

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(**Н И У « Б е л Г У »**)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

**ОСОБЕННОСТИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направление подготовки 37.03.01 Психология
4 курса группы 02061501

Исмоиловой Камиллы Фуркатовны

Научный руководитель:
кандидат психологических
наук, доцент кафедры
общей и клинической психологии
Гут Юлия Николаевна

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы экзаменационного стресса и его влияние на жизнедеятельность студентов.....	7
1.1. Особенности стресса: понятие и виды.....	7
1.2. Особенности экзаменационного стресса и его причины.....	11
1.3. Теоретический анализ проблемы саморегуляции личности.....	15
Глава 2. Эмпирическое исследование особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.....	20
2.1. Организация и методы исследования.....	20
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции	23
2.3. Разработка, реализация и оценка эффективности психокоррекционной программы.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	47
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ.....	50
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном мире все большую актуальность приобретает проблема стресса, которая играет значительную роль в жизни каждого человека. Что обусловлено негативными воздействиями на поведение, здоровье, взаимоотношения с окружающими, а также – на работоспособность. Важно отметить, что в контексте проблемы последствия стресса крайне бедно изучен такой феномен, как экзаменационный стресс.

Сдача экзаменов и зачетов подразумевает под собой колоссальные умственные и эмоциональные нагрузки, огромную ответственность и психическую напряженность. В период сдачи сессии студенты сталкиваются с различного рода стрессовыми ситуациями, которые могут повлечь за собой дезадаптацию и эмоциональное истощение.

Изучением проблемы экзаменационного стресса занимались такие исследователи, как: Е.А. Андреева, Ф.Б. Березин, О.А. Григорович, Дж. Гринберг, Е.В. Дорохов, А.В. Карпова, Л.А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, Е.В. Лунева, С.М. Минина, Е.А. Раскина, Ч. Рикрофт, С.А. Соловьева, Г. Селье и многие другие.

Сдача экзаменационной сессии представляет собой значимое и часто встречающееся событие в жизни студента и является стрессогенной ситуацией, которая способна вызвать стрессовые реакции и тотальную дезорганизацию деятельности. Саморегуляция в рамках процесса контроля знаний обеспечивает пропорциональность, своевременность и соответствие активности студента требованиям, а также обеспечивает необходимый уровень данной активности. Так, сформированная система саморегуляции позволяет студенту составить прогноз исхода экзаменационной ситуации, предопределить управление деятельностью и обеспечить психологическую стрессоустойчивость к экзаменационному стрессу.

Изучением специфики экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции занимались такие исследователи, как Е.А. Андреева, И.А. Баева, В.А. Бодров, Л.Д. Гиссен, О.А. Жученко, Е.М. Коноз, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, Е.Н.Сурков, С.А. Соловьева, В.А. Якунин и др.

Однако, не смотря на тот факт, что изучением данной проблемы занимались многие исследователи, на сегодняшний день все еще отмечается острая необходимость в ее тщательном изучении, так как процесс подготовки и сдачи экзаменов связан с большими нагрузками для организма обучающихся. Таким образом, активная умственная нагрузка, нарушение режима отдыха и сна, эмоциональные переживания – все это приводит к перегрузке нервной системы и негативно влияет на общее эмоциональное и физическое состояние личности студентов и могут снижать эффективность учебной деятельности.

Таким образом, **проблема** нашего исследования, заключается в следующем: каковы особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции?

Объект: экзаменационный стресс.

Предмет: особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

Целью данного исследования является изучение особенностей экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

Гипотеза исследования. Существует связь между уровнем саморегуляции и экзаменационным стрессом, а именно: чем ниже показатели саморегуляции, такие как: планирование, гибкость, самостоятельность, программирование, моделирование, оценка результатов, тем выше уровень экзаменационного стресса. Коррекционно-развивающие мероприятия по развитию саморегуляции будут способствовать снижению экзаменационного стресса.

Исходя из описанных цели и гипотезы, были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа отечественной и зарубежной психологической литературы изучить состояние проблемы особенностей экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

2. Выявить уровень экзаменационного стресса у студентов.

3. Исследовать особенности саморегуляции студентов.

4. На основании полученных эмпирических данных провести статистический анализ связи особенностей экзаменационного стресса и уровня саморегуляции у студентов.

5. Разработать, внедрить и оценить эффективность коррекционно-развивающей программы по повышению уровня саморегуляции.

Для решения поставленных задач был подобран следующий комплекс **методов исследования**: организационно-сравнительные, эмпирические, методы качественного анализа, интерпретационные.

В ходе проведения данного исследования нами был использован следующий комплекс методик:

1. Тест подверженности экзаменационному стрессу (А.О. Прохоров).

2. Тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых).

3. Опросник диагностики индивидуально стилевых особенностей саморегуляции (В.И. Моросанова).

4. Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга - Ю. Л. Ханина.

База исследования. Исследование проводилось на базе педагогического института НИУ «БелГУ» г. Белгород. Испытуемые – студенты факультета психологии в количестве 62 человека. Средний возраст испытуемых 18-19 лет.

Практическая значимость: результаты, полученные в исследовании, и разработанная нами коррекционно-развивающая программа могут быть использованы в психологической практике для развития саморегуляции студентов.

Структура работы: представленная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, теоретической и эмпирической, заключения и списка использованных источников в количестве 51 наименований, 21 приложение, 3 таблицы и 11 рисунков. Объем работы – 54 страницы машинописного текста.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы экзаменационного стресса и его влияния на жизнедеятельность студентов.

1.1 Особенности стресса: понятие, виды, причины

Проблема стресса и стрессоустойчивости в условиях современности приобретает все возрастающий научный и практический интерес в связи с активным и непрерывным ростом политической, экономической, техногенной, экологической, социальной и личностной экстремальности условий жизни. Экзаменационная сессия связана с развитием у студентов состояния психоэмоционального напряжения, которое приводит к выраженным изменениям в организме и психике, которые, в свою очередь, несут в себе серьезную угрозу для физического и психологического здоровья студентов. Такие изменения находятся в прямой зависимости от индивидуальной устойчивости студента к воздействию стресса [11].

В современной научной литературе существует множество различных подходов и пониманий проблемы устойчивости к стрессу, а также различных взглядов на то, какие именно индивидуально-психологические характеристики воздействуют на нее. В разных источниках описывается множество точек зрения, само определение стресса вызывает большое количество вопросов и споров.

Важно отметить, что в контексте проблемы стресса крайне бедно изучена такая важная характеристика личности, как стрессоустойчивость. В научной литературе до сих пор не существует четкого единого понимания данного феномена и его определения.

Изучением феномена стресса занимались такие исследователи, как Б.Х. Варданын, Л.С. Гавриленко, Г.А. Елпачинцева, П.Б. Зильберман, Т.Н. Козловская, К.В. Семенова, В.Б. Чупина, Г.А. Шукурян, Г. Виллиансон, С. Коухен, С. Мадди, Г.Селье, К. Хорни и т.д.

Необходимо также отметить, что на данный момент не существует выработанного единого и общепринятого определения понятия «стресс» [17].

Впервые термин «стресс» предложил американский физиолог Уолтер Кэннон, использовавший его в своей теории об универсальной реакции выживания организма. Исследователь выяснил, что в результате физических и эмоциональных потрясений происходит повышение артериального давления, усиление дыхания. Все процессы в организме направлены на увеличение притока крови к внутренним органам и насыщение их кислородом с целью защиты.

Так, Ф. Фолкмен и Т. Лазарус определяли стресс как специфическую связь человека со средой, которая оценивается самим человеком в качестве обременяющей, превышающей его ресурсы, а также подвергающей опасности его благополучие [23].

В свою очередь, Д. Кокс в своих работах отмечал, что стресс определяется как своеобразное психологическое состояние, являющееся частью более объемного процесса взаимодействия между индивидуумом и рабочей средой и отражает данный процесс [17].

Наиболее известными в рамках зарубежной литературы, посвященной проблеме стресса, являются работы физиолога Ганса Селье, который считал, что стресс является универсальной реакцией организма в ответ на различные по своему характеру раздражители. Автор также выделил 3 стадии стресса, к которым относятся: стадия тревоги, стадия сопротивления (резистенции), стадия истощения [46].

Также Г. Селье отмечал, что человеческий организм имеет рамки в плане адаптации к стрессу, т.к. ресурсы, способствующие предупреждению и прекращению стресса имеют границы, а следовательно, истощение данных ресурсов влечет за собой психологические или соматические заболевания [46].

В рамках отечественной психологической науки изучением феномена стресса занимался Р. Лазарус, который разделил стресс физиологический и психический (эмоциональный) стресс.

Автор считал, что при психическом стрессе на организм не оказывается прямого повреждающего воздействия. Так, психический стресс представляет собой ответную реакцию организма на внешние и внутренние раздражители, при которой психологические и физиологические способности возрастают до критического уровня. Необходимым условием возникновения психологического стресса является непосредственное восприятие угрозы, если же ситуация не расценивается в качестве опасной, психологического стресса не возникает [33].

В свою очередь И.К. Вайнштейн в своих работах определял стресс как такое состояние организма, которое характеризуется развертыванием механизма общей адаптации, что в свою очередь обеспечивает положительный фон для обеспечения специфических реакций гомеостатического характера и мобилизации защитных способностей организма [17].

С точки зрения В.П. Чупиной, стресс представляет собой неспецифический компонент реакции адаптации, который обеспечивает привлечение пластических и энергетических резервов в целях осуществления специфической адаптационной перестройки систем организма [47].

Итак, необходимо особо подчеркнуть тот факт, что феномен стресса в трудах различных зарубежных и отечественных авторов представлен в широком диапазоне определений, где он трактуется как совокупность неких факторов, воздействующих на психику человека и его психофизиологию; в качестве психических (эмоциональных) состояний, связанных с этими факторами; в качестве психического напряжения, приводящего к плеяде психических нарушений.

Необходимо отметить, что на этапе современных исследований стресс понимается в качестве состояния психического напряжения, которое возникает у человека в процессе деятельности в трудных, сложных условиях и обстоятельствах [2]. Стресс в качестве нервно-психического перенапряжения вызывается наличием сверхсильного воздействия, на

которое ранее не была сформирована адекватная реакция. Стресс представляет собой тотальную, всеобщую мобилизацию сил организма с целью поиска выхода из трудных жизненных обстоятельств [2].

Важно подчеркнуть тот факт, что следствием перманентного воздействия стресса является возникновение различных невротических и психосоматических заболеваний, а именно – проявление неврозов, одной из форм которых является неврастения, возможными последствиями также являются заболевания желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы [27].

