МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ
УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»

Кафедра соціальних технологій
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність 053 «Психологія»

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня «бакалавр»

«ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТІВ»

Виконав(ла): здобувач 4-го курсу, групи ЗПЛ-20-4vn
заочної форми навчання
_____Дідківська Анастасія Володимирівна
(підпис)
Керівник _____ Найчук В.В., канд.психол.наук., доц
(підпис)

Допущено до захисту рішенням кафедри соціальних технологій
Протокол № __ від «__»_____ 20___ р.
Завідувач кафедри _____ Костенко Н.І.
(підпис)

Вінниця 2024

АНОТАЦІЯ

Дідківська А.В. **Особливості взаємозв'язку негативних емоційних станів та локусу контроля у студентів**

В дипломній роботі розкрито поняття та сутність емоційних станів, їх позитивного та негативного полюсу, визначено основні причини та прояви негативних станів у студентів в процесі навчання. Узагальнено підходи до локусу контроля та його особливостей.

Другий розділ роботи присвячений вивченню показників тривожності, фрустрованості, астенії, депресивних станів. Також проаналізовано результати дослідження кореляційних зв'язків між показниками локусу контролю та негативних емоційних станів.

Ключові слова: *емоційні стани, негативні емоційні стани, астенія, депресивні стани, тривожність, агресія, фрустрація. локус контролю, студенти*

ABSTRACT

Didkivska A.V. **Features of the relationship between negative emotional states and locus of control in students**

The concept and essence of emotional states, their positive and negative poles are revealed in the thesis, the main causes and manifestations of negative states in students in the learning process are identified. Approaches to the locus of control and its features are generalized.

The second section of the paper is devoted to the study of indicators of anxiety, frustration, asthenia, and depression. The results of the study of the correlations between the locus of control indicators and negative emotional states are also analyzed.

Key words: *emotional states, negative emotional states, asthenia, depressive states, anxiety, aggression, frustration. locus of control, students*

ЗМІСТ

ЗМІСТ 2

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇХ ЛОКУСУ КОНТРОЛЯ 6

1.1. Аналіз проблеми негативних емоційних станів особистості в наукових дослідженнях 6

1.2. Особливості переживання негативних емоційних станів в студентському віці 10

1.3. Явище локусу контролю як особливого феномену в психологічних дослідженнях 14

Висновки до розділу 1 20

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ 22

2.1. Особливості організації та реалізації емпіричного дослідження 22

2.2. Аналіз отриманих результатів 30

2.3. Психологічні особливості прояву негативних емоційних станіву інтерналів та екстерналів 41

Висновки до розділу 2. 46

ВИСНОВКИ 48

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 51

ВСТУП

Сучасні вимоги глобального розвитку викликають нові психологічні тенденції у формуванні нового покоління молоді, більшість яких є студентами вищої освіти.

Аналіз психологічних характеристик молоді в Україні та розуміння психосоціальних тенденцій розвитку дозволяє прогнозувати соціальні події та створювати наукові соціальні та психолого-педагогічні проекти, у тому числі в освітніх та виховних установах.

Праці Б. Ананьєва, В. Ганзена, Є. Ільїна, Г. Костюка, М. Левітова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименка, О. Прохорова, С. Рубінштейна, О. Тімченка, О. Чебикіна та ін. служать основою для вивчення проблем психічних та емоційних станів людини.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлено у розробках вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, дослідженню особливостей взаємозв'язків психічних станів із властивостями особистості присвячено наукові праці І. Аршави, О. Запухляка, І. Мазохи, О. Махнач, Т. Немчіна, О. Саннікової, Є. Тополова та інших; особливості перебігу окремих негативних емоційних станів особистості розглядалися В. Астаповим, Ф. Василюком, В. Гузенком, А. Ербегеєвою, Є. Калюжною, К. Максименко, В. Москальцем, Н. Наєнко, А. Сосновіковою, С. Томчуком та іншими; методи оптимізації емоційних станів представлено у роботах І. Волженцевої, Т. Гречко, Л. Гримак, О. Квашук, В. Павелківа, С. Шебанової, О. Холодової, Т. Яценко та інших; особливості проявів емоційних станів у студентський період досліджено у наукових доробках Т. Алексєєвої, Г. Габдреєвої, Т. Комар, Г. Льдокової, Т. Макарчук, В. Сінайко, М. Томчука та інших.

Об'єкт дослідження - негативні емоційні стани особистості.

Предмет дослідження – особливості прояву негативних емоційних станів у студентів під час навчання у осіб з різним локусом контроля.

Відповідно об’єкту та предмету, нами була сформульована наступна **мета дослідження**: визначити ґенезу прояву негативних емоційних станів студентів з різним локусом контроля під час навчання.

Відповідно меті, ми сформулювали наступні **завдання:**

1. Узагальнити інформацію щодо проблеми емоційних станів – їх ґенези, особливості та специфіку прояву у студентів під час навчання.
2. Теоретично дослідити особливості локусу контроля особистості.
3. Організувати та реалізувати емпіричне дослідження показників негативних емоційних станів у студентів.
4. Проаналізувати показники негативних емоційних станів, визначити їх зв'язок.

Методи дослідження. Для розв’язання дослідницької проблеми планується використання комплексу методів, вибір та поєднання яких зумовлено предметом, метою та завданнями дослідження:

1) теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з обраної проблеми;

2) емпіричні (бесіда, тестування, опитування). Було використано комплекс психодіагностичних методик, який включив:

– методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойка

– діагностику стану стресу (методика К. Шрайнер);

– методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова;

– шкалу астеничного стану (ШАС) Л. Д. Малкової в адаптованому Т. Г. Чертовою варіанті ;

– методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє діагностувати стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності;

– «Методика діагностики рівня суб’єктивного контроля» Дж. Роттера у адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда.

3) математико-статистичні.

Експериментальна база та вибірка дослідження. Експериментальна робота проводилась на базі Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна». В дослідженні брали участь студенти I–IV курсів у кількості 44 особи.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних літературних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇХ ЛОКУСУ КОНТРОЛЯ

1.1. Аналіз проблеми негативних емоційних станів особистості в наукових дослідженнях

Відповідно до психічних досліджень, відображення внутрішніх процесів через зовнішні прояви є ознакою життя людини через стани, дії та переживання. У першу чергу емоційні переживання та стани забезпечують цей процес. Вони сприяють перетворенню особистості через важливі предмети, події та інші фактори. Емоційна сфера має вирішальний вплив на формування та розвиток особистості.

Група явищ, відома як емоційні стани, включає як прості емоції, так і складні форми емоційного життя. Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених здебільшого стосуються емоцій, психічних станів і емоцій (В. Бехтєрев, В. Вілюнас, Б. Додонов, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, К. Платонов, О. Прихожан, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.).

Такі дослідники, як Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, С. Кузікова, Н. Максимова, Д. Фельдштейн та інші, звертали увагу на проблему дослідження та лікування негативних емоційних станів у підлітків і молоді. Важливість теми полягає в тому, що вона має визначити феноменологію.

У процесі визначення поняття «емоційний стан» є кілька особливостей. По-перше, визначення емоційних станів ускладнюється, оскільки вони пов’язані з іншими властивостями, процесами та станами (О. Запорожець, Б. Додонов та ін.). По-друге, існують різні підходи до визначення понять «емоції» та «емоційні стани». Наприклад, Б. Ананьєв, Б. Додонов, Ж. Піаже та ін. вважають

Доцільно зосередитися на зв’язку між такими поняттями, як психічні стани, емоційні стани та емоції. Дослідники визначають психічні стани як

динамічну особливість особистості в рамках широко поширеного поділу психічних явищ на процеси, стани та характеристики особистості.

К. Платонов назвав стани психічним явищем і сказав, що вони «досить тривалі (можуть тривати місяцями), хоча при зміні умов або внаслідок адаптації можуть і швидко змінюватися» [1, с. 109]. Їх можна вивчати на рівні психіки та на рівні кожної сфери. Психічні стани є способом саморегуляції та важливим засобом інтеграції людини як цілісності, яка складається з духовної, психічної та тілесної організації.

Дослідник зазначає, що вони мають багато аспектів і виступають як система організації психічних процесів, суб'єктивне ставлення до відображених явищ і механізм оцінки відображеної реальності. Зміна психічного стану безпосередньо під час діяльності може виражатися зміною суб'єктивного ставлення до ситуації або зміною бажання виконати завдання [1, с.12].

К. Платонов зазначає, що поняття «емоції» означає унікальну форму психічного відображення, яка виникла раніше інших у філогенезі та продовжує розвиватися в онтогенезі. Це відображення проявляється як у суб'єктивних переживаннях, так і у фізіологічних реакціях і є відображенням не самих феноменів, а їх об'єктивних відношень до потреб організму [1, с. 170].

С. Рубінштейн, з іншого боку, стверджує, що емоційні стани «виражають стан суб'єкта та його ставлення до об'єкта». Автор вважає, що такі поняття, як емоції, почуття та емоційний стан, пов'язані між собою [2, с. 153].

У. Джемс виділяв дві категорії явищ: фізичні явища та психологічні явища, які він називав станами [3].

Н. Левітов стверджував, що емоційна сфера найкраще описується як «стан», оскільки «...тому що в емоціях, або почуттях, дуже яскраво проявляється тенденція специфічно розфарбовувати переживання та діяльність людини, даючи їм тимчасову спрямованість і створюючи те, що,

образно висловлюючись, можна назвати тембром або якісною своєрідністю психічного життя» [4, с. 103].

Автор визначає емоції як психічні стани [4, с. 103]. Емоції та стани тісно пов’язані. Вони виконують інтегративні функції, щоб забезпечити реагування людини як цілісності (у її духовній, психічній і тілесній єдності) на будь-який вплив, який на неї спрямований. Емоції є важливою частиною будь-якого стану.

Низка дослідників вивчають зв’язок між психічними та емоційними станами та умовно поділяють їх на групи:

1) вони не пов’язані один з одним;

2) психічні та емоційні стани ідентичні;

3) емоційні стани є частиною психічних станів [5].

Автори не ототожнюють емоції з психічними станами, оскільки вважають, що існують психічні стани, які не супроводжуються емоціями (наприклад, «оперативний спокій», стан рішучості в безпечній ситуації тощо) [5].

Дослідники дійшли висновку, що емоційні переживання (втома, апатія, нудьга, відраза до діяльності, страх, радість від досягнення успіху тощо) відображають емоційну сторону станів, а фізіологічні функції (здебільшого вегетативні та рухові функції). Переживання та фізичні зміни не пов’язані одне з одним. У цьому комплексі психічних і фізіологічних ознак станів кожна з них може бути причиною. Наприклад, посилення парасимпатичних впливів може призвести до стану монотонії через почуття апатії та нудьги, тоді як розвиток стану стомлення може призвести до почуття втоми через фізіологічні зміни, які відбуваються в рухових нервових центрах або м’язах, пов’язаних із цим відчуттям [5].

Більшість дослідників емоційної сфери відзначають, що емоції мотивують задоволення (В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, О. Леонтьєв, З. Фройд та інші). Це пояснюється тим, наскільки важливим є емоційний компонент у управлінні поведінкою людини.

