

Кучина Зульфия Бурхоновна

**Психолого-акмеологические особенности
совладающего поведения студентов вуза
на экзаменах разного типа**

19.00.13 – Психология развития, акмеология
(психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Кострома – 2010

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Костромской государственной университет
имени Н.А. Некрасова» на кафедре социальной психологии

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Крюкова Татьяна Леонидовна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Исенина Елена Исааковна

кандидат психологических наук, доцент
Гущина Татьяна Владимировна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Московский городской психолого-
педагогический университет»

Защита состоится 25 декабря 2010 года в 12-00 часов на заседании
диссертационного совета ДМ 212.094.03 по защите докторских и кандидатских
диссертаций при ГОУ ВПО «Костромской государственной университет имени
Н. А. Некрасова» по адресу: 156691, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14-А, корп. В, ауд. 23.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Костромского
государственного университета имени Н. А. Некрасова.

Автореферат разослан 25 ноября 2010 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Миронова Т.И.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Социально-экономические изменения, происходящие в современной России, появление современных технологий и компьютеризация системы образования обуславливают необходимость переосмысления содержания и формы образования на всех его этапах. Это также связано с активной интеграцией России в международную систему образования, присоединением к Болонской конвенции в 2003 году. Предлагаются новые формы проведения экзамена, в частности, компьютерное тестирование в режиме реального времени. Среди достоинств этой формы экзамена отмечается увеличение объективности процедуры оценки знаний студентов, уменьшение стрессогенности и временных затрат. Исследованию психологической стороны этого процесса, в частности, стрессогенности подобной формы экзамена по сравнению с другими, а также стратегий совладания с экзаменационным стрессом у студентов, посвящено наше исследование.

Современный человек каждый день сталкивается с целым рядом стрессогенных ситуаций, поэтому возрастает нагрузка на механизмы, позволяющие разрешать проблемные ситуации, предвосхищать их возникновение и снимать психическое напряжение, возникающее в результате воздействия различных стрессоров. Исследованием психологических аспектов данной проблемы в разное время занимались Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, А.Б. Леонова, Б.Д. Карвасарский, Л.А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, А.Г. Маклаков, Н. Хаан и другие зарубежные и отечественные авторы, которые реализовали различные подходы к её изучению.

Тысячи российских студентов ежегодно сталкиваются с проблемой экзаменационного стресса, который занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у поступающих в вузы и обучающихся в высшей школе. Однако, несмотря на такую актуальность темы, наиболее исследованными сегодня остаются, в основном, её психофизиологические и нейрхимические аспекты. Имеются убедительные доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов (О.М. Боканова, 1974; В.В. Плотников, 1983; М. Maes, М. Van der Planken, А. Van Gastel и др., 1998; Е.А. Умрихин, Е.В. Быкова, 1999; R. Deinzer, W. Kottmann, P. Forster и др., 2000; А.Б. Леонова, 1988; А.С. Фаустов, Ю.В. Щербатых, 2000; А.Д. Ноздрачев, Ю.В. Щербатых, 2001). Как показывают исследования (R. Lazarus, 1991; М.В. Антропова, 1968), после экзамена физиологические показатели возвращаются к норме не сразу, для этого необходимо несколько дней / недель.

Результаты психологических исследований также говорят о негативном влиянии экзаменов на эмоциональное и функциональное состояние студентов (В.А. Доскин, Дж. Гринберг, О.М. Сергеева и др.). Экзаменационный стресс рассматривается как фактор,

влияющий на протекание процессов мышления и памяти, как следствие, на результативность учебной деятельности в целом (Я. Рейковский, 1979; Н.Б. Пасынкова, 1996; Э.А. Голубева, 2005 и др.). Экзаменационный стресс сопровождается у студентов пятью основными эмоциями / переживаниями: тревога, безнадежность, гнев, надежда и радость (Spranger, G., Perkun, R., Kramer, K., Hofman, H., 2002).

Однако, многие авторы подчеркивают, что стресс, в том числе экзаменационный, имеет и позитивный эффект для субъекта (С. Aldwin, 1994; S. Hobfoll, 1988; Е.Д. Соколова, Ф.Б. Березин, 1996; Д. Брайт, Ф. Джонс, 2004; Т.Л. Крюкова, 2005 и др.), оказывая стимулирующее, мобилизующее, ресурсное влияние. Так С. Aldwin (1994, гл. 13) показала, что стресс может служить толчком (*impetus*) к психосоциальному развитию субъекта.

Процесс обучения в университете рассматривается с учетом преемственности стадий развития личности и тех психологических новообразований, которые появляются у студентов в ходе данной деятельности. Экзаменационная процедура в вузе, преодоление студентами экзаменационного стресса, способствует эффективному саморазвитию личности студента, его профессиональному становлению.

Психологическое содержание активности в процессе обучения рассматривается в теориях самоорганизации, современной акмеологии (Л.С. Выготский, 1982; А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, 1993; Е.А. Климов, 1995, 2005; А.К. Маркова 1996, 1998; А.Р. Фонарев, 1997; А.Н. Подъяков, 1999; Ю.П. Поваренков, 2002) и позволяет представить категорию становления с позиции рассмотрения человека как самоорганизующейся личности, стремящейся к своему акмэ.

Психолого-акмеологическому анализу поведения субъекта ситуации экзамена, проводимой в форме традиционного академического (устного) опроса и компьютерного тестирования посвящено наше исследование.

Экзамен – это ситуация, которая может восприниматься и оцениваться субъектом как стрессовая, трудная, требующая как адаптации, так и совладания, так как она связана с оценкой достижений, влияет на самооценку и шире – Я-концепцию (Р. Бернс, 1986). Именно оценка, получаемая на экзамене субъектом, оказывает многостороннее влияние на его психическое состояние, умственную деятельность, мотивационную сферу – личность в целом и её развитие. Она имеет мощную воспитательную и самовоспитательную функцию (Б.Г. Ананьев, 1980, т. 2).

В понятие *стресса* мы включаем комплекс ответных физиологических, когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций человека при столкновении с ситуацией, подвергающей опасности его благополучие, устойчивость (*resilient*), делающей его уязвимым. Широко трактуя стресс, мы используем также понятие трудной ситуации.

Экзаменационный стресс – это вид стресса, возникающий вследствие 1) индивидуальной, 2) оцениваемой, 3) довольно интенсивной деятельности и информационных нагрузок в процессе подготовки и сдачи экзамена и тесно связанный с

коммуникацией и изменениями самооценки. Коммуникация является обязательным условием сдачи экзамена в современном российском вузе и получения оценки, особенно в ситуации экзамена по общественно-гуманитарным дисциплинам. Эти положения позволяют анализировать экзаменационный стресс как стресс коммуникативный и информационный по природе, тесно связанный с изменениями самооценки.

Совладающее со стрессом поведение – это осознанное, целенаправленное, адекватное личностным диспозициям и ситуации поведение, имеющее целью – справиться с трудной жизненной ситуацией, подчинить её себе или приспособиться к ней (Т.Л. Крюкова, 2005).

Проблема диссертационного исследования сформулирована следующим образом: *каковы* психолого-акмеологические особенности совладания с экзаменационным стрессом у студентов университета в ситуации экзаменов разного типа: компьютерного тестирования и академического (устного) экзамена.

Объект исследования: совладание со стрессом у студентов в вузе.

Предмет исследования: психолого-акмеологические особенности совладания студентов с экзаменационным стрессом в ситуации экзаменов разного типа (в частности, академического (устного) и компьютерного тестирования).

Цель исследования: выявление, изучение и анализ специфики совладающего с экзаменационным стрессом поведения студентов вуза в ситуации компьютерного тестирования по сравнению с академическим (устным) экзаменом.

Цель исследования конкретизируется в следующих исследовательских **задачах:**

Теоретических

- Провести теоретический анализ отечественных и зарубежных психологических и акмеологических подходов к исследованию феномена стресса и, в частности, экзаменационного стресса; рассмотреть основные методологические, теоретические, эмпирические и практические подходы к проблеме, обозначить собственный подход к его пониманию.
- Рассмотреть основные теоретические и эмпирические подходы к исследованию совладающего поведения субъекта.

Методических

- Сформировать комплекс методик, соответствующий целям и задачам исследования. Провести статистическую обработку результатов исследования с целью проверки эмпирических гипотез.

Эмпирических

- Изучить и проанализировать психолого-акмеологические особенности экзаменационного стресса и совладающего поведения студентов во время компьютерного тестирования.
- Сравнить особенности экзаменационного стресса и совладающего поведения студентов во время компьютерного тестирования со стратегиями совладания на

академическом (устном) экзамене.

- Исследовать структуру и динамику совладающего с экзаменационным стрессом поведения студентов.
- Выявить различия в специфике переживания экзаменационного стресса и выбора совладающего поведения а) между мужчинами и женщинами, б) между студентами разных курсов, в) между студентами разных специальностей.
- Проанализировать связь личностного фактора (мотивации достижения успеха, уровня самооэффективности) и выбора совладающего поведения субъектом на компьютерном тестировании.
- Исследовать особенности совладания студентов на экзамене как условие академической успешности / неуспешности.

