

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ  
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

СУЛТАНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА

УДК 378.015.3: 159.942.5

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У  
СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

19.00.07 – педагогическая и возрастная психология

Диссертация на соискание научной степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель  
Пономарева Елена Юрьевна,  
кандидат психологических наук,  
доцент

Ялта – 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

СПИСОК УСЛОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ.....	5
ВВЕДЕНИЕ.....	7
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ.....	
	16
1.1. Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости личности .....	16
1.2. Эмоциональная устойчивость в контексте психологических особенностей студенческого возраста.....	30
1.3 Психологические конфликты как факторы, влияющие на эмоциональную устойчивость студентов.....	38
1.4. Проблема формирования эмоциональной устойчивости студентов- первокурсников в процессе учебной деятельности.....	42
1.4.1. Особенности учебной деятельности студента на начальном этапе обучения.....	43
1.4.2. Становление эмоциональной устойчивости личности студента как субъекта учебной деятельности.....	46
1.4.3. Влияние социальной адаптации на успешность учебной деятельности и развитие эмоциональной устойчивости студента.....	51
1.4.4. Внешние и внутренние факторы эмоциональной устойчивости личности.....	58
1.5. Теоретическая модель эмоциональной устойчивости личности студента- первокурсника.....	63
Выводы по первой главе.....	67
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	
	71
2.1. Этапы эмпирического исследования эмоциональной устойчивости	

студентов.....	71
2.2. Система методов и процедур получения эмпирических данных.....	75
2.2.1. Методики диагностики показателей эмоциональной устойчивости.....	76
2.2.2. Основные психодиагностические методики, направленные на изучение качеств личности, аранжирующих проявления эмоциональной устойчивости.....	81
2.2.3. Дополнительные психодиагностические методики для участников тренинговой программы.....	85
2.3. Содержание и структура работы по формированию эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.....	87
2.3.1. Особенности коррекционно-развивающей работы со студентами.....	87
2.3.2. Структура программы тренинга по формированию эмоциональной устойчивости студентов.....	100
2.3.3. Содержание тренинговой программы формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.....	105
Выводы по второй главе.....	118
<b>ГЛАВА III. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ И ОСОБЕННОСТЕЙ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....</b>	<b>121</b>
3.1. Особенности эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников – результаты констатирующего эксперимента.....	121
3.2. Анализ трудностей начального этапа обучения студентов.....	126
3.3. Результаты диагностики свойств личности, рассматриваемых в качестве факторов эмоциональной устойчивости.....	132
3.4. Анализ результатов формирования эмоциональной устойчивости с помощью коррекционной программы.....	138
3.4.1. Особенности изменений компонентов эмоциональной устойчивости в результате тренинга.....	138

3.4.2. Поиск изменений, произошедших с психологическими характеристиками личности, закономерно связанными с эмоциональной устойчивостью.....	141
3.4.3 Динамика социальной адаптивности участников тренинга эмоциональной устойчивости.....	149
3.4.4. Результаты сравнения факторных профилей личности студентов до и после тренинга эмоциональной устойчивости.....	152
Выводы по третьей главе.....	161
ВЫВОДЫ.....	165
ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	169

**ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ** обозначений

№ п/п	Сокращ.	Названия показателей
<b>Показатели типов эмоционального реагирования</b>		
1	ТРЭ	Тип реагирования эйфорический
2	ТРР	Тип реагирования рефракторный
3	ТРД	Тип реагирования дисфорический
<b>Показатели уровня невротизации</b>		
4	УН	Уровень невротизации
5	ВУН	Высокий уровень невротизации
6	СУН	Средний уровень невротизации
7	НУН	Низкий уровень невротизации
<b>Показатели уровня адаптированности в ВУЗе</b>		
8	Уад	Уровень адаптированности к учебной деятельности
9	Уаг	Уровень адаптированности к учебной группе
10	ВУад	Высокий уровень адаптированности к учебной деятельности
11	ВУаг	Высокий уровень адаптированности к учебной группе
12	СУад	Средний уровень адаптированности к учебной деятельности
13	СУаг	Средний уровень адаптированности к учебной группе
14	НУад	Низкий уровень адаптированности к учебной деятельности
15	НУаг	Низкий уровень адаптированности к учебной группе
<b>Показатели степени сопротивляемости стрессу</b>		
16	СС	Сопротивляемость стрессу
17	НСС	Низкая сопротивляемость стрессу
18	ССС	Средняя сопротивляемость стрессу
19	ВСС	Высокая сопротивляемость стрессу
<b>Показатели эмоциональной устойчивости</b>		
20	ЭК	Эмоциональный компонент
21	КК	Когнитивный компонент
22	ПК	Поведенческий компонент
23	КРК	Контрольно-регулятивный компонент
<b>Показатели социальной адаптивности</b>		
24	ШОСС	Широта охвата сигналов социума
25	ЛИСС	Легкость понимания и иерархизация сигналов социума
26	ТОСО	Точность ориентации в сигналах социума
27	УЭП	Устойчивость эмоционального переживания
28	ГИ	Готовность изменяться