А. Еткінд зазначає, що людина не так багато думає про те, що відчуває, і не так багато пояснює, скільки оцінює те, що відчуває. Фактично, у повсякденному житті когнітивні процеси не мають емоційного змісту.... «Гарячі» аспекти оцінок і переживань важливіші, ніж «холодні» спроби пояснення та розуміння. Емоційні фактори мають значний і постійний вплив на протікання та результати процесів когнітивного аналізу, коли вони відбуваються [6, с. 107].

Багато дослідників стверджують, що емоції завжди впливають на людей, а афект і поведінка є пов'язаними. П. Анохін стверджує, що внутрішні процеси, які формують емоції, пов'язані з появою емоційних станів. Закріплююча дія, яка стимулює позитивний адаптаційний ефект, є основною ознакою позитивного емоційного стану. Автор стверджує, що достатній емоційний тонус необхідний для всіх життєвих потреб, включаючи інтелектуальну діяльність, щоб організм міг підтримувати оптимальну адаптацію [7].

Як стверджує О. Леонтьєв, емоції служать внутрішньою мовою, системою сигналів, за допомогою яких людина дізнається про значення того, що відбувається [8]. Автор зазначає, що особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо демонструють зв'язок між мотивами та реальними подіями, які відповідають мотивам діяльності.

Р. Ліпер стверджує, що «у вищих тварин, у тому числі і в людини, найбільш важливими мотивами є емоційні... ». Емоційні процеси – це перцептивні процеси, подібно до того, як перцептивний процес здається рухом. Емоції «викликають той же фундаментальний вплив, що і мотиви фізіологічного походження, ми можемо їх назвати мотивами» [9, с. 145].

О. Леонтьєв стверджує, що емоції виконують функцію внутрішніх сигналів і показують зв'язки між мотивами та відповідністю реакції на ці мотиви в діяльності. Образно кажучи, емоції слідують за актуалізацією мотиву та розумною оцінкою того, наскільки ефективною є діяльність суб'єкта. Таким чином, функція емоційних станів може бути визначена «як індикація

санкціонування здійсненої, тієї, що здійснюється або майбутньої діяльності» у найзагальнішому вигляді [8, с. 164].

П. Симонов зазначає, що емоційні стани залежать не тільки від розміру потреби, але й від ймовірності її задоволення. Це «надзвичайно ускладнює конкуренцію співіснуючих мотивів, в результаті чого поведінка нерідко переорієнтовується на менш важливу, але легко досяжну мету: «синиця в руках» перемагає «журавля в небі» [10, с. 182]. Поведінка може безпосередньо впливати на емоції, пов'язані з відповідною діяльністю. Наприклад, фізична діяльність може викликати відразу емоції задоволення або занепокоєння. Більше того, якщо емоції оцінюються суб'єктивно, поведінка та її наслідки можуть викликати емоції.

Загалом дослідники зазначають, що емоційні стани мають протилежний вплив. Вони можуть викликати когнітивні процеси (сприйняття, уявлення, пам'ять і мислення) і впливати на їхній рух. Таким чином, зв'язки між станами та когнітивними процесами можна описати як динамічні та взаємні. Незважаючи на різні когнітивні процеси, емоційні стани можуть існувати в мозку людини, і часто людина може перебувати в тому чи іншому стані, не усвідомлюючи цього.

1.2. Особливості переживання негативних емоційних станів в студентському віці

Юнацький вік — це період навчання у вищій школі, коли студенти демонструють активні емоційні реакції та способи вираження своїх емоцій, а також підвищують рівень самоконтролю та саморегуляції. Відповідно до психологічних досліджень, почуття та емоції мають важливе значення для діяльності студентів, особливо під час важких періодів, таких як іспити, вступ до вищого навчального закладу та інші події [11]. Загалом дослідники стверджують, що підтримка більш-менш постійних емоційних станів учасників навчально-виховного процесу є особливо важливою в контексті

сучасних освітніх реформ [12, 13]. Останнім часом більшість психологів сходяться на думці, що депресія та агресія є найпоширенішими негативними емоційними станами серед студентів. Науковці сучасного часу приділяють значну увагу дослідженню цих негативних емоційних станів [14].

У сучасних дослідженнях зазначається, що окрему увагу доцільно звертати на тривожну депресію, яка характеризується відсутністю чи слабким виявленням рухової загальмованості, а також присутністю поряд з афектом смутку яскраво виявленого афекту тривоги, який може проявлятися в агресивних вибухах нестримної поведінки [14]. Дослідники зазначають, що морально-діловий клімат найбільше впливає на психічне здоров'я людини, і студентство є однією з груп ризику в цьому сенсі.

Вважаємо доцільним досліджувати особливості прояву негативних емоційних станів з точки зору концепції «психічного стану», враховуючи дослідження, які були проаналізовані нами раніше. Науковці стверджують, що негативний психічний стан є реакцією людини на життєві обставини, яка залишається цілісним синдромом. Таким чином, вони виділяють такі основні ознаки психічного стану, як цілісність, ситуативність, стійкість у часі, єдність переживань і поведінки та зв'язок із психічними процесами та особистісними властивостями [15, 16]. Автори зазначають, що перевтомлення, нервова напруга та невміння працювати з людьми в критичних ситуаціях можуть спричинити негативні психічні стани.

В. Москалець каже, що певні моменти в житті людини можуть викликати стрес, фрустрацію, конфлікт і кризу одночасно [17].

Студентський вік є важливим періодом розвитку соціальної активності людини як особистості та формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця. Це основний період становлення та структурування інтелекту, стійкість рис характеру, мотивація до навчання, система ціннісних орієнтацій і інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професійною підготовкою та соціальними цінностями [17, 18].

І. Волженцева каже, що занепокоєння та тривога є одними з негативних психічних станів, які супроводжують навчальну діяльність [18].

Як стверджує Кузнєцова О., причиною тривоги є невизначеність ситуації, а відхилення від ідеального стану, який характеризується тривогою та напруженістю, призводить до подальшого розвитку стану тривоги, який поступово переходить у таку властивість особистості, як тривожність [15].

У своїх роботах кілька дослідників (Гула І., Волженцева І., Гончаренко М. та ін.) виявили, що навчальна діяльність студентів супроводжується значним емоційним навантаженням, перевтомою та стресом. На їхню думку, стрес є неспецифічним фізіологічним і психологічним проявом адаптації людини під час екстремальних екстремальних впливів. Вони вважають, що стрес під час навчальної діяльності може призвести до перевтоми, нервово-психічного виснаження та негативних психічних реакцій студентів [18, 19, 20].

Емоційно негативні фактори, такі як різноманітні вимоги навчальних предметів, великий обсяг навчального матеріалу, страх критики, невдачі в спілкуванні зі студентами та викладачами, є основними стресорами в навчанні студентів, згідно з роботами багатьох дослідників [15, 19]. Наприклад, у роботі Боднар І., Вовканич Л., Духта Т. зазначено, що для більшості студентів-першокурсників адаптація до навчальної діяльності та пристосування до нових умов життя та побуту є складним процесом. Таким чином, вони часто зазнають таких станів, як монотонність, нудьга та психічне виснаження. Автори стверджують, що неготовність студентів до самостійної навчальної діяльності є причиною цього стану[21].

Аналіз психологічних досліджень, проведений Хлопецьким В. та Курилюком С., призвів до створення кількох категорій труднощів, з якими стикаються студенти під час навчальних занять. Автори стверджують, що вони є тими передумовами розвитку трьох категорій навчальних психологічних станів.

У першій групі є проблеми з навчанням. Інформаційна насиченість; різноманітність методів навчання; інноваційні технології.

Друга група була відома як соціально-психологічна. Це: перехід до самостійного дорослого життя, яке включає самообслуговування, самодисципліну, самоконтроль і широке коло спілкування; відповідальність за життєдіяльність; і отримання особистої відповідальності.

Третя група – професійні. До них належать такі речі, як сумніви щодо вибору професії чи закладу; незнання соціальної ролі, яку відіграє майбутній фахівець; страх і невпевненість у своїх професійних можливостях; страх почати працювати у виробничій практиці; і нездатність зв'язати навчання з реальною професійною діяльністю [22, с. 27-28].

Результати дослідження Федоренка А., яке показало, що студенти всіх курсів демонстрували почуття радості та втоми, повинні бути враховані в контексті цієї проблеми. Крім того, типові психічні стани формуються матеріалом кожного етапу навчання [23].

Багато дослідників досліджували зміни психічних станів під час навчання і дійшли висновку, що першокурсники відчувають стани активності, збудження та радості; третього курсу відчувають роздратування, пасивність, сумніви та розчарування; і п'ятого курсу відчувають переважно психічні стани, такі як радість, страх, апатія, сонливість і втома. Крім того, ці дослідження показали, що існує зв'язок між фізичним і психічним здоров'ям людини, що дозволяє припустити, що стан здоров'я також є одним із факторів, що впливає на психічне здоров'я людини [18, 24].

Науковці зазначають, що серед показників здоров'я української молоді часто спостерігається погіршення стану опорно-рухової системи (на 69%), центральної нервової системи (на 61%) і серцево-судинної системи (на 56%) [25]. Дослідники вважають, що причиною цього є збільшення вимог до кваліфікації працівників і покращення навчального процесу в вищій освіті.

У своїх роботах кілька авторів стверджують, що фізичне здоров'я студентів погіршується під час навчання [12, 13]. Їхня думка полягає в тому, що існують певні фактори, які сприяють таким ситуаціям. Однією з причин є типовий спосіб життя, який мають студенти. Цей типовий спосіб життя часто

характеризується хаотичною організацією, такою як несвоєчасний прийом їжі, систематичне недосипання, мало рухової активності, відсутність загартувальних процедур, виконання самостійних завдань уночі та паління [12, 13].

Відповідно до досліджень Грибан Г., Кравченко Т. та Москалець В., шкідливі наслідки неоптимальної організації життєдіяльності накопичуються протягом навчального року і особливо проявляються перед завершенням навчального року. Вони також стверджують, що рухова активність студентів зменшується ще більше під час підготовки до сесії та власної сесії. Крім того, особливо характерними для цього періоду є нестійкість настрою, порушення сну, нетерпеливість і погіршення самовладання. Крім того, тривала низька рухова активність призводить до апатії, підвищеної втоми та зниження психічної активності [18, 24, 26].

У своєму дослідженні Потецька І. та Лойко Л. підкреслили, наскільки важливо досліджувати негативні емоційні стани студентів [27]. Авторки стверджують, що депресія та агресія сприймаються як полярні емоційні стани, які мають відображати протилежну негативну реакцію учнів на труднощі, які виникають протягом їхнього життя та навчання.

1.3. Явище локусу контролю як особливого феномену в психологічних дослідженнях

В психологічних дослідженнях локус контролю розглядається як фундаментальний, постійний компонент структури саморегуляції особистості, який безпосередньо впливає на конструктивність її соціальної поведінки. Науковці стверджують, що локус контролю є одним із найважливіших механізмів, які визначають здатність і вміння людини долати життєві труднощі; це дозволяє людині розвиватися та реалізуватися [29].