Также в мире существует большое количество видов стресса, такие как: эмоциональные стрессы – возникают вследствие сильных эмоциональных переживаний, бывают как положительные, так и отрицательные; физиологические стрессы – возникают в результате воздействия на человека внешних факторов; кратковременные стрессы – стресс, при котором организм реагирует естественным образом, характерны внезапностью и быстрым прохождением; рабочий стресс – возникает при хронической усталости на работе, подвергаясь частым отрицательным эмоциям; экзаменационный стресс – проявляется в психическом напряжении у учащихся в период экзаменационной сессии, происходит снижение функциональной устойчивости к физическим и эмоциональным нагрузкам, так же негативно влияет и нарушение режима дня, нерегулярное питание.

В своих работах Е.А. Андреева, В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Т.А. Серебрякова, С.А. Соловьева, и Ю.В. Щербатых отмечают, что в период сдачи экзаменов и зачетов у студентов наблюдается наличие выраженных нарушений вегетативной регуляции сердечнососудистой системы. Так, продолжительное воздействие сильного психоэмоционального напряжения может повлечь за собой активацию симпатического или парасимпатического отделов нервной системы, а также развитие переходных процессов, которые сопровождаются нарушениями вегетативного гомеостаза, а также наличием

повышенной лабильности реакций сердечнососудистой системы на эмоциональный и интеллектуальный стресс [48].

Ю.В. Щербатых в своих трудах отмечает, что к неблагоприятным факторам экзаменационного стресса относятся усиленная умственная деятельность, увеличенная статическая нагрузка, ограниченность двигательной активности, нарушение режима сна и бодрствования, сильные эмоциональные переживания, изменения социального статуса студента [48].

Вышеперечисленные факторы приводят к тому, что во время сдачи зачетов и экзаменов отмечается существенное увеличение частоты сердечных сокращений, повышение артериального давления, уровень мышечного и психоэмоционального напряжения, тревога, страх, агрессия.

Многие авторы отмечают, что после окончания экзаменационной сессии показатели организма и состояние психики не сразу приходят к нормативным уровням, для этого может потребоваться несколько дней [2].

Итак, экзаменационный стресс, обладающий массовым характером, представляет собой серьезную угрозу для физического и психологического здоровья студентов, а, следовательно, актуальную проблему для исследования.

1.2 Особенности экзаменационного стресса и его причины

Общественная жизнь человека постоянно ставит его в ситуации «экзаменов» - тех или иных испытаний, где ему приходится доказывать свою социальную состоятельность, материальное благополучие, физическое самочувствие или уровень интеллекта. Классический пример «экзаменационного стресса» можно обнаружить в периоды сессии в любом учебном заведении. Бессонные ночи, тревожные мысли, снижение аппетита, учащенный пульс и дрожь в конечностях - вот типичные проявления страха перед экзаменами. Проведенные в последние годы исследования показали,

что страх перед экзаменами затрагивает все системы организма человека: нервную, сердечно-сосудистую, иммунную и др.

Изучением феномена экзаменационного стресса у студентов занимались такие исследователи, как Е.А. Андреева, Ф.Б. Березин, О.А. Григорович, Е.В.Дорохов, Л.А. Китаев-Смык, А.В. Карпова, Е.В. Лунева, С.М. Минина, Е.А.Раскина, С.А. Соловьева, Дж. Гринберг, Р. Лазарус, Ч. Рикрофт, Г. Селье и многие другие.

Недавние исследования ученых показали, что под влиянием этого страха у части студентов происходит нарушения генетического аппарата, повышающие вероятность возникновения онкологических заболеваний. По данным российских авторов, в период экзаменационной сессии у студентов регистрируются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, сопровождающиеся учащением пульса, повышением артериального давления и нарушением баланса отделов вегетативной нервной системы.

Некоторые зарубежные и отечественные исследователи, досконально изучавшие эту проблему, вообще пришли к выводу, что с психогигиенических позиций экзамены нежелательны и должны быть отменены. В то же время, существует и другая точка зрения, утверждающая, что экзамены стимулируют деятельность мозга и повышают познавательную активность.

Дж. Эверли и Р. Розенфельд установили, что боящиеся экзамена ученики могут заметно улучшить свои достижения и даже превзойти тех, кто экзаменов не боится. Только для этого, по мнению ученого, необходимо благожелательное отношение к ним со стороны экзаменаторов - нужно щадить самооценку учеников, меньше ругать их и больше хвалить. Только в этом случае экзамен может быть полезен [50].

Интересно, что в то время как для одних людей проблемой является снизить уровень экзаменационного стресса, для других, наоборот, нужно «как следует разозлиться» или испугаться, чтобы в полной мере

мобилизовать свои силы и успешно сдать экзамен. Для каждого человека нужен свой, оптимальный уровень волнения и страха, при котором он показывает наилучшие результаты. В первую очередь, это зависит от типа высшей нервной деятельности или темперамента: например, для меланхоликов, относящихся к слабому типу нервной системы, желательно снижать излишнее возбуждение, а вот для флегматика с сильным и инертным типом высшей нервной деятельности, чтобы лучше ответить, необходимо, наоборот, больше переживать и бояться экзамена.

Рассмотрим типичные симптомы экзаменационного стресса, которые могут быть отнесены к одной из четырех групп [14]:

Физиологические симптомы

- усиление кожной сыпи;
- головные боли;
- тошнота;
- диарея;
- мышечное напряжение;
- углубление и учащение дыхания;
- учащенный пульс;
- перепады артериального давления.

Эмоциональные симптомы

- чувство общего недомогания;
- растерянность;
- паника;
- страх;
- неуверенность;
- тревога;
- депрессия;
- подавленность;
- раздражительность.

Когнитивные симптомы

-чрезмерная самокритика, сравнение своей подготовленности с другими в невыгодном для себя свете;

-неприятные воспоминания о провалах на экзаменах в прошлом (своих или чужих);

-воображение отрицательных последствий неудачи на экзамене (исключение из ВУЗа, лишение стипендии и т.п.);

-кошмарные сновидения;

-ухудшение памяти;

-снижение способности к концентрации внимания, рассеянность.

Поведенческие симптомы

-стремление заниматься любым другим делом, лишь бы не готовиться к экзамену;

-избегание любых напоминаний об экзаменах;

-уменьшение эффективности в учебе в экзаменационный период;

-вовлечение других людей в тревожные разговоры о предстоящих экзаменах;

-увеличение употребления кофеина и алкоголя;

-ухудшение сна и ухудшение аппетита.

В отечественных и зарубежных исследованиях не существует единой точки зрения на проблему экзаменационного стресса. Одни авторы склонны считать, что с позиций психогигиены экзамены нежелательны и должны быть отменены, тогда как другие авторы придерживаются точки зрения, что экзамены стимулируют познавательную активность и деятельность мозга [35].

Экзаменационный стресс влияет на саморегуляцию, так как во время экзаменационного периода происходят критические ситуации из-за нехватки времени на подготовку учебного материала, неправильное распределение режима дня. Выявление особенностей саморегуляции, в частности в период экзаменационной сессии поможет решению проблемы вербализации реакций на стресс.

1.3 Теоретический анализ проблемы саморегуляции личности

В современном мире проблема, связанная с раскрытием особенностей и закономерностей психической регуляции и саморегуляции личностью своей активности занимает одно из центральных мест в общем контексте изучения психики человека. Саморегуляция непосредственно связана с проблемой стресса и стрессоустойчивости, которые в условия современности приобретают все возрастающий научный и практический интерес.

Стресс представляет собой составную часть жизни каждого человека в современном мире. По мнению Г. Селье, стресс создает «вкус к жизни» [46]. Однако воздействие стресса не должно превышать приспособительные и регуляторные возможности человека, так как именно в этих случаях возникают невротические и психосоматические заболевания [45]. В данном случае саморегуляция подразумевает под собой процесс формирования адекватных внутренних средств, которые позволяют личности осуществлять специальную деятельности по изменению собственного состояния и избегания негативных последствий воздействия стресса.

Саморегуляция, с точки зрения А. Адлера, представляет собой внутреннее условие личностного роста человека [1]. Также саморегуляция представляет собой один из способов конструирования личностью собственного развивающего пространства, где происходит освоение и принятия содержания деятельности (в т.ч. образовательной, учебной, профессиональной), выработка собственного стиля деятельности [28].

Саморегуляцию в своих работах исследовали такие авторы, как О.М. Бабич, Ф.Б. Березина, А.А. Воротилина, Т.А. Дворникова, П. Жанэ, И.А. Кузнецов, С.В. Левшин, В.Н. Панкратова, С.Ю. Привалова, А. Адлер, Г.У. Олпорт, В. Франкл и др.

Согласно точке зрения В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет процессы инициации и

выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей.

Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением [20].

В.В. Николаева так определяет данное понятие: «...саморегуляция есть системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом ее уровне» [39, с. 241].

Как правило, саморегуляция может быть произвольной и непроизвольной.

Произвольная подразумевает осознанное регулирование поведения целью, которого является достижение поставленной цели. Осознанная саморегуляция позволяет человеку развивать индивидуальность и субъектность своей деятельности, то есть жизни.

Непроизвольная направлена на выживание. Это подсознательные механизмы защиты.

В системно-деятельностной теории (Л.Г. Дикая), саморегуляция рассматривается одновременно и как деятельность, и как система. Саморегуляция функциональных состояний – деятельность, которая связана с адаптацией и профессиональной сферой человека. Как система саморегуляция рассматривается в контексте перехода человека от бессознательных к осознанным, а позже доведенным до автоматизма формам. Л.Г. Дикая выделила четыре уровня саморегуляции: непроизвольный уровень, произвольный уровень, сознательная регуляция, осознаваемый и целенаправленный уровень

В системно-функциональной теории (А.О. Прохоров), саморегуляция рассматривается как переход от одного психического состояния к другому, который связан с рефлексией имеющегося состояния и представлениями о новом, желаемом состоянии. В результате осознанного образа активизируются соответствующие мотивы, личностные смыслы и самоконтроль [4]

В.В.Николаева отмечает, что разные авторы выделяют различные уровни саморегуляции:

1. Уровень психологической саморегуляции, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для успешного выполнения деятельности. Этот уровень выделяет исследователь К. А. Абульханова-Славская.

2. Операционально-технический уровень регуляции отвечает за организацию и коррекцию действий субъекта. (О.А. Конопкин)

3. Личностно-мотивационный уровень саморегуляции, позволяющий осознавать мотивы своей деятельности и управлять мотивационно-потребностной сферой [7].

Известен подход Р.М. Грановской. Она делит все способы эмоциональной регуляции на три группы:

1. Ликвидация проблемы.

2. Снижение интенсивности влияния проблемы путем изменения точки зрения.

3. Облегчение воздействия негативной ситуации с помощью ряда методов.

Регулировать состояние Р.М. Грановская предлагает с помощью ослабления мотивации. К примеру, снизить эмоциональную напряженность при достижении цели можно, концентрируясь не на конечном результате, а на тактических приемах [10].

В психологии существует несколько подходов к классификации саморегуляции состояния. Рассмотрим основные, выделенные Л.П. Гримак.[14]

Мотивационный уровень.

