

Міністерство освіти і науки України
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля

факультет здоров'я людини
кафедра психології та соціології

Мілявська А. С. (Ілієнко А. С.)

Кваліфікаційна робота

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ У
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИТУАЦІЇ ПСИХІЧНОЇ
НАПРУГИ**

2023

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

Факультет здоров'я людини

(повне найменування інституту, факультету)

Кафедра Психології та соціології

(повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до кваліфікаційної роботи

освітньо-кваліфікаційного рівня магістр

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

(шифр і назва напрямку підготовки)

спеціальності 053 Психологія

(шифр і назва спеціальності)

Освітня програма «Психологія»

на тему: **«Особливості формування емоційної пам'яті у здобувачів вищої освіти в ситуації психічної напруги»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
групи ПС-22зм

Мілявська А. С.

Керівник: к. психол. н., доц., доцент
кафедри психології та соціології

Бугайова Н. М.

Завідувачка кафедри психології та соціології:
д. психол. н., проф.

Бохонкова Ю.О.

Рецензент: к. психол. н., доц., завідувачка
кафедри психології Мукачівського державного
університету

Брецько І. І.

Нормо-контроль:
д. психол. н., проф.

Лосієвська О.Г.

2023

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет здоров'я людини
Кафедра Психології та соціології
Освітньо-кваліфікаційний рівень магістр
(бакалавр, спеціаліст, магістр)
Спеціальність 053 Психологія
(шифр і назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувачка кафедри
психології та соціології
Бохонкова Ю.О.

“21” вересня 2023 року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЦІ
Мілявській Анастасії Сергіївни

Тема роботи: «Особливості формування емоційної пам'яті у здобувачів вищої освіти в ситуації психічної напруги»

1. Керівник роботи Бугайова Н. М., к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології,

затверджені наказом вищого навчального закладу від “21” 09 2023 року

№ 37/15.17 від 21.09.2023

2. Строк подання здобувачем роботи «04» 12 2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи - 68 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами Ф-23, додатки.*

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): *проаналізувати наукові джерела з зазначеної тематики; підібрати діагностичний інструментарій згідно проблеми дослідження; на основі проведеного констатувального експерименту розробити програму соціально-психологічного тренінгу щодо розвитку або корекції виявлених в ході дослідження психологічних проблем; оцінити ефективність корекційних заходів за допомогою методів математичної статистики (t-критерію Ст'юдента).*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслеників): *таблиці, рисунки (діаграми, гістограми, сегментограми).*

6. Консультанти розділів роботи:

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	Завдання прийняв
1.	Бугайова Н. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	30.10.2023	05.11.2023
2.	Бугайова Н. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	06.11.2023 р	19.11.2023 р
3.	Бугайова Н. М. – к. психол. н., доц., доцент кафедри психології та соціології	20.11.2023 р.	04.12.2023 р.

7. Дата видачі завдання 21 вересня 2023 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проектування	Строк виконання етапів	Примітка
1	Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	23.10.2023 р. – 29.10.2023 р.	
2	Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження.	30.10.2023 р. – 05.11.2023 р.	
3	Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту.	06.11.2023 р. – 19.11.2023 р.	
4	Узагальнення результатів констатувального експерименту	20.11.2023 р. – 24.11.2023 р.	
5	Розробка програми соціально-психологічного тренінгу з удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти	25.11.2023 р. – 04.12.2023 р.	
6	Проведення формувального етапу експерименту та обробка його результатів	05.12.2023 р. – 06.12.2023 р.	
7	Оцінка ефективності корекційних заходів за допомогою методів математичної статистики.	07.12.2023 р. – 09.12.2023 р.	
8	Підготовка кваліфікаційної роботи до захисту	07.12.2023 р. – 09.12.2023 р.	
9	Перевірка роботи на академічний плагіат	05.12.2023	
10	Отримання зовнішньої рецензії		
11	Захист роботи	11-15.12.2023 р.	

Здобувачка

Мілявська А. С.

Керівник роботи

Бугайова Н. М.

РЕФЕРАТ

Текст – 68 с., рис. - 3, табл. - 5, додатків - 3, джерел – 83.

Робота присвячена опису та дослідженню особливостей функціонування емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти.

Проведено аналіз та підбрано психодіагностичні методики, спрямовані на дослідження особливостей функціонування пам'яті здобувачів вищої освіти у ситуації емоційної напруги. Розроблено й апробовано програму удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти за допомогою тренінгових технологій. За допомогою методів математичної та статистичної обробки даних оцінена ефективність корекційних заходів.

Ключові слова: ОСОБИСТІТЬ, ПСИХІЧНІ ПІЗНАВАЛЬНІ ПРОЦЕСИ, ПАМ'ЯТЬ, ЕМОЦІЙНА ПАМ'ЯТЬ, ЕМОЦІЙНА НАПРУГА, ПРОЦЕСИ ПАМ'ЯТІ, ЕМОЦІЙНИЙ ФОН

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	12
1.1. Теоретичні основи вивчення пам'яті.....	12
1.2. Особливості взаємодії емоцій і пам'яті.....	16
1.3. Емоційна пам'ять у різних формах емоційних переживань.....	21
1.4. Закономірності функціонування емоційної пам'яті в умовах емоційної напруги.....	27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СИТУАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ	44
2.1. Організація та хід дослідження	44
2.2. Обробка та аналіз результатів емпіричного дослідження.....	54
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	66
3.1. Загальні положення програми удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти.....	66
3.2. Програма удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти за допомогою тренінгових технологій.....	68
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	77
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Останнім часом у наукових дослідженнях пам'яті виявляється чітка спрямованість на зближення наукової проблеми пам'яті та особистості, що детерміновано суспільними та науковими потребами. Пам'ять є однією з необхідних умов становлення особистості, зберігає досвід, набутий особистістю та забезпечує можливість його подальшого використання. Методологічною основою досліджень пам'яті, що проводилися у вітчизняній психології, є переважно діяльнісний підхід, основоположниками якого були П. Зінченко та А. Смирнов. З позицій цього підходу вивчались: залежності показників пам'яті від місця стимульного матеріалу в структурі діяльності; особливості процесів запам'ятовування та відтворювання; специфічні ефекти пам'яті. Тривалий інтерес учених у вивченні пам'яті втілювався в низці істотних досягнень, але існує певний контраст у чисельності досліджень образної, моторної, словесно-логічної та емоційної пам'яті. У сучасних теоріях пам'яті зарубіжних психологів (Дж. Андерсон, Р. Аткинсон, Р. Солсо) переважна увага зосереджена на представленні когнітивних моделей пам'яті. У зазначених працях не розглядаються закономірності запам'ятовування, збереження та відтворення емоційної інформації та особливості функціонування емоційної пам'яті.

Емоційна пам'ять, у поєднанні з іншими видами пам'яті, виступає як необхідна умова інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності особистості. Тому проблема функціонування мнемічної системи потребує детального вивчення емоційної пам'яті.

Актуальність вивчення емоційної пам'яті зумовлена низкою причин.

По-перше, емоційна пам'ять має вплив на формування світогляду, ціннісних орієнтацій, етичних критеріїв та моральних канонів.

По-друге, становлення психологічної культури потребує засвоєння способів саморегуляції емоційних станів. Концепція емоційної пам'яті необхідна для практичних психологів, яким доводиться мати справу з

емоціями людей, які пережили катастрофи, брали участь у бойових діях і виявляють симптоми посттравматичного стресового розладу, людей, зайнятих напруженою (спорт вищих досягнень, трудова діяльність в особливих умовах) і небезпечною (ліквідація наслідків катастроф, терористичних актів) діяльністю.

Трансформація структур емоційної пам'яті супроводжує процеси переживання особистісних криз і породження нових життєвих змістів. Звертання до емоційно насичених образів пам'яті являє собою один з механізмів вольового зусилля. Актуалізація гедоністично орієнтованого потоку образів та ідей у пам'яті є когнітивною основою домінуючого в цей момент настрою, що істотно впливає на ефективність діяльності людини-оператора. При емоційних розладах різної етіології спостерігається надмірна (або недостатня) актуалізація емоційних переживань, які, із суспільної точки зору, є неадекватними за модальністю, інтенсивністю й частотою. Психотерапевтична допомога таким людям полягає у цілеспрямованому впливі на патологічні емоційні паттерни, травматичні комплекси, що закріпилися в емоційній пам'яті. Цей далеко не повний перелік практичних завдань, що виникають перед людьми у повсякденному житті, свідчить про актуальність даної теми.

Оскільки емоційність суттєвим чином визначає динаміку перцептивних та особистісних процесів, своєрідність актів діяльності, особливості спонукальної сфери, то знання про емоційну пам'ять та способи її розвитку є важливими для практичних психологів. Вивчення проблематики емоційної пам'яті, впровадження в навчально-виховний процес розвивальних програм може сприяти оптимізації навчального процесу та поліпшенню виховного впливу на розвиток особистості студента. Тому характер зв'язку емоційної сфери особистості та процесів пам'яті, питання про те, яким чином емоції запам'ятовуються, зберігаються, відтворюються, яку роль відіграють у формуванні особистості є актуальним.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти.

Предмет дослідження – особливості формування емоційної пам'яті у здобувачів вищої освіти в ситуації психічної напруги.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості формування емоційної пам'яті у здобувачів вищої освіти в ситуації психічної напруги.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз досвіду наукового осмислення природи, механізмів і функцій емоційної пам'яті в різних психологічних підходах.

2. Відокремити й описати специфічні характеристики емоційної пам'яті.

3. Вивчити закономірності функціонування емоційної пам'яті в когнітивній сфері особистості, визначити характер її впливу на основні психічні пізнавальні процеси.

4. Дослідити основні форми продуктивного функціонування емоційної пам'яті в структурі навчальної діяльності здобувачів вищої освіти у спокійній ситуації і у стані емоційної напруги.

5. Розробити програму удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концепції розвитку особистості як активного суб'єкта життєдіяльності (А. Коваленко, Г. Костюк, С. Максименко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.); генетичний підхід до аналізу становлення особистості на різних вікових етапах життя (С. Максименко); фундаментальні науково-психологічні положення про сутність й закономірності юнацького віку (Л. Божович, І. Булах, І. Дубровіна, І. Кон, Н. Максимова, В. Поліщук, Г. Прихожан, Х. Ремшмідт, В. Рибалка, Д. Фельдштейн); психологічні теорії формування та корекції рис особистості в ході активного соціально-психологічного навчання (І. Ващенко, Ж. Вірна, Я. Гошовський, Л. Засекіна, З. Ковальчук, М. Тоба, Т. Яценко та ін.); теоретичні положення та підходи до проведення соціально-психологічного

тренінгу (О. Бондаренко, О. Бондарчук, Л. Карамушка, О. Литвиненко, В. Москалець, Л. Перелигіна, О. Смирнова, С. Яковенко та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення завдань дослідження у роботі використано такі методи: *теоретичні*: аналіз сучасного стану розробки досліджуваної проблеми, системний аналіз і синтез виокремлених для детального вивчення психічних феноменів; *емпіричні*: спостереження, констатувальний та формувальний експерименти, тестування (методика на визначення рівня розвитку вербальної та образної пам'яті О. Махлах, восьмикольоровий тест М. Люшера); *методи математичної статистики*.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у тому, що:

- *розкрито* особливості взаємодії емоцій та пам'яті;
- *виокремлено* закономірності функціонування емоційної пам'яті в умовах емоційної напруги;
- *розроблено* комплексну програму удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти та доведено її ефективність;
- *поглиблено уявлення*: про феномен емоційних переживань в житті людини;
- *набули подальшого розвитку* технології підвищення ефективності соціально-психологічного супроводу процесу розвитку психічних пізнавальних процесів в ситуації емоційної напруги.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні знань про соціально-психологічні особливості процесу розвитку пам'яті як психічного пізнавального процесу в ситуації емоційної напруги у здобувачів вищої освіти; застосуванні методології системного підходу до визначення впливу емоцій на когнітивний розвиток особистості в юнацькому та студентському віці, що збагачує наукові концепції соціальної психології.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що апробований комплекс методик з діагностики особливостей розвитку емоційної пам'яті та емоційного досвіду, може бути застосований практичними психологами у

зкладах освіти. Запропонований підхід відкриває нові можливості при створенні діагностичного інструментарію для проведення діагностики емоційної пам'яті, її функцій і проявів у навчальній діяльності здобувачів вищої освіти. Дослідження є основою для розробки тренінгів з розвитку емоційної пам'яті, а також дозволяє уточнити конкретні завдання в процесі індивідуального психологічного консультування й психотерапії.

РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Теоретичні основи вивчення пам'яті

В області психології пам'яті П. Зінченко перший почав систематичне вивчення мимовільного запам'ятовування і показав його провідне значення в житті і в навчанні, що відбилося в експериментальній програмі, підсумком реалізації якої було виявлення законів розвитку і функціонування мимовільної пам'яті, що стали класичними, в її взаєминах з довільною [22].

1. Довільне запам'ятовування (Дз) формує уміння точно відтворювати індивідуальні риси матеріалу як об'єкту подальшої, конкретно не наміченої роботи. На відміну від цього мимовільне запам'ятовування (Мз) формує уміння відтворювати матеріал узагальнено і як керівництво до рішення завдань на це знання. Таким чином, Дз має спеціальне призначення – відновлення документації як предмета дослідження, а Мз має набагато ширше, але визначеніше і, так би мовити, практичне значення.

2. Якби Мз можна було забезпечити за змістом і мірою узагальнення, то воно краще за все відповідало б завданням навчання. Але вважається, що саме мимовільність це виключає, що мимовільність рівнозначна безплановості, безладності і некерованості; американські автори так і називають Мз «випадковим». І воно, дійсно, є таким – при пануючій методиці засвоєння нового матеріалу. У цих умовах доводиться будувати навчання на Дз, на заучуванні» [28].

Вводячи в науковий ужиток поняття мимовільного запам'ятовування, Т. Хомуленко задає два рівні його обґрунтування: методологічний і власне психологічний. У методологічному плані проблема мимовільного піднімала питання про генезис психіки, природу і місце пам'яті в житті людини, співвідношення довільної і мимовільної пам'яті [71].

Усередині прийнятої парадигми «пам'ять – діяльність», яку він розвиває, виділялося розуміння діяльності в двох планах: як дії і як життєдіяльності. П. Якобсон показав, що «запам'ятовування пов'язане з певною дією суб'єкта по відношенню до об'єкту і ... у тому випадку, коли суб'єкт по відношенню до об'єкта є не діючим, а таким, який тільки спостерігає, запам'ятовування не здійснюється» [82]. Сформульоване М. Кузнецовим центральне положення, загальної теорії пам'яті – це положення про закономірну залежність продуктивності запам'ятовування матеріалу від його місця в структурі діяльності [40].

Вивчати залежність запам'ятовування матеріалу від місця у дії можна тільки в умовах різної організації пізнавальних дій, тобто лише в умовах вивчення мимовільної пам'яті. Сам метод зміни місця матеріалу в структурі дії разом з методами опосередковування, формування, мікроструктурного аналізу, ігровим методом і т. ін. придбав статус одного з основних експериментальних методів діяльнісного підходу, сфера застосування якого давно вийшла за рамки проблематики пам'яті.

Переведення аналізу з рівня «пам'ять у дії» на рівень «пам'ять в життєдіяльності» привів до постановки ряду нових завдань, серед яких можна виділити проблему «пам'ять і особа». Базовим для цього напряму дослідження є те, що людська пам'ять визначається мотиваційно-сисловою орієнтацією суб'єкта на майбутнє. При цьому пам'ять мислиться передусім у своїй мимовільній формі.

Вивчення пам'яті в особовому вимірі не може бути продуктивним, якщо не узяти за початкове рівноправ'я усіх видів пам'яті не лише в генетичному, але і у функціональному аспекті. П. Зінченко багато уваги приділяв мимовільної і довільної пам'яті. У цьому ж контексті він оцінював і механічну пам'ять. Ще в 1939 р. він писав: «На наш погляд, так зване механічне запам'ятовування не є ступенем в розвитку запам'ятовування, а представляє особливий вид запам'ятовування, пов'язаний з усередненими умовами для здійснення суб'єктом смислової діяльності, адекватній певній ситуації» [70].

У рамках проблеми «пам'ять і особа» іншу інтерпретацію придбаває і фонова, випадкова пам'ять, будучи внутрішньо пов'язаною з пам'яттю цільовою. Екзистенціальність пам'яті досягається її відповідністю не лише мети дії, але і реальної ситуації, в якій вона здійснюється. Фонова пам'ять виступає у функції розширення досвіду, зв'язку минулого і майбутнього.

У масштабі життєдіяльності суб'єкта, що опосередковує зв'язок пам'яті і особи, виступає індивідуальний досвід, в якому, як зазначає В. Юрченко, реалізується життєва функція пам'яті [80]. З одного боку, досвід мислиться як основа формування особи, з іншою, пам'ять визначається як психологічний механізм інтеграції, системній організації індивідуального досвіду [6].

Подальший розвиток ідей і теорії П. Зінченка простежується в роботах М. Кузнецова. Основні положення теорії пам'яті М. Кузнецова: її інтернаціональний і реконструктивний аспекти; гіпотеза про футурогенну природу пам'яті; зв'язок пам'яті з особою і її мотиваційно-смысловими утвореннями; розуміння пам'яті як психологічного механізму організації індивідуального досвіду і механізму творчості особи [40-42]. В. Калошин експериментально довів єдину природу короткочасної і довготривалої пам'яті і їх залежність від характеру діяльності [30-31].

Розділяючи погляди П. Зінченка відносно мимовільної пам'яті, М. Кузнецов вважав використання в навчанні саме мимовільної пам'яті резервом вдосконалення процесу навчання. Але для актуалізації цього резерву потрібна спеціальна організація діяльності учня, в якій він, по-перше, активно добуває знання, а не отримує їх в готовому вигляді. І, по-друге, реалізується психологічний принцип, що забезпечує побудову такої структури діяльності, в якій зміст, що є метою дії в одному завданні, входить в наступні дії як спосіб або частину способів їх рішення. М. Кузнецов вводить поняття стратегічного завдання як деякого узагальненого завдання, «вузловій меті» на початку діяльності [39]. Таке завдання не дає готового уявлення про результат, а лише обкреслює зону пошуку, його напрям. Загальна ідея повинна управляти і направляти рух учня в матеріалі. Вона повинна виступати у вигляді проблеми

або завдання, до рішення якої учневі слід рухатися. На початку навчання учень бачить деякий прообраз рішення, йде до нього через систему виконуваних ним дій, завершивши які, повертається до цього стратегічного завдання, але вже отримавши її конкретне рішення. Стратегічне завдання при цьому отримує конкретно-образне втілення [39]. А виникаючий мнемічний ефект, або мимовільне запам'ятовування, М. Кузнєцов пояснює тим, «що така узагальнена стратегічна мета, що лежить за межами цієї окремої дії, «зобов'язала» утримувати продукт останнього, передусім, як засіб здійснення наступних дій, необхідне в той же час і для досягнення кінцевої мети» [41]. Слід зазначити, що тут з'являється ідея орієнтації пам'яті на майбутнє і управління нею з майбутнього.

Багато вчених спирається на принципи системного підходу в дослідженнях пам'яті: С. Бужинська [8-10], С. Дерев'янка [19], В. Зарицька [26-27], Є. Карпенко [32-33], І. Матійків [51-52], Т. Хомуленко [71-73] та ін.

Значний науковий і практичний інтерес становлять дослідження Е. Івашкевич, спрямовані на комплексну оцінку логічної пам'яті в зв'язку з тими способами мислення, які притаманні людині і які вона застосовує при запам'ятовуванні матеріалу [29].

У 80-і роки співробітниками кафедри психології Харківського державного університету (М. Кузнєцов [39-42], Л. Лазуренко [44], Н. Писаренко [58], І. Султанова [68], А. Шамне [76-77] та ін.) були розроблені нові методики, спрямовані на дослідження пам'яті що представляють собою конкретні експериментальні процедури. Це передбачає підбір сучасно нового для традиційної психології пам'яті матеріалу – складних текстів із змістовною структурою і застосування нестандартних методик аналізу відтворення цих текстів, в яких акцент робиться не на фіксацію кількості та якості відтворених окремих смислових одиниць, а на виявлення особливостей запам'ятовування загального змісту і структури.

