

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ТУРИЗМУ**

**Кваліфікаційна робота магістра з психології  
на тему: «Особистісний та академічний стрес у студентів, які отримують  
вищу освіту за іншою спеціальністю»**

*Допущено до захисту*  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

Завідувач кафедри психології  
\_\_\_\_\_

студента групи: Маг. ПС 01-22  
факультету: туризму, бізнесу і  
психології  
освітньої програми: «Психологічні  
дослідження і  
консультування»  
за спеціальністю: «053 Психологія»  
Бабича Микити Станіславовича  
Науковий керівник: доктор  
психологічних наук, проф. Бондаренко  
Олександр Федорович

Національна шкала \_\_\_\_\_  
Кількість балів \_\_\_\_\_  
Оцінка ЄКТС \_\_\_\_\_

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
KYIV NATIONAL LINGUISTIC UNIVERSITY  
CHAIR OF PSYCHOLOGY AND TOURISM**

**Master's Degree in Psychology  
on topic: «Academic and personal stress in students receiving higher  
education in a different specialty»**

*Admitted to the defense of  
a thesis*

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2023

Head of a chair  
\_\_\_\_\_

Student of group PS 01-22  
Department of Business,  
Tourism and Psychology  
Educational and professional  
program  
Psychological research  
and counseling  
Speciality 053 Psychology  
Babych Mykyta  
Research Adviser: Doctor of  
Psychology, Professor  
Bondarenko O.F.

National scale \_\_\_\_\_  
Scores \_\_\_\_\_  
ECTS \_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТРЕСУ СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ ЗА ІНШОЮ ПРОФЕСІЄЮ.....</b>	<b>8</b>
1.1 Стрес як феномен вивчення психологічної науки.....	8
1.2 Класифікація та різновиди стресу.....	17
1.3 Психофізіологічні механізми стресу.....	29
Висновки до розділу 1.....	38
<b>РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ ЗА ІНШОЮ ПРОФЕСІЄЮ.....</b>	<b>40</b>
2.1 Особливості навчання студентів за іншою професією.....	40
2.2 Вплив цих особливостей на академічний та особистісний стрес.....	42
2.3 Підходи до подолання стресу серед цієї категорії студентів.....	43
Висновки до розділу 2.....	47
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ ЗА ІНШОЮ ПРОФЕСІЄЮ.....</b>	<b>49</b>
3.1 Структурно-змістова характеристика емпіричного дослідження.....	49
3.2 Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження.....	50
3.3 Практичні рекомендації щодо подолання та профілактики академічного та особистісного стресу у студентів, що навчаються за іншою професією.....	57
Висновки до розділу 3.....	59
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>61</b>
<b>РЕЗЮМЕ.....</b>	<b>63</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>66</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Ганс Сельє, якого називають батьком досліджень на тему стресу, не дарма назвав одну зі своїх книг «Стрес життя», адже саме життя є одним великим стресором (або скоріше численним джерелом цих самих стресорів), що непокоїть нас протягом усього життя; свобода від стресу означає смерть [44]. Насправді, у кожного з нас періодично зустрічаються ситуації, в яких ми відчуваємо почуття страху, тривоги або сильного занепокоєння, яке не дає спокійно знаходитись на одному місці. Такі моменти прямо чи опосередковано, реально чи надумано впливають на нас, на наше життя, і тому прояв таких переживань не здається чимось нелогічним. При цьому, хоч і не завжди ми звертаємо на це увагу і усвідомлюємо це, але в таких ситуаціях підвищується загальна ефективність діяльності індивіда: на психічному рівні загострюються почуття та прискорюються процеси, на фізіологічному – організм знаходиться «на взводі», готовий будь-якої секунди пустити свої ресурси на вирішення кризи. Але так само ні для нікого не секрет, що таке перебування в режимі першої готовності протягом тривалого часу несприятливо впливає на наше здоров'я.

Однак людина, як відомо, біопсихосоціальна істота і, відповідно, її коло потенційних стресорів не обмежується фізичною загрозою з боку, скажімо, хижака, як це буває в дикій природі. Живучі в суспільстві, індивід пов'язаний різного роду відносинами як із членами цього самого суспільства (родина, однолітки, робочий колектив та ін.), так і з соціальними інститутами (освіта, професійні спільноти), взаємодія з якими також може спричинити стресову ситуацію. Таких ситуацій може бути безліч, але серед усього розмаїття суспільного життя, темою мого дослідження є два типи стресу: академічний та особистісний. А точніше переживання цього стресу у студентів, які навчаються за іншою професією. Тема актуальна, тому що щороку університети приймають студентів, а вони так чи інакше зазнають стресових ситуацій, як пов'язаних з особливостями навчання у ВНЗ, так і особистісними

переживаннями. Тривалий вплив таких стресорів можуть вплинути не тільки на загальну успішність студентів, а й на їхнє фізичне та психічне здоров'я.

**Об'єкт дослідження:** академічний та особистісний стрес у студентів.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості прояву особистісного та академічного стресу у студентів, що навчаються за іншою професією.

**Гіпотеза дослідження:** наша гіпотеза ґрунтується на твердженні, що між фізіологічно-психологічними особливостями індивіда (тип характеру та темпераменту) є кореляційний зв'язок із академічним та особистісним стресом (особистісна та ситуативна тривожність).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості прояву академічного та особистісного стресу у студентів, що навчаються за іншою спеціальністю.

**Завдання дослідження:**

- 1) провести теоретичний аналіз стресу в психологічній літературі;
- 2) виокремити психологічні особливості прояву академічного та особистісного стресу у студентів, що навчаються за іншою професією;
- 3) провести емпіричне дослідження означеної проблематики;
- 4) здійснити обробку та аналіз результатів дослідження, розробити подальші рекомендації студентам, що навчаються за іншою професією з метою подолання або профілактики академічного та особистісного стресу.

**Теоретико-методологічні основи дослідження:** дана робота базується, перш за все, на положеннях Г. Сельє, одного з засновників досліджень стресу, а саме: 1) визначення автором стресу як неспецифічної відповіді організму на пред'явлені на вимоги; 2) концепція загального адаптаційного синдрому, що складається з 3-ох стадій: аларм-стадії, стадії резистентності та стадії виснаження. Також ми спиралися на когнітивну модель стресу Лазаруса, яка вказує на важливість оцінювання людиною стресової реакції, на основі якого згодом робиться вибір поведінкового плану, щодо подолання стресової

реакції. Окрім цього, ще використовувались напрацювання Лазаруса та Фолкман, щодо опанування стресу - трансакційний підхід. Він включає в себе проблемно-сфокусовані (раціональний аналіз ситуації, з подальшим вибором способу вирішення проблеми) та емоційно-сфокусовані (дистанціювання від проблеми, пошук підтримки, тощо) копінг-стратегії.

**Методи дослідження:**

- 1) Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення;
- 2) Емпіричні методи (психодіагностичні): «Шкала оцінки реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна; «Опитувальник К. Леонгарда-Шмішека»; «Тест-опитувальник Г. Айзенка – Eysenck Personality Inventory (EPI)» ;
- 3) Методи обробка даних (кількісні): критерій Шапіро-Уїлка, коефіцієнт r-Спірмена.

**Практичне значення:** результати цього дослідження можуть дати корисні дані, стосовно особливостей переживання академічного та особистісного стресу, а саме, чи існує зв'язок між типами темпераменту та акцентуаціями характеру з переживанням особистісного та академічного стресу. Це може послугувати підґрунтям для розробки програм профілактики, просвіти та корекції цих стресових переживань або психодіагностичних методик виміру цих переживань. Крім цього, дані дослідження також можуть послугувати основною для створення рекомендацій, щодо засобів опанування академічного та особистісного стресу серед студентів або іншими членами навчально-виховного процесу.

**Структура роботи:** робота складається з 3 розділів, 59 сторінок, 98 використаних джерел, 3 малюнків та 9 таблиць.

**Емпірична база дослідження:** дослідження проводилося на базі студентів КНЛУ, магістрів, у кількості 10 осіб (усі респонденти належать до жіночої статі); вік досліджуваних у діапазоні від 20 до 40 років.

**Наукова новизна дослідження:** полягає у тому, що вивчення особливостей протікання академічного та особистісного стресу серед студентів, що навчаються за іншою професією ще не проводились.

**Теоретичне значення:** полягає в поглибленні проблематики особистісного стресу (зокрема серед студентів, які навчаються за іншою професією), тому що дослідники з теми майже не виділяють особистісний стрес як самостійний термін.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЧЕННЯ СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ ЗА ІНШОЮ ПРОФЕСІЄЮ

### 1.1. Стрес як феномен вивчення психологічної науки

Слово «стрес» стало мовним кліше ближче до другої половини ХХ ст. (хоч і з'явилося воно у 30-х роках), але до сих пір є досить популярним по всьому світу. Так чи інакше, свою популярність поняття стресу отримало ще минулого століття. Ганс Сельє, який вважається «батьком» досліджень на цю тему, у своїй роботі «Стрес без дистресу» обурювався: *«Кожна людина відчувала його, всі говорять про нього, але майже ніхто не бере на себе труд з'ясувати, що ж таке стрес»* [44, с. 11]. У подальшому вчені продовжували запитуватися, чим саме цей термін зацікавив широку публіку. *«Ніхто не може сказати напевно, чим стрес так привертає увагу громадськості»* [58, с. 1]. Разом з тим, лише один цей термін витісняв собою низку понять, як тривожність, аномія, фрустрація тощо. [28, с. 441]. Звичайно, таке повсюдне використання цього слова неминує призводить до розпливчастості його розуміння, у чому ми переконаємося далі. Такий суб'єктивістський підхід, частіше властивий для обивательської свідомості, при більш глибоких роздумах невблаганно призводить до запитання: що ж у такому разі вважати стресом, а що ні? Звичайно, у повсякденному житті все можна звести до особистої, що не претендує на єдину істину, думки; проте науковий метод пізнання, як відомо, прагне конкретизації. І все ж таки навіть наукова психологія, в питанні про природу стресу, до цієї конкретизації досі не прийшла. У 1982 р. дослідники прийшли до висновку: *«Після закінчення 35 років, ніхто так і не зміг сформулювати таке визначення стресу, яке влаштовувало б більшість фахівців по даній темі»* [35]. Тому, як і в багатьох інших галузях психології, на сьогоднішній день можна бачити, як цьому феномену дають визначення, залежно від поглядів дослідника. *«Мені здається, що більшість людей не зовсім усвідомлюють, якою мірою дух*



*наукових досліджень і викладені з них уроки залежать від особистої точки зору дослідника, у той час, коли робляться основні спостереження» [42].*

Повертаючись до того, хто вперше ввів термін «стрес» у широкий вжиток, то Сельє давав таке визначення. Стрес – неспецифічна відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу; стресова ситуація, поза її емоційного забарвлення для людини, змушує або до перебудови, або адаптації організму, й у цьому сенсі, відповідь є неспецифічною [45, с. 14-15]. Разом з тим, для більш чіткого розуміння того, що таке стрес, Сельє пішов від зворотного і виділив те, чим стрес не являється. Насамперед, стрес – не є простою нервовою напругою. Причина стресу – стресор. Він активує фізіологічний механізм нашого організму, який відповідає за емоційне збудження, що проявляється в ситуаціях, які загрожують (реально чи уявно) життю або приносять до життєдіяльності індивіда певний дискомфорт. Проте, стресові реакції властиві не тільки істотам, які мають нервову систему (зокрема й рослинам). По-друге, переживання стресу не завжди взаємопов'язане з будь-якими ушкодженнями. У певних межах ці відчуття також можуть стимулювати діяльність або, принаймні, не завдати людині шкоди (еустресу та дистресу). І, нарешті, Сельє зауважує, що стрес уникнути не вийде, як не намагайся цього зробити – не відчуває стресу лише неживе тіло. Проте, говорячи про те, що хтось зараз переживає стрес, ми в більшості випадків розуміємо саме надмірний стрес (тобто, дистрес) [44, с.17-20].

На даний момент людина – саме складне створіння, яке нам відоме. Це проявляється у різних сферах нашого буття, зокрема у психічному аспекті. Як зазначено вище, стрес також переживають інші живі організми, і хоч фізіологічні механізми багато в чому схожі, спостерігається відмінність у причинах, що викликають «неспецифічну відповідь» на будь-які вимоги. Те, що нас ріднить з тваринним світом це, в першу чергу, гостра фізична криза – реальна загроза життю індивіда, коли фізіологічна адаптація організму до зовнішніх умов є одним із найважливіших компонентів виживання. Такі ситуації в сучасному світі рідкісні, та частіш за все вони пов'язані не з

«вороже» налаштованою природою, а зі соціальними факторами, як, наприклад, криміналізовані райони міста, де шанс одержати каліцтва вище [82].

По-друге, це хронічні фізичні проблеми, якими можуть страждати як тварини, і люди, і взагалі будь-які живі організми. До таких проблем можна віднести неврожай, посуха, голод та ін. Іншими словами, це тривалий вплив зовнішніх обставин, що виснажують організм. Люди розвинених країн малознайомі з такими лихами, але для менш благополучних країн і для множини ссавців «це звичайна проза життя» [82].

Людині більш властиві соціальні та психологічні причини стресу, які, здавалося б, не несуть за собою безпосередньої загрози нашому життю, але здатні викликати такі ж фізіологічні реакції, наче б ця загроза була. Більш того, людина здатна викликати стресові реакції, лише подумавши про потенційні стресори, які можуть стати причиною цього стану. Тобто очікування стресора також може бути стресором [82].

Заради історичної точності варто відзначити, що Г. Сельє був не першим, хто досліджував явище стресу. Тим, хто вивчав цю тему раніше, був Уолтер Кенон, і його ім'я варто назвати тому, що *«він, можливо, перший сучасний дослідник, що застосував концепцію стресу до людей»* [49, с.513]. Навіть більше, саме Кенон дав цьому явищу ім'я, хоч і використовувалося воно у вужчому значенні, для позначення зовнішніх факторів, що порушують те, що їм було названо як гомеостаз [26]. Самим Кеноном гомеостаз сприймається як *«динамічна сталість внутрішніх систем організму, що досягається шляхом адаптації до непостійних умов довкілля»* [25]. У зв'язку з цим варто відзначити, що подібні думки спостерігалися у Клода Бернарда, ще в 19 ст., та його перу належить закон, який говорить про те, що організм людини під постійним впливом довкілля, завжди прагне стабільності та сталості [20].

Дослідження Кенона привели його до висновку, що людина здатна витримати нетривалі або слабкі стресори, але у разі їх довгочасного впливу (наприклад, довга нестача кисню) порушуються біологічні системи, що може

призвести до смерті [26]. Ясно, що праці Кенона присвячені більш фізіологічній стороні стресу, аніж психологічній, яку вже дослідники детально розглядали надалі. Також він зазначав, що, перебуваючи в критичній ситуації, яка загрожує життю, організм на інстинктивному рівні готує себе до боротьби або втечі, що в подальшому було прозвано реакцією "*fight or flight*", "*бий або біжи*". Пізніше ця реакція була названа першою стадією загального адаптаційного синдрому, що зустрічається серед хребетних.

Затримаємось ще трохи на дослідженнях Кенона і Бернарда, та обговоримо значення поняття «гомеостазу», що розглядається ними. Гомеостаз – це стан внутрішньої стабільності фізичних, хімічних та соціальних умов, що підтримуються живим організмом. Це умова оптимального функціонування організму, що включає безліч змінних, таких як температура тіла або баланс рідини [41, с.9]. По відношенню до стресу концепція гомеостазу ґрунтується на двох ідеях: 1) положення про те, що є конкретний рівень оптимальних для організму параметрів (хоча залежно від умов та станів буде властивий зовсім різний рівень цих параметрів); 2) те, що цей оптимальний рівень досягається за допомогою тих чи інших локальних механізмів [82]. Простими словами, стрес розцінюється людиною як біологічною системою, як такий стан, що перешкоджає встановленню стабільності та докладає зусиль, щоб цей стан подолати.