У своїй роботі О. Дмишко, спираючись на кілька досліджень, стверджує, що люди з екстернальним, зовнішнім локусом контролю припускають, що дії

зовнішніх сил є причиною поведінки ззовні та середовища. З іншого боку, брати на себе відповідальність за результати на основі своїх здібностей або зусиль свідчить про перевагу внутрішнього (або внутрішнього) місця контролю. Авторка стверджує, що локус контролю є лише суб'єктивним сприйняттям контролю, а не його реальністю через зовнішні чи внутрішні причини. Загалом, інтернальність або екстернальність є певним аспектом особистості [30]. Іншими словами, це цілісна особистісна система.

Науковці стверджують, що інтернальність пов'язана з багатьма психологічними процесами, окремими явищами та особливостями характеру. Ця структура створює антистресовий особистісний контекст [30]. Відповідно, коли інтернали стикаються з перешкодами на шляху до саморозвитку, вони значно частіше проявляють пошукову активність, яка створює умови для пошуку ефективних шляхів подальшого розвитку особистості. Як наслідок, відсутність пошукової активності може призвести до так званої «навченої безпорадності», яка, у свою чергу, може призвести до деградації особистості. В. Ротенберг вказує на фрустрацію дослідницької активності, гіперопіку та авторитарне виховання як причини «навченої безпорадності» [31].

Згідно з теорією соціально-когнітивного научіння Дж. Роттера, самі когнітивні фактори впливають на те, як людина відповідає на вплив навколишнього середовища [32]. Автор стверджує, що знання, минулий досвід і очікування людини формують її стратегію поведінки. Таким чином, найефективнішим методом прогнозування проявів людської діяльності є взаємодія з оточенням. Згідно з цією теорією основним завданням є прогнозування цілеспрямованої поведінки людини в складних, нестандартних і критичних ситуаціях. Дж. Роттер стверджує, що пояснення поведінки людини найкраще з точки зору її очікувань, оскільки лише конкретні дії можуть наблизити людину до досягнення обраної мети [32; 33].

Соціальний інтерес є одним із основних понять теорії особистості А. Адлера, розглянутої Р. Фрейджером і Д. Фейдименом. Згідно з дослідником, він є важливим компонентом особистісного пристосування та взаємодії

людини зі світом. Він пов’язував його з кількома класами психологічних перемінних, включаючи когнітивні (розуміння, ідентифікація), емоційні (емпатія, симпатія), мотиваційні (устремління) та поведінкові (кооперація) [34].

Б. Вайнер, автор моделі розгляду атрибутивного процесу, запропонував розглядати свою модель як атрибутивний аналіз досягнутої поведінки. Він виявив, що відчуття успіху та невдач, а також дії, пов’язані з досягненнями, пов’язані між собою [35].

Дослідження, у якому брали участь учні, було проведено з метою визначення причин, чому учні вважають, що їхні досягнення визначають їхні досягнення. Сам Б. Вайнер [36] визначив такими власні думки учнів і інформацію, яку вони мають. Його думка полягає в трьох підкатегоріях особистісних диспозицій: каузальні схеми, демографічний статус і особистісні схильності. Відповідно до категорії наявної інформації існує п’ять підкатегорій: власні уявлення; уявлення інших; примусове або самостійне виконання завдання; вплив батьків та інших авторитетів; і вплив вчителя.

О. Дмишко, аналізуючи результати дослідження Вайнера, стверджує, що особистісні диспозиції можуть включати мотиваційні упередження щодо формування та встановлення атрибуцій, які відповідають потребам і бажань учнів. Ці диспозиції складаються з кількох детермінант, які безпосередньо пов’язані з різними якостями людини, її демографічним статусом і існуючими каузальними схемами. Вкрай важливо підкреслити, що індивідуалізованість або персоналізованість атрибуції є необхідною, оскільки особистість схильна до конкретики та визначається її унікальним світоглядом і самосвідомістю, які відповідно формують специфічну атрибуцію [30].

У своєму дослідженні Д. Бар-Тал встановив зв’язок між особистісними характеристиками та своєрідністю атрибуції, такою як потреба у досягненнях. Досліджувані з низькою потребою у досягненнях не розуміли атрибутивних передумов успіху, тоді як досліджувані з високою потребою у досягненнях схильні приписувати успіх своїм здібностям і зусиллям [37]. Крім того, було

виявлено, що учасники дослідження з низькою самоповагою більше відповідали за свої помилки, ніж учасники дослідження з високою самоповагою, оскільки перші часто шукали причини своїх невдач у зовнішніх джерелах.

У роботі О. Дмишко зазначається, що прагнення зберегти самоповагу та емоційну стабільність під час постійних негативних оцінок діяльності та поведінки особистості з боку оточуючих може призвести до формування зовнішнього локусу контролю. Цей зовнішній локус контролю є захисним механізмом, який знімає відповідальність за невдачі з особистості та дозволяє їй адаптуватися до постійних негативних оцінок, які її оточують [30]

Аналізуючи результати дослідження, автор зазначає, що більшість деліквентів у дитячому та підлітковому віці відчували емоційну депривацію та вплив несприятливого психологічного середовища в сім'ї. Науковець зазначає, що проблеми з навчанням також зменшують потребу в повазі більшості таких підлітків. Такі діти поступово починають бачити себе та своє майбутнє як на дещо похмуре та нещасливе, і вони можуть почуватися погано у школі, що може призвести до злочинної поведінки. Результати, отримані за субшкалами інтернальності в області досягнень і невдач, підтверджують висновки про захисну екстернальність деліквентів. За шкалою інтернальності в області невдач більшість деліквентів мають зовнішній локус контролю, але лише половина з них можна віднести до екстерналів за шкалою інтернальності в області досягнень [32].

Інтернали мають високий рівень саморегуляції. На думку психологів, наявність інтернальності дозволяє контролювати негативні емоції та дії, а також запобігти їх негативному впливу. Однією особливою особистісною рисою інтерналів, яка має велике соціальне значення, є почуття відповідальності за свої дії та вчинки по відношенню до інших. Це протилежна якість екстерналів, які навіть не вважають себе відповідальними за те, що вони роблять. З іншого боку, основною характеристикою екстерналів є низький

рівень саморегуляції та заперечення власної відповідальності, яка є загальним ознакою всіх зовнішніх атрибутів.

Багато дослідників зазначають, що міра вираження локусу контролю може багато в чому впливати на світосприймання особистості та її дії. На думку психологів, існує зв'язок між інтернальністю та відчуттям сенсу в житті: чим більше людина вважає, що все в її житті залежить від її власних зусиль і здібностей, тим більше вона відчуває сенс і цілі в своєму житті. Люди з високою інтернальністю схильні вважати, що більшість ситуацій у їхньому житті були наслідком їхніх власних дій, якими вони можуть керувати. Що стосується диференціації часового простору, інтернали відчувають більшу насиченість позитивних подій. Це призводить до відчуття наповненості життя цілями та прагненнями, а також різноманітними видами активностей [38].

У своєму дослідженні А. Фернхем і колеги стверджують, що внутрішній локус контролю є соціально схвальною цінністю, і ідеальному Я завжди приписують внутрішній локус контролю. Відповідно, інтернали частіше досягають успіху в творчій та професійній діяльності, менше тривожні та агресивні, і вони здатні захищати свої принципи. У студентів домінує мотивація досягнення успіху; вони впевненіші в собі, наполегливіші у досягненні поставленої мети; вони врівноважені, товариські та незалежні. Крім того, дослідники зазначають, що інтернали мають вищу здатність уникати міжособистісних конфліктів і менший ризик розвитку цих конфліктів. Інтернали, кажуть вони, популярніші, послідовніші, терплячіші, більш комунікабельні та доброзичливі, емоційно стабільні, рішучіші, самоконтрольні та стриманіші [39].

А. Фернхем і його колеги дослідили самооцінку людей з різними типами суб'єктивного контролю. Результати показують, що люди з інтернальним контролем вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, дружелюбними, чесними та самостійними. На відміну від екстерналів, інтернали працюють ефективніше на самоті, ніж у групі. Дослідження показало, що інтернали більше шукають інформацію, більше

знають про ситуацію, більше ініціюють, більш принципові у стосунках і не бояться ризикувати [39].

Дослідники показали, що інтернали акривніше реагують на зміни особистої свободи, більш відповідальніші за своє здоров'я та менше піддаються стресу в екстремальних соціальних умовах, ніж екстернали [39].

Досліджувані А. Реана та Д. Карандашева були юнаками, і незалежною змінною була чітка просоціальна орієнтація. Таким чином, більшість людей показали інтернальність, а менше 5% показали екстернальність. Це не дивно, оскільки екстернали частіше емоційно неврівноважені, малокомунікабельні, мають низький самоконтроль і постійно перебувають у напруженому стані. Характерними рисами екстерналів є агресивність, тривожність, підозріливість і непевність у своїх можливостях [88].

Низка дослідників зауважують, що екстернали мають прямий зв'язок між гнівом і агресією, і вони схильні відкладати заплановані речі на невизначений термін (що робить їх більш схильними до ризику). Згідно з дослідниками, самець і характеристики посилюють стосунки екстерналів з оточуючими [40].

Вчені стверджують, що екстернали більш конформні, піддаються маніпуляціям, поступливі та чутливі до думок і оцінок інших. Вони також ефективно виконують свої обов'язки, керуючи іншими. Останнє твердження базується на кількох дослідженнях. Ці дослідження показали, що, по-перше, екстернали мають меншу відповідальність, ніж працівники, які мають більше контролю з боку інших осіб. По-друге, система штрафів ефективно знижує мотивацію екстерналів. Цілком ймовірно, що працівники, які не задоволені своєю професійною діяльністю, відчувають низький рівень загальної інтернальності, не вважають себе причиною своїх досягнень і не вірять у те, що вони можуть впливати на успіх свого життя та діяльності, схильні до самозвинувачення та не схильні брати на себе відповідальність за свою професійну діяльність [40].

Спираючись на аналіз досліджень, вважаєио, що доцільно відрізняти інтернальність від екстернальності як за ситуативними (поведінковими) ознаками, так і за причинно-наслідковими ознаками: відповідальність як за причини невдач, так і за подолання невдач.

Висновки до розділу 1

На основі проведеного аналізу ми розглядаємо емоційні стани як певний тип психічних станів, виникнення яких пов’язане з внутрішніми процесами, що лежать в основі формування емоцій.

Зв'язок між емоційним станом і мотивацією полягає в тому, що емоційні стани відображають співвідношення мотивів і реальності, що відповідає мотиву діяльності, причому емоційні стани залежать не тільки від величини потреби, а й від її ймовірності зменшення задоволення. Крім того, розуміння емоційного стану допомагає нам визначити ступінь контролю над поведінкою.

Оскільки ми розуміємо емоційні стани як складні, цілісні, багатофункціональні та структурні явища, ми вивчаємо виявлення негативних емоційних станів під час навчання студентів з точки зору системного підходу.

Залежно від особливостей впливу на людину, ми поділяємо емоційні стани на позитивні і негативні. До негативних емоційних станіввідносять сум, образу, тривогу, страх, паніку, невпевненість, байдужість, апатію, агресію , емоційне виснаження тощо. Вони демобілізують діяльність, викликають дисгармонію у розвитку особистості, є важливим фактором невротизації особистості, фіксуються і набувають стійкості, що призводить до соціальної дезадаптації.

