

УЧЕБНЫЙ СТРЕСС У СТУДЕНТОВ ПРИ РАЗНЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ

Е.Я. МАТЮШКИНА*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, MatyushkinaEYa@mgppu.ru

В данной статье представлены результаты пилотажного исследования, целью которого является сравнение уровня учебного стресса, стрессоустойчивости и эмоционального выгорания студентов, получающих первое высшее и второе высшее образование. Обследовано 55 человек: 28 студентов третьего курса первого высшего образования (средний возраст 21,5 лет), 27 студентов третьего и четвертого курса второго высшего образования (средний возраст 34 года). Выявлено, что студенты второго высшего образования имеют статистически значимые различия по уровню психического состояния, стрессоустойчивости и эмоционального выгорания по сравнению со студентами первого высшего образования. Студенты, получающие второе высшее образование, меньше эмоционально выгорают, так как их профессиональный выбор является более осознанным по сравнению со студентами первого высшего образования, находящимися под влиянием кризиса профессиональной идентичности на третьем курсе.

Ключевые слова: учебный стресс, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, совладание со стрессом, студенты, второе высшее образование.

Социально-экономические преобразования в России диктуют необходимость получения второго высшего образования все возрастающим

Для цитаты:

Матюшкина Е.Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 47—63. doi: 10.17759/cpp.20162402004

* *Матюшкина Елена Яковлевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, MatyushkinaEYa@mgppu.ru

числом людей. Одни из работников вынуждены получать второе высшее образование в связи с требованиями руководителей предприятий и организаций, другие — в связи с актуальной невостребованностью полученной ранее профессии, третьи — с целью повышения своей конкурентоспособности на современном рынке труда. Кроме того, значительная часть людей получает второе высшее образование с осознанным желанием изменить свой жизненный и профессиональный путь, опорой на внутренние мотивы, связанные с жизненными ценностями и личностными смыслами, что придает учебе положительную эмоциональную окраску и, с высокой вероятностью, может способствовать более успешному преодолению учебного стресса по сравнению со студентами, получающими первое высшее образование.

Учебная деятельность в вузе — один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности [5]. Для людей, получающих второе высшее образование, период обучения является сложным длительным процессом, требующим не только огромных физических усилий, эмоциональной устойчивости, психологической уравновешенности, но и ощутимых материальных затрат.

Однако проявление учебного стресса у студентов, получающих второе высшее образование, остается малоизученным в современной науке. Результаты различных исследований академического стресса студентов, представленные в этой статье, относятся к студентам, получающим первое высшее образование. В отдельных исследованиях осуществлено сравнение стратегий совладания со стрессом у юношей и взрослых людей, не являющихся студентами [7].

Учебная деятельность студентов связана с эмоциональными переживаниями, достижением поставленной цели и преодолением трудных ситуаций, особенно в период экзаменов. Учебные стресс-факторы вызывают эмоциональные реакции, вредно действующие на организм и мешающие эффективной учебной деятельности. Такими учебными стресс-факторами у студентов, получающих первое высшее образование, являются: плохие отметки, конфликтные ситуации с преподавателями, недостаточная подготовка к учебным занятиям, к экзамену, контрольной работе, дефицит времени, совмещение работы и учебы, необходимость подготовки большого объема учебного материала, и т.п.

Г. Селье [13] определяет стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование. При этом Селье выделяет три стадии развития стресса: стадию тревоги, стадию резистенции и стадию истощения.

Эмоциональный стресс — феномен осознания, возникающий при сравнении между требованием, предъявляемым к личности, и ее спо-

способностью справиться с этим требованием. Отсутствие баланса в этом механизме вызывает возникновение дистресса [3].

М. Перре [10] разделяет стрессовые события на макрострессоры (критические, изменяющие жизнь события) и микрострессоры (повседневные перегрузки). Под повседневными перегрузками следует понимать вызывающие нарушения, фрустрирующие события в повседневной жизни, которые плохо сказываются на самочувствии и ощущаются как угрожающие, оскорбительные, связанные с потерями или фрустрирующие [1].

Имеются данные, что долговременный повседневный стресс оказывает на психическое и физическое здоровье более негативное воздействие, чем краткий стресс большей интенсивности [19].

Развитие стресса у студентов является реакцией на скопившиеся проблемы и бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями. Он представляет собой однотипную нейрогормональную реакцию организма, возникающую под влиянием определенных раздражителей [5].

Повышенная мобилизация внутренних ресурсов, их перенапряжение могут приводить к сбоям в процессах психологической адаптации и, как следствие, нарушениям психического и соматического здоровья. Результаты массовых исследований указывают на довольно высокую частоту заболевания «стрессовой этиологии» у студентов [5].