І. Ясточкіна вивчав ефективність мнемічних процесів з метою прогнозування надійності здійснення індивідом діяльності у різноманітних

виробничих і життєвих ситуаціях [83]. О. Заїка досліджував механізм мнемічних процесів в міжкульовій взаємодії: отримано дані, з яких видно, що числовий, беззмістовний, емоційно не забарвлений стимульний матеріал чоловіки у середньому запам'ятовують краще, ніж жінки, що, можливо, пов'язано із різними підходами до вирішення мнемічної задачі, або є результатом відмінностей у функціональній міжпівкульній асиметрії чоловіків і жінок [24]. Науковці М. Корольчук та В. Крайнюк досліджували проблему впливу індивідуально-психологічних характеристик людини на особливості його мнемічних процесів [37].

Нині у зв'язку із збільшеним інтересом у світовій психології до традиції культурно-історичної психології Л. Виготського і пошуком своїх підстав і напрямів розвитку діяльнісної психології [14] і теорії діяльності О. Леонт'єва представниками Харківської психологічної школи тривають інтенсивні дослідження в області психології пам'яті [45].

1.2. Особливості взаємодії емоцій і пам'яті

Пам'ять – це єдиний процес збереження, зберігання і відтворення інформації. Єдиний не тільки тому, що ми щось запам'ятовуємо, для того щоб це згодом відтворити, зберегти в собі певне відчуття, але й тому, що про тих, що закарбувалося, ми можемо судити з того, що так чи інакше може бути відтворено [23].

Вивчення зв'язку між емоційними і пізнавальними процесами сходить ще до праць Л. Виготського і інших класиків радянської психології. Л. Виготський писав: «Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення» [14]. О. Леонт'єв підкреслював, що емоції виражають оцінне, особове відношення до існуючих і можливих ситуацій, до себе і своїй діяльності [45].

Про єдність афектного і інтелектуального як істотної характеристики самих емоцій писав С. Рубінштейну, який вважав, що емоції як такі обумовлюють передусім динамічну сторону пізнавальних функцій, тонус, темп діяльності, її «настроєність на той або інший рівень активності»; дія емоцій може бути як стенічним, що посилює, так і астенічним, що знижує; причому якщо в нормі свідома пізнавальна діяльність гальмує емоційне збудження, надаючи йому спрямованість і вибірковість, то при афекті, при надінтенсивному емоційному збудженні виборча спрямованість дій порушується і важлива непередбачуваність поведінки [64].

Н. Чепелева обґрунтовує неможливість існування емоцій у відриві від пізнавальних процесів таким чином: емоції виконують свої функції, найбільш загальними з яких є оцінка і спонукання, залежно від пізнавального змісту психічного образу; вони виділяють цілі в пізнавальному образі і спонукають до відповідної дії [75].

Пропонується класифікація емоцій за їх пізнавальною складовою – предметом, що дозволяє розглядати будь-який предмет пізнавального процесу, що традиційно виділяється, – сприйняття, пам'яті, мислення – як об'єкт емоційного переживання. Автор вважає, що знання функцій емоцій по відношенню до пізнавального змісту дозволяє підійти до експериментального вивчення емоцій через аналіз пізнавальних процесів.

Пізнавальні процеси, що супроводжуються явним емоційним переживанням, матимуть ряд динамічних відмінностей від емоційно слабо переживаних. До них відносяться темп, швидкість, продуктивність пізнавальних процесів. Вивчення цих характеристик дозволить судити про емоції, їх прояви, про такі характеристики, як знак (позитивний або негативний) і інтенсивність (сильна, слабка).

У літературі накопичений цілий ряд конкретних експериментальних даних про зв'язок емоцій з різними пізнавальними процесами (сприйняттям, мисленням), у тому числі і з пам'яттю.

Вплив емоцій на когнітивну сферу виявляється і в мнемічних процесах.

Досить численні експерименти по вивченню впливу емоцій на запам'ятовування. Було виявлено (Т. Головань [16], Н. Дмитріюк [21], С. Занюк [25], Т. Кириленко [24]), що події, які оцінюються досліджуваними, як дуже приємні або дуже неприємні, запам'ятовуються краще, ніж події нейтральні. Навіть безглузді склади у поєднанні з явно привабливими або непривабливими обличчями на фотографіях запам'ятовуються краще, ніж ті ж склади у поєднанні з помірно привабливими. Як безпосереднє, так і відстрочене пізнавання осіб на фотографіях здійснювалося на більш високому рівні у тому випадку, якщо особа, зображена на фотографії, порівнювалася суб'єктом з самим собою, тобто оцінювалося емоційніше [1].

Рядом авторів (Л. Засєкіна [28], О. Кокун [36], Я. Куценко [43], О. Сергєєнкова, О. Столярчук [65]) вивчався вплив емоцій на запам'ятовування слів. Визначення афектної тональності слів проводилося різними методами: апіорною оцінкою психолога, оцінкою незалежними суддями, що не брали участі в експерименті, оцінкою самими випробовуваними.

Деякі психологи (Е. Носенко [54], Т. Попова [61], Ю. Ступаченко [67], К. Штайнер [78], В. Яблонко [81]) просили досліджуваних скласти індивідуальний список слів, що викликають у них приємні або неприємні асоціації або вибрати такі із заздалегідь складеного експериментатором списку. Як критерій «емоційності» слів використовувалася і кожногальванічна реакція (І. Літвякова, Н. Ханецька [46]). Виявлено: «емоційні» слова запам'ятовуються краще неемоційних; слова, зухвалі КГР більшої амплітуди, як правило, зберігаються в пам'яті краще, ніж слова, що викликають малоамплітудну КГР [74].

При попарно-асоціативному навченні покращується запам'ятовування слів, якщо використовуються як мнемічні засоби емоційні образи (Т. Вашека, С. Тукаєв [12]). Істотно збільшується відтворення слів, що входять в «емоційну» фразу, в порівнянні з тією, яка була складена як нейтральна.

О. Гріньова та Л. Терещенко вивчали питання про те, чи не пов'язаний ефект переважного відтворення «емоційних» слів з великою частотою вжитку цих слів в мові. Експеримент на запам'ятовування високочастотних і низькочастотних слів, різних, що мають, ціннісний емоційний ранг для суб'єкта, показав, що цей ранг є важливішою детермінантою, ніж частота вжитку цих слів в мові. Показана переважна стійкість «емоційних» слів до чинників, що погіршують відтворення слів (інтерференція, невпорядкованість матеріалу тощо). Встановлено, таким чином, існування ефекту селективної схильності до запам'ятовування «емоційних» слів [18].

Складніші закономірності впливу знаку емоцій на ефективність запам'ятовування. При відтворенні слів відразу після заучування відмінності в збереженні приємного і неприємного матеріалу незначні або дорівнюють нулю, проте при відстроченому відтворенні вплив знаку емоцій на перевагу матеріалу зростає.

Переважне запам'ятовування і відтворення позитивної або негативної інформації пов'язане з особливими особливостями досліджуваних, а також з їх початковим емоційним станом. Із цього приводу є різні думки.

Так, починаючи з Г. Еббінгауза, багато авторів вважали, що приємне запам'ятовується краще, ніж неприємне. Ця точка зору знайшла широке поширення завдяки теорії З. Фрейда про витіснення з пам'яті неприємних вражень [7].

Проте А. Костюк показав зворотні результати [38], а ряд авторів взагалі не виявили ніякої відмінності в ефективності запам'ятовування приємних або неприємних подій. На ефективність запам'ятовування позитивно або негативно емоційно забарвленого матеріалу впливає час відтворення, а при відстроченому відтворенні краще зберігаються слова, що викликають приємні асоціації (Г. Балл [2-3], М. Варій [11], Н. Діомідова [20], Т. Хожукова [35] та ін.).

З відкриттям феноменів перцептивного захисту і сенсibiliзації дослідження запам'ятовування емоційного матеріалу велось вже з

урахуванням особових особливостей досліджуваних. Було виявлено, що частіше забуваються слова, які характеризуються реакцією пригнічення при усвідомленні цих слів; такі досліджувані як би уникають слова – табу, завищуючи частоту інших слів.

Досліджувані з підвищеною сприйнятливістю до неприємних дій (і пригніченням приємних) завищують частоту саме неприємних слів і навпаки. Виявлений зв'язок між «полезалежністю» і запам'ятовуванням емоційно забарвленої інформації: залежні від поля досліджувані найчастіше «забувають» неприємний матеріал.

Не лише особові особливості, але початковий емоційний стан досліджуваних впливає на відтворення емоційно забарвленої інформації. Внутрішня тимчасова депресія зменшує відтворення приємної інформації і збільшує відтворення неприємною, веселий піднесений настрій веде до зменшення відтворення негативних і збільшенню позитивних подій.

Схожі результати отримані і іншими авторами, що вивчали вплив настрою на запам'ятовування приємного або неприємного змісту слів, фраз, розповідей, епізодів особистої біографії (І. Бех [4], О. Власова [13] та ін.). Радісний і сумний стан створювався у досліджуваних як за допомогою постгіпнотичного навіювання, так і за допомогою опису відповідного настрою або проханням представити і описати певний емоційний стан [5].

Проте в літературі є також і дані, такі, що заперечують залежність пам'яті на емоційні стимули від початкового емоційного стану, хоча вони і нечисленні [15; 50]. Так, С. Максименко не виявив впливи настрою на відтворення позитивних і негативних по емоційному значенню слів [48-49], а інші автори (С. Гончаренко [17], А. Мудрик [53]) спостерігали краще відтворення «емоційних» слів без відмінності по знаку тільки у осіб зі вселеною депресією.

Ряд авторів відмічає кореляцію настрою з типом запам'ятовування слів тільки у тих досліджуваних (професіоналів-психологів), хто чекав такого результату. Поясненням таких експериментів, мабуть, являється підбір слів,

узятих для запам'ятовування, абстрактних і тісно не пов'язаних з переживаннями суб'єкта слів, а також варіювання стимульного матеріалу при однаковому емоційному стані досліджуваних.

В цілому, проте, можна визнавати доведеним положення про те, що запам'ятовування різного за змістом матеріалу: зображень, слів, фраз, текстів – залежить як від його емоційного значення, так і від емоційного стану досліджуваного.

1.3. Емоційна пам'ять у різних формах емоційних переживань

З пам'яттю як особливою психічною функцією пов'язано особливого роду переживання – переживання знайомого (почуття впізнавання). На цю особливість людської пам'яті звернув увагу Арістотель в трактаті «Про пам'ять і спогад», першому в історії європейської культури творі, спеціально присвяченому питанням психології пам'яті. Відзначаючи, що пам'ять як така властива і людині і тваринам, він бачив відміну людської пам'яті в тому, що тільки людині властиво пригадування, яке є «як би своєрідне відшукання» і «буває тільки у тих, хто здатний розмірковувати», оскільки «той, хто згадує, робить висновок, що раніше він вже бачив, чув чи випробував щось в такому ж роді» [55]. Арістотелем же були сформульовані правила для успішного спогаду, які згодом були інтерпретовані як закони асоціацій: за суміжністю, за схожістю, за контрастом. Їм же був намічений і ряд проблем, які зберегли актуальність до теперішнього годині.

Гуманізація сучасної психології пам'яті виражається у: 1) зростанні значущості досліджень «некогнітивних» форм пам'яті (емоційної, рухової, пам'яті на наміри та ін.), 2) зближенні наукової проблематики пам'яті й особистості, 3) зростанні інтересу дослідників до ідіографічних (унікальних, індивідуалізованих) аспектів роботи пам'яті.

У сучасних теоріях пам'яті, розроблених зарубіжними психологами (Дж. Р. Андерсон, Р. Аткинсон, А. Бедделі, Р. Клацкі, Ф. Крейк, Р. Локхарт, Д. Норман, М. Познер, Р. Солсо, С. Стернберг, Ц. Флорес, І. Хофман та ін.) не міститься відповіді на питання про те, яким чином запам'ятовуються, зберігаються й актуалізуються емоції, які механізми їхньої участі в регуляції діяльності особистості [7].

Емоційна пам'ять (ЕП) стала предметом спеціального дослідження для вчених України (С. Бужинська [10], С. Дерев'янка [19], В. Калошин [30], М. Кузнецов [39-42], В. Панок [57] та ін.)

Так, С. Бужинська вивчала зміни в емоційній сфері особистості у зв'язку з навчальною діяльністю, визначено особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників [10].

О. Заїка показала роль ЕП в актуалізації емоційних відгуків (як слабо виражених, непримітних, скороминущих проявів емоційної сфери особистості), що виникають при сприйнятті форми [24]. ЕП як один із внутрішніх механізмів організації перцептивного процесу систематично виявляє собі в зниженні порогів чутливості до стимулів, у їхньому емоційному фарбуванні, у фактах перцептивної вибірконості, у збільшенні «сили» перцептивної гіпотези, у феномені перцептивного захисту. Свій внесок у формування образу сприйняття вносить не тільки оперативна короткочасна ЕП (тобто актуально пережиті емоції), але й стійкі структурні утворення довгочасної ЕП (установки, інтереси, цінності). ЕП як зовнішній стосовно сприйняття чинник здійснює акцентування перцептивного процесу, надає йому певну спрямованість. Продукти ЕП включаються практично в усі види перцептивного орієнтування людини в предметах і явищах дійсності. Завдяки ЕП формуються стійкі емоційні відгуки на геометричні форми, звуки, дотикальні образи й т. ін. [24]. Актуалізація емоційного відгуку відбувається при зіставленні сприйманого об'єкта з деякими узагальненими або конкретними еталонами довгочасної ЕП і визначають ступінь його привабливості або непривабливості. Кожній людині властиво якість певне

(найчастіше – проміжне) положення на шкалі «індивідуальність – типовість емоційного відгуку» на прості геометричні форми [47].

ЕП помітно впливає на суб'єктивну оцінку й відмірювання інтервалів годині, визначення емоційного стану людини за голосом. ЕП включена в структуру психологічного механізму художнього сприйняття. Причому саме статус емоції, яка актуалізується, (безпосередня реакція на текст і музику, або відтворення естетичної емоції) в залишковому підсумку визначає, чи є суб'єкт наївним і недосвідченим споживачем творів мистецтва або, навпаки, досвідченим і тонким їхнім цінителем. Зафіксовані в пам'яті стійкі емоційні оцінки забезпечують цілісність і глобальність системи очікувань впливів з боку навколишнього світу (Образ Світу).

Пам'ять розглядають як «базову функціональну систему», що забезпечує динамічність і стійкість особистості, як «механізм творчості особистості», як «інтегратор психічних процесів і особистості». Вона фіксує, консолідує й утримує сліди емоційно значущих подій, які надалі стають елементами структури особистості (мотивами, цінностями, світоглядними установками, перевагами, смаками та ін.). Тому дослідження емоційної пам'яті необхідне для уточнення низькі положень психології особистості, що стосуються трансформації її внутрішніх структур, утворення «органів особистості» – поточних поліфункціональних форм, призначених для вирішення різноманітних життєвих завдань [56]. Однак, більша частина досліджень структур і процесів пам'яті, що забезпечують функціонування й розвиток особистості, виконана з позицій психології особистості, а не психології пам'яті. Недостатньо розроблений понятійно-категоріальний апарат для опису й аналізу функцій і ролі пам'яті в структурі особистості, відчувається дефіцит відповідних експериментальних і психодіагностичних методик дослідження.

Мнемічна система особистості – це універсальне явище, але вона проявляється тільки в індивідуальних формах. На відміну від інших видів пам'яті, що пов'язують суб'єкта із зовнішнім світом, емоційна пам'ять

звернена всередину особистості, до її унікального мотиваційно - потребнісної сфери. Тому розробка проблеми унікального й особливого у функціонуванні мнемічної системи особистості вимагає детального вивчення механізмів роботи саме емоційної пам'яті.

Емоційна пам'ять істотно відрізняється від «когнітивних» видів пам'яті (образної, словесної). Це стосується специфіки мнемічного процесу й мнемічного «продукту», природи «емоційної інформації, що запам'ятовується», характеру зв'язку пам'яті з фізіологічними процесами й станами, міри піддатливості емоційної пам'яті впливам соціального середовища, місця емоційної пам'яті в мнемічній системі особистості, специфіки її внеску в психічну регуляцію діяльності й спілкування, міри опосередкованості емоційної пам'яті мовленням, міри її довільності й можливості контролю за нею з боку суб'єкта та ін. [59]. Тому спеціальне вивчення емоційної пам'яті необхідне для подальшого розвитку загальної психології пам'яті. Без цього неможливо побудувати логічно завершену теорію мнемічних процесів людини, що могла б бути науковим підґрунтям для вирішення практичних психологічних проблем навчання (загального й професійного), виховання, психотерапії, соціальної адаптації, медицини, бізнесу й політики.

Розробка концепції емоційної пам'яті є актуальною для розв'язання низки практичних завдань, що виникають у цей час у житті суспільства. Так, реформу системи освіти можна буде вважати успішною тільки в тому випадку, якщо школа (середня й вища) буде «Вчити вчитися». Здатність ефективно вчитися не зводиться лише до оволодіння стратегіями прийому, обробки й закріплення інформації. Важливою є здатність до емоційного реагування на інформацію, вміння, спираючись на зафіксовані в емоційній пам'яті критерії, відбирати значущу й ігнорувати незначущу інформацію [63].

Емоційна пам'ять – це підсистема (вид) пам'яті, яка полягає у фіксації, збереженні, трансформації й наступному відтворенні певних почуттєвих станів людини, в яких закодоване її ставлення до об'єктів, подій, ситуацій,

людей. Коди афективної інформації мають в емоційній пам'яті суб'єктивну (смыслову) форму й будуються у двійковій системі оцінок («приємно/неприємно», «Корисно/шкідливо», «так/ні»). У взаємозв'язку з об'єктивними кодами образної, словесної й моторної пам'яті сморід забезпечують інформаційну основу діяльності людини.

З точки зору М. Кузнєцова, мнемічна одиниця емоційної пам'яті («емоційний слід») являє собою афективно-когнітивну структуру, що складається, як мінімум, з двох взаємозалежних компонентів: 1) когнітивної моделі «об'єкта, що хвилює», 2) ставлення людини до цього об'єкта (у ньому закодований зв'язок об'єкта з потребами й мотивами особистості). Ставлення до об'єкта відкривається суб'єктові зсередини (феноменологічно) у формі «Афективного хвилювання» (емоційного переживання) [42].

Поділ пам'яті на образну, інтелектуальну, моторну й емоційну є умовним і відбиває специфіку функціонування мнемічної системи при розв'язанні тихий або інших життєвих завдань. Специфіка завдання, що вимагає для свого розв'язання включення емоційної пам'яті, полягає у визначенні особистісної значущості того, що відбувається. Це здійснюється за рахунок активного пов'язування в емоційній пам'яті образів об'єктів, подій і ситуацій з мотиваційно-смысловими утвореннями особистості, фіксації цих зв'язків і наступного їх використання при розв'язанні інших життєвих завдань. За рахунок цього мнемічна система нарощує структуру особистості, оскільки зберігає засвоєний досвід, включає його до всіх нових актів діяльності й тим самим збагачує й перетворює його. Особистість як цілеспрямована відкрита система здатна до розвитку, самовдосконалення, самонавчання за рахунок активного пошуку й прийому нової інформації, оцінки своїх дій [60].

Механізм актуалізації емоційних слідів розуміється як результат акту зіставлення образів бажаного («потрібного») стану розмов з оперативними образами реального стану справ. Образи бажаного зберігаються в довгостроковій пам'яті суб'єкта в різноманітних формах (це мотиви, цілі, життєві плани, моральні принципи, установки й очікування, параметри

психофізіологічного функціонування). Образи реального стану розмов виникають у процесі діяльності й спілкування. У ході зіставлення образів бажаного й реального виявляється їх незгодженість або, навпаки, узгодженість. Від результатів зіставлення залежить інтенсивність, знак, модальність, тривалість емоції, що актуалізується пам'яттю.

Емоційна пам'ять функціонує на всіх рівнях ієрархії активності (від нейрофізіологічних до вищих психічних) і в усіх вимірах буття людини. У «індивідному» вимірі емоційна пам'ять визначає силу, інтенсивність, швидкісні параметри й тривалість відтвореної емоції. У «суб'єктному» бутті людини емоційна пам'ять – чинник регуляції діяльності й спілкування, що впливає на модальнісні, просторово-часові, причинно-наслідкові та ймовірнісні характеристики психічного відображення. У вимірі «особистість» емоційна пам'ять забезпечує консолідацію й утримання універсальних і узагальнених оцінних критеріїв, що утворюють систему ціннісних орієнтацій, світоглядних установок, переконань людини, поглядів, смаків, моральних і естетичних орієнтирів, загальної емоційної спрямованості. Узята в аспекті індивідуальності, емоційна пам'ять виражається в унікальній і неповторній манері людини емоційно відгукуватися на значущі для неї події (емоційний стиль).

Емоційна пам'ять у єдності з іншими видами пам'яті виступає як необхідна умова інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності по вертикалі й по горизонталі, будучи тим самим механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи.