Основну причину виникнення негативних станів умовно можливо поділити на три групи:

– дидактичні (перенасичені інформацією, використання інноваційних способів управління навчальною діяльністю тощо);

– соціально-психологічні (перехід до самостійного життя, широке спілкування, самодисципліна, самоконтроль, відповідальність за життя та успіх);

– професійні (незнання, страх, невпевненість, страх перед соціальною роллю обраної професії, хвилювання під час сесії, під час навчальної практики тощо).

Доцільно відрізняти інтернальність від екстернальності як за ситуативними (поведінковими) ознаками, так і за причинно-наслідковими ознаками: відповідальність як за причини невдач, так і за подолання невдач.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОКАЗНИКІВ ПРОЯВУ НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

2.1. Особливості організації та реалізації емпіричного дослідження

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення особливостей прояву негативних емоційних станів та передумов їх виникнення у студентів.

Експериментальна робота проводилась на базі Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна». В дослідженні брали участь студенти I–IV курсів у кількості 44 особи (переважно, студенти спеціальності «Психологія», «Фізична терапія, ерготерапія», «Право». У дослідженні взяла участь відносно рівномірна за розподілам по курсах вибірка.

Перший етап нашого дослідження був спрямований на вивчення особливостей негативних емоційних станів студентів протягом навчання.

Для діагностики негативних емоційних станів студентів було використано наступні методики:

– методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойка.

– діагностику стану стресу (методика К. Шрайнер);

– методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова;

– шкалу астеничного стану (ШАС) Л. Д. Малкової в адаптованому Т. Г. Чертовою варіанті ;

– методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє діагностувати стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності;

– «Методика діагностики рівня суб'єктивного контроля» Дж. Роттера у адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда.

Методика 1

«Діагностика рівня соціальної фрустрованості». Методика спрямована на оцінку ступеня незадоволеності/задоволеності соціальними досягненнями в різних сферах життєдіяльності. Розроблена Л.І. Вассерманом і модифікована В.В. Бойком.

Досліджуваним пропонується наступна інструкція: «Прочитайте кожне запитання та вкажіть у реєстраційному бланку тільки один варіант відповіді, який найбільш точно характеризує Ваш ступінь незадоволеностізадоволеності своїми досягненнями в різних сферах життєдіяльності».

Кожному варіанту відповіді присвоюються бали:

- повністю задоволений – 0,
- скоріше задоволений – 1,
- важко відповісти – 2,
- скоріше незадоволений – 3,
- повністю незадоволений – 4.

Якщо методика використовується для виявлення показника групи респондентів, то необхідно:

1) отримати окремо добутки числа респондентів, які обрали ту чи іншу відповідь, на бал, який присвоюється відповіді;

2) підрахувати суму цих добутків;

3) розділити її на загальне число респондентів, які відповіли на даний пункт.

Можна визначити підсумковий середній індекс рівня соціальної фрустрованості. Для цього треба скласти показники фрустрованості по всіх пунктах і поділити суму на число пунктів (20).

В масових обстеженнях вельми показовим є відсоток осіб, які вибрали той або інший варіант відповіді на конкретний пункт. Інтерпретація результатів

Висновки про рівень соціальної фрустрованості робляться з урахуванням величини бала (середнього бала) за кожним пунктом.

Чим більший бал, тим вище рівень соціальної фрустрованості:

- 3,5-4 бали – дуже високий рівень фрустрованості;
- 3,0-3,4 бала – підвищений рівень фрустрованості;
- 2,5-2,9 бала – помірний рівень фрустрованості;
- 2,0-2,4 бала – невизначений рівень фрустрованості;
- 1,5-1,9 бала – знижений рівень фрустрованості;
- 0,6-1,4 бала – дуже низький рівень;
- 0-0,5 – відсутність (майже відсутність) фрустрованості.

Методика 2

Методика експрес-діагностики стану стресу К. Шрайнера (Шрайнер, 1993) дозволяє виявити особливості переживання стресу: ступінь самоконтролю та емоційної лабільності у стресових умовах.

Методика призначена для людей старше 18 років без обмежень за освітніми, соціальними та професійними ознаками. Значних даних щодо процедури створення та стандартизації методики не виявлено.

Опитувальник складається з дев'яти тверджень, на які випробуваний відповідає «так» чи «ні». Методика досить проста в обробці та інтерпретації: підраховується кількість позитивних відповідей та визначається рівень саморегуляції випробуваного у стресових ситуаціях. Опитувальник можна використовувати як із самодіагностиці, і у роботі практичного психолога.

Досліджуваним пропонується наступна інструкція: «Обведіть номери тих питань, на які Ви відповідаєте позитивно».

Що стосується обробки: підраховується кількість позитивних відповідей з усіх питань. Кожній відповіді «так» надається 1 бал (відповідь «ні» оцінюється в 0 балів). Відповідно, оцінюється кількість отриманих балів:

0-4 бали – високий рівень регуляції у стресових ситуаціях;

5-7 балів – помірний рівень регуляції у стресових ситуаціях;

8-9 балів – слабкий рівень регуляції у стресових ситуаціях.

Високий рівень регуляції у стресових ситуаціях означає, що людина веде себе у стресовій ситуації досить стримано та вміє регулювати свої власні

емоції. Як правило, такі люди не схильні дратуватися і звинувачувати інших і себе в подіях, що відбуваються.

Помірний рівень регуляції у стресових ситуаціях означає, що людина не завжди правильно і адекватно поводиться у стресовій ситуації. Іноді вона вміє володіти собою, але трапляються також випадки, коли незначні події порушують емоційну рівновагу (людина «виходить із себе»).

Слабкий рівень регуляції у стресових ситуаціях означає, що людина характеризується високим ступенем перевтоми та виснаження. Такі люди часто втрачають самоконтроль у стресовій ситуації і не вміють володіти собою. Для таких осіб важливо розвивати навички саморегуляції у стресі.

Методика 3

Методика «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова спрямована на виявлення депресивного стану (головним чином тужливої або меланхолійної депресії) і дає можливість встановити тяжкість депресивного стану на даний момент. Випробуваному пропонується прочитати кожну з 44 груп тверджень і вибрати відповідний варіант відповіді за схемою: 0, 1, 2 або 3.

Для визначення відповідного рівня прояву депресивного стану, визначається сума зазначених номерів відповідей, які одночасно є і балами. Отримані дані інтерпретуються наступним чином:

- 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 4

Методика «Шкала астенічного стану». Астенічний стан (або нервово - психічна слабкість) характеризується підвищеною стомлюваністю і виснаженням з крайньою нестійкістю настрою, ослабленням самовладання,

нетерплячість, непосидючістю, порушенням сну, втратою здатності до тривалої розумової і фізичної напруги, вегетативно - соматичними порушеннями.

Шкала астенічного стану (ШАС) розроблена Л. Д. Майкова і адаптована Т. Г. Чортової на базі даних клініко - психологічних спостережень і опитувальника ММРІ. Шкала складається з 30 пунктів - тверджень, що відображають характеристики астенічного стану. Дослідження проводиться індивідуально в окремому, добре освітленому і ізольованому від сторонніх звуків приміщенні.

Досліджуваним пропонується інструкція: «Уважно прочитайте кожне речення і, оцінивши його стосовно до свого стану в даний момент, відзначте один з чотирьох варіантів відповіді в правій частині бланка».

Варіанти відповідей: 1 - немає, не так; 2 - мабуть, так; 3 - вірно; 4 - абсолютно вірно.

Після заповнення тестового бланка проводиться підрахунок шляхом підсумовування набраних випробуваним балів. Весь діапазон шкали включає від 30 до 120 балів.

Статистичні дані, отримані на 300 здорових випробовуваних, показали, що середня величина індексу астенії дорівнює 37, 22 ± ± 6, 47 бала. Якщо прийняти результати дослідження здорових осіб за відсутність астенії, то весь обсяг шкали можна розділити на чотири діапазони:

- діапазон 1 - від 30 до 50 балів - відсутність астенії;
- діапазон 2 - від 51 до 75 балів - слабка астенія;
- діапазон 3 - від 76 до 100 балів - помірна астенія;
- діапазон 4 - від 101 до 120 балів - виражена астенія.

Отже, результати кожного випробуваного припускають одну з чотирьох ступенів вираженості астенії. У відповідних графах протоколу вказується кількість набраних випробуваним балів за шкалою астенії і ступеня її вираженості.

Методика 5

За допомогою методики «Самооцінка психічних станів», розробленої і запропонованої Г.Айзенком, можливим є визначити як оцінюють людина оцін.є свої психічні стани, а саме: тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність. Дослідники зазначають,що ці стани є важливими елементами для визначення загальних адаптативних можливостей людини.

Автором методики є Г. Айзенк - англійський психолог, один з лідерів біологічного напряму в психології, автор факторної теорії особистості. Тест може застосовуватись як в якості самостійної клініко-психологічної методики, так і у складі послідовних процедур у комплексі з іншими методиками, близькими за спрямуванням.

Методика налічує 40 тверджень, які включають опис різних психічних станів. Якщо досліджуваним 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.

Судження відібрані за результатами оцінки надійності та валідності. Тест належить до типу «олівець-папір» і допускає як групове, так і індивідуальне використання.

Для оцінки результатів необхідно підрахувати суму балів за кожну з чотирьох груп запитань. Час заповнення бланку не фіксується.

Обробка результатів здійснюються шляхом підрахування суми балів за кожну групу питань:

1. 1 -10 питання - тривожність;
2. 11 - 20 питання - фрустрація;
3. 21 - 30 питання - агресивність;
4. 31 - 40 питання - ригідність.

Оцінка та інтерпретація балів здійснюється наступним чином:

1. Тривожність:

– 0-7 балів - не тривожний;

– 8-14 балів - тривожність середнього, допустимого рівня;
– 15-20 балів - дуже тривожний.

2. Фрустрація:
   – 0-7 балів – досліджуваний не має високої самооцінки, стійкий до невдач, не боїться труднощів;
   – 8-14 балів - характерний середній рівень фрустрації;
   – 15-20 балів - низька самооцінка, уникає труднощів, боїться невдач, фрустрований.
3. Агресивність:

– 0-7 балів - досліджуваний спокійний, стриманий;
– 8-14 балів - середній рівень агресивності;
– 15-20 балів - досліджуваний агресивний, не стриманий, є труднощі у спілкуванні і роботі з людьми.

4. Ригідність:

0-7 балів - ригідності не характерна;

8-14 балів - середній рівень;

15-20 балів – для досліджуваного характерна сильно виражена ригідність, незмінність поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони розходяться, не відповідають реальній обстановці життя, протипоказані зміни роботи, родинні зміни.

Чисельні дослідження вказують на те, що методика є досить розповсюдженою у роботі практичних психологів, дослідивши самооцінку психічних станів можна зробити досить детальні висновки щодо тієї чи іншої особистості, що допоможе у подальшій профілактичній роботі.