Любые механизмы саморегуляции начинаются с мотивации. Регуляция и саморегуляция психических состояний тесно связаны с мотивацией достижения.

Мотивация — это то, что движет человеком, а психическая саморегуляция — способность удерживать нужный уровень активности.

Индивидуально-личностный уровень

Уровень мобилизуется, когда необходимо «переделывать» самого себя, свои установки и личностные ценности.

Качества, способствующие регуляции:

ответственность;

самокритичность;

целеустремленность;

сила воли.

Информационно-энергетический уровень

Уровень обеспечивает нужную степень энергетической мобилизации для оптимальной работы психики. Виды саморегуляции на уровне:

Катарсис. Потрясение от просмотра произведений искусства освобождает от отрицательных мыслей.

Реакция «отреагирования». Усиление психической и двигательной активности.

Ритуальные действия. Ритуал призван настроить человека на хороший исход события, эмоционально подкрепить.

Эмоционально-волевой уровень

Волевая саморегуляция дает возможность владеть своими чувствами, способностью сознательно поддерживать свое самочувствие в экстремальных ситуациях.

Эмоциональная саморегуляция делится на две формы:

— произвольная (осознаваемая);

— произвольная (неосознаваемая).

Непроизвольная регуляция позволяет убирать стресс и тревогу интуитивно. Осознаваемая регуляция связана с целевой деятельностью, человек применяет специальные методы для восстановления эмоциональных сил [14].

Итак, саморегуляция выполняет одну из ведущих функций нашей психики. Для студентов способность к саморегуляции является неотъемлемой частью учебной жизни, обуславливающей способность к адаптации. Ведь эмоциональная саморегуляция – это группа приемов и методов, которые направлены на коррекцию психофизиологического состояния, благодаря которым достигается оптимальная работа функций организма. Студентам необходимо иметь представления о способах саморегуляции. Для этого необходимы тренировки и при необходимости – консультации специалистов.

Итак, саморегуляция – это некая настройка индивидом своего личного внутреннего мира и собственно самого себя с целью дальнейшего приспособления. То есть, это способность заранее осознанно и организованно влиять на собственную психику для изменений ее характеристики в нужное и ожидаемое направление.

Глава 2. Эмпирическое исследование особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции

2.1 Организация и методы исследования

Теоретические положения, изложенные в первой главе, мы использовали при организации исследования особенностей экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

В данном параграфе представлено описание логики исследования, выборки испытуемых, обоснование методов исследования, способов обработки эмпирического материала.

Исследование проводилось на базе педагогического института НИУ «БелГУ» г. Белгород. В исследовании приняли участие студенты факультета психологии, в количестве 62 человека, средний возраст 18-19 лет. Выбор испытуемых обусловлен темой исследования. Полученные результаты позволили выявить особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

Исследование проводилось в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия. Методики предъявлялись испытуемым в печатном виде, с соответствующими инструкциями и пояснениями.

Проблема исследования: каковы особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции?

Объект: экзаменационный стресс.

Предмет: особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

Целью данного исследования является изучение особенностей экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

Гипотеза исследования. Существует связь между уровнем саморегуляции и экзаменационным стрессом, а именно: чем ниже показатели саморегуляции: такие как: планирование, гибкость, самостоятельность, программирование, моделирование, оценка результатов, тем выше уровень

экзаменационного стресса. Коррекционно-развивающие мероприятия по развитию саморегуляции будут способствовать снижению экзаменационного стресса.

Для достижения цели исследования, необходимо решить следующие **задачи:**

1. Выявить уровень экзаменационного стресса у студентов.
2. Исследовать особенности саморегуляции у студентов.
3. Провести статистический анализ связи особенностей экзаменационного стресса и уровня саморегуляции у студентов.

Исследование проводилось в четыре этапа:

1. Первый этап включал подготовку и проведение исследования, направленного на изучение особенностей экзаменационного стресса и уровня саморегуляции у студентов в до сессионный период, анализ его результатов, проверку гипотезы;

2. Второй этап включал подготовку и проведение исследования, направленного на изучение особенностей экзаменационного стресса и уровня саморегуляции у студентов в сессионный период, анализ его результатов.

3. На третьем этапе была разработана и апробирована психокоррекционная программа для студентов с низким уровнем саморегуляции, направленная на повышение уровня саморегуляции.

4. Четвертый этап работы включал количественную и качественную оценку результатов реализации психокоррекционной программы, анализ и систематизацию полученных результатов.

Для решения задач нашего исследования использовались следующие методы: психодиагностические методы, методы количественного и качественного анализа, в том числе, для обработки данных использовались методы математической статистики.

Для подтверждения гипотезы мы использовали 2 блока методик:

1 блок направлен на изучение подверженности экзаменационного стресса, к данному блоку относятся: Тест подверженности экзаменационному

стрессу (А.О. Прохоров), Тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых), Шкала личностной и ситуативной тревожности (Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина).

2 блок направлен на изучение уровня саморегуляции, в данный блок входит: Опросник диагностики индивидуально стилевых особенностей саморегуляции (В.И. Моросанова).

1. Методика «Тест подверженности экзаменационному стрессу» А.О. Прохорова, направлена на изучение уровня экзаменационного стресса у студентов. Цель теста: выявление степени выраженности экзаменационного стресса и подверженности ему. Тест состоит из 12 суждений, позволяющих изучить степень выраженности экзаменационного стресса.

2. Тест на учебный стресс, разработанный Ю.В. Щербатых позволяет определить основные причины учебного стресса, выявить, в чем проявляется стресс; определить основные приемы снятия стресса студентами. Тест разделен на 3 блока: в 1 блоке предлагается оценить по 10 балльной шкале 15 предполагаемых причин учебного стресса; во 2 блоке предлагается оценить по 10 балльной шкале 16 проявлений учебного стресса; в 3 блоке студентам дается выбор, нужно отметить какие приемы снятия стресса они используют, всего 13 утверждений.

3. Опросник диагностики индивидуально стилевых особенностей саморегуляции В.И. Моросановой. Цель: диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели развития планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. С помощью этой методики можно решать и практические задачи, в частности, выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности.

Опросник состоит из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами

(планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкости и самостоятельности). В состав каждой шкалы входят по девять утверждений. Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав двух шкал в связи с тем, что их можно отнести к характеристике как регуляторного процесса, так и свойства регуляции.

Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга - Ю.Л. Ханина. Данная методика предназначена для определения тревожного состояния с учетом его глубины, позволяет выявить условия и факторы, под действием которых возникает данное состояние и степень дезадаптации личности в случае психотравмирующей ситуации.

Данная методика состоит из двух опросников по 20 утверждений, при помощи которых можно определить уровень ситуативной тревожности (СТ) личности в условиях сложной психологической ситуации, уровень личностной тревожности (ЛТ), как индивидуальной черты студента, которая не зависит на момент обследования от конкретной ситуации.

Нами также использовались малоформализованные методы: беседа и наблюдение. В процессе исследования и затем в течение реализации психокоррекционной программы еженедельно проводилась беседа.

Задавались следующие вопросы:

1. Когда Вы сталкиваетесь с неприятностями, какова ваша первая мысль?
2. Как Вы воспринимаете критику?
3. Когда Вы раздражены, что предпринимаете, чтобы справиться с этим состоянием?

Наблюдение проводилось во время проведения психокоррекционной программы. Критерии наблюдения:

- преобладающий фон настроения,
- мимические проявления, особенности речи (темп, эмоциональная окрашенность, паузы),

- вегетативные реакции (покраснение или бледность кожных покровов, изменение ритма дыхания),

- особенности выполнения задания (включенность в работу, реакция на ошибки, на замечания, темп деятельности).

Для проверки гипотезы нами использовались методы математической статистической обработки: описательная статистика; U-критерий Манна-Уитни (оценка различий между двумя замерами по показателю выраженности признака, количественно измеренного), корреляционный анализ (оценка взаимосвязи исследуемых признаков). Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS Statistics 24.

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции.

Приступим к анализу и интерпретации результатов исследования экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции в предсессионный период и в период сессии.

На начальном этапе нашего исследования мы изучили особенности экзаменационного стресса наших испытуемых. Результаты представлены на рисунке 2.2.1.

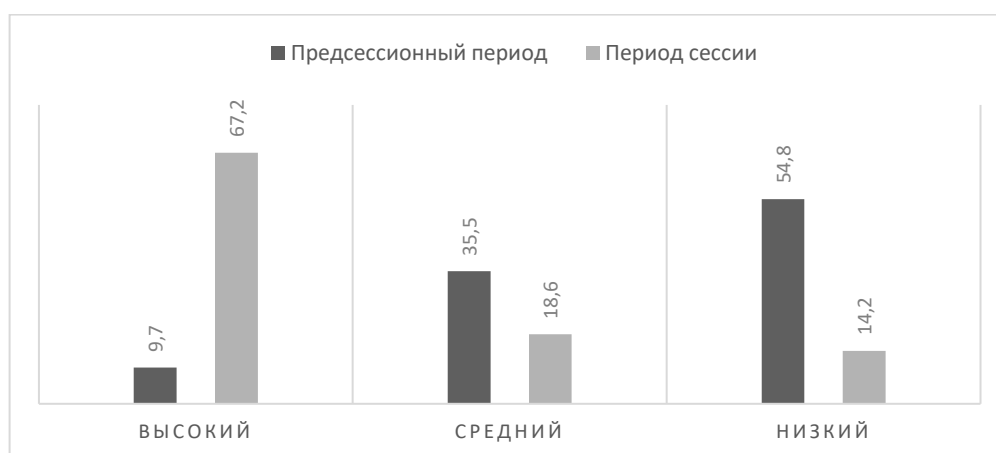


Рис.2.2.1. Распределение студентов по уровням подверженности экзаменационному стрессу в предсессионный период и период сессии (%)

Как видно из рисунка 2.2.1., в предсессионный период 9,7% студентов имеют высокий уровень подверженности экзаменационному стрессу, а в период сессии процент студентов возрос до 67,2%. Это говорит о том, что у студентов могут возникать неадекватные эмоциональные всплески и общее плохое самочувствие (например, мигрени, бессонница, нарушения пищеварения). Также, такие студенты будут более тревожны, не уверены в своих знаниях.

В предсессионный период 35,5% студентов имеют средний уровень подверженности экзаменационному стрессу, а в период сессии процент студентов снизился до 18,6%. Это означает, что студенты не всегда правильно и адекватно ведут себя в стрессовой ситуации. Иногда они умеют сохранять самообладание, но бывает такие случаи, когда незначительные события нарушают эмоциональное равновесие.

В предсессионный период 54,8% студентов имеют низкий уровень подверженности экзаменационному стрессу, а в период сессии процент студентов снизился до 14,2%. Это свидетельствует о том, студенты адаптированы к рабочим нагрузкам. Они ведут себя сдержано и умеют регулировать собственные эмоции, мало подвержены стрессовым ситуациям извне.