Основная гипотеза исследования строится на том, что экзамен является фактором психолого-акмеологического становления профессионала, а экзамены разных типов имеют различные уровни стрессогенности для студентов, которые по-разному с ними совладают.

Основная гипотеза исследования конкретизируется в **частных гипотезах**:

1. Ситуация экзамена имеет явно выраженную стрессогенность для студентов вуза. При этом, ситуация компьютерного тестирования является менее стрессогенной для студентов, чем ситуация академического (устного) экзамена.
2. Совладание с экзаменационным стрессом характеризуется использованием широкого спектра стратегий. Студенты вуза по-разному совладают со стрессом на экзаменах разного типа, что связано с формой проведения экзамена.
3. Существует динамика совладающего поведения студентов в зависимости от курса обучения и временного приближения / удаления относительно стрессовой ситуации.
4. Выбор студентами вуза стратегий совладающего поведения связан с диспозиционными (индивидуальными и личностными) характеристиками субъекта.
5. Успешность на экзамене является психолого-акмеологическим фактором общей успешности студента и связана со спецификой совладающего поведения.

Методологическая основа исследования: теория стресса (Г. Селье, В.А. Бодров, А.Б. Леонова и др.), психология субъекта (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко и др.), психология совладающего поведения субъекта (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова и др.), феноменологический подход, ориентированный на исследование субъективных переживаний человека как ключа к пониманию его поведения (А.Р. Giorgi, В.М. Giorgi, S. Kvale).

Научная новизна. Выявлены особенности экзаменационного стресса и совладания с ним у студентов университета разных специальностей при разных формах экзамена и изучены стратегии совладающего поведения. Обнаружена тесная взаимосвязь показателей стресса, копинг-стратегий и личностных черт, объединяющая их в единую структуру совладающего поведения. Осуществлен сравнительный анализ стрессогенности экзаменов

разного типа: компьютерного тестирования и традиционного (устного) экзамена. Обозначена теоретическая модель совладания со стрессом, способствующая оптимальной адаптации студента к условиям экзаменационного стресса. Выявлены критерии, позволяющие прогнозировать риск неуспешности на экзамене.

Теоретическая значимость работы. Проведенное исследование пополняет теоретическую базу, как психологии личности, так и психологии развития, раскрывая особенности переживания стресса и стрессоустойчивости студентов с различными личностными характеристиками и по-разному выбирающими способы совладающего с экзаменационным стрессом поведения. Полученные данные расширяют представления о копинг-стратегиях как факторах, влияющих на формирование личности успешного студента, совладающего / несовладающего с проблемами обучения в вузе, и могут быть использованы в дифференциальной диагностике, а также профилактике академических трудностей и «отсева» контингента студентов.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования полученных данных и теоретических положений диссертации в практической работе специалистов образовательных и психологических служб университетов. Комплекс методик, апробированный автором, применим в целях выявления особенностей стрессогенности экзамена и стрессоустойчивости студента, его совладающего поведения, а также для психодиагностики академических проблем (трудностей адаптации к вузу и обучения). Полученные данные могут быть полезны при разработке более ориентированных на сохранение здоровья и гуманистический, демократический подход к социализации студента в университете, тренингов и коррекционных занятий (например, тренинговая программа «Саморегуляция экзаменационного стресса и совладание с ним»), и учтены при разработке учебных спецкурсов, семинаров по проблемам совладания со стрессом.

Полученные результаты использованы в преподавании психологии в учебных курсах: «Общая психология», «Возрастная психология и психология развития», «Дифференциальная психология», «Социальные стрессы», «Психотехнологии совладающего поведения».

Методы исследования: Исследование осуществлено в рамках номотетического и идиографического подходов. Основными методами были: опросники, интервью, анализ продуктов и результатов деятельности, тестирование. Статистическая обработка результатов исследования проводилась при помощи программы STATISTICA 6.0.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась всесторонним теоретическим анализом проблемы, непротиворечивостью исходных методологических позиций, адекватностью методического инструментария поставленным задачам; репрезентативностью выборки испытуемых, сочетанием количественного и качественного методов исследования, корректным использованием методов математической статистики.

Положения, выносимые на защиту:

1. Ситуации экзамена имеют разную стрессогенность в зависимости от формы их проведения. Экзамен, проводимый в форме компьютерного тестирования, сопровождается меньшим стрессом, чем академический (устный) экзамен.
2. На экзаменах разного типа студентами используются различные сочетания стратегий совладания. Структура копинга студентов на компьютерном тестировании и академическом (устном) экзамене также различаются.
3. Совладающее поведение студентов изменяется за период обучения в университете и в связи с приближением / удалением ситуации экзамена.
4. Уровень переживаемого экзаменационного стресса и выбор студентами вуза стратегий совладающего поведения различается у мужчин и женщин – студентов разных специальностей. Студенты с разной выраженностью личностных характеристик – самооффективности и мотивации достижения успеха – испытывают различный уровень переживаемого стресса и выбирают разные стратегии совладания.
5. Академическая успешность на экзамене является показателем стрессоустойчивости, субъективной регуляции экзаменационного стресса и эффективного совладания с ним.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Результаты исследования обсуждались на заседании кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика социального воспитания» 3-5 марта 2010 года, 3 Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы», 25-26 мая 2010 года в Российском университете дружбы народов, II Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения в современном Российском обществе» 23-25 сентября 2010 года.

Полученные данные используются при чтении курсов «Возрастная психология и психология развития», «Социальные стрессы», «Психология совладающего поведения», «Педагогика и психология высшей школы» для студентов и аспирантов университета.

Структура диссертации: Основными структурными элементами диссертационной работы являются: введение, три главы и заключение, включающее выводы; библиографический указатель, насчитывающий 157 наименований, из них 30 – на иностранном языке. Иллюстративный материал представлен в виде 5 таблиц и 36 рисунков, приведенных в тексте диссертации, так же таблиц, представленных в приложении.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновываются актуальность исследуемой проблемы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, определяются объект, предмет, цель и задачи

исследования, формулируются гипотезы и положения, выносимые на защиту, называются использованные методы и методики.

Первая глава «Теоретико-методологические подходы к исследованию стресса и экзаменационно-стрессогенных проявлений в отечественной и зарубежной психологии» посвящена анализу теоретических и эмпирических исследований стресса в зарубежной и отечественной литературе.

В параграфе 1.1. *Концептуальные подходы к определению стресса, его деятельностных разновидностей* рассматривается история возникновения понятия стресса (Р. Гук, У. Кеннон, Г. Селье), его виды (физический и психический /эмоциональный/).

Психологический (эмоциональный) стресс отличается от физиологического по двум признакам: во-первых, оценка стрессогенности стимула в случае психологического стресса всегда субъективна и зависит, в основном, от индивидуального опыта человека, его личностных особенностей, актуального психологического состояния, специфики когнитивных процессов; во-вторых, при физиологическом стрессе реакции высокостереотипны, а при психологическом – реакции индивидуальны и не всегда могут быть предсказаны.

В параграфе 1.2. *Психологический (эмоциональный) стресс: факторы его развития, ход и последствия* анализируются подходы к пониманию этого феномена (Р. Лазарус, С. Фолкман, В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык, Ю.Л. Александровский и др.). Автор придерживается определения стресса, предложенного Р. Лазарусом и С. Фолкман, в котором *психологический стресс* рассматривается как значимые для благополучия личности взаимоотношения со средой, которые подвергают испытанию имеющиеся в распоряжении ресурсы организма и в ряде случаев могут их превышать; как комплекс реакций человека при столкновении с ситуацией, подвергающей опасности его благополучие.

Далее автор раскрывает проблему неоднозначной и непрямой зависимости стресса и факторов среды (стрессоров) в случае эмоционального стресса и подчеркивает, что в определенных условиях каждый раздражитель потенциально может вызывать стресс у субъекта, и с другой стороны, нет такой ситуации, которая вызывала бы стресс у всех без исключения индивидов. Вводится понятие личностно-ситуационного взаимодействия в генезисе возникновения и развития стресса (Lazarus, Folkman, 1984, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Т.Л. Крюкова). На основе существующих в литературе данных, анализируется ход и последствия стресса, основные его проявления (Г. Селье, Р. Мосс и Дж. Шеффер, 1986; Л.А. Китаев-Смык, 1983; Р.М. Грановская, 1984; Е.Д. Соколова, Ф.Б. Березин, 1996; Т.Л. Крюкова, 2005; Ю.В. Щербатых, 2006; А.Б. Леонова, О. Радюк, 2003).

Приводится обзор исследований факторов, определяющих развитие стресса. Среди

них, *личностные факторы*: локуса контроля (J.R. Averill, 1973), самооценки (Т. Rosen и др., 1982), личностной и реактивной тревожности (Г.И. Каплан, А.Г. Маклаков), способности к построению интегрированного поведения (Ф.Б. Березин), качеств выносливости и жизнестойкости (S. Kobasa, 1982; Д. Кошаба, С. Мадди и др.), индивидуального опыта (G. Reister, W. Tress, 1989; Барлас, Березин, Соколова, 1996), наличия и достаточности личностных и социальных ресурсов (С. Хобфолл, 1988; А. Antonovsky, 1979; Э. Фрайденберг, К.В. Matheny, D.W. Ayscock, 2003; Ю.В. Постылякова, 2003; Т.Л. Крюкова, Е.А. Петрова, 2008) и *ситуационный фактор* (объективные характеристики ситуации). Подчеркивается, что стресс в большей степени – это результат когнитивных процессов, оценки ситуации субъектом, личностных особенностей, знания и использования им ресурсов, жизненного опыта и степени обученности адекватным способам поведения.