1.4. Закономірності функціонування емоційної пам'яті в умовах емоційної напруги

Серед розмаїття психічних явищ особливе місце належить емоційним станам. В сукупності з іншими емоційними проявами (емоційний тон, емоційний відгук, емоційна поведінка, емоційне відношення та ін.) вони є головною характеристикою людини [62]. Т. Титаренко відмічає, що через свої емоційні прояви люди самовизначають себе, характер цих проявів є своєрідним індикатором того, наскільки формується лад людської душі, а саме – спрямованість особи [69].

На універсальність і значущість емоційного чинника в житті і діяльності людини вказує Т. Щербан, констатує, що людина «.. в буденному житті не стільки міркує, скільки відчуває, і не стільки пояснює, скільки оцінює. Власне когнітивні процеси, вільні від емоційних компонентів, займають в буденному житті скромне місце» [79]. Навіть коли процеси когнітивного аналізу і мають місце, вони перебувають під впливом емоційних чинників, що вносять свій вклад до їх ходу і результату [51].

Разом з визнанням універсальності і значущості емоційної сфери, останніми роками з'явилися публікації, в яких приводиться значна статистика зростання емоційних (афектних) порушень, передусім, тривожних і депресивних розладів. О. Степанов вважає, що саме емоційна сфера, як за часів З. Фрейда сексуальна, стає «найбільш патогенною» в сучасній культурі [66].

Підтвердженням сказаному є матеріали, що приводяться в роботах В. Зливков, С. Кузікова та С. Максименко [56]. Різкі політичні, економічні і соціальні зміни, підвищення темпу життя і її вартості, призводять до зростання частоти і інтенсивності емоційних навантажень. На це людина реагує несприятливими для здоров'я психічними станами, серед яких дослідники особливо виділяють психоемоційну напругу, підвищення його рівня у населення. Факти свідчать про те, що в таких випадках потрібна професійна психологічна допомога, що базується, передусім, на розумінні психологічної

суті емоційної напруги особи, на знанні чинників і механізмів його розвитку і можливих шляхів подолання.

Тим часом, як показує аналіз літератури, при усій значущості емоційного чинника особистості, проблема емоційних проявів, зокрема, емоційної напруги, залишається багато в чому неясною. Одну з причин положення О. Леонт'єв, що склалося, свого часу пояснював головним чином тим, що емоції розглядаються в психології без досить чіткої диференціації їх на різні підкласи, що відрізняються один від одного як генетично, так і функціонально [45].

У контексті нашого дослідження найбільш значущим представляється підхід до створення диференціально-психологічної концепції структури емоційної сфери людини, запропонований С. Дерев'янку [19].

У ній емоційна сфера особи розглядається як багатогранна освіта, в яку, окрім емоцій, включаються багато інших емоційних явищ: емоційний тон, емоційні стани, емоційні властивості особи, емоційно стійкі стосунки (почуття) і кожне з них представлене диференціюючими ознаками.

Згідно концепції С. Дерев'янку, емоційна напруга (ЕН) відноситься до категорії емоційних станів. ЕН є формою представленості у свідомості людини особової значущості і оцінки подій, що відбуваються в його житті, мірі задоволення його потреби. Але, на відміну від них, ЕН визначається як несприятливий емоційний стан.

Як показав аналіз літературних джерел, разом з поняттям ЕН, дослідники для позначення несприятливих емоційних станів використовують і такі схожі з ним поняття, як «напруга», «емоційна напруженість», «стрес».

Так, Л.В. Куликів поняття «напруга» характеризує як вид стану і як темзійну характеристику інших станів. Напруга (як стан) є відчуття «натягнення», порушення рівноваги і готовності змінити поведінку при зустрічі з яким-небудь загрозливим ситуативним чинником. На його думку, додавати до слова «напруга» визначення «емоційне» немає необхідності, тому що важко уявити собі будь-яку напругу беземоційною.

Контраргументом до такого роду пропозиції, можна привести матеріали дослідження В. Зарицької, яка виділила два види напруги в діяльності: операційна і емоційна [27].

Стан операційної напруги, відмічають вони, виникає як результат відносно нейтрального підходу досліджуваного до процесу діяльності і характеризується домінуванням процесуального мотиву. Операційна напруга пов'язана з високим темпом роботи в умовах злиття мотиву і мети діяльності. Стан же емоційної напруги виникає в умовах різкого «розведення» мети і мотиву діяльності, що породжує розбіжність між об'єктивним значенням діяльності і її особовим сенсом для досліджуваного. В обох випадках авторка дослідження відмічають емоційну насиченість діяльності досліджуваних, але емоційна напруга, на відміну від операційного супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями в ході діяльності, оцінним емоційним відношенням до умов її протікання.

М. Корольчук і В. Крайнюк показують, що питома вага емоційного компонента в операціональній і емоційній нарузі не однакова: в першому випадку вони вторинні, а не первинні, як при емоційній нарузі. Звідси, і виділення емоційної напруги обумовлене не тим, що є напруга, яка супроводжується емоційними переживаннями, а тим, що причиною емоційної напруги є розвинута сильна емоція [37].

Розподіл понять поняттям «емоційна напруга» і «емоційна напруженість» був запропонований Е. Носенко [54].

Перше поняття, з його точки зору, характеризується активізацією різних функцій організму у зв'язку з активними вольовими актами, тоді як «емоційна напруженість» призводить до тимчасового зниження стійких психічних процесів і працездатності. Ю. Ступаченко відмічає, що «емоційна напруга» в цьому випадку з'являється по своїй психологічній суті як «вольова напруга», але в реалії вона ще включає і інтелектуальні, і особові ресурси [67].

Нормальний стан є найважливішою частиною усієї психічної регуляції, грає істотну роль у будь-якому вигляді діяльності і поведінки. Аналізу впливу

емоційної напруги на організм присвячені дослідження авторів-фахівців в області соціології, психології і фізіології. Передусім, в таких ситуаціях треба враховувати можливість нормальної позитивної адаптації до фрустрацій. «Фрустрація – емоційне важке переживання людиною своєї невдачі, що супроводжується почуттям безвихідності, крахи надій в досягненні бажаної мети». Людина, якій часто доводиться знаходитися в екстремальних ситуаціях, здатна виробити навички найбільш адекватних реакцій, найбільш правильній мобілізації своїх функцій. Можливе навчання різним способам елімінації страху. Значна і роль позитивного досвіду, почуття задоволення у зв'язку з виконуваним завданням. Усе це призводить до зростання довіри до себе, що сприяє кращій адаптації до екстремальних ситуацій.

Серед психічних явищ психічним станам належить одне з основних місць. В той же час, незважаючи на інтенсивне вивчення проблеми психічних станів, дуже багато що в ній залишається неясним. На думку Т. Хомуленко, потрібна успішна розробка цієї проблеми тому, що психічні стани істотно визначають характер діяльності людини [71].

М. Кузнецов вважав, що психологія є наукою про наші стани, і що завдяки ній можна представити усю складність суб'єктивного.

На тлі розбіжностей і великої різноманітності думок з приводу визначення, складу, структур, функцій, механізмів, класифікацій і інших проблем, пов'язаних з психічним станом, багато авторів залишаються, єдині в думці про велике, якщо не вирішальному, значенні досліджень цього психічного явища для психології. Так, М. Кузнецов, який уперше поставив поняття «психічний стан» в статус психологічної категорії, вважав, що вирішення цієї проблеми заповнює наявний пролом в психології - розривши між вченням про психічні процеси і психічні властивості особи.

Оскільки стан – багатовимірне явище, то будь-який стан може бути описаний широким спектром параметрів. Той або інший параметр може бути ведучим. Які параметри стану виходять на перший план? Ми думаємо, що, передусім – напруга.

Напруга (англ. tension) в словнику психології визначена як почуття натягнення, напруга, загальне відчуття порушення рівноваги і готовності змінити поведінку при зустрічі з яким-небудь загрозливим ситуативним чинником. Такими чинниками може бути підвищене навантаження, дефіцит часу, недолік інформації та ін. Саме ці чинники є дійсною причиною напруги, а не викликані ними переживання, що є закономірною реакцією на ситуацію. Тому з трактуванням емоцій як причини напруги важко повністю погодитися. Емоція є не самим процесом активації, а особливу форму віддзеркалення дійсності, за посередництва якого виробляється психічне управління активацією або, вірніше було б сказати, здійснюється психічна регуляція загальної спрямованості і динаміки поведінки.

У роботах різних авторів зустрічається термін «напружені ситуації» – М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко, «крайні умови» – Л. Дика, «складні ситуації» – А. Либін, «стресові ситуації» – Г. Сельє, «надзвичайні ситуації» – О. Майдигов, «нештатні умови» – В. Туманів, «особливі умови» – С. Шапкін, Л. Дика. Терміном «екстремальні ситуації» оперують наступні автори: В. Андросюк, Т. Назарова і В. Шаповаленко й інші.

Нам ближче термін «напружена ситуація», оскільки він представляється нам більш універсальним. Які ситуації слід вважати напруженими?

Українські вчені Т. Вашека та С. Тукаєв вказують на важливість суб'єктивного сприйняття в їх тезаурусі складної ситуації. Напружена ситуація – це таке ускладнення умов діяльності, яке придбало для особи особливу значущість [12]. Іншими словами, складні об'єктивні умови діяльності стають напруженою ситуацією тоді, коли вони сприймаються, розуміються, оцінюються людьми як важкі, небезпечні і так далі. Будь-яка ситуація припускає включеність в неї суб'єкта. Це тим більше відноситься до напруженої ситуації, що об'єднує певний зміст об'єктивної діяльності з потребами, мотивами, цілями, стосунками людини. Отже, напружена ситуація, як і всяка ситуація утілює в собі єдність об'єктивного і суб'єктивного. Об'єктивне – це ускладнені умови і процес діяльності; суб'єктивне – стан,

установки, способи дій в обставинах, що різко змінилися. Загальне, що характеризує напружені ситуації, – це виникнення досить складного для суб'єкта завдання, «важкого» психічного стану».

Виходячи з усього вищесказаного, перерахуємо основні характеристики напруженої ситуації:

1. Це ситуація з дуже великою за силою дією на людину.
2. Це ускладнені умови діяльності, які суб'єктивно сприймаються, розуміються і оцінюються людиною як важкі, небезпечні і так далі
3. Ситуація викликає виникнення досить складного для суб'єкта завдання, «важкого» психічного стану.
4. Така ситуація викликає негативні функціональні стани, порушення психологічної регуляції діяльності, і, тим самим знижує ефективність і надійність діяльності [48].

Чинники, що породжують психічну напруженість, можуть в одних випадках чинити позитивний мобілізуючий вплив на людину, а в інших – негативну, дезорганізуючу дію. Нас цікавить ресурсний стан, тому розглянемо позитивні, мобілізуючі зміни в емоційній, пізнавальній і поведінковій сфері особи, що викликаються дією таких ситуацій. До таких змін відносяться:

- зниження порогів відчуттів, прискорення чутливих і рухових реакцій. Людина проявляє здатність до точнішої оцінки подразників, швидко реагує на всі зміни умов навколишнього оточення;
- пониження стомлюваності, зникнення або притуплювання почуття втоми. У людини підвищується витривалість і працездатність, проявляється непримхливість в дискомфортних ситуативних умовах;
- підвищення готовності до рішучих і сміливих дій. Проявляються вольові якості, етап ухвалення рішення скорочується, прогнозування розвитку ситуації оптимально поєднується із здоровим ризиком;
- активізація ділових мотивів, почуттів обов'язку. У людини виникає ділове збудження, кінцева і проміжна меті діяльності визначаються виразно і однозначно;

– домінування позитивного емоційного фону. Рішення задачі супроводжується виникненням і підтримкою азарту, переживанням задоволення і радості при кожній успішній дії. Спостерігається загострення почуття соціальної справедливості;

– активізація пізнавальної діяльності. Людина проявляє гостроту сприйняття, активно включає резерви оперативної і довготривалої пам'яті. Актуалізуються творчі здібності, мислення характеризується динамічністю, гнучкістю, гнучкістю, активним і успішним пошуком нестандартних рішень. Широко застосовується інтуїція.

– вияв цікавості, ентузіазму. У рішенні завдань людиною мобілізуються його психологічні можливості і спеціальні здібності [45].

Можливість протистояти складній ситуації включає три складові:

1) фізіологічну стійкість, обумовлену станом фізичних і фізіологічних якостей організму (конституційні особливості, тип нервової системи, вегетативна пластичність);

2) психічну стійкість, обумовлену підготовкою і загальним рівнем якостей особи (спеціальні навички дій в екстремальній ситуації, наявність позитивної мотивації та ін.);

3) психологічну готовність (активно-діяльнісний стан, мобілізація усіх сил і можливостей на майбутні дії) [50].

Аналіз поведінки і стану людини в ситуації напруги показує, що найбільш сильним подразником, що призводить до помилкових дій, є неповнота інформації.

В. Калошин розробив інформаційну теорію емоцій, згідно якої при дефіциті готівкової інформації з'являється негативна емоція, що досягає максимуму у разі повної відсутності інформації. Позитивна емоція виникає, коли готівкова інформація перевищує інформацію, необхідну для задоволення цієї потреби [30]. Таким чином, у ряді випадків знання, інформованість особи знімають емоції, змінюють емоційний настрій і психічний стан особи, відкривають доступ до внутрішніх ресурсів людини.

Емоції чинять вплив на те, що людина сприймає, але цей вплив не приводить, по суті, до принципової зміни сприймаємого матеріалу: головною детермінантою сприйняття залишається об'єктивна дійсність. З іншого боку, є підстави вважати, що процес запам'ятовування, а також відтворення перебуває під впливом емоцій в значно більшій мірі.

Емоції виявляють виборчу дію на процес навчання, сприяючи встановленню тих зв'язків, які якимось чином відповідають змісту емоції, яка відчувається. Про це говорить, зокрема, експеримент, проведений Бімом. Досліджувані в його дослідах виконували два види завдань: заучували ряд безглузких складів, і, крім того, у них виробляли умовну емоційну реакцію на світловий подразник, який передбачав больову дію (вироблення умовної шкірно-гальванічної реакції); умовним подразником було запалення лампочки, а безумовним – удар струмом. Друге завдання, яке полягало в засвоєнні того, що світловий сигнал передбачає небезпеку, відрізнялося від першого тим, що його засвоєння було опосередковане тривогою (людина вчилася боятися світла). Дослідження проводилося в двох різних умовах: в нейтральних, а також в умовах, що викликали тривогу. Джерелом тривоги був університетський іспит або участь в представленні перед великою аудиторією (дослідження проводилося безпосередньо перед іспитом або виступом). Основний результат, отриманий в цих дослідженнях, полягав в тому, що в умовах тривоги заучування складів відбувалося гірше, ніж в нейтральних умовах (більше помилок, більше повторень), тоді як засвоєння сигналу небезпеки - краще, ніж в центральних умовах. Можна припустити, що підвищення рівня тривоги полегшує заучування таких реакцій, вироблення яких опосередковане тривогою (Beam). Проте це не означає, що полегшуючий вплив тривоги виявляється тільки при заучуванні реакцій, опосередкованих тривогою (чи страхом). Як вважає Спенс, тривога сприяє засвоєнню усіх реакцій, якщо заучується легкий матеріал. Висновок про те, що стан тривоги сприяє засвоєнню «тривожних» реакцій, який витікає з досліджень Бима, може розглядатися як окремий випадок загального твердження, що емоції

полегшують засвоєння реакцій, які пов'язані з ними за змістом. На користь такого ширшого розуміння встановленої залежності свідчать результати, отримані при вивченні інших емоцій. Як приклад можна привести дослідження Сміта. Сміт встановив, що в умовах неуспіху (фрустрації) у деяких досліджуваних спостерігається тенденція до швидшого заучування пар слів, що мають агресивний зміст. Сміт виявив також, що це відноситься передусім до тих, у кого високі показники почуття ворожості. Як можна пояснити цей результат? Відомо, що зіткнення з неуспіхом, або фрустрація, зазвичай призводить до посилення емоцій агресивного характеру. Ці емоції, мабуть, будуть сильнішими у осіб, що характеризуються високим рівнем почуття (чи установки) ворожості. Тому цілком імовірно, що у них емоції досягають такого рівня, який призводить до зміни ефективності навчання [45].

Неоднозначно значення знаку емоцій, що супроводжують процес запам'ятовування. На тлі негативного емоційного фону навчання і запам'ятовування відбуваються краще, але висока психоемоційна напруга, що створюється хронічним отриманням негативних емоцій, ускладнює відтворення інформації. При позитивних емоціях інформація фіксується вибірково (згадаймо вислів «дивитися на світ через рожеві окуляри»), однак процес спогадів полегшується. Багато в чому це пов'язано з особливостями біохімічних реакцій мозку, наприклад, серотонін стимулює навчання при позитивному підкріпленні, а норадреналін при негативному.

Яку ж емоційне напруження можна вважати найбільш оптимальним для процесів пам'яті? Вважається, що помірний рівень психоемоційного напруження (стресу) позитивно впливає на інтелектуальну діяльність і в тому числі на пам'ять. Уміння управляти стресом необхідно не тільки для встановлення добрих взаємовідносин з оточуючими, але і для підтримки високого рівня інтелектуальної активності.

При обговоренні відношення емоцій до процесів запам'ятовування неминуче можна зіткнутися із загальним регулюючим впливом емоцій, що полягає в зосередженні цих процесів на предметному утриманні, яке має

емоційне забарвлення. У літературі особливо виділяються дві взаємодоповнюючі функції, що виконуються емоціями по відношенню до процесів запам'ятовування, тобто окремі випадки загального регулюючого їх впливу. Йдеться про вплив емоцій на накопичення і актуалізацію індивідуального досвіду. Перша функція, яка обговорюється під різними назвами: закріплення-гальмування (Т. Попова [61]), слідоутворення (О. Леонтьєв [45]), підкріплення (Т. Хомуленко [71]), вказує на здатність емоцій залишати сліди в досвіді індивіда, закріплюючи в нім ті дії і вдалі-невдалі дії, які їх збудили. Особливо яскраво слідоутворююча функція проявляється в напружених ситуаціях, до яких відноситься і ситуація іспита.

У ситуації іспита у здобувачів вищої освіти виникає стан психічної напруги, який зачіпає всю психіку і впливає як на характер і рівень психічної активності в цілому, так і на окремі психічні функції. Як вказують О. Сергеєнкова, О. Столярчук, в стані напруги порушуються, передусім, складні дії і інтелектуальні процеси, тоді як прості володіють відносно більшою стійкістю [65].

Негативний вплив напруженої ситуації виражається в погіршенні розуміння, пам'яті, мислення, в скутості дій, неспівмірності рухів. Утруднюється протікання контролюючих і регулюючих функцій свідомості, що заважає своєчасно враховувати і передбачати зміни в обстановці, чітко і оперативно застосовувати і видозмінювати прийоми і способи дій [34].

Позитивні ефекти напруженого стану виражаються в активізації психіки, прискоренні психічних процесів, гнучкості мислення, поліпшенні оперативної пам'яті і так далі.

Збереження ефективності діяльності, у тому числі і мнемічної, в ситуації іспиту визначаються, передусім, високим рівнем підготовки студента, спрямованістю особи, мотивами поведінки, особливими особливостями. Так, Н. Писаренко був доведений вплив агресивності на чоловіків, які під час тестування перебували у різних емоційних станах: оптимальні результати спостерігались у чоловіків з низьким рівнем агресивності, що перебували у

напруженому та врівноваженому емоційних станах; у чоловіків з високим рівнем агресивності, що перебували в емоційно нестійкому стані [58].

Для досліджуваних з низьким рівнем агресивності та низьким рівнем суб'єктивного контролю характерні зниження значень критерію ефективності мнемічних процесів за рахунок збільшення часу що витрачався на запам'ятовування стимульного матеріалу. У досліджуваних з високим рівнем суб'єктивного контролю та низьким рівнем агресивності, а також у досліджуваних з високим рівнем агресивності та низьким рівнем суб'єктивного контролю спостерігалися оптимальні результати ефективності мнемічних процесів.

Оптимальною для функціонування оперативної пам'яті у чоловіків є зона з низьким рівнем вираженості особистісної та ситуативної тривожності. Для жінок оптимальними для функціонування оперативної пам'яті є зони високої та низької особистісної тривожності, середньої та високої зони ситуативної тривожності.