Теперь рассмотрим статистические различия подверженности экзаменационного стресса студентов между предсессионным периодом и в период сессии. С целью выявления статистических различий нами был применен непараметрический статистический критерий U-критерий Манна-Уитни (Таблица 16, Приложение 20)

Исходя из полученных данных, в предсессионный период и в период сессии, существуют различия в подверженности стрессу студентов. Студенты во время сессии больше подвержены волнению, тревожности, переживаниям, чем в предсессионный период. ($U_{\text{мп}}=1165,5$, при $p \leq 0,01$).

Далее мы изучили причины учебного стресса. Результаты представлены на рисунке 2.2.2.

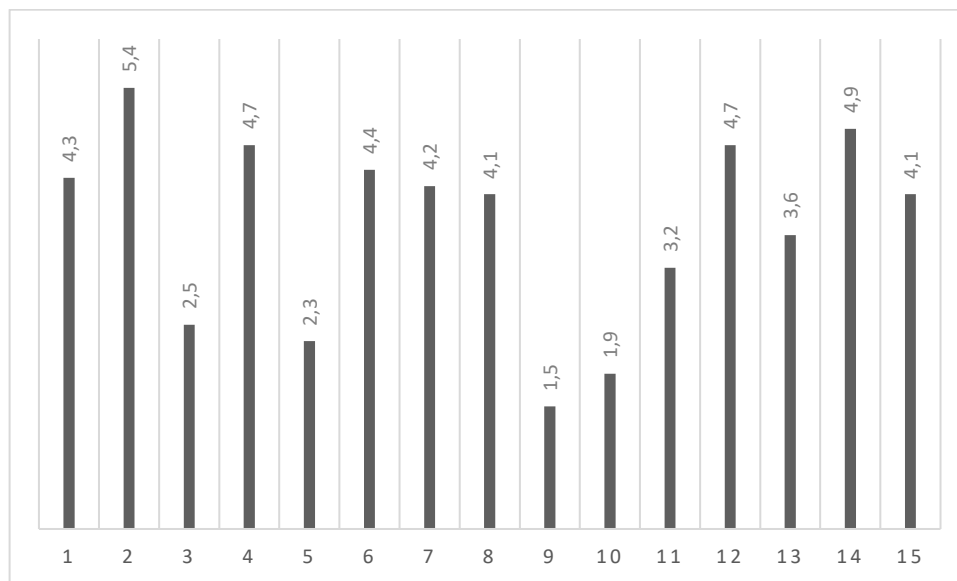


Рис. 2.2.2. Выраженность причин учебного стресса студентов(ср.б)

Примечание: 1 – строгие преподаватели; 2 – большая учебная нагрузка; 3 – отсутствие учебников; 4 – непонятные/скучные учебники; 5 – жизнь вдали от родителей; 6 – неумение правильно распорядиться ограниченными финансами; 7 – неумение правильно организовать свой режим дня; 8 – нерегулярное питание; 9 – проблемы совместного проживания с другими студентами; 10 – конфликт в группе; 11 – излишнее серьезное отношение к учебе; 12 – нежелание учиться или разочарование в профессии; 13 – стеснительность/застенчивость; 14 – страх перед будущим; 15 - проблемы в личной жизни.

Как мы видим на рисунке 2.2.2. максимальный средний балл ($M_x=5,4$) по шкале «большая учебная нагрузка». То есть, студенты не справляются с учебной программой, из-за того, что неправильно распределяют своё время на подготовку различного рода заданий. Так как многие студенты очень небрежно относятся к своему времени. Вследствие этого появляются задолженности по учебе, что приводит к возникновению стрессовых ситуаций.

«Страх перед будущим» ($M_x=4,9$). Чаще всего страх перед будущим возникает у студентов из-за сомнения выбора профессии и в дальнейшем проблемы с трудоустройством, а так же боязнь сложностей взрослой жизни.

«Непонятны/скучные учебники» ($M_x=4,7$). Это связано с тем, что информация в учебниках преподносится неэффективно. Так как текст в учебниках написан научным языком и сложно воспринимается студентами.

Студентам сложно заставить себя читать учебники, книги, так как объём параграфов слишком велик, и им сложно понять суть написанного. Из-за этого пропадает интерес к учебникам.

«Нежелание учиться или разочарование в профессии» ($M_x=4,7$). Причинами нежелания учиться у студентов является: 1 – личностные качества, как легкомысленность, безответственность, отсутствие силы воли мешают учиться студентам; 2 – осознание того, что учишься не по собственному желанию; 3 – из-за того, что на первых курсах преподают общеобразовательные предметы, студентам становится, не интересно учиться; 4 – отсутствие мотивации.

«Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами» ($M_x=4,4$). До поступления в ВУЗ, студенты были материально зависимыми от родителей. Так как родители распоряжались всеми финансами (н/р покупка продуктов, одежды, оплата за квартиру/общежитие), а теперь студентам приходится распоряжаться финансами так, чтобы хватило и на питание и на проживание. На обучение в ВУЗ также приезжает много иностранных студентов из разных стран и не все родители могут позволить высылать денежные средства детям, так как уровень жизни в некоторых странах ниже, чем в России.

«Строгие преподаватели» ($M_x=4,3$). Слишком требовательны, задают много заданий по предметам и некоторые студенты не всегда успевают осваивать материал по дисциплинам. Увеличивается учебная нагрузка.

«Неумение правильно организовать свой режим дня» ($M_x=4,2$). Из-за неправильного режима дня, у студентов могут начаться проблемы со здоровьем. Так как после учебы в приоритете больше отдых, а не подготовка к занятиям, все откладывается на вечер/ночь. И это сказывается на недосыпании.

«Нерегулярное питание» ($M_x=4,1$). Из-за того, что студенты большое количество времени проводят в ВУЗе, не всегда успевают питаться вовремя, и все приёмы пищи откладываются на вечернее время, а иногда и на ночное.

«Проблемы в личной жизни» ($M_x=4,1$). В студенческие годы студенты активно ведут поиски своей второй половинки. Студенты не могут правильно распорядиться своим временем, ставя учебу на первое место, на фоне этого возникают проблемы в личной жизни.

«Стеснительность/застенчивость» ($M_x=3,6$). Проблема стеснительных студентов заключается в том, что у них возникает волнение, тревожность, страх перед аудиторией во время ответов. Боязнь ошибиться и выглядеть глупо перед своими одногруппниками и преподавателями. А так же недопоняв учебный материал, стеснительный студент не переспросит, от этого появляются пробелы в знаниях.

«Излишние серьезные отношения к учебе» ($M_x=3,2$). Студенты, которые очень серьезно относятся к учебе, много нервничают, переживают из-за того что боятся не сдать задания вовремя, или выучить конспект. По этим причинам не могут спокойно отдыхать, проводить время с друзьями, плохо спят, все время думают об учебе.

«Отсутствие учебников» ($M_x=2,5$). У многих студентов возникают трудности в учебе, из-за отсутствия либо нехватки учебников в библиотеке. А большинство книг в интернете платные, не все студенты могут позволить купить их себе.

«Жизнь вдали от родителей» ($M_x=2,3$). Студенты, которые сильно привязаны к родителям, не сразу адаптируются к студенческой жизни. Они живут в отсутствии контроля, могут слишком много себе позволять, что ведет к прогулам пар, студенты не готовятся к занятиям, накапливают долги по учебе.

«Конфликты в группе» ($M_x=1,9$). Так как обучающиеся могут отличаться друг от друга, ролями в обществе, функциями, социальным статусом, вероисповеданием, то невозможно избежать конфликтов.

«Проблемы совместного проживания с другими студентами» ($M_x=1,5$). У студентов, проживающих в общежитиях и на съемных квартирах, возникает психологический дискомфорт, так как они живут с другими

людьми и у них отсутствует личное пространство. Бытовые проблемы накапливаются и из-за этого могут возникать конфликтные ситуации.

Результаты по изучению проявления учебного стресса представлены на рисунке 2.2.3.

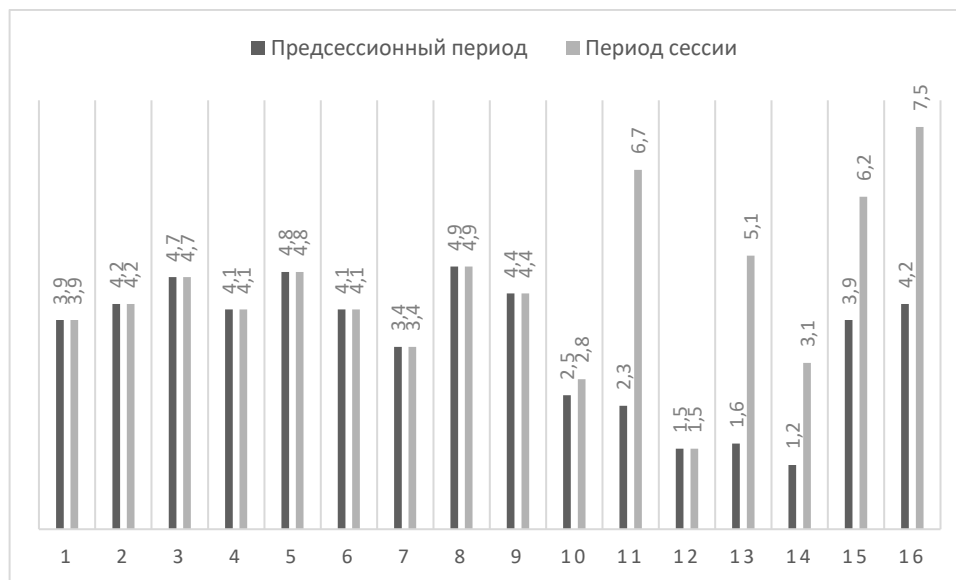


Рис. 2.2.3. Выраженность проявления учебного стресса у студентов в предсессионный период и период сессии (ср.б.)

Примечание: 1 - ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами; 2 - невозможность избавиться от посторонних мыслей; 3 - повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания; 4 - раздражительность, обидчивость; 5 - плохое настроение, депрессия; 6 – страх, тревога; 7 - потеря уверенности, снижение самооценки; 8 - спешка, ощущение постоянной нехватки времени; 9 – плохой сон; 10 - нарушение социальных контактов, проблемы в общении; 11 - учащенное сердцебиение, боли в сердце; 12 – затрудненное дыхание; 13 - проблемы с желудочно-кишечным трактом; 14 - напряжение или дрожание мышц; 15 – головные боли; 16 - низкая работоспособность, повышенная утомляемость.