29	ГПН	Готовность к преодолению неудач
30	ГДЦ	Готовность к достижению цели
31	ПОУ	Показатель общей удовлетворенности
32	ОПА	Общий показатель адаптивности
<b>Факторы личности (по Р.Кеттеллу)</b>		
33	А	А(+) аффектометрия – А(-) сизотимия
34	С	С (+) сила «Я» – С (-) слабость «Я»
35	Е	Е (+) доминантность –Е (-) покорность
36	F	F (+) беспечность – F(-) озабоченность
37	G	G (+) сила «сверх Я» – G(-) слабость «сверх Я»
38	Н	Н (+) смелость – Н(-) робость
39	I	I (+) мягкость – I(-) жесткость
40	L	L (+) подозрительность – L(-) доверчивость
41	M	M (+) мечтательность – M(-) практичность
42	N	N (+) проникательность – N(-) наивность
43	O	O (+) склонность к чувству вины – O(-) самоуверенность
44	Q1	Q1 (+) радикализм – Q1(-) консерватизм
45	Q2	Q2 (+) самодостаточность – Q2(-) зависимость от группы
46	Q3	Q3 (+) высокий самоконтроль – Q3(-) низкий самоконтроль
47	Q4	Q4 (+) напряженность – Q4(-) расслабленность

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Стремительные, радикальные и неоднозначные социальные, экономические и культурные изменения, происходящие сегодня в украинском обществе, способствуют повышению уровня психоэмоционального напряжения, что приводит к возникновению широкого круга психологических проблем. Очевидные преимущества в различных сферах жизнедеятельности получают люди, которые способны быстро приспосабливаться к новым социальным условиям и осуществлять эффективное функционирование в новых обстоятельствах. Именно поэтому современность предъявляет особые требования к отечественному образованию, призванному создавать среду для развития творческих личностей, способных эффективно решать жизненные и профессиональные задачи, обладающих адаптационными возможностями и эмоциональной устойчивостью.

Проблема эмоциональной устойчивости весьма актуальна, как в теоретическом, так и в практическом плане и является объектом психофизиологических, педагогических, философских, социальных и других исследований отечественных и зарубежных ученых, что свидетельствует о ее междисциплинарности. В психологии данная проблема относится к числу классических: отдельные аспекты эмоциональной устойчивости рассматривались в контексте исследований мотивационной сферы личности (В. К. Вилюнас, Н. Е. Герасимова, Б. И. Додонов, С. С. Занюк и др.); в связи с эмоциональной регуляцией деятельности (Л. М. Аболин, С.А. Колот, А. Е. Ольшанникова, О. П. Санникова, А. Я. Чебыкин, и др.); при изучении устойчивости психических процессов (Г. М. Андреева, О. В. Государева, П. Б. Зильберман, Г. Мейер, В. А. Семиченко и др.); при исследовании эмоционального интеллекта (Г. М. Андреева, И. Ф. Аршава, Д. Гоулман, Э. Л. Носенко и др.); в контексте профессиональной деятельности (А. В. Запорожец, В. К. Калинин, С. Д. Максименко, В. А. Моляко, О. П. Федик и др.); в связи с установками (А. Г. Асмолов, Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангшивили,

В. А. Ядов) и саморегуляцией (Ю. И. Лановенко, А.В. Массанов, И. Г. Павлова, К. В. Пилипенко, Е. Н. Рева и др).

Особый интерес представляет изучение эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников как интегративного полисистемного свойства личности, которое характеризуется эмоциональной сбалансированностью. Обучение в высшем учебном заведении традиционно является важнейшим этапом профессионального становления личности, которое предполагает активное, сознательное утверждение человека в профессиональной позиции на основе усвоения определенной системы знаний, норм, ценностей, соответствующих требованиям будущей профессиональной деятельности. Как показывают некоторые исследования (Л. М. Аболин, И. Ф. Аршава, М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, Г. В. Лошкин, В. А. Моляко, Н. И. Повьякель, О. П. Санникова, А. Я. Чебыкин и др.) установлено, что именно эмоциональная устойчивость принадлежит к тем интегративным свойствам личности, которые в определенной степени обеспечивают успешность деятельности, особенно в эмоциогенных условиях. К таким условиям можно отнести адаптационный период обучения в высшей школе студентов-первокурсников.

В то же время в ряде исследований (И. П. Андрейчук, О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, И. А. Зимняя, Е. П. Ильин, Л. В. Литвинова, Е. Н. Рева и др.) значительное число студентов не обладает данным свойством в достаточной мере, что приводит к нервно-психическим расстройствам, хронической усталости, депрессиям, неврозам, нарушению работоспособности и снижению результатов учебной деятельности. Отсутствие или слабое развитие данного свойства уже на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении снижает уровень профессиональной подготовки будущих специалистов и в дальнейшем является одной из причин их неконкурентоспособности на рынке труда.

В последние годы появились исследования различных аспектов проблемы эмоциональной устойчивости студентов на разных этапах обучения именно в

вузе (М. Ю. Буслаева, Г. Ю. Гольева, В. Е. Медведева, К. В. Пилипенко, Т. А. Савина, А. В. Савченков, В. Р. Сары-Гузель и др.).