Приводятся научные данные по проблеме проявлений (признаков) и последствий стресса.

В параграфе 1.3. *Стресс и профессиональная (учебная) деятельность* автор обозначает историю исследований психологического стресса и развития личности в контексте профессиональной и учебной деятельности (Э.Ф. Зеер, 2005; В.А. Бодров, 2000; Ю.В. Щербатых, 2000; В.Д. Шадриков, А.О. Прохоров, 2005; Ю.П. Поваренков, 2008; А.К. Маркова, 1996; С.П. Безносков, 2004; М.В. Коврова, 2002 и др.). Стрессы учебной деятельности понимаются как стрессы: коммуникационный (переизбыток впечатлений), информационный (переизбыток теоретизированной информации) и гиподинамический (недостаток движения).

Параграф 1.4. *Экзамен как стресс* посвящен анализу ситуации экзамена как стрессогенной (В.Н. Delaney, M. Newcomb, 1997; Е.А. Умрихин, Е.В. Быкова, 1999; Д. Брайт, 2003; С.А. Гапонова, 2003; Ю.В. Щербатых, 2005 и др.). Экзамен – это ситуация, которая может восприниматься и оцениваться субъектом как стрессовая, требующая адаптации и совладания. Экзаменационный стресс определяется как психологическое состояние, совокупность переживаний, объем нервно-психических и эмоциональных сил, затраченных студентом в период подготовки и во время экзамена и оказывающих принципиальное и существенное влияние на продуктивность деятельности студента. *Экзаменационный стресс* – это вид стресса, возникающий вследствие 1) индивидуальной, 2) оцениваемой, 3) довольно интенсивной деятельности и информационных нагрузок в процессе подготовки и сдачи экзамена и тесно связан с коммуникацией и изменениями самооценки. Подчеркивается его информационная и коммуникационная природа.

Приводятся результаты исследований о негативном влиянии экзаменационного стресса на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов (О.М. Боканова, 1974; В.В. Плотников, 1983; В.А. Доскин, 1988; M. Maes, M. Van der Planken, A. Van Gastel и др., 1998; Е.А. Умрихин, Е.В. Быкова, 1999; R. Deinzer,

W. Kottmann, P. Forster и др., 2000; А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, 2003). При этом подчеркиваются сложности и длительность восстановления физиологических показателей к норме (М.В. Антропова, 1968; Ю.В. Щербатых, 2000).

Особое внимание уделено раскрытию факторов, обуславливающих специфику протекания стрессовых реакций студентов в условиях экзаменационного стресса: жизненный опыт, система внутренних убеждений, особенности строения характера, личностные особенности и индивидуальные характеристики нервных процессов (В.Б. Шарай, 1974; В.В. Суворова, 1975; Ю.В. Щербатых, 2001).

Автор отмечает открытость и дискуссионность вопроса о необходимости экзаменов разного вида (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, 2003; Ю.Г. Чирков, 1988 и др.).

Анализируются причины возникновения и развития экзаменационного стресса: влияние результатов на социальный статус студента, его самооценку, отношения в коллективе, материальное положение, будущую учебу в вузе и профессиональную самореализацию в дальнейшем, особенности периода подготовки к экзамену, неопределенность ситуации экзамена (выбор билета, дополнительные вопросы, непредсказуемость оценки преподавателем) и невозможность её контроля (S. Taylor, 1995) и другие. Автор подчеркивает, что некоторые из этих факторов снимаются, если экзамен осуществляется в форме компьютерного тестирования.

Раскрываются содержательные и процедурные особенности разных видов экзамена в вузе. Анализируются имеющиеся в литературе данные по проблеме эмоционального напряжения на экзаменах различной формы (В.Б. Шарай; Ю.Г. Чирков, 1988; Ж.В. Кобцева, 2001; А.Н. Пичугина, 2004; Н.Д. Бобрищева-Пушкина, Л.Ю. Кузнецова и др.).

Автор рассматривает экзамен как неоднозначно трудную жизненную ситуацию, которая может нести позитивный, обучающий, стимулирующий эффект для студента (З.Б. Кучина, 2009). Приводятся симптомы экзаменационного стресса: физиологические, эмоциональные, когнитивные и поведенческие (О. Радюк, 2003). Раскрывается проблема прогнозирования и профилактики экзаменационного стресса (А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова, 1987; Ю.В. Щербатых, 2002; Н.Д. Бобрищева-Пушкина, Л.Ю. Кузнецова и др.).

Во второй главе «Психолого-акмеологическая специфика совладающего поведения в условиях экзаменационного стресса» раскрывается понятие совладающего со стрессом поведения, и в частности, совладающего поведения в ситуации экзамена.

Параграф 2.1. ***Психолого-акмеологические особенности совладающего со стрессом поведения*** описывает историю исследований и существующие подходы к определению понятия совладающего поведения (В.А. Бодров, 1995; С.К. Нартова-Бочавер, 1997; В.Г. Асеев, 2007; Л.А. Китаев-Смык, 1984; Л.И. Анцыферова, 1994; В.М. Ялтонский, 1995; А.А. Либин, 1998; Т.Л. Крюкова, 2000; Л.И. Дементий, 2005). Автор придерживается определения понятия, предложенного Т.Л. Крюковой (2002), как осознанного, целенаправленного поведения субъекта, позволяющего справиться со стрессом и трудной

жизненной ситуацией адекватными способами личностным диспозициям и ситуации. Называются задачи копинга, приводится идея о детерминированности совладающего поведения 4 факторами: диспозиционным, ситуационным, социокультурным и регулятивным (Т.Л. Крюкова, 2005). Подробно раскрываются 3 основных подхода к исследованию копинга: личностный, ситуационный и интегративный. Описываются исследования личностных и ситуационных детерминант копинга.

Автор говорит о том, что приобретение опыта сдачи экзаменов является одновременно и процесс адаптации к трудной жизненной ситуации, приводящий к снижению отрицательных эмоциональных состояний, и овладение приемами самостимулирования, и формирование мотива достижения успеха, и выработка конструктивных копинг-стратегий (Б.Г. Ананьев, 1980; Л.С. Выготский, 1982; А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, 1993; А.Н. Поддьяков, 1999; Ю.П. Поваренков, 2002; В.Э. Чудновский, 2007).

Вводится понятие стратегии и стиля совладающего поведения. Автор включает в понятие стратегии совладающего поведения осознанные целенаправленные конкретные действия субъекта, направленные на регуляцию эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам (Зейднер, Эндлер, 1996). Приводится обзор существующих классификаций стратегий копинга (С. Фолкман, Р. Лазарус, и др.). Раскрывается понятие стиля совладания как теоретически обобщенного способа совладания (Bridges, 2003), рассматриваются существующие классификации (Л.И. Анцыферова, 1994; А.В. Либина, 2008 и др.).

Освещается проблема оценки эффективности, успешности совладающего поведения (Ш. Тэйлор, 1995; В.М. Ялтонский, М.А. Сирота; Т.Л. Крюкова). Критерием же успешности образовательной деятельности является академическая успеваемость студентов в период сессии, что и дает возможность определять уровень результативности обучения и позволяет представить становление профессионала с позиции рассмотрения человека как самоорганизующейся личности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина; А.Н. Поддьяков; Ю.П. Поваренков).

В параграфе 2.2. **Психолого-акмеологическая сущность совладания с экзаменационным стрессом** анализируется динамический (ситуационный) и диспозиционный аспекты совладания со стрессом, а именно, с экзаменационным стрессом. Проводится анализ существующих исследований и подходов (Р Лазарус, С. Фолкман, 1985, D. Terry, 1994; Spielberg, Butcher, 1983; Locker, Cropley, 2004; Zeidner, Schleyer, 1998; Cole и др., 1999; Zettle, Raines, 2000; Т.Л. Крюкова, 2004; Ю.Л. Сорокина, 2007; З.Б. Кучина, 2009 и др.). Мотивация достижения успеха и самооффективность рассматриваются как личностные детерминанты экзаменационного стресса и совладания с ним.

Раскрывается авторская модель экзаменационного стресса и совладания с ним. В ней

отражены основные структурные компоненты процесса совладания (по Э. Фрайденберг), включая саму ситуацию (экзамен), являющуюся пусковым механизмом копинга, задающую его особенности; первичную (оценка угрозы, вреда, ущерба, потери) и вторичную (оценка имеющихся возможностей совладания) оценку ситуации субъектом; само совладающее поведение (стратегии, стили, мысли и чувства) и результат, эффект совладания.