У стані емоційної напруженості в людини відбуваються характерні зміни в мовленні. Були досліджені абітурієнти перед вступними іспитами, здобувача вищої освіти перед відповідальним іспитом, військовослужбовці й диспетчери аеропорту перед тестами на профпридатність, хворі перед доладною хірургічною операцією, особини, що перебувають під слідством (під година першого допиту) [35]. Виявлено, що стає специфічним вибір слів мовлення. Виникають істотні утруднення в оперативному виборі слів для адекватного вираження думок. Ці утруднення проявляються в тому, що: у напруженому стані знижується словникова розмаїтість, підсилюється стереотипність мовлення, спрощується стратегія пошуку слів (людина відбирає ті слова, які найбільш часті в його ідіолекті й «лежати на поверхні»). З'являються шаблонні фрази, кліше, парафазії, полярність в оцінках, слова із чіткої позитивної або негативної конотацією, підсилювальні частки. При цьому людина не сприймає й не коректує свої помилки. Мовлення стає більше динамічним через часте вживання дієслів у порівнянні із прикметниками.

Мовець обирає як би найбільш спрощений спосіб граматичної реалізації висловлення, порушує «Грамаіичні зобов'язання» і правилам.

Не лише навчання, але і пригадування залежить до певної міри від емоційних процесів. Про це свідчать результати, отримані при дослідженні впливу емоцій на спогади. Такі дослідження проводяться з давніх пір. Перші їх спроби описані в психологічній літературі близько 70 років тому. Як приклад можна привести дослідження Джерсилда. Джерсилд просив групу досліджуваних протягом 7 хв. письмово перерахувати усі приємні події останніх трьох тижнів. Потім тих же досліджуваних просили протягом наступних 7 хв. перерахувати усі неприємні події, що сталися в той же період. Ніякій інформації про цілі експерименту випробовуваним не давалося. Через 21 день усіх досліджуваних просили ще раз пригадати усі приємні і неприємні події того ж самого періоду.

Вже при першій спробі досліджувані пригадували більше приємних подій, чим неприємних; це звичайне явище, про яке свідчать результати багатьох інших досліджень. Чому так відбувається? Висловлювалися різні припущення: можливо, в досвіді людей більше приємних подій, чим неприємних? А може бути, неприємні спогади поступово перетворюються на приємні або неприємний досвід легше забувається. Аналіз результатів другого пригадування показує, що найбільш вірогідним є останнє припущення: досліджувані пригадали 43% з раніше вказаних приємних подій і тільки 28% з неприємних [36]. Подібні результати отримані і в інших дослідженнях. Так, Кендлер виявив, що існує тенденція до кращого запам'ятовування подій, в яких чоловік досяг успіху. Експеримент свідчить про те, що емоції чинять вплив на процес запам'ятовування і що вплив позитивних і негативних емоцій різний. Виникає питання: в чому ж полягає цей вплив - чи сприяють позитивні емоції збереженню спогадів, або ж негативні емоції стирають їх? Деяке світло на це питання проливають дослідження, проведені Кох. Вона проводила на 10 університетських заняттях короткі перевірки і виставляла оцінки. Усі студентки кожного разу вказували на спеціальній шкалі міру своєї

задоволеності отриманою оцінкою. Після п'яти тижневої перерви цих студенток просили згадати усі 10 отриманих оцінок. З даних виходять три висновки: 1) позитивних спогадів більше, ніж негативних; 2) негативний досвід запам'ятовується краще, ніж нейтральний; 3) запам'ятовування залежить від сили емоції: сильніші емоції сприяють запам'ятовуванню більшого числа фактів. Ці висновки підтверджують результати фінського дослідника Лампликоського. Він встановив, що заучування матеріалу, пов'язаного з досягнутим успіхом, відбувається краще в порівнянні з нейтральним матеріалом. Іншими словами, позитивна емоція, пов'язана з тим плі іншим матеріалом, полегшує його заучування. У цій роботі знаходяться також деякі дані, що говорять про те, що негативний досвід може полегшувати навчання більшою мірою, чим нейтральний. Таким чином, емоції сприяють збереженню в пам'яті пов'язаного з ним матеріалу, причому позитивні емоції, можливо, полегшують запам'ятовування більшою мірою, чим негативні, а сильні - більше, ніж слабкі. Таке представлення суперечить іншій поширеній в психології думці, згідно з якою негативні емоції виявляють на спогади пригнічуючу дію. Найвиразніше ця теза була сформульована в психоаналітичній концепції витіснення (З. Фройд).

Щоб довести існування феномену витіснення, було зроблено багато експериментальних досліджень. Проте це виявилось дуже важким завданням. Так, Зеллер провів експеримент, на основі якого зробив висновок, що люди гірше відтворюють заучуваний матеріал, якщо перед цим випробували невдачу при виконанні іншого мнемічної завдання [7]. Проте виникає питання, чи дійсно в даному випадку мало місце витіснення. Автор викликав у досліджуваних стан сильного збудження, пов'язаного з невдачею; не виключено, що погіршення результатів при виконанні мнемічної завдання пояснюється просто надмірним збудженням. Іншим експериментом для підтвердження цього феномену був досвід Мак-Гранана. Досліджуваних просили після пред'явлення іменників голосно відповідати першим прикметникам, що прийшли в голову. Проте їх попереджали, що за

прикметниками, що означають кольори, слідуватиме сильний удар струму. У контрольній групі ніяких обмежень не вводилися і покарання не застосовувалося. Було встановлено, що контрольна група називала від 13 до 26 додавальних, таких, що означають кольори, а карана – від 4 до 50; у цій групі більшість досліджуваних називали дуже мало таких прикметників, але деякі досліджувані називали їх значно більше, чим в контрольній групі. Іншими словами, покарання у одних актуалізувало, а у інших гальмувало карані асоціації. У зв'язку з цим експериментом слід підкреслити інший факт, який був описаний Фрейдом як «нав'язливе відтворення». Йдеться про те, що у ряді досліджуваних число караних асоціацій зростало. Це пов'язано, мабуть, з тим, що в деяких випадках застосування покарання не лише не усуває, але, навпаки, закріплює карані реакції [66].

Існують, проте, експериментальні дані, які говорять про те, що зникнення караного змісту зі свідомості може відбуватися автоматично (без свідомого наміру). У якість прикладу можна послатися на експеримент, проведений Еріксоном і Кьютом. Ці автори встановили, що карані асоціації зникають з репертуару реакцій і що таке зникнення відбувається незалежно від того, віддає собі випробовуваний звіт в причині покарання або ні. Вони застосовували удар струму кожного разу, коли досліджуваний в асоціативному експерименті вимовляв певні слова (довільно вибрані експериментаторами, які, проте, не попереджали досліджуваних про причину удару струму). Карані асоціації зникали, причому навіть у тих осіб, які до кінця експерименту не здогадувалися про причину покарання. Спробою пояснити механізм витіснення являється теорія, висунена Доллардом і Миллером. Згідно з цими авторами, зникнення зі свідомості деякого змісту відбувається за тим же принципом, що і усунення поведінкових реакцій. Ця думка розвивається Маурером: виключення караних реакцій відбувається завдяки тому, що покарання зв'язує їх з негативною емоцією; остання викликає гальмування як зовнішніх реакцій, так і знакового змісту - спогадів.

Механізмом витіснення важко, проте, пояснити отримані факти: встановлення зв'язку між негативною емоцією і деяким змістом іноді сприяє усвідомленню цього змісту (у експерименті Кох), а іноді утрудняє його (у експерименті Мак-Гранана). Напрошується думка, що негативна емоція може знаходитися в двох принципово різних зв'язках зі знаковими реакціями людини : в інструментальній і асоціативній. Інструментальним є такий зв'язок, в якому певні знакові реакції викликають покарання (наприклад, поява додавального, такого, що означає колір, спричиняє за собою удар струму, а поява імпульсу, що виражає вороже відношення, викликає відчуття провини). Асоціативний зв'язок припускає спільний прояв знакової реакції і емоції (знакова реакція не є причиною емоції, спогад про отриману погану відмітку не спричиняє за собою повторення покарання) [66].

У експерименті Мак-Гранапа зв'язок між покаранням і дією носив інструментальний характер. Поява певної реакції призводила до негативної емоції, пов'язаної з ударом струму. У експерименті Кох цей зв'язок носив асоціативний характер – поява певної реакції (спогад про погану оцінку) не спричиняла за собою наслідків, а тільки відтворювало зв'язаний з нею емоційний стан. Таким чином, коли негативна емоція знаходиться з деякою реакцією в інструментальному зв'язку, вона виявляє на неї пригнічуючу дію; коли ж цей зв'язок носить асоціативний характер, негативна емоція сприяє цій реакції. Таке представлення стикається з тією трудністю, що пригадування поганої оцінки також є в деякому розумінні інструментальним зв'язком, оскільки при цьому поновлюється переживання незадоволення. Можливо, що тут ми маємо справу з двома протилежно спрямованими векторами: з пригніченням і полегшенням. Кінцевий ефект залежить від співвідношення цих двох векторів. Втім, подвійний вплив емоцій відмічений і в інших дослідженнях. Так, Т. Головань було встановлено, що матеріал, що викликає сильну емоційну реакцію, запам'ятовується або краще, або гірше, ніж нейтральний. Крім того, ще одна трудність пов'язана з тим фактом, що в деяких випадках негативна емоція, будучи в інструментальному зв'язку з

певною знаковою реакцією, сприяє повторенню цієї реакції [16]. Це твердження узгоджується із спостереженнями Павлова, який встановив, що дуже сильний подразник може привести до виникнення в корі мозку патологічної інертності збудження і тим самим до появи визначених наполегливо реакцій, що повторюються. Таке пояснення оспорював Маурер, вважаючи, що воно засноване на недостатньо ретельному аналізі даних. Глибший аналіз проблеми свідчить, на його думку, про те, що повторення караної реакції приносить індивідові де-яке, на перший погляд непомітне, винагорода. У такому разі тенденція до повторення обумовлена, зрозуміло, не негативною, а позитивною емоцією [60].

Сильні, емоційно забарвлені враження людина зберігає найдовше. Емоційна пам'ять відрізняється тим, що майже ніколи не супроводжується відношенням до оживлого почуття як до спогаду раніше пережитого почуття. Так, людина, яка злякана або яку укусив в дитинстві собака, лякається потім при кожній зустрічі з собакою, але не усвідомлює, з чим пов'язано це почуття.

Таким чином, емоційна пам'ять визначає відтворення певного чуттєвого стану при повторній дії тієї ситуації, в якій цей емоційний стан виник уперше. Важливо підкреслити, що цей стан відтворюється в комплексі з елементами ситуації і суб'єктивним відношенням до неї. Особливості цієї пам'яті – в швидкості формування слідів, особливої їх міцності і мимовільності відтворення.

У ситуації іспита у здобувачів вищої освіти виникає стан психічної напруги, який зачіпає всю психіку і впливає як на характер і рівень психічної активності в цілому, так і на окремі психічні функції.

В стані напруги порушуються, передусім, складні дії і інтелектуальні процеси, тоді як прості володіють відносно більшою стійкістю.

Негативний вплив напруженої ситуації виражається в погіршенні розуміння, пам'яті, мислення, в скутості дій, неспівмірності рухів. Утруднюється протікання контролюючих і регулюючих функцій свідомості,

що заважає своєчасно враховувати і передбачати зміни в обстановці, чітко і оперативно застосовувати і видозмінювати прийоми і способи дій.

Позитивні ефекти напруженого стану виражаються в активізації психіки, прискоренні психічних процесів, гнучкості мислення, поліпшенні оперативної пам'яті і так далі

На закінчення можна сформулювати загальний висновок про те, що емоції чинять виборчий вплив на процеси пам'яті. Цей вплив може полягати як в полегшенні, так і в утрудненні тих або інших актів пригадування.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СИТУАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ

2.1. Організація та хід дослідження

Певну специфіку має організація експериментального дослідження емоційної пам'яті (незастосовність принципу повторення, труднощі реєстрації результатів запам'ятовування й відтворення, загроза втрати предмета дослідження при врахуванні лише фізіологічних показників, відсутність зовнішнього критерію для контролю результатів відтворення, необхідність довіряти суб'єктивним самозвітам досліджуваних, специфіка пред'явлення «Стимульного матеріалу», обмеженість у маніпуляції змінними). Спеціальне дослідження емоційної пам'яті необхідне для розробки й обґрунтування нових підходів в організації й плануванні експериментів у даній науковій царині.

У дослідницьких матеріалах останніх років все частіше висловлюється думка, що саме емоційна сфера особистості стає найбільш «патогенною» в сучасній культурі. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я до 2020 року різні емоційні порушення будуть однією з провідних причин інвалідазації населення [9].

Масові психологічні обстеження дорослого населення в нашій країні показують, що різкі політичні, економічні та соціальні зміни, підвищення темпу життя та його вартості породжує у значної частини населення емоційну напругу, що проявляється в дискомфорті, фрустрації, тривозі, депресії тощо.

Відмічена в дослідженнях значущість емоційної напруги істотно актуалізувала інтерес до його діяльній і активаційній сторонам. Одним зі значущих результатів цих досліджень стала експериментальна презентація емоційної напруги як несприятливого емоційного стану, обумовленого

передбаченням негативного для суб'єкта розвитку подій, незадоволенням основних життєвих потреб, сильною емоцією, яка розвивається.

Виділена багатокомпонентність емоційної напруги: імпресивний компонент, пов'язаний з переживаннями; фізіологічний компонент; експресивний компонент. Багатокомпонентність прояву емоційної напруги дозволяє розглядати його не як окремо взятий стан, а як синдром, що включає сукупність станів.

У роботах С. Дерев'янка як основні показники, що відбивають характер емоційної напруги в діяльності, виділені сила, тривалість, міра, модальність (знак) і показана неоднозначність ефектів впливу емоційної напруги на діяльність і поведінкову активність особи: позитивне, мобілізуюче можливості людини, і негативний вплив, який знижує рівень усіх видів активності особи [19]. Цей факт зв'язується з різноманітністю механізмів і причин емоційної напруги, серед яких особливе місце займають психологічні: сила мотивації; співвідношення між мотивом і метою діяльності; дисонанс між «Я-діючим» і «Я-відображеним»; фрустрація; культ успіху і досягнень, культ сили і конкурентності; культ раціональності і емоційної стриманості.

Емоційна напруга властива і студентам. Значній частині здобувачів вищої освіти властиві підвищений рівень тривожності, емоційної нестійкості, хронічної втоми, емоційної напруги. При цьому відзначається, що емоційне неблагополуччя знижує ефективність освітнього процесу, підвищує конфліктність у взаєминах з оточенням, негативно позначається на стані психічного здоров'я здобувачів вищої освіти.

Іntenсивно ведеться пошук шляхів подолання і профілактики емоційної напруги у здобувачів вищої освіти, свідомством чого являються програми з розвитку і корекції емоційної і поведінкової гнучкості; соціально-психологічні тренінги по стабілізації емоційної сфери; здійснення психологічної допомоги по підтримці і поліпшенню їх емоційного самопочуття і психологічного здоров'я.

У роботі зі студентами в цілях подолання емоційної напруги пропонується переважно два напрями: навчання навичкам і прийомам саморегуляції і навчання способам подолання емоційної напруги; другим напрямом є реорганізація освітнього процесу у закладах вищої освіти: гуманізація, підвищення емоційності навчання.

У вітчизняній психології затвердилося положення про залежність мнемічних процесів від тієї діяльності, у складі якої вони здійснюються. Дослідження О. Леонтьєва та інших авторів показали, що якісна своєрідність і результати запам'ятовування і відтворення істотно визначаються цілями, мотивами і умовами діяльності людини.

У зв'язку з цим початковим положенням важливим завданням є вивчення особливостей пам'яті в екстремальних умовах діяльності. Під екстремальними умовами розуміється гранично крайні значення тих елементів ситуації, які в середніх своїх значеннях створюють оптимальний «фон» або, принаймні, не відчуються як джерела дискомфорту. Сюди відносяться, наприклад, різні зовнішні перешкоди в ході роботи, завдання особливої міри трудності, дефіцит часу і т. ін.

У ряді досліджень, присвячених вивченню психічної діяльності людині в екстремальних умовах, результати зміни ефективності мнемічних процесів розглядається авторами як один з показників стійкості людини до впливаючих екстремальних чинників. Найдетальніше вивчена пам'ять в таких специфічних умовах, як ситуація польоту і перешкоди. Проведені дослідження показують, що в одних і тих же екстремальних умовах досліджувані виявляють різну продуктивність мнемічної діяльності. У одних осіб знижується ефективність оперативної і довготривалої пам'яті, у інших зберігаються оптимальні характеристики стійкості мнемічних процесів, у третіх загальне поліпшення діяльності поєднується з підвищенням ефективності пам'яті.

Вплив емоцій на пам'ять розглядається, як правило, в звичайних умовах діяльності, тобто, не ускладнених якими-небудь екстремальними обставинами. Тим часом в житті нерідко зустрічаються ситуації, коли у складі

однієї за змістом діяльності по-різному поєднуються між собою екстремальні дії і емоційна регуляція процесів пам'яті. Як вказувалося, і той і інший чинники мають істотне значення для запам'ятовування і відтворення. Кожен з них окремо може вести як до зниження, так і до підвищення результатів мнемічної діяльності. Причому їх вплив часто виявляється різноспрямованим. Чим різкіше виражені екстремальні умови, тим частіше спостерігається ті або інші утруднення в ході запам'ятовування і відтворення. З іншого боку, з посиленням емоційної напруги (у відомих межах) відзначається зазвичай підвищення продуктивності процесів пам'яті.

За даними вчених, студентське життя характеризується динамічністю стресогенних та кризових умів [12; 20; 27; 53; 60; 65; 72; 83], що відображається у поняттях «навчальний стрес», «інформаційний стрес», «культурний шок». Найбільш емоціогенними періодами для здобувачів вищої освіти вважаються залікова сесія (I курс), екзаменаційна сесія (II курс), середина («екватор») навчання (III курс), випускний період (IV-V курси) [27]. У зазначені періоди особливого впливу набувають стресогенні фактори, що викликають стан напруженості, дискомфорту, загального зниження настрою [65].

Одній з що багаторазово повторюються протягом усього періоду навчання емоційно-стресових ситуацій для здобувачів вищої освіти являються іспити, які викликають значні психічні, нейроендокринні і вегетативні зрушення

У зв'язку із сказаним цілком правомірне питання: як взаємодіють обидва чинники (екстремальність і ЕП) у складі однакової за змістом мнемічної діяльності. Вивчення цього питання є основною метою нашого дослідження. При цьому є підстави для припущення, що за певних умов негативний вплив екстремальних дій на процес відтворення може бути компенсований актуалізацією емоційної пам'яті.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей відтворення студентами в екстремальних умовах діяльності залежно від ЕП.

У роботі вивчалися особливості відтворення студентами тексту в нормальній обстановці і в умовах екзаменаційної сесії.

Основному емпіричному дослідженню передувало пілотажне. Тут досліджувався емоційний стан здобувачів вищої освіти. У цьому етапі узяли участь 30 здобувачів вищої освіти віком 18-25 років. Всі були повідомлені про проведення експерименту і виявили бажання брати участь у ньому.

Дослідження проводилося з використанням восьмикольорового тесту М. Люшера для діагностики емоційного стану на момент тестування.

З вегетативних показників емоційного стресу реєструвалися: артеріальний тиск систоли і діастолі, частота серцевих скорочень, тремор рук. Проведено порівняння середніх показників по тесту Стьюдента, проведений також аналіз розподілу досліджуваних по вираженості того або іншого показника.

Далі була сформована вибірка, до якої увійшли 30 здобувачів вищої освіти, для яких ситуація іспиту об'єктивно і суб'єктивно є емоційно напруженою. У експериментах по вивченню відтворення в ситуації іспиту брали участь здобувачі вищої освіти першого-другого курсів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля зі спеціальності «Психологія». Оскільки ці здобувачі вищої освіти зазнають труднощі при роботі в умовах екзаменаційної сесії, цю групу здобувачів вищої освіти слідуює, мабуть, зробити в першу чергу об'єктом психопрофілактичних заходів.

Для дослідження були обрані екзамени з двох предметів, загальних для усіх досліджуваних.

Емоції, що породжуються самою розумовою діяльністю, називаються інтелектуальними на відміну від ситуативних, як би що накладаються на процес рішення. У вивченні впливу ситуативних емоцій, викликаних експериментально, на інтелектуальну діяльність, зроблений наступний висновок: позитивний емоційний стан, викликаний штучно, покращує ефективність інтелектуальної діяльності, а негативний – погіршує.

Представляється, що подібний висновок потребує додаткового експериментального підтвердження на різних завданнях, різному контингенті досліджуваних і в реальній практичній діяльності.

На основі цих висновків був проведений експеримент № 1, що складається з трьох серій.

