Ешке О. М., 2001. 427 с.
59. Семиченко В.А. Психические состояния: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов. Київ : Магістр-S, 1998. 207 с.
60. Соколова И.М. Особенности формирования и срыва адаптации у студентов вуза. *Збірник наукових праць за матеріалами ІІ науково-практичної конференції «Бочаровські Читання»* (28 березня 2014 р.) / МВС України, Харьк. нац. ун-т внутр. справ. Харків : ХНУВС, 2014. С. 198-201.
61. Сопов В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. Москва : Академический Проект ; Трикста, 2005. 128 с.
62. Сосновикова Ю. Е. К вопросу об определении понятий и принципах классификации психических состояний человека. *Вопросы психологии*. 1988. № 6. С. 112-116.
63. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
64. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : автореф. дис. … канд. психол. наук. Одеса, 2003.   
    18 с.
65. Томчук М. І. Класифікація та характеристика деструктивних емоційних станів учнів. *Зб. наук. праць Всеукр. науково-практичної конференції*. Вінниця : ВОІПОПП, 2012. С.102-106.
66. Тополов Є. В. Професійна агресивність особистості: монографія. Київ : Слово, 2011. 400 с.
67. Тотка О. П. Вікова психологія дорослої людини : навч. видання. Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. 194 с.

80 а. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* : 2020. № 6 (38). Т. 6. С. 9–18.

1. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія. Ялта – Тернопіль : Економічна думка, 2008. 205 с.
2. Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2004. 200 с.
3. Холодова О.О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів: автореф. дис. …. канд. психол. наук. Київ, 2003. 20 с.
4. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів: автореф. дис ... канд. психол. наук. Київ, 2011. 20 с.
5. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності. Одеса: Астро-Принт, 1999. 157 с.
6. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2017. 18 с.
7. Шебанова С. Г. Психокорекція агресивної поведінки. *Педагогіка та психологія*. 2019. № 3. С. 15-23.
8. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.
9. Шевченко Н.Ф. Вплив смислової настанови на характер переживання негативних психічних станів. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.* Сер. Психологія. Харків : ХНУ, 2011.   
   № 981. С. 208-213.
10. Шевченко Н.Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія історія, інноваційні технології.* Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010, №3(1). С. 270-280.
11. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996.   
    344 с.
12. Юрченко В.М. Психічні стани людини : системний опис : монографія. Рівне, 2006. 574 с.
13. Яворовская Л. Н. Личностные особенности студентов в условиях групповых форм обучения. *Вісник Харк. ун-ту*. Сер.: Психологія. 1997. № 391. С. 168-172.
14. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України : проблеми та перспективи : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010.   
    208 с.
15. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 1996. 264 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Взірці занять програми** **згармонування психічних станів студентів**

**Заняття 1. Знайомство**

Програма заспокійливої музики. На початку заняття пропонується прослухати 10-хвилинну програму заспокійливої музики, складену з творів класики. Оскільки студенти приходять на заняття в різному стані (роздратовані, втомлені, надмірно збуджені), музика допомагає налаштуватися на заняття, заспокоїтися, розслабитися, відволіктися від попередніх справ.

Інструкція: «Музика впливає на нашу психіку, знімає напругу, заспокоює, співпереживає. Не намагайтеся розшифровувати музику, вникати в її зміст. Потрібно її сприймати внутрішньо. Уявіть, що музика немов тече крізь вас, і ви розчиняєтеся в її звучанні».

Інформаційне повідомлення: «Мета та завдання нашого тренінгу чи навіщо управляти психічними станами» (5 хв.).

Вправа «Знайомство» (15 хв.). Вправа спрямована на підготовку учасників до роботи, створення атмосфери комфорту, гарного настрою, сприяє згуртованості групи. Ведучий представляється аудиторії, коротко розповідає про себе. Ведучий пропонує учасникам написати на ідентифікаторі своє ім’я або те, яким вони б хотіли, щоб їх називали у групі, та представляють себе.

Вправа «Визначення правил роботи групі» (30 хв.). Студенти повинні запропонувати правила роботи в групі, які сприятимуть ефективній спільній роботі. Ведучий пропонує правила роботи групи (вони роздруковані для кожного, студенти записують їх до психологічного щоденника). Проводиться ритуал прийняття правил (ведучий і студенти «урочисто обіцяють» дотримуватися цих правил).