Ряд вчених (Sterling & Eyer, 1988; McEwen & Wingfield, 2003) доповнили і розширили поняття гомеостазу тим, що запропонували термін «аллостаз», яке складається з двох грецьких слів "*allos*" - інший, і "*stasis*" - стабільність, та означає сталість через зміни [87; 69]. Щоб виділити відмінність між цими двома поняттями, повернемося до концепції гомеостазу: є певні стресори, що впливають на внутрішні процеси, які наш організм прагне утримати в заданій формі, а після того, як стресова ситуація вирішиться, запускається механізм повернення до «початкового» стану. Однак реалізація цього повною мірою, не завжди представляється можливим, і тому організм прагне відновити оптимальні для нього параметри, але вже на іншому рівні і, виходить,

формується новий стабільний стан (і так по колу) - аллостаз; й саме тому сталість через зміни [54]. Сапольськи, говорячи про відмінності між гомеостазом і аллостазом, вказує, що де гомеостаз бореться з порушенням стабільності в рамках системи, що зазнала впливу ззовні (наприклад, при відчутті нестачі води нирки, для її економії, починають виробляти менше сечі), то аллостичний підхід до вирішення цього питання зачіпає зміни у всьому організмі (крім економії нирками, відправляється сигнал заощадження води з тих частин тіла, де вона легко випаровується (шкіра, рот, ніс), а також викликає почуття спраги) [82].

Інший впливовий дослідник стресу Р. Лазарус, вважав, що його слід розглядати з максимально різних боків, бо це явище відіграє важливу роль в адаптації як людини, так і тварини; такий погляд передбачає, що стрес не є однією змінною, а скоріше цілим комплексом змінних та процесів [81]. Щоб уникнути понятійної плутанини, Лазарус запропонував, по-перше, *«при аналізі психологічного стресу враховувати не лише стресові стимули і реакції, що зовні спостерігаються, а й деякі, пов'язані зі стресом, психологічні процеси – наприклад, процес оцінки загрози»*. По-друге, стресову реакцію можна лише тоді зрозуміти, коли при її аналізі також враховується захисні механізми, що формуються під впливом небезпеки. Так, фізіологічні та поведінкові системи реакцій на загрозу пов'язані з особистісною структурою та прагненнями суб'єкта подолати загрозу [11, с.18].

Також варто зазначити, що автор розмежував стрес на фізіологічному та психологічному рівнях, а його теорія спрямована саме на психологічний аспект переживання стресу. Відповідно до його припущень, адаптація до зовнішніх умов супроводжує та визначається емоціями [6, 7]. Причому останні визначаються когнітивною оцінкою стимулів, які надходять, що у взаємодії з особистісними факторами суб'єкта (наявністю індивідуального досвіду, характером, соціальним становищем та ін.) виробляє поведінковий шаблон для певного стресора. Важливим компонентом цієї концепції є поняття загрози, яка стимулює захисну діяльність людини що, очевидно, спрямована

на усунення небезпеки або її мінімізації; процеси подолання стресової ситуації починається з тих пір, як індивідом була проведена когнітивна оцінка загрози [1]. Саме визначення психологічного стресу у Лазаруса звучить так: *це особливі відносини між людиною і довкіллям, які оцінюються людиною як ті, що виснажують чи перевищують її ресурси і загрожують його благополуччю* [81, з. 19]. Підводячи підсумок, у когнітивній теорії стресу можна виділити три ключові моменти: 1) взаємодія людини та середовища в певних адаптаційних умовах постійно піддається зміні (адже стрес не статичний стан, а динамічний процес); 2) щоб назвати ситуацію стресовою, в людини має спостерігатися висока мотивація, зацікавленість у вирішенні стресової ситуації, бо вона має для нього важливе значення; 3) психологічний стрес виникає лише в тому випадку, коли індивід оцінив зовнішні й внутрішні вимоги, які викликають напругу сил чи щось таке, що перевищує його ресурси [1].

Будь-яка теорія схильна до критики, їй піддалися і погляди на стрес Лазаруса. Серед критиків можна виділити С. Хобфолла, згідно якому модель Лазаруса схильна до самоповторень, а також не здатна врахувати всіх можливих варіантів. Також, на його думку, є зайвим звертати таку увагу на процеси сприйняття та усвідомлення стресових ситуацій, бо через це упускається важливість потреб людини у побудові стратегії подолання стресу. Важливою компонентною поглядів Хобфолла є поняття людського ресурсу, які включають поведінкову активність індивіда, ресурси стану і т.д. Стрес з'являється тоді, коли людина (реально чи уявно) втрачає цей ресурс або відчуває проблеми з його заповненням. На його думку, у ролі стресора виступає не сама по собі життєва подія, а втрати певної життєвої позиції, яка ця подія несе за собою (втрати заробітку чи удар по самоповазі) [49].

Наші вітчизняні психологи (Поліщук, 2014; Мінцер та ін., 2010) здебільшого дотримуються тієї чи іншої точки зору, що були описані вище. Наприклад, Поліщук пропонує розглядати стрес *«як прояв сукупності неспецифічних, біохімічних, фізіологічних, психологічних та поведінкових реакцій у відповідь на вплив подразників різної природи та характеру, що*

мобілізують резерви організму з метою підтримки його гомеостазу та адаптації до діючих факторів» [13, с. 308]. У своїй монографії (Мінцер та ін., 2010) у авторів спостерігається схожа думка: стрес впливає на біологічні, психологічні та соціально-психологічні системи (також, ними використовується визначення, дане Сельє) [10, с. 13].

Часто при побудові власної моделі стресу, дослідники так чи інакше спираються на праці Сельє – його авторитет незаперечний, навіть через такий значний час, протягом якого існує цей термін у науковому психолого-фізіологічному дискурсі, часто при поясненні цього явища використовує саме напрацювання Сельє. Цьому сприяє, як і популярність самої теорії, яку легко можна піднести широкому загалу, так і, за зауваженням Китаєва-Смика «...системна розробка концепції стресу її автором, його виняткова продуктивність і цілеспрямованість» [4, с. 12], але не можна не відзначити, що багато дослідників на цю тему (Mason, 1975; Levine, & Ursin, 1991; Koob & Le Moal, 1997) вказують на слабкі сторони цієї концепції. Насамперед, багато хто згоден з тим, що сам термін «стрес» не дуже вдалий за своєю природою. Не вдаватимемося в етимологічний чи лексикологічний аспекти: вже немає сенсу міркувати на тему вдалості чи невдалості підібраного терміна, адже він настільки міцно закріпився в наших умах, що замінити його на «вдаліший» навряд чи вийде; тому, варто не стільки прагнути знайти найбільш відповідний аналог слову «стрес», скільки звизити його визначення. Це важливо, адже значень та трактувань цього поняття багато, хоча їх можна звести до трьох основних напрямків (сильний несприятливий вплив, суб'єктивні реакції відображення напруги та стимули, що визивають психічну напругу), але проблема полягає в тому, що ці три вектори є різними сторонами одного явища [59]. Однак зауважимо, що Сельє сам відмічав, що термін до цього явища, він підібрав не найкращий, і що варто було б назвати його «*реакцією напруги*», причиною якого служить «*стресор*» [45].

Разом з тим, не тільки саме слово «стрес» наводить плутанини в дослідженнях, а й його амбівалентна природа. Багато авторів вказують як на

адаптивну сторону стресу, так і на протилежний бік, на неадекватні реакції людини на стресори, що призводять до виснаження організму (Lupien та ін, 2009; McEwen & Wingfield, 2003; Dallman, 2007), проте буває дуже важко розмежувати цю двоїстість. Ряд дослідників пропонували свої варіанти диференціації еустресу від дистресу, покладаючись здебільшого на реакції організму при еустресі (Schermerhorn, 2003; Harris, 1970; Nelson & Simmons, 2004). При аналізі їхніх робіт можна виділити одну ключову ідею: індивід класифікує стресову ситуацію як дистрес чи еустрес залежно від особливостей сприйняття цієї ситуації. Простіше кажучи, якщо така ситуація несе для окремої людини певний позитивний характер, вона сприймається як еустрес і навпаки. Однак, як було точно помічено в одній статті, прив'язуючи еустрес/дистрес тільки з емоційними станами, дослідники тим самим ризикують опинитися на вельми «хисткому ґрунті» емоцій, адже ті характеризуються своєю нестабільністю і можуть значно змінюватися протягом впливу стресора [56]. Одним із можливих варіантів виходу з цієї ситуації може послужити розгляд дистресу як виду впливу, що знижує адаптаційні можливості організму, а еустресу, відповідно, які підвищують [56].

Не можна не відзначити і той факт, що стрес – міждисциплінарне поняття, а тому робота над цією проблемою складна з багатьох причин. Прояви стресу можна спостерігати як мінімум у чотирьох різних сферах: поведінковій, суб'єктивній, когнітивній та фізіологічній [86]. У кожного з напрямів свої особливості, методи та цілі, що нерідко ускладнює перенесення з однієї галузі знань до іншої. Фізіологи, наприклад, працюють у більшості своїй з тваринами, а ці дані далеко не завжди можна застосувати до такої складної структури, як людина. Більше того, тут також проявляється й морально-етичний аспект подібних досліджень.

Тож, в загальних рисах можна позначити термін «стрес» як:

1. Сильний несприятливий вплив на організм, що самим Сельє називалося «стресором» [44];

2. Суб'єктивні реакції, що відображають внутрішній психічний стан напруги та збудження (ін. с. емоції, оборонні реакції та процеси подолання стресових ситуацій, що відбуваються в самій людині);

3. Будь-які зовнішні стимули або події, що викликають у людини напругу або збудження [11, с. 18].

Ми бачимо, що у різних підходах до розуміння стресу виділяють три основних аспекти: 1) це фізіологічна реакція організму, на пред'явлені йому стимули; 2) ця реакція може мати як сприятливий, так і несприятливий вплив на індивіда (відчуваючи при цьому напругу та/або збудження); і 3) чи буде той чи інший вплив розглядатися як позитивний чи ні, залежить від оцінки людиною ситуації.

Це, на нашу думку, добре демонструє слова Сельє про те, що стрес не є просто нервовою напругою, а процес набагато складніший. У тому плані, що є амбівалентним за своєю природою, насамперед, бо стрес відповідальний за запуск адаптаційних механізмів, але водночас їх виснажує. По-друге, цей процес мало того, що зачіпає різні системи нашого організму протягом активізації стресової реакції, так й ще значно впливає на ці системи, що за певних обставин може призвести до летального результату.

Вже було сказано про те, що ряд дослідників зійшлися на думці, що для індивіда відмінність між еу- та дистресом полягає в оцінці стресової ситуації, що означає переживання певних емоцій (стенічних або астенічних). Не заперечуючи справедливості цього висновку, нам також здається доречним зауваження про те, що спиратися в цьому питанні виключно на емоції, які, як відомо, мають досить поверховий і мінливий характер, нерозсудливо. Тому ми вважаємо, що розглядати цю різницю варто у підвищенні або зниженні адаптаційних можливостей організму. При високому рівні таких можливостей індивідом, як правило, представлена стресова ситуація оцінюватиметься як переборна, а тому й не буде підстав для прояву астенічних емоційних реакцій; так само і навпаки.



З висвітлених у роботі визначень стресу, найповнішим нам здається надане О.В. Поліщуком, у якому стрес – прояв сукупності неспецифічних реакцій (біохімічних, психологічних, поведінкових) у відповідь на вплив подразників різного характеру, які мобілізують ресурси організму для підтримки його гомеостазу та адаптації до стресової ситуації [13, с. 308]. Хіба що можемо додати, що принцип алостазу, на наш погляд, здається більш цільним, однак і в такому вигляді це визначення охоплює наше розуміння стресу.

## 1.2. Класифікація та різновиди стресу

Говорячи про класифікацію стресу, то насамперед його можна розділити, користуючись термінами, запропонованими Г. Сельє – еустресом та дистресом. Приставка "eu" з грецької означає "добре" і, очевидно, що еустрес - вид стресу, який позитивно впливає на людину, а саме мобілізує та підвищує адаптаційні можливості організму; дистрес ж є повною протилежністю і виступає в ролі несприятливого впливу на індивіда, який може призвести до проблем зі здоров'ям [10, с. 9]. Щоб стрес прийняв форму еустресу чи дистресу, потрібна наявність певних умов.

У випадку з еустресом це:

- Відсутність осуду соціумом дій індивіда;
- Наявність у індивіда ресурсів, достатніх для подолання стресу;
- Сприятливий емоційний фон;
- Наявність досвіду в подоланні схожих проблем [44, 45].

Для прояву дистресу необхідні, насамперед, чинники емоційно-когнітивного спектру, що виникають, коли людина фрустрована проблемою, що виникла, вибудовує негативний прогноз ситуації, відчуває брак потрібної інформації. По-друге, перетворення на дистрес можливе тоді, коли спостерігається переважання стресової ситуації над адаптаційними

можливостями організму. І, нарешті, дистрес проявляється при тривалому впливі стресорів, що призводить до виснаження ресурсу адаптації [44].

Однак насамперед є сенс говорити про класифікацію за характером походження стресу. Виділяють фізіологічний стрес, причиною якого є надмірне фізичне навантаження [10, с.9]. Цей вид стресу досить детально розглядався тим самим Кеноном (наприклад, див. [26]). Якщо коротко, то від психологічного стресу фізіологічний відрізняється тим, що він спрямований на те, щоб спрямувати ресурси організму на оволодіння стресовою ситуацією та захистом організму від нанесення можливої фізичної шкоди (тобто порушення нормального функціонування організму, наприклад, зміни температури тіла або фізичні каліцтва ) [68].

Психологічний стрес, відповідно, викликаний ситуаціями, що підривають психологічний добробут індивіда; часто такі ситуації викликані соціальними причинами (особливостями міжособистісного спілкування, наприклад) [10, с.9; 11, с.20]. Одним із проявів психологічного стресу, є емоційний стрес – переживання негативних афектів, як, наприклад, тривога, у контексті фізіологічної реакції на стрес, що включають серцево-судинні та гормональні зміни. Як правило, цей вид стресу виникає тоді, коли у індивіда немає достатнього ресурсів для задоволення ситуативних вимог [58].

Вище вже зазначалося, що людина здатна «увігнати» себе у стан стресу, лише подумавши про потенційний стресор. Інформація (у найширшому її розумінні) також може бути причиною стресу. Результатом такого стресу – синдром інформаційної агресії, що характеризується стомлюваністю, тривожністю, безсонням та дратівливістю [80, с.360]. Мета інформації – пристосувати роботу організму до змін, що відбуваються як усередині, так й зовні. Тому люди погано переносять брак інформації, і коли людина стикається з її нестачею, можна спостерігати проблеми з орієнтацією, порушення образу тіла, марення та галюцинації. Разом з тим є ліміт інформації, яка сприймається, і при її надлишку, проявляється згаданий вище

синдром інформаційної агресії, а також це може призвести до прояву різних розладів [80, с. 361].

Також стрес можна поділити за силою його переживання індивідом, і тут виділяють три градації: слабкий, середній та сильний стрес. Слабкий рівень стресу свідчить про те, що його практично немає. У даному випадку, істотних фізичних і фізіологічних змін не спостерігаються, психічний стан людини, можна сказати, залишається тим самим. Зовсім інша картина у людей, що відчують середній рівень стресу. Тут ясно видно зміни у психічному та соматичному стані, і характер цих змін несе позитивний характер, бо вони спрямовані на мобілізацію внутрішніх ресурсів для подолання стресової ситуації. Індивід стає більш зібраним та організованим, спостерігається підвищена реакція та активізація розумових процесів. Даний рівень переживання стресу перегукується з першими двома фазами впливу стресора на організм за Сельє: фаза тривоги та резистентності. Якщо на середньому рівні, як правило, зростає загальна ефективність діяльності, то на високому йдуть цілком протилежні процеси. У стані сильного стресу відзначаються порушення та розлади фізичних, фізіологічних та психічних функцій, виразніше виявляється почуття дискомфорту, погіршується контроль за своїми діями, спостерігаються труднощі у перебігу психічних процесів. Описані вище симптоми співвідносяться з третьою фазою переживання стресу з виснаженням [11, с. 18-19; 44].

Ще стрес диференціюється за тривалістю його переживання: короткочасний та тривалий стрес. Під час короткочасного стресу, миттєво виконуються такі програми реагування, які завжди знаходяться «напоготові», а коли людина відчуває тривалий стрес, то умови вимагають адаптаційної перебудови організму, що здебільшого супроводжується суб'єктивно неприємними відчуттями і нерідко, коли це згубно впливає на здоров'я [3].