Вместе с тем некоторые аспекты вышеназванной проблемы недостаточно изучены. Так, на наш взгляд, требует уточнения понимание эмоциональной устойчивости как психологического феномена и как свойства личности, уточнение ее структуры и компонентного состава показателей; уточнение характера взаимодействия основных компонентов эмоциональной устойчивости и определенных свойств личности, сопровождающих ее проявления; уточнение путей развития данного феномена в условиях обучения в вузе, особенно на начальном его этапе в связи с необходимостью адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Таким образом, недостаточная разработанность указанных аспектов феномена эмоциональной устойчивости в сочетании с безусловной теоретической и практической значимостью его изучения обусловили выбор темы нашего исследования: "Формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения".

#### **Связь работы с научными программами, планами, темами.**

Диссертационное исследование выполнено в рамках тематического плана НИР кафедры психологии Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта) в рамках комплексной темы "Теоретико-методологические основы психокоррекции личности" (номер государственной регистрации 0110U006396).

Тема утверждена на заседании ученого совета Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта) (протокол № 5 от 30 декабря 2009) и согласована бюро Межведомственного совета по координации научных исследований по педагогическим и психологическим наукам в Украине (протокол № 1 от 23 февраля 2010г.).

**Цель исследования:** теоретически обосновать и эмпирически изучить эмоциональную устойчивость студентов-первокурсников и особенности ее формирования на начальном этапе обучения.

**Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретико-методологический анализ проблемы эмоциональной устойчивости студентов, изучить ее структуру и особенности формирования на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении.

2. Разработать логику и этапы эмпирического исследования эмоциональной устойчивости и особенностей ее формирования у студентов-первокурсников; подобрать психодиагностический инструментарий, адекватный цели и задачам исследования; сформировать выборку испытуемых.

3. Эмпирически исследовать особенности эмоциональной устойчивости у студентов первого курса в системе гипотетически связанных с ней свойств личности (стрессоустойчивость, социальная адаптированность, уровень невротизации, тип эмоционального реагирования на воздействия стимулов окружающей среды и пр.), влияющих на ее формирование.

4. Разработать и эмпирически проверить эффективность тренинговой программы, направленной на формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.

Исследование основывается на **предположении** о том, что: формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении обеспечивается при условии:

- своевременного выявления психологических факторов повышающих и понижающих уровень эмоциональной устойчивости;

- применения специально разработанной, теоретически обоснованной и эмпирически эффективной тренинговой программы, направленной на: а) непосредственное формирование эмоциональной устойчивости; б) опосредованное формирование эмоциональной устойчивости через развитие

психологических факторов, повышающих эмоциональную устойчивость и блокирование факторов, понижающих ее уровень.

**Объект** исследования: эмоциональная устойчивость как психологическое свойство личности студентов-первокурсников.

**Предмет** исследования: особенности формирования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения.

**Теоретико-методологической основой** исследования выступают: психологические концепции личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Д. Максименко, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов); концепции комплексного изучения человека как субъекта деятельности в эмоциогенных условиях (И. Ф. Аршава, А. Д. Глоточкин, М. И. Дьяченко, Е. А. Климов, А. Б. Леонова, Е. А. Милерян, Н. И. Повьякель, А. Я. Чебыкин); концепции эмоциональных явлений (Н. А. Аминов, Б. Х. Варданын, С. А. Изюмова, Е. П. Ильин, Ю. Н. Кулюткин, В. Д. Небылицин, А. Е. Ольшанникова, Я. Рейковский, О. П. Санникова, Г. С. Сухобская, Я. Стреляу, В. Э. Чудновский, О. А. Черникова и др.); теория адаптации (Ф. Б. Березин, Л. Ф. Бурлачук, И. А. Георгиева, П. С. Жмыриков, Й. Ф. Коеп, О. Н. Кузнецов, Ф. З. Меерсон, А. А. Налчаджян, Г. Селье, А. Фернем и др.); концепции саморегуляции (И. И. Бойко, Л. В. Засекина, И. С. Кон, Л. П. Матяш-Заяц); концепции экзистенциально-гуманистической психологии (Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.); результаты исследований эмоциональной зрелости (И. Г. Павлова, К. В. Пилипенко, В. Е. Медведева, А. В. Савченко, М. Ю. Буслаева и др.); личностно-ориентированный подход (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, А. А. Реан); измерительные подходы к изучению эмоций (А. Д. Андреева, В. Вундт, Г. Спенсер, Ч. Д. Спилбергер); основные принципы психокоррекционной работы и организации социально-психологических тренинговых программ модификации поведения (Д. Гоулман, Н. Н. Ланге, А. А. Лазарус, К. Левин, А. Эллис).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

- теоретические: анализ литературных источников по избранной проблеме, обобщение, систематизация научных данных;
- эмпирические: наблюдение, беседа, анкетирование, метод экспертных оценок, тестирование;
- статистические методы обработки данных, которые осуществлены с помощью компьютерной программы SPSS 13.0 for Windows; сравнительный, количественный и качественный анализ (использовались с целью получения достоверных данных относительно уровня развития эмоциональной устойчивости и гипотетически связанных с ней свойств личности, а также эффективности разработанной программы развития эмоциональной устойчивости у студентов-первокурсников).