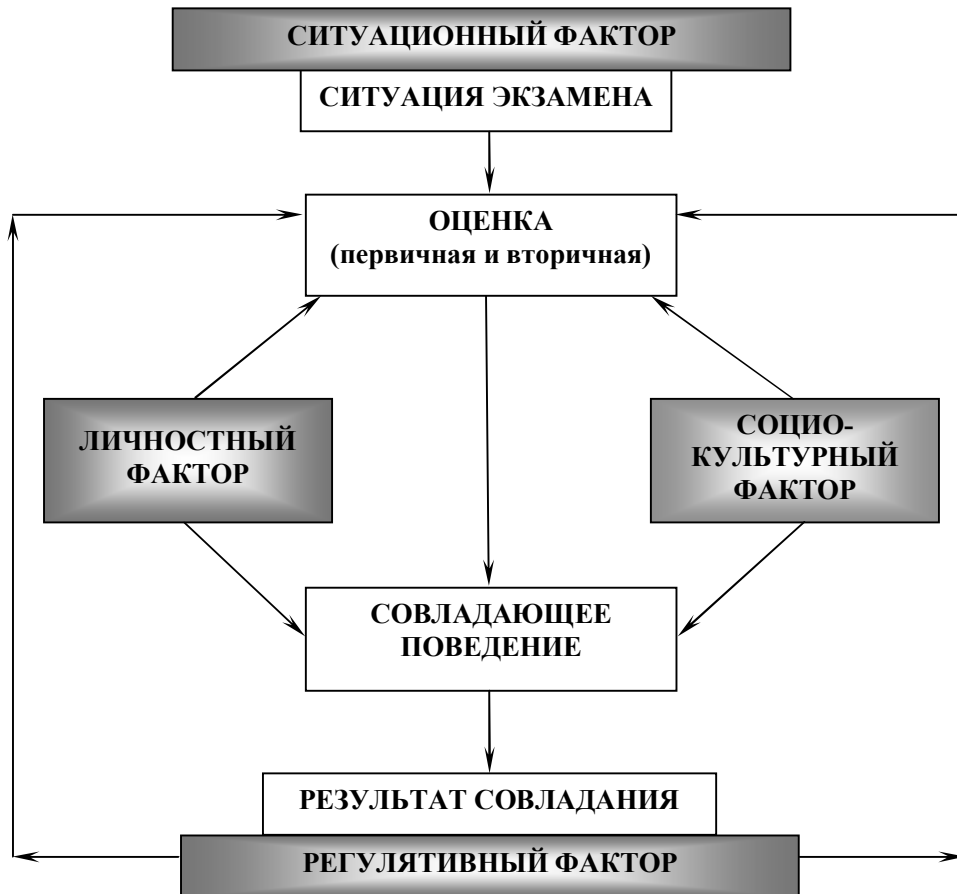


Рисунок 1. Структура процесса совладания с экзаменационным стрессом

На схеме указываются четыре основных фактора совладающего поведения (по Т.Л. Крюковой): ситуационный фактор, отражающий влияние ситуации экзамена, её особенностей и оценки субъектом степени её стрессогенности на выбор стратегий и стилей совладания; личностный фактор, включающий личностные особенности и психологические качества, определяющие специфику совладания субъекта (в нашем исследовании – самооффективности и мотивации достижения успеха), и социокультурный фактор, проявляющийся во влиянии социально-психологических качеств субъекта, обусловленных его включенностью в межличностные отношения, на специфику совладания с трудными жизненными ситуациями. Эти два фактора оказывают влияние и на процесс оценки ситуации как трудной жизненной, и непосредственно на процесс совладания. Указывается на схеме регулятивный фактор, обеспечивающий обратные связи субъекту об эффективности совладающего поведения, и оказывающий влияние в дальнейшем на все структурные компоненты процесса совладания.

Процесс обучения в вузе рассматривается автором с учетом преемственности стадий развития личности и всех психологических новообразований, которые появляются у студентов в ходе данной деятельности. А экзаменационная процедура – преодоление студентами экзаменационного стресса – способствует эффективному саморазвитию личности студента, его профессиональному становлению.

Глава 3 «Эмпирическое исследование разнотипных экзаменационных стрессов и стратегии совладающего поведения студентов вуза» состоит из 5 параграфов и посвящена описанию эмпирического исследования, анализу и интерпретации полученных результатов, соответствующих поставленным цели и задачам, формулировке выводов.

В параграфе 3.1. *Организация и методы эмпирического исследования* сформулированы объект, предмет, гипотезы, цель и задачи эмпирического исследования, предложена характеристика выборки.

Описание выборки: В качестве испытуемых выступили студенты Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова в количестве 458 человек. В том числе:

✓ участники традиционного (устного) экзамена – 128 человек. Среди них 41 студент 1 курса специальностей Психология, Специальная дошкольная психология и педагогика и 87 студентов 2–4 курсов заочной формы обучения специальности Психология и негуманитарных специальностей: Финансы и кредит, Менеджмент организации, Технология и предпринимательство.

✓ участники интернет-тестирования – 330 человек (84 юноши, 246 девушек) студенты 1–5 курсов специальностей Иностранный язык, Теория и методика преподавания иностранных языков и культур, Биология, Химия, Физика, Музыкальное образование, Педагогика и методика начального образования, Психология.

Описываются этапы и логика исследования, психодиагностические методики исследования, процедура их проведения и обработки. Исследование экзаменационного стресса и совладания с ним студентов проводилось в течение 3 лет (2008–2010 гг.) в три этапа и включала в себя два типа исследований (минилонгитюд у студентов первокурсников университета на первом экзамене по специальности и срезовые исследования студентов разных курсов и форм обучения непосредственно перед экзаменом).

Для проверки выдвинутых гипотез и решения поставленных задач был сформирован методический комплекс. В него вошли:

✓ Опросник способов совладания – OCC (*Ways of Coping Questionnaire* авторов R. Lazarus и S. Folkman, адаптированный Т.Л. Крюковой и др. (2004);

✓ ACS – ЮКШ или юношеская копинг-шкала австралийских психологов E. Frydenberg, R. Lewis (1993), адаптированная Т.Л. Крюковой;

✓ Шкала общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема, адаптированная

В. Ромеком (1997), и позволяющая выявить присущий человеку уровень самооффективности;

✓ Личностный опросник А. Мехрабиана, Н. Эпштейна (адаптация Ю.А. Менджеричкой, 1998), направленный на определение уровня мотивации достижения успеха (мужская и женская формы);

✓ Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда, адаптированная А.Б. Леоновой (2003), измеряющая индексы положительных эмоций (ПЭМ), острых негативных эмоций (НЭМ) и тревожно-депрессивных эмоций (ТДЭМ).

✓ Авторская шкала «Стресс на разных этапах экзамена», позволяющая в графическом виде изобразить субъективную оценку уровня стресса студента на разных этапах экзамена: подготовки, выбора билета и ответа, выставления оценки, после экзамена;

✓ Авторское интервью и мини-сочинение, направленные на исследование психологического состояния студента на экзамене.

Для обработки данных интервью использовался контент-анализ.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась при помощи программы STATISTICA 6.0. Критериями анализа выступали: критерии исследования различий Манна-Уитни (U), Колмогорова-Смирнова, Стьюдента (t), корреляционный анализ по критерию Спирмена (r), гамма (G), регрессионный и однофакторный анализ для исследования взаимовлияния переменных, дескриптивная статистика.

В параграфе 3.2. **Специфика стрессогенности экзаменов разного типа** раскрывается феноменология экзаменационного стресса, оценка экзаменов разного типа студентами.

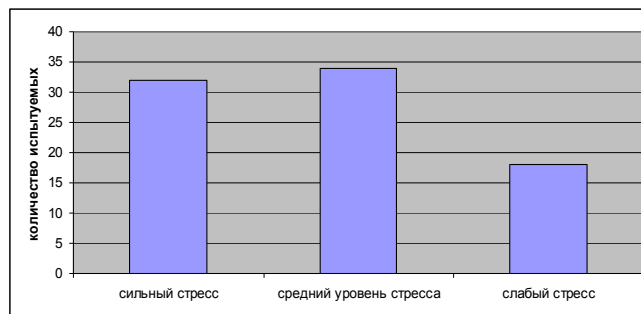


Рисунок 2. Оценка уровня экзаменационного стресса испытуемыми (n=87)

Большинство студентов оценивали экзамен как сильный стресс и стресс умеренной интенсивности. Меньшее количество испытуемых оценивали экзамен как слабый стресс.

Среди причин стресса называются интенсивные интеллектуальные нагрузки и большое количество «перерабатываемой» информации (66 ответов), страх «потерять лицо» перед преподавателем и сокурсниками (59 ответов), угроза самооценке (41 ответ), а также страхи о будущем в случае неуспеха на экзамене, нарушения режима сна и питания и другие.

Для студентов очной формы обучения наиболее интенсивные стрессовые переживания

приходится на этап выбора билета. А для студентов-заочников – на этап ответа и получения оценки. Это связано с особенностями организации обучения заочников: оно интенсивно в короткие промежутки времени (2-3 сессии в год), большее количество лекций, чтобы получить необходимый материал по предметам в ущерб практическим занятиям с обсуждением материала и контролю текущей успеваемости, акцент на итоговой аттестации.