Вправа «Дерево мети» (30 хв.). Вправа спрямована на визначення умов ефективної групової діяльності і передумов успішної роботи.

Вправа «Психологічний робочий зошит» (15 хв.). Робочий зошит призначений для того, щоб фіксувати своє внутрішнє життя в розвитку. Зовнішні події можна фіксувати настільки, наскільки вони стосуються внутрішнього життя (почуття, думки, спостереження), але центральне місце має займати поступове розгортання усвідомлення себе і світу, а також нові смисли, цінності і взаємозв’язки, які вдається знайти.

Вправа «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики» (10 хв.). Вправа сприяє свідомому й чуттєвому сприйняттю музичного ритму, яке відбувається в русі, як в одному з найхарактерніших спонтанних життєвих виявів молоді, а також вироблення здатності психічно і соматично підкорятися ритму музики і зливатися з ним; повноцінне переживання почуттів гармонійного переплетення ритмів свого тіла з ритмом музики, моторної і тактильної корекції людини.

Рефлексія заняття (15 хв.). Кожен із учасників висловлює, які саме труднощі виникали у нього при виконанні запропонованих вправ, яка вправа була найбільш складною і чому. Ведучий не задає структури рефлексивного аналізу, вона відбувається довільно. Проводиться колективне обговорення учасниками власних почуттів, вражень, відчуттів від усіх подій, які відбувалися протягом заняття. Запитання для обговорення: Які емоції супроводжували вас під час заняття? З якими емоціями ви завершуєте заняття? Що вам сподобалось на занятті? Чи хотіли б ви якесь завдання розглянути детальніше? Чи задумувались ви раніше над такими проблемами?

Вправа «Найщиріше побажання» (5 хв.). Вправа сприяє створенню позитивного емоційного фону, закріпленню дружніх відносин між учасниками закріпленню бажаних мімічних проявів [24].

Активізація учасників у кінці занять досягається за допомогою мобілізуючої музичної програми (10 хв.).

Домашнє завдання. Вправа «Який Я» (5 хв.). Ведучий пропонує учасникам виписати в стовпчик із заданого списку прикметників слова, що максимально точно характеризують кожного з них, проранжувати їх та відповісти на запитання: які якості вам у собі подобаються, які ні (можна відзначити кольоровим олівцем); скільки тих і інших; що хотіли б набути, від чого позбутися. Проводиться обговорення з використанням запропонованих вище запитань.

**Заняття 2. Психічні стани**

Програма заспокійливої музики (10 хв.)

Вправа «Вітання по «ланцюжку» (5 хв.). Вправа сприяє створенню позитивного емоційного фону, підвищенню згуртованості групи, внесенню у сумісну роботу елементу дружніх стосунків та мобілізації уваги учасників [40].

Інформаційне повідомлення: «Що таке психічні стани?»

Повтор правил роботи групи (5 хв.). Усі учасники тренінгу по колу називають правила роботи в групі, пояснюють їх зміст і значення для ефективної роботи групи.

Вправа «Десять секунд» (10 хв.). Вправа допомагає студентам краще дізнатися один одного, скоротити дистанцію у спілкуванні, сприяє створенню позитивної емоційної єдності групи; подоланню тривожності студентів, що викликана перебуванням у незнайомому середовищі.

Вправа «Наші почуття і емоції» (20 хв.). Вправа спрямована на розвиток вміння розпізнавати емоції та психічні стани. Студентам надається список, що включає назви різноманітних станів та допомогає визначати власні психічні стани більш конкретно, а не просто як «погані» чи «хороші». Вміння розпізнавати конкретні емоції та стани дозволить змінювати та обирати засоби їх подолання та відстежувати власні успіхи.

Вправа «Малюнок «Я» (20 хв.). Вправа сприяє розширенню уявлення студентів про себе, усвідомлення можливості існування іншого, незвичного уявлення про себе.

Вправа «Самопізнання та самоаналіз» (20 хв.). Студентам пропонується скласти список якостей, які їм не подобаються в собі і яких вони хотіли б позбутися. Після складання списку результати обговорюються.