В психодиагностический комплекс вошли методики, с помощью которых изучались: а) степень выраженности компонентов эмоциональной устойчивости (модифицированная методика Т. Дембо - С. Рубинштейн "Размещение себя на шкале эмоциональной устойчивости") б) факторы эмоциональной устойчивости - уровень невротизации студентов (методика Л. И. Вассермана), уровень стрессоустойчивости и социальной адаптации (методика Т. Холмса и Раге) тип эмоциональной реакции на действие стимулов окружающей среды (методика В.В. Бойко); адаптированность студентов в вузах (методика Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой) широкий спектр свойств личности (16-факторный опросник Р. Кеттелла) показатели социальной адаптивности ("Тест-опросник социальной адаптивности" О.П. Санниковой, О.В. Кузнецовой); трудности, которые переживают студенты в процессе адаптации к новой социальной среде ("Анкета эмоциональной устойчивости").

Экспериментальная база исследования – Республиканское высшее учебное заведение "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта), Филиал Московского Государственного университета им. М.В. Ломоносова в

г. Севастополе, "Севастопольский городской гуманитарный университет", Каменец-Подольский национальный университет имени И. Огиенко. Всего в исследовании приняли участие 297 студентов-первокурсников в возрасте 17 - 20 лет.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** состоит в том, что:

- впервые разработана теоретическая модель эмоциональной устойчивости личности студента на начальном этапе обучения, которая содержит эмоциональный, мотивационный, волевой, поведенческий и когнитивный компоненты, отражающие сущность этого феномена и особенности проявления при изменениях социальной среды; описана специфика структурных составляющих эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников; изучена динамика развития эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения; теоретически выделены и эмпирически исследованы факторы, повышающие эмоциональную устойчивость студентов (адаптивность, стрессоустойчивость, сила Я, проницательность, высокий самоконтроль и др.) и блокируют, снижают ее уровень (напряженность, невротичность, слабость Я, негативные эмоциональные состояния, низкий уровень адаптированности к учебной деятельности и т.д.);

- уточнено содержание понятия эмоциональной устойчивости как интегративного, полисистемного свойства личности студентов-первокурсников, характеризующегося эмоциональной сбалансированностью и проявляющегося в продуктивности учебной деятельности;

- расширены и уточнены психологические знания в области формирования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения; дополнено представление о трудностях, которые переживают студенты в процессе адаптации к новой социальной среде.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработана и апробирована авторская тренинговая программа (система учебно-тренинговых занятий) формирование эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников, элементы которой могут быть использованы психологической службой вузов. Модифицированная методика Т. Дембо - С. Рубинштейн "Размещение себя на шкале эмоциональной устойчивости" может применяться для изучения степени выраженности компонентов эмоциональной устойчивости у студентов-первокурсников, разработана оригинальная «Анкета эмоциональной устойчивости» позволяющая получать сведения о трудностях, которые студенты переживают как стрессогенные факторы.

Результаты исследования использовались в базовых курсах по общей, возрастной и педагогической психологии, а также кураторами академических групп в процессе внедрения в учебный процесс Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта) (акт о внедрении № 55 от 30.08.2012 г.), Филиала Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе (акт о внедрении № 363.12/401-05 от 17.08.2012 г.), Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко (акт о внедрении № 169 от 03.12.2012 г.).

**Личный вклад** автора в публикациях, написанных в соавторстве, заключается в обосновании теоретических основ проблемы эмоциональной устойчивости личности, самостоятельной разработке и апробации тренинговой программы, направленной на развитие, формирование и коррекцию данного свойства.

**Апробация результатов** исследования осуществлялась на: X Международной научно-практической конференции "Развитие международного сотрудничества в области образования в контексте Болонского процесса" (г. Ялта, 2010 г.); Международных научных конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых "Ломоносов" (г. Севастополь, 2010-2012 г. г.), VIII Международной научно-практической конференции "Инновационные

технологии в образовании" (г. Ялта, 2011 г.), Международной научно-практической конференции "Профессионализм педагога в контексте европейского выбора Украины: качество образования - основа конкурентоспособности будущего специалиста" (г. Ялта, 2011 г.), IV Международной научно-практической конференции "Проблемы эмпирических исследований в психологии" (г. Киев, 2011 г.), III Всеукраинской научной конференции "Молодая наука-2010" (г. Симферополь, 2010 г.), II Всеукраинском фестивале науки (г. Севастополь, 2011 г.); симпозиумах по арт-терапии "Тело. Сознание. Творчество" (г. Ялта, 2010, 2011, 2012, 2013 г.), на заседаниях кафедры психологии Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта) (г. Ялта, 2008-2012 г.г.) и научного семинара Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского (2013).

**Публикации.** Результаты исследования представлены в 14 публикациях, из них 7 статей, опубликованных в научно-профессиональных изданиях Украины.