Среди проявлений стресса на основе процедуры контент-анализа мы выделили физиологические (50 ответов, включая: учащение сердцебиения, тремор рук и коленей, потливость, бледность/покраснение кожи, замедленная реакция, изменения аппетита, дрожание голоса, ухудшение сна, усталость, «сухость» в горле, головокружение и другие), эмоциональные (120 ответов, включая: волнение, нервозность, напряжение, стресс, тревога, страх, неопределенность, неуверенность в себе и своих знаниях, боязнь неуспеха, слезы и другие), когнитивные (18 ответов, включая: ухудшение памяти и трудности запоминания/воспроизведения информации, замешательство, ступор, «каша мыслей», рассеянность, сбивчивость, а также трудности сосредоточения внимания и другие) и поведенческие реакции (20 ответов, включая более активное общение с сокурсниками, скованность, страх перед дополнительными вопросами, быстрая речь и другие). Встречаются и ответы: спокойствие, сосредоточенность, собранность (11 % ответов), положительные эмоции (6 %), отсутствие страха, волнения (4 %). Эти результаты свидетельствуют, что экзамен может восприниматься как вызов, препятствие, которое нужно преодолеть, проверка собственных возможностей / способностей, положительный стресс (эвстресс, по Селье).

Преобладающие на экзамене состояния мы исследовали при помощи методики «Шкала дифференциальных эмоций». Результаты отражены на Рисунке 3.

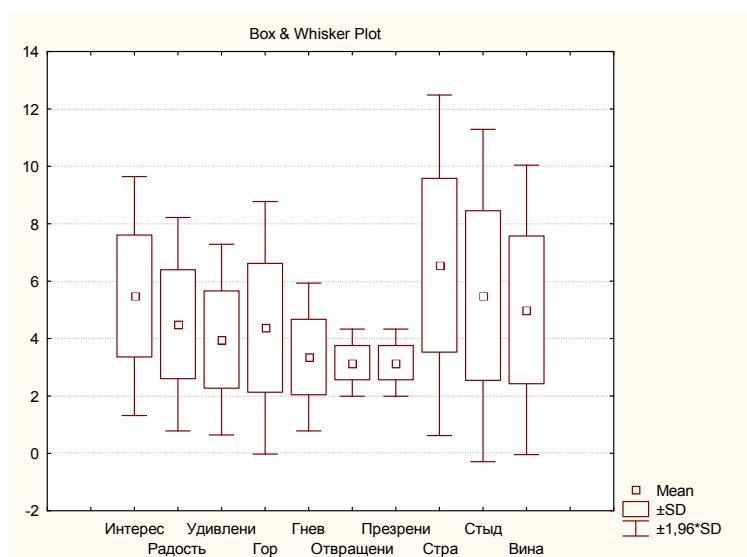


Рисунок 3. Эмоциональные состояния студентов на экзамене (n=87)

Мы видим, что преобладающими эмоциональными состояниями на экзамене остаются страх (Mean=6,55), стыд (Mean=5,50) и вина (Mean=5,00), то есть тревожно-депрессивные состояния. *Преобладание в эмоциональном состоянии чувств стыда и вины*

еще раз подтверждает, что экзаменационный стресс имеет в своей основе угрозу самооценке студента. Студенты боятся «упасть в глазах», не оправдать ожидания преподавателя, а также сокурсников, родителей.

Таким образом, экзамен – это стресс для студента, имеющий информационную и коммуникативную природу, тесно связан с изменениями самооценки студента и имеет разнообразные проявления.

Приводятся результаты контент-анализа данных авторского интервью и мини-сочинения, отражающих представления студентов об экзаменах разного типа и их психологическое состояние. 14 человек (9,3 % выборки) посчитали, что их состояние на интернет-экзамене ничем не отличается от классического (устного), 72 человека (48 % выборки) поддержали устный экзамен, 75 человек (50 % выборки) предпочли интернет-экзамен. Остальные студенты ограничились описаниями особенностей ситуации (например, техническим обеспечением). При этом обнаружилась тенденция предпочтения экзамена в форме компьютерного тестирования и оценки его меньшей стрессогенности студентами 1-2 курсов гуманитарных специальностей и студентами негуманитарных специальностей независимо от курса обучения.

Процедура контент-анализа позволила нам объединить полученные 233 ответа в 6 категорий и проанализировать их.

Наибольшее количество (41,6 %) ответов студентов отражают описание *психологического состояния и отношения к компьютерному тестированию*. Значительный вес здесь имеют описания меньшего волнения, стеснения и напряженности во время проведения интернет-экзамена (40,2 %). Среди причин этого называются как процессуально-организационные факторы (достаточное время, уединенность в работе и др.), так и субъективно-личностные (влияние общения с преподавателем и с сокурсниками). Студенты отмечают, что такой экзамен более удобен, позволяет углубиться в себя и свои знания, сосредоточиться (в целом, 10,3 % ответов категории). 2,58 % всех ответов испытуемых: «Интернет-экзамен проще других форм».

Однако встречаются описания большей стрессогенности, трудностей сосредоточения, большего предпочтения экзамена «лицом к лицу с преподавателем» (6,81 % ответов). Так студенты гуманитарных специальностей (особенно старших курсов) больше предпочитают устный экзамен. Отсутствие стойкого предпочтения и важности формы проведения экзаменационной процедуры отражается лишь в 12 ответах испытуемых.

Специфика вопросов и ответов на них. В качестве преимуществ интернет-экзамена указывается отсутствие необходимости тщательного продумывания, формулировки устного ответа, «просчитывания» вариантов диалога с преподавателем. Иными словами, интернет-экзамен – это меньший коммуникационный стресс. Наличие вариантов ответа в тесте неоднозначно оценивается студентами: с одной стороны, это облегчает задачу и снижает информационный стресс («правильный вариант можно вычислить логически,

даже не уча экзамен и имея немного знаний по предмету»), с другой – такая форма опроса не способствует «думанию», развитию интеллектуальных способностей студента, может, наоборот, запутывать, «сбивать с толка», требуют «механического, односложного воспроизведения, не дают возможности творчески выразить себя».

Студенты отмечают возрастание тревожности непосредственно перед экзаменом и во время его проведения вследствие неопределенности, непредсказуемости, неожиданности, и поэтому, большей сложности вопросов (25,6 % ответов категории). Следовательно, подобная форма экзамена оценивается ими не как проверка знаний, а как ситуация лотереи – удачи / неудачи (повезет–не повезет в вопросах), работа логики / интуиции в ответах (39,5 % всех ответов категории).

Влияние личности преподавателя. Значительный процент всех ответов (12,45 %) включает описание позитивной роли и значения общения с преподавателем во время экзамена, включая получение актуальной обратной связи, помощи и т.п. Другими словами, интернет-экзамен не учитывает в настоящее время *зону ближайшего развития* студента (Л.С. Выготский, т. 4, 1984), диагностируемую взаимодействием с преподавателем при традиционной форме устного экзамена (помощь, поддержка *Другого*).

Среди негативных аспектов академического устного экзамена с преподавателем указывается страх не оправдать ожидания, испортить репутацию положительного студента, «упасть в глазах» преподавателя (1,72 %). То есть экзамен может провоцировать включение эго-защитных механизмов личности, раскрывает наличие проблем в самоотношении (самоуважении, самооценке, самоэффективности) студента.

Организационно-процессуальный фактор (11,9 % всех ответов), в который включаются временные рамки экзамена, возможность общения с сокурсниками, объем сил, затраченных на подготовку, возможность коррекции и уточнения непонятого. Так студенты часто отмечают большую свободу в ответах на вопросы, выражающуюся в возможности пропустить, вернуться, исправить ответы. Такая возможность, несомненно, по словам испытуемых, снижает силу переживания экзаменационного стресса, позволяет быть более уверенным (3,86 %). Интернет-экзамен проходит быстрее по времени, кроме этого, у каждого студента есть достаточное его количество для выполнения теста (3,86 %). Многие студенты отмечают меньшие затраты сил, психологических и интеллектуальных ресурсов, необходимых для подготовки к интернет-тестированию, а так же возможность поддержки, помощи и обсуждения с сокурсниками ответов на вопросы.

Оценка, результат. Среди преимуществ интернет-тестирования испытуемые называют большую объективность оценки, отсутствие субъективной пристрастности преподавателя, а также давления, влияния с его стороны (3 % ответов). Однако часть испытуемых отмечает большую категоричность оценки правильности ответа, невозможность что-либо изменить, исправить после завершения тестирования и, как следствие, большой страх перед результатом (в целом 4,73 % ответов).

Одним из важных показателей психологического комфорта и удовлетворенности интернет-экзаменом является степень согласия студентов на проведение всех экзаменов в подобной форме. В нашем исследовании проявилось постепенное снижение интереса, согласия студентов разных курсов на участие в компьютерном тестировании на всех экзаменах. Этот факт подтверждают значимые различия степени согласия на участие между первым и четвертым ($t = -2,266$, при $p = 0,03$), вторым и пятым курсами ($t = -6,254$, при $p = 0,00$). Мы считаем, что это связано не только с большим приобретенным опытом участия в экзаменах классической формы («лицом к лицу» с преподавателем), но и с возрастанием коммуникативной компетентности студентов от курса к курсу, формированием собственной позиции, точки зрения, отношения к изучаемым явлениям и феноменам. Однако для студентов негуманитарных специальностей тенденция иная – для них и на старших курсах обучения экзамен в форме компьютерного тестирования является менее стрессогенным.