Короткочасний стрес - це стрімке використання резервів «напоготові», які знаходяться як би «зверху» і тому не вимагають тривалого часу на їх мобілізацію, але разом з тим організм відразу ж приступає до підготовки

інших, більш глибоких адаптивних механізмів [36]. Відповідно, тривалий стрес, виходячи із самої назви, передбачає довготривалий вплив стресора, а тому характеризується поступовою мобілізацією та використанням адаптаційних резервів [70].

У контексті короткочасного та довготривалого стресу можна також згадати гострий та хронічний стрес. Гострий стрес також розвивається миттєво активізує симпатично-адреналінову, серцево-судинну систему та систему гіпофіз-кора надниркових залоз. Хронічний стрес виникає при тривалій та повторній взаємодії як сильних, так й слабких стресорів [10, с.9]. В цілому, ця інформація співвідноситься з описаним вище короткочасним і тривалим стресом, проте між цими поняттями все ж таки є різниця. Так, причиною гострого стресу є сильна травматична подія (чиясь смерть, спостереження на власні очі аварії чи катастрофи). Як правило, перші симптоми гострого стресу, такі як неприємні сни із сюжетами неприємної події, які повторюються, або порушення сну, дратівливість, надмірна пильність та інші, виявляються протягом 4 тижнів і не тривають більше місяця [18]. Відмінність між хронічним і довготривалим стресом очевидна: тривалий вплив стресора не завжди є хронічним (іншими словами, вони не завжди періодично повторюються, а можуть мати лише одноразовий ефект).

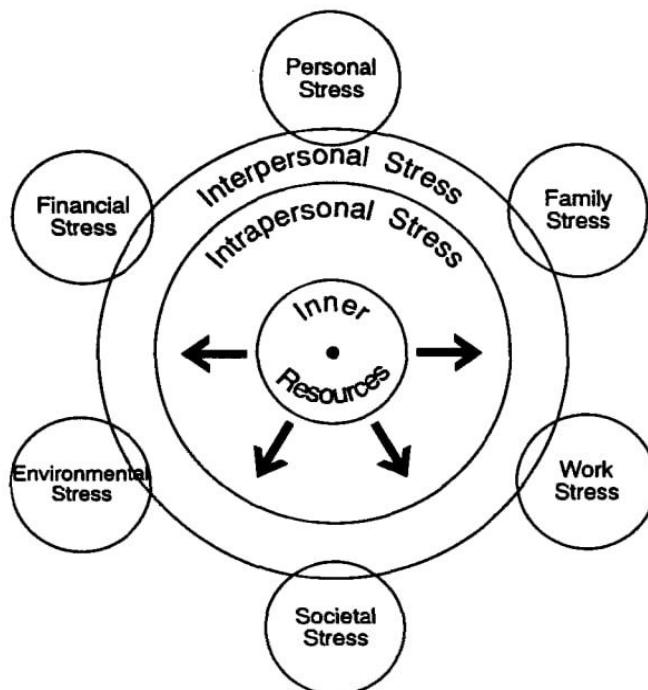
В одному своєму дослідженні Rees говорить про те, що внутрішні та зовнішні зміни, у тому випадку, якщо їх тривалість або інтенсивність навантажують адаптаційні ресурси організму, можуть стати стресорами [78]. Виходячи з цього можна зробити висновок: практично будь-який вплив на людину ззовні це потенційна стресова ситуація. Тут хотілося б звернутися до моделі «*стрес життя*» (life stress), запропонованої Т.Р. Wong. "*Для того, щоб ефективно боротися зі стресом, - пише він, - для початку потрібно виявити його джерело*" [94, с. 52]. Їм було запропоновано схему областей, що викликають стрес, що складається з трьох кіл: внутрішні ресурси, інтраперсональний та інтерперсональний стрес.

Внутрішні ресурси, з яких ми черпаємо сили, для подолання стресових ситуацій, поміщений до центру, адже чим вони менші, тим більше людина стає вразливою до розладів, пов'язаних зі стресом, таким як реактивна депресія та тривожність.

Слідом за цим автор ставить інтраперсональний стрес, що, на його думку, є центральною силою, що впливає на всі сфери нашого життя. Адже якщо ми знаходимося не в гармонії з самим собою, то наше внутрішнє сум'яття буде проявлятися назовні, тим самим підживлюючи поведінку саморуйнування, і негативно впливаючи на міжособистісні відносини. Сюди можна віднести нереалізовані потреби чи очікування, які не справдилися.

Коло інтерперсонального стресу стикається з іншими сферами життя. Оскільки людина соціальна за своєю природою, то й більша частина її проблем несе соціальний характер і під час їх рішень, взаємодія з іншими, а також оцінка цієї взаємодії, впливає на те, як індивід сприймає та відноситься до певних подій. Так, інтерперсональний стрес може набувати форми:

### DOMAINS OF STRESS



Мал. 1.1 Области стресу за Т.Р. Wong [94].

**Особистісного стресу.** Належить до того, що ми робимо і що з нами відбувається, коли не виконуються або порушуються певні соціальні ролі (ролі як батька, чоловіка, службовця). До цього виду стресу можна віднести загальне погіршення самопочуття, шкідливі звички, складності в сексуальному житті, нудьга.

**Сімейний стрес.** Включає всі труднощі з підтримки сім'ї, а також стосунків у ній: розподіл домашніх обов'язків, подружні проблеми, алкоголізм одного з подружжя, конфлікт поколінь, сімейне насильство, хвороба когось із членів сім'ї, смерть і т.д.

**Робочий стрес.** Як правило, включає до себе важке робоче навантаження, переробки, відсутність контролю за процесом і результатом роботи. У несприятливе для країни економічне становище (рецесія, наприклад), до робочого стресу можна віднести ненадійність джерела заробітку, політика керівництва, страх скорочення [94].

Робочий стрес (work stress) синонімічний професійному стресу (occupational stress). Відповідно до визначення, професійний стрес – це психологічна чи фізіологічна реакція, що виникає, коли посадові вимоги індивіда не можуть бути задоволені його здібностями чи ресурсами, або коли посада не відповідає потребам людини [63; 92]. Згідно з дослідженнями, тривале переживання професійного стресу згубно впливає на фізичне та психічне здоров'я, зокрема на серцево-судинну та імунну систему, призводячи також до змін психічного стану індивіда [98; 63; 48]. Як правило, людина так чи інакше задіяна у трудовій діяльності протягом свого життя, а значить (більшою чи меншою мірою) стикається з професійним стресом, тому, не дарма її називають «всесвітньою епідемією» [61].

**Суспільного стресу.** Пов'язаний із проблемами, що переживаються великими групами людей: економічний спад, бідність, проблема наркоманії, дискримінація та інші.

**Екологічний стрес.** До нього відносять: стурбованість станом природи, і загальними умовами життя, забруднення води та повітря, суворі погодні умови, високий рівень шуму.

**Фінансовий стрес.** Можна описати ситуаціями з життя, коли рахунки виявляються більшими за зарплату або невідповідність між рівнем зарплати та робочими умовами та обов'язками [94].

Також досить часто можна почути про посттравматичний стрес, хоча частіше використовується термін «посттравматичний стресовий розлад» (воно ж ПТСР). Відповідно до довідника MSD ПТСР – інвалідизуючий розлад, що розвивається за переживанням індивідом травматичних обставин [19]. Людина, яка страждає від цього розладу, відчуває нав'язливі думки, кошмари, а також нав'язливі ремінісценції, що проявляється в періодичному повторному переживанні неприємних емоцій, пов'язаних з травматичною подією; у хворих спостерігається тенденція уникати всього, що може потенційно нагадати про травму, порушення сну та надпильність [19].

У ряді статей зарубіжних колег з тематики академічного стресу, можна бачити, що незважаючи на різноманітність форм визначення цього феномену, спостерігаються загальні моменти, які ми виділимо дещо пізніше. Давайте ж спершу переглянемо саме визначення академічного стресу:

1. Переживання неадекватного страху навчальної невдачі, труднощі міжособистісних відносин, що виникають у студента з педагогічним колективом, а також неналежні освітні умови, що є причинами виникнення академічного стресу [93];

2. Описує ставлення та поведінку людей до академічних вимог. Оскільки на успішність більшості студентів вищих навчальних закладів сильно впливає низка факторів, у тому числі бали під час вступу, соціально-економічний статус, освіта в школі, академічний, особистий та екологічний стрес [21];

3. Стан дистресу, викликаний оцінкою учнями екстремальних академічних вимог (наприклад, перевантаженість завданнями, оцінками), що

часто призводить до негативного впливу на психічне та фізичне здоров'я учнів, а також на їхню успішність [40];

4. Є матеріальним продуктом взаємодії між когнітивною оцінкою учня та факторами стресу чи очікуваннями, пов'язаними з академічним контекстом [57];

5. Академічний стрес звужується до стресу, пов'язаного з тиском, викликаним у школі, наприклад, очікуванням успішності, тимчасовими обмеженнями, робочим навантаженням та академічним самосприйняттям [76].

Як ми можемо бачити, серед наведених визначень простежується загальний момент, а саме вплив навчальної стресової ситуації (страх невдачі, високі вимоги, перевантаженість завданнями) на успішність, міжособистісні стосунки між студентом та педагогічним колективом і, найголовніше, на психічне та фізичне здоров'я.

Сильне переживання академічного стресу іноді призводить до того, що деякі студенти закінчують життя самогубством, не витримуючи навчального навантаження [83; 27; 75]. Це свідчить не лише про те, що проблема існує, а й те, що вона досить комплексна, адже зачіпає безліч сфер життя – простим переглядом навчальної програми та розподілу навантаження рішення не досягти. Адже насправді такий міцями щільний навчальний графік сформувався не на пустому місці: з ускладненням суспільного життя в цілому, з'явилася потреба, з одного боку, в більш тривалому навчанні для освоєння професії, а з іншого, його прискорення, адже цьому самому суспільству потрібні фахівці якнайшвидше [77; 42]. У розпал пандемії COVID-19, що стало справжнім випробуванням для світової освіти, почала проявлятися тенденція до здешевлення та скорочення певних курсів, адже за звичні нам 4-6 років, актуальність тієї чи іншої професії може бути втрачено [14]. Системі освіти доводиться шукати золоту середину, що виходить раз через раз. Проте, говорити слід не тільки про це, а й про інші змінні, такі як соціальна ситуація розвитку психіко-фізіологічних особливостей учнів і студентів, таким чином, також йде мова про проблему психологічного та психічного здоров'я в



загалом, отже, й тих інститутів, які займаються цими питаннями (це вже коло суспільно-економічних сфер).

Студенти стурбовані своєю успішністю, що вже певною мірою створює стресову обстановку, впливаючи тим самим на успішність [73]. Якщо говорити про старшокласників (хоча це стосується і студентів), то це хвилювання за іспити, оцінки, вибір майбутньої кар'єри; також це може бути збитий режим сну, академічне навантаження, страх неуспіху, зниження мотивації до навчання [40]. При переході на інший рівень освіти (з середньої до вищої) академічний стрес є результатом зміни освітньої обстановки, до якої студент поступово адаптується. Більш ґрунтовні зміни в житті студента, скажімо, навчання в іншій країні, що може супроводжуватися змінами в кліматі, зовсім іншим мовним середовищем, відмінними соціальними нормами та ін., безсумнівно викличе стресові переживання, які в тому числі вплинуть на успішність, а це, своєю чергою, причина прояви академічного стресу [22].

Пандемія коронавірусу змусила більшу половину світу закритися по будинках, що послужило поштовхом до розвитку дистанційної форми навчання, яка раніше не отримувала належної уваги, через відсутність необхідності. Світова освіта, зокрема система освіти нашої країни, змушена була адаптуватися під нові умови, і в кожній державі це виходило по-різному; різнилося й ставлення різних верств населення до заходів, які вживає влада. COVID-19 особливо болісно торкнувся малозабезпечених родин, адже нерідко їхні діти харчувалися безкоштовно у шкільних їдальнях. Також не варто забувати про те, що не всі мали доступ до якісного інтернету і, що не менш важливо, техніки, за допомогою якої учень/студент міг би продовжувати навчання. Вчителі та викладачі теж зіткнулися з певними проблемами – не всі виявилися здатними перебудуватися під обставини, що змінилися (більш того, частина педагогів вкрай скептично поставилася до розвитку дистанційної освіти) [14; 12].

Разом з тим, низка дослідників вказувала на те, що учасники навчального процесу зазнавали зниження рівня мотивації, стикалися з порушенням звичайного порядку дня, прокрастинацією, спостерігалися проблеми з пунктуальністю [43]. Крім того, для частини учнів/студентів відвідування школи або університету є одним з механізмів подолання стресів, деякого роду відпочинком від домашніх проблем [39; 90]. Безперечно, такі умови навчання викликають стресові ситуації у студентів, що стосуються дистресу, які супроводжуються соматичними симптомами, такі як безсоння, головний біль, підвищена стомлюваність [52]; це не може не вплинути на успішність учасників навчального процесу, що, своєю чергою, також є стресором, стаючи основою для академічного стресу.

Особистісний стрес навіть звучить більш масштабно, ніж описаний вище академічний. Воно й зрозуміло, адже йдеться про переживання стресу всім людським єством – особистістю (хоча, мабуть, краще сказати індивідуальністю, згадуючи крилатий вираз: особистістю не народжуються, а стають).

Передбачається, що між особистістю та серцево-судинними захворюваннями є зв'язок. Йдеться про термін «А-тип», введений у першій половині 60-х років двома кардіологами М. Фрідманом та Р. Розенманом. А-тип, на їхню думку, характеризується такими рисами: схильність до суперництва, нетерплячість та недружелюбність [82]. Останнє, до речі, виділяється особливо, адже ця риса може послужити як розвитку хвороб серця, і підвищити смертність від цих самих захворювань. Причину цього вбачають у тому, що, по-перше, такі люди нерідко мають шкідливі звички (алкоголь, цигарки), по-друге, недружній індивід, як правило, відштовхує від себе оточуючих, тим самим позбавляючи себе підтримки у важких ситуаціях (а людині, як відомо, потрібна людина); не варто забувати і про те, що з цією рисою характерна запальність, навіть за незначними моментами - стресова реакція запускається і швидше і сильніше, спостерігається підвищений рівень

основних стресових гормонів [82]. Загалом немає нічого дивного, що такі люди більш схильні до серцево-судинних захворювань.

Це дає підстави говорити про те, що особистісні риси (а також тип темпераменту) по-своєму схиляють до переживання стресу: швидкість реакції на стрес, глибині цієї реакції, її тривалості. А-тип - це набір характерологічних рис, що найбільше сприяють частому і сильному переживанню стресу, що в свою чергу призводить до проблем зі здоров'ям. Однак у чому особливість саме особистісного стресу?

Знову звернувшись до моделі «стрес життя» Вонга, в ній також можна виділити такий підвид стресу як інтраперсональний. Для наочності та більшого розуміння наведемо таблицю.

**Таблиця 1.1**

**Інтерперсональний стрес у контексті різних часових вимірів [94]**

Інтраперсональний стрес		
Минуле	Теперішній час	Майбутнє
Життєві події	Екзистенціальна криза	Запобіжний стрес (anticipatory stress) - посилення стресової реакції під час очікування складної або непередбачуваної ситуації
Дитячі травми	Емоційна реактивність	Страх невизначеності
Невирішені конфлікти	Інтерпретативний стрес (interpretative stress)	Боязнь старіння
	Фрустрація	Страх смерті

Ясно можна бачити, що по своїй суті інтраперсональним стресом є неприємні або травматичні особистісні переживання, здатні виступати стресорами на регулярній основі. Щодо минулого, приміром, автор писав: *«...ці демони з минулого можуть відстежувати нас роками. Почуття провини та сорому ланцюгом приковують нас до минулого»* [94, с. 53].

Незважаючи на те, що стресова ситуація вже давно пройшла, і нашому організму, здавалося б, більше не потрібно мобілізувати ресурси для свого захисту, проте наслідки цієї ситуації, хворобливі спогади, невирішені конфлікти, нездійснені надії та інше, можуть «пов'язати» людину, яка буде проживати їх знову та знову. Тільки думка про стресор здатна викликати в нашому організмі стресову реакцію (про що вже говорилося вище), навіть якщо цей стресор знаходиться далеко в минулому чи непроглядному майбутньому.