**Структура диссертационного исследования.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, приложения. Общий объем диссертации составляет 266 страниц текста. Основное содержание диссертации изложено на 163 страницах компьютерного текста. Работа содержит 7 рисунков, 26 таблиц. Приложение находится на 70 страницах. Список литературы, который представлен на 25 страницах, включает 306 наименований, в том числе 11 иностранных языках.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ**

В главе рассматриваются различные подходы к изучению эмоциональной устойчивости личности как психологического феномена, уточняется его содержание, условия формирования эмоциональной устойчивости на начальном этапе обучения в высшей школе. В данном контексте показаны психологические особенности студенческого возраста, учебной деятельности и социальной адаптации студентов-первокурсников, которые влияют на формирование эмоциональной устойчивости. На основании анализа литературы предлагается теоретическая модель, которая может служить основанием для эмпирического исследования данного полисистемного феномена.

### **1.1. Теоретические подходы к изучению эмоциональной устойчивости личности**

Использование любого научного понятия в исследовательских целях предполагает максимально точное его определение. Если в специальной литературе наблюдаются расхождения в трактовке различными авторами значения соответствующего понятия, перед исследователем неизбежно встает задача его уточнения. Это в полной мере относится к понятию "эмоциональная устойчивость", которое весьма неоднозначно понимается как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Проблема формирования эмоциональной устойчивости занимает важное место в становлении человека как личности и субъекта деятельности. Уже в глубокой древности она нашла свое отражение в работах Платона, Аристотеля, представителей философской школы стоиков (Зенон и др.), которые, изучив и философски осмыслив соответствующий феномен, связали его с познанием и поведением индивида. При этом Платон обращал внимание на эмоциональные

переживания, "колеблющиеся между устойчивыми и неустойчивыми психическими процессами", Аристотель, изучая проблему преодоления излишнего эмоционального возбуждения, разработал метод, суть которого заключалась в умении сохранять постоянство психических процессов [21, с. 276], а стоики учили своих последователей способам эмоционального противодействия "превратностям судьбы" [297].

В дальнейшем Р.Декарт высказал мысль о регуляторной, побудительной (мотивационной) и ориентирующей функции эмоциональной устойчивости. Динамическое единство эмоциональной устойчивости с другими психическими явлениями прослеживается в учении об аффектах Б.Спинозы [95, с. 27].

Первые экспериментальные исследования эмоциональной устойчивости были проведены в XIX в., когда данное явление изучалось в рамках "рудиментарной" теории Ч. Дарвина и "периферической" теории Джеймса – Ланге. Было установлено, что эмоциональная устойчивость появилась у человека в процессе эволюции, ее истоки нужно искать в физиологических проявлениях и адаптационных механизмах [297].

Уточняя сущность понятия "эмоциональная устойчивость", представляется целесообразным рассмотреть основные подходы к его пониманию, сложившиеся в современной психологии. Это позволит выделить существенные признаки и компоненты эмоциональной устойчивости как психологического феномена, а также разработать теоретическую модель эмоциональной устойчивости личности, которая поможет организовать и провести ее эмпирическое исследование у студентов-первокурсников.

Психофизиологический подход. Существенную роль в понимании феномена эмоциональной устойчивости играют данные, полученные в контексте психофизиологических исследований (Н.А. Аминов, Ю.М. Блудов, С.А. Изюмова, Е.П. Ильин, В.Д. Небылицин, В.В. Суворова и др.). В работах названных авторов [14, 15, 113, 114, 115 и др.] указанный феномен связывается с нейродинамическими факторами, процессами высшей нервной деятельности,

темпераментными свойствами, действиями стресс-факторов (сила эмоциогенного воздействия), общим адаптационным синдромом и т.п. Среди коррелятов эмоциональной устойчивости, в частности, называются глубина, продолжительность, лабильность эмоциональных переживаний, которые отражаются в ее психических механизмах. Эмоциональной устойчивости рассматривается как проявление низкой эмоциональной чувствительности, как степень эмоционального возбуждения, которая не нарушает поведения человека, а наоборот способствует эффективной деятельности.

Н.А. Аминов и С.А. Изюмова показывают взаимосвязь эмоциональной устойчивости с уровнями лабильности и активированности нервных процессов, а также способностью контролировать эмоции. По Н.А. Аминову, высокая эмоциональная устойчивость присуща тем лицам, которые "лучше осуществляют контроль собственных эмоциональных реакций" [14, с. 76].

С точки зрения, Е.П. Ильина, об эмоциональной устойчивости можно говорить в том случае, когда определяются: 1) время появления эмоционального состояния при длительном и постоянном действии эмоциогенного фактора (например, время появления состояния монотонии и эмоционального пресыщения при выполнении однообразной работы); чем позднее появляются эмоциональные состояния, тем выше эмоциональная устойчивость; 2) сила эмоциогенного воздействия, которая вызывает определенное эмоциональное состояние (страх, радость, горе и т. п.); чем больше должна быть сила этого воздействия (например, значимость потери или успеха), тем выше эмоциональная устойчивость человека.

Данный исследователь отрицает существование "общей" эмоциональной устойчивости. Последняя понимается им как "устойчивость личности к конкретному эмоциогенному фактору. К различным эмоциогенным факторам эта устойчивость будет разной" [115, с. 229].

Я. Рейковский рассматривает эмоциональную устойчивость как процесс, в котором (в зависимости от эмоционального возбуждения) целесообразно

выделить два уровня: 1) "человек эмоционально устойчив, если его эмоциональное возбуждение, несмотря на сильные раздражители, не превышает пороговой величины; 2) человек эмоционально устойчив, так как, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение, в его поведении не наблюдается нарушений" (235, с. 262.).