У першій серії (фоновій) експерименту групі досліджуваних інструкція не давалася. У другій і третій серіях студентам давали інструкцію згадати конкретну ситуацію: а) рішення неуспіху задачі, б) успішного рішення задачі.

Потім пропонувався невеликий текст, давалася інструкція запам'ятати текст для наступного переказу. В період фоновієї серії час, що відводиться на переказ, не обмежувався. У другій і третій серіях створювалися умови уявного дефіциту часу. З цією метою кожен досліджуваний попереджався, що розповідь має бути як можна повнішою, але час повідомлення обмежено: «На розповідь дається всього одна хвилина». Слід мати на увазі, що фактично на відтворення в другій і третій серіях, як і в першій, відводилося по 2 хвилини. Таким чином, об'єктивний час переказу в усіх трьох серіях був однаковий і достатнім для виконання завдання. Але суб'єктивні умови відтворення в кожній з цих ситуацій особливі. У дослідах другої і третьої серії у здобувачів вищої освіти спеціально актуалізувалися емоції, у минулому пов'язані з ситуацією успіху-неуспіху.

Показником ефективності відтворення була кількість смислових одиниць тексту, відтворених кожним випробовуваним за дві хвилини.

Обравши модель стимулювання емоцій «успіх-неуспіх», ми зупинилися на мнемічній діяльності як основі для спостереження за змінами у психічному стані людини, враховуючи особливо важливу роль мнемічних функцій як інтегратора всіх психічних процесів, а також їх самостійну роль у навчальній діяльності.

Експеримент № 2 включав чотири серії: перша (фонова) серія виявляла особливості відтворення в звичайних умовах (поза іспитом); у другій серії відтворення здійснювалося в стресовій обстановці (іспит). У третій і четвертій

серіях досліджувани актуалізували матеріал також в умовах іспиту, але методика цих дослідів передбачала активізацію емоційної пам'яті. Ці серії розрізнялися по модальності емоцій. За 21 день до іспиту експериментатор просив групу досліджуваних протягом 7 хв. письмово перерахувати усі приємні події останніх трьох тижнів. Потім тих же досліджуваних просили протягом наступних 7 хв. перерахувати усі неприємні події, що сталися в той же період. Ніякій інформації про цілі експерименту випробовуваним не давалося. Через 21 день в третій серії досліджуваних просили ще раз пригадати усі неприємні події того ж самого періоду, згадати своє негативне минуле емоційний стан. У четвертій серії від досліджуваного вимагалось згадати усі приємні події, позитивний емоційний стан.

Таким чином, ми намагалися прослідкувати вплив різних за модальністю емоцій на продуктивність пам'яті в стресових умовах.

Показниками продуктивності пам'яті були об'єм першого безпосереднього відтворення, об'єм відстроченого відтворення і кількість пред'явлень, необхідних кожному випробовуваному до повного заучування.

Дані першого і другого експериментів були піддані статистичній обробці.

На наступному етапі дослідження нами було поставлено завдання вивчити індивідуальні відмінності у відтворенні учбового матеріалу і особливості емоційної поведінки здобувачів вищої освіти на іспиті з урахуванням їх загальної емоційної спрямованості. З цією метою детально фіксувалися зовнішні прояви поведінки досліджуваних і наступні словесні відповіді.

У експериментах порівнювалися показники відтворення на іспиті і в нейтральній обстановці після іспиту.

В основі методики М. Люшера лежить поняття «проекція». Виникнення проектного підходу до дослідження особи є важливим етапом в розвитку психологічної діагностики, у тому числі і орієнтованою на клініку.

Властива проектному підходу спрямованість на розкриття цілісності багато в чому співзвучна з системно-структурними принципами аналізу особи, що розробляються у вітчизняній психології. Це багато в чому пояснює підвищення інтересу до нього в нашій країні і усе більш широке залучення для вирішення діагностичних завдань різного характеру.

Проекція як психологічне поняття з'явилася вперше в психоаналізі. Доля цього поняття в психоаналізі склалася так, що воно виявилось міцно пов'язаним із захисними механізмами «Я», і проекція розглядалася як одне з них. З. Фройд вважав, що процес конфлікту зживається завдяки особливому психічному механізму-проекції. Він, зокрема, стверджував, що ворожість, про яку людина не знає і не хоче знати, переноситься з внутрішнього сприйняття в зовнішній світ і при цьому як би віднімається від самого себе і приписується іншим. Загальними для усіх проектних методик є наступні ознаки: невизначеність і неоднозначність використовуваних стимулів, відсутність обмежень, як «правильних», так і «помилкових».

Теоретичною основою проектних методик є той факт, що коли досліджуваного просять описати якісь невизначені стимули, отримані відповіді не можуть відбивати самі стимули (передусім через їх розпливчатості і невизначеності для досліджуваного), а, отже, у відповідях повинно відбитися щось внутрішнє, властиве тільки випробовуваному. Іншими словами, процес актуалізації представлень не є відірваним від будови і особливостей особи, а пов'язаний з її «внутрішніми умовами». Проекція, обумовлена активністю сприйняття, – не механічний процес накладення суб'єктивного на зовнішній об'єкт, а чинник, що бере безпосередню участь у формуванні образів дійсності. Використання неоднозначної стимуляції за відсутності строго певної мотивації діяльності (основний принцип проектного підходу) дозволяє вивчати вплив несенсорних, особових чинників. З усіх можливих рішень ситуації ми вибираємо те, яке є в нашому досвіді, закріплено через дію або переживання і, таким чином, проектуємо властивий нам і нікому більш спосіб підходу до вирішення ситуації.

У експериментально-психологічних дослідженнях, а також в практиці психодіагностики і психокорекції часто виникає необхідність оцінити актуальний емоційний стан досліджуваного (пацієнта), прослідкувати взаємозв'язок тих або інших емоційних станів з продуктивністю його зовнішньої і внутрішньої діяльності і динамікою ряду особових проявів.

Одними з ефективних для досягнення цієї мети експрес-методик є тест М. Люшера.

Техніка проведення дослідження

При проведенні дослідження необхідно мати на увазі:

1. Дослідження бажано проводити при денному кольорі, але не при яскравому сонці.
2. Випробовуваний повинен вибирати ті кольори, які йому пропонуються, а не уявні.
3. Кожен колір вибирається окремо. Не дозволяється відразу вибирати два або більш за кольори.
4. Вибір кольорів здійснюється випробовуваним вільно без втручання експериментатора (час не обмежується). При труднощах з відповіддю експериментатор поводить вичікувально.
5. У разі відмови від вибору одного кольору (усі кольори подобаються однаково), потрібна стимулююча інструкція типу: «А який все-таки подобається більше усіх»?.
6. Експериментаторові необхідно чітко обмежити вибір кольорів в плані того, що стимули не повинні вибиратися, оскільки вони підходять до особи, одягу, шпалерам і тому подібне
7. Необхідно акцентувати увагу досліджуваного на тому, що він повинен вибирати колір, який йому подобається нині, а не взагалі.

Безпосереднє дослідження проводиться таким чином.

Стимули бажано викладати в наступному порядку:

«1», «5», «2», «6», «3», «7», «4», «0».

При цьому необхідно мати на увазі те, що синій, чорний і сірий кольори при виборі не повинні розташовуватися поруч, а основні і додаткові стимули розкладаються упереміш.

Інструкція випробовуваному: «Подивіться уважно на ці вісім кольорів. Не думаючи про те, який колір Вам до особи і який колір Вам зазвичай подобається, покажіть колір, який Вам здається найбільш симпатичним (красивим, приємним)».

Після цього вибраний стимул забирається, а його номер заноситься в першу клітину верхнього ряду, який позначений жирним контуром в графі 2.1: «Вибір восьми кольорів» (бланк протоколу додається).

Далі слідує питання: «А з кольорів, що залишилися, який Вам здається найбільш приємним»? вибраний стимул забирається, а його номер заноситься в другу клітину протоколу верхнього ряду. Ця процедура повторюється до п'яти виборів.

Після п'яти виборів слідує питання: «А який з тих, що залишилися трьох кольорів Вам неприємніший (найбільш не подобається)»? Вибраний стимул забирається, а його номер заноситься в останню клітину верхнього ряду графі 2.1.

Далі слідує питання: «А який з тих, що залишилися двох кольорів здається Вам неприємнішим»? Номер вибраного стимулу заноситься в сьому клітину верхнього ряду, а номер стимулу, що залишився, - в шосту клітину верхнього ряду.

Через нетривалий час процедура дослідження повторюється, тільки результати тестування заносяться в другий ряд протоколу.

Обробка результатів

Порівнюються числа верхнього і нижнього основних рядів. У тому випадку, якщо два числа займають у верхньому основному ряду і в другому основному ряду суміжні осередки, то вони вважаються «парою». Число може входити в одну або в дві «пари» (з лівим або правим сусіднім числом).

У тих випадках, коли яке-небудь число у верхньому і, відповідно, нижньому основних рядах не входить в «пару», воно вважається самостійним.

Якщо стимул 0, 6, 7 займає осередок N1, вони отримують три індекси ««!» і позначаються буквою «К» (компенсація). Рекомендуємо суму індексів при їх підрахунку по кожному основному ряду ставити протоколу, що справа додається, а букви проставляти внизу кожного ряду.

Якщо стимул 0, 6, 7 займає осередок N2, вони отримують два індекси ««!» і позначаються буквою «К». В цьому випадку будь-яке число, що займає осередок N1, обов'язково позначаються буквою «К».

Якщо стимул 0, 6, 7 займає осередок N3, вони отримують один індекс ««!» і позначаються буквою «К». В цьому випадку числа, що займають осередки N1 і N2, мають у будь-якому випадку букву «К».

Якщо стимул 1, 2, 3, 4 займає осередок N8, вони отримують три індекси ««!» і позначаються буквою «А» (страх).

Методика дозволяє контролювати динаміку вольовою і емоційною сфер, що дає можливість заздалегідь передбачати і усувати психоемоційну кризу.

2.2. Обробка та аналіз результатів емпіричного дослідження

Представлений в цьому розділі матеріал дозволяє виявити деякі загальні закономірності в змінах, які відбуваються в організмі при емоційному стресі. Згідно з даними, отриманими на 30 студентах, стрес, який розвивається у ситуації іспиту у деяких здобувачів вищої освіти, призводить до значного зниження оцінки ними свого настрою, уваги, пам'яті, працездатності, мислення. Перед іспитом у них погіршуються самопочуття, нічний сон, знижується апетит (усі середні показники шкали самооцінки порівняно з контрольними виявилися різко пониженими). Зниження самооцінки в ситуації іспиту в порівнянні із спокійною обстановкою відмічене у 25-40% здобувачів вищої освіти.

Значні статистично значущі зміни відмічені в усіх вегетативних показниках, що реєструвалися, - підвищувалися артеріальний тиск систоли і діастоли, різко частішав пульс, посилювався тремор рук. Аналіз розподілу досліджуваних по вираженості показників артеріального тиску і частоти пульсу свідчить про несприятливий вплив емоційного стресу на серцево-судинну систему. Так, кількість досліджуваних з тиском систоли більше 130 мм рт. ст. складало на іспиті 25,9%, тоді як в спокійній обстановці таких досліджуваних було тільки 12,2%, кількість досліджуваних з частотою пульсу більше 90 ударів в хв. на іспиті складало 77,6%, в спокійній обстановці таких досліджуваних налічувалося усього 6,1%.

При тестуванні досліджуваних за методикою колірного вибору (тест М. Люшера) були отримані кількісні психофізіологічні показники по коефіцієнтах Вольнефера і Шипоша (див. табл. 2.1). В процесі тестування обстежуваний, висловлюючи перевагу одним і відкидаючи інші тестові кольори, конструює сім рядів. Цим він проектує структуру своїх внутрішніх диспозицій на вищезгадані шкали. Психолог, у свою чергу, робить зворотну операцію: з отриманих семи рядів через систему шкал реконструює структуру внутрішнього стану обстежуваного і робить припущення про найбільш вірогідну поведінку в тих або інших обставинах, або ж визначає «зони неблагополуччя».

Таблиця 2.1

Параметри по тесту М. Люшера з урахуванням показників коефіцієнтів Вольнефера і Шипоша (%)

Коефіцієнт Вольнефера			Коефіцієнт Шипоша		
напруга	розслаблення	норма	накопичення енергії	витрата енергії	норма
55	35	10	40	60	0

Коефіцієнт Вольнефера дає можливість відповідно до структури вибору виявити стан досліджуваних (розслаблення або напруга). Коефіцієнт Шипоша також по структурі вибору виявляє тенденцію до накопичення або витрати

енергії. Нормальним значенням коефіцієнта Вольнефера вважається 18 ум. од., тоді як підвищення його вказує на тенденцію до напруги, а зменшення - до розслаблення. Для коефіцієнта Шипоша 1 ум. од. визначається як норма, при цьому підвищення показника коефіцієнта вказує на тенденцію до витрати енергії, а пониження – на тенденцію до її накопичення.

Далі нами була сформована вибірка, до якої увійшли 30 здобувачів вищої освіти, що об'єктивно переживають ситуацію стресу. З представлених результатів тестування видно, що в цілому емоційно-вольова сфера обстежуваних характеризується крайньою напруженістю, тривожність зростає і, на момент іспита, тримається на екстремальному рівні. Психофізіологічні показники, що представляють нейродинамічну конституцію людини (коефіцієнти Вольнефера і Шипоша), також свідчать про виражену напруженість здобувачів вищої освіти, багато хто з яких, по суті, знаходиться на межі зриву, оскільки «запас» вольових зусиль практично повністю вичерпав себе.

У групі були виявлені наступні показники: по коефіцієнту Вольнефера тенденцію до напруги мало 55%, до розслаблення – 35%, норма – 10% обстежуваних. По коефіцієнту Шипоша: тенденцію до накопичення енергії виявили 40%, до витрати – 60% досліджуваних.

Аналізуючи взаємозв'язок показників коефіцієнтів Вольнефера і Шипоша, звертає на себе увагу залежність: стан напруги пов'язаний з накопиченням енергії. Але в 10% випадках, при нормальному значенні одного з коефіцієнтів, ця залежність не проявляється. Не виключено, що ця тенденція може бути з'ясовна залученням інших, додаткових адаптивних можливостей організму пацієнтів для стабілізації свого емоційного стану.

Методика колірною вибору, окрім кількісних показників, дає можливість виявити і якісні, а саме – рівень тривожності, емоційній стабільності, працездатності і, зрештою, прогноз стабілізації стану емоційно-вольової сфери. Ці показники представлено на рис. 2.1.

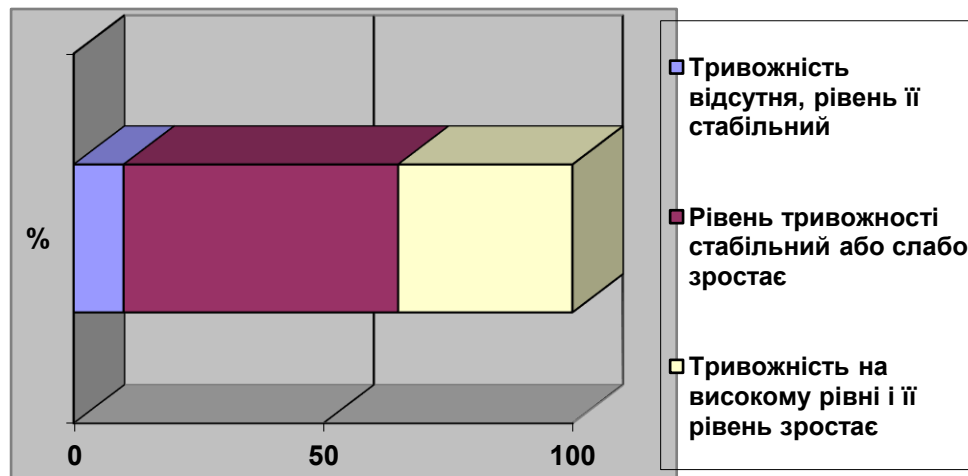


Рис. 2.1. Діаграма результатів тестування за методикою М. Люшера з урахуванням якісних показників

Як видно з рис. 2.1, більшість здобувачів вищої освіти за даними тесту емоційно нестабільна. У найбільш несприятливому стані знаходяться 35% досліджуваних, і тому саме ця група вимагає серйозної коректувальної роботи, що не виключає необхідність підтримки іншому контингенту.

Звертає на себе увагу і опис випробовуваними свого самопочуття і настрою.

Описуючи свій стан, досліджувані найнижчим показником визначали настрої, далі самопочуття, і найбільш високою виявилася активність. На основі бесіди можна в цілому припустити, що на момент іспита здобувача вищої освіти знаходяться в пригніченому стані і не готові до перенесення підвищених емоційних навантажень. Їх активність, або міра концентрації психічних зусиль, різко понижена, а настрої переважно орієнтований на неуспіх.

У досліджуваних на момент обстеження на відміну від звичайного стану різко зростають психічне занепокоєння, страх, тривога і тому подібне. При цьому на момент обстеження, на відміну від звичайного стану, різко зменшуються показники, пов'язані з психічним спокоєм, відчуттям сили і енергії і так далі. Характерним стало і те, що у момент дослідження на перший план виходять страх, тривога, побоювання, які різко знижують резистентність

організму і призводять до появи пригніченості і апатії, пригніченості і млявості. У повсякденному житті у досліджуваних більш виражено прагнення до дії, відчуття сили і енергії. Варто відмітити, що під час обстеження має місце посилення впливу демобілізуючих чинників, серед яких переважають тривога, пригніченість, пригніченість, що багаторазово посилюються в порівнянні із звичайним станом.

Аналіз результатів експерименту №1

У першій серії (фоновою) експерименту групі досліджуваних інструкція не давалася. У другій і третій серіях студентам давали інструкцію згадати конкретну ситуацію: а) рішення неуспіху задачі, б) успішного рішення задачі.

Потім пропонувався для прослуховування невеликий текст для наступного переказу. Суб'єктивні умови відтворення в кожній з цих ситуацій особливі. У дослідах другої і третьої серії у здобувачів вищої освіти спеціально актуалізувалися емоції, у минулому пов'язані з ситуацією успіху-неуспіху.

Показником ефективності відтворення була кількість смислових одиниць тексту, відтворених кожним випробовуваним за дві хвилини.

Таблиця 2.2

Результати відтворення в умовах іспиту і в ситуації актуалізації емоції «неуспіху»

Час відтворення	Середня кількість смислових ланок		Статистична надійність різниці середніх величин	
	Перша серія	Друга серія	T - критерій	Рівень значущості
Перші 0,5 мін	4,76±0,32	3,06±0,18	2,61	P<0,02
Дві мін	8,96±0,37	7,34±0,42	2,89	P<0,01

З табл. 2.2 видно, що в умовах актуалізації емоції «неуспіху» продуктивність відтворення помітно знижується. Так, якщо в звичайній обстановці (у першій серії дослідів) об'єм відтворення за дві хвилини складає в середньому 8,96±0,37, то в умовах дефіциту часу (у другій серії) - 7,34±0,42 (T=2,89; P<0,01). Зниження продуктивності відтворення в емоціогенно-негативних умовах спостерігається вже в перші 0,5 хвилин виконання.

Відмічена відмінність пов'язана, зокрема, з тим, що в звичайній обстановці (у першій серії) здобувача вищої освіти починали переказ, як правило, відразу після прослуховування матеріалу. На відміну від цього в дослідах другої серії у багатьох спостерігалася затримка перед початком відтворення, а окремі здобувача вищої освіти приступили до викладу тільки через 1 хвилину після пред'явлення тексту. Наслідком цього стало зменшення об'єму відтворення. Усі ці здобувача вищої освіти проявляли помітну емоційну напругу, не могли зосередитися, відтворювали несуттєві деталі тексту.

Разом із зменшенням об'єму відтворення, зниження продуктивності пам'яті в другій серії проявилось також в допущенні випробовуваними великої кількості помилок, порушень послідовності викладу матеріалу.

В той же час є досліджувані, у яких спостерігається своєрідна адаптація до емоціогенно-негативним умовам. Це свідчить про здатність частини досліджуваних мобілізувати свої можливості з урахуванням складності обстановки. Здобувача вищої освіти змінюють стратегію відтворення шляхом переформулювання, певного обмеження репродуктивного завдання. Деякі прагнуть викласти лише головний, основний зміст тексту. Проте, незважаючи на прагнення досліджуваних пристосуватися до екстремальних умов, вони також не досягають високих результатів у виконанні завдання.

У третій серії дослідів (у емоціогенно-позитивних умови, при активізації емоцій «успіху») спостерігається підвищення продуктивності пам'яті. Об'єм відтворення в цьому експерименті значно збільшується.