Методика 6

«Опитувальник рівня суб'єктивного контролю» (УСК) (Е. Ф. Бажин, Є. А Голинкіна, А. М. Еткінд, 1993)

Методика є оригінальною вітчизняної адаптацією шкали локусу контролю Дж. Роттера (J. B. Rotter), створеної в США в 60-і рр..

Теоретичною основою методики виступає положення про те, що однією з найважливіших психологічних характеристик особистості є ступінь незалежності, самостійності та активності людини в досягненні цілей, розвиток почуття особистої відповідальності за відбуваються з ним події. Виходячи з цього, розрізняються особи, локалізуючі контроль за значущими для себе подіями зовні (екстернальний тип контролю), тобто вважає, що відбуваються з ними події є результатом зовнішніх сил - випадку, інших людей і т. д., і особи, які мають внутрішню локалізацію контролю (інтернальний тип контролю) - такі люди пояснюють значущі події як результат своєї власної діяльності.

На відміну від концепції Дж. Роттера, постулював універсальність локусу контролю індивіда стосовно будь-яким типам подій і ситуацій, з якими йому доводиться стикатися, автори методики УСК, грунтуючись на результатах численних експериментальних досліджень, показали недостатність і малоприйнятною трансситуативних поглядів на локус контролю.

Вони запропонували вимір локусу контролю як багатовимірного профілю, компоненти якого прив'язані до типів соціальних ситуацій різного ступеня узагальненості.

Тому в методиці виділяються кілька шкал

- загальної інтернальності Іо,
- інтернальності в галузі досягнень Ід,
- інтернальності в області невдач Ін,
- інтернальності в сімейних відносинах Іс,
- інтернальності у сфері виробничих відносин Іп,
- інтернальності в області міжособистісних відносин Їм
- інтернальності стосовно здоров'я і хвороби Із.

Методика складається з 44 тверджень, на кожне з яких випробовуваний повинен вибрати один з 6 пропонованих варіантів відповідей (абсолютно не згоден, не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, згоден, повністю згоден).

Для зручності обробки доцільно використовувати спеціальні бланки. Обробка методики полягає у підрахунку за допомогою ключів сирих балів і наступному переведенні їх в стіни (від 1 до 10).

2.2. Аналіз отриманих результатів

Першою методикою, яка була нами обрана для діагностики негативних емоційних станів, була методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойка призначена для виявлення рівня соціальної фрустрованості за 20 соціальними параметрами оцінок і дозволяє виокремити 7 рівнів її прояву (від відсутності до дуже високого рівня).

В результаті дослідження нами було визначено, що для студентів не характерний дуже високий рівень соціальної фрустрованості, а підвищений рівень – для 1 студента 1 курсу (6,7%) та не характерний для студентів інших курсів.

Дуже низький рівень та відсутність соціальної фрустрації діагностований у студентів:

– 1-го курсу – 33,3% та 13,3% відповідно;
– на 2-му курсі відповідні рівні складають 40% та 13,3% студентів;
– на 3-му курсі - у 41,6% та у 8,3% відповідно;
– на 4-му курсі показник низької фрустрованості - у 33,3% і відсутні досліджувані, у яких не проявляється даний стан.

За результатами діагностики, знижений та невизначений рівні соціальної фрустрованості виявлені:

– 1 курс – 20% та 13,3% відповідно;
– 2 курс – 13,3% та 20% відповідно;
– 3 курс – 25 % та 16,7%,
– на 4-му курсі – 33,3% та 33,3 %.

Отже, можемо зробити висновок про те, що для більшості досліджуваних характерні показники дуже низького та зниженого рівня

соціальної фрустрованості. Такі показники можуть вказувати на адаптованість таких студентів до групових норм та правил, на задоволеність студентами міжособистісними стосунками.

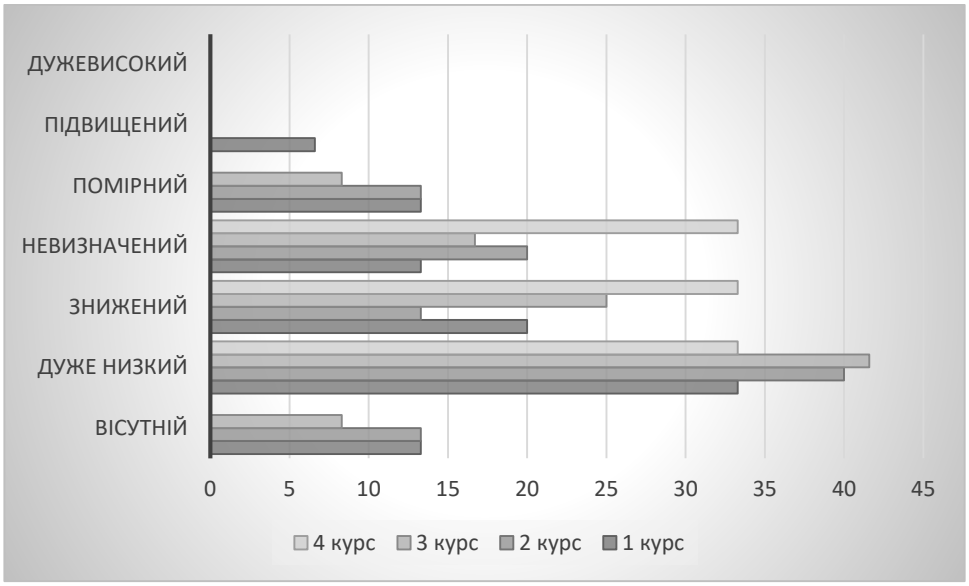


Рис. 2.1. Показники рівня соціальної фрустрованості у студентів 1-4 курсу (методика «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Й. Вассермана у модифікації В. В. Бойко)

Аналіз показників помірного рівня соціальної фрустрації особливо не проявляється (на 1-2 курсі характерний для 2 студентів, на 3курсі – для 1 студента, на 4 курсі – не проявляється):

- 1-ий курс – 13,3%;
- 2-ий курс– 13,3%
- 3-ій курс – 8,3%;

Для зручності, результати дослідження за цією методикою представлені в діаграмі на рисунку 2.1.

Наступним кроком нашого дослідження була діагностика проявів стресу (методика Шрайнер). За результатами дослідження нами було виявлено (рис. 2.2):

1) високий рівень прояву стресу характерний в розрізі курсів:

– 1-ий курс – для 13,3%;

– 2-ий курс – для 13,3%;

– 3-ій курс – для 8,3%;

– 4-ий курс – для 8,3%.

2) помірний рівень прояву за результатами нашого дослідження має тенденцію до зниження впродовж навчання:

– 1-ий курс –40%;

– 2-ий курс –33,3%;

– 3-ій курс – 16,6%;

– 4-ий курс –8,3%.

3) слабкий рівень прояву характеризується тенденцією до збільшення:

– 1-ий курс – для 46,6%;

– 2-ий курс – для 53,3%;

– 3-ій курс – для 75%;

– 4-ий курс – для 83,3%.

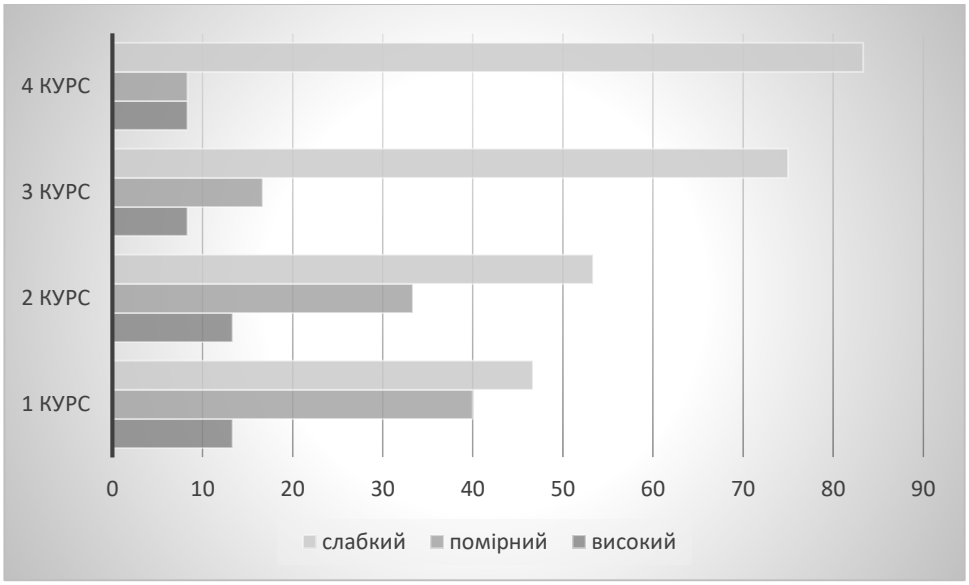


Рис. 2.2. Показники рівня прояву стресу у студентів 1-4 курсу (методика Шрайнер)

Отримані результати можуть дозволити нам зробити припущення про те, що у більшості досліджених нами студентів 1-4 курсу не виникає особливого відчуття напруження, неприємних переживань, пов’язаних із закладом освіти, вони пристосовані до складних ситуацій та адекватно орієнтуються у навчальному процесі.

Однак, слід зауважити, що частина студентів з зазначеними результатами можливо характеризується низьким рівнем професійної мотивації, низьким рівнем домагань, відсутністю інтересу до професійної діяльності.

Наступна методика, використана в нашому дослідженні – методика діагностики депресивних станів «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова).

За результатами діагностики нами було визначено, що показники у студентів в розрізі курсів проявляються:

1) на незначному рівні:
– 1й курс – у 33,3%
– 2й курс – у 40%
– 3й курс – у 25%
– 4 курс – у 50%
2) на мінімальному рівні:
– 1й курс – у 40%
– 2й курс – у 33,3%
– 3й курс – у 33,3%
– 4 курс – у 33,3%
3) на легкому рівні
– 1й курс – у 20 %
– 2й курс – у 20 %
– 3й курс – у 25 %
– 4 курс – у 8,3 %
4) на помірному рівні

– 1й курс – у 6,7%
– 2й курс – у 6,7%
– 3й курс – у 16,7%
– 4 курс – у 8,3%

При цьому, слід зазначити, що студентів з вираженим та глибоким проявом депресивних станів виявлено не було на жодному курсі серед досліджуваних студентів.

Отже, для переважної кількості студентів характерна або повна відсутність або мінімальний рівень прояву депресивних станів.

При цьому, слід відмітити підвищення кількості студентів 3-го курсу з помірним та легким рівнем прояву депресивних станів із подальшим падінням на 4-му курсі. Подібний результат може бути пов’язано із так званою «кризою середини навчання».

Щодо зменшення кількості осіб з помірним проявом депресивних станів на 4-му курсі – ми можемо це пов’язати із професіональним самовизначенням, орієнтацією на майбутньому професійному шляху.