Основными направлениями исследований эмоциональной устойчивости, по Я.Рейковскому, кроме выявления ее связей с различными физиологическими факторами, являются изучение соответствующих регуляторных структур личности, а также "поиск особого механизма в виде самоконтроля" [Там же, с. 264].

Таким образом, данные исследования позволяют расширить и углубить понимание физиологических основ эмоциональной стабильности, ее зависимость от свойств нервной системы.

Деятельностный подход. Ряд психологов (Л.М.Аболин, Б.Х.Вардanian, О.В.Дашкевич, Ю.Н.Кулюткин, С.М.Оя, Г.С.Сухобская, В.Э.Чудновский, и др.) рассматривают различные проявления эмоциональной устойчивости, которые, так или иначе, связаны с социальной активностью личности, ее поведением и продуктивностью деятельности, работоспособностью в стрессогенных ситуациях. [2, 94, 152, 223, 281 и др.]

В.Э.Чудновский определяет эмоциональную устойчивость как "способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определенными механизмами защиты по отношению к воздействиям, чуждым его личностным взглядам, убеждениям и мировоззрению в целом" [281, с.141].

Рассматривая поведение социально активного субъекта, автор выделяет два способа действий: приспособление к ситуации и преобразование обстоятельств. Преобразование обстоятельств имеет отношение к устойчивости личности, так как, "проявляя себя устойчивой личностью, индивид реализует свою социальную активность" [Там же, с. 143].

Как указывает Ю.К.Стрелков "способность субъекта выполнять деятельность в сложных трудовых ситуациях с той же успешностью, что и в нормальных условиях, часто связывают с эмоциональной устойчивостью, предполагая, что у неустойчивых лиц эмоциональный срыв приводит к разрушению деятельности" [262, с. 235].

Л.М.Аболин определяет эмоциональную устойчивость как "свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуют между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели" [2, с. 138].

Для Б.Х.Варданяна эмоциональная устойчивость – это свойство личности, обеспечивающее гармоническое соотношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации. Она, по его мнению, содействует эффективности той или иной деятельности, обеспечивает невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние человека, способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивающие успешное выполнение необходимых действий"

С.М.Оя отмечает, что эмоциональная устойчивость - это "способность регулировать эмоциональное состояние, быть эмоционально стабильным, то есть иметь незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции в различных условиях деятельности" [цит. по 196].

Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская рассматривают эмоциональную устойчивость как умение проявлять терпение и настойчивость в деятельности, выдержку и самообладания в эмоциогенных, стрессовых ситуациях, умение "держаться" в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей [152, с. 169].

О.В.Дашкевич в качестве главного критерия эмоциональной устойчивости называет эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации. Эмоциональная устойчивость рассматривается как положительное

психологическое качество личности, проявляющееся в ответственные моменты жизни, и характеризующееся стабильностью, устойчивой направленностью на решение поставленных задач [94].

В.М.Писаренко под эмоциональной устойчивостью личности понимает: "способность отвечать на напряженные ситуации такими изменениями эмоционального состояния, которые приводят не к уменьшению, а к увеличению работоспособности" [210,с. 52], а А.О.Прохоров рассматривает вышеназванный феномен как "постоянство и стабильность в проявлении эмоций и эмоциональных состояний" [224, с. 257].

В.Е.Медведева, понимает эмоциональную устойчивость как "профессионально значимое качество личности, обеспечивающее стабильность эмоционального состояния и эффективное, выполнение деятельности в эмоциогенных условиях при перенапряжении, фрустрации, способствующее предупреждению тревожности, профессиональной деформации личности, эмоционального выгорания"[179].

Эмоциональная устойчивость рассматривается также в связи с конкретными видами деятельности. Так, Э.Блейер, Г.Гарднер и Г.Мейерс полагают, что эмоциональная устойчивость выполняет регулирующую функцию в интеллектуальной деятельности, а также выступает как составляющая оценки достигнутого результата [цит. по 174].

Таким образом, как показывают данные исследования, эмоциональная устойчивость – это функциональная, гармонизирующая система эмоционального регулирования деятельности, способность сохранять определенные эмоциональные состояния. Она выступает как один из психологических факторов надежности, эффективности и успешности действий в обстановке повышенной психической напряженности.

Отличительной особенностью подобных работ является акцент авторов на ситуативных проявлениях феномена эмоциональной устойчивости.

Дифференциально-психологический подход. Ряд исследователей изучают вышеуказанный феномен в связи с устойчивыми свойствами личности. Так, О.П.Санникова рассматривает эмоциональную устойчивость через призму эмоциональности, т.е. склонности индивида к переживанию эмоций определенного знака и модальности (радость, гнев, страх, печаль, спокойствие). Эмоциональность представляет собой системообразующий фактор индивидуальности, определяет исходный уровень реагирования на эмоциогенные ситуации, влияет на эмоциональный порог. Поэтому представители различных типов эмоциональности обладают различной эмоциональной устойчивостью.