Особливо цікавим представляється порівняння продуктивності відтворення в другій і третій серіях. Вони однакові в тому відношенні, що в обох створювався емоційний фон. Проте в третій серії ситуація експерименту придбавала для здобувачів вищої освіти позитивний сенс.

Відмінності в результатах відтворення залежно від емоційного фону представлені в табл. 2. 3. Так, якщо в дослідах другої серії об'єм відтворення складає $7,340 \pm 42$ смислових одиниць, то в третій він дорівнює $10,0 \pm 0,38$.

Критерій достовірності відмінностей приведених середніх рівний 4,66 ($P < 0,001$). Ще більш значуща різниця між показниками відтворення в цих серіях спостерігається в перші 0,5 хвилини після пред'явлення тексту ($T=5,47$; $P < 0,001$).

Таблиця 2.3

Продуктивність відтворення тексту в умовах активізації позитивних емоцій

Час відтворення	Середня кількість смислових ланок		Статистична надійність різниці середніх величин	
	Друга серія	Третя серія	T - критерій	Рівень значущості
Перші 0,5 хв.	3,06±0,18	5,03±0,31	5,47	$P < 0,001$
Дві хв.	7,34±0,42	10,0±0,38	4,66	$P < 0,001$

У третій серії здобувача вищої освіти особливо активні у використанні прийомів запам'ятовування і відтворення матеріалу. Досліджувані, як правило, дотримуються певної тактики відтворення тексту. У цій серії при активізації позитивних емоцій «успіху» репродуктивне завдання виступає як би в комбінованому виді. Більшість здобувачів вищої освіти, виходячи з умов дефіциту часу, прагнуть спочатку викласти основний зміст тексту, але при цьому не випускають з уваги завдання на повноту відтворення, оскільки це є показником досягнення високих результатів.

Зіставлення показників продуктивності пам'яті в першій і третій серіях дозволяє зробити висновок, що створення позитивного емоційного фону з успіхом компенсувала негативний вплив стресових умов. Об'єм відтворення в третій серії більший, ніж в звичайних умовах іспиту.

Аналіз результатів експерименту №2.

У другому експерименті усього проведено чотири серії: перша (фонова) серія виявляла особливості відтворення в звичайних умовах (поза іспитом); у другій серії відтворення здійснювалося в стресовій обстановці (іспит). У третій і четвертій серіях досліджувані актуалізували матеріал також в умовах

іспиту, але методика цих дослідів передбачала активізацію емоційної пам'яті. Ці серії розрізнялися по модальності емоцій. За 21 день до іспиту експериментатор просив групу досліджуваних протягом 7 хв. письмово перерахувати усі приємні події останніх трьох тижнів. Потім тих же досліджуваних просили протягом наступних 7 хв. перерахувати усі неприємні події, що сталися в той же період. Ніякій інформації про цілі експерименту випробовуваним не давалося. Через 21 день в третій серії досліджуваних просили ще раз пригадати усі неприємні події того ж самого періоду, згадати своє негативне минуле емоційний стан. У четвертій серії від досліджуваного вимагалось згадати усі приємні події, позитивний емоційний стан.

Показниками продуктивності пам'яті були об'єм першого безпосереднього відтворення, об'єм відстроченого відтворення і кількість пред'явлень, необхідних кожному випробовуваному до повного заучування.

Експерименти показали, що в умовах іспиту (друга серія) продуктивність відтворення погіршується (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати відтворення в звичайних умовах і в напруженій ситуації

Показники відтворення	Серії експериментів		Статистична надійність різниці середніх величин	
	Перша серія	Друга серія	T - критерій	Рівень значущості
Кількість відтворень	7,66±10,63	8,70±0,90	2,88	P<0,01
Об'єм першого безпосереднього відтворення	4,33±0,21	4,23±0,22	0,33	Незнач.
Об'єм відстроченого відтворення	5,31±0,42	5,42±0,46	0,20	Незнач.

Негативний вплив стресу явно позначився на темпі заучування. Так, якщо в першій серії досліджувані відтворюють десять слів в середньому після 7,66 пред'явлень, то при перешкодах до повного відтворення було потрібно

8,70 пред'явлень. Критерій достовірності відмінностей дорівнює 2,88 ($P < 0,01$).

Отже, по кількості пред'явлень спостерігається негативний вплив стресу на процеси пам'яті. Деякі інші характеристики отримані при порівнянні об'ємів відтворення. Статистично значущих відмінностей між першою і другою серіями по об'ємах першого безпосереднього відтворення не виявлено. Проте, що стосується об'ємів наступних відтворень, то значуща різниця виникає після третього пред'явлення. Третє відтворення в звичайних умовах діяльності виявляється значно продуктивно, ніж при стресі. Аналогічна картина спостерігається після четвертого і п'ятого пред'явлення. Не виявлено значущих відмінностей в звичайних умовах і в ситуації іспиту за об'ємом відстроченого відтворення. При розгляді результатів відстроченого відтворення необхідно врахувати, що в усіх серіях заучування матеріалу тривало до повного відтворення. Для досягнення цього рівня запам'ятовування вимагалось при стресі і в спокійній обстановці різна в середньому кількість пред'явлень. Не виключено, що більша кількість пред'явлень в дослідах при стресі могла позитивно вплинути на закріплення і збереження слідів довготривалої пам'яті.

Які ж особливості відтворення в стресових умовах зі вступом емоційного фону? Порівняння результатів другої і третьої серії (див. табл. 2.5) показало, що актуалізація негативних емоцій (третья серія) позитивним чином позначилася лише на відстроченому відтворенні.

Таблиця 2.5

Результати відтворень в другій і третій серіях

Показники відтворення	Серії експериментів		Статистична надійність різниці середніх величин	
	Друга серія	Третя серія	T - критерій	Рівень значущості

Продовження табл. 2.5

Кількість відтворень	8,70±0,90	8,06±0,74	0,56	незнач.
Об'єм першого безпосереднього відтворення	4,23±0,22	4,60±0,27	1,36	незнач.

Об'єм відстроченого відтворення	5,42±0,46	6,80±0,54	2,83	P<0,01
---------------------------------	-----------	-----------	------	--------

Так, в другій серії здобувача вищої освіти згадують після двотижневого відстрочення 5,42±0,46 слів, а в дослідах третьої серії в тих же умовах іспиту, але при активізації негативних емоцій, продуктивність відстроченого відтворення помітно підвищується -6,80±0,54 слів. Критерій достовірності відмінностей середніх рівней 2,83 (P<0,01).

Відмінності в темпі заучування в об'ємі першого безпосереднього відтворення в третій і другій серіях статистично незначущі.

Зіставимо результати другою і четвертою серії в (див. табл. 2.6). У четвертій серії, як відзначалося, створювався емоційно позитивний фон

Таблиця 2.6

Результати відтворення в другій і четвертій серіях

Показники відтворення	Серії експериментів		Статистична надійність різниці середніх величин	
	Друга серія	Четверта серія	T - критерій	Рівень значущості
Кількість відтворень	8,70±0,90	5,84±0,45	2,86	P<0,01
Об'єм першого безпосереднього відтворення	4,23±0,22	5,30±0,31	2,96	P<0,01
Об'єм відстроченого відтворення	5,42±0,46	6,63±0,58	2,00	P=0,05

З табл. 2.6 видно, що в експерименті з активізацією позитивних емоцій статистично значуще підвищення продуктивності відтворення спостерігається за усіма порівнюваними показниками. Значно прискорюється темп заучування, збільшується об'єм першого безпосереднього, а також відстроченого відтворення.

Результати четвертої серії виявилися помітно ефективніше навіть порівняно з фоновим експериментом. Ця перевага виявляється за усіма показниками, що зіставляються, і є статистично надійною.

Таким чином, отримані дані по другій, третій і четвертій серіям свідчать, що при активізації емоційної пам'яті відбувається підвищення продуктивності мнемічних процесів в напруженій ситуації. Слід підкреслити, що вплив різних по модальності емоцій на процеси пам'яті в напружених умовах не однаковий. При створенні негативного емоційного фону в третій серії показники темпу заучування мало відрізняються від результатів другої серії, де випробовуваним не пропонувалася інструкція по актуалізації емоційної пам'яті. Що ж до дослідів четвертої серії, то в них темп заучування і об'єм безпосереднього відтворення, як і відстроченого, вище, ніж в другій. Характерно також значуще прискорення темпу заучування матеріалу в четвертій серії в порівнянні з третьою.

Отже, результати лабораторних експериментів показали, що стресові умови (ситуація іспиту) в основному негативно впливають на мнемічні процеси, але з актуалізацією емоційної пам'яті в цих умовах продуктивність відтворення покращується.

В результаті вивчення репродуктивної діяльності в ситуації іспиту були виявлені індивідуальні відмінності у відтворенні учбового матеріалу.

Усі досліджувані розподілилися на три групи: до першої групи віднесені здобувача вищої освіти, які на іспиті відповідали гірше, ніж при наступній перевірці, в нейтральній обстановці. Це спостерігається у 19,2%.

Досліджувані другої групи не виявили якої-небудь помітної різниці у відтворенні учбового матеріалу на іспиті і потім після нього. Таких виявилось 54,2% від загального числа учасників експерименту.

Особи, включені в третю групу, якнайповніші і послідовні відповіді дали в ситуації іспиту. До таких відносяться 26,7% досліджуваних (див. рис. 2.2).

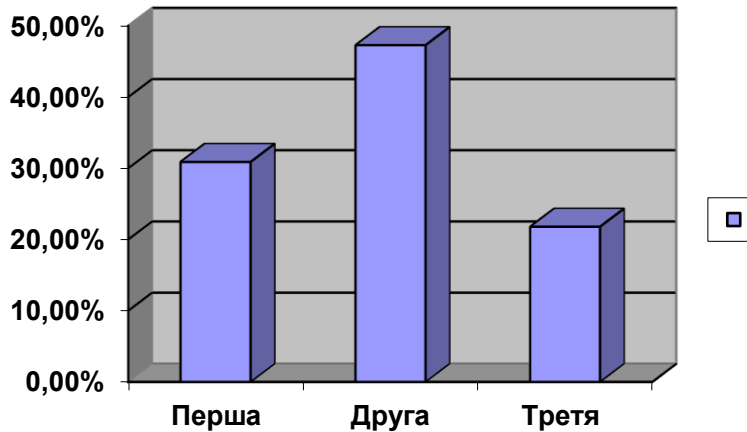


Рис. 2.2. Діаграма розподілу досліджуваних за результатами відтворення

Як видно з рис. 2.2, здобувача вищої освіти нерівномірно розподілилися по цих групах. Зазначені індивідуальні особливості відтворення розглядаються нами у зв'язку з розходженнями емоційної спрямованості. Мабуть, вона по-різному впливає на процес актуалізації потрібного матеріалу, тобто може виникати сильне емоційне напруження, яке ускладнює репродуктивну діяльність.

Таким чином, здобувача вищої освіти відчують на іспиті емоційну напругу, яка по-різному впливає на продуктивність відтворення навчального матеріалу. У більшості здобувачів вищої освіти емоційна напруга викликає зниження продуктивності пам'яті. Є здобувача вищої освіти, які здатні активізувати репродуктивну діяльність в емоційно-напруженій обстановці. Здобувача вищої освіти з нейтральною модальністю, як правило, дають стабільну відповідь або погіршують відтворення після іспиту.

В результаті дослідження особливостей емоційного самопочуття здобувачів вищої освіти під час стабільного та емоціогенного періодів, було виявлено певні відмінності в стані емоційної сфери. На статистично достовірному рівні значимості ($p=0,05$) показник емоційного дискомфорту підвищується під час заліково-екзаменаційної сесії.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Загальні положення програми удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти

З метою удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти була зроблена спроба складання корекційно-розвиваючої програми, спрямованої на удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети були висунуті наступні завдання:

1. скласти корекційно-розвиваючу програму, спрямовану на удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти;
2. включити дану програму в систему освітнього процесу.

Проведення системи корекційно-розвиваючих занять, проходило в умовах спеціально змодельованих колективних вправ і включав три етапи:

- I. Орієнтовний.
- II. Реконструктивний.
- III. Закріплюючий.

Кожен етап припускає роботу з основних блоків:

1. Зімкнення групи, вироблення правил поведінки на заняттях.
2. Розвиток подань про цінності іншої людини й себе самого, розвиток комунікативних навичок, усвідомлення проблем у відносинах з людьми, формування позитивних стратегій взаємодії.
3. Придбання навички діяльності в конфліктній ситуації, засвоєння способів дозволу власних проблем, усвідомлення мотивів міжособистісних відносин.

Тренінг – це запланований процес модифікації відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду

з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі.

Тренування – система підготовки здобувачів вищої освіти з метою пристосування їх до підвищених вимог і складних умов роботи. Тренінг – це одночасно: цікавий процес пізнання себе та інших; спілкування; ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь і навичок; форма розширення досвіду. Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування, яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку та розв’язання проблеми, заради якої вона зібралася.

Як правило, учасники в захваті від тренінгових методів, тому що ці методи роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим. Тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал студента: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету: інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь; опанування нових технологій у професійній сфері; зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо); зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв’язання поставлених проблем завдяки об’єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, які впливають на розв’язання цих проблем; активізація громадськості щодо розв’язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти.

Тренінг має певні складові: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу; тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу. Вони можуть бути спрямовані на: набуття загально навчальних навичок та умінь;

формування навичок співпраці на засадах толерантності; формування навичок аналізу першоджерел та додаткової літератури; формування навичок логічного мислення, аналізу, вибору і презентації інформації або результатів самостійної роботи; опанування новими формами навчальної діяльності; формування позитивного ставлення до себе та до оточуючих; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем. Практикується використання таких видів тренінгових вправ: організаційні; мотиваційні; комунікативні; креативні; розвитку когнітивних процесів; рефлексивні.

Проводячи тренінгові вправи, потрібно дотримуватися принципів активності, творчої позиції, усвідомлення своєї поведінки, партнерського спілкування. Студентам потрібно пояснити, щоб робота була цікавою та ефективною необхідно бути активним, відвертим, толерантним, говорити лише від свого імені і дотримуватися відведеного часу. Використання тренінгових вправ на заняттях сприяють соціалізації особистості студента, формуванню умінь співпрацювати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності, приймати рішення на основі співробітництва, толерантного ставлення до протилежної точки зору; розвитку когнітивних процесів, творчих здібностей.

3.2. Програма удосконалення емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти за допомогою тренінгових технологій

Розвиток пам'яті насамперед залежить від зацікавленого включення особистості в продуктивну діяльність, зокрема навчальну, спрямовану на самостійне пізнання світу або досягнення нових результатів діяльності. Чим вагоміші мотиви супроводжують діяльність суб'єкта, тим успішніші результати запам'ятовування. При цьому запам'ятовування є результативним незалежно від того, чи ставилася мета запам'ятати.

Виховання пам'яті нерозривно пов'язане з вихованням самої особистості. Для розвитку пам'яті в учнівської молоді треба виховувати передусім позитивні мотиви навчання і праці, любов до знань і трудової діяльності, зацікавленість у результатах діяльності та почуття відповідальності за виконання своїх обов'язків. Тільки повноцінна діяльність особистості сприяє розвитку доброї пам'яті. Інтерес, зацікавленість, активне ставлення до діяльності сприяють мимовільному запам'ятовуванню.

Удосконалення пам'яті вимагає постійних тренувань. Регулярна й напружена робота пам'яті стає звичкою, створює умови для формування продуктивної пам'яті. Тренування не повинно бути ізольованим актом, штучним повторенням одного й того самого. Тренуючи пам'ять, кожного разу потрібно виявляти наполегливість, силу та впевненість, постійно домагатись поліпшення результатів запам'ятовування. Не треба надмірно лякати себе невдачами, вдосконаленню пам'яті дуже шкодять перенапруження, негативні емоції, пасивність і лінощі. Завдання крок за кроком повинні збільшуватись, а їх виконання свідчатиме про зростання тренувального ефекту.

За результатами нашого дослідження, певна частина здобувачів вищої освіти характеризується непродуктивним емоційним реагуванням на напружені ситуації іспиту. До цієї групи віднесені здобувача вищої освіти, які на іспиті відповідали гірше, ніж при наступній перевірці, в нейтральній обстановці.

У зв'язку з цим виникає необхідність застосування психокорекційних технік, спрямованих на подолання непродуктивних емоційних станів, що деструктивно впливають на процес мнемічної діяльності, і на розвиток у здобувачів вищої освіти психологічної готовності до адекватного емоційного реагування в напружених ситуаціях.

Тому на заключному етапі дослідження було розроблено критерії програми розвитку вмінь емоційної саморегуляції, проаналізовано емпіричний матеріал програми, обґрунтовано ефективність застосування тренінгу розвитку вмінь емоційної саморегуляції.

Розроблена нами програма тренінгу розвитку умінь емоційної саморегуляції представляє собою інтеграцію відпрацьованих і широко відомих у практиці проведення психологічних тренінгів, а також модифікованих нами вправ, прийомів і технік. За формою – це соціально-психологічний тренінг.

Головна змістова мета програми – розвиток у здобувачів вищої освіти умінь адекватного емоційного реагування й навичок емоційної саморегуляції.

Під час проведення тренінгових занять вирішувалися такі завдання:

- 1) активізація процесу самопізнання студентами власного внутрішнього світу;
- 2) досягнення більш високого рівня усвідомлення студентами свого емоційного потенціалу та особистісного емоційного досвіду інших людей;
- 3) досягнення емоційного катарсису;
- 4) усвідомлення ролі та значення афективної сфери особистості в оптимізації мнемічної діяльності;
- 5) розширення форм емоційного реагування;
- 6) розвиток внутрішніх засобів автокорекції, самовідновлення й саморегуляції емоційної сфери особистості.

У формуючому експерименті взяли участь 8 здобувачів вищої освіти, які на іспиті відповідали гірше, ніж при наступній перевірці, в нейтральній обстановці. Програма – див. Додатки А – В.

У процесі тренінгу використовувались такі форми роботи: спостереження; бесіда; тематичне малювання; вправи дослідницького і творчого характеру, спрямовані на самоаналіз, самопізнання, самовиховання; психогімнастика; сюжетно-рольові ігри; медитації, метафоричні релаксації, метод образної візуалізації.

Порівняння середніх показників діагностованих змінних до та після тренінгу показало, що більшість з них змінила своє значення. Встановлення наявності або відсутності статистично достовірних відмінностей між середніми до та після корекційної роботи з допомогою t-критерія Стьюдента

виявило, що значимі зміни відбулися за наступними змінними (див. табл. 3.1), де зростання або падіння середніх показників зафіксовані з вірогідностями допустимих помилок, що дорівнюють 0,05 та 0,01.

Таблиця 3.1

Показники особливостей емоційного стану та емоційної регуляції діяльності здобувачів вищої освіти до і після тренінгу (за методикою М. Люшера)

Показники	Величини показників		Рівні значущості відмінностей
	до тренінгу	після	
Дратівливість	6,714	5,071	0,01
Інтросаморегуляція	2,929	4,000	0,01
Емоц.лабільність	7,000	5,786	0,05
Сором'язливість	6,500	4,786	0,05
Інтроекспресивність	3,786	4,500	0,05
Врівноваженість	3,857	5,286	0,05
Депресивність	5,857	4,786	0,05

Так, серед особливостей емоційної сфери здобувачів вищої освіти значно збільшились показники здатності добре регулювати свої емоції відповідно до поставленої особистісної мети діяльності (інтросаморегуляція).

У результаті корекційної роботи відбулося збільшення показників експресії. Певне зростання адекватності зовнішнього вираження емоційних станів (інтроекспресивність) відбулося, як нам уявляється, за рахунок розкриття здобувача вищої освіти певною мірою потенціалів свого експресивного репертуару, а також підвищення спонтанності вираження й самовираження. І в цьому відношенні більш динамічною властивістю є саме експресивність у порівнянні із заразливістю експресивності, здатністю передавати свій стан іншим (естраекспресивність).

Також значно зменшилася й досягла середнього рівня дратівливість, що дозволяє говорити про підвищення емоційної стійкості здобувачів вищої освіти та зменшення серед них випадків афективного реагування.

Суттєво, достовірно значуще змінився середній показник емоційної лабільності досліджуваних, що означає підвищення стабільності емоційних

станів здобувачів вищої освіти і зменшення подразливості, які пов'язані з умінням володіти собою.

Про зниження схильності здобувачів вищої освіти до стресового реагування на ситуацію іспиту, що протікає за пасивно-захисним типом, можна судити на основі значимих змін середнього показника сором'язливості. У здобувачів вищої освіти знизилася тривожність, скутість, невпевненість, які породжують труднощі на іспиті.