Полученные результаты подтверждают гипотезу 1 о выраженной стрессогенности университетского экзамена для студентов, но, однако меньшей стрессогенности интернет-экзамена. Мы показали информационную и коммуникативную природу этого стресса.

Параграф 3.3. *Доминирующие стратегии совладающего поведения у студентов на экзаменах* посвящен описанию и анализу специфики и различий в выборе способов совладания студентами, сдающими экзамены разного типа.

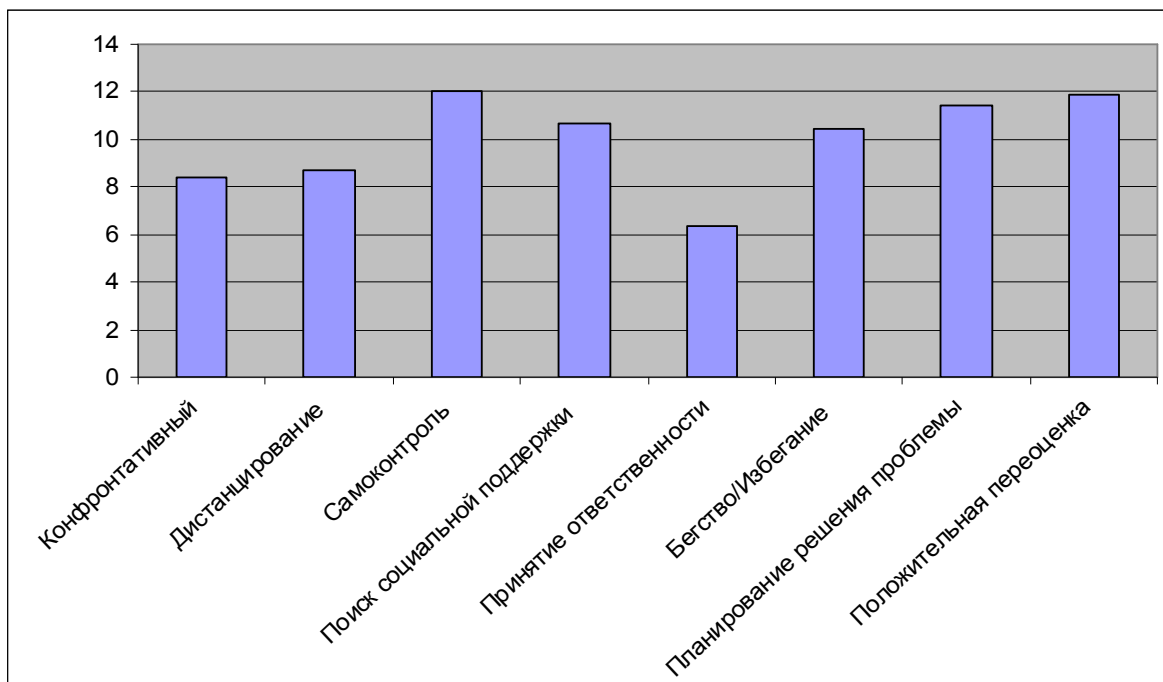


Рисунок 4. Стратегии совладания студентов на экзамене

Оказалось, что наиболее предпочитаемыми стратегиями совладания в ситуации экзаменационного стресса у студентов являются *Самоконтроль* (Mean=12,06), *Положительная переоценка* (Mean=11,85), *Планирование решения проблемы* (Mean=11,4), *Поиск социальной поддержки* (Mean=10,68). А значит, студенты на экзамене чаще

стараятся контролировать свои эмоции и поведение, искать позитивные моменты в происходящей ситуации, проявляют проблемно-ориентированное поведение и активно используют социальную поддержку. Ситуация экзамена требует когнитивных стратегий совладания (*Планирование решения проблемы*), которые могут привести к успешному её исходу. Наряду с когнитивными стратегиями студенты все же довольно активно используют социально-ориентированные стратегии в ситуации экзамена (*Поиск социальной поддержки*), что, вероятно, в известной степени свидетельствует об инфантильной позиции и низкой мотивированности некоторых студентов в освоении учебных дисциплин. Этот факт подтверждает и наиболее редкое (среди всех возможных стратегий совладания) использование стратегии *Принятие ответственности* (Mean=6,36).

Другие варианты стратегий совладания (*Дистанцирование, Конфронтация, Бегство/Избегание*) встречаются в выборке студентов тоже довольно часто. То есть, в ситуации экзамена студенты обращаются к широкому кругу стратегий совладания, что подтверждает часть гипотезы 2 нашего исследования.

Оказалось, что существуют значимые различия в выборе стратегий совладания студентов в зависимости от формы экзамена.

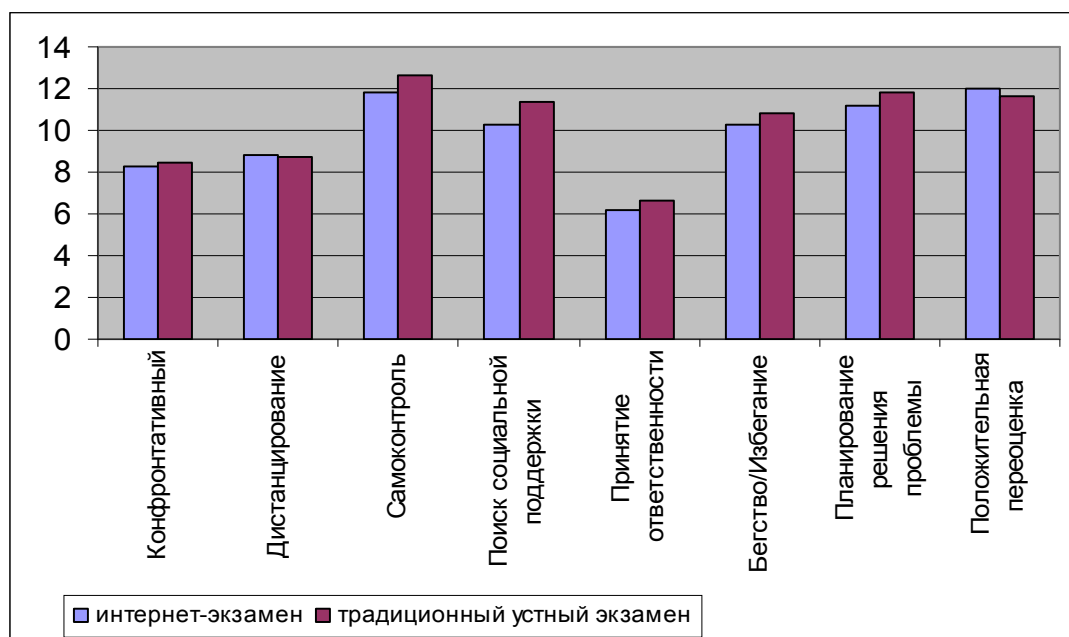


Рисунок 5. Сравнение стратегий совладания (по OCC) студентов на академическом (устном) экзамене и компьютерном тестировании (n = 458)

Так, студенты, сдающие экзамен в традиционной форме (устно) значительно чаще используют стратегии *Самоконтроль* ($U=1022$, при $p=0,03$), *Поиск социальной поддержки* ($U=9455$, при $p=0,00$), *Планирование решения проблемы* ($U=1020$, при $p=0,03$). Ситуация академического (устного) экзамена отличается, главным образом, ведущей ролью преподавателя в оценке результатов ответа и личной коммуникацией с ним. Мотивирующим фактором здесь является не только определенная оценка за экзамен, но и желание получить одобрение / «не упасть в глазах» преподавателя. Это способствует

усилению контроля своего поведения и эмоций, то есть использования копинг-стратегии *Самоконтроль*.

Для студентов, сдающих экзамен в традиционной (устной) форме, важна обратная связь от преподавателя об успешности студента, правильности ответов на вопросы, уровне готовности. Обратная связь от преподавателя (эмоциональная и информационная) позволяет студенту ориентироваться в ответе, изменяя его содержание и форму. Кроме этого, многие студенты подчеркивали ценность психологической поддержки и одобрения преподавателя на экзамене. Этим объясняется более активное использование стратегии *Поиск социальной поддержки* студентами на академическом (устном) экзамене по сравнению с интернет-тестированием.

Устный экзамен требует от студента размышления, рассуждений, готовности беседовать по теме билета, обсуждать и анализировать. В то время как интернет-экзамен ориентирован на проверку остаточных знаний студента и зачастую требует воспроизведения изученной ранее информации. Поэтому, академический (устный) экзамен актуализирует у студентов когнитивные стратегии поведения в ситуации экзамена (*Планирование решения проблемы*) сильнее, чем в ситуации компьютерного тестирования.

Описанные выше данные подтверждают существование различий в выборе копинг-поведения студентами на экзамене в зависимости от формы его проведения. Различия проявляются и в структуре копинга студентов.