Кроме того, было установлено, что у студентов второго курса обучения в предсессионный период в наибольшей степени отмечаются такие проявления учебного стресса, как «спешка, ощущение постоянной нехватки времени» ($M_x=4,9$); «плохое настроение, депрессия» ($M_x=4,8$); «повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания» ($M_x=4,7$). В наименьшей степени отмечаются такие проявления учебного стресса, как «проблемы с желудочно-кишечным трактом» ($M_x=1,6$); «затрудненное дыхание» ($M_x=1,5$); «напряжение или дрожание мышц» ($M_x=1,2$). В период сессии в наибольшей степени отмечаются такие проявления учебного стресса, как «низкая

работоспособность, повышенная утомляемость» ($M_x=7,5$); «учащенное сердцебиение, боли в сердце» ($M_x=6,7$); «напряжение или дрожание мышц» ($M_x=6,2$), а в наименьшей степени отмечаются такие проявления учебного стресса, как «затрудненное дыхание» ($M_x=1,5$) и «нарушение социальных контактов, проблемы в общении» ($M_x=2,8$).

Теперь рассмотрим статистические различия проявления учебного стресса студентов между предсессионным периодом и в период сессии. С целью выявления статистических различий нами был применен непараметрический статистический критерий U-критерий Манна-Уитни (Таблица 20, Приложение 20)

Исходя из полученных данных, в предсессионный период и в период сессии, существуют различия в проявлении учебного стресса студентов. В таких как «раздражительность, обидчивость» ($U_{эмп}=1532,5$, при $p \leq 0,05$): «спешка, ощущение постоянной нехватки времени» ($U_{эмп}=1458,5$, при $p \leq 0,05$). В период сессии студенты более раздражительны из-за нехватки времени. Так как у студентов появляется дефицит времени, они за короткий промежуток пытаются освоить большой объем информации.

Результаты по изучению выбора приемов снятия стресса представлены на рисунке 2.2.4.

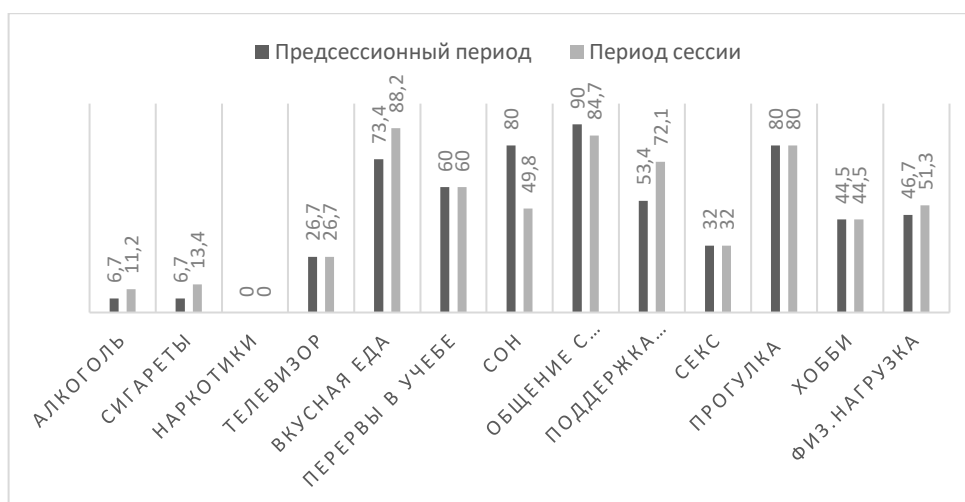


Рис. 2.2.4. Распределение выбора приемов снятия стресса у студентов в предсессионный период и период сессии (%)

Как видно из рисунка, 90% студентов в предсессионный период для снятия стресса используют общение с друзьями или любимым человеком. 80% студентов используют сон и прогулки на свежем воздухе.

Наиболее реже студенты используют такие приемы снятия стресса, как телевизор (26,7%), сигареты и алкоголь(6,7%).

В период сессии для снятия стресса студенты в наибольшей степени используют «вкусная еда» (88,2%), общение с друзьями или любимым человеком (84,7%). Наиболее реже студенты используют такие приемы снятия стресса, как телевизор (26,7%), сигареты (13,4%) и алкоголь (11,2%).

Затем мы изучили индивидуально стилевые особенности саморегуляции. Результаты представлены на рисунке 2.2.5.

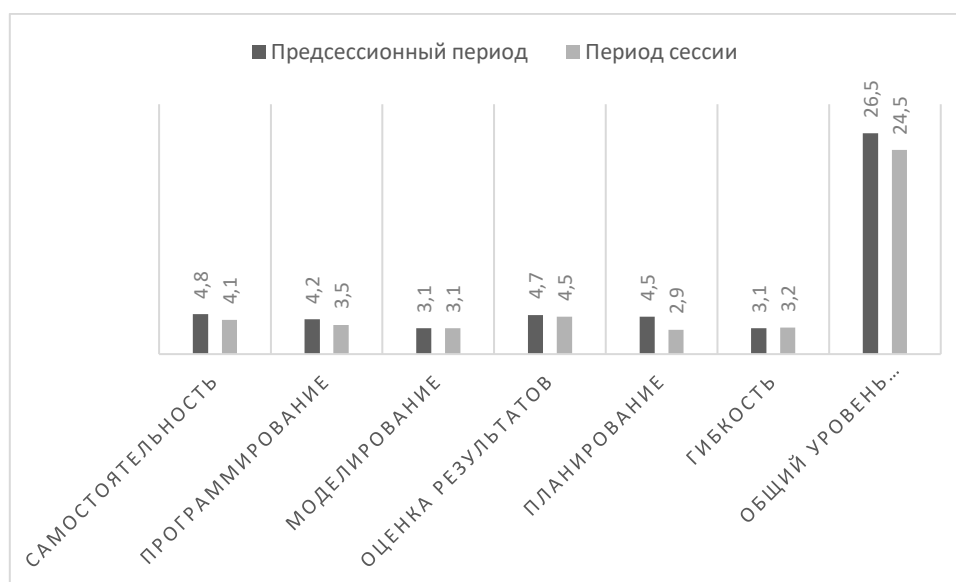


Рис. 2.2.5. Выраженность шкал саморегуляции у студентов в предсессионный период и период сессии (ср.б.)

Как мы видим на рисунке 2.2.5. в предсессионный период у студентов максимальный средний балл ($M_x=4,8$) имеет шкала саморегуляции «самостоятельность», что соответствует среднему уровню. Это говорит о том, что по этой шкале самостоятельности студенты прислушиваются к мнению и оценке окружающих, но в, то, же время могут самостоятельно организовывать свою деятельность и поведение.

Шкала саморегуляции «оценка результатов» ($M_x=4,7$), что соответствует среднему уровню. Здесь мы видим, что у студентов адекватная

самооценка, но они не всегда замечают своих ошибок.

Шкала саморегуляции «планирование» ($M_x=4,5$), относится к среднему уровню. Это говорит, о том, что у студентов со средним показателем по этой шкале частично сформированно потребность в планировании деятельности, поставленные цели у таких студентов не всегда достигаются.

Шкала саморегуляции «программирование» ($M_x=4,2$), что относится к среднему уровню. Средний уровень по данной шкале, говорит сформировавшейся потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Так же студенты живут путем проб и ошибок.

Шкала саморегуляции «гибкость» ($M_x=3,1$), соответствует низкому уровню. Студенты с низким показателем по данной шкале в быстро меняющейся обстановке, чувствуют себя неуверенно, некомфортно. С трудом привыкают к смене обстановки, к переменам в жизни.

Шкала саморегуляции «моделирование» ($M_x=3,1$), что соответствует низкому уровню. У студентов с низкими показателями по данной шкале, слабо сформирован процесс моделирования, это приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании. У таких студентов могут возникнуть трудности в определении цели и программы действий.

Шкала «общий уровень саморегуляции» ($M_x=26,5$), соответствует среднему уровню. Студенты со средним уровнем по данной шкале способны сформировать такой стиль саморегуляции, который позволит компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих в достижении цели. Так же успешность овладения новыми видами деятельности в большей степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида деятельности.

В период сессии у студентов максимальный средний балл ($M_x=4,5$) имеет шкала «оценка результатов», что соответствует среднему уровню.

Здесь мы видим, что у студентов адекватная самооценка, но они не всегда замечают своих ошибок.

Уровень самостоятельности - средний ($M_x=4,1$). Это говорит о том, что студенты прислушиваются к мнению и оценке окружающих, но, в то же время, могут самостоятельно организовывать свою деятельность и поведение.

«Программирование» ($M_x=3,5$), что соответствует низкому уровню. Это говорит о неумении и нежелании студентов продумывать последовательность своих действий. Они предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

«Гибкость» ($M_x=3,2$), что соответствует низкому уровню. Это говорит о том, что в динамичной, быстро меняющейся обстановке, студенты чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких студентов неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

«Моделирование» ($M_x=3,1$), что соответствует низкому уровню. У студентов с низкими показателями по данной шкале, слабо сформирован процесс моделирования, это приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании. У таких студентов могут возникнуть трудности в определении цели и программы действий.

«Планирование» ($M_x=2,9$), что соответствует низкому уровню. Это говорит о том, что у студентов потребность в планировании развита слабо,

цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Они предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Теперь рассмотрим статистические различия показателей саморегуляции студентов между предсессионным периодом и в период сессии. С целью выявления статистических различий нами был применен непараметрический статистический критерий U-критерий Манна-Уитни (Таблица 19, Приложение 20)

. Исходя из полученных данных, в предсессионный период и в период сессии, существуют различия в показателях саморегуляции студентов. Результаты представлены в Таблице 2.2.1.

Таблица 2.2.1.

Изучаемые показатели	Компоненты саморегуляции		U _{эмп.}
	Предсессионный период	Период сессии	
Самостоятельность	4,8	4,1	
Программирование	4,2	3,5	
Моделирование	3,1	3,1	
Оценка результатов	4,7	4,5	1472,5
Планирование	4,5	2,9	1220,5
Гибкость	3,1	3,2	1215,5
Общий уровень саморегуляции	26,5	24,5	

Примечание: в таблице 2.2.1. представлены только статистически значимые различия.

Это говорит о том, что в период сессии у студентов неустойчивы субъективные критерии успешности, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы. Так же студенты не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение. У них слабо развита потребность в планировании, цели выдвигаются ситуативно. Студенты более зависимы от ситуации.

Далее мы изучили личностную тревожность у студентов. Результаты представлены на рисунке 2.2.6.