Відзначено статистично достовірні відмінності показників урівноваженості здобувачів вищої освіти до і після тренінгу. Середній показник урівноваженості збільшився й піднявся від низької оцінки до середньої, у результаті чого в здобувачів вищої освіти збільшилася захищеність перед впливом стрес-факторів іспиту, що базується на впевненості в собі, спокійності, оптимістичності та активності.

Зазнали значних змін показники депресивності, що негативно впливає на адекватність емоційного реагування. Середній показник в групі знизився, але залишився в межах середнього рівня. Однак ці зміни вплинули на зменшення несмілості, невпевненості, суму, внутрішніх терзань в емоційному стані здобувачів вищої освіти, у їхній поведінці, у ставленні до себе й до ситуації іспиту.

Завдяки цим змінам, підвищилася продуктивність мнемічної діяльності здобувачів вищої освіти під час іспитів:

Таблиця 3.2

Результати відтворення в напруженій ситуації до і після тренінгу

Показники відтворення	Результати відтворення		Статистична надійність різниці середніх величин	
	До тренінгу	Після тренінгу	T - критерій	Рівень значущості
Кількість відтворень	7,66±10,63	8,70±0,90	2,88	P<0,01
Об'єм першого безпосереднього відтворення	4,23±0,22	5,30±0,31	2,96	P<0,01

Об'єм відстроченого відтворення	5,42±0,46	6,80±0,54	2,83	P<0,01
---------------------------------	-----------	-----------	------	--------

Отже, у результаті аналізу даних, отриманих до і після корекційної роботи, ми прийшли до обґрунтованого висновку про ефективність запропонованої програми. Дослідження показало, що після участі в тренінгу в здобувачів вищої освіти спостерігаються позитивні зміни в розвитку емоційної регуляції мнемічної діяльності, що зумовлюють вищі результати іспиту.

Таким чином, ми намагалися прослідкувати вплив емоцій на продуктивність пам'яті в стресових умовах. Показниками продуктивності пам'яті були об'єм першого безпосереднього відтворення, об'єм відстроченого відтворення і кількість пред'явлень, необхідних кожному випробовуваному до повного заучування

В умовах актуалізації емоції «неуспіху» продуктивність відтворення помітно знижується. Наслідком цього стало зменшення об'єму відтворення. Усі ці здобувача вищої освіти проявляли помітну емоційну напругу, не могли зосередитися, відтворювали несуттєві деталі тексту. В той же час є досліджувані, у яких спостерігається своєрідна адаптація до емоціогенно-негативним умовам. Це свідчить про здатність частини досліджуваних мобілізувати свої можливості з урахуванням складності обстановки.

У емоціогенно-позитивних умовах, при активізації емоцій «успіху») спостерігається підвищення продуктивності пам'яті. Об'єм відтворення в цьому експерименті значно збільшується.

Зіставлення показників продуктивності пам'яті в першій і третій серіях дозволяє зробити висновок, що створення позитивного емоційного фону з успіхом компенсувала негативний вплив стресових умов.

При активізації емоційної пам'яті відбувається підвищення продуктивності мнемічних процесів в напруженій ситуації.

Отже, результати експериментів показали, що стресові умови (ситуація іспиту) в основному негативно впливають на мнемічні процеси, але з актуалізацією емоційної пам'яті в цих умовах продуктивність відтворення покращується.

ВИСНОВКИ

1. У роботі здійснено психологічний аналіз концепцій емоційної пам'яті, створених у руслі різних психологічних шкіл і напрямків; розширено поняття про емоційну пам'ять, як різновид пам'яті, що виконує функції закріплення, збереження, відтворення та забування емоційних явищ (у формі станів, процесів чи якостей) та її структуру.

2. Досліджено особливості функціонування емоційної пам'яті здобувачів вищої освіти, які виявляються у мірі усвідомлення і готовності до застосування емоційного досвіду, у рівні запам'ятовування і відтворення емоційно насиченої інформації та в успішному застосуванні емоцій в якості мнемічних прийомів.

Дані експериментального дослідження показують вплив емоційної пам'яті, безпосередньо пов'язаної з інтелектуальною діяльністю, на продуктивність рішення мнемічних задач. Особливості відтворення в напружених умовах значною мірою визначаються функціонуванням емоційної пам'яті.

Створений на базі колишнього «успіху» емоційний фон впливав на успішність мнемічної діяльності в досвіді завжди позитивно; всі відмінності продуктивності статистично значущі.

3. Негативний емоційний фон зазвичай приводив до меншого приросту продуктивності пам'яті, ніж позитивний, іноді навіть знижував продуктивність, а не підвищував її. Значний приріст продуктивності був отриманий тільки в відстроченому відтворенні слів. Даний висновок виявився вірним стосовно загальної вибірки досліджуваних.

Уявлення про те, що в ряді випадків невдача здобувачів вищої освіти на іспиті пов'язана не з поганою підготовленістю, а особливостями емоційної пам'яті - має практичне значення для психології вищої школи. Результати дослідження свідчать про ефективність психопрофілактичної роботи для корекції деяких психічних і вегетативних проявів стресу і дозволяють

рекомендувати психопрофілактику як найбільш адекватний метод корекції екзаменаційного стресу.

4. Тренінг розвитку вмінь емоційної саморегуляції є ефективним методом розвитку особливостей емоційної сфери особистості й емоційної регуляції мнемічної діяльності здобувачів вищої освіти, що зумовлюють формування адекватних способів відтворення інформації в ситуації іспиту.

5. В умовах спеціального активного навчання (шляхом прийомів, спрямованих на отримання знань відносно спектра емоційних станів і умінь їх словесного позначення; самоаналіз внутрішнього світу, пробудження й розвиток бажаних почуттів і звільнення від небажаних; розвиток експресивних форм поведінки; формування умінь саморегуляції й саморозвитку емоційної сфери) значно підвищується здатність здобувачів вищої освіти регулювати власні емоції і таким чином впливати на власну мнемічну діяльність.

Разом з тим, проведене нами дослідження, безумовно, не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми.

Перспективи подальшої роботи над зазначеною проблематикою полягають у розробці та впровадженні розвивальних програм, спрямованих на розвиток умінь емоційної регуляції поведінки, зменшення стану емоційної напруженості та тривожності, формування позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності.

Зокрема, важливим є навчити здобувачів вищої освіти усвідомлювати свої емоції, здійснювати контроль і регуляцію негативних емоційних станів, розвивати вміння розпізнавати емоції інших людей, формувати вміння конструктивного спілкування. Важливою є просвітницька та психокорекційна робота зі студентами та викладачами, а саме надання комплексних знань про емоції, емоційну сферу, емоційну пам'ять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г.О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9. С. 1 – 7.
2. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психологічні науки і практиці : монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
3. Бех І. Рефлексія у духовному «Я» особистості Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 9 – 14.
4. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: Монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
5. Бужинська С.М. Вплив тривожності на розвиток синдрому емоційного вигорання у здобувачів вищої освіти педагогічного профілю навчання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 1. С. 87 – 92.
6. Бужинська С.М. Дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та психологічного благополуччя в юнацькому віці. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій «Габітус»*. 2020. Випуск 15. С. 63 – 67.
7. Бужинська С.М. Дослідження ролі образної, модально-специфічної пам'яті в інтелектуальній діяльності у юнацькому віці. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Випуск 56. С. 30 – 40.
8. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник. Л.: Априорі, 2016. Т.1. 382 с.
9. Вашека Т.В., Тукаєв С.В. Детермінанти емоційного вигорання здобувачів вищої освіти-психологів в процесі навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. Випуск 13, № 6. С. 47 – 55.
10. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

11. Галієва О.М. Психологічні аспекти прояву ситуативної тривожності здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 2. С. 26 – 31.
12. Головань Т. Необхідність розвитку емоційного інтелекту EQ. *Світ виховання*. 2010. № 3. С. 29 – 30.
13. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. Київ: Вища школа, 2003. 323 с.
14. Грінцова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.
15. Дерев'янка С.П. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2009. № 3. С. 91 – 98.
16. Діомідова Н.Ю. Психічні стани успішних та неуспішних здобувачів вищої освіти у ситуації іспиту. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 119 – 128.
17. Дмитріюк Н.С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. № 8. С. 261 – 271.
18. Дуткевич Т.В. Вікова і педагогічна психологія. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2007. 208 с.
19. Заброцький М.М. Вікова психологія: навчальний посібник. К. : МАУП, 2002. 104 с.
20. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій: навчальний посібник. Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету ім. Л. Українки, 1997. 180 с.
21. Зарицька В.В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2010. Вип. 1. С. 17 – 22.
22. Зарицька В.В. Розробка спеціального інструментарію розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти у навчальному процесі.

Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. 2011. № 40. С. 31 – 37.

23. Засекіна Л.В., Пастрик Т.В. Основи психології та міжособове спілкування: навчальний посібник. Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, 2013. 184 с.

24. Івашкевич Е.З. Психологічні підвалини міжособистісних взаємин та структури соціального інтелекту особистості. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2014. Вип. 23. С. 193 – 204.

25. Калошин В.Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. № 4. С. 54 – 63.

26. Калошин В. Ф. Управління думками – ефективний засіб досягнення щастя, здоров'я, успіхів кожною людиною. *Практична психологія та соціальна робота.* 2011. № 5. С. 69 – 72.

27. Карпенко Є.В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості: монографія. Дрогобич: Посвіт, 2020. 436 с.

28. Карпенко Є.В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи.* 2017. Вип. 30. С. 50 – 63.

29. Кириленко Т.С. Гармонізація емоційних станів особистості. *Наука і освіта.* 2000. №1-2. С. 22 – 23.

30. Кожухова Т.В. Основи психолого-педагогічного дослідження. Харків: Вид-во НФаУ: Золоті сторінки, 2002. 240 с.

31. Кокун О.М. Психофізіологія. Навчальний посібник. К: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.

32. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення професійної діяльності в звичайних та екстремальних умовах. К.: Ніка-Центр, 2006. 580 с.

33. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 2, Т. 1. С. 85 – 89.
34. Кузнецов М.А. Емоційна пам'ять людини: психологічна модель. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. 2007. Вип. 22. С. 106 – 116.
35. Кузнецов М.А. Емоційна пам'ять, як наукова психологічна проблема. *Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. 2001. Вип. 5. С. 96 – 108.
36. Кузнецов М.А. Про продуктивні функції емоційної пам'яті в структурі діяльності. *Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. 2001. Вип. 6. С. 148 – 162.
37. Кузнецов М.А. Прояв емоційної пам'яті у самооцінці та самостворенні особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. 2006. Вип. 16. С. 52 – 67.
38. Куценко Я.М. Емоційний інтелект як фактор успішної професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2010. Т.7. № 23. С. 112 – 116.
39. Лазуренко О.О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. 2015. №1 (11). С. 116 – 123.
40. Літвякова І.А., Ханецька Н.В. Дослідження впливу емоцій на стан особистості. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 806 – 809.
41. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : монографія. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
42. Максименко С.Д. Психологія особистості. К.: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
43. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2013. 592 с.

44. Матійків І.М. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина – людина». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 144 – 153.
45. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності: навчально-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
46. Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у здобувачів вищої освіти-психологів. *Освіта регіону*. 2013. № 3. С. 238.
47. Носенко Е.Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини: монографія. Д.: Вид-во «Інновація», 2011. 178 с.
48. Орбан-Лембрик Л.Е. Компетентність особистості як соціально-психологічний феномен. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2007. № 12. Ч.1. С. 3 – 12.
49. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика. Монографія / С.Д. Максименко, В.Л. Зливков, С.Б. Кузікова. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.
50. Панок В.Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2017. 188 с.
51. Писаренко Н.О. Дослідження продуктивного запам'ятовування як умови активної розумової діяльності і творчої самостійності. *Збірник наукових праць «Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія : Педагогіка»*. 2010. № 4. С. 86 – 93.
52. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія: Навчально-методичний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
53. Помиткіна Л., Ковалькова Т. Проблема емоційного вигорання здобувачів вищої освіти. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 94 – 101.

54. Попова Т. Емоційний інтелект і тривога в період раннього зростання. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. 2013. Вип. 15. С. 109 – 114.
55. Ренке С.О. Теоретичні підходи до дослідження психологічної компетентності. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 13. С. 300 – 315.
56. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання здобувачів вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 77 – 81.
57. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки. К. : Академвидав, 2005. 520 с.
58. Ступаченко Ю.Б. Емоційна культура як чинник формування саморегульованої поведінки підростаючого покоління. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. 2009. № 11. С. 230 – 236.
59. Султанова І. Теоретизування щодо визначення змісту поняття «емоційна стійкість». *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 115 – 118.
60. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.
61. Хомуленко Т.Б., Бурейко Н.О. Особливості метапам'яті у здобувачів вищої освіти-білінгвів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 296 – 306.
62. Хомуленко Т.Б. Доцевич Т.І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 193 – 211.
63. Чепелева Н.В. Особистісно-психологічні чинники подолання синдрому «емоційного вигорання». *Актуальні проблеми психології*. 2010. Т. 7. № 23. С. 250 – 253.

64. Шамне А.В. Категорія психосоціального розвитку у сучасній психології. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2017. 1 (6) / 2 (7) С. 158 – 161.
65. Шамне А.В. Психолого-акмеологічні аспекти становлення професійної культури майбутнього педагога закладу вищої освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2018. № 280. С. 70 – 79.
66. Щербан Т.Д. Актуальні проблеми розвитку особистості в сучасному суспільстві: монографія. Мукачєво: Інтерсервіс, 2015. 293 с.
67. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис: Монографія. Рівне, 2006. 574 с.
68. Яблонко В.Я. Емоційно-вольова сфера особистості: Основи теорії, регуляції та діагностики: навчальний посібник. Миколаїв: Ганна Гінкул, 2002. 416 с.
69. Ясточкіна І.А. Прояви тривожності серед студентської молоді. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 173 – 180.
70. Caprara G.V. Affective and interpersonal self-regulatory efficacy beliefs as determinants of subjective well-being / G.V. Caprara, P. Steca // Delle Fave A. (ed.). *Dimensions of well-being: Research and intervention*. Milano: FrancoAngeli, 2006. P. 120-142.
71. Di Fabio A. Decisional procrastination correlates: Personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? / A. Di Fabio // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2006. №6(2). P. 109-122.
72. Di Fabio A. Emotional intelligence and decisional conflict styles: Some empirical evidence among Italian high school students / A. Di Fabio, D. Blustein // *Journal of Career Assessment*. 2010. №18(1). P. 71-81.
73. Di Schiena R. Why are Depressive Individuals Indecisive? Different Modes of Rumination Account for Indecision in Non-clinical Depression / R.

- Di Schiena, O. Luminet, B. Chang, P. Philippot // *Cognitive Therapy Research*. 2013. №37(4). P. 713-724.
74. Deci E.L. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* / E.L. Deci, R.M. Ryan R.M. New York: Plenum, 1985. 371 p.
75. Dweck C.S. *A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality* / C.S. Dweck, E.L. Leggett // *Psychological Review*. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256-273.
76. Dweck C.S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* / C.S. Dweck. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group., 1999. 195 p.
77. Epstein S. *Cognitive experiential self-theory* / S. Epstein // *Handbook of personality: Theory and research* / Ed. L. Pervin. N.Y.: Guilford. 1990. P. 165-192.
78. Ferrari J.R. *Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment* / J.R. Ferrari, J.L. Johnson, W.G. McCown. New York: Plenum Press, 1995.
79. Gorodetzky H. *Differences in self-reported decision-making styles in stimulant-dependent and opiate-dependent individuals* / H. Gorodetzky, B.J. Sahakian, T.W. Rbbins, K.D. Ersche // *Psychiatry Research*. 2011. №186(2–3). P. 437-440.
80. Grolnik W.S. *Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perception of their parents* / W.S. Grolnik,
81. Janis I.L. *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment* / I.L. Janis, L. Mann. New York: Free Press, 1977. 488 pp.
82. Kuhl J. *Alienation: Ignoring one's preferences* // J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. Go'ttingen: Hogrefe, 1994. P 375-390.
83. Lay C.H. *At last, my research article on procrastination* / C.H. Lay // *Journal of Research in Personality*. 1986. №20. P. 474-495.

Програма тренінгу «Оволодіння способами саморегуляції
емоційних станів»

1. Вправа «Знайомство»

Робота в групі.

Інструкція: зараз ми будемо знайомитися, і зробимо це так. Кожен по черзі назве 3 слова, які якимось чином пов'язані з його ім'ям. При цьому саме ім'я називати не треба. Всі ми після цього будемо намагатись зрозуміти, як звуть цю людину, і назвемо її ім'я. Вправа надає можливість учасникам познайомитись, істотно підвищує активність і ступінь включення їх у роботу, створює в групі атмосферу, що спонукає до проявів творчого мислення та поведінки.

2. Вправа «Самопрезентація»

Матеріали: іменні таблички.

Психолог: «Ми почнемо з того, що кожен по колу назве своє ім'я і скаже кілька слів про себе. Перед цим пропоную кожному з вас взяти по табличці і написати на ній своє ім'я. Не обов'язково це буде ваше справжнє ім'я, ви можете назвати себе по-іншому. Якщо ви вирішили взяти інше ім'я, то, представляючись скажіть, чому ви вирішили його змінити. Починаємо».

3. Вправа «Очікування»

Кожному учаснику тренінгу пропонують записати на стікерах свої очікування від цієї зустрічі. Потім кожен зачитує свої очікування і розміщує їх на імпровізованому дереві (його можна намалювати на ватмані).

4. Вправа «Побудова системи причин» – розвиває здатність до всебічного аналізу ситуацій

Робота в групах.

Інструкція: Розглянемо таку подію: «Одна людина грубо відповіла на запитання іншого». Треба назвати якомога більше можливих причин цього факту, користуючись заданим або створеним у групі алгоритмом причин, виходити з того, що причина може переходити в суб'єкт дії, її об'єкт і ситуації.

Ця класифікація відразу ж задає пошук причин у трьох різних напрямках. Крім того, в кожному з цих випадків причини можуть бути навмисними або ненавмисними, постійними або тимчасовими, найближчими або віддаленими і т.д. Слід розглянути всі можливі перетини цих факторів і навести хоча б одну причину кожного виду. Даний прийом здатний стати надійним працюючим внутрішнім прийомом аналізу будь-якого явища, з яким ви зіштовхнетеся.

5. Вправа «Калькулятор»

Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: «Уявімо собі, що всі ми великий калькулятор. Працюємо так: хтось з нас назве число, наступний, який сидить поруч (будемо рухатися за годинниковою стрілкою), знак арифметичної дії («плюс» або «мінус»), наступний - знову число і т. д. Числа будуть чергуватися зі знаками, і будь-який учасник групи, який повинен назвати знак, може сказати «так само», і тоді його товариш, чия черга говорити, повинен буде сказати результат обчислень. Наприклад, я кажу «сім», Олена – «плюс», Катя – «вісім», Юра – «мінус». Наступний учасник знову називає знак, і рахунок продовжиться. Для спрощення завдання можна домовитися про те, що арифмометр тільки складає і віднімає і робить це в межах, наприклад, п'ятдесяти. Якщо в колі парна кількість учасників, то одні весь час будуть називати числа, а інші – знаки, тому після 2-3 кіл можна почати вправу знову, запропонувавши того, хто називав до цього знаки, назвати перше число. У ході виконання вправи психолог спонукає працювати швидше.

Вправа мобілізує увагу, дозволяє швидко включити учасників в ситуацію тренінгу. При уявній, на перший погляд, простоті далеко не усіма це завдання виконується з легкістю. Як правило, труднощі виникають у людей з недостатньо розвинутою здатністю до концентрації уваги. У результаті вправи вони отримують можливість усвідомити це і виправити свій недолік.

6. Вправа «Вчимося розслаблятися»

Психолог розповідає про те, що у випадках, коли відчуваєш напругу, скутість, тривогу, можна допомогти собі, розслабитись за допомогою простих прийомів, які допомагають не тільки відчути себе комфортніше і спокійніше, але і створити умови для більш виваженої, обдуманого поведінки, яка не завдає шкоди інтересам іншої людини. Потім він проводить вправи на релаксацію.

Психолог: «Сядемо зручніше. Спино розслаблена, спирається на спинку стільця, руки спокійно лежать на колінах. Можна заплющити очі. Зробимо по десять глибоких повільних вдихів і видихів. Щоб сповільнити їх, вдихаючи, порахуємо в умі до семи, а видихаючи – до дев'яти. Можна і не рахувати – кому як легше. Почнемо».

Після закінчення: «Тепер можна розплющити очі. Розповісти, що зазнали, що відчули, виконуючи цю вправу».

7. Вправа «Відновлення душевної рівноваги»

Мета: вдосконалити навички виявлення своїх почуттів та емоцій.