Однако далеко не для всех студентов учебный стресс является разрушительным. Напротив, успешная учебная деятельность, интерес к ее содержанию и процессу, удачные выступления на семинарах и эффективное общение с преподавателем во время сдачи коллоквиумов и зачетов «окрыляют» и способствуют повышению самоуважения и благополучия эмоционального состояния студентов [4].

Каждый человек имеет свой порог чувствительности к стрессу — тот уровень напряженности, при котором эффективность деятельности повышается (наступает эустресс), а также критический порог истощения, когда эффективность деятельности снижается (наступает дистресс). Их определение чрезвычайно важно для того, чтобы жить и работать эффективно, без вредных последствий для своего здоровья и деятельности окружающих [19].

Индивидуальная чувствительность к стрессу, или стрессоустойчивость — это совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной или учебной деятельности. Это способность организма сохранять нормальную работоспособность во время действия стрессора [9].

Высокая стрессоустойчивость связана с рациональными убеждениями и отсутствием склонности все усложнять. Люди с низкой стрессоустойчивостью напротив склонны к преувеличению стрессогенности событий.

Эллис [20] называл такую склонность установкой к «катастрофизации». Эта установка характеризуется резким преувеличением негативного характера явления или ситуации и отражает иррациональное убеждение в том, что в мире есть катастрофические события, которые лежат вне любой системы оценки. Установка проявляет себя в высказываниях, носящих крайне негативный характер. Для трансформации данной иррациональной установки следует осознанно заменять в своих убеждениях крайне негативную оценку ситуации, не базирующуюся на реальных фактах и выработывать в себе объективный взгляд на ситуацию.

Рациональные установки способствуют выработке стратегий совладающего поведения (копинга). Однако совладающее поведение включает в себя все преднамеренные попытки личности справиться со стрессом, изменить ситуацию к лучшему, а не только успешные усилия. Две основные функции копинга заключаются в следующем: 1) решение проблемы, создающей стресс, или попытки изменить стрессор, например, поиск информации (проблемно-фокусированный копинг); 2) регулирование эмоций, прежде всего, негативных, вызываемых стрессором, например, дистанцирование или самоконтроль (эмоционально-фокусированный копинг) [1].

Данные Т.Л. Крюковой [7] говорят о том, что тенденции копинг-поведения взрослых и юношей, в целом, совпадают. Однако взрослые отличаются более разнообразным и богатым набором стратегий совладания. Молодые люди, изменяясь с течением времени и приобретением зрелости, лучше осознают изменения вокруг себя и в себе. Развивающаяся способность молодых людей к саморефлексии предвещает и их будущее самопонимание и перемены в совладающем поведении.

Имеется большое количество исследований, посвященных учебному стрессу студентов первого курса. Обучение на первом курсе в ВУЗах является новой стадией жизненного цикла [1]. Студенты-первокурсники вынуждены общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты. Новый статус студента предъявляет к молодому человеку новые требования, ставит перед ним новые задачи. К тому же студентам приходится справляться с интенсивными нагрузками, связанными с обучением. Все это может вызвать эмоциональную дезадаптацию, спровоцировать эмоциональные расстройства и даже стать причиной суицида. Известно, что многие психические заболевания манифестируют именно в этот период, так как такие перемены в жизни являются стрессогенными и требуют больших психических затрат [18]. Исследования показывают, что высокий уровень академического и интерперсонального стресса у студентов-первокурсников коррелирует с эмоциональной дезадаптацией и высокой степенью суицидального риска [17].

Различные авторы считают, что риск возникновения эмоциональных расстройств в студенческом возрасте приходится на младшие курсы (1 и 2), достигая к 3 курсу своего максимума [14].

В исследовании, проведенном А.Б. Холмогоровой и В.В. Красновой [6] выявлены причины происходящих нарушений у студентов 3 курса, связанные с кризисом идентичности в этом возрасте. На 3 курсе, который является рубежом между младшими курсами и старшими, наиболее остро встают вопросы профессионального самоопределения, выбора специализации, темы научной работы. Для многих студентов этот период связан с созданием семьи или длительных отношений. Это время серьезных кризисов, больших нагрузок, переживаний и проблем. Такие факторы, как частое недосыпание, истощение, академические задолженности, трудности самоорганизации и несформированность конструктивных копинговых стратегий, дефицит социальной поддержки, сложные семейные обстоятельства, социальные стрессы, невозможность обеспечить свою жизнь и др., часто становятся причинами эмоциональной дезадаптации и психических расстройств у студентов [6]. Исследование, проведенное в различных московских вузах, показало, что более 30 % студентов 3 курса отмечают в самоотчете симптомы депрессии, а наличие суицидальных мыслей и желаний отмечают более 16 %. Более половины студентов испытывают симптомы тревоги средней и высокой степени тяжести [17].