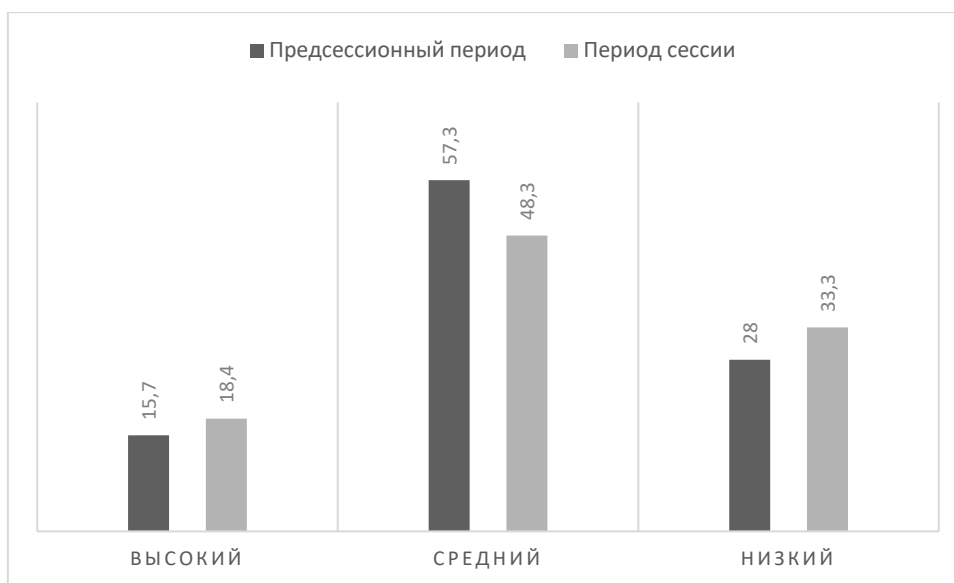


Рис. 2.2.6. Распределение студентов по уровням личностной тревожности в предсессионный период и период сессии (%)

Как видно из рисунка 2.2.6. 15,7% студентов имеют высокий уровень личностной тревожности, это означает, что большинство ситуаций, в которых оказывается человек, воспринимается как угрожающие его престижу, самооценке, физическому здоровью. Поведение, контакты с людьми регулируются, прежде всего, эмоциями. Проявляется напряжением, беспокойством, может вызывать нарушение внимания, снижение работоспособности, повышенную утомляемость и быструю истощаемость.

53,7% студентов имеют средний уровень личностной тревожности, это означает, что студент чувствует себя комфортно, сохраняет эмоциональное равновесие, работоспособность преимущественно в ситуациях, к которым он уже успел успешно адаптироваться, в которых он знает, как нужно себя вести, знает меру своей ответственности. При осложнении ситуации возможно появление беспокойства и тревоги.

28% студентов имеют низкий уровень личностной тревожности, это означает, что студент воспринимает появившиеся трудности адекватно. Угрожающими для него становятся ситуации, представляющие реальную

опасность для жизни. Поведение, взаимоотношения с окружающими регулируются уверенностью в успехе, в возможности разрешения конфликтов.

Теперь рассмотрим статистические различия личностной тревожности студентов между предсессионным периодом и в период сессии. С целью выявления статистических различий нами был применен непараметрический статистический критерий U-критерий Манна-Уитни (Таблица 17, Приложение 20)

Исходя из полученных данных, в предсессионный период и в период сессии, существуют различия в личностной тревожности студентов ($U_{эмп}=873,5$, при $p \leq 0,01$). В период сессии возрастает личностная тревожность больше, чем в предсессионный период.

Далее мы изучили ситуативную тревожность у студентов. Результаты представлены на рисунке 2.2.7.

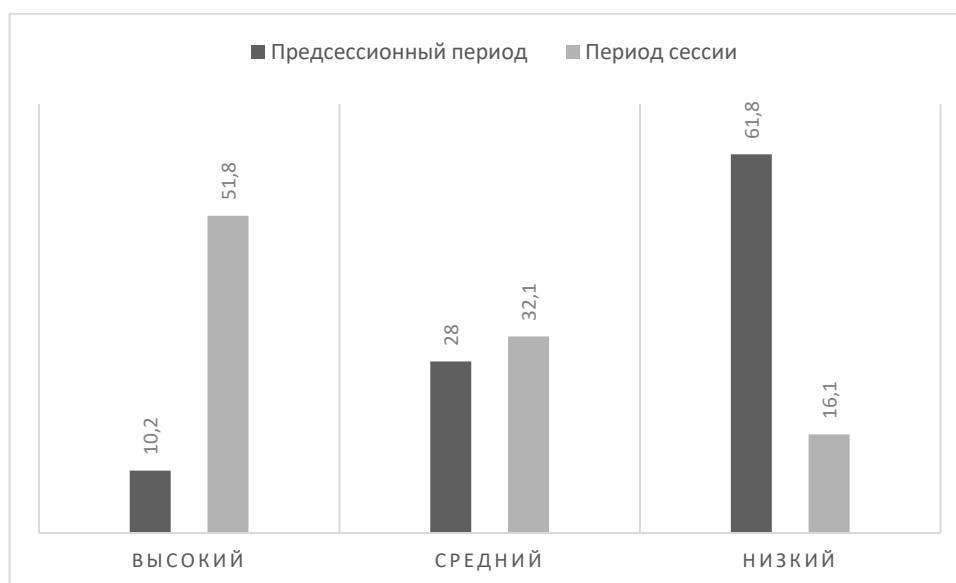


Рис. 2.2.7. Распределение студентов по уровням ситуативной тревожности в предсессионный период и период сессии (%)

Как видно из рисунка 2.2.7. 51,8% студентов имеют высокий уровень ситуативной тревожности, которая характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью,

нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

32,1% студентов имеют средний уровень ситуативной тревожности, это означает, что студент придает повышенную значимость отдельным элементам ситуации. Такой человек старается объективно оценивать возникающие ситуации, но это удается ему или не сразу, или он не совсем уверен в своих силах, возможностях и опыте.

16,1% студентов имеют низкий уровень ситуативной тревожности, это отражает недостаточно высокую значимость для человека той ситуации, в которой он оказывается. Такой человек воспринимает происходящее или в соответствии с его эмоциональностью, или как незначительное, или как преодолимое. Такой человек уверен в себе, доволен собой и своим состоянием, положением дел, внутренне расслаблен, настроен на успешное преодоление препятствий и чувствует в себе достаточно сил для этого.

Теперь рассмотрим статистические различия ситуативной тревожности студентов между предсессионным периодом и в период сессии. С целью выявления статистических различий нами был применен непараметрический статистический критерий U-критерий Манна-Уитни (Таблица 18, Приложение 20)

Исходя из полученных данных, в предсессионный период и в период сессии, существуют различия в ситуативной тревожности студентов ($U_{\text{эмп}}=1520$, при $p \leq 0,05$). В период сессии возрастает ситуативная тревожность больше, чем в предсессионный период.

Для выявления связи подверженности экзаменационного стресса и показатели саморегуляции мы провели статистическую обработку данных в программе SPSS 24.0. В качестве математического метода был применен непараметрический коэффициент корреляции r-критерий Спирмена (Таблица 21, Приложение 20)

По итогам корреляционного анализа были обнаружены связи между подверженностью к экзаменационному стрессу и показателей саморегуляции в количестве 3 отрицательных корреляционных связей.



Примечание: $r < 0$: * $p \leq 0,05$ ----- ** $p \leq 0,01$ ----- обратная связь

Рис. 2.2.8. Корреляционная плеяда связей между подверженностью к экзаменационному стрессу и показателями саморегуляции

В результате анализа была выявлена тесная отрицательная корреляционная связь подверженность к экзаменационному стрессу с показателем саморегуляции «Планирование» ($r_s = -0,404$; $p \leq 0,01$): то есть, чем ниже сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае не реалистичны, не детализированы и не устойчивы, цели деятельности не выдвигаются самостоятельно, тем выше уровень экзаменационного стресса.

Подверженность к экзаменационному стрессу имеет значимые отрицательные корреляционные связи с показателями саморегуляции «Гибкость» ($r_s = -0,259$; $p \leq 0,05$): и «Оценка результатов» ($r_s = -0,216$; $p \leq 0,05$): то есть, чем ниже развитость и адекватность самооценки, результатов своей деятельности и поведения, сформированности регуляторной гибкости, способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, тем больше студенты подвержены к экзаменационному стрессу.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что чем ниже уровень планирования, гибкости, оценки результатов, моделирования,

программирования, самостоятельности, тем выше уровень экзаменационного стресса, подтверждается, но требует дополнительной проработки и проверки на большей по объему и более разнообразной выборке, с учетом различных дополнительных факторов.

2.3 Коррекционно-развивающая программа «Повышение уровней компонентов саморегуляции у студентов с высоким уровнем подверженности к экзаменационному стрессу»

С целью повышения компонентов саморегуляции и, как следствие, понижению уровня экзаменационного стресса нами была разработана коррекционно-развивающая программа.

Цель программы: психокоррекция компонентов саморегуляции, с помощью повышения гибкости, планирования, оценивания результатов, способствующих снижению уровня экзаменационного стресса.

В соответствии с целью нами были выделены следующие задачи психокоррекционной программы:

1. Обучение методам нервно-мышечной релаксации, приемам расслабления;
2. Формирование у студентов умения управлять своим психофизическим состоянием;
3. Развитие навыков владения собой в критических ситуациях;
4. Развитие рефлексивной позиции по отношению к своей жизни

В рамках психокоррекционной работы нами использовались следующие методы: арт-терапевтические техники, игровые упражнения, дискуссионные методы и методы поведенческой терапии.

Для реализации психокоррекционной программы нами предусмотрено 12 групповых занятий. Занятия проводились 1 раз в неделю, продолжительностью 60 минут.

Структура занятий:

1. Ритуал приветствия (позволяет создать атмосферу группового доверия и принятия).
2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние студентов (позволяет активизировать студентов, снять мышечное напряжение, настроить их на продуктивную групповую деятельность).
3. Основное содержание занятий – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия.
4. Рефлексия: выражение эмоционального отношения к занятию.
5. Ритуал прощания (по аналогии с ритуалом приветствия).

Тематическое планирование коррекционно-развивающей программы представлено в таблице.

Таблица 3.1.

Тематическое планирование программы «Коррекционно-развивающая программа по повышению уровня саморегуляции»

№ п/п	Цели и задачи занятия	Содержание занятия
1.	Знакомство с основными психологическими способами снятия нервно-психического напряжения в различных жизненных ситуациях, формирование навыков саморегуляции.	Знакомство. Принятие правил групповой работы. Упражнение-активатор «Знакомство». Введение Хронометража. SAMRT-технология. Упражнение «Хромая обезьяна». Упражнение «Расхождение рук». Упражнение «Пальцы». Упражнение «Мозговой штурм по созданию банка естественных способов саморегуляции». Рефлексия. Подведение итогов. Ритуал прощания.
2.	Способствовать дальнейшему сплочению группы, уяснения сути саморегуляции обучение навыкам саморегуляции с помощью управления дыханием и управления тонусов мышц.	Приветствие. Упражнения, направленные на сохранение и укрепление психического здоровья. Упражнение «Улыбка». Рефлексия. Ритуал прощания.
3.	Овладение участниками приёмами и способами саморегуляции; создание условий для развития положительной самооценки; развитие умения вступать в контакт с самим собой	Упражнение-активатор « Мы похожи». Упражнение «Схождение рук». Упражнение «Фокусировка». Упражнение «Роза». Упражнение «Портрет».