Тим не менш, особистість охоплює не тільки внутрішні аспекти, але, як вже зазначалося вище, зовнішні, до яких належать усе різноманіття взаємозв'язків між людиною, природою та суспільством (сімейний, фінансовий, екологічний стрес та ін.). Але говорячи про людину, ми розуміємо її як соціальну істоту, перш за все, тому й особистісний стрес охоплює не тільки травматичні події з минулого чи страх смерті майбутнього, але також ті потенційні стресори, що впливають на людину зовні. Тому, особистісний стрес являє собою комплексне поняття: уся різноманітність життєвих ситуацій, що нерідко мають за собою дуалістичний характер, певним чином (це залежить від багатьох факторів починаючи від особистісних рис до соціально-економічного оточення) впливають на людину, викликають стресові ситуації; разом з тим індивід – не пасивна істота, вона не тільки піддається, адаптується до зовнішніх умов, але й самотужки здатна впливати на оточуючу її дійсність. Чи говоримо ми про внутрішні або зовнішні чинники, між ними є один спільний момент, а саме те, що ті чи інші стресори проходять через особистість (заломлюються через неї; принцип «зовнішнього через внутрішнє» Рубінштейна) та тим самим породжують певні переживання.

Академічний стрес викликаний з перевантаженням студентів протягом освітньо-виховного процесу, економічний стрес пов'язаний із скрутним фінансовим положенням, а сімейний – проблемами у міжособистісних стосунках членів сім'ї. Причиною особистісного стресу є таким видом

чинників, які впливають на особистість: внутрішньоособистісні конфлікти, вікові кризи, екзистенціальні питання тощо.

Тож, ми пропонуємо визначити особистісний стрес як *вид психологічного стресу, причиною якого є ряд зовнішніх та/або внутрішніх впливів, які сприймаються людиною як екзистенційно важливими і через це викликаючи неприємні переживання.*

### 1.3. Психофізіологічні механізми стресу

Ганс Сельє під час своїх експериментів у 1936 р., в яких він упорскував щурам токсичні витяжки із залоз, помітив один момент: незалежно від того, з якої тканини виготовлялися витяжки, у щурів спостерігалися одні й ті самі, стереотипні реакції організму («тріада» стресу). Насамперед, це збільшення та підвищена активність кори надниркових залоз; по-друге, це зморщування або атрофія за грудинної залози (тимус) та лімфатичних вузлів; по-третє, поява виразок шлунково-кишкового тракту. Також, в ході експериментів виявилось, що ідентичні реакції мають місце і при впливі на організм холоду, спеки, при інфекціях, кровотечі та інших подразників [44]. Більше того, Сельє зіставив ці реакції із клініко-психологічними симптомами, що характерні майже для кожного захворювання: активність надниркових залоз – почуття нездужання; зморщування виличкової залози - розлиті болючі відчуття і почуття ломоти в суглобах і м'язах; виразки шлунково-кишкового тракту – шлунково-кишкові розлади із втратою апетиту та зменшенням ваги тіла [4, с.13].

Під впливом стресу активізується автономна нервова система, зокрема її симпатичний відділ. Цей відділ нервової системи виділяє два, дуже важливих для ситуацій, що розглядаються нашим організмом як надзвичайні, гормони: адреналін (виділяється в надниркових залозах) і норадреналін (виділяється іншими симпатичними нервовими закінченнями в тілі) [82].

Г. Сельє виділяв три стадії переживання стресу: "аларм"-стадія або стадія тривоги (але не тривожності, див. [4, с.15]), під час якої активізуються

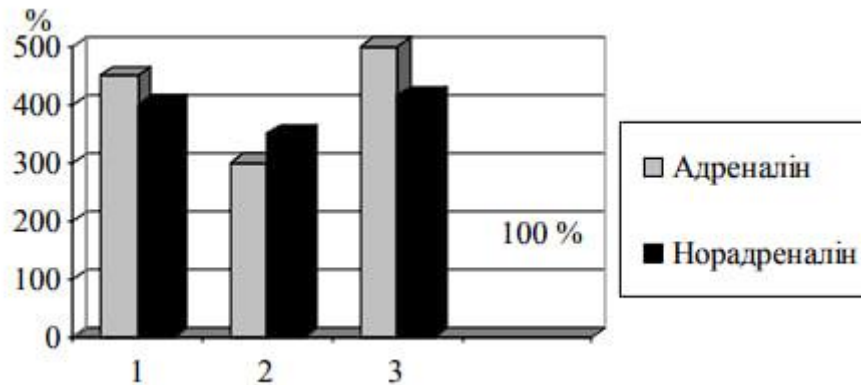
"поверхневі" адаптаційні резерви. До речі, Сельє робив припущення про те, що в організмі є обмежений ресурс адаптаційних можливостей, і це вже проявляється на першій стадії: якщо стресовий вплив надто великий, його можна і не пережити. Він писав: *«Якщо стресор настільки сильний, що його вплив стає несумісним з життя, то тварина гине на першій стадії, протягом перших кількох годин або днів. Якщо сталося так, що вона вижила, то за першою стадією чарівно слідує стадія резистентності»* [44]. Вже потім, у випадках, коли вплив стресора продовжується, настає третя стадія - виснаження.

В.Н. Васильєв запропонував свій розподіл стресу по фазам: перша фаза – стрес очікування, друга – справжній стрес, третя – постстрес. Цікавим є графік, на якому зображено у відсотковому еквіваленті участь адреналіну та норадреналіну на кожній фазі стресу.

Так, на першій фазі організм мобілізує свої ресурси, з метою підготуватися до впливу стресора; запускаються захисні механізми. У другій фазі, коли організм найбільш пристосований до стресової ситуації, можна спостерігати збалансовану витрату адаптаційних резервів. Це зазначено і на схемі дещо зниженою (по відношенню до інших фаз) кількості адреналіну та норадреналіну. Якщо дія стресора тривала, це призводить до третьої фазі, а також подальшого вичерпання ресурсів організму, зокрема симпатично-адреналінової системи, що, в свою чергу, веде до руйнації механізмів адаптації, збільшується резистентність організму, причому вище за норму; ця фаза характерна тим, що стресові реакції поступово слабшають [10, с.16-17].

Крім адреналіну та норадреналіну, до стресових гормонів можна віднести клас глюкокортикоїдів, що виробляються наднирниками. Якщо адреналін починає діяти протягом декількох секунд, то глюкокортикоїди підтримують його дію протягом декількох хвилин або годин. Також під час стресу активується гормон під назвою глюкагон, що виробляється підшлунковою залозою; разом з глюкокортикоїдами та секрецією симпатичної

нервової системи, цей гормон підвищує рівень глюкози в крові, що важливо для мобілізації енергії у стресовій ситуації [82].



**Мал. 1.2. Фази стресу за В.Н. Васильєвим, де: 1 – стрес очікування; 2 – істинний стрес; 3 – постстрес [10, с. 17].**

Ряд гормонів пригнічують деякі функції нашого організму, які можуть бути недоречними в критичний для життя момент, і навіть заважати, коли стоїть питання про виживання. Так, гіпофіз виробляє пролактин, що пригнічує роботу репродуктивної системи (знижується секреція естрогену, прогестерону та тестостерону). Пригнічується вироблення гормонів, пов'язаних з функцією зростання (соматотропін), пригнічується вироблення інсуліну, гормону підшлункової залози, який у нормальних умовах допомагає тілу накопичувати енергію, щоб використовувати її пізніше. Окрім іншого гіпофіз та інші відділи ГМ виробляють ряд ендогенних морфіноподібних речовин, а саме ендорфінів та енкефалінів, що притупляють біль [82].

Вважається, що під впливом стресора в людини стереотипна реакція «бий або біжи», на яку звернув увагу Кенон. Це звучить логічно, адже як уже неодноразово було сказано, люди, перебуваючи у ситуації загрози для їхнього життя (дійсно чи уявно), мобілізують внутрішні ресурси, щоб подолати цю кризу. І все-таки, у цьому лише частка правди. Як показує дослідження Шеллі Тейлор, описана вище реакція на стрес більш характерна для чоловіків, тоді як у жінок реакція дещо відрізняється («дбай і підтримуй» або «*tend and befriend*»). Пов'язано це з тим, що в природі від самок залежить потомство,

через що вони не завжди мають змогу втекти. Тому вони йдуть іншим шляхом: методом налагодження соціальних зв'язків і турботою про потомство. Під час стресу у жінок виділяється гормон окситоцин, що сприяє виробленню молока, що і дало привід дійти такого висновку [88].

Однак реакція за типом підтримки характерна не тільки для самок (відомо, що у деяких видів самці беруть активну участь у турботі про потомство), і так само реакція «бий або біжи» не є суто чоловічою. Так чи інакше, важливим є сам факт того, що під впливом стресу наш організм готується до бою або втечі, а також виявлення гендерних відмінностей у переживанні стресової ситуації [82].

Цілий ряд гормонів, частина з яких описано вище, відповідальні за підготовку організму до стану підвищеної готовності, коли, можливо, доведеться боротися за своє життя (або запуску іншої реакції – «дбай і підтримуй»). Очевидно, що під цим впливом виявляються не лише певні органи, що сприяють виживанню, а й усе тіло. Зокрема, нервова система, однак, згідно з [64] довгі роки серед вчених була думка, що гормони не мають доступу до ЦНС, а лише до периферичних нервових тканин. Вже потім було встановлено, наприклад, що гормони здатні викликати різні біологічні ефекти (biological effect) у різних частинах ЦНС і те, що вони відіграють важливу роль у побудові поведінки та пізнавальної діяльності [33]. Відповідно, стресова реакція також впливає на різні системи нашого організму, в тому числі і на різні відділи головного мозку, викликаючи в ньому структурні зміни (наприклад, тривалий стрес може призвести до зменшення ваги мозку), що вже є причиною відмінностей реакції на стрес, роботі пізнавальних функцій та процесів пам'яті [65].

За готовність організму «боротися чи бігти» також відповідає серцево-судинна система. Реакція цієї системи під час стресу, по суті, полягає в тому, щоб змусити працювати її активніше, тим самим забезпечуючи приплив енергії туди, куди це необхідно (наприклад, забезпечуючи м'язи ніг для більш



ефективного бігу); якщо ж ця система запускається регулярно, навіть за неадекватних, незначних стресорів, вона швидко зношується [82].

Цікаво те, що стрес може вплинути на серцево-судинну систему як стимулюючий, так й пригнічуючий ефект [37]. Так, у разі активації симпатичного відділу НС спостерігається почастищення серцебиття, посилення серцевих скорочень, розширення судин в артеріях скелетних м'язів, звуження вен, скорочення артерій селезінки та нирок та зниження виведення натрію нирками [47]. Якщо ж стрес «зачепив» парасимпатичну систему, яка відома своєю гальмуючою функцією, а особливо, якщо стресор стимулює лімбічну систему, то це призводить до скорочення серцебиття або навіть повної зупинки серця; а також до зниження провідності імпульсів по мережі передачі стимулів серця, периферичної вазодилатації та зниження артеріального тиску [29].

При регулярному переживанні стресової ситуації серцево-судинна система може відреагувати гіпертонією – хронічно підвищений артеріальний тиск. Гіпертонія згубно впливає на серце, бо кров повертається в серце з більшою силою, що збільшує навантаження на стінки серцевого м'яза, змушеного протистояти цій силі; це призводить до потовщення стінок серця, адже на ньому наростає більше м'язів, що називається гіпертрофією лівого шлуночка (один із найнадійніших показників серцево-судинних захворювань) [82].

Гіпертонія також ушкоджує кровоносні судини, які потріскують від високого тиску, і в невеликих кратерах, що утворюються в процесі цього, накопичуються клітини імунної системи, мета яких усунути запалення, що виникає при пошкодженні. Тут починають формуватися клітини з живильними жирами (вони ж пінисті клітини). Більше того, під час стресу кров стає більш в'язкою, зокрема завдяки роботі адреналіну – тромбоцити склеюються між собою та скупчуються у місця ушкодження судин та «застрягати» (атероскелороз). Все це призводить до формування тромбів, що

блокують рух крові, до підвищеного ризику ішемічної хвороби серця, ішемію міокарда тощо. [82].

Таблиця 1.2

## Деструктивний ефект стресу на функціонування ЦНС [96]

Стрес та мозок			
Функції ЦНС	Основна задіяна область	Структурні зміни	Функціональні зміни
Пам'ять	1.Гіпокамп (глюкокортикоїдні рецептори); 2.Мигдалеподібне тіло(норадреналін)	Атрофія та порушення нейрогенезу, зменшення дендритних гілок, зменшення кількості нейронів та синаптичних закінчень, зниження нейрогенезу в гіпокампі, зміни обсягу гіпокампу	Порушення експліцитної пам'яті, зниження просторової пам'яті (spatial memory), ослаблення вербальної пам'яті, порушення завантаження даних, що залежать від гіпокампу
Пізнавальні функції	Гіпокамп, мигдалеподібне тіло та скронева частка	Активація нейродегенеративних процесів	Зниження пізнавальної активності, розвиток поведінкових, когнітивних та афективних розладів, порушення когнітивних функцій, пов'язаних з гіпокампом

Підсумовуючи вплив стресу на наше здоров'я серцево-судинної системи, можна виділити п'ять основних категорій: посилення стимуляції симпатичної НС, виникнення та прогресування ішемії міокарда, розвиток

порушень ритму серця, стимуляція агрегації тромбоцитів та ендотеліальної дисфункції [95].

Окрім іншого, стрес також впливає на функціонування імунної системи через процеси в ЦНС і нейроендокринній системі (також було доведено, що стресові гормони можуть проникати через гематоенцефалічний бар'єр, що також не може не впливати на роботу імунної системи) [50; 51]. Як пише Сапольський: *«Стрес пригнічує формування лімфоцитів, уповільнює їхню циркуляцію в крові і скорочує час, протягом якого лімфоцити, які вже перебувають у крові, в ній залишаються. Це пригнічує виробництво нових антитіл у відповідь на збудника інфекції та порушує комунікацію між лімфоцитами, зменшуючи вироблення відповідних посередників»* [82]. З цієї причини сильний та тривалий стрес може спричинити злоякісні новоутворення, тому що під час стресу пригнічується імунна система [79]. Через те, що стрес може знизити активність цитотоксичних Т-лімфоцитів та природних НК-клітин (natural killer cells), а це підвищує ймовірність розвитку злоякісних клітин та поширення пухлини [79].

Стрес - це реакція всього організму на небезпеку, тому він впливає не тільки на описане вище системи, але і на інші також. Наприклад, на шлунково-кишковий тракт, ендокринну систему, репродуктивну систему, психічне здоров'я індивіда.

Не дивлячись на те, що психологічний та фізіологічний стрес мають свої особливості, але як в першому, так й другому випадку активізуються ті ж самі механізми, про які вже йшла мова вище; психологічний (емоційний) стрес також включає в себе нейрогуморальні механізми адаптивних реакцій, та як правило, проходять «класичні» стадії за Сельє [82]. Разом з тим ми вже відмічали, що ці два види стресу мають різні причини виникнення, хоч ми не зосереджували на цьому увагу.



**Мал. 2.2. Схема співвідношення стресу та серцево-судинних захворювань [10, с. 46].**

Узагальнюючи всю надану інформацію можна стверджувати, що психологічний стрес, на відміну від фізіологічного, соціогений за своєю природою, а це значить, що стресор, перш за все, має вплив на положення людини у суспільстві, а по-друге, мало того, що «загроза» може бути й не реальною (тобто, не здатної нанести справжньої фізичної шкоди індивіду), так ще організм здатен запустити стресову реакцію на події, які або ще не відбулись, або які можуть й не відбутися; це зазначали цілий ряд дослідників (Sapolsky, 2004; Selye, 1975a, 1975b; Наугольник, 2015).

Коли ми розглядали класифікації стресу, то так чи інакше говорили про причини стресу (професійного, сімейного та ін.). Коротко перерахуємо їх: це й труднощі на роботі, сімейні конфлікти, фінансові та екологічні проблеми тощо. Тож, фізіологічний та психологічний стрес виникають за різних причин, але механізм, за яким організм реагує на стресові ситуації різної природи –

однаковий. Крім того, психологічний стрес також відрізняється тим, що причини цього стану можуть бути суб'єктивними, що вже зазначалося як нами протягом цієї роботи, так й іншими дослідниками (Sapolsky, 2004; Lazarus & Folkman, 1984). Тому від того як людина оцінює проблемну ситуацію, залежить якими сильними будуть переживання та наскільки вона буде включена до подолання стресу [6; 7; 10]. Таким чином усвідомлення того факту, що індивід має можливість впливати на стресор, призводить до активації симпатичних відділів НС, тоді як пасивна роль впродовж стресу обумовлює парасимпатичні реакції [11, с.44].