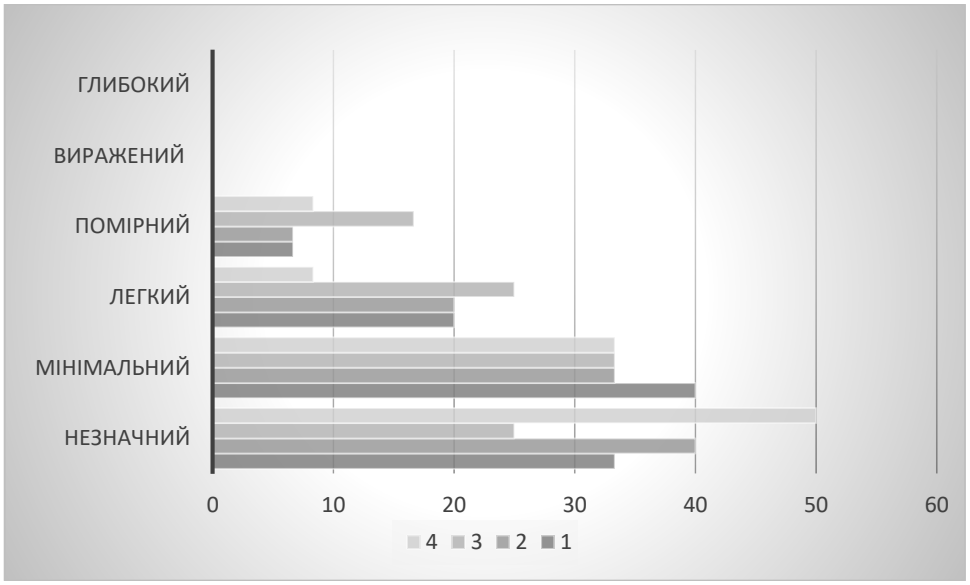


Рис. 2.3. Показники депресивних станів у студентів 1-4 курсу (методика «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова)

Наступна методика, використана нами в дослдженні – визначення показників стану астенії (методика Л. Д. Малкової, в адаптованому варіанті Т. Г. Чертової).

За результатами нашого дослідження:

1) відсутність астенії
– 1й курс – у 6,7%
– 2й курс – у 6,7%
– 3й курс – у 16,7%
– 4 курс – у 8,3%

2) слабка астенія
– 1й курс – у 33,3%
– 2й курс – у 33,3%
– 3й курс – у 25%
– 4 курс – у 33,3%

3) помірна астенія
– 1й курс – у 20%
– 2й курс – у 26,7%
– 3й курс – у 16,7%
– 4 курс – у 8,3%

Відповідно результатам нашого дослідження, вираженої астенії не виявлено у жодного студента.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що для студентів, у яких ми виявили показники астенії на слабкому рівніможе бути характерна підвищена роздратованість, зменшення ефективності навчальної діяльності, не спостерігається прагнення до інших видів діяльності.

Окремо слід зауважити, що у студентів 4-го курсу спостерігається деяке зниження психічної активності та відсутність астенічного стану.

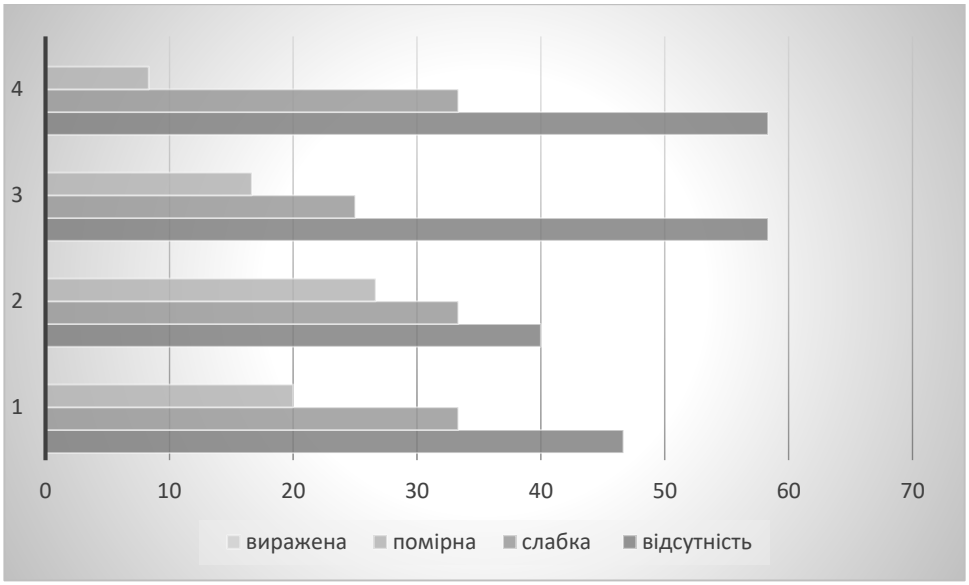


Рис. 2.4. Показники астенії у студентів 1-4 курсу (методика Л. Д. Малкової, в адаптованому варіанті Т. Г. Чертової)

Наступна методика, використана нами в дослідженні - опитувальник Г. Айзенка, який дозволив нам визначити динаміку розвитку тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності у студентів та виявлено всі три рівні прояву зазначених станів.

Для невеликого відсотка першокурсників характерні високі показники тривожності - 13,3%, агресії – 13,3%, ригідності – 13,3% та нижчий показник - 6,7%. - фрустрації.

Тобто, у цих студентів може проявлятись тривожність, дратівливість, невитриманість, низький самоконтроль щодо регуляції проявів агресії, для них може бути характерний прояв негативних емоцій при впливі незначних подразників, такі студенти можуть відчувати труднощі у зміні стереотипів поведінки та діяльності, схильність до негативних емоцій, пов’язаних зі зміною стереотипів. виникнення негативних переживань при

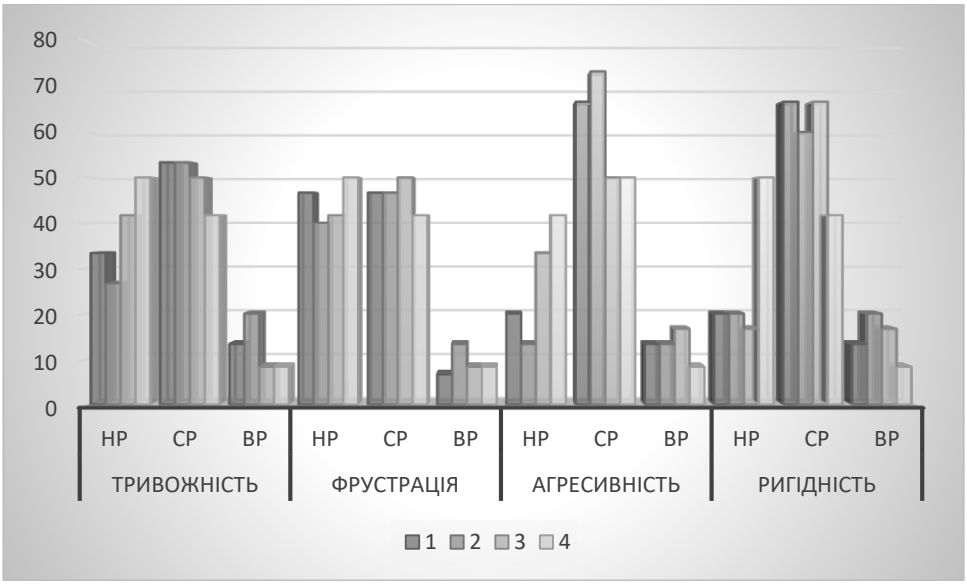


Рис. 2.5. Результати діагностики негативних емоційних станів(методика Г. Айзенка)

Як ми бачимо з рис. 2.5., за результатами дослідження було виявлено, що для більшості студентів всіх курсів (від 1-го до 4-го) характерний прояв показників тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності на середньому рівні:

1) тривожність:
– 1й курс – у 53,3%
– 2й курс – у 53,3%
– 3й курс – у 50%
– 4 курс – у 41,7%

2) фрустрація:
– 1й курс – у 46,7%
– 2й курс – у 46,7%
– 3й курс – у 50%
– 4 курс – у 41,7%

3) агресивність:
– 1й курс – у 66,7%
– 2й курс – у 73,3%
– 3й курс – у 50%

– 4 курс – у 50%

4) ригідність

– 1й курс – у 66,7%

– 2й курс – у 60%

– 3й курс – у 66,7 %

– 4 курс – 41,7%

Такі результати можуть вказувати на характерну для досліджуваних студентів емоційну нестійкість, деяку внутрішню стурбованість, впертість у відстоюванні власної позиції, можливо - на їх відчуття незахищеності, на розгубленість, напруженість, запальність, нестриманість, схильність сприймати ситуації як загрозливі для себе.

Зрозуміло, що в більшій мірі ці прояви характерні для першокурсників, що пов’язано із суто адаптаційними процесами, їх входженням у нову систему взаємовідносин, а також особистісного самоствердження.

Цікавим для нас є такі результати у студентів 2-го курсу, оскільки вони не відповідають очікуванням самих студентів та оточуючих (мається на увазі те, що адаптаційний період в цей час вже завершився і теоретично мало б відбутись послаблення). Ми пов’язуємо це із зростанням навчального навантаження, ускладнення предметів.

Фактично ми можемо говорити про те, що незважаючи на те, що вони вже адаптувались до вимог закладу освіти, для них може бути характерна невпевненість у правильності вибору професії, а також несформованість уявлень про практичну складову професійної діяльності, сумніви у власних здібностях, можливостях в обраній сфері. Самі студенти під час обговорення результатів говорили про те, що відчувають незадоволеність змістом навчання, невпевненість у своєму майбутньому. З цієї причини може знижуватись особистісна значущість професійної діяльності, реалізуватись пошук власної позиції або соціальної ролі, пошук можливостей до самореалізації.

При цьому варто зазначити, що часто така ситуація може супроводжуватись змінами в емоційній сфери, проявом внутрішніх суперечностей та неспокоєм, для студентів можуть бути характерні розгубленість, застрягання на емоційно-значущих переживаннях, прояв невпевненості та ворожісті, зниження контролю власних емоцій. Для них може бути притаманна висока чутливість до невдач, до перешкод, що здаються непереборними, тривожність, неусвідомлення співвідношення реальності та обєктивних можливостей, неадекватна оцінка своїх якостей (позитивних і негативних якостей), конфліктність.

Спираючись на отримані результати, ми можемо говорити про те, що для досліджених нами студентів 1-2 курсу характерні переживання, пов’язані із процесом адаптації до навчальної діяльності в умовах закладу вищої освітичином. В цей період у них змінюються звички та уявлення, змінюються стереотипи поведінки та діяльності, які були характерні для них під час шкільного навчання, на що вказують показники прояву негативних емоційних явищ студентів цього віку у порівнянні зі студентами старших курсів.

Надалі, починаючи з 3-го курсу, у зв’язку із включенням в навчальну програму більшої кількості предметів професійно-практичного спрямування та ознайомлення з особливостями майбутньої професії, для студентів є характерним ріст зацікавленості і інтересу до наукових досліджень, до обраної професії загалом, у них формуються уявлення та практичні навички професійної діяльності.

На це вказують зміни в показниках рівня тривожності (зменшення кількості студентів з високим та середнім рівнем тривожності 3 курсу у порівнянні з 1 курсом), показників рівня фрустрації (зменшення кількості студентів з високим та ниьким рівнем з 1 до 3 курсу). При цьому, спостерігається незначне збільшення кількості студентів з високим рівнем агресивності у студентів 3 курсу у порівнянні з показниками студентів 1 курсу. Такий результат може вказувати на нестійкість механізмів саморегуляції, а також на завищений рівень домагань, на мобілізацію

внутрішніх суперечностей (ці суперечності є обов'язковими в процесі особистісного, суб'єктного становлення).