Мы обнаружили, что самоэффективность в момент экзамена у студентов, предпочитающих устную его форму, обнаруживает в два раза больше корреляционных зависимостей с особенностями выбора копинга по сравнению со студентами, предпочитающими интернет-экзамен (20 против 10). В то время как мотивация достижения успеха обнаруживает больше корреляционных связей с особенностями копинга у студентов, предпочитающих интернет-тестирование.

Таким образом, структура копинга и внутренних взаимосвязей личностного фактора и выбираемых стратегий совладания студентами различается в зависимости от ситуации (предпочитаемой формы проведения экзамена). Эти данные подтверждают гипотезу о специфике структуры копинга в связи с формой проведения экзаменационной процедуры.

В параграфе 3.4. ***Проявления диспозиционного фактора при выборе студентами совладающего поведения на экзамене*** приводятся результаты о различиях совладающего поведения у студентов девушек и юношей разного возраста, курса обучения, специальности, а так же обладающих разными уровнями самоэффективности и спецификой мотивации достижения успеха.

В нашем исследовании в противоречие полученными другими исследователями данными обнаружился любопытный факт: в ситуации интернет-экзамена и вызванного им стресса к стратегии *Поиск социальной поддержки* более активно обращаются именно мужчины ($t = -2,268$, при $p = 0,024$). Кроме этого, мужчины более часто используют

стратегию *Принятие ответственности* ($t = -2,45$, при $p = 0,015$). Мы связываем это с большей их потребностью в поддержке сокурсников – в основном, женщин, а так же с присутствием им феминным типом гендерной идентичности.

Мы диагностировали изменения в активности использования студентами такой стратегии совладания как *Принятие ответственности*, значимое возрастание активности использования которой наблюдается в период между первым и третьим курсами обучения ($t = 2,385$, при $p = 0,02$), и особенно между вторым и третьим ($t = 3,053$, при $p = 0,00$). О таком же скачке можно говорить в целом о периоде между вторым и пятым курсами ($t = 2,509$, при $p = 0,01$). Студенты пятого курса ориентированы на будущее. Они осознают перемены, которые должны произойти в их жизни после окончания университета, и ответственность за выбор дальнейшего пути жизни. Многие из них переживают так называемый страх перед будущим. На третьем же курсе такая тенденция связана с появлением в учебном плане большего количества профессионально-ориентированных курсов, активным формированием самосознания и профессионального мировоззрения, и зачастую первым опытом трудоустройства по специальности.

Активность использования стратегии совладания *Планирование решения проблемы* в целом возрастает за период студенчества, наблюдая значимые скачки между первым и третьим ($t = 2,101$, при $p = 0,04$), третьим и пятым курсами ($t = 2,442$, при $p = 0,02$). Студенты пятого курса ориентированы на планирование жизни после выпуска из университета, на трудоустройство, что объясняет возрастание активности использования этой стратегии.

Некоторые изменения происходят и в активности использования копинг-стратегии *Поиск социальной поддержки*: а именно, значимое уменьшение активности использования данной стратегии в период между вторым и пятым ($t = 2,509$, при $p = 0,01$), третьим и пятым курсами ($t = 2,232$, при $p = 0,03$). Так называемый пик активности использования данной стратегии приходится на третий курс – период максимальной внеаудиторной, творческой активности студентов в университете, широким кругом общения, обусловленным личными, а не учебными интересами.

Стратегия совладания *Самоконтроль* значимо изменяется между вторым и третьим курсами ($t = 2,259$, при $p = 0,03$). В остальных случаях изменения не так выражены.

Остальные стратегии совладания (*Конфронтативный копинг, Положительная переоценка, Дистанцирование, Бегство/Избегание*), таких изменений не выявили, что говорит об их большей детерминированности не столько особенностями ситуации экзамена и курсом обучения, сколько личностными диспозициями или совокупным влиянием личностно-ситуационного фактора.

Исследование 1 мы посвятили исследованию динамического фактора совладания с экзаменационным стрессом. Мы показали, что существует динамика совладающего с экзаменационным стрессом поведения: в зависимости от приближения / удаления от

ситуации экзамена изменяется стиль совладания. За два месяца до сдачи экзамена предпочтение студентов первого курса отдается *Эмоционально-ориентированному* стилю и (почти наравне) *Проблемно-ориентированному* стилю. Накануне экзамена наиболее выраженным становится *Проблемно-ориентированный* стиль, а через месяц после его сдачи наблюдается заметное уменьшение копинга *Избегания*, *Эмоционально-ориентированного* копинга и увеличивается *Проблемно-ориентированный* копинг.

Самозффективность – это вера человека в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации (А. Бандура; Р. Шварцер). Большое количество корреляционных зависимостей обнаружили результаты шкалы самозффективности с выбираемыми студентами стратегиями совладания. Студенты с высокими показателями самозффективности в момент экзамена чаще используют стратегии *Планирования решения проблемы* ($r = 0,245$, при $p = 0,00$), *Положительной переоценки* ($r = 0,172$, при $p = 0,02$) и редко используют стратегии *Поиска социальной поддержки* ($r = -0,176$, при $p = 0,02$), *Принятия ответственности* ($r = -0,198$, при $p = 0,01$), *Бегство/Избегание* ($r = -0,271$, при $p = 0,00$). В комплексе с другими показателями самозффективность оказывает прямое влияние на выбор *Конфронтативного* копинга ($r^2 = 0,12$, при $p = 0,01$) (в совокупности с мотивацией достижения успеха и согласием на участие в интернет-тестировании), выбор стратегии *Планирование решения проблемы* ($r^2 = 0,23$, при $p = 0,00$) (в совокупности с мотивацией достижения успеха и согласием участвовать в интернет-тестировании), обратное – на выбор стратегии *Поиск социальной поддержки* ($r^2 = 0,13$, при $p = 0,00$) (в совокупности с согласием на участие в интернет-тестировании), *Бегство / Избегание* ($r^2 = 0,23$, при $p = 0,00$) (в совокупности с мотивацией достижения успеха). Другими словами, высокий уровень самозффективности предсказывает высокую активность использования стратегий *Планирование решения проблемы* и *Конфронтативный копинг* и низкую активность – *Поиск социальной поддержки*, *Бегство/Избегание*.

Мотивация достижения успеха рассматривается как стремление к улучшению результатов своей деятельности, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего. Высокий уровень мотивации достижения сопровождается низкими показателями активности использования стратегии совладания *Бегство/Избегание* ($r = -0,285$, при $p = 0,01$). Кроме этого, студенты с высокой мотивацией достижения успеха чаще прибегают к стратегии *Положительная переоценка* ($r = 0,17$, при $p = 0,08$). В совокупности с другими показателями уровень мотивации достижения оказывает обратное влияние на проявления *Конфронтативного копинга* ($r^2 = 0,117$, при $p = 0,01$), стратегии *Бегство/Избегание* ($r^2 = 0,19$ при $p = 0,00$), *Планирование решения проблемы* ($r^2 = 0,23$ при $p = 0,00$).

Тем самым, мы подтвердили гипотезу 3 о связи диспозиционных (индивидуальных и личностных) характеристик студентов и выбираемых ими стратегий совладания на экзамене.

В параграфе 3.5. *Взаимосвязь академической успешности на экзамене и продуктивности совладания* раскрываются влияние специфики совладания студентов на их академическую успешность. Уровень академической успешности на экзамене определяется процентом выполненных заданий (в случае интернет-тестирования) и/или оценкой за экзамен по трехбалльной шкале (удовлетворительно – хорошо – отлично).

Мы обнаружили тесную обратную корреляцию процента выполненных на интернет-экзамене заданий и стратегий *Принятие ответственности* и ($r = -0,186$, при $p = 0,015$) *Бегство/Избегание* ($r = -0,151$, при $p = 0,05$). Соответственно, подобны корреляции и с показателем оценки за интернет-экзамен. Другими словами, более академически успешные на интернет-экзамене студенты редко в совладании с экзаменационным стрессом *принимают ответственность* за результат на себя и редко демонстрируют *избегание* как реакцию на стресс.

Процедура регрессионного анализа показала влияние специфики совладающего поведения на процент выполненных заданий на экзамене, итоговую оценку. Так, обнаружилось совокупное влияние факторов *Дистанцирование* и *Самоконтроль* ($rI = 0,087$, при $p = 0,07$), при этом копинг-стратегия *Дистанцирование* оказывает значимое обратное влияние ($Beta = -0,292$, при $p = 0,03$) на процент выполненных заданий. С другой стороны, оценка за экзамен в некоторой степени ($rI = 0,081$, при $p = 0,05$) зависит от особенностей *Принятия ответственности* ($Beta = -0,208$, при $p = 0,03$), *Планирования решения проблемы* ($Beta = 0,181$, при $p = 0,08$), *Дистанцирования* как способов реагирования на экзаменационный стресс, а также *Конфронтативного* копинга.

Успешность студента на интернет-экзамене (оценка) ($r = 0,597$, при $p = 0,00$), количество выполненных заданий ($r = 0,568$, при $p = 0,00$) на достоверном уровне коррелируют с успеваемостью в сессию вообще. А значит, студенты, успешно сдающие экзамены в традиционной форме (устно), также успешно сдают и экзамен в форме компьютерного тестирования. И наоборот, неуспех студента на интернет-экзамене часто сопровождается неуспешностью на других экзаменах традиционной формы.