Тож, ми можемо сказати, що окрім фізіологічних механізмів, які супроводжуються в усіх видах стресу, також є суто психологічні, що характеризуються процесами оцінки стресової ситуації та засобами її подолання (копінг-стратегії). Для оцінювання стресора потрібно обробити та інтегрувати інформацію, що надходить: тут задіяні центри, які переробляють цю інформацію, пам'ять індивіда, його очікування, мотивація, згідно яких оцінюється певна ситуація та переживаються ті чи інші емоції, а ті вже викликають відповідні поведінкові реакції [11, с.46]. Опираючись на ці дані йде процес планування рішення, які розкладаються на наступні складові: ідентифікація проблеми, виявлення та вирішення, координація відповідної реакції і дослідження [10, с. 25].

### **Висновки до першого розділу**

Аналізована нами література показала не тільки, що тема стресу та її різновидів досі актуальна, а й дала загальне уявлення про цей феномен. У сучасній науці термін "*стрес*" розуміють у трьох значеннях: 1) неспецифічна реакція організму у відповідь на пред'явлену до нього вимогу; 2) суб'єктивні реакції у відповідь на стресову ситуацію (психічний стан напруги або збудження); 3) будь-які зовнішні стимули, що викликають напругу чи збудження. Тобто, коли розглядають стрес, то вказують на його фізіологічні

(три стадії по Сельє) та на його психологічні (когнітивна оцінка, механізми подолання) аспекти.

Було розглянуто основну класифікацію стресу: *фізіологічний*, пов'язаний з фізичною та реальною загрозою (зниження або підвищення температури тіла, кровотеча, пошкодження кінцівок) та *психологічний (емоційний)*, причиною якого завжди є соціогенні фактори, при цьому загроза організму не завжди може бути дійсною; *гострий*, причиною якого є події, що сильно травмують, і симптоми якого не тривають довше 4 тижнів, і *хронічний*, що виникає при тривалому і повторюваному впливі стресора; *інформаційний* (брак або надлишок інформації, що надходить).

Охарактеризували поняття академічного та особистісного стресу. Щодо першого, то узагальнюючи різні визначення, ми можемо сказати, що причиною академічного стресу є надмірне академічне навантаження на студентів, що призводить до погіршення міжособистісних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, зниження успішності, а також проблем зі здоров'ям. Особистісний стрес викликаний неприємними подіями, що зачіпають особистість, які можуть впливати на людину протягом багатьох років після переживання цих подій (травми дитинства) або тільки при думці про потенційний прояв стресора (наприклад, страх старіння).

Реакція на стрес слідує трьома стадіям за Г. Сельє: «аларм»-стадія, стадія резистентності та стадія виснаження. Під час стресу організм як би готується до захисту (чи до турботи) і мобілізує свої адаптаційні ресурси, щоб упоратися з цією ситуацією; активізується автономна нервова система, зокрема її симпатичний відділ. У цьому велику роль відіграють цілий ряд гормонів: адреналін, норадреналін, глюкокортикоїди та ін. При цьому одні гормони відповідальні за стимуляцію певних органів та систем, тоді як інші – пригнічують. І пов'язано це з тим, що витратити енергію на підтримку деяких функцій (наприклад, репродуктивної) у той момент, коли над індивідом нависла реальна чи уявна загроза не розумно.

Хронічний стрес загрожує багатьма проблемами зі здоров'ям, виявляється негативний вплив на функції ЦНС. Найбільше під удар підпадає серцево-судинна система, підвищуючи ризик серцевих захворювань, стрес пригнічує роботу імунної системи, згубно впливає на ендокринну систему та на шлунково-кишковий тракт; може бути «поштовхом» до прояву тривожних і депресивних станів. Також під тривалим впливом стресора спостерігаються структурні зміни ГМ (порушення нейрогенезу, активація нейродегенеративних процесів та ін).

Психологічні механізми стресу полягають, в когнітивній оцінці стресової ситуації, що спирається на особистісні якості індивіда (мотивацію, установки, очікування), на пам'ять, на основі чого приймається певне рішення - стратегія опанування (копінг-стратегія). Залежно від людини та ситуації вони можуть різнитися, але так чи інакше вони спрямовані на усвідомлене вирішення стресової ситуації, з метою зниження напруги. Це, наприклад, можуть бути стратегії уникнення чи заперечення.

## РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ ЗА ІНШОЮ ПРОФЕСІЄЮ

### 2.1. Особливості навчання студентів за іншою професією

Тема даного дослідження містить в собі словосполучення *«студенти, що навчаються за іншою професією»*. Ми вже розібрали поняття академічного та особистісного стресу, тож нам треба також звернути увагу на цю групу студентів, охарактеризувати її, бо вона являє собою основу цієї роботи. Студенти, що навчаються за іншою професією будуть розумітися нами як *категорія студентів, що отримала диплом бакалавра за однією професією, але продовжила навчання, змінивши початкову спеціалізацію*. Саме за таким критерієм були відібрані учасники дослідження.

Вибірка складається з студентів-магістрів, які вже отримали вищу освіту за іншими спеціальностями (в деяких випадках навіть не одну), та обрали психологію як другу освіту. Тому про особливості навчання таких студентів ми будемо говорити в контексті психології, як іншої для них професії, але сказане нами також актуально й для інших спеціальностей.

Респонденти були опитані з приводу мотивів зміни професії, з якими проблемами вони зустрілися та чи відчувається ними розчарованість в їх виборі? Серед відповідей чітко простежується головний мотив до зміни спеціальності: зацікавленість до самого предмету або практична значущість в їх сфері інтересів; в більшості випадків опитані мною студенти так чи інакше навчалися за професіями, які мали доволі тісні зв'язки з психологією (педагогіка, соціологічні науки тощо). Деякі обирали психологію як другу освіту, керуючись мотивами самовизначення та самореалізації.

Труднощі, з якими зустрілися ці студенти були доволі різноманітні: більш високе навантаження, на яке вони не розраховували, фінансові проблеми, складні сімейні обставини (непорозуміння зі сторони батьків); звісно, часто згадувалася війна в нашій країні, що вичерпує моральні сили не



тільки під час навчання. Разом з тим частина студентів, згідно їхніх слів, не мали жодних проблем, бо вони розглядали другу освіту психолога як більш фундаментальне доповнення тих знань, які у них вже є.

Не дивлячись на те, що кілька студентів згодом були відраховані, частина з них ще розглядає можливість спробувати отримати психологічну освіту знов. В цілому, серед респондентів майже не зустрічається розчарування у їхньому виборі, окрім деяких випадків.

Тобто, головною особливістю даної категорії являється те, що всі вони вже мали досвід навчання в університеті. Це може ускладнити адаптацію до специфіки навчання іншої, обраної ними, професії, тому що в них в більший або меншій формі вже сформована професійна свідомість, свій понятійний апарат, що може принципово відрізнятись від нової спеціальності. Значить, цій категорії студентів прийдеться час від часу витратити дещо більшу частину часу на засвоєння необхідного матеріалу, бо вони, скоріш за все, ще не знайомі з базовими знаннями, з якими знайомляться студенти, які продовжили навчання після бакалаврату.

Однак не зважаючи на попередній досвід у навчанні в закладах ВНЗ, це не ніяк не означає, що ця категорія студентів не застрахована від хибних уявлень про обрану професію. Ознайомлення із реальною картиною тієї чи іншої спеціальності, може певним чином вплинути на бажання продовжити навчання.

Тим не менш той факт, що зазвичай ці студенти вже мають хоча б ступінь бакалавра, говорить про те, що в більшості, рішення продовжити навчання за іншою професією є досить свідомим, тому, скоріш за все, такі студенти доволі добро вмотивовані до засвоєння знань. Досвід в написанні наукових робіт, пошуку необхідної інформації, та загалом більш зрілий вік, аніж як це в переважній кількості буває на першому курсу, де навчаються вчорашні школярі, а також, що немало важно, зустріч зі стресовими ситуаціями, характерні до навчання в університеті, говорить про високу вірогідність адаптації до нових умов.

## 2.2. Вплив цих особливостей на академічний та особистісний стрес

Академічний стрес, як ми вже з'ясували, тісно пов'язаний із структурою навчального процесу. Це такий стан напруги, що викликаний, по-перше, надмірною учбовою загрузкою, на яку часто скаржаться студенти-першокурсники, бо для них здобуття освіти в ВНЗ – новий, ще непройдений етап у житті. Вимоги в школі та університеті значно відрізняються, тому для вчорашніх школярів на перших порах виникають труднощі в інтеграції до студентства. Як ми вже зазначали вище, категорія студентів, що навчаються за іншою професією, вже мають деяких досвід навчання в університеті, тому в таких студентів, як правило вже сформований свій понятійний апарат (в більшій або меншій мірі). Це може бути проблемою, бо це означає те, що таким студентам доведеться витратити свій позаучбовий час на те, щоб наздогнати своїх колег бакалаврів.

Звісно, студенти, які вирішили обрати психологію другою професією на базі іншої освіти, також повинні пройти вступний іспит до магістратури, який передбачає перевірку цих базових знань з професії. Тож ця група студентів заздалегідь готується до нього, засвоюючи тим самим *«пропущений»* матеріал, але навіть за умови сумлінної підготовки до іспиту, за результатами якого тому чи іншому студенту допущено до навчання, все одно буде спостерігатись деякі прогалини у знаннях. Різниця між студентами, які продовжили навчання і які тільки-но, грубо кажучи, почали заглиблюватись у професією, може послугувати причиною розвитку не тільки академічного стресу (що виникає на основі більшої учбової загрузки, наприклад), але й особистісного стресу – прогалина у знаннях цілком може *«роздратувати»* проблему самооцінки особистості, особливо, якщо в індивіда вона загалом низька.

Як би це не було прикро, але слід визнати те, що попередній досвід у навчанні не завжди здатен зберегти від хибних уявлень студента про обрану професію. Невідповідність власних уявлень із реальністю може стати першим поштовхом до професійної кризи. Професійна криза – це процес становлення

особистості, яка детермінується процесами адаптації та дезадаптації [15]. До речі, причинами дезадаптації можуть бути *перехід з однієї спеціальності в іншу* та *перевантаження домашнім завданням з боку викладачів* (що, як вказують автори статті, особливо складно для студентів, ще не знайомих із професією). Будь-яка криза, як відомо, так чи інакше вирішується, але в контексті нашої теми нас цікавить деструктивний варіант виходу з професійної кризи. Тому, що цей варіант посилює дезадаптацію та призводить до збільшення напруги, почуття фрустрації, зниження активності у навчанні, перегляд самооцінки [15].

Тобто, ми бачимо, що невідповідність уявлень про обрану професію може також слугувати причиною академічного (зниження успішності у навчанні) та особистісного стресу (переживання фрустрації та ін.).

### **2.3. Підходи до подолання стресу серед цієї категорії студентів**

Процес подолання стресу (або копінг-стратегія), різними підходами розуміється по-різному. В психоаналітичній моделі, яку Лазарус зараховує до традиційної, опанування над стресом визначається як *«реалістичні (в сенсі здійснення) та гнучкі думки та дії, що вирішують проблему і тим самим знижуючи стрес»* [81, с. 118]. Також серед представників цієї моделі, процес опанування розуміють як: один із різновидів психологічного захисту, мета якого знизити напруження; цей тип захисту є автоматичною реакцією на стресор, під час якої не активізуються емоційні або когнітивні процеси [30]. Іншими словами, іноді в психоаналітичному підході ототожнювали терміни «захисний механізм» та «копінг-механізм» в деяких випадках [31]. Але таке розуміння дещо суперечить трактуванню захисного механізму, бо вони доволі рідко свідомо регулюються людиною. Механізми опанування навпроти – являють собою усвідомлену активність суб'єкта, що направлена на вирішення певної проблеми [30, 31].

Особливості цього підходу полягає, насамперед, у фокусуванні на сприйнятті та роздумах індивіда його відносин із зовнішнім середовищем, а по-друге, у розрізненні цілого ряду процесів, якими користуються люди для регулювання відносин між людиною та середовищем. Виходячи з цього, психоаналітики пропонують ієрархію, де стратегії подолання (копінг) відноситься до найбільш зрілих і розвинених процесів Его, за яким йдуть різного роду захисти (невротичні способи адаптації) і, нарешті, в самому низу знаходиться фрагментація чи невдача Его [81, с.119].

Також, подолання стресу розуміють як процес формування та реалізації когнітивних та поведінкових дій, захисно-приспосувальних емоційних реакцій, спрямованих на реалізацію зовнішніх та внутрішніх вимог. Процес цей поділений на етапи: мотиваційна спрямованість дій на подолання стресової ситуації; оцінка ситуації та власних ресурсів для подолання стресу, на основі чого відбувається вибір та підготовка адекватної стратегії поведінки; підключення механізмів емоційно-вольового регулювання для реалізації обраної стратегії; безпосереднє виконання цієї стратегії; та, нарешті, оцінка результату [9, с.20].

До речі, сам Лазарус наступним чином визначав процеси подолання так: *«це постійно мінливі когнітивні та поведінкові зусилля для управління конкретними зовнішніми та внутрішніми вимогами, що оцінюються як обтяжливі чи перевищуючі ресурси людини»* [81, с.141]. На основі цього він та його колега розробили транзакційний копінг-підхід, згідно якому процес опанування – постійна взаємодія між індивідом та навколишнім середовищем [81].

Оцінювання, що проводиться людиною, на думку авторів поділяються на первинну та вторинну когнітивну оцінку. Під час первинної оцінки індивід сприймає стресову ситуацію як таку, що містить загрозу або значного для нього випробування. Протягом вторинної оцінки, йде процес обмірковування того, якими ресурсами володіє людина для вирішення певної ситуації, та чи хватить їх для її вирішення [81].

Говорячи про типи копінг-стратегій, то в рамках трансакційного підходу виокремлюють проблемно-сфокусовані та емоційно-сфокусовані. Перший підхід полягає в раціональному аналізі ситуації, що спричинив стрес, з подальшим створенням та виконанням певної стратегії вирішення цієї ситуації. Для індивіда, який використовує цей тип подолання, характерна така форма поведінки: самостійний аналіз проблеми, пошук додаткової інформації, що допоможе у вирішенні складної ситуації, звернення за допомогою і т.д. [58; 37; 89].

Другий підхід включає в себе дистанціювання від проблеми, самозвинувачення, пошук підтримки та інші стратегії. Наприклад, дистанціювання характеризується відокремленням себе від стресора, а також думок про стресову ситуацію; а самозвинувачення полягає в постійній критиці самого себе, своїх вчинків, прояву агресії до власної особи [58]. Тобто, цей підхід описується не так конкретними діями, спрямованими на вирішення стресової ситуації, як додатку всіх зусиль, щоб зовсім не думати про проблему, забути про неї. У такому разі не рідко можна бачити, як індивід долучається до алкоголю, впливаючи таким чином на свою свідомість і на якийсь час «випадаючи» із проблеми; такі люди схильні до «заїдання» своїх переживань, що, вочевидь, іноді призводить до деяких харчових розладів та проблем із вагою. Також, щоб не думати про стресову ситуацію, людина, яка використовує цей підхід, іноді починає спати частіше і довше звичайного [3].

Когнітивна модель подолання стресу значною мірою залежить від процесів оцінювання індивідом. Те, як людина ставиться до певної ситуації (як потенційно загрозової або як благополучної) залежить її здатність до вирішення проблем. Тобто, якщо та чи інша подія не оцінюється як небезпечна, то, логічно, не треба витратити ресурси для опанування ситуацією. Але в тому випадку, коли стресор «вимагає» включення процесу подолання, то, як правило, людиною обираються проблемно- або емоційно-сфокусовану стратегію [81]. Окрім цього, когнітивна модель виходить з припущення, що люди вільні вибирати різні копінг-стратегії та можуть обирати найбільш

ефективну стратегію, залежно від зовнішніх умов. Більш того, представники цієї моделі стверджують, що задачі визначають, які стратегії будуть успішними, а які ні. Лазарус продемонстрував це прикладом зі стратегією «заперечення», яка може виконувати адаптаційну функцію, в умовах безнадійної ситуації, для збереження надії [58; 81].