В данном контексте эмоциональная устойчивость, является формой "переживания, сигнализирующего о состоянии сбалансированности – несбалансированности в системе "личность – социум" и реализует функцию субъективного отношения личности к адаптационной ситуации. Состоянию неравновесности со средой сопутствует актуализированная адаптивная потребность и изменения в эмоциональных переживаниях" [242, с. 46].

А.Е.Ольшанникова отмечает, что "для эмоциональной устойчивости необходимым фактором является доминирование положительных эмоций" [194, с.74]. О.А.Черникова, выделяет: а) относительную устойчивость оптимального уровня интенсивности эмоциональных реакций; б) устойчивость качественных особенностей эмоциональных состояний, т.е. стабильную направленность эмоциональных переживаний по их содержанию на положительное решение предстоящих задач [280, с. 99].

Сходные идеи высказывает и П.Фресс. Данный исследователь показывает, что эмоциональная устойчивость либо неустойчивость определяется чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям, возникновение которых носит сугубо субъективный характер и зависит от "мотивации и возможностей человека", и выступает важной характеристикой эмоциональности [272].

Данные исследования дают возможность изучать эмоциональную устойчивость в связи с индивидуально-типологическими особенностями личности.

Адаптационно-личностный подход. Н.В.Самоукина связывает эмоциональную устойчивость с адаптированностью личности. Она пишет, что наличие данного свойства свидетельствует об оптимальности функционирования психических и психосоматических особенностей личности, ее адекватности по отношению к окружающей действительности. В качестве таких параметров выступают требования социальной среды, общества, особенностей конкретной социальной ситуации, характер деятельности. [241, с. 9].

Ю.А.Рокицкая, отмечает, что соотношение процессов психологической адаптации и профессионального самоопределения личности опосредовано эмоциями, является критерием гармоничности данных процессов. Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находятся ли осуществляемое индивидом профессиональное самоопределение и воздействие, которому он подвергается, в отношении фасилитации / ингибции к его самости [236].

Преобладание негативных эмоций в процессе психологической адаптации студентов играет деструктивную, дезорганизирующую роль, блокируя мотивацию и активность профессионального самоопределения и, как следствие, способствуя формированию эмоциональной неустойчивости личности.

Рассматривая эмоциональную устойчивость с позиции профессионального самоопределения, Ю.А. Рокицкая утверждает, что данное понятие заключается в профилактике эмоциональных перегрузок и психологической дезадаптации, в обеспечении устойчивости и последовательности профессионального самоопределения. Автор отмечает, что психологическими детерминантами развития эмоциональной устойчивости в процессе профессионального определения студентов являются:

- открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности
- понимание собственной самости через мониторинг аффективности психических состояний
- наличие жизненной цели, принятие ответственности за ее реализацию
- профессиографический анализ собственной личности
- осознанная, положительная мотивация формирования эмоциональной устойчивости [Там же].

Результаты приведенных исследований позволяют связать эмоциональную устойчивость личности со способностью к социальной адаптации, проследить психологические трудности, обусловленные низким уровнем последней.

Подход с позиций теории установки. Представители данного подхода (А.Г.Асмолов, А.С.Прангишвили, Д.Н.Узнадзе, В.А.Ядов и др.) раскрывают психологическую сущность эмоциональной устойчивости через категорию установки (смысловой, целевой и операционной), которая является направляющей в отношении личности к деятельности и придает последней устойчивый характер [25, 26, 268 и др.].

Информационно-кибернетический подход. Методическим основанием данного подхода являются работы Е.П.Крупника и Н.А.Подымова. Эмоциональная устойчивость трактуется здесь как подвижное равновесие и оптимальное соотношение диалектически противоречивых психологических структур личности. Е.П.Крупник предлагает рассматривать эмоциональную устойчивость как "некую синтетическую категорию двух психических проявлений индивида - стабильности и изменчивости" [149, с. 204]. Наряду с этим, стабильность может выступать и в качестве фактора, определяющего инертность, ригидность психики.

Данное направление рассматривает эмоциональную устойчивость как оптимальное динамическое соотношение различных психических структур. В

качестве основного условия формирования эмоциональной устойчивости выступает индивидуальное сознание во всех его проявлениях.

Когнитивный подход. Б.Вейнер раскрывает содержание эмоциональной устойчивости с точки зрения теории каузальной атрибуции. Здесь эмоциональная устойчивость, выступает как реакция на закрепленную в генетической памяти значимую ситуацию. При этом уточняется, что "оценка значимости ситуации может быть не только на осознаваемом уровне, но и на неосознаваемом" [304, с.142].

Эмоциональная устойчивость как характеристика эмоционального интеллекта. В работах ряда исследователей (И.Ф. Аршава, Н.В. Коврига, Э.Л. Носенко, Т.А. Пашко и др.) эмоциональная устойчивость, так или иначе, связывается с феноменом эмоционального интеллекта, понимаемого как разумность в эмоциональной регуляции поведения, важнейшая детерминанта успешности жизнедеятельности [193], эмоционального самоконтроля [23], эмоциональной зрелости личности [197].