Вправи на дихання. 1. «Вчимося розслаблюватися» (20 хв.). Дихання є основою будь-якої діяльності нашого організму. Встановлено, що нервові імпульси з дихальних центрів мозку поширюються на його кору і змінюють її тонус. При цьому тип дихання, при якому вдих робиться швидко й енергійно, а видих – повільно, викликає зниження тонусу центральної нервової системи, нормалізує кров’яний тиск, знімає емоційну напругу. Повільний вдих і різкий видих, навпроти, тонізують нервову систему, підвищують рівень активності її функціонування, створюють певну психічну напругу.

2. «Відпочинок». Початкове положення стоячи, випрямитися, поставити ноги на ширину плечей. Зробити вдих. На видиху нахилитися, розслабивши шию і плечі так, щоб голова і руки вільно звисали до підлоги. Дихати глибоко, стежити за своїм диханням. Знаходитися в такому положенні впродовж 1-2 хв. Потім повільно випрямитися.

3. Заспокійливе дихання – повільне дихання із глибоким видихом і затримкою подиху.

4. Тонізуюче дихання – глибокий вдих з поповненням енергії і непомітним поверхневим видихом.

5. Ха-дихання – скидання негативної енергії (глибокий вдих і різкий видих з одночасним рубаючим рухом рук.

Психогімнастична вправа «Гімнастика Гермеса» (5 хв.). Силові вправи гімнастики Гермеса побудовані на ритмічних переходах від граничної напруги до наступного повного розслаблення усієї м’язової системи. Напруга- розслаблення здійснюється у ритмі дихання. Протягом 4 с робиться енергійний вдих, при затримці дихання напружуються усі м’язи тіла протягом 4 с. Потім на видиху повинне виникнути відчуття, як енергія розливається по усіх частинах тіла і при затримці дихання на видиху настає найповніше розслаблення. Ці вправи треба робити з перервою в 4 секунди після кожної фази, поступово доводячи до періоду 6 секунд на кожну фазу дихання.

Рефлексія заняття (10 хв.).

Вправа «Струм» (5хв.). Учасники в колі беруться за руки. Ведучий починає передавати струм, потискуючи правою рукою руку сусіда справа. Учасники передають струм по колу, поки не повернеться в ліву руку ведучого.

Мобілізуюча музична програма.

Домашнє завдання. Вправа «Спостереження».

**Заняття 3. Усвідомлення психічних станів**

Прослуховування заспокійливої музики.

Вправа «Медитація на диханні» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Усвідомлення психічних станів» (10 хв.).

Вправа «Відчуй настрій» (5хв.). Вправа сприяє створенню позитивного емоційного фону, зняттю напруження, налаштуванню учасників на взаємодію.

Вправа «Знайомство з емоційними станами» (20 хв.). Вправа спрямована на пізнання особливостей емоційних станів, причин їх виникнення, розширення діапазону їх використання, розвиток навичок рефлексії психічних станів.

Вправа «Когнітивна самооцінка емоцій» (10 хв.). Вправа на усвідомлення, наскільки часто та або інша емоція переживається. Для когнітивної самооцінки пропонується список назв емоцій та психічних станів і частотна шкала, яка включає градації: завжди, дуже часто, часто, іноді, рідко, дуже рідко, ніколи.

Вправа «Зони усвідомлення» (10 хв.). Спрямована вправа на розвиток вмінь самоаналізу, вдосконалення здатності концентруватися на своїх почуттях.

Вправа «Рефлексія власного стану через відтворення» (10 хв.). Вправа потребує вміння аналізувати свій психологічний стан. Учасникам пропонується уявити себе (пригадати) в стані негативного збудження, агресивності. Відтворити цей стан, прослідкувати за виразом свого обличчя, мімікою, рухами. Після чого глибоко вдихнути повітря, розтиснути кулаки, розслабити м’язеві затиски. Відтворити позу відкритості.

Вправа «Метод Сасаки» (10 хв.). Вправа на розвиток концентрації уваги на своїх внутрішніх станах.

Вправа «Малюнок «Я» (15 хв.).