Якщо говорити про підходи подолання саме академічного та особистісного стресу, то в цілому, виходячи з того, що стресова реакція так чи інакше однакова (відрізняються лише причини, які зумовлюють стресові ситуації), ми можемо говорити й про те, що стратегії опанування ті ж самі. Щодо класифікації цих підходів, то найпопулярнішим підходом є трансакційний копінг, запропонований Лазарусом та Фолкман (Lazarus & Folkman, 1984; Abid та ін., 2021; Anzures, 2023; Поліщук, 2014; Грабовська & Єсип, 2010). Наприклад, в роботі Asma Abid та колективу, присвяченій взаємозв'язку між академічним стресом, психологічним дистресом із механізмами подолання, також вказують на теорію самоефективності (self-efficacy) за А. Бандурою [17].

При аналізі літератури з теми ми помітили, що ряд досліджень вказують на такі найбільш вагомні копінг-механізми академічного стресу: перегляд соціальних мереж та відеохостингів, гра в онлайн-ігри, молитва, пошук підтримки у близьких та друзів, роздуми як вирішити проблему іншими шляхами, заїдання, плач тощо [98; 16; 66; 34]. Проблематика особистісного стресу ще потребує самостійного та поглибленого вивчення, бо на даний момент, виходячи із аналізу наведеної нами літератури, можна зробити висновок, що дослідниками з даної тематики особистісний стрес майже завжди не виділяється як самостійний вид стресу (тим не менш дослідники вказують на взаємозв'язок особистості та стресу, як, наприклад, у Sapolsky, 2004). Тож, ми виходимо з думки, що при опануванні особистісного стресу, як і стресу загалом, люди будуть використовувати проблемно- чи емоційно-орієнтований підхід до копіngu.

## Висновки до другого розділу

В цьому розділі ми виокремили та охарактеризували досліджувану нами категорію студентів, що *"навчаються за іншою професією"*. Ми визначили цей тип студентів як тих, що на базі вищої освіти бакалавра вирішили продовжити навчання, але вже за іншою спеціальністю. Наприклад, наші респонденти обрали психологію як другу професію. Було приділено увагу особливостям цієї категорії та проблемам, з якими вони зустрічаються. Головною особливістю є наявність у них студентів досвіду навчання у ВНЗ, що одночасно й спрощує та ускладнює процес адаптації до нових навчальних умов (на контрасті з тими студентами, що продовжили отримувати освіту за своєю професією); разом з тим, ця категорія студентів також має певні проблеми: академічне навантаження, до якого вони не були готові, фінансові, сімейні тощо.

Попередній досвід, певні уявлення та очікування від обраної професії, ті чи інші життєві ситуації можуть належним чином впливає на формування та розвиток академічного або особистісного стресу, що пов'язано із більшим академічним навантаженням на цих студентів (які знаходяться в ролі наздоганяючих), невідповідністю уявлень про спеціальність, навчання. Ці чинники можуть дати поштовх до професійної кризи, яка охоплює й особистісні переживання (почуття збільшеної напруги, фрустрації, перегляд самооцінки до себе, актуалізація екзистенціальних питань).

Також ми розглянули поняття стратегій подолання стресу (копінг-стратегії), з точки зору психоаналітичного підходу, трансакційного та когнітивного. Виокремили проблемно-сфокусовані та емоційно-сфокусовані підходи до подолання стресу. Суть першого полягає у аналізі ситуації та створення певної стратегії для вирішення проблеми, а другий - в дистанціюванні від проблеми, її уникання. Когнітивна модель подолання стресу окремо виділяє процеси оцінювання стресора індивідом. Так чи інакше,

ці підходи використовуються для подолання академічного або особистісного стресу студентами, що навчаються за іншою професією.



### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЯВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ ЗА ІНШОЮ ПРОФЕСІЄЮ**

#### **3.1. Структурно-змістова характеристика емпіричного дослідження**

Наше дослідження проводилося на базі психологічного факультету КНЛУ, серед студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти, денної та заочної форми здобуття освіти. Критерієм для формування вибірки слугувало належність студента до категорії «навчається за іншою професією», особливості якої ми описали вище. Таким чином, вибірка становить 10 осіб (усі респонденти належать до жіночої статі), середній вік знаходиться в діапазоні 20-40 років.

Гіпотезою нашого дослідження є ствердження, що між фізіологічно-психологічними особливостями індивіда буде спостерігатись кореляційний зв'язок із переживанням академічного та особистісного стресу. До фізіологічно-психологічних особливостей ми відносимо тип нервової системи та характеру людини, для діагностики яких обрали опитувальник Айзенка та тест Леонгарда-Шмішека. Опитувальник Айзенка – один з найвідоміших діагностичних інструментів темпераменту; шкали інтроверсії-екстраверсії та нейротизму-стабільності (також шкала брехні, яка використовується для визначення відвертості відповідей респондента) часто використовують для графічного зображення типу темпераменту індивіда. Нами була обрана ця методика, бо дані про тип нервової системи може нам сказати про те, наскільки легко у людини активізуються збудливі процеси, у тому числі стресові, з якою силою вона переживає ці ситуації, як швидко адаптується до нових обставин.

Тест Леонгарда-Шмішека для діагностування акцентуацій характеру обраний нами, бо, як відомо, наявність акцентуації у людини дещо ускладнює її життя, через явну вираженість певних характерологічних особливостей, що являє собою причину стресових ситуацій, а також може указати на природу

стресорів. Наприклад, у тривожного типу, вірогідно, часто буде активізуватися стресова реакція тільки подумавши про комунікацію із оточуючими; в контексті академічного стресу (а саме серед студентів, що навчаються за іншою професією) – це знайомство з новою групою. Акцентуація ще не є патологією, але при несприятливих умовах, вона може стати основою для розвитку таких станів. Тож, разом із опитувальником Айзенка, тест Леонгарда-Шмішека дасть нам більш глибоке розуміння особистісних характеристик нашої вибірки, яка переживає (або не переживає) стрес в цих академічних умовах.

Для того, щоб виявити, чи спостерігається стрес серед учасників дослідження, нами була використана шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна.

Через складну для нашої країни ситуацію, тестування проводилося онлайн, завдяки Google-формам. Після збору емпіричних даних, ми приступили до статистичної обробки результатів. Перш за все, перевірили нормальність розподілу вибірки (критерій Шапіро-Уїлка), а потім провели кореляційний аналіз (коефіцієнт  $r$ -Спірмена). Результати наведені у таблицях.

### 3.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

В першу чергу звернемося до даних опитувальника Айзенка та розглянемо наявну інформацію. Спочатку подивимося на шкалу брехні (інколи її називають шкалою корекції). Згідно ключам до інтерпретації результатів, розглядаються тільки ті респонденти, що набрали не більше 4 балів [5, с.13; 8, с. 184]. Використовуючи так зване «коло Айзенка», ми також можемо назвати кількість представників того чи іншого типу темпераменту: сангвініки – 3; холерики – 2; флегматики – 4; меланхоліки – 1.

З 10 респондентів, за шкалою екстраверсії-інтроверсії: інтровертів (3-6 балів) – всього 1; потенційних інтровертів (7-10 балів) – 2; амбівертів (11-14 балів) – 2; потенційних екстравертів (15-18 балів) – 5. За шкалою нейротимз-

стабільність: потенційних конкордантів або емоційно стабільна людина (7-10 балів) – 5; нормостеніків (11-14 балів) – 3; потенційних дискордантів (15-18 балів) – 2. Градація наведена за [5, с.14].

**Таблиця 3.1**

**Описова статистика за методикою «Тест-опитувальник Г. Айзенка – Eysenck Personality Inventory (EPI)»**

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Екстр._Интр	10	5	17	12,50	4,249
Нейрот._Стаб	10	7	17	11,50	3,408
Valid N (listwise)	10				

Тепер звернемося то тесту Леонгарда-Шмішека. Автором даної методики запропоновано 10 типів акцентуації: гіпертимість, застрягання, емотивність, педантичність, тривожність, циклотимність, демонстративність, збудливість, дистимність та екзальтованість. В деяких ключах до цього тесту стверджується, що показник вважається вираженим, якщо він перевищує 12 балів [8], в той же час інші дотримуються думки, що певна риса є акцентуваною при показниках від 19 балів [5]. Ми вважаємо другий підхід доцільнішим, тому при виділенні більш вагомих показників будемо враховувати діапазон акцентуованих типів (20-24 бали) та діапазон тенденцій акцентуацій (15-19 балів).

Таким чином, ми бачимо, що серед 10 показників, особливо виділяються: гіпертимність – 6 респондентів; емотивність – 7; циклотимність – 6; та екзальтованість – 6.

Таблиця 3.2

Описова статистика за методикою «Опитувальник К. Леонгарда-Шмішека»

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Гіпертимність	10	12	21	16,60	3,340
Застраганя	10	4	16	11,50	3,689
Емотивність	10	9	24	16,20	4,962
Педантичність	10	4	14	7,90	2,961
Тривожність	10	3	12	8,10	3,381
Циклотимність	10	11	24	16,60	4,766
Демонстративність	10	10	20	14,00	3,559
Збудливість	10	4	18	10,30	5,376
Дистимність	10	3	15	8,10	3,957
Екзальтованість	10	10	24	17,00	5,416
Valid N (listwise)	10				

Звісно, у однієї людини, як правило, простежується декілька акцентуацій, що доповнюють один одного. Наприклад, у першого респондента ми можемо бачити вираженість гіпертимного та демонстративного типу (ці два типи характеризуються жвавістю та підвищеною самооцінкою). Найбільшу увагу ми будемо приділяти саме тим показникам, що загально виділяються серед інших, бо, скоріш за все, саме вони будуть мати сильніші зв'язки з переживанням тривожності.

Коротко охарактеризуємо ці показники:

- **Гіпертимність.** Рухливість, товариськість, любить компанії, прагне до лідерства, самооцінка підвищена. Не відрізняється глибиною почуттів. Ініціативний, діяльний. Важко переносить монотонну роботу та самотність;
- **Емотивність.** Виражена емоційність, тривожність, співчуття. Вразливий, життєві події сприймає серйозно. Не схильний до конфліктів, приховує образи та емоції;
- **Циклотимічність.** Характеризується частими змінами настрою, а також залежністю від навколишніх подій. Радісні події викликають

підвищений настрій, а сумні – пригніченість та замкненість у собі. Схильний до депресивних станів;

- **Екзальтованість.** Характеризується високою контактністю. Часто сперечається, але не загострює суперечку до конфлікту. Підвладний частим змінам настрою, поривчастий, легко переходить від стану захоплення до стану розчарування [8].

Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна показала, що серед респондентів доволі низький рівень ситуативної (тобто, як стан людини протягом певного проміжку часу) тривожності: показники знаходяться в районі 20-25 балів, що відповідає низькому рівню, разом з тим у жодного респондента не спостерігається показників вище 45 балів. Деяку іншу картину показує шкала особистісної тривожності, де в 3 респондентів ми бачимо крайні показники; в більшості учасників рівень особистісної тривожності помірний.

**Таблиця 3.3**

**Описові дані за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» (Спілбергера-Ханіна)**

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ситуат_трив	10	20	37	27,00	6,272
Особист_трив	10	30	63	44,30	11,176
Valid N (listwise)	10				

Перед тим, як робити якісь розрахунки, спочатку необхідно в'яснити нормальність розподілу нашої вибірки. Через те, що кількість учасників дослідження невелике (лише 10 осіб), то для перевірки розподілу ми обрали критерій Шапіро-Уїлка, який можна використовувати на вибірках менше 50 осіб, що актуально для аналізу наших даних.

Таблиця 3.4

## Результати нормальності розподілу

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Гіпертимність	.162	10	.200*	.926	10	.414
Застрягання	.154	10	.200*	.942	10	.575
Емотивність	.158	10	.200*	.932	10	.467
Педантичність	.139	10	.200*	.948	10	.643
Тривожність	.176	10	.200*	.905	10	.251
Циклотимність	.233	10	.133	.885	10	.149
Демонстративність	.213	10	.200*	.850	10	.057
Збудливість	.196	10	.200*	.874	10	.110
Дистимність	.210	10	.200*	.824	10	.028
Екзальтованість	.222	10	.177	.888	10	.161
Ситуат_трив	.200	10	.200*	.893	10	.185
Особист_трив	.175	10	.200*	.942	10	.576
Екстр_інтров	.222	10	.178	.880	10	.130
Нейрот_Стабл	.258	10	.057	.883	10	.140

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

На таблиці ми бачимо результати перевірки нормальності розподілу за тестом Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Уїлка й хоча перша проба працює більш точно при великих кількостях респондентів, обидва критерії вказують на ненормальність розподілу, бо коефіцієнт значущості не перевищує 0,5. Тест за критерієм Шапіро-Уїлка місцями показує значення більше 0,5, але разом з тим ми можемо бачити, що за усіма показниками спостерігається значний розкид значень. Таким чином, ми не можемо використовувати параметричні методи обробки даних, тому для кореляційного дослідження був обраний  $r$ -коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Першим нашим шагом стало проведення кореляційного аналізу між результатами за опитувальником Айзенка та шкалами реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна.

Таблиця 3.5

Результати кореляційного аналізу між показниками за «Тестом-опитувальником Г. Айзенка» та «Шкалою оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності»

Correlations				
	Ситуат_трив	Особист_трив	Екстр_інтров	Нейрот_Стабл
Ситуат_трив	1,000	,875**	,707*	-,154
	.	,001	,022	,671
	10	10	10	10
Особист_трив	,875**	1,000	,622	,227
	,001	.	,055	,528
	10	10	10	10
Екстр_інтров	,707*	,622	1,000	-,100
	,022	,055	.	,784
	10	10	10	10
Нейрот_Стабл	-,154	,227	-,100	1,000
	,671	,528	,784	.
	10	10	10	10

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Спостерігається середній кореляційний зв'язок між екстраверсією-інтроверсією з ситуативною тривожністю ( $r = 0,7$ ) та особистісною тривожністю ( $r = 0,6$ ). Разом з тим, ми не бачимо будь-яких значущих зв'язків між нейротизмом-стабільністю та різними рівнями тривожності. Причиною цього, на нашу думку, полягає в тому факті, що серед досліджуваних немає осіб з ярко вираженою емоційною нестабільністю та лише тільки 2 з 10 індивідів мають потенційні схильності до прояву нейротизму.

Далі ми розглянули кореляційні зв'язки між шкалами екстраверсії-інтроверсії, а також нейротизму-стабільності та типами акцентуації за Леонгардом-Шмішеком. Дані аналізу показують, що серед цих показників немає сильних зв'язків – найбільші значення кореляції знаходяться в районі 0,3 – 0,4 (на шкалі нейротизму-стабільності).

Таблиця 3.6

**Результати кореляційного аналізу між даними «Тесту-опитувальника Г. Айзенка» та «Опитувальника К. Леонгарда-Шмішека»**

**Correlations**

	Гп	Зс	Ем	Пед	Тр	Цикл	Демн.	Збуд	Дис	Екз
Екстр_інтров	-,307	,022	,224	-,214	-,113	-,044	,075	,084	,248	,183
	,387	,952	,535	,553	,757	,904	,837	,818	,489	,612
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Нейрот_Стабл	-,102	-,012	,406	,262	,386	-,377	-,287	,238	,432	-,176
	,779	,973	,245	,464	,270	,283	,422	,507	,213	,626
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Дані пошуку кореляційних зв'язків між шкалами тривожності та типами акцентуації показали схожі значення. Спостерігається середній рівень кореляції лише між особистісної тривожністю та емотивний типом акцентуації.