В исследовании, посвященном изучению взаимосвязи студенческого стресса и эмоциональной дезадаптации студентов 3 курса с социальной тревожностью, было выявлено, что почти половина студентов имеет повышенный уровень социальной тревожности [18]. Социальная тревожность рассматривается как вид личностной тревожности [21]. Высокий уровень социальной тревожности проявляется в избегании ситуаций, требующих проявления социальной активности, общительности. Студенты с высоким уровнем социальной тревожности робки и неактивны во время выступлений на семинарах и практических занятиях, испытывают сильное напряжение и дискомфорт в ситуациях взаимодействия с мало знакомыми людьми или старшими по положению. В ситуации общения испытывают сильную тревогу из-за возможности показаться глупыми, неинтересными. Критические замечания в свой адрес воспринимают как неприятие и отвержение; испытывают сильный стресс в ситуации оценки. Во время сдачи экзамена могут испытывать столь сильное волнение и беспокойство, что дезорганизуются; имеют высокую степень эмоциональной дезадаптации в виде симптомов депрессии и тревоги [6].

Группы студентов с высоким и средним уровнем социальной тревожности имеют более высокие значения по показателю общего повседневного студенческого стресса, чем группа с низким уровнем социальной

тревожности. Показатели высокого уровня стресса встречаются в этих группах в два раза чаще, чем в группе с низким уровнем социальной тревожности. Студенты с высоким уровнем социальной тревожности чаще прибегают к неконструктивным способам совладания со стрессом в форме избегания. Склонны откладывать выполнение заданий, оттягивать решение проблем, которые возникают в процессе учебной деятельности [6].

В результате проведенного исследования социальной тревожности студентов 1—3 курсов на основе интегративной многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [15;16] было выявлено, что испытуемые с высокой степенью социальной тревожности характеризуются и более выраженными показателями депрессии. Кроме того, они отличаются чрезмерным стремлением к перфекционизму и враждебному поведению, склонны демонстрировать избегающий и зависимый типы личностных установок, имеют низкий уровень социальной поддержки, что может осложняться еще и эмоционально неблагоприятными отношениями в семье [11].

Задачами пилотажного исследования, которое проводилось в 2015 году на психологическом факультете одного из московских ВУЗов, было сравнение уровня проявления учебного стресса и стрессочувствительности студентов разных возрастных групп (студентов, получающих первое высшее и второе высшее образование), выявление взаимосвязи между изучаемыми параметрами и исследование причин учебного стресса у студентов различных форм обучения.

Всего было обследовано 55 человек. Выборка включала в себя две группы. Первая группа (ПВ) — студенты третьего курса очной формы обучения — 28 человек. Из них 20 девушек, 8 юношей. Средний возраст 21,5 лет.

Вторая группа (ВВ) — студенты третьего и четвертого курса очно-заочной формы обучения — 27 человек. Из них 25 женщин, 2 мужчин. Возраст: 24—57 лет. Два человека моложе 27 лет, 2 человека старше 50 лет. Средний возраст представителей группы второго высшего образования — 34 года. Группа состоит из 9 инженеров (из них 3 бакалавра), 5 педагогов-лингвистов и филологов, 4 экономистов, 3 информатиков-математиков, 3 юристов, 2 менеджеров, 1 врача. По специальности работают 4 человека, 6 человек занимаются индивидуальным предпринимательством, остальные — фрилансеры или временно не работают.

В качестве методик исследования были использованы:

- САН (самочувствие, активность, настроение) [7]
- опросник личностной тревожности Ч. Спилберга—Ю.Л. Ханина [7]
- опросник эмоционального выгорания В.В.Бойко [2]
- методика «Мои главные стрессоры» Ю.В. Щербатых [11]
- тест на стрессочувствительность Ю.В. Щербатых [11]

По методике САН (самочувствие, активность, настроение) было проведено 3 среза, средние результаты представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1
Средние результаты САН в двух группах

группы	самочувствие	активность	настроение	ПА	интерес	ЭТ	напряжение	комфортность
1 ПВ	4,2**	4	4,7	8,1**	10,4**	12	11,4	11,4
2 ВВ	3,6	4,6	3,9	12,4	14,3	13,2	12	13

Примечание:** — данные имеют статистически достоверные различия по критерию Манна-Уитни (на 0,01 уровне значимости)

Как можно увидеть из таблицы 1 студенты очного отделения имеют благополучный уровень самочувствия, активности и настроения в отличие от студентов очно-заочной формы обучения, уровень самочувствия и настроения которых является неблагополучным. Однако, несмотря на усталость и сниженное настроение, студенты очно-заочного отделения отмечают у себя более высокий уровень активности и интереса. Различия по остальным шкалам не являются статистически достоверными.