Вправа «Усвідомлення м’язового напруження» (5хв.).

Вправа «Нервово-м’язоварелаксація» (30 хв.).

Нервово-м’язова релаксація – це система спеціальних вправ для розслаблення різних груп м’язів. Метою цього тренування є зняття м’язового тонусу, який безпосередньо пов’язаний з різними формами негативного емоційного збудження: страхом, тривожністю, зніяковінням тощо. Зменшивши або знявши тонус м’язів, можна зняти стресові стани, безсоння, мігрень, нормалізувати емоційний фон. Активна релаксація – потужний засіб, що дозволяє повністю розслабитися і набути душевної рівноваги. Проте релаксація – це навичка, і, як будь-яка навичка, вона вимагає наполегливого тренування. Помилка більшості початківців полягає в тому, що вони прагнуть форсувати події, а для досягнення успіху потрібні практика і терпіння. Достатньо витратити 15 хвилин в день на заняття активною релаксацією для загального хорошого самопочуття.

Рефлексія заняття (5 хв.).

Прослуховування мобілізуючої музики (5 хв.).

Вправа «Мобілізуюче дихання» (5 хв.). Початкове положення – стоячи, сидячи (спина пряма). Видохнути повітря з легень, потім зробити вдих, затримати дихання на 2 секунди, видих – такої ж тривалості, як вдих. Потім поступово збільшувати фазу вдиху.

Вправа «Посмішка по колу» (5хв.).

Домашнє завдання: вправа «Робочі цикли», «Емоційний портрет».

Заняття 4. Засоби регуляції психічних станів

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання» (5 хв.).

Вправа «Компліменти» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Методи та прийоми регуляції психічних станів».

Вправа «Віз» (15 хв.). Вправа сприяє формуванню елементарних навичок релаксації, рефлексії та здатності до самопізнання.

Вправа «Самопочуття» (10 хв). Вправа спрямована на тренування шкірних і внутрішніх (інтероцептивних) відчуттів, які визначають багато сторін самопочуття людини, допомагає відновлювати будь-яке фізичне відчуття та допомагає навчитися управляти своїми психічними станами.

Вправа «Кольорове кіно» (15 хв.).

Вправа «Дзеркало» (5 хв.). Людина знає, як міняється її обличчя залежно від внутрішнього стану та у відомих межах вона може надавати вираз обличчя відповідного ситуації. Варто в звичайній обстановці подивитися на себе в дзеркало не кваплячись і уважно, а потім вольовим шляхом надати йому вираз людини в урівноваженому стані, і за схемою зворотного зв’язку може спрацювати механізм стабілізації психіки. Утримувана на обличчі посмішка покращує настрій, оскільки існує глибокий зв’язок між мімічними, тілесними реакціями і переживаними емоціями.

Вправа «Оцінка м’язових зажимів» (5 хв.). Вправа дозволяє оцінити у себе наявність «м’язових затисків» за шкалою від 0 (повна відсутність напруги) до 10 балів (дуже сильна напруга).

Вправа «Контроль над м’язами» (10 хв.). Вправа тренує навички м’язової уваги – вміння швидко і точно спрямовувати м’язовий контроль до будь-якої групи м’язів.

Вправа «Сховище» (5 хв.).

Сеанс психологічної релаксації (20 хв.).

Рефлексія заняття (5 хв.).

Вправа «Рахунок до десяти» (5 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Домашнє завдання. Вправи «Видихання втоми», «Позіх», «Передих» [75].

**Заняття 5. Негативні психічні стани**

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Вправа «Емоції та ситуації» (10 хв.). Вправа розвиває навички самоконтролю психічних станів.

Інформаційне повідомлення: «Негативні психічні стани у нашому житті».

Вправа «Мої негативні стани» (20 хв.). Вправа сприяє пізнанню особливостей негативних станів, пізнання причин їх виникнення, усвідомлення впливу негативних психічних станів на сприйняття співрозмовників.