Таблиця 3.7

**Результати кореляційного аналізу між даними «Шкали оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» та «Опитувальника К. Леонгарда-Шмішека»**

**Correlations**

	Гп	Зс	Ем	Пед	Тр	Цикл	Демн.	Збуд	Дис	Екз
Ситуат_трив	-,408	-,037	,448	,015	,244	,278	,127	,245	-,239	,396
	,242	,920	,194	,967	,497	,437	,728	,494	,506	,258
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Особист_трив	-,355	,043	,642	,122	,339	,203	,018	,453	-,088	,379
	,314	,907	,045	,737	,339	,574	,960	,189	,809	,280
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Результати нашого дослідження не підтверджують нашу гіпотезу, яка стверджує, що між психо-психологічними рисами індивіда та переживанням стресової реакції буде спостерігатись зв'язок, але ми не бачимо будь-яких сильних кореляцій між наведеними показниками. На нашу думку, причини цього можуть полягати: 1) якщо подивитись на шкалу реактивної тривожності, то видно, що значення говорять за низький рівень переживання цього почуття, а це значить, скоріш за все, що якщо у респондентів й спостерігалась стресова реакція, то вона була доволі незначна (показники особистісної тривожності також низькі); 2) не дивлячись на те, що серед учасників дослідження



виділялись певні типи акцентуацій, але середній вік респондентів знаходився в районі 20-40 років, а відомо, що найбільш виражені ці риси у підлітковому віці. Разом з тим, у частини учасників спостерігались лише тенденції до акцентуації.

Виходячи з цього ми робимо висновок, що особистісний та академічний стрес не спостерігався серед учасників дослідження або переживався в незначній мірі, не здатний значно вплинути на навчальних процес цих студентів. Але ми зазначаємо, що дана тема потребує подальшого та більш глибокого вивчення, на більшій кількості студентів.

### **3.3. Практичні рекомендації щодо подолання та профілактики академічного та особистісного стресу у студентів, що навчаються за іншою професією**

Виділяють три рівні подолання стресових ситуацій (у глобальному плані): первинна, вторинна та третинна профілактика. Первинна профілактика спрямована на усунення або зменшення впливу стресора, шляхом освіти про вплив стимулу. Далі пропонується виробити інші способи реагування на стресові ситуації (наприклад, демонстрація щоденних вправ, завдяки яким можна знизити ризик прояву стресу), а також навчання методів релаксації. Третій рівень передбачає надання допомоги, у тому числі медичної, тим особам, що нині переживають стресові ситуації [53, с. 164-190; 91].

Дивлячись на те, що причиною академічного та особистісного стресу, в контексті категорії студентів, що навчаються за іншою професією, причина стресових переживань буде полягати у студентському житті, то перед тим, як проводити профілакційні заходи з тематики стресу, необхідно спробувати вирішити одну з головних чинників, а сама академічну перевантаженість студентів. Досліджувана нами категорія здобувачів вищої освіти найбільш вразлива до переживання ними академічного та особистісного стресу, бо вони навчаються в нових, незвичних для них умовах.

Зкладам вищої освіти рекомендується мати при собі сформовані психологічні служби, мета яких буде відстежування психо-емоційного стану студентів в цілому, для подальшої діагностики, корекції та профілактики. Як правило, зменшити академічне навантаження на студентів в рамках окремо взятого університету не є можливим, тож цій службі слід оказувати психологічну допомогу тим студентам, що зіштовхнулись с проблемами, які пов'язані з надмірною кількістю завдань, предметів тощо.

Потім вже можна говорити про профілактичні заходи, що будуть нести за собою мету освіти всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема студентів, що навчаються за іншою спеціальністю. На цих заходах рекомендується детальніше розповідати про природу стресу, його можливі причини та прийоми опанування стресовими реакціями (аутотренінг, дихальні та фізичні вправи тощо). Також сюди можна віднести підготовку освітніх матеріалів на тему стресу, які слід розмістити і на території учбового закладу, і в мережі інтернет.

Окрім причин виникнення стресу та способів його подолання, студентів також слід проінформувати про те, яким чином стресові переживання (особливо довготривалі або хронічні) здатні вплинути на їх здоров'я. Детальніше про це ми вже писали вище. Тим не менш, це доволі пасивний засіб боротьби і він не завжди приносить результати. Біль дієвий спосіб – надавати інформацію про опанування стресу інтерактивно (наприклад, через групові тренінги). Такий підхід призводить до більшого рівня усвідомленості та методи, яким навчають студентів, діють ефективніше [85].

Але які способи управління стресом можна запропонувати студентам? Тут вже йшла мова про те, що для опанування стресом студенти нерідко звертаються по допомогу до своїх родичів або близьких, підтримка яких дійсно може знизити почуття стресу загалом, а не тільки академічного чи особистісного. Разом з тим, дієвим засобом може слугувати надання допомоги іншим. Під час дбання про інших допомагає переоцінити свою проблему, подивитись на неї очами інших та дозволяє розглянути проблему як

перебільшену [11, с.258]. Хоча, на нашу думку, в контексті теми дослідження, цей спосіб опанування більш підходить для студентів, що переживають особистісний стрес.

Також ми згадували про релігійні засоби копіngu, як, наприклад, молитва. Серед релігійних засобів є ціла низька стратегій: оцінювання проблемної ситуації як корисної, як кари Бога або діяльності диявола, як релігійне очищення тощо [74]. Зазначають, що навіть нетривалий, протягом двох тижнів, досвід молитви здатен приносити втіху та внутрішню гармонізацію за нестерпніших обставин; також віруючі люди, зазвичай, більш стійкі та емоціонально стабільні [11, с. 258-259].

Існують методи боротьби зі стресом залежно від часу його настання. Наприклад, при очікуванні якогось стресору, перш за все, необхідно знизити рівень хвилювання за допомогою аутотренінгу чи дихальних вправ, далі формування впевненості в собі (прийоми раціональної психотерапії або НЛП). І, нарешті, пошук необхідних ресурсів для подолання стресу (об'єктивних, тобто гроші, час та ін., і суб'єктивних – почуття рішучості або впевненості), після чого слід приступити до моделювання у свідомості бажаного результату [11, с. 260].

### **Висновки до третього розділу**

Як показали дані кореляційного аналізу, гіпотеза нашого дослідження, а саме ствердження про наявність зв'язку між психологічними і фізіологічними особливостями індивіда та особистісним і академічним стресом, не підтвердилась. Скільки-но вагомий зв'язок, в районі значень коефіцієнту кореляції від 0,6 до 0,7 спостерігався лише між шкалами опитувальника Айзенка та Леонгарда-Шмішека. Точніше кажучи, тільки між шкалою екстраверсії-інтроверсії та ситуативної та особистісної тривожності.

Проведення кореляційного аналізу між типами акцентуації та тестом Айзенка та Леонгарда-Шмішека також показали відсутність будь-якого

значущого зв'язку серед показників. Тож, ми можемо констатувати: наша гіпотеза не знайшла даних для підтвердження, але разом з тим тема потребує подальшого вивчення (як вже не раз зазначалось, проблематика стресу, у зв'язку з ускладненням та прискоренням життя буде завжди актуальною). Детальніше про невдачі нашого дослідження поговоримо в загальних висновках.

Привели рекомендації щодо подолання та профілактики академічного та особистісного стресу. Вони зав'язані на функціюванні психологічних служб в рамках навчальних закладів, які будуть періодично спостерігати за психологічним станом студентів (особливо тих, що навчаються за іншою професією), проводити профілактичні заходи та поширювати освітню інформацію серед учасників навчально-виховного процесу; навели декілька прийомів для опанування стресу.

## ВИСНОВКИ

Стрес – явище, з яким зустрічається кожен із нас протягом життя. В якійсь мірі життя й є різноманітною причиною для виникнення цих самих стресів, особливо соціально-психологічних, що виражається в 1) впливі суспільства та його інститутів на індивіда та 2) подумки про потенційні або уявні стресори, які вже здатні активізувати стресову реакцію. Один з проявів життя – етап отримання освіти, зокрема вищої, що також може викликати стресові переживання. Проаналізувавши літературу з даної теми ми визначили, що причиною академічного стресу є перевантаження в процесі навчання, страх невдачі тощо. Особистісний стрес – підвид психологічного стресу, викликані зовнішніми або внутрішніми обставинами, які мають для індивіда екзистенціальну важливість і через те визивають неприємні переживання та почуття тривоги.

Наша тема полягала у вивченні категорії студентів, що навчаються за іншою професією. Це такий тип студентів, що продовжили отримання вищої освіти (другого магістерського рівня), але при цьому змінили свою початкову спеціальність. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що такі студенти вже мали досвід навчання у ВНЗ, який ускладнює їхню адаптацію, бо вони зустрічаються з новими для себе умовами, і той самий досвід здатен неблагополучно впливати на звикання до обраної професії. Більш того, ці студенти також не застраховані від хибних уявлень про професію – підґрунтя до розвитку професійної кризи, яка охоплює також особистість. Студенти можуть не справлятися з академічним навантаженням.

Нами була відібрана вибірка з 10 осіб, студентів-магістрантів КНЛУ, на базі психологічного факультету, що обрали цю професію як другу освіту. Гіпотеза дослідження полягала в виявленні кореляційних зв'язків між фізіологічними і психологічними особливостями індивіда та переживанням особистісного та академічного стресу. З цією метою були обрані методики: «Шкала оцінки реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності»

Спілбергера-Ханіна; «Опитувальник К. Леонгарда-Шмішека»; «Тест-опитувальник Г. Айзенка – Eysenck Personality Inventory (EPI)».

Результати дослідження спростували гіпотезу. Ні позитивних, ні зворотних кореляцій не виявлено. На нашу думку, причиною цього можуть слугувати те, що за даними опитувальника Айзенка за шкалою нейротизм-стабільність не спостерігалось респондентів з вираженою емоційною нестабільністю. Разом з тим, проглядаючи результати за типами акцентуації ми також не бачимо, щоб в усіх учасників чітко виділялись пікові значення; в своїй більшості спостерігається лише тенденція до акцентуацій. Більш того, в середніх значеннях показники за шкалами ситуативної та особистісної тривожності, що може говорити про те, що учасниками дослідження значною мірою стрес не переживався.

Потребується подальше вивчення з цієї теми, бо 1) проблематика стресу буде завжди актуальною; 2) досліджень саме з особистісного стресу майже не має, тож необхідно заповнити цей пробіл в знаннях; 3) також потребується ще одне дослідження, з більшою кількістю вибірки та іншим психодіагностичним інструментарієм для здобуття адекватніших та цінніших даних з даної теми.

## РЗЮМЕ

Тема даної роботи «Академічний та особистісний стрес у студентів, які отримують вищу освіту за іншою спеціальністю».

Ключові слова: стрес, академічний стрес, академічний стрес, стресова реакція, стресова ситуація, стресор.

Було розглянуто теоретичні основи поняття «*стрес*» у психологічній науці, зокрема зроблена характеристика термінів «*академічний стрес*» та «*особистісний стрес*». Академічний стрес викликаний учбовим перевантаженням, страхом перед неуспішністю, а особистісний стрес стосується екзистенціальних переживань, які активізують неприємні почуття та тривогу. До категорії студентів, що навчаються за іншою спеціальністю відносяться ті студенти, які продовжили отримання вищої освіти, але за іншим профілем.

Ми провели кореляційне дослідження на вибірці з 10 осіб, на базі психологічного факультету КНЛУ. Для цього були використані такі методи: «Шкала оцінки реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна; «Опитувальник К. Леонгарда-Шмішека»; «Тест-опитувальник Г. Айзенка – Eysenck Personality Inventory (EPI)». Результати спростували гіпотезу дослідження, тож потребуються подальші та більш глибокі дослідження з цієї проблематики.

Об'єкт дослідження: академічний та особистісний стрес у студентів.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву особистісного та академічного стресу у студентів, що навчаються за іншою професією.

Гіпотеза дослідження: наша гіпотеза ґрунтується на твердженні, що між фізіологічно-психологічними особливостями індивіда (тип характеру та темпераменту) є кореляційний зв'язок із академічним та особистісним стресом (особистісна та ситуативна тривожність).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості прояву академічного та особистісного стресу у студентів, що навчаються за іншою спеціальністю.

Завдання дослідження:

- 1) провести теоретичний аналіз стресу в психологічній літературі;
- 2) виокремити психологічні особливості прояву академічного та особистісного стресу у студентів, що навчаються за іншою професією;
- 3) провести емпіричне дослідження означеної проблематики;
- 4) здійснити обробку та аналіз результатів дослідження, розробити подальші рекомендації студентам, що навчаються за іншою професією з метою подолання або профілактики академічного та особистісного стресу.

## SUMMARY

The topic of this paper is «Academic and personal stress in students receiving higher education in a different specialty».

Key words: stress, academic stress, academic stress, stress response, stressful situation, stressor.

The theoretical foundations of the concept of "stress" in psychological science were considered, in particular, the terms "academic stress" and "personal stress" were characterized. Academic stress is caused by academic overload, fear of failure, and personal stress refers to existential experiences that activate unpleasant feelings and anxiety. The category of students who studying another profession includes those students who continued to receive higher education, but in a different profile.

We conducted a correlational study on a sample of 10 people, on the basis of the Faculty of Psychology of KNLU. For this, the following methods were used: Spielberger-Hanin's "Reactive (situational) and personal anxiety assessment scale"; "Questionnaire of K. Leonhard-Smishek"; "Test-questionnaire of H. Eysenck - Eysenck Personality Inventory (EPI)". The results refuted the research hypothesis,



so further and more in-depth research on this issue is needed. Object: academic and personal stress in students.

Subject: psychological features of the manifestation of personal and academic stress in students who studying another profession.

Research hypothesis: our hypothesis is based on the statement that there is a correlation between an individual's physiological and psychological characteristics (character type and temperament) and academic and personal stress (personal and situational anxiety).

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally investigate the psychological features of the manifestation of academic and personal stress in students studying in another specialty.

Objectives of the study:

- 1) conduct a theoretical analysis of stress literature in psychological literature;
- 2) to single out the psychological features of the manifestation of academic and personal stress in students studying in another profession;
- 3) conduct an empirical study of the specified problem;
- 4) process and analyze research results, develop further recommendations for students studying in another profession in order to overcome or prevent academic and personal stress.

## Список використаних джерел:

1. Бодров, В.А. (2006). *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Когито-Центр.
2. Грабовська, С., Єсип, М. (2010) Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства. Соціогуманітарні проблеми людини*, 4.
3. Китаев-Смык, Л.А. (1983). *Психология стресса*. М.: Наука.
4. Китаев-Смык, Л.А. (2009). *Психология стресса. Психологическая антропология стресса*. М.: Академический Проект. (Технологии психологии).
5. Кокун, О.М., Пішко, І.О., Лозінська, Н.С., Копаниця, О.В., Малхазов, О.Р. (2011). *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник*. К.: НДЦ ГП ЗСУ.
6. Лазарус, Р.С. (1970). Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина. с. 178–208.
7. Лазарус, Р.С. (1989). Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу. Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М.; Женева. с. 121–126.
8. Лемак, М.В., Петрище, В.Ю. (2012). *Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник (2-ге вид.)*. Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші.
9. Макаренко, О., Голубєва, М. (2010). *Психологічні аспекти подолання стресу. Соціальна психологія*, 2.
10. Мінцер, О.П. (Ред.) (2010). *Сучасні методи і засоби для визначення і діагностування емоційного стресу : монографія*. Вінниця : ВНТУ.
11. Наугольник, Л.Б. (2015). *Психологія стресу: підручник*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ.
12. Особливості функціонування системи освіти в умовах сучасних викликів. (2020). Освітня аналітика України. 3(10). [https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/82\\_107\\_Osobl\\_funkc\\_sys\\_osvity.pdf](https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/82_107_Osobl_funkc_sys_osvity.pdf)
13. Поліщук, О. В. (2014). Місце процесу прийняття рішення у ситуації стресу. *Вісник Національного університету оборони України. Вип. 5. с. 308-313*. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou\\_2014\\_5\\_57](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_5_57).
14. Султанова, Л., Желуденко, М. (2020). Вплив пандемії COVID-19 на розвиток освітніх систем у глобальному європейському та

- національному вимірах. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 18 (2), 171-183.  
[https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.171-183](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.171-183)
15. Шевченко, В. В., Макушева С. П. (2017). Криза професійного становлення студента-психолога. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 1. с. 207-211.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\\_2017\\_1\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2017_1_38).
  16. Anzures, E. (2023). Academic stress and coping mechanism of students in flexible learning. *Psychology and education: a multidisciplinary journal*. Volume 7.  
<https://zenodo.org/records/7777700>
  17. Asma Abid, Sheeba Farhan, Tooba Atif. (2021). Academic Stress, Psychological Distress, Coping and Self-Efficacy among Undergraduate University Students during COVID 19. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*. 8 (2).
  18. Barnhill, J. W. (2023). *Acute Stress Disorder (ASD)*. MSD Manual Professional Version.  
<https://www.msmanuals.com/professional/psychiatric-disorders/anxiety-and-stressor-related-disorders/acute-stress-disorder-asd>
  19. Barnhill, J.W. (2023) *Posttraumatic Stress Disorder (PTSD)*. MSD Manual Professional Version.  
<https://www.msmanuals.com/professional/psychiatric-disorders/anxiety-and-stressor-related-disorders/posttraumatic-stress-disorder-ptsd>
  20. Bernard, C. (1878). Leçons sur les phénomènes de la vie com muns aux animaux et aux végétaux. *Paris: Baillière*.
  21. Borah, Prachurjya, et al. (2022). Influence of Academic Stress on University Students Academic Performance. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*. 10 (1).
  22. Campbell-Phillips, Sharon & Halder, Deb & Hasib, Wahiduzzaman. (2020). Academic Stress among Tertiary Level Students: A Categorical Analysis of Academic Stress Scale in the Context of Bangladesh. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*.  
<http://dx.doi.org/10.9734/AJARR/2020/v8i430203>
  23. Cannon, W. (1935). Stress and strains of homeostasis. *Am. J. Med. Sci.* 189: 1–14.
  24. Cannon, W. B. (1926). *Physiological Regulation of Normal States: Some Tentative Postulates Concerning Biological Homeostatics*. Paris: Editions Medicales.
  25. Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body* (2nd ed.). *New York: Norton*.