Таким образом, специфика совладающего поведения в некоторой степени предсказывает успешность студентов на экзамене, что говорит о необходимости диагностической и тренинговой работы со студентами во время экзаменационной сессии с целью обучения навыкам эффективного совладания со стрессом.

В **Заключении** подводятся основные итоги исследования стресса у студентов в условии экзаменов разных форм, определяются проблемные моменты работы и исследовательские перспективы в рамках данной темы.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Экзамен – это информационный и коммуникативный стресс, связанный с изменениями самооценки студента, сопровождающийся выраженными

психофизиологическими (учащение сердцебиения, тремор рук и коленей, потливость, бледность/покраснение кожи, замедленная реакция, изменения аппетита, дрожание голоса, ухудшение сна, усталость, «сухость» в горле, головокружение и др.), *когнитивными* (ухудшение памяти, трудности запоминания / воспроизведения информации, замешательство, ступор, рассеянность, сбивчивость, трудности сосредоточения внимания и др.), *эмоциональными* (волнение, напряжение, стресс, тревога, страх, неуверенность в себе и своих знаниях, боязнь неуспеха, слезы, желание расплакаться) и *поведенческими реакциями* (более активное общение с сокурсниками, скованность, быстрая речь и др.). Экзамен является фактором психолого-акмеологического становления профессионала, а экзамены разных типов имеют различные уровни стрессогенности для студентов, которые по-разному с ними совладают.

2. Интернет-экзамен связан с меньшим волнением, напряженностью до и во время проведения экзамена ввиду процессуально-организационных (достаточное время, четкие временные рамки, уединенность в работе, лучшие условия для сосредоточения, возможность пропустить и вернуться к вопросу, исправить, возможность общения с сокурсниками, и др.), субъективно-личностных факторов (влияние общения с преподавателями и сокурсниками), специфики вопросов и ответов (отсутствие необходимости тщательного продумывания, формулировки устного ответа, «просчитывания» вариантов диалога с преподавателем, наличие вариантов ответов), особенностей выставления оценки.

3. Студенты гуманитарных специальностей чаще предпочитают академический (устный) экзамен по сравнению со студентами технических специальностей, которые отдают предпочтение компьютерному тестированию, в том числе, интернет-тестированию. Общение с преподавателем – важное условие успеха на академическом (устном) экзамене. Для студентов 1–2 курсов не зависимо от специальности менее стрессогенным является экзамен в форме компьютерного тестирования. Для студентов старших курсов технических специальностей компьютерное тестирование остается наименее стрессогенной формой экзамена, в то время как для студентов гуманитарной направленности менее стрессогенным становится академический (устный) экзамен.

4. В ситуации экзамена студенты используют разнообразные стратегии, что связано со спецификой самой ситуации экзамена. Наиболее часто используются: *Самоконтроль*, *Положительная переоценка*, *Планирование решения проблемы*, *Поиск социальной поддержки*, а также *Дистанцирование*, *Конфронтативный копинг*, *Бегство / Избегание*. В ситуации интернет-тестирования студенты значимо реже обращаются к стратегиям *Самоконтроль* ($p = 0,03$), *Поиск социальной поддержки* ($p = 0,00$), *Планирование решения проблемы* ($p = 0,03$). Структура копинга также различается: копинг у студентов, предпочитающих компьютерное тестирование, имеет гораздо меньше корреляционных связей с личностным фактором – самооффективность и

больше – с мотивацией достижения успеха, по сравнению копингом студентов, предпочитающих академический (устный) экзамен.

5. Стратегии совладания различаются у студентов разных курсов. Активность использования стратегии *Планирование решения проблемы* постепенно усиливается и достигает максимума на 5 курсе. Стратегии *Самоконтроль* и *Принятие ответственности* активнее используются на первом, третьем и пятом курсах; стратегия *Поиск социальной поддержки* – на первом и третьем, постепенно снижаясь к пятому.

6. Стрессовая ситуация экзамена актуализирует и усиливает большинство стратегий совладания студентов. При приближении стрессовой ситуации экзамена у студентов усиливаются как продуктивные (*Самоконтроль*, *Принятие ответственности*, *Планирование решения проблемы*, *Положительная переоценка*), так и непродуктивные стратегии (*Конфронтативный копинг*, *Дистанцирование*, *Бегство / Избегание*). После экзаменационной сессии продолжают усиливаться стратегии *Поиск социальной поддержки*, *Конфронтативный копинг*, *Самоконтроль*, позволяющие отреагировать эмоции, и снижается активность использования стратегии *Планирование решения проблемы*.

7. Уровень переживания экзаменационного стресса не различается у мужчин и женщин. Существуют половые различия в выборе способов совладания студентов со стрессом на экзамене. Студенты-юноши чаще используют стратегии совладания: *Поиск социальной поддержки* и *Принятие ответственности* по сравнению с девушками.

8. Уровень переживаемого студентами стресса способствует усилению мотивации достижения успеха. Высокий **уровень мотивации** достижения успеха связан с активностью использования стратегии *Положительная переоценка* ($p < 0,08$), и более редким использованием стратегии *Бегство / Избегание* ($p < 0,01$). Уровень мотивации достижения оказывает обратное влияние на проявления *Конфронтативного копинга*, стратегий *Бегство / Избегание* и *Планирование решения проблемы*. Студенты с высокими показателями **самоэффективности** чаще используют стратегии совладания: *Планирование решения проблемы*, *Положительная переоценка* и редко – *Поиск социальной поддержки*, *Планирование решения проблемы*, *Бегство / Избегание*. Высокий уровень самоэффективности предсказывает активность использования стратегий *Планирование решения проблемы* ($p = 0,00$) и *Конфронтативный копинг* ($p = 0,01$) и низкую активность – *Поиск социальной поддержки* ($p = 0,00$), *Бегство/Избегание* ($p = 0,00$).

9. Успешные на экзамене студенты редко в совладании с экзаменационным стрессом *принимают ответственность* за результат на себя и редко демонстрируют *избегание* как реакцию на стресс. На итоговую оценку за экзамен оказывает прямое влияние активность использования стратегий *Самоконтроль*, *Принятие ответственности*, *Планирование решения проблемы*, и обратное влияние – *Дистанцирование* и *Конфронтативный копинг*.

10. Успешность на экзамене является психолого-акмеологическим фактором общей успешности студента и связана со спецификой совладающего поведения. Студенты, успешно сдающие экзамены устно, так же успешно сдают экзамены в форме компьютерного тестирования и успешны на экзаменационной сессии в целом.

11. Наше исследование показало, что разные формы проведения экзамена имеют несомненные преимущества и воспринимаются как менее стрессогенные в зависимости от специальности, возраста и курса обучения, изучаемого предмета. Эти данные подтверждают необходимость и возможность более гибкого подхода к организации экзаменационной процедуры в вузе.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Статьи, опубликованные в изданиях, рекомендованных ВАК МО и науки РФ:

1. Кучина, З.Б. Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере Интернет-экзамена) [Текст] / З.Б. Кучина // Научно-методическое издание Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т.15. – № 4. – С. 225-232. (Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК)

Другие статьи и тезисы:

2. Кучина, З.Б. Экзаменационный стресс как неоднозначно трудная жизненная ситуация для студентов университета [Текст] / З.Б. Кучина // Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг-исследований в России: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 35-летию Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, 12-13 ноября 2009 г. / под ред. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009. – С. 72-75.

3. Кучина, З.Б. Особенности предпочтения студентами университета классического экзамена и компьютерного тестирования [Текст] / З.Б. Кучина // Журнал Золотые научные страницы. – 2009 – № 1. – г. Кострома, 2009. – С. 51-56.

4. Кучина, З.Б. Совладающее поведение студентов на экзамене (на примере Интернет-экзамена) [Текст] / З.Б. Кучина // Журнал практического психолога. Тематический выпуск: Психология совладающего поведения. – 2010. – № 2. – С. 63-74.

5. Кучина, З.Б. Экзаменационный стресс в вузе и его профилактика [Текст] / З.Б. Кучина // Высшая школа: опыт, проблемы и перспективы: материалы межвузовской научно-практической конференции, 25-26 мая 2010 г. / под ред. В.И. Казаренкова. – Москва: Изд-во Российского университета Дружбы народов, 2010.

6. Кучина, З.Б. Роль самоэффективности при совладании со стрессом на экзамене в вузе [Текст] / З.Б. Кучина // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23-25 сентября 2010 г. В 2-х т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 220-222.

7. Кучина, З.Б., Крюкова, Т.Л. Форма экзамена как фактор совладания с экзаменационным стрессом у студентов университета [Текст] / З.Б. Кучина, Т.Л. Крюкова // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции, Кострома, 23-25 сентября 2010 г. В 2-х т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 222-224.

Кучина Зульфия Бурхоновна

Психолого-акмеологические особенности
совладающего поведения студентов
вуза на экзаменах разного типа

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Подписано в печать 16.11.2010 г. Формат 60 x 84/16.

Бумага для множительных аппаратов. Ризограф.

Уч. печ. л. – 1,5 Тираж 100 экз.