Вправа «Причини моїх негативних психічних станів» (30 хв.). Вправа сприяє усвідомленню причин виникнення негативних психічних станів у повсякденному житті. У колі проводиться обговорення на тему: причини виникнення негативних станів, наприклад, таких як гнів, роздратування, страх, злість, невпевненість і т. п. На закінчення підводиться підсумок у формі порівняльного аналізу між негативними станами: чи є відмінності між негативними станами, причинами їх виникнення, чи дійсно ці причини «заслуговують» на те, щоб виникали негативні емоції.

Вправа «Зосередження на відчуттях» (5 хв.).

Вправа «Почуття» (15 хв.). Вправа сприяє розвитку навичок мімічно та пантонімічно висловлювати власні стани та емоції.

Вправа «Зосередження на емоціях і настрої» (5 хв.).

Вправа «Прес» (5 хв.).

Вправа «Змах» (15 хв.). Вправа на візуалізацію та формування позитивного образу Я.

Вправа «Ранкова психогігієнічна гімнастика» (15 хв.). Метою вправи є створення урівноваженого психофізіологічного налаштування на майбутній день, тренування самовладання, уміння швидко розслаблятися і, навпаки, вмить мобілізуватися. Вправа розвиває рухливість нервових процесів, психічну гнучкість, підвищує вольовий тонус і розвиває здатність у будь-якій обстановці швидко і непомітно гасити негативні емоції.

Вправа «Викидання негативних почуттів» (5 хв.). Вправа допомагає навчитися керувати своїми почуттями. Психолог пропонує студентам викинути за коло всі негативні почуття, що накопичилися між ними. Далі вводиться символічний жест «викидання» поганих почуттів: усі «зважили» на долонях запас роздратування, що накопичився, і з голосним подихом полегшення «закинули» його далеко за спину (такий ритуал допомагає розрядити атмосферу і може вживатися досить часто).

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Домашнє завдання. Вправа «Дихання»

«Щоденник думок». Вправа допомагає контролювати свої думки та змінювати їх забарвлення.

**Заняття 6. Наслідки негативних психічних станів**

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Наслідки негативних переживань».

Вправа «Спонтанне малювання» (30 хв.). Спонтанне малювання допомагає виражати свої почуття на папері: виразити агресію, звільнити депресивні почуття, побачити свій внутрішній світ з боку, зняти психологічну напругу.

Вправа «Техніка розвитку індивідуальності» (15 хв.). Вправа допомагає усвідомити, що будь-яка людина здатна змінити себе і стати такою, якою вона хотіла б бути (І. Добротворський).

Вправа «Кращі і гірші події» (10 хв.). Вправа допомагає визначити вплив подій та людей на наше життя.

Вправа «Внутрішній спостерігач» (15 хв.). Завдання тренера на цьому етапі – спрямувати учасників тренінгу на їх внутрішній світ. Особливу увагу треба звернути на комфортний стан студентів і створення затишної і спокійної обстановки у приміщенні. Можна поставити тиху повільну музику.

Вправа «Змах» (5 хв.).

Вправа «Вечірня психогігієнічна гімнастика» (15 хв.).

Рефлексія заняття.

Аутотренінг «Емоції на замовлення» (15 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Передача ритму по колу».

Домашнє завдання. Вправа «Мій Всесвіт».

Другий блок прорами (7-11 заняття)

**Заняття 7. Тривога**

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання»(5 хв.).

Інформаційне повідомлення з елементами дискусії: «Тривога та її роль у житті людини».

Обговорення: Від чого залежить тривожність? Чи усвідомлюють учасники взаємозв’язок між: страхом, фізичним станом організму, адекватністю сприймання, особливостями мислення, уявленнями про майбутню ситуацію, впевненістю в собі? Учасники поділяються на міні-групи та розробляють свої засоби подолання тривоги, діляться своїм досвідом. Кожна група презентує свої прийоми зниження тривоги.

Вправа «Ситуації тривоги» (5 хв.). Щоб отримати повніше уявлення про власну тривогу студенти описують типові події або ситуації, в яких вони відчувають тривогу.

Вправа «Розпізнавання симптомів тривоги» (10 хв.). Щоб визначити, в яких симптомах проявляється тривога студенти оцінюють симптоми, наведені в опитувальнику тривоги. Заповнювати цей опитувальник необхідно один-два рази в тиждень у міру освоєння методів управління тривогою. Це допоможе виявити найбільш ефективні методи.