Збільшення кількості третьокурсників з показником ригідності на середньому та високому рівні вказує на можливі труднощі таких студентів в ситуаціях, коли необхідно змінювати свою діяльність, на низьку або відсутність гнучкості в поведінці, що в свою чергу, призводить до формування негативних емоційних станів.

Що стосується студентів 4-го курсу, нами були отримані наступні результати. Для 4-го курсу характерне завершення професійної, в цей період для студентів характерне подальше професійне й особистісне самовизначення, планування власного життя, а також переоцінка мотивів, цінностей, установок – все це супроводжується емоційними проявами, а також формуванням та розвитком механізмів саморегуляції.

Що стосується показників негативних емоційних станів, нами було визначено, що студенти 4-го курсу характеризуються зменшенням кількості осіб з високими і середнім рівнем ригідності та агресивності тривожності. При цьому, визначено незначне збільшення показників фрустрації та тривожності, що можна пов'язати з переживаннями через атестацію та подальше закінчення шляху навчання у закладі вищої освіти, а також переживання стурбованості щодо власного майбутнього.

Отже, в результаті емпіричного дослідження прояву негативних емоційних станів у студентів протягом навчання, ми дійшли висновку про те, що:

- для більшості досліджуваних студентів характерна відсутність або прояв на низькому рівні показників фрустрації, астенії, стресу та депресії
- показники фрустрації, астенії, стресу та депресії мають тенденцію до зниження протягом навчання (від 1-го до 4-го курсу);
- на 3-му курсі відбувається незначне збільшення кількості студентів з легким та помірним рівнем депресивних станів і слабким рівнем астенії, що можливо пов'язати із кризою «середини навчання»;

- на всіх курсах для досліджуваних студентів характерний прояв в певній мірі показників тривожності, фрустрації, агресії та ригідності;
- на перших двох курсах було виявлено показники внутрішнього напруженням та визначено прояв негативних емоційних станів, що ми повязуємо із процесом адаптації студентів до навчання. Ця думка підтверджується зменшенням кількості студентів з високими показниками негативних емоційних станів на 3-му та особливо 4-му курсах;
- на 4-му курсі відзначено падіння кількості студентів з високими проявами негативних емоційних станів(окрім тривожності та фрустрації, що ми повязали із переживаннями щодо майбутнього, подальшого особистісного та професійного шляху).

2.3. Психологічні особливості прояву негативних емоційних станіву інтерналів та екстерналів

Достатньо часто в наукових дослідженнях зустрічається думка про те, що від рівня досконалості розвитку механізмів саморегуляції залежить не тільки успішність та кінцевий результат, але і надійність та продуктивність діяльності. В свою чергу, в рівнях та особливостях саморегуляції віддзеркалюються тенденції активності особистості, можливо прослідковувати зв’язок з не тільки з навколишнім середовищем, але і з предметним світом [43, 44].

Локус контролю в психологічних дослідженнях розуміють як глибинний, стійкий елементом структури саморегуляції особистості, що безпосередньо впливає на конструктивність її соціальної поведінки. Науковці говорять про те, що локус контролю є одним з найважливіших механізмів, які визначають здатність і вміння людини долати життєві труднощі, забезпечуючи тим самим можливість її саморозвитку та самореалізації [45, 46]

О. Дмишко у своїй роботі, спираючись та проаналізувавши численні наукові роботи, зазначає, що приписування відповідальності за результати

діяльності зовнішнім силам притаманне людям з екстернальним, зовнішнім локусом контролю, що відповідає пошуку причин поведінки ззовні та середовища. В свою чергу, покладання відповідальності за результати своїм власним здібностям або зусиллям вказує на перевагу інтернального (або іншими словами – внутрішнього) локусу контролю. Авторка пише про те, що локус контролю не визначає реальність контролю зовнішніми чи внутрішніми причинами, а лише суб'єктивне його сприйняття. Загалом, інтернальність або екстернальність представляє собою певний особистісний паттерн (або інакше – цілісну особистісну комбінацію) [47, с. 47-48].

Науковці пропонують ідею про те, що інтернальність пов'язана з низкою психологічних процесів, певних явищ та рис особистості. Ці конструкти утворюють антистресовий контур особистості) [47]. Відповідно, зустрівши перешкоди на шляху до саморозвитку, інтернали значно частіше виявляють пошукову активність, яка створює передумови знаходження продуктивних шляхів подальшого розвитку особистості. В свою чергу, відмова від пошукової активності може призвести до так званої «навченої безпорадності», яка призводить до деградації особистості.

В своїй роботі В. Ротенберг виділяє фрустрацію дослідницької активності, гіперопіку, авторитарне виховання, а серед причин «навченої безпорадності» називає фрустрацію дослідницької активності, гіперопіку, авторитарне виховання [48].

Для діагностики локусу контролю нами була використана «Методика діагностики рівня суб’єктивного контроля» Дж. Роттера у адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда.

В результаті дослідження, було визначено, що для переважної кількості студентів характерний інтернальний локус контролю в незалежності від курсу навчання.

В розрізі курсів:

1) показник загальної інтернальності Іо:

– 1 курс – 40%

– 2 курс – 33,3%
– 3 курс – 50%
– 4 курс – 41,7%

2) інтернальності в галузі досягнень Ід:

– 1 курс – 33,3%
– 2 курс – 26,7%
– 3 курс – 25%
– 4 курс – 25%

3) інтернальності в області невдач Ін:

– 1 курс – 40%
– 2 курс – 33,3%
– 3 курс – 33,3%
– 4 курс – 41,7%

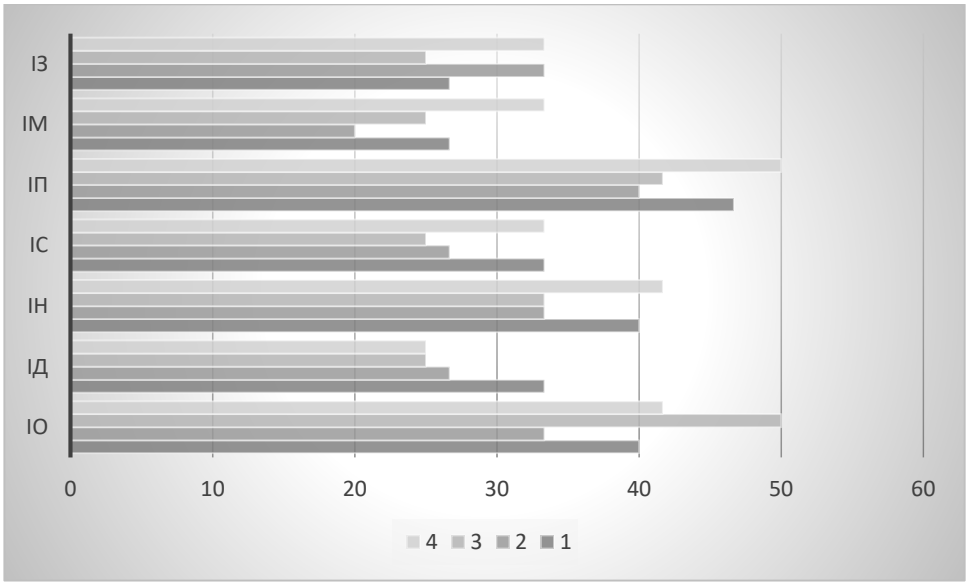


Рис. 2.6. Результати дослідження інтернального локусу контролю у студентів

4) інтернальності в сімейних відносинах Іс:

– 1 курс – 33,3%

– 2 курс – 26,7%
– 3 курс – 25%
– 4 курс – 33,3 %

5) інтернальності у сфері виробничих відносин Іп:

– 1 курс – 40%
– 2 курс – 46,7%
– 3 курс – 41,7%
– 4 курс – 50%

6) інтернальності в області міжособистісних відносин Їм:

– 1 курс – 26,7 %
– 2 курс – 20 %
– 3 курс – 25 %
– 4 курс – 33,3 %

7) інтернальності стосовно здоров'я і хвороби Із.

– 1 курс – 26,7 %
– 2 курс – 33,3%
– 3 курс – 25%
– 4 курс – 33,3%

Отже, можемо зробити висновок про те, що приблизно для 40% досліджуваних студентів незалежно від їх курсу навчання характерна загальна інтернальність, інтернальність в області невдач, а також у сфері виробничих відносин.

Для меншої кількості опитаних нами студентів характерна інтернальність в сфері здоровя, міжособистісних та сімейних відносин, а також в галузі досягнень.

Отже, для більшості студентів характерна схильність брати відповідальність за те, що відбувається з ними в процесі навчання та невдачі.

І значно менша частка студентів здатні приймати відповідальність в особистому та сімейному житті, в сфері досягнень успіху та в сфері здоров’я.

Крім того, нам було цікаво визначити, чи є зв'язок між показниками негативних емоційних станівта інтернальним локусом контролю.

В результаті кореляційного аналізу ми визначили, що існують статистично значущі негативні зв'язки між показниками:

– загальної інтернальності та показником тривожності (t=-0,571, p≤0,05);

– інтернальності у сфері досягнень та показником тривожності (t=-0,564, p≤0,05);

– інтернальності у сфері невдач та показником тривожності (t=-0,576, p≤0,05);

– загальної інтернальності та показником фрустрації (t= -0,562, p≤0,05);

– інтернальності у сфері досягнень та показником фрустрації (t= -0,578, p≤0,05);

– інтернальності у сфері невдач та показником фрустрації (t= -0,489, p≤0,05);

– загальної інтернальності та показником ригідності (t= -0,598, p≤0,05);

– інтернальності у сфері досягнень та показником ригідності (t= -0,416, p≤0,05);

– інтернальності у сфері невдач та показником ригідності (t= -0,632, p≤0,05);

– інтернальності у сфері невдач та показником агресивності (t= -0,412, p≤0,05);

– інтернальності у сфері досягнень та показником агресивності (t= -0,383, p≤0,05);

Отже, в результаті проведеного дослідження показників локусу контролю та в результаті аналізу взаємозв'язків локусу контроля з негативними емоційними станами, отримані нами дані по-перше, можуть вказувати про наявність не менш ніж третини студентів з екстернальним

локусом контролю, що може відгравати роль захисного механізму, по-друге, можемо припустити, що підвищення рівня суб'єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності допомагає знизити рівень розвитку негативних емоційних станів.

Висновки до розділу 2.

Експериментальна робота проводилась на базі Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна». В дослідженні брали участь студенти I–IV курсів у кількості 44 особи (переважно, студенти спеціальності «Психологія», «Фізична терапія, ерготерапія», «Право»).

Для діагностики негативних емоційних станів студентів було використано наступні методики: методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойка; методику діагностики стану стресу (методика К. Шрайнер); методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова; шкалу астеничного стану (ШАС) Л. Д. Малкової в адаптованому Т. Г. Чертовою варіанті ; методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє діагностувати стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності; «Методика діагностики рівня суб'єктивного контроля» Дж. Роттера у адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда.