Полученные результаты диагностики психического состояния студентов можно интерпретировать как более осознанную и зрелую мотивацию обучения у студентов второго высшего образования по сравнению со студентами дневного отделения, что может являться положительным прогнозом совладания с учебным стрессом в группе студентов, получающих второе высшее образование.

Результаты методики исследования личностной тревожности Ч. Спилбергера оказались в обеих группах в пределах нормы, значимых различий между показателями в двух группах выявлено не было.

Исходя из предположения о взаимосвязи учебного стресса с эмоциональным выгоранием как следствием воздействия длительных стрессоров было проведено обследование СЭВ по методике В.В. Бойко [2]. Фазы эмоционального выгорания (фаза напряжения, фаза резистенции, фаза истощения) по методике В.В. Бойко соответствуют стадиям развития стресса по Г. Селье.

Результаты исследования студентов по методике Бойко приведены в таблице 2.

Таблица 2

Симптомы эмоционального выгорания в двух группах

группы	НАПР	пшо	нс	зк	тд	РЕЗ	ниер	энд	рсээ	рпо	ИСТ	эд	эо	ло	пви
1 ПВ	32,3	9,2	4,8	7,5*	10,8	57,9	19,8**	14,5**	13,5	10,1	42,7	14,6*	13,8*	8,6	8,6
2 ВВ	27,3	8,9	6,2	4,2	8,1	46,7	15,6	8	10,5	13	24,5	7,7	7,3	4,2	5,7

Примечание: данные имеют статистически достоверные различия по критерию Манна-Уитни ** на 0,01 уровне значимости, * на 0,05 уровне значимости

Как можно увидеть из таблицы 3 у студентов очного отделения симптомы и фазы эмоционального выгорания имеют гораздо более выраженный характер, чем у студентов очно-заочного отделения. У студентов дневного отделения формируются стадии резистенции и истощения в целом и их отдельные симптомы, такие как «тревога и депрессия», «эмоционально-нравственная дезориентация», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность». У студентов очно-заочной формы обучения формируется фаза резистенции, характеризующаяся такими симптомами как «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей». Симптомов, соответствующих фазам напряжения и истощения у студентов, получающих второе высшее образование, не выявлено.

Полученные на наш взгляд парадоксальные данные о большей степени эмоционального выгорания (при нормативном уровне тревожности и актуального психического состояния) студентов очной формы обучения, для которых учеба является основной и у большинства единственной «профессиональной» деятельностью, заставляют задуматься о причинах выявленного феномена. Причинами выгорания студентов-очников с высокой вероятностью могут быть не только информационные и эмоциональные перегрузки, связанные с учебой (они не меньше у студентов, получающих второе высшее образование), но и потеря интереса к содержанию деятельности, разочарование в будущей профессии, заметно снижающие учебную мотивацию. Полученные результаты могут свидетельствовать о кризисе идентичности, проявляющемся у студентов 3 курса и подробно описанном в исследовании А.Б. Холмогоровой и В.В. Красновой [6].

Чувство неудовлетворенности может быть также связано с изучением очень большого числа «усеченных курсов» и недостаточным количеством аудиторных часов, требующих значительных временных затрат на самостоятельную работу. «Дробление» крупных учебных дисциплин на множество мелких курсов, характерное для обучения по новым образовательным стандартам, является, на наш взгляд, дополнительным фактором увеличения учебного стресса студентов очного отделения.

Опрос студентов по методике «Мои главные стрессоры» Ю.В. Щербатых был проведен для выявления специфики причин стрессов у студентов разных уровней обучения. Данные представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3
Стрессоры в двух группах студентов (результаты указаны в %)

группы	учеба	Конфликты в семье	Здоровье близких	Отношения с любимыми	Ситуация в стране	Страх будущего
1 ПВ	57%	50%	21,4%	28,6%	-	-
2 ВВ	41,4%	37,9%	27,6%	-	27,6%	24%

На основании полученных данных можно сделать вывод, что основные стрессоры одинаковы в обеих группах. Это учеба, конфликты в семье и здоровье близких. Однако, количественное выражение влияния данных стрессоров выше у студентов очного отделения по параметрам «учеба» и «конфликты в семье» и ниже по параметру «здоровье близких» по сравнению со студентами «второго высшего образования». Специфическими стрессорами у студентов очно-заочного отделения являются социальные факторы, такие как политическая и экономическая ситуация в стране и связанный с этим страх будущего, а у студентов дневного отделения — интимно-личные отношения.

Следует отметить, что учеба (самый стрессогенный фактор в обеих группах) является причиной стрессов лишь для половины исследуемой выборки.

Результаты исследования стрессочувствительности представлены в таблице 4.