Вправа «Розпізнання думок, пов’язаних з тривогою» (15 хв.). Вправа срямована на виявлення ситуацій, почуттів та думок, що викликають стан тривоги у студентів [75].

1. Ситуації З ким? Що? Коли? Де?

2. Почуття Що ви відчували?

Оціните кожне почуття (0-100%).

3. Автоматичні думки (образи)

Що виникло у вашій свідомості безпосередньо перед тим, як у вас виникло це почуття? Які-небудь інші думки? Образи? Обведіть саму напружену думку.

Вправа «Робота з тривогою» (20 хв.). Вправа допомагає виявити характерний прояв, зміст стану тривоги, виявити її межі та перетворити тривогу в спокійне, безпечне почуття або навіть позбавитися від неї зовсім.

При обговоренні учасники діляться враженнями від вправи, пропонуючи свої варіанти пояснення причин виникнення тривоги та прикладів з досвіду варіантів її подолання.

Вправа «Колесо життя» (15 хв.). Вправа спрямована на визначення поняття «тривожність», «конструктивна поведінка в ситуації «ризику» та фактори, що впливають на здоров’я.

Вправа «Приєднання в музичному ритмі» (10 хв.).

Вправа з малюнкової терапії «Настрій» (15 хв.).

Вправа «Вечірній обхід» (5 хв.). Вправа спрямована на формування навичок уникнути безсвідомого повернення і прокручування усіх деталей, подій минулого дня, краще пізнати себе, стати терпимішим до себе.

Рефлексія заняття.

Сеанс нервово-м’язовоїрелаксації (20 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Дихання, що «охолоджує». Початкове положення сидячи. Розслабитися і встановити глибоке ритмічне дихання. Уявіть, що з кожним видихом життєва сила створює приємне відчуття прохолоди. Увагу слід концентрувати або на усьому тілі, або на попереку.

Вправа «Подяка» (3 хв.). Вправа створює позитивний емоційний фон у групі, дає можливість сказати одне одному ті приємні слова, які не говоряться кожного дня.

Домашнє завдання. Вправа «Контроль». Вироблення навичок повсякденного контролю за зовнішніми проявами негативних емоцій (хвилюванням, гнівом, страхом).

**Заняття 8. Стрес та фрустрація**

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання» (5 хв.).

Вправа «Утворити коло» (5 хв.). Вправа сприяє підвищенню рівня інтеграції, закріпленню довірливих відносин в групі.

Інформаційне повідомлення: «Стрес та фрустрація у нашому житті».

Вправа «Стійкість нервової системи» (10 хв.). Вправа спрямована на використання самоналащтування на спокій і холоднокровність.

Вправа «Три варіанти події» (10 хв.).

Вправа «Виявлення стресу» (10 хв.). Сядьте зручно і закрийте очі. Зробіть декілька глибоких видихів. Пригадайте ситуацію, в якій вам не сподобалася ваша поведінка, і з якою ви не дуже добре впоралися. Дозвольте своєму тілу нагадати вам про ваші відчуття і реакцію. Намагайтеся згадати ситуацію з певною долею відстороненості, щоб відмітити свої реакції. Чи були вони фізичними, емоційними, ментальними або змішаними? Ви можете відчути біль в тілі. У вас може виникнути відчуття тривожного хвилювання, тиску, безпорадності і т. п. Запишіть усе, що зможете. Нарешті, подякуйте себе за демонстрацію вам стресової ситуації. Знову сконцентруйтеся на своєму диханні. Покладіть руку на область сонячного сплетіння (трохи вище за пупок). Дихайте повільно і глибоко. Вдихайте любов. Видихайте стрес. Продовжуйте дихальну вправу, поки не відчуєте, що ваше тіло очистилося від ситуації.

Вправа «Антистрес» (15 хв.). Вправа спрямована на розвиток навичок позбавлення від наслідків руйнівного стресу. Людина починає відчувати прилив сил. Похмурий настрій розсіюється.

Вправа «Чарівний базар» (15 хв.).

Техніка «мертвої» та «живої» води (30 хв.). Вправа активізує відчуття важливості життя, розуміння його складності, цінності, незважаючи на труднощі, які оточують.