		Рефлексия. Подведение итогов. Ритуал прощания.
4.	Обучение способам саморегуляции с помощью воздействия слов, а также с помощью воздействия образов.	Приветствие. Упражнение «Самоприказы». Упражнение «Самоодобрение». Упражнение «Разгладим море». Упражнение «Зернышко». Упражнение – релаксация. Рефлексия. Домашнее задание Ритуал прощания.
5.	Освоение способов саморегуляции, через управление дыханием и тонусом мышц.	Приветствие. Обсуждение домашнего задания. Упражнение «Верёвка». Упражнение «Обучение способам управление дыханием». Упражнение «Управление тонусом мышц, движения». Рефлексия. Домашнее задание. Ритуал прощания.
6.	Развитие у участников осознания собственных ресурсов, развитие умения визуализировать, обучение медитативным техникам	Упражнение-активатор «Проволочная разминка». Упражнение «Левитация». Упражнение «Термометр». Упражнение «Работа с неуверенностью в себе». Упражнение «Я обладаю, знаю, умею!». Рефлексия. Подведение итогов. Ритуал прощания.
7.	Формирование позитивного принятия себя; закрепление приёмов и навыков саморегуляции, Формирование потребности и способности к самопознанию, саморазвитию и самореализации.	Упражнение-активатор «Письмо другу». Упражнение «Полёт». Упражнение «Пульс». Упражнение «Волшебная лавка». Упражнение «Приятные воспоминания». Упражнение «Изменения». Рефлексия. Ритуал прощания.
8.	Повышение самооценки, развитие уверенного поведения, снижение тревожности.	Приветствие. Упражнение «Пустое место». Упражнение «Самопрезентация». Упражнение «Великий мастер». Упражнение «Какой я?». Упражнение «Мой выбор». Упражнение «Преграда». Рефлексия. Ритуал прощания.
9.	Совершенствование навыков эффективного целеполагания и организация времени.	Приветствие. Упражнение «Чего я хочу на самом деле?». Упражнение «Определяем приоритеты». Упражнение «Навыки постановки задач». Упражнение «Превращаем «надо» в «хочу»». Упражнение «Сказать

		нет». Упражнение «Принудительная эффективность». Ритуал прощания. Рефлексия.
10.	Расширение представлений о способах саморегуляции эмоционального состояния и профилактики стресса.	Приветствие. Упражнение «Передай движение по кругу». Упражнение «Грудное дыхание». Упражнение «Брюшное дыхание». Упражнение «Успокаивающее дыхание». Упражнение «Нервно-мышечная прогрессивная релаксация». Упражнение «Аутогенная тренировка». Визуализация «Пляж». Рефлексия. Ритуал прощания.
11.	Обучение методам восстановления ресурсного состояния.	Приветствие. Упражнение «Подари улыбку». Упражнение «Стрессовые факторы моей жизни». Упражнение «Приятное воспоминание». Упражнение «Якоря». Упражнение «Анализ изменения установок». Рефлексия. Ритуал прощания.
12.	Обучение методам диссоциации от причин стресса, подведение итогов.	Приветствие. Упражнение «Изменение масштаба события». Упражнение «Изменение временного масштаба». Упражнение «Тактика борьбы со стрессом в зависимости от времени его возникновения». Рефлексия. Подведение итогов.

Более подробно занятия коррекционно-развивающей программы представлены в приложении. (Приложение 21)

По результатам контрольной диагностики мы изучили распределение студентов с изначально высоким уровнем подверженности к экзаменационному стрессу. Результаты представлены на рисунке 2.3.1.

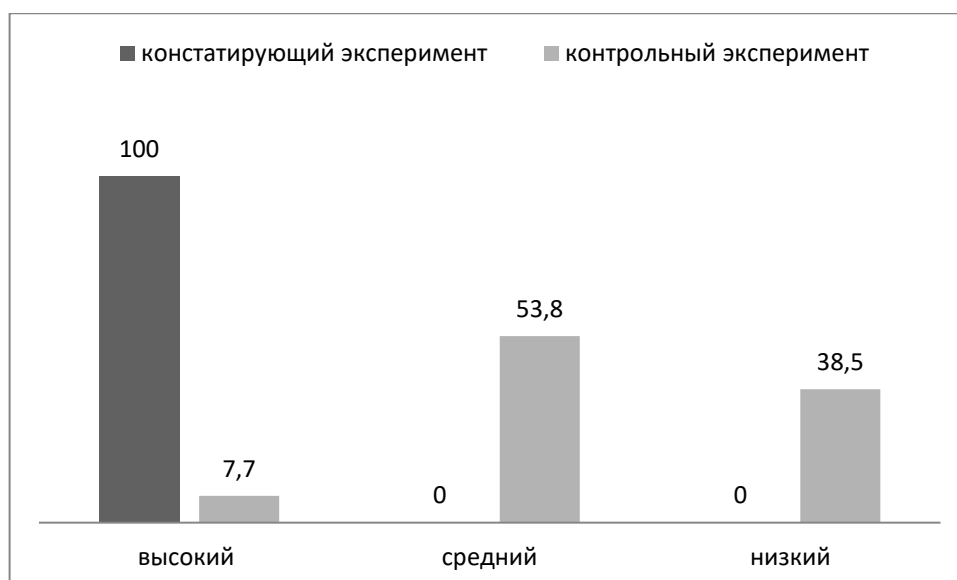


Рис. 2.3.1. Распределение студентов по уровням подверженности к экзаменационному стрессу после коррекционно-развивающей программы (%)

По результатам диагностики мы определили 13 студентов с высоким уровнем подверженности к экзаменационному стрессу. После коррекционно-развивающей программы было выявлено, что у 53,8% студентов (7 испытуемых) уровень подверженности к экзаменационному стрессу снизился до среднего уровня. У 38,5% студентов (5 испытуемых) уровень подверженности к экзаменационному стрессу снизился до низкого уровня. Также было выявлено, что у 7,7% студентов (1 испытуемый) уровень подверженности к экзаменационному стрессу не изменился, то есть, остался высокий уровень., но все, же отмечена незначительная положительная динамика. Это свидетельствует о снижении подверженности к экзаменационному стрессу.

По результатам исследования особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции после коррекционно-развивающей программы, были выявлены следующие результаты, представленные в таблице 2.3.2.

Таблица 2.3.2.

Выраженность компонентов саморегуляции у студентов с высоким уровнем подверженности к экзаменационному стрессу после коррекционно-развивающей программы (ср.б.)

Компоненты саморегуляции	Гибкость	Планирование	Моделирование	Программирование	самостоятельность	Оценка результатов
Констатирующий эксперимент	3,8	2,3	2,9	3,3	2,1	1,3
Контрольный эксперимент	4,8	6,9	5,2	4,1	3,3	3,8
Достоверность различий	$U_{эмп}=126,5$	$U_{эмп}=135$				$U_{эмп}=185$

Из таблицы 2.3.2. видно, что у студентов после коррекционно-развивающей программы обнаружены статистически значимые различия по шкалам «Гибкость», «Планирование», «Оценка результатов» ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что студенты в быстроменяющейся обстановке чувствуют себя увереннее, с легкостью привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они чаще стали задумываться о своем будущем, осознанно подходят к планированию своей деятельности, планы реалистичны и детализированы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Студенты адекватно оценивают с результаты своей деятельности, гибко адаптируются к изменениям условий.

По результатам контрольной диагностики мы изучили распределение студентов с изначально высоким уровнем личностной тревожности. Результаты представлены на рисунке 2.3.2.

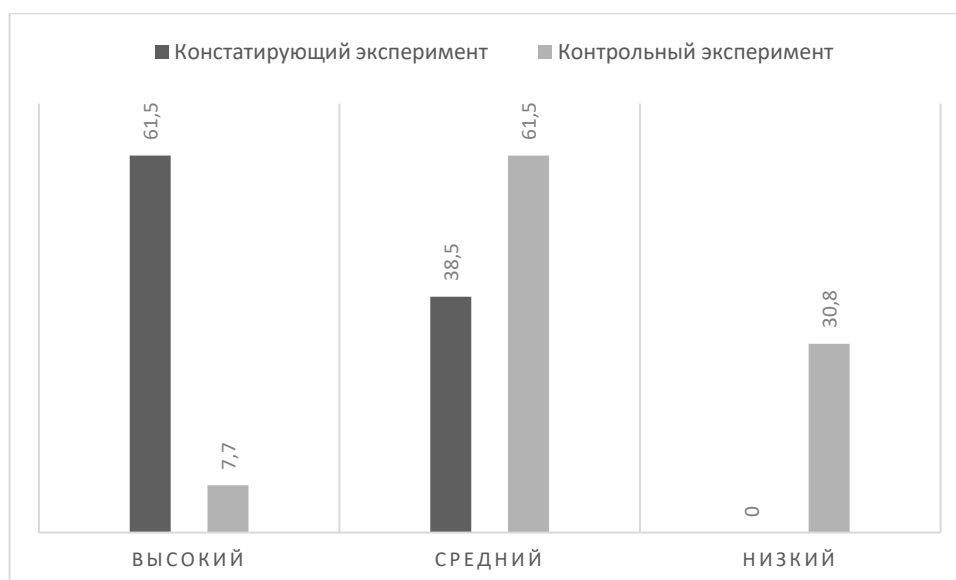


Рис.2.3.2. Распределение студентов по уровням личностной тревожности после коррекционно-развивающей программы (%)

По результатам диагностики мы выявили, что у 8 студентов экспериментальной выборки высокий уровень личностной тревожности и у 5 студентов - средний. После коррекционно-развивающей программы у 7,7% студентов (1 испытуемых) остался высокий уровень личностной тревожности, но все же отмечена незначительная положительная динамика. У 61,5% студентов (8 испытуемых) уровень личностной тревожности снизился до среднего уровня. У 30,8% студентов (4 испытуемых) уровень личностной тревожности снизился до низкого уровня. Это свидетельствует о положительной динамике снижении уровня тревожности.

По результатам контрольной диагностики мы изучили распределение студентов с изначально высоким уровнем ситуативной тревожности. Результаты представлены на рисунке 2.3.3.



Рис. 2.3.3. Распределение студентов экспериментальной выборки по уровням ситуативной тревожности до и после коррекционно-развивающей работы (%)

По результатам диагностики мы определили 10 студентов с высоким уровнем ситуативной тревожности, 2 студента со средним уровнем и 1 с низким уровнем. После коррекционно-развивающей программы было выявлено, что 23,1% студентов (3 испытуемых) остался высокий уровень ситуативной тревожности. У 15,4% студентов (2 испытуемых) остался средний уровень ситуативной тревожности. У 61,5% студентов (8 испытуемых) уровень ситуативной тревожности снизился до низкого уровня. Это свидетельствует о значительном снижении уровня тревожности.