Стрессоустойчивость определялась по пяти шкалам. Первая шкала определяет повышенную реакцию на обстоятельства, которые невозможно изменить. Вторая шкала — склонность все излишне усложнять, что может приводить к стрессу. Третья шкала — предрасположенность к психосоматическим заболеваниям. Четвертая — определяет деструктивные, а пятая — конструктивные способы преодоления стресса. Общее количество баллов менее 35 свидетельствует о высокой стрессоустойчивости, от 35 до 85 — о средней, более 85 — о низкой стрессоустойчивости, т.е. о высокой стрессочувствительности.

Т а б л и ц а 4

Средние результаты стрессочувствительности в двух группах

группы	Повышенная реакция	Усложнение	психосоматика	Деструктивные способы	Конструктивные способы	Стрессочувствительность
1 ПВ	27,6*	24	23	22,2**	30,7	96,8**
2 ВВ	23	23,2	19,1	16,8	34,7	83

Примечание: данные имеют статистически достоверные различия по критерию Манна-Уитни: **на 0,01 уровне значимости, * на 0,05 уровне значимости

По результатам исследования стрессочувствительности в двух группах все показатели студентов, получающих второе высшее образование, оказались нормативными и относительно более низкими по сравнению с результатами стрессочувствительности студентов очного отделения. Студенты дневного отделения имеют достоверные различия по сравнению со студентами очно-заочной формы обучения по показателям «повышенная реакция на обстоятельства, которые невозможно изменить» и «деструктивные способы преодоления стресса» а также по суммарному показателю стрессочувствительности, который у студентов-очников оказался значительно выше нормативного значения.

Результаты проведения корреляционного анализа по методу Спирмена (R_s), представлены на рис. 1, 2.

У студентов дневного отделения обнаружено большое количество отрицательных взаимосвязей показателей стрессочувствительности с параметрами психоэмоционального состояния: настроением ($R_s = -0,48$), интересом ($R_s = -0,6$), эмоциональным тонусом ($R_s = -0,7$) и комфортностью ($R_s = -0,7$) и положительных связей с симптомами эмоционального выгорания (рис.1). Максимальное количество связей (10) выявлено между показателем «стремление все усложнять» и всеми показателями СЭВ: с фазой напряжения ($R_s = 0,67$), резистенции ($R_s = 0,59$) и истощения ($R_s = 0,46$) в целом, с их отдельными симптомами и показателями актуального психического состояния. Можно предположить, что склонность к усложнению и катастрофизации жизненных ситуаций является системообразующим фактором в функциональной системе реагирования на стресс у студентов очного отделения.

Показатель «деструктивные способы совладания со стрессом» оказался тесно связан с двумя показателями фазы резистенции: с неадекватным избирательным эмоциональным реагированием на события

($R_s = 0,9$) и редуцией профессиональных (учебных) обязанностей ($R_s = 0,5$). Интересно, что деструктивный копинг положительно связан с самочувствием ($R_s = 0,6$) и психической активностью ($R_s = 0,43$), что подтверждает имеющиеся в исследованиях данные о тенденциях к избеганию и откладыванию на потом решений проблем, связанных с учебной деятельностью [6].

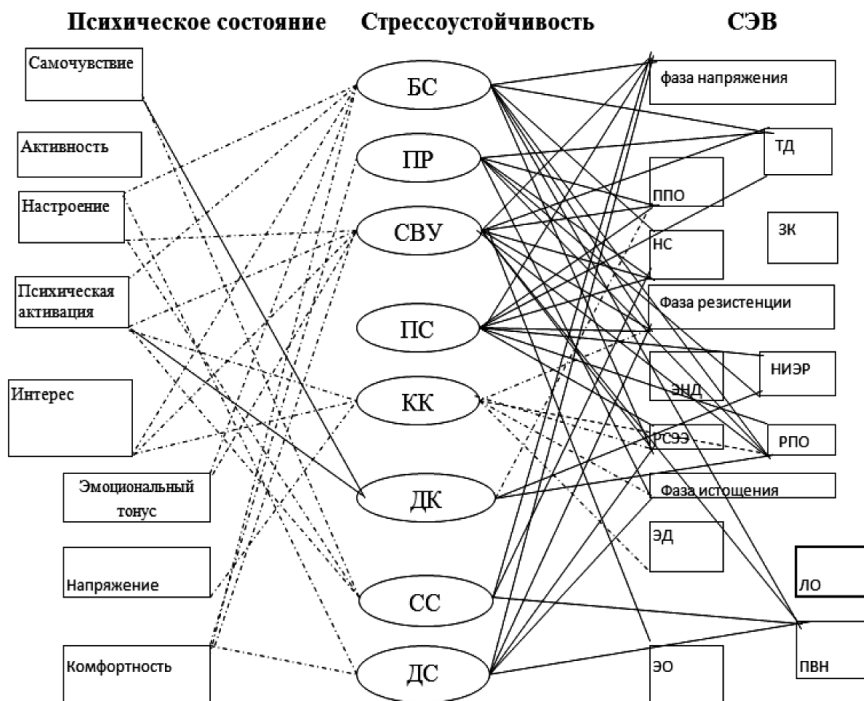


Рис. 1. Кросскорреляции стрессоустойчивости, психического состояния и СЭВ в группе студентов 3 курса очного отделения

Показатель «конструктивные способы совладания со стрессом» наоборот имел отрицательные связи с показателями СЭВ: с фазой резистенции ($R_s = -0,6$) и истощения ($R_s = -0,6$) и с эмоциональным напряжением по методике САН ($R_s = -0,6$).