26. Cannon, W.B. (1914). The interrelations of emotions as suggested by recent physiological researches. *Am. J. Psychol.* 25, 256–282.
27. Clunies-Ross, Penny, Little, Emma, Kienhuis, Mandy, Sgm, Francis. (2008). Self reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology.* 28, 693-710.  
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
28. Cofer, C. N., Appley, M. H. (1964). Motivation: Theory and research. *New York: Wiley.*
29. Cohen H., Benjamin J., Geva A.B., Matar M.A., Kaplan Z., Kotler M. (2000) Autonomic dysregulation in panic disorder and in post-traumatic stress disorder: application of power spectrum analysis of heart rate variability at rest and in response to recollection of trauma or panic attacks. *Psychiatry Res.* 96, 1-13
30. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin.* 127 (1), 87–127.
31. Cramer P. (2000). Defense mechanismus and Coping strategies: What’s the difference? *American Psychologist,* 638–646.
32. Dallman M.F. (2007). Modulation of stress responses: how we cope with excess glucocorticoids. *Exp. Neurol.* 206, 179–182.
33. de Kloet E. R. (2000). Stress in the brain. *European journal of pharmacology,* 405(1-3), 187–198.  
[https://doi.org/10.1016/s0014-2999\(00\)00552-5](https://doi.org/10.1016/s0014-2999(00)00552-5)
34. de la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., & Fadda, S. (2020). Effects of Levels of Self-Regulation and Regulatory Teaching on Strategies for Coping With Academic Stress in Undergraduate Students. *Frontiers in psychology,* 11, 22.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
35. Elliott, G. R., Eisdorfer, C. (1982). Stress and human health. *New York: Springer.*
36. Ellis A. (1987). The impossibility of achieving consistently good mental health. *American Psychology,* 42 (4), 35–43.
37. Endler N., Parker J. (1994). Assessment of Multidimensional Coping Task, Emotion and avoidance Strategies. *Psychological Assessment. Vol. 6.* 50–60.
38. Engler M. B, Engler M. M. (1995). Assessment of the cardiovascular effects of stress. *J Cardiovasc Nurs,* 10, 51- 63.
39. Fazel, M., Patel, V., Thomas, S., & Tol, W. (2014). Mental health interventions in schools in low-income and middle-income countries. *The Lancet Psychiatry,* 1(5), 388-398.

- [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(14\)70357-8](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(14)70357-8)
40. Garima S., Akanksha S. (2021). Academic Stress and it's management. Education 4.0: Opportunities and Challenges. Progressive Publications.  
[https://www.researchgate.net/publication/350896482\\_Academic\\_Stress\\_and\\_it%27s\\_Management\\_A\\_hurdle\\_in\\_Education\\_40](https://www.researchgate.net/publication/350896482_Academic_Stress_and_it%27s_Management_A_hurdle_in_Education_40)
  41. Gordon Betts J., DeSaix, Peter., Johnson, Eddie., Johnson, Jody E., Korol, Oksana., Kruse, Dean H., Poe, Brandon. (2017). *Anatomy and physiology*. OpenStax College. Rice University. Houston. Texas.
  42. Grace J. Craig, Don Baucum. (2001). *Human Development*. (9<sup>th</sup> edition). Pearson College Div.
  43. Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5), 517-518.  
<https://doi.org/10.1177/0020764020925108>.
  44. Hans Selye. (1975). *Stress without distress*. The New American Library.
  45. Hans Selye. (1975). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
  46. Harris D.V. (1970). On the brink of catastrophe. *Quest Monogr.* 33-40.
  47. Herd J. A. (1991). Cardiovascular response to stress. *Physiological reviews*, 71(1), 305–330.  
<https://doi.org/10.1152/physrev.1991.71.1.305>
  48. Herr R.M., Barrech A., Riedel N., Gündel H., Angerer P., Li J. (2018). Long-Term Effectiveness of Stress Management at Work: Effects of the Changes in Perceived Stress Reactivity on Mental Health and Sleep Problems Seven Years Later. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. **15**, 255.  
doi: 10.3390/ijerph15020255.
  49. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
  50. Khansari, D. N., Murgu, A. J., & Faith, R. E. (1990). Effects of stress on the immune system. *Immunology today*, 11(5), 170–175.  
[https://doi.org/10.1016/0167-5699\(90\)90069-1](https://doi.org/10.1016/0167-5699(90)90069-1)
  51. Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1991). Stress and immune function in humans. In R. Ader, D. L. Felten, & N. Cohen (Eds.), *Psychoneuroimmunology* (pp. 849–867). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-043780-1.50038-5>
  52. Kirmayer L. J. (1989). Cultural variations in the response to psychiatric disorders and emotional distress. *Social science & medicine* (1982), 29(3), 327–339.  
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(89\)90281-5](https://doi.org/10.1016/0277-9536(89)90281-5)
  53. Kompier, M. A. J., & Kristensen, T. S. (2001). Organizational work stress interventions in a theoretical, methodological and practical context. In J.

- Dunham (Ed.), *Stress in the workplace: Past, present and future* (pp. 164–190). Whurr Publishers.
54. Koob, G. F., & Le Moal, M. (1997). Drug abuse: hedonic homeostatic dysregulation. *Science (New York, N.Y.)*, 278(5335), 52–58.  
<https://doi.org/10.1126/science.278.5335.52>
  55. Koshy, Betty. (2019). Academic Stress Among 10 th Class Students. *Journal of psychiatric nursing*. 8. 95-99.  
<http://dx.doi.org/10.21088/jpn.2277.9035.8319.2>
  56. Kupriyanov, Roman & Zhdanov, Renad. (2014). Stress and Allostasis: Problems, Outlooks and Relationships. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I. P. Pavlova*. 64. 21-31.  
<https://doi.org/10.7868/s0044467714010080>
  57. L. Pariat, A. Rynjah, and M. G. Kharjana Joplin. (2014). Stress Levels of College Students: Interrelationship between Stressors and Coping Strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19 (8), 40-46.  
<https://doi.org/10.9790/0837-19834046>
  58. Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
  59. Levine, S., & Ursin, H. (1991). What is stress? In M. R. Brown, G. F. Koob, & C. Rivier (Eds.), *Stress—Neurobiology and neuroendocrinology*. New York: Marcel Dekker
  60. Li, G., & He, H. (2009). Hormesis, allostatic buffering capacity and physiological mechanism of physical activity: a new theoretic framework. *Medical hypotheses*, 72(5), 527–532.  
<https://doi.org/10.1016/j.mehy.2008.12.037>
  61. Li, Y., Sun, X., Ge, H., Liu, J., & Chen, L. (2019). The Status of Occupational Stress and Its Influence the Quality of Life of Copper-Nickel Miners in Xinjiang, China. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 353.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16030353>
  62. Licayan, R. J., Chierife C, F. M., P, L. G., & Kim, C. R. (2021). Academic Stress Level Determination among College Students in Times of Covid-19 Pandemic: Basis for an Intervention Scheme. *International Journal of Asian Education*, 2(3), 313–326.  
<https://doi.org/10.46966/ijae.v2i3.119>
  63. Lu, Y., Li, Z., Fan, Y., Wang, J., Zhong, T., Wang, L., Xiao, Y., Zhang, D., Chen, Q., & Yu, X. (2022). The Mediating Role of Cumulative Fatigue on the Association between Occupational Stress and Depressive Symptoms: A Cross-Sectional Study among 1327 Chinese Primary Healthcare Professionals. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 15477.

- <https://doi.org/10.3390/ijerph192315477>
64. Lupien, S. J., & Lepage, M. (2001). Stress, memory, and the hippocampus: can't live with it, can't live without it. *Behavioural brain research*, 127(1-2), 137–158.  
[https://doi.org/10.1016/s0166-4328\(01\)00361-8](https://doi.org/10.1016/s0166-4328(01)00361-8)
  65. Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews. Neuroscience*, 10(6), 434–445.  
<https://doi.org/10.1038/nrn2639>
  66. Martin, Jamillah & Bautista, Charlemagne & Tabua, Annabelle & Tindowen, Darin Jan. (2023). Academic Stress and Coping Strategies of Students in Flexible Learning. 2. 1-11.  
[https://www.researchgate.net/publication/370069415\\_Academic\\_Stress\\_and\\_Coping\\_Strategies\\_of\\_Students\\_in\\_Flexible\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/370069415_Academic_Stress_and_Coping_Strategies_of_Students_in_Flexible_Learning)
  67. Mason J. W. (1975). A historical view of the stress field. *Journal of human stress*, 1(1).  
<https://doi.org/10.1080/0097840X.1975.9940399>
  68. McEwen, B. S., & Seeman, T. (1999). Protective and damaging effects of mediators of stress. Elaborating and testing the concepts of allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896, 30–47.  
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1999.tb08103.x>
  69. McEwen, B. S., & Wingfield, J. C. (2003). The concept of allostasis in biology and biomedicine. *Hormones and behavior*, 43(1), 2–15.  
[https://doi.org/10.1016/s0018-506x\(02\)00024-7](https://doi.org/10.1016/s0018-506x(02)00024-7)
  70. Millon, T. (1982). *On the Nature of Clinical Health Psychology*. In: Millon, T., Green, C.J., Meagher, R.B. (eds) *Handbook of Clinical Health Psychology*. Springer, Boston, MA.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3412-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3412-5_1)
  71. Nataliia Stukalo, Anastasiia Simakhova (2020). COVID-19 Impact on Ukrainian Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3673 - 3678  
DOI:10.13189/ujer.2020.080846.
  72. Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2004). Eustress: An elusive construct, an engaging pursuit. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 265–322). Elsevier Science/JAI Press.
  73. Oduwaiye et al. (2017). Stress level and academic performance of University Students in Kwara State, Nigeria. *Makerere Journal of Higher Education*. 9(1), 103–112.  
<https://doi.org/10.4314/majohe.v9i1.9>

74. Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: development and initial validation of the RCOPE. *Journal of clinical psychology, 56*(4), 519–543.  
[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(200004\)56:4<519::aid-jclp6>3.0.co;2-1](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200004)56:4<519::aid-jclp6>3.0.co;2-1)
75. Patel, P. J. (2016). Research Culture in Indian Universities. *Social Change, 46*(2), 238-259.  
<https://doi.org/10.1177/0049085716635398>
76. Petersson, H. L. (2016). Academic and General Stress among Students: The Role of Implicit Theory of Intelligence and Gender. *University of Gothenburg. Department of Psychology.*
77. Philip F. Rice, Kim Gale Dolgin. (2004). *The Adolescent: Development, Relationships, and Culture* (11<sup>th</sup> ed.). Pearson.
78. Rees, W. (1976). Stress, Distress and Disease: The Presidential Address at the Annual Meeting of the Royal College of Psychiatrists, held in London, 9th July, 1975. *The British Journal of Psychiatry, 128*(1), 3-18.  
<https://doi.org/10.1192/bjp.128.1.3>
79. Reiche, E. M., Nunes, S. O., & Morimoto, H. K. (2004). Stress, depression, the immune system, and cancer. *The Lancet. Oncology, 5*(10), 617–625.  
[https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(04\)01597-9](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(04)01597-9)
80. Restian A. (1990). Informational stress: discussion paper. *Journal of the Royal Society of Medicine, 83*(6), 380–382.  
<https://doi.org/10.1177/014107689008300615>
81. Richard S. Lazarus, Susan Folkman. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer Publishing Company.
82. Robert M. Sapolsky. (2004). *Why Zebras Don't Get Ulcers.* Third Edition. Holt Paperbacks.
83. Saha, D. (2017). Every hour, one student commits suicide in India. *Hindustan Times.*  
<https://www.hindustantimes.com/health-and-fitness/every-hour-one-student-commits-suicide-in-india/story-7UFFhSs6h1HNgrNO60FZ2O.html>
84. Schermerhorn J.R. (2003). *Organizational Behavior* (8th ed.). N.Y.: Wiley.
85. Shawna, N. Allen. (2016). Stress Interventions for First-Year Undergraduate Students. *Undergraduate Honours Theses.*  
[https://ir.lib.uwo.ca/psych\\_uht/16/](https://ir.lib.uwo.ca/psych_uht/16/)
86. Steptoe A. (2000). *Stress effects, overview.* *Encyclopedia of Stress.* (Fink G. Eds.). San Diego: Acad. Press.510–511.
87. Sterling, P., & Eyer, J. (1988). Allostasis: A new paradigm to explain arousal pathology. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 629–649). John Wiley & Sons.



88. Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R., & Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107(3), 411–429.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.107.3.411>
89. Terelak J. (2008). *Człowiek i stres: koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*. Bydgoszcz-Warszawa: Branta.
90. Theodosiou, L., Knightsmith, P., Lavis, P., & Bailey, D. S. (2019). *Children and young people's mental health* (2nd ed.). West Sussex: Pavilion Publishing and Media Ltd.
91. Turk D.C., Meichenbaum D., Genest M. (1983). *Pain and behavioral medicine: A cognitive-behavioral perspective*. New York: Guilford Press.
92. West, C. P., Dyrbye, L. N., Rabatin, J. T., Call, T. G., Davidson, J. H., Multari, A., Romanski, S. A., Hellyer, J. M., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2014). Intervention to promote physician well-being, job satisfaction, and professionalism: a randomized clinical trial. *JAMA internal medicine*, 174(4), 527–533.  
<https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.14387>
93. Wilks, Scott. (2008). Resilience amid Academic Stress: The Moderating Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances in Social Work*. 9.  
[https://www.researchgate.net/publication/277751139\\_Resilience\\_amid\\_Academic\\_Stress\\_The\\_Moderating\\_Impact\\_of\\_Social\\_Support\\_among\\_Social\\_Work\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/277751139_Resilience_amid_Academic_Stress_The_Moderating_Impact_of_Social_Support_among_Social_Work_Students)
94. Wong, P. T. (1993). Effective management of life stress: The resource-congruence model. *Stress Medicine*, 9(1), 51–60.  
<https://doi.org/10.1002/smi.2460090110>
95. Wu Z. (2001). Epidemiological studies on the relationship between psychosocial factors and cardiovascular disease. *Zhongguo yi xue ke xue yuan xue bao. Acta Acad Med Sin*, 23:73-7, 82
96. Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T. P., & Sahebkar, A. (2017). The impact of stress on body function: A review. *EXCLI journal*, 16, 1057–1072.  
<https://doi.org/10.17179/excli2017-480>
97. Yousif, M. A., Arbab, A. H., & Yousef, B. A. (2022). Perceived Academic Stress, Causes, and Coping Strategies Among Undergraduate Pharmacy Students During the COVID-19 Pandemic. *Advances in medical education and practice*, 13, 189–197.  
<https://doi.org/10.2147/AMEP.S350562>
98. Zhu, D., Wang, J., Zhao, Y., Yang, L., Gao, J., Chang, X., Li, S., & Zheng, Y. (2022). The Status of Occupational Stress and Its Influence on the Health of

Medical Staff in Lanzhou, China. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10808.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710808>