В результаті емпіричного дослідження прояву негативних емоційних станів у студентів протягом навчання, ми дійшли висновку про те, що для більшості досліджуваних студентів характерна відсутність або прояв на низькому рівні показників фрустрації, астенії, стресу та депресії

Показники фрустрації, астенії, стресу та депресії мають тенденцію до зниження протягом навчання (від 1-го до 4-го курсу), при цьому на 3-му курсі відбувається незначне збільшення кількості студентів з легким та помірним рівнем депресивних станів і слабким рівнем астенії, що можливо пов'язати із кризою «середини навчання»;

На всіх курсах для досліджуваних студентів характерний прояв в певній мірі показників тривожності, фрустрації, агресії та ригідності;

На перших двох курсах було виявлено показники внутрішнього напруженням та визначено прояв негативних емоційних станів, що ми пов’язуємо із процесом адаптації студентів до навчання. Ця думка підтверджується зменшенням кількості студентів з високими показниками негативних емоційних станів на 3-му та особливо 4-му курсах;

На 4-му курсі відзначено падіння кількості студентів з високими проявами негативних емоційних станів(окрім тривожності та фрустрації, що ми пов’язали із переживаннями щодо майбутнього, подальшого особистісного та професійного шляху).

В результаті проведеного дослідження показників локусу контролю та в результаті аналізу взаємозв’язків локусу контроля з негативними емоційними станами, ми отримали дані, які по-перше, можуть вказувати на наявність не менш ніж третини студентів з екстернальним локусом контролю, що може відгравати роль захисного механізму, по-друге, можемо припустити, що підвищення рівня суб’єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності допомагає знизити рівень розвитку негативних емоційних станів.

ВИСНОВКИ

Юнацький вік як етап, під час якого відбувається навчання у закладах вищої освіти, характеризується активними проявами емоційних реакцій та способів вираження емоційних станів, а також підвищенням рівня самоконтролю і саморегуляції.

Нова соціальна ситуація, складність і часто невідповідність потреб, бажань, мотивів із реальними можливостями та умовами призводять до розвитку цілого спектру негативних емоційних станів, що вимагає формування знань та навичок їх розпізнавання, подолання, а також навичок саморегуляції.

Емоційні стани ми розглядаємо як певний тип психічних станів, виникнення яких пов’язане з внутрішніми процесами, що лежать в основі формування емоцій. Крім того, розуміння емоційного стану допомагає нам визначити ступінь контролю над поведінкою.

Залежно від особливостей впливу на людину, ми поділяємо емоційні стани на позитивні і негативні. До негативних емоційних станів відносять сум, образу, тривогу, страх, паніку, невпевненість, байдужість, апатію, агресію , емоційне виснаження тощо. Вони демобілізують діяльність, викликають дисгармонію у розвитку особистості, є важливим фактором невротизації особистості, фіксуються і набувають стійкості, що призводить до соціальної дезадаптації.

В психологічних дослідженнях локус контролю розглядається як фундаментальний, постійний компонент структури саморегуляції особистості, який безпосередньо впливає на конструктивність її соціальної поведінки. Науковці стверджують, що локус контролю є одним із найважливіших механізмів, які визначають здатність і вміння людини долати життєві труднощі; це дозволяє людині розвиватися та реалізуватися

Доцільно відрізняти інтернальність від екстернальності як за ситуативними (поведінковими) ознаками, так і за причинно-наслідковими ознаками: відповідальність як за причини невдач, так і за подолання невдач.

Актуальність визначеної проблеми, результати теоретико-методологічного аналізу визначили подальший напрямок експерементального дослідження.

Експериментальна робота проводилась на базі Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна». В дослідженні брали участь студенти I–IV курсів у кількості 44 особи.

Для діагностики негативних емоційних станів студентів було використано наступні методики: методику «Діагностика рівня соціальної фрустрованості» Л. Вассермана у модифікації В. Бойка; методику діагностики стану стресу (методика К. Шрайнер); методику «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. А. Жмурова; шкалу астеничного стану (ШАС) Л. Д. Малкової в адаптованому Т. Г. Чертовою варіанті ; методику Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», що дозволяє діагностувати стани тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності; «Методика діагностики рівня суб'єктивного контроля» Дж. Роттера у адаптації Є. Ф. Бажина, С. А. Голинкіної, О. М. Еткінда.

В результаті емпіричного дослідження прояву негативних емоційних станів у студентів протягом навчання, ми дійшли висновку про те, що для більшості досліджуваних студентів характерна відсутність або прояв на низькому рівні показників фрустрації, астенії, стресу та депресії. Показники фрустрації, астенії, стресу та депресії мають тенденцію до зниження протягом навчання (від 1-го до 4-го курсу), при цьому на 3-му курсі відбувається незначне збільшення кількості студентів з легким та помірним рівнем депресивних станів і слабким рівнем астенії, що можливо пов'язати із кризою «середини навчання». На всіх курсах для досліджуваних студентів характерний прояв в певній мірі показників тривожності, фрустрації, агресії та ригідності. На перших двох курсах було виявлено показники внутрішнього

напруженням та визначено прояв негативних емоційних станів, що ми пов’язуємо із процесом адаптації студентів до навчання. Ця думка підтверджується зменшенням кількості студентів з високими показниками негативних емоційних станів на 3-му та особливо 4-му курсах. На 4-му курсі відзначено падіння кількості студентів з високими проявами негативних емоційних станів(окрім тривожності та фрустрації, що ми пов’язали із переживаннями щодо майбутнього, подальшого особистісного та професійного шляху).

В результаті проведеного дослідження показників локусу контролю та в результаті аналізу взаємозв’язків локусу контроля з негативними емоційними станами, отримані нами дані по-перше, можуть вказувати про наявність не менш ніж третини студентів з екстернальним локусом контролю, що може відгравати роль захисного механізму, по-друге, можемо припустити, що підвищення рівня суб’єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності допомагає знизити рівень розвитку негативних емоційних станів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. Шк., 1984. 174 с.

2. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса,Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. университета, 1984. 288 с.

3. Джемс У. Что такое эмоция? // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К.Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. университета, 1984. 288 с.

4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.344 с.

5. Мотрук, Т. О. Емоційні стани особистості як психологічний феномен. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Психологія*.2011. № 45. С. 202-205.

6. Эткинд А.М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. М., 1983. С. 107

7. Анохин П. К. Эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. университета, 1984. 288 с.

8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. университета, 1984. 288 с.

9. Липер Р. У. Мотивационная теория эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. университета, 1984. 288 с.

10. Симонов П.В. Информационная теория эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. университета, 1984. 288 с.

11. Грицук О.В. Емоційні стани студентів як метакогнітивне утворення . *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 30-34.

12. Баклицька О., Сірко Р. Аналіз методів корекції психічного здоров'я студентської молоді. Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. праць. Рівне, 2006. Вип. 4. С. 82–87.

13. Блавт О. З. Інформативні показники рівня фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів ВНЗ. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: [зб. наук. праць/під ред. Єрмакова С. С.]. Харків: ХХПІ, 2012. № 11. С. 14–18.

14. Зубцов Д. Депресія: визначення та симптоматика. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки.* 2016. № 1. С. 77-81.

15. Кузнєцова О. Т. Системний підхід як засіб управління якістю навчання студентів у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 5. С. 80–87.

16. Нікітенко С. Актуальні проблеми вдосконалення професійно орієнтованої підготовки студентів засобами фізичної культури та спорту. Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання, спорту і здоров'я людини/за заг. ред. Євгена Приступи. Львів, 2015. Вип. 19. Т. 2. С. 181–187.

17. Москалець В. П. Структурно – функціональна організація особистості. Психологія і суспільство. *Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*. 2010. № 2 (40). С. 20–26

18. Волженцева І. В. Динаміка стану тривожності студентів у навчальному процесі. Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ: П/п ЕКМО, 2004. Вип. 2. С. 319–329.

19. Гула Н. В. Саморегуляція як чинник подолання негативних психічних станів у студентському віці: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

20. Гончаренко М. С. Оцінка стану соматичного та психічного здоров'я студентів ВУЗів при адаптації до учбового процесу. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць. Харків: ХДАДМ, 2006. № 3. С. 12–14.

21. Боднар І., Вовканич Л., Духта Т. Властивості нервової системи та психоемоційний стан студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. *Слобожанський науково-спотивний вісник*. Харків: ХДАФК, 2012. № 3. С. 94–98.

22. Хлопецький В, Курилюк С. Сучасні уявлення про негативні психічні стани та передумови їх виникнення в навчальній діяльності студентів. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2019.№ 33. С. 26-33.

23. Федоренко А. Ф. Зміст та структура ціннісно-смислового розвитку студентської молоді. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип. 19–20. С. 206–214. URL: http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Mnf_2015_19-20_21

24. Кравченко, Т. П. Підвищення емоційної стійкості студентів вищих навчальних закладів засобами фізичної культури та спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15: Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 2 (96). С. 45–48.

25. Носков В. І. Актуальні проблеми психогігієни у контексті удосконалення освітніх систем. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. 2002. Т. 4. Ч. І. С. 181–189.

26. Грибан Г. П. Формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в системі фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2014. Вип. 118. Т. І. С. 100–103.

27. Pototska I., Rysynets T., Loiko L., Loiko Y. The impact of social isolation on the emotional state of students. *Norwegian Journal of development of the International Science*. VOL.2. №62/2021. P. 65-69.

28. Бобирьов В.М., Скрипніков А.М., Телюков О.С. Афективні розлади: клінічний та психофармакологічний аспекти: навчально-методичний посібник для лікарів-інтернів, магістрантів, клінічних ординаторів та аспірантів за фахом «психіатрія». Полтава: «Дивосвіт», 2014. 133с.

29. Багрій В.В. Вплив стресу на емоційні переживання студентської молоді. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2018. Випуск 2. С. 13-21.

30. Дмишко О. Детермінанти та психологічні особливості локусу контролю особистост. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2008. № 8-9. С. 47-51.

31. *Rotenberg V. S.* Self-image and Behaviour. ICL, 2013. 170 p.

32. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforlement . Psychol. Monographs, 1966. V. 80. P. 11-28.

33. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychological Monographs. № 80 (1). 1966. P. 1-28

34. Frager R., Fadiman J. Personality and Personal Growth Hardcover. Longman Pub Group, 1997. 602 p.

35. *Weiner B.* Achievement Motivation and Attribution Theory. Morristown. NJ: General Learning Press, 1974. 216 p.

36. Weiner, B. An attributional analysis of achievement motivation *Journal of Personality and Social Psychology*. (15) 1970. P. 1-20.

37. .Bar-Tal D. The effects of teachers behavior on pupils attributions: A review / In C. Antaki, and C. Brewin (Eds.). Attributions and Psychological Change. London: Academic Press, 1982. P. 177 194.

38. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. К., 2012. – 44 с.

39. Furnham A. Personality and Intelligence at WorkExploring and Explaining Individual Differences at Work. 2008. 432 p.

40. Лєсніченко Н.П., Хомуленко Т.Б., Фоменко К.І., Найчук В.В. Психологія тілесного локусу контролю. Вінниця : ТОВ «ДРУК ПЛЮС», 2023. 238 с.

41.