В структуре корреляционных связей между показателями стрессочувствительности и параметрами психоэмоционального состояния студентов очно-заочной формы обучения (рис. 2) выявлены отдельные умеренные отрицательные связи. Самочувствие и настроение, несколько сниженные в этой группе, оказались отрицательно связаны с повышенной реакцией на невозможность влияния на события ($R_s = -0,53$;

-0,43) и деструктивными способами совладания со стрессом ($R_s = -0,54$; $-0,39$). Склонность все усложнять отрицательно коррелировала с эмоциональным тономусом ($R_s = -0,6$), а психосоматические проявления — с интересом ($R_s = -0,43$). При этом симптомы эмоционального выгорания положительно коррелировали с отдельными показателями стрессочувствительности.

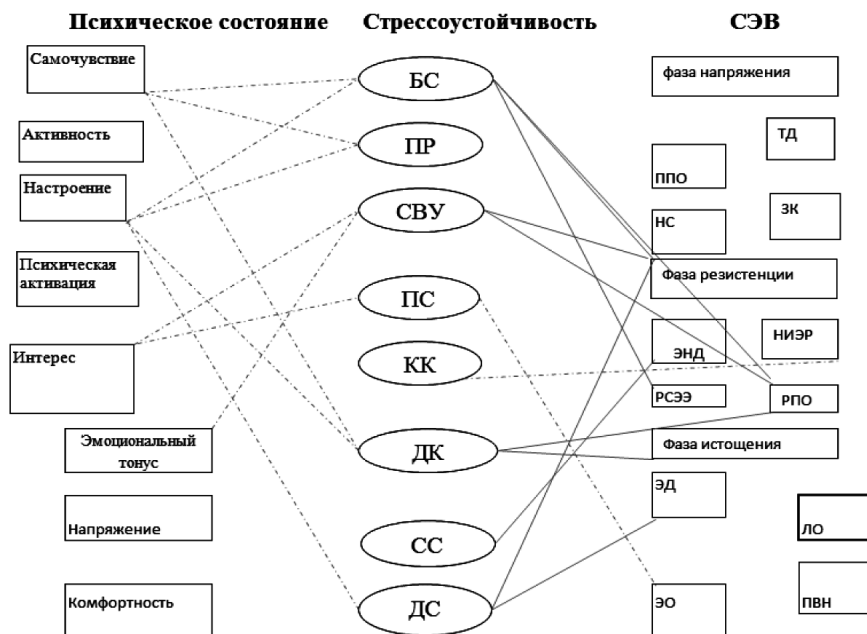


Рис. 1. Кросскорреляции стрессоустойчивости, психического состояния и СЭВ в группе студентов 3 курса очно-заочного отделения

Так, стремление «все усложнять» оказалось достаточно жестко связано с фазой резистентности ($R_s = 0,78$) и редуцией профессиональных обязанностей ($R_s = 0,56$). А выбор конструктивных способов совладания со стрессом отрицательно взаимосвязан с параметром «неадекватное избыточное эмоциональное реагирование» ($R_s = -0,41$).

Таким образом, студенты 3 курса дневного отделения при умеренном уровне личностной тревожности и благополучном актуальном психическом состоянии воспринимают себя более эмоционально выгоревшими по сравнению со студентами, получающими второе высшее образование, демонстрируя симптомы стадий напряжения, резистентности и эмоционального истощения. Это может быть связано с иррациональной установкой усложнять и преувеличенно реагировать на события, кажу-

щиеся катастрофичными, а также с преимущественным выбором неадекватных способов совладания со стрессами.

Студенты 3 курса очно-заочной формы обучения при большей усталости и некотором фактическом снижении настроения проявляют более высокий уровень активности и интереса в отношении учебной деятельности и не чувствуют симптомов эмоционального выгорания, соответствующих фазам напряжения и истощения. Отдельные симптомы фазы резистентности у студентов, получающих второе высшее образование, сочетаются с выбором конструктивных способов совладания со стрессами, способствующих их преодолению.