Вправа «Антистресова релаксація» (10 хв.).

Вправа з танцювальної терапії «Вільний танець» (5 хв.). Пропонується прислухатися до себе, до свого внутрішнього музичного ритму і почати рухатися вільно й спонтанно, слухаючи своє тіло. Головне - «розв’язати» свій внутрішній музичний ритм.

Рефлексія заняття.

Вправа «Мені добре з тобою» (3 хв.). Формує позитивні взаємини між учасниками групи, надає можливість висловити одне одному свої побажання.

Прослуховування мобілізуючої музики.

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Домашнє завдання: «Рефлексія особистісного досвіду».

«Образ психологічного стану».

**Заняття 9. Роздратованість та гнів**

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання».

Гра-розминка «Австралійський дощ» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Роздратованість і гнів – шляхи подолання».

Вправа з елементами дискусії «Гнів і роздратування» (15 хв.). Вправа сприяє усвідомленню ролі гніву і роздратування у взаєминах з оточенням, вироблення навичок аналізу ситуації з позиції оточення.

Вправа «Перемога над гнівом і роздратуванням» (15 хв.). Сприяє створенню власної стратегії «боротьби» з гнівом і роздратуванням, вироблення навичок управління негативними емоціями.

Вправа «Розмова з відсутньою особою» (10 хв.).

Вправа «Поплавок» (5 хв.). Психолог пропонує учасникам уявити, що вони маленькі поплавці у величезному океані... У вас немає мети, компаса, карти, керма, весел... Ви рухаєтеся туди, куди несуть вас хвилі й вітер... Велика хвиля може накрити вас на якийсь час, але ви знову зринаєте на поверхню... Спробуйте відчути ці поштовхи й виринання... Відчуйте рух хвилі... тепло сонця... краплі дощу... подушку води під вами, що підтримує вас...

Вправа «Природа образи» (5 хв.).

Вправа «Глибоке (повне) дихання» (10 хв.).

Нервово-м'язова релаксація (20 хв.).

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Вправа «Мобілізуюче дихання».

Вправа «Посмішка по колу» (2 хв.).

Домашнє завдання: «Мої успіхи та перемоги», «Фізичнарозрядка».

**Заняття 10. Агресія**

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання»

Вправа «Рахунок до десяти» (5 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Агресія та її природа».

Вправа «Мотиви агресивної поведінки» (10 хв.). Вправа спрямована на усвідомлення студентами наслідків своєї агресії та мотиви її виникнення.

Вправа «Подолання агресії» (15 хв. ). Вправа акцентує увагу на тому, що негативний емоційний стан можна змінити. Учасники формують прийнятні для себе способи зміни агресивних станів.

Вправа «Аукціон ідей» (10 хв.).

Вправа «Звільнення від негативної енергії» (5 хв.). Вправа сприяє формуванню вміння звільнятися від негативної енергії в момент надмірного емоційного збудження.

Вправа «Моя реакція» (10 хв.). Вироблення вміння адекватно реагувати на провокуючі агресію ситуації.

Вправа «Агресивна і беззахисна істота» (10 хв.). Вправа сприяє усвідомленню учасниками своїх невпевнених і агресивних проявів, зняттю надмірної емоційної скутості, врівноваженню активності і спонтанності.

Сеанс сенсорної репродукції (20 хв.).

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Посмішка по колу» (2хв.).

Домашнє завдання: вправа «Рефлексія почуттів і досвіду».

**Заняття 11. Страх**

Програма заспокійливої музики.

Заспокійливе дихання.

Інформаційне повідомлення: «Страх та його значення у нашому житті».

Вправа «Мій страх».

Вправа «Позитивна переоцінка» (10 хв.). Вправа допомагає знайти позитивні моменти в складних, стресових ситуаціях та знизити негативне сприйняття життєвих обставин, подивитися на них з іншого боку.

Малювання на тему «Мій страх» (15 хв.). Ведучий просить студентів подумати, чого вони більше за все бояться, й намалювати свій страх. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об’єкта страху, тривоги. Коли виконання малюнків завершене, студенти по черзі коротко пояснюють, чого вони бояться й що вони зобразили. Після цього ведучий пропонує учасникам розірвати аркуш із малюнком на дрібні шматочки і говорить про те, що тепер кожен із них переміг свій страх, що їхнього страху більше не існує, тому що розірвані аркуші потраплять у кошик зі сміттям, будуть спалені й від страхів нічого не залишиться.