Таким образом, исходя из полученных результатов, цель нашей коррекционно-развивающей программы, направленной на коррекцию компонентов саморегуляции, с помощью повышения гибкости, планирования, оценивания результатов, способствующих снижению уровня экзаменационного стресса, была достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема стресса и стрессоустойчивости в условиях современности приобретает все возрастающий научный и практический интерес в связи с активным и непрерывным ростом политической, экономической, техногенной, экологической, социальной и личностной экстремальности условий жизни. Экзаменационная сессия связана с развитием у студентов состояния психоэмоционального напряжения, которое приводит к выраженным изменениям в организме и психике, которые, в свою очередь, несут в себе серьезную угрозу для физического и психологического здоровья студентов. Такие изменения находятся в прямой зависимости от индивидуальной устойчивости студента к воздействию стресса (Григорович, О.А.)

Следует отметить, что стресс определяется как своеобразное психологическое состояние, являющееся частью более объемного процесса взаимодействия между индивидуумом и рабочей средой и отражает данный процесс.

Сдача экзаменационной сессии представляет собой значимое и часто встречающееся событие в жизни студента и является стрессогенной ситуацией, которая способна вызвать стрессовые реакции и тотальную дезорганизацию деятельности. Саморегуляция в рамках процесса контроля знаний обеспечивает пропорциональность, своевременность и соответствие активности студента требованиям, а также обеспечивает необходимый уровень данной активности. Так, сформированная система саморегуляции позволяет студенту составить прогноз исхода экзаменационной ситуации, предопределить управление деятельностью и обеспечить психологическую стрессоустойчивость к экзаменационному стрессу.

В эмпирической части нашего исследования мы изучили особенности экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем саморегуляции. Проанализировав результаты мы сделали следующие выводы:

В результате исследования подверженности к экзаменационному стрессу было выявлено, что у студентов могут возникать неадекватные эмоциональные всплески и общее плохое самочувствие (например, мигрени, бессонница, нарушения пищеварения). Также, такие студенты будут более тревожны, не уверены в своих знаниях.

Так же было выявлено, что студенты не справляются с учебной программой, из-за того, что неправильно распределяют своё время на подготовку различного рода заданий. Так как многие студенты очень небрежно относятся к своему времени. Вследствие этого появляются задолженности по учебе, что приводит к возникновению стрессовых ситуаций.

Было выявлено, что большинство студентов для снятия стресса используют общение с друзьями.

Далее мы изучили индивидуально стилевые особенности саморегуляции по методике. Было выявлено, что студенты прислушиваются к мнению и оценке окружающих, но в, то, же время могут самостоятельно организовывать свою деятельность и поведение, у них адекватная самооценка, но они не всегда замечают своих ошибок.

Далее мы изучили личностную тревожность у студентов. Так как они имеют высокий уровень личностной тревожности, означает, что большинство ситуаций, в которых оказывается человек, воспринимается как угрожающие его престижу, самооценке, физическому здоровью. Поведение, контакты с людьми регулируются, прежде всего, эмоциями. Проявляется напряжением, беспокойством, может вызывать нарушение внимания, снижение работоспособности, повышенную утомляемость и быструю истощаемость.

Высокий уровень ситуативной тревожности у студентов, характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как

эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Корреляционный анализ позволил нам обнаружить 3 значимых корреляционных связей между подверженностью к экзаменационному стрессу и показателями саморегуляции. Чем ниже у студентов сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае не реалистичны, не детализированы и не устойчивы, цели деятельности не выдвигаются самостоятельно, тем выше уровень экзаменационного стресса.

В результате проведенной коррекционно-развивающей программы были получены следующие результаты:

1. У студентов снизился уровень подверженности к экзаменационному стрессу.

2. Студенты в быстроменяющейся обстановке стали чувствовать себя увереннее, с легкостью привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни.

3. Студенты стали адекватно оценивать результаты своей деятельности, гибко адаптируются к изменениям условий.

4. У студентов снизился уровень ситуативной и личностной тревожности.

Таким образом, по результатам исследования наша гипотеза подтвердилась: существует связь между уровнем саморегуляции и экзаменационным стрессом, а именно: чем ниже показатели саморегуляции такие как: планирование, гибкость, самостоятельность, программирование, моделирование, оценка результатов, тем выше уровень экзаменационного стресса. Использование коррекционно-развивающего мероприятия по развитию саморегуляции будут способствовать снижению экзаменационного стресса.

Список использованных источников

1. Адлер, А. Индивидуальная психология / А. Адлер. – М., 2017. – 256 с.
2. Андреева, Е.А. Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационной сессии / Е.А. Андреева, С.А. Соловьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т.5. - №1 (14). – С.140-143.
3. Антилогова, Л.Н. Саморегуляция психических состояний личности / Л.Н.Антилогова, Е.А. Черкевич. – М., 2010. – 317 с.
4. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. - №2. – С.113-123.
5. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович / Вопросы психологии. – 2009. (а). - №4. – С. 23-35.
6. Бабинцева, Л.Н. Особенности взаимосвязи компонентов социально-психологической саморегуляции и осознанной саморегуляции у студентов / Л.Н. Бабинцева // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – Т.23. - №1. – С.31-35.
7. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – СПб.: Питер, 2011. – 304 с.
8. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
9. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
10. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 655 с.
11. Григорович, О.А. Индивидуальные особенности устойчивости студентов к экзаменационному стрессу / О.А. Григорович, С.М.Минина, Е.В. Лунева // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2008. – Т.3. - №1. – С.116.

12. Гаджиева, У.Б. Особенности проявления темперамента как свойства индивидуальности личности / У.Б. Гаджиева // [Научно-исследовательские публикации](#), Выпуск № 4 (8). – 2014. – С. 109-113.
13. Голованова Т.Н. Особенности склонности к различным видам зависимости у студентов вузов / Т.Н. Голованова // Вестник Марийского государственного университета. 2016. - №1 (21). – С. 69-73.
14. Гримак, Л.П. Психология активности человека. Психологические механизмы и приемы саморегуляции / Л.П. Гримак. – М.: Либроком, 2015. – 368 с.
15. Дворникова, Т.А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента / Т.А. Дворникова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. - №3. – С.79-84.
16. Дробышева, О.М. Оценка повышения стрессоустойчивости студентов / О.М. Дробышева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. - №111. – С. 1489-1509.
17. Денисова, О.П. Психология и педагогика / О.П. Денисова. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 235 с.
18. Епанчинцева, Г.А. О роли стрессоустойчивости в профессиональной деятельности военнослужащих / Г.А. Епанчинцева, Т.Н. Козловская, К.В.Семенова // Национальная ассоциация ученых. – 2015. - №2-8 (7). – С.106-108.
19. Ермолаева, М.В. Психология развития / М.В. Ермолаева. – М.: Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, 2003. – 376 с.
20. Жученко, О.А. Особенности саморегуляции студентов с разной направленностью компонентов при прогнозе исхода экзаменационной ситуации / О.А. Жученко // Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология. – 2013. - №2 (14). – С. 137-141.

21. Зейгарник, Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В.Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 2016. – Т.10. – №2. – С.122-132.
22. Зобков, А.В. Психическая саморегуляция учебно-профессиональной деятельности с учетом индивидуально-типологических свойств личности студента / А.В. Зобков // Экономика образования. – 2012. - №1. – С.152-156.
23. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 416 с.
24. Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – Изд.: Школа-Пресс, 2005. – 311 с.
25. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений. / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. - 576 с.
26. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука. 2003. – 370 с.
27. Кулюткин, Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 2004. - №5. – С.45-49.
28. Кречетников, К.Г. Стресс и стресс-менеджмент в деятельности руководителя / К.Г. Кречетников, В.Р. Шойнхорова // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. – 2016. - №40-2. – С.22-28.
29. Костромина, С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности / С.Н.Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – Т.4. – С.152-159.
30. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь. / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – РнД.: ФЕНИКС, 2008. – 415 с.
31. Конопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О.А.

Конопкин, Г.С. Прыгин // Педагогическая и возрастная психология. – 2017. - №4. – С.42-51.

32. Крылова, Н.Н. Саморегуляция как ресурс самообразовательной деятельности студента / Н.Н. Крылова // Вестник Пермского государственного университета. – 2013. - №1. – С.3-8.

33. Кон, И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2012. - 176 с.

34. Лазарус, Р. Психологический стресс и процесс совладания с ним / Р.Лазарус. – СПб.: Питер, 2011. – 211 с.

35. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус. – Л.: Лениздат, 2010. – 409 с.

36. Ланина, Н.В. Формирование устойчивости студентов-бакалавров к экзаменационным стрессам / Н.В. Ланина, Т.Ф. Пушкина // Сборник научных статей VI Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием: Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни. – 2017. – С.204-208.

37. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента [Электронный ресурс] // Журнал практического психолога, 2003. № 1. URL: <http://www.anleontiev.smysl.ru/vospomin/leon-2.htm> (дата обращения: 22.03.2019).

38. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

39. Майдокина, Л.Г. Развитие навыков саморегуляции / Л.Г. Майдокина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т.3. - №1. – С.79-83.

40. Николаева, В.В. Психический уровень саморегуляции / В.В. Николаева. – М., 2001. – 132 с.

41. Прихожан, М.А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / М.А. Прихожан. – М., 2010. – 304 с.
42. Привалова, С.Ю. Саморегуляция учебной деятельности и личное развитие студента / С.Ю. Привалова // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т.11. - №1. – С.27-30.
43. Пряжникова, Е.Ю. О развитии профессионального самоопределения в России / Е.Ю. Пряжникова / Школьный психолог. - №40. - 2000. - С. 3-6.
44. Рикрофт, Ч. Тревога, страх и ожидание. Ревога и тревожность / Ч. Рикрофт. – СПб.: Питер, 2010 – 350 с.
45. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реан. – М.: АСТ, 2015. – 656 с.
46. Серебрякова, Т.А. Психология стресса / Т.А. Серебрякова. – М., 2007. – 143с.
47. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., 2002. – 311 с.
48. Чупина, В.Б. Особенности проявления показателей стрессоустойчивости у студентов клинических психологов и инженеров / В.Б. Чупина, Л.С. Гавриленко // Педагогика и психология. – 2018. - №2 (23). – С.430-432.
49. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2011. – 256 с.
50. Щербатых, Ю.В. Использование методов саморегуляции и нейролингвистического программирования для снижения уровня стресса у студентов / Ю.В. Щербатых // Профилактика правонарушений в студенческой среде. – 2010. - №2. – С.241-244.
51. Эверли Дж., Розенфельд Р. Стресс. Природа и лечение. / Эверли Дж., Розенфельд Р. // Медицина. М., 2005. – С.224.