Студенты, получающие второе высшее образование, являются менее эмоционально выгоревшими в связи с тем, что их профессиональный выбор является более осознанным и зрелым по сравнению со студентами дневного отделения. Кроме того у студентов третьего курса очной формы обучения наиболее остро проявляется кризис профессиональной идентичности, проявляющийся в разочаровании будущей профессией и сомнениях в правильности профессионального выбора.

Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения проблемы учебного стресса студентов, получающих первое и второе высшее образование, подбора и апробации методик его более точной диагностики и создания психолого-педагогических условий, способствующих успешному совладанию со стрессом, проявляющимся во время обучения студентов в ВУЗе.

Выявленные в исследовании данные о проявлении высокой степени эмоционального выгорания у студентов третьего курса дневного отделения свидетельствуют о необходимости психологического сопровождения студентов не только в период адаптации к обучению в ВУЗе, но и на протяжении всего обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Евдокимова Я.Г., Москова М.В., Войцех В.Ф., Семикин Г.И.* Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов // Социальная и клиническая психиатрия. 2007. № 2. С. 38—43.
2. *Бойко В.В.* Диагностика эмоционального выгорания личности / Фетишкин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 276—279.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
4. *Истомина Н.Н.* Исследование психолого-педагогических характеристик образовательной деятельности // Язык и культура, 2009. № 4. С. 18—25.

5. *Карякина С.Н.* Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2. С. 210—215.
6. *Краснова В.В., Холмогорова А.Б.* Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 1. URL:http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml (дата обращения: 18.11.2015)
7. *Крюкова Т.Л.* Возрастные различия в стратегиях совладающего поведения // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. Мат. Сибирск. психологического форума. — Томск: Томский государственный университет. 2004. 862 с. (http://psy.tsu.ru/problems_psy.php).
8. *Маришук В.Л.* и др. Методики психодиагностики в спорте. М., 1984. 190 с.
9. *Мельник Ш.* Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и высокую эффективность в любых ситуациях, 2014, 310 с. URL: http://www.universalinternetlibrary.ru/book/52821/chitat_knigu.shtml (дата обращения: 18.11.2015)
10. *Перре М.* Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Баумана. СПб.: Питер, 2002. 965 с.
11. *Павлова Т.С., Холмогорова А.Б.* Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте // Консультативная психология и психотерапия, 2011. № 1. С. 29—43.
12. *Северный А.А., Иовчук Н.М.* Депрессии у детей и подростков. Издательство «Школа-Пресс», 1999. 80 с.
13. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 180 с.
14. *Семикин Г.И.* Профилактика асоциальных явлений и формирование здорового образа жизни молодежи. Учебник для вузов / Г.И. Семикин, Г.А. Мысына, А.С. Миронов, З.Н. Калинина. Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2013. 244 с.
15. *Холмогорова А.Б.* Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2006. 53 с.
16. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.* Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94—102.
17. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Горшкова Д.А., Мельник А.М.* Суицидальное поведение в студенческой популяции // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 101—110.
18. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Евдокимова Я.Г., Москова М.В.* Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 16—26.
19. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
20. *Ellis A., Young J. & Lockwood G.* Cognitive therapy and rational-emotive therapy: A dialogue. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly. 1987. № 1. Pp. 205—255.
21. *Spielberger C.D.* Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C.D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research. New York: Academic Press, 1972. Pp. 481—492.

ACADEMIC STRESS OF STUDENTS WITH DIFFERENT FORMS OF LEARNING

E.Y. MATYUSHKINA*,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
MatyushkinaEYa@mgppu.ru

The following article represents results of pilot research aiming to compare level of academic stress, stress resistance and emotional burnout of students receiving first and second university degree. Research includes 55 people: 28 third-year students of the basic higher education (in average 21,5 years old), 27 third-year and fourth-year students of the second university degree (in average 34 years old). It was revealed, that mental state, stress resistance and emotional burnout of students going into second higher education significantly differs in comparison with students receiving basic university degree. Students receiving second university education burnout less because their professional choice is more conscious in comparison with students going into basic university degree influenced by the crisis of professional identity during third year.

Keywords: academic stress, stress resistance, emotional burnout, coping with stress, students, second university degree.

REFERENCES

1. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Evdokimova Ya.G., Moskova M.V., Voitsek V.F., Semikin G.I. Predezkamenatsionnyi stress i emotsional'naya dezadaptatsiya u studentov mladshikh kursov [Stress caused by exams and emotional maladjustment in junior university students] *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* [Social and clinical psychiatry], 2007. no. 2. Pp. 38—43.
2. Boiko V.V Diagnostika emotsional'nogo vygoraniya lichnosti [Diagnosis of burnout personality]. In Fetiskin N.P. (eds.) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii. 2002. Pp. 276—279.
3. Il'in E.P. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint-Petesburg: Piter, 2001. 752 p.

For citation:

Matyushkina E.Y. Academic stress of students with different forms of learning. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 2, pp. 47—63. doi: 10.17759/cpp.20162402004. (In Russ., abstr. in Engl.)