Вправа «Дерево» (5 хв.). Вправа на розвиток рівноваги, зосередженості, удосконалення координації рук і зору.

Вправа «Відреагування негативних емоцій» (15 хв.). В процесі виконання цієї вправи студенти знайомляться з різними «нешкідливими» способами розрядки негативних станів.

Вправа «Моє сонце» (10 хв.). Вправа знімає напруження, підвищує впевненість в собі [33].

Аутотренінг «Чарівний ліс» (20 хв.).

Рефлексія заняття.

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Вправа «Маска сміху» (2хв.).

Домашнє завдання: «Формування зорових уявлень абстрактних понять». Вправа активізує емоційну пам’ять та спрямована на рефлексію відчуттів, виникаючих образів.

**Заняття 12. Позитивні психічні стани**

Програма заспокійливої музики.

Вправа «Заспокійливе дихання» (5 хв.).

Вправа «Відчуй настрій» (3 хв.).

Інформаційне повідомлення: «Значення позитивних психічних станів у житті».

Вправа «Мої позитивні емоції» (20 хв.). Вправа спрямована на вироблення навичок викликати у себе позитивні емоції, допомагає зрозуміти причини виникнення позитивних емоцій, що допомагає частіше знаходитися у хорошому настрої, підвищує рівень самоприйняття і аутосимпатії.

Вправа «Концентрація на нейтральному предметі» (15 хв.).

Вправа «Позитивні емоції на замовлення» (20 хв.). Вправа дозволяє виробити прийнятні для кожного учасника засоби поліпшення свого настрою, розширити їх арсенал.

Вправа «Гарний настрій» (20 хв.). Вправа знайомить з прийомом, за допомогою якого можна змінити настрій, створити позитивний емоційний стан, допомагає поглянути на проблему з різних сторін та приймати «нестандартні» рішення.

Вправа «Запитання – відповідь» (10 хв.). Учасники кидають одне одному м’яч. Той, хто кидає м’яч задає запитання; той, хто ловить повинен відповісти. Запитання стосуються змін у психічному стані протягом тренінгу.

Вправа «Я» (20 хв.). Вправа дає можливість наглядно відстежити зміни, які відбулися в процесі функціонування групи. Ведучий пропонує всім заплющити очі. «Поверніться в думках на перше заняття, пригадайте, як ви поводились, що відчували. Пригадали? А зараз поверніться назад і подумайте, які ви тепер. Змінилися чи ні?». Учасники на одному великому ватмані малюють себе, якими вони були на першому занятті (загальний малюнок). А на другому – які вони тепер. Учасники повертаються в коло і пояснюють, що вони зобразили. Обговорення: Чи змінилися ви? Які саме зміни ви відчули? Що ви відчуваєте на даний момент?

Вправа «Кошик отриманих навичок» (30 хв.). Учасникам групи дається завдання записати на окремих аркушах вміння, навички, особисті надбання, цілі, яких досягли під час тренінгу. Ці аркуші збираються у кошик і ведучий резюмує написане. Ведучий акцентує увагу на темах та моментах, які були пропущені. Важливо нагадати учасникам про ті цілі, які вони ставили на початку занять і тому досвіді, що можливо не усвідомлюється. Обговорюються особисті зміни та надбання, які з’явилися завдяки тренінгу, як змінилось сприйняття кожного учасника групою.

Вправа «Доповнювальне малювання» (30 хв.).

Вправа «Я дарую тобі».

Урочисте вручення «телеграм» (5 хв.).

Рефлексія заняття (5 хв.).

Нервово-м’язова релаксація (20 хв.).

Мобілізуюча музична програма.

Мобілізуюче дихання.

Заключне слово ведучого.

Формування позитивного відношення до світу «Радість любові». (Музичний матеріал: Ф. Шопен. Ноктюрн Es dur. Концерти для фортепіано з оркестром (середні частини).

На цьому тренінг закінчується.