Учасники об'єднуються у кілька груп (поділ на групи за кольорами: рожевий, зелений, фіолетовий, блакитний), кожна з яких має написати і презентувати способи того, як зберегти душевну рівновагу у стресовій ситуації. Якщо не вдалося впоратися з негативними емоціями, ось що радять психологи.

Прийоми:

1. Самонаказ (словесні формули):

- Все буде добре;
- Це не варте такого хвилювання;
- Я зосереджуся на своєму диханні;
- Я абсолютно спокійний.
- Погашення негативних емоцій (стоп, спокійно).
- Визнання і прийняття стану (я злий, я розгублений).

8. Вправа «Чарівне слово»

Психолог: «Інший спосіб розслабитися можна було б назвати» Чарівне слово «. Наприклад, коли ми хвилюємося, ми можемо вимовити про себе це чарівне слово, і відчуємо себе трохи впевненіше і спокійніше. Це можуть бути різні слова: «спокій», «тиша», «ніжна прохолода», будь-які інші. Головне, щоб вони допомагали вам. Ці твердження повинні бути позитивними. Наприклад, не «я не хвилююся», а «я спокійний» і т.д. Давайте спробуємо». Після закінчення психолог запитує, які «чарівні слова» підібрав кожен з учасників і що він відчув.

9. Вправа «Аукціон»

Індіанська приказка стверджує, що чекання смерті гірше від самої смерті. Справді, коли на нас чекає якась відповідальна справа, напередодні більшість із нас починає нервувати, переживати. Важливо не дати тривозі взяти гору над нами. Головне – не зациклюватися на своїх переживаннях.

За типом аукціону пропонується якомога більше способів, які допомагають справлятися з хвилюванням. На паперових зірочках пишуть найвдаліші варіанти і приклеюють їх на картонну хмаринку впевненості.

10. Вправа «М'язове розслаблення»

Психолог: «Ще один спосіб розслабитися. Згадайте, уявіть собі ситуацію, яка зазвичай викликає у вас хвилювання, напругу. Уявіть собі її в усіх деталях. Зверніть увагу на своє тіло, знайдіть ту частину тіла або групу м'язів, яка напружена. Розслабте її». Дана вправа сприяє не тільки засвоєнню простих навичок саморегуляції, а також створенню комфортної та довірчої атмосфери в групі.

11. Метод «Парадоксальні накази»

Суть цього методу полягає в тому, що ми йдемо назустріч небажаному імпульсу, даємо собі наказ свідомо і довільно робити те, що нами мимоволі або поза нашою волею і так відбувається. Наприклад, ми наказуємо собі трястися якомога сильніше перед виступом, або не засинати до 5 годин ранку, і т.п. У результаті того, що ми наказуємо собі (свідома дія-кора) робимо те, що

наша підкірка змушує нас робити, дія припиняється. Ми перестаємо трястися, перестаємо мучитися безсонням і т.п.

12. Гра-тренінг «Митниця»

Психолог: «Пропоную попрактикуватися в самовладанні, умінні регулювати свій емоційний стан. Отже, наша група – пасажери, що йдуть на рейс літака. Один з них – контрабандист. Він намагається вивезти з країни унікальний ювелірний виріб» (в якості «предмета контрабанди» використовується реальний маленький предмет – ключ, монета). «Отже, хто хоче бути митником?» Хто взяв на себе цю роль, виходить. Один з учасників групи, за бажанням, ховає у себе ключ, після чого впускають «митника». Повз нього по одному проходять «пасажери», він намагається визначити, хто з них «провозить контрабанду». Щоб полегшити завдання, йому надають дві або три спроби. Після того, як в ролі «митника» побували двоє-трьох підлітків, ведучий просить їх розповісти, на що вони орієнтувалися, визначаючи «контрабандиста», а «контрабандистів» – які стратегії саморегуляції використали. Бажано, щоб сам ведучий побував у ролі «митника» і «контрабандиста».

13. Релаксаційна техніка «Подих очищення»

Психолог: Я хочу вам показати, як можна навчитися почуватися впевненим і бадьорим. Сядьте, випрямившись, на стілець і тримайте спину прямо. Покладіть руки на коліна долонями догори. Вдихніть глибоко й видихніть без паузи між вдихом і видихом. Вдих – трохи швидший, ніж видих... Якщо хочете, можете надати своєму диханню якогось кольору. Наприклад, видихаєте сіре повітря. Уявіть, що ви видихаєте своє занепокоєння, свій страх, своє напруження. А повітря, яке ви вдихаєте, надайте якогось іншого, приємного кольору, наприклад, блакитного. Ви вдихаєте спокій, упевненість і легкість.

14. Вправа «Примірка ролей»

Продовження Додатку А

Інструкція: Кожен приміряє три ролі – агресивної, невпевненої і впевненої людини - в одній із пропонованих ситуацій.

Зразок. Уявіть собі, що ваш знайомий вкотре забуває повернути вам вашу річ (книгу, викрійку і т.п.).

Агресія: «Ти, нарешті, принесеш мій журнал? Скільки разів можна нагадувати? Я хочу його отримати завтра ж!»

Невпевненість: «Вибач, якщо моя форма тобі вже не потрібна, то, може, ти могла б її повернути?»

Впевненість: «Ми домовилися, що ти повернеш мені модель вчасно. Буду вдячний, якщо найпізніше завтра ти принесеш мені її».

Перший учасник відтворює три варіанти відповіді, потім інші по черзі.

Ситуації:

1. Друг продовжує вам про щось розповідати, а ви хочете піти. Ви говорите ...

2. Продавщиця зайнята розмовою з приятелькою, а вам потрібно зробити покупку. Ви говорите ...

3. Ваше замовлення виконане з дефектами. Ви звертаєтеся до майстра ...

4. Ви хочете виправити погану оцінку. Ви звертаєтеся до викладача ...

5. Ваш сусід по парті забруднив чорнилом (крейдою) ваше сидіння. Ви підходите і говорите ...

6. Ваш товариш поставив вас у незручне становище перед чужими людьми. Ви заявляєте йому ...

7. Люди, які сидять позаду вас у кінотеатрі голосно розмовляють. Ви звертаєтеся до них ...

Обговорення: чи вдалася примірка ролей.

15. Етюд «Занедбаний сад» (метафорична релаксація)

Учасники сідають у зручні пози, звучить музика.

Сядьте зручно, заплющте очі і дихайте спокійно. Уявіть великий білий екран. Поставте перед екраном фільтр вашого улюбленого кольору. Поступово

він віддаляється від вас, стає меншим і меншим, і ось зовсім розчиняється ..., а ви, розслаблені й спокійні, готові вирушити у довгу подорож до стародавнього, таємничого, покинутого замку. Ви бачите високу кам'яну стіну, обвиту плющем, у якій є невеликі дерев'яні дверцята. Відчиніть їх і зазирніть. Ви бачите чудову природу: шовкові трави, чудернацькі квіти, дивні дерева, які своїми м'якими голосами запрошують вас зайти, тихо нашіптуючи: «Заходь, заходь, заходь ...», – і опиняєтесь у прекрасному, але занедбаному садку. Рослини так буяють, що не видно землі, і важко знайти стежку. Вам хочеться довести все тут до ладу, і ви починаєте полоти бур'ян, підрізати гілки, виносити суху траву, все, все зайве, обкопуєте, поливаєте, словом, наводите повний лад. За деякий час оглядаєте те, що зробили і порівнюєте з тією частиною саду, якої ще не торкалися.

Ви задоволені результатом своєї праці, і таємничі голоси шепочуть: як гарно, як чисто, як дивовижно добре. Ви чуєте слова подяки, і радо відзначаєте, що все і завжди потребує догляду, турботи і уваги. І навіть сама по собі чудова природа, щоб тішити око, потребує турботливих рук, терпіння і любові. Ви вдоволено оглядаєте ще і ще цю дивовижну красу і повертаєтесь до кімнати, упевнені: ви в цьому світі потрібні, ви – джерело розуму, спокою та гармонії.

16. Вправа «Чудова усмішка»

Мета: розвивати позитивні емоції, формувати бадьорий настрій, привітність.

Психолог: Дуже корисно вранці перед дзеркалом виконати щось приємне, що додасть обличчю привітного виразу. Тільки так ви можете звернутися до когось. Усмішка не повинна бути «на замовлення» - така не допомагає. Усміхайтесь!

17. Заключне слово психолога

Вдало підготуватись до виступу, перебороти невпевненість, страх, тривожність – це теж маленька перемога на великому шляху життя. Дозвольте

собі мати далеку й високу мрію про майбутнє, вчіться працювати над собою й досягати мрії. *Пам'ятайте* – перемога не завжди приходиться до найсильнішого чи найспритнішого, але рано чи пізно вона приходиться до того, хто повірить у себе.

Психолог роздає листівки з висловами:

1. Якщо ти думаєш, що програєш, то програєш.
2. Якщо ти думаєш, що не зможеш, то не зможеш.
3. Якщо ти хочеш, але боїшся, то не досягнеш мети.
4. Якщо ти чекаєш на невдачу, вона прийде до тебе.
5. Успіх завжди з тим, хто його прагне.
6. Справжній двобій відбувається у твоєму розумі.
7. Якщо ти думаєш про перемогу, то переможеш.
8. Повір у себе, щоб виграти.

18. Робота з пам'ятками: Кожен учасник отримує пам'ятку. Здобувача вищої освіти по черзі читають правила й обговорюють (див. далі).

Пам'ятка з психологічної підготовки до захисту наукових робіт

Шість правил Цицерона:

1. Вступ («домогтися уваги»).
2. Виклад фактів (фон). Звернути увагу на стислість, ясність, правдивість. Розкрити актуальність вибраної теми.
3. Розподіл (області згоди, незгоди, необхідні рішення) , (розповісти про мету та завдання роботи).
4. Докази (позиції з невідкладних питань – зі свідченням на їхню користь).
5. Спростування («знищення доказів наших супротивників» - не так вже просто було Цицероном змагатися»).

б. Висновок («побудований за всіма» правилами мистецтва).

1. Основні помилки, які допускають оратори під час свого виступу:

- «Не відчувалося натиску. Вони всі читали з папірця. Нудно було слухати».

- «Приклади, які вони наводили, не мають ані найменшого відношення до наших проблем».

- «Вони без кінця говорили про себе».

- «Я нічого не зміг розібрати на їхніх таблицях. Все було написано крихітними буквами».

- «Вони провалилися, коли відповідали на запитання. Вони навіть суперечили самі собі!».

- «Нескінченне базікання. Неначе ні в кого з них немає відчуття часу».

- «Дуже багато зайвих слів».

- «Здається, що їм до цих пір ніколи не доводилось виступати перед публікою. У них навіть кінці з кінцями не сходились».

- «Їм самим це не приносило ніякого задоволення. А нам було з ними не дуже затишно...»

2. Поради до складання схеми вашого виступу

1. Починати краще всього з того, щоб окреслити основні положення, які ви збираєтесь висвітлити. По декілька слів на кожне.

2. Проілюструйте ці положення власними малюнками, приблизними ескізами.

3. Намітьте маршрут руху. Хочете – зеленими стрілками, хочете – дорожніми знаками або великими цифрами. А, можливо, він настільки очевидний, що це не знадобиться. Робіть так, як вам буде зручно.

4. Все повинно розташовуватися в одній площині. Це не означає, що не можна прикріпити до вашої схеми будь-яку фотографію, газетну вирізку

або ще що-небудь. Але сама маршрутна схема повинна залишатися єдиним цілим.

5. Не заглиблюйтеся в подробиці – лише було б заповнено вся сторінка. Пригадайте будь-яку з ваших улюблених настільних ігор. Більше кольору і динамічних малюнків. Дайте собі волю.

Варто вам уявити свій виступ у такому вигляді, як ви зовсім інакше себе відчуєте. Він стане більш творчим, динамічним. І найголовніше – він належатиме тільки вам. (Ніхто навіть зрозуміти не зможе, що там намальовано).

4. Поради для зняття нервової напруги перед виступом

1. Не намагайтеся боротися з хвилюванням, у вас нічого не вийде. Нехай хвилювання буде піднесеним і допоможе вам.

2. Перед виступом пройдіться швидким кроком. Така прогулянка знімає напругу м'язів (можна гарантувати, що після неї у вас не тремтітимуть коліна). Вона по збавляє від надмірного збудження і знижує кров'ний тиск.

3. Перед виступом не сидіть, стиснувши ноги. Ви можете їх відсидіти – це трапляється дуже часто. Поки говорить попередній виступаючий, поставте обидві ступні на підлогу і подайтеся тілом вперед. Поворухіть пальцями ніг, щоб переконатися, що обидві ноги у вас у повному порядку і готові діяти.

4. В очікуванні виступу тримайте руки вільно опущеними. Ви відчуєте, як напруга покидає їх і іде в підлогу. Тримаючи руки опущеними, потрусіть кистями, поворухіть пальцями. Це посилить кровообіг, допоможе зняти напругу.

5. Уявіть, ніби ви сидите в пальті і відчуваєте його важкість.

6. М'яка важкість уявного пальта допоможе вашим плечам, а за ними і всьому тілу розслабитися

7. Кілька разів поверніть щелепою вперед назад. Якщо при цьому ви почувете хрускіт кісток, це означає, що ви перенапружені, а після такої вправи вам стане легше розкрити рот.

8. Порахуйте зуби язиком з внутрішньої сторони.

9. Випробуйте старий добрий засіб – глибоке дихання. Потрібно тільки пам'ятати: коли ви дихаєте, живіт у вас повинен випинатися.

10. Перед самим початком скажіть собі «Спокійно». Це не наказ, а порада. Ви говорите своєму мозку, своїм м'язам, своїм нервам, своїй кровоносній системі, що потрібно заспокоїтися і розслабитися.

19. Вправа «Найбільше мені сподобалось...»

Мета: відреагування емоцій.

Усі учасники об'єднуються в коло та висловлюють свої враження про те, що було на тренінгу.

Додаток Б

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ

1. Через 5 хвилин після пробудження якомога швидше порахувати від 100 до 1.

2. Пограйте в гру: на кожну букву алфавіту придумайте слово. Якщо ви забули букву, чи не можете придумати слово, не зупиняйтеся, головне – швидкість.

3. Виберіть будь яку букву алфавіту і назвіть 20 слів, що починаються з даної букви.

4. Назвіть 20 чоловічих і 20 жіночих імен.

Вправи, що зміцнюють спостережливість і пам'ять:

1. Уважно подивіться на знайомий предмет, потім, закривши очі, образно уявіть його собі в подробицях. Відкривши очі, ще раз погляньте на нього і зазначте, які деталі були вами випущені.

2. Вивчений предмет спробуйте намалювати з пам'яті. Потім виявіть, що забули намалювати.
3. Опишіть із пам'яті риси добре знайомої людини. Спостерігаючи за цією людиною під час зустрічі, уточніть не помічені вами риси її обличчя.
4. Подивіться на 7-15 дрібних предметів, а після з пам'яті опишіть їх.
5. Спробуйте добре роздивитися предмет, що падає. Потім опишіть його якомога точніше.
6. Огляньте кімнату, запам'ятайте, що в ній знаходиться. Потім закрийте очі й уявіть образ побаченого в подробицях.
7. Згадайте голос та інтонацію фрази знайомої вам людини й спробуйте закритими очима уявно знову почути її. Потім повторіть фразу вголос, під час зустрічі з цією людиною порівняйте «оригінал» з імітацією.

Основні прийоми довільного запам'ятовування

1. Треба чітко визначити мету, завдання запам'ятовування. Мнемічне завдання полягає в чіткому формулюванні того, що і як треба запам'ятати та міцно закріпити. Якщо таке завдання спеціально не ставиться, то матеріал запам'ятовується значно гірше.

2. У довільному запам'ятовуванні слід сформувати стійкі мотиви до запам'ятовування, набування знань, почуття відповідальності. Якщо людина належним чином не вболіває за справу, невідповідально ставиться до запам'ятовування, то вона швидко забуває те, що треба пам'ятати.

3. Необхідною умовою запам'ятовування є розуміння матеріалу, утворення смислових зв'язків, якщо вони недостатні, та використання ефективних прийомів запам'ятовування. Незрозумілий матеріал, як правило, не викликає інтересу й запам'ятовується гірше, ніж систематизований, зрозумілий. Для поліпшення умов запам'ятовування варто зробити матеріал зрозумілим і привабливим. Застосування того чи іншого способу запам'ятовування являє собою довільне асоціювання, пов'язування певних одиниць матеріалу, котрий треба запам'ятати. Щоб запам'ятати номер телефону, кожний якось кодує його цифрові значення, групує цифри з відомих дат, схожих номерів і складає смисловий вираз. Відомі також шкільні прийоми запам'ятовування числа, чергування кольорів спектра райдуги, правила «дев'ятки» в мові тощо. Допомагають запам'ятовувати й прийоми аналізу матеріалу: складання плану, порівняння, класифікація, групування, систематизація. Кожна людина виробляє власні прийоми аналізу й асоціювання матеріалу для запам'ятовування. Крім залучення логіки і розуміння, така робота над матеріалом запам'ятовування дає змогу привернути увагу до нього, краще усвідомити та засвоїти.

4. Важливою умовою ефективного запам'ятовування сприятливий психічний стан для засвоєння нового матеріалу. Погано сприймає матеріал

людина втомлена, роздратована, пригнічена. Відомі випадки осяяння пам'яті перед сном і після пробудження вранці. Позитивний ефект досягається автогенною стимуляцією пам'яті, що пояснюється приведенням організму в актуальний стан і сприятливою дією механізму релаксації.

5. Для кращого запам'ятовування і тривалого збереження потрібне повторення матеріалу при заучуванні. Правильна організація повторень вимагає дотримання ряду умов, зокрема розподілу повторень у часі. Перші повторення мають бути інтенсивнішими, оскільки забування матеріалу на початку відбувається швидше, а пізніше темп повторень може бути вповільнений. Проте не варто здійснювати повторення надто часто, багато разів підряд, оскільки це викликає гальмування й утруднення під час утворення нервових зв'язків. Для успіху в повторенні матеріалу треба урізноманітнити інформацію, активізувати пізнавальну діяльність особистості.

Метод образної візуалізації

Метод образної візуалізації дозволяє підвищити ефективність короткочасної пам'яті. Для розвитку здатності до відтворення уявних образів проведемо вправу

1. Закрийте очі і уявіть відповідні картини, назви яких вимовляє експериментатор: 1) лев, що нападає на антилопу; 2) собака, який виляє хвостом; 3) муха у вашому супі; 4) мигдальне печиво в коробці; 5) блищить в темряві; 6) пляма на вашому улюбленому одязі; 7) діамант, що блищить на сонці; 8) лемент жаху в ночі; 9) радість материнства; 10) друг, що краде гроші з вашого гаманця.

А тепер згадайте і запишіть назви візуалізованих картинок.

Перевірте, які образи згадали правильно.

Якщо згадали більше 8 образів, вправа виконана успішно.

2. Наступна, більш складна, вправа.

Із закритими очима уявіть собі зовнішній вигляд предметів, їхній смак, запах, звуки та інші почуття, що пов'язані з тими предметами, назви яких читає експериментатор: папір, вовна, лікер, ваніль, чобіт, гніздо, віз, палець, кіт, волосся, колесо, слон, шовк, поцілунок, птах.

А потім згадайте і запишіть по пам'яті ці слова, перевірте, скільки слів із 15 пред'явлених ви запам'ятали. Якщо ви запам'ятали більше 9 слів (що вище обсягу короткочасної пам'яті), то вправа виконана успішно.

3. З відкритими чи краще з закритими очима створіть у думці образ кожного предмета (назви яких попарно вимовляє експериментатор), потім в думці об'єднайте обидва предмети в одній чіткій картині і зверніть увагу, які асоціації, емоції (радість, смуток, подив і т.п.) виникли: горщик/коридор, килим/кава, обручка/лампа, ніготь/словник, гама/жувальна гумка, сонце/палець, двір/ножиці, біфштекс/пісок, зубний лікар/туалет.

Запишіть по пам'яті і потім перевірте, які образи, пари слів запам'яталися.

4. Слухаючи слова, що вимовляє експериментатор, уявляйте їхні образи і з'єднуйте в єдиний сюжет, у єдиний казковий мультиплікаційний фільм. Наприклад, складіть образний фільм зі слів: будинок, павич, трава, сукня, окуляри, скрипка, ножиці, вікно, клей, дерево, цвях.

Запишіть по пам'яті слова, перевірте їх, розкажіть, який сюжет ви придумали з цих слів.

Через 1-2 тижні згадайте ці слова і сюжет; звичайно це вдається зробити легко, якщо ви успішно застосували метод візуалізації