* *Matyushkina Elena Yakovlevna*, Ph.D. in Psychology, Assistant professor at the Clinical psychology and psychotherapy chair of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: MatyushkinaEYa@mgppu.ru

4. Istomina N.N. Issledovanie psikhologo-pedagogicheskikh kharakteristik obrazovatel'noi deyatel'nosti [A study of psychological and pedagogical features educational activities]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture], 2009. no. 4. Pp. 18—25.
5. Karyakina S. N. Kharakteristika uchebnogo stressa studentov mladshikh i starshikh kursov vysshego uchebnogo zavedeniya [Characteristics of stress in the process of study of junior and senior courses students of higher education establishments]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of Oryol State University]. Seriya: Gumanitarnye I sotsial'nye nauki. 2010. no. 2. Pp. 210—215.
6. Krasnova V.V., Kholmogorova A.B. Sotsial'naya trevozhnost' i studencheskaya dezadaptatsiya [Social Anxiety and Student Disadaptation] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*, [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2011. no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/en/psyedu_ej/2011/n1/45848.shtml (Accessed 18.11.2015).
7. Kryukova T.L. Vozrastnye razlichiya v strategiyakh sovladayushchego Povedeniya [Age-related differences in coping strategies behavior]. *Metodologicheskie problemy sovremennoi psikhologii:illyuzii i real'nost'* [Methodological problems of modern psychology: illusion and reality]. *Mat. Sibirsk. psikhologicheskogo foruma*. Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2004. 862 p.
8. Marishchuk V. L. i dr. *Metodiki psikhodiagnostiki v sporte* [Methods of psychodiagnostics in sports]. Moscow, 1984. 190 p.
9. Mel'nik Sh. *Stressoustoichivost'. Kak sokhranyat' spokoistvie i vysokuyu effektivnost' v lyubykh situatsiyakh* [Success Under Stress. Powerful Tools for Staying Calm, Confident, and Productive When the Pressure's On.], 2014, 310 p. Available at: http://www.universalinternetlibrary.ru/book/52821/chitat_knigu.shtml Accessed 18.11.2015)
10. Perre M. *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical psychology] / Pod red. M. Perre, U. Bauman. — Saint-Petersburg: Piter, 2002. 965 p.
11. Pavlova T.S., Kholmogorova A.B. *Psikhologicheskie faktory sotsial'noi trevozhnosti v studencheskom vozraste. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2011. № 1. Pp. 29—43
12. Severnyi A.A., Iovchuk N.M. *Depressii u detei i podrostkov* [Depression in children and adolescents]. Izdatel'stvo "Shkola-Press", 1999. 80 p.
13. Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. M: Progress, 1979. 180 p.
14. Semikin G.I. *Profilaktika asotsial'nykh yavlenii i formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi* [Prevention of asocial phenomena and the formation of a healthy way of life of youth]. *Uchebnik dlya vuzov* [Textbook for high schools]. G.I. Semikin, G.A. Mysina, A.S. Mironov, Z.N. Kalinina. Tula: TGPU im. L.N. Tolstogo, 2013. 244 p.
15. Kholmogorova A.B. *Teoreticheskie i empiricheskie osnovaniya integrativnoi psikhoterapii rasstroivstv affektivnogo spectra* [Theoretical and empirical foundations of integrative psychotherapy affective spectrum disorders. Dokt.(Psychology) diss.] Moscow, 2006. 53 p.
16. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. *Mnogofaktornaya model' depressivnykh, trevozhnykh i somatofornnykh rasstroivstv kak osnova ikh integrativnoi psikhoterapii* [Multifactor model of depressive, anxiety and somatoforn disorders as a basis

- of integrative psychotherapy]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiiatriya* [Social and clinical psychiatry]. 1998. № 1. Pp. 94—102.
17. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Gorshkova D.A., Mel'nik A.M. Suitsidal'noe povedenie v studencheskoi populyatsii [Suicidal Behavior in the Student Population]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. [Cultural-Historical Psychology], 2009. № 3. Pp. 101—110 (In Russ., abstr. in Engl.) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/chp>
 18. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Evdokimova Ya.G., Moskova M.V. Psikhologicheskie faktory emotsional'noi dezadaptatsii u studentov [Personal Factors of Students' Emotional Disadaptation]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2009. No 3. Pp. 16—26.
 19. Shcherbatykh, Yu.V. *Psikhologiya stressa i metody korrektsii* [Psychology of stress and methods of correction]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 256 p.
 20. Ellis A., Young J. , Lockwood G. Cognitive therapy and rational-emotive therapy: A dialogue. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. 1987. № 1. Pp. 205—255.
 21. Spielberger C.D. 1972. Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press. Pp. 481—492.