И.Ф. Аршава отмечает, что существуют различные формы отображения оценки эмоциональной устойчивости человека по параметрам: уровень сформированности эмоционального интеллекта; преобладание в индивидуальном опыте ресурсов эмоциональной устойчивости, выработка активной стратегии на преодоление концентрации на проблеме; особенностей проявления высших психических функций (коммуникативной, чувства юмора); наличие или отсутствие психосоматических нарушений [23].

В работах Т.А. Пашко, эмоциональная устойчивость связывается с феноменом эмоционального самоконтроля и определяется, как способность личности контролировать, идентифицировать и, в случае необходимости, корректировать собственные эмоциональные проявления, что способствует стимулированию самосовершенствования и повышению эффективности деятельности. Модель эмоционального самоконтроля, по определению ученого, состоит из двух компонентов: структуры и механизма. Структура включает в

себя мотивационно-ценностный компонент, блок самооценки, рефлексивный компонент, волевой компонент, интеллектуальный блок. Механизм включает в себя контроль и коррекцию. Психологическими детерминантами эмоционального самоконтроля выступают: личностная рефлексия, эмоциональный интеллект, волевые качества, мотивация достижения и самоуважения [199].

И.Г.Павлова рассматривает эмоциональную устойчивость как элемент эмоциональной зрелости, которая в свою очередь трактуется автором как "интегративное качество личности, характеризующее степень развития эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в определенных социокультурных условиях" [198]. К числу важных признаков эмоционально зрелой личности И.Г. Павлова относит: адекватность в восприятии, оценивании и понимании собственных эмоций и эмоций окружающих, произвольность в руководстве своими эмоциями, использование эмоциональной экспрессии как средства общения. Эмоциональная зрелость представляет собой феномен эмоционального порядка, выступает как способность к адекватному эмоциональному реагированию в конкретных социальных условиях, а, следовательно, обладает эмоциональной устойчивостью.

Эмоциональная устойчивость как фактор устойчивости личности. Ряд авторов рассматривает эмоциональную устойчивость как фактор, обеспечивающий устойчивость личности в целом. Так, Э. Эриксоном эмоциональная устойчивость трактуется как фактор формирования и поддержания целостности личности. При этом автор акцентирует внимание на том, что "формирующаяся на определённом возрастном этапе целостность личности обеспечивается не только интеллектуальной и физической умелостью, но и устойчивостью, связанностью, самостоятельностью вырабатываемых подростком моральных взглядов и оценок, то есть устойчивым мировоззрением" [291,с.243].

Структура эмоциональной устойчивости. Исходя из цели и задач нашего исследования, особый интерес представляют психологические исследования, авторы которых обращают внимание на структуру эмоциональной устойчивости, а также выделяют критерии ее сформированности. Так, В.Е.Медведева указывает, что эмоциональная устойчивость обеспечивает выработку профессиональных компетенций, связанных с навыками анализа деятельности и умением применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции, для поддержания на высоком уровне собственной деятельности, а так же способность контролировать стабильность эмоционального состояния.

Сформированность эмоциональной устойчивости определяется критериями и показателями их раскрывающими: степень выраженности мотивов, потребностей и ценностей; знания основ психогигиены; системное владение навыками саморегуляции; эмоциональные проявления и качества личности, определяющие их характер. Эмоциональная устойчивость имеет структуру, состоящую из четырех компонентов, а именно: мотивационно-ценностного, когнитивно-теоретического, эмоционально-личностного, практико-действенного [цит. по 181].

Е.В.Пилипенко рассматривает эмоциональную устойчивость как "сложное динамическое интегративное качество личности, которое обеспечивает высокую продуктивность деятельности и поведения в сложных эмоционально-напряженных условиях". Структура эмоциональной устойчивости, по ее мнению, представлена: психофизиологической, эмоционально-волевой, когнитивно-рефлексивной, адаптивной и социально-перцептивной подструктурами. Таким образом, интеграция, совместимость и представленность данных подструктур придает устойчивость либо неустойчивость развитию эмоциональной устойчивости. Для формирования стойкой эмоциональной устойчивости необходимо активизировать ее подструктуры, основой которых должны выступать сформированные умения

рефлексии, самопознания, адаптивности, медитации, саморегуляции, самоконтроля и другие [208].

В контексте нашей работы особую ценность представляют исследования М.Ю.Буслаевой. Данный автор определяет понятие "эмоциональная устойчивость студента" как готовность, к конструктивному решению эмотивных ситуаций в процессе профессиональной деятельности. Структура эмоциональной устойчивости, по ее мнению, представлена следующими компонентами:

- эмоциональным (мера чувствительности субъекта к эмотивным ситуациям жизнедеятельности, уровень возбудимости, негативные эмоциональные переживания, ситуативная и личностная тревожность);
- мотивационным (система мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в напряженной ситуации);
- волевым (внутренний или интернальный контроль личности, способность принимать ответственность за свои действия на себя);
- когнитивным (степень выраженности интеллектуальных эмоций, определяющих познавательную активность индивида по самоорганизации и саморегуляции поведения) [цит. по 58].

Таким образом, следует отметить, что в современной психологической литературе нет однозначного толкования понятия эмоциональной устойчивости. Представители рассмотренных выше подходов к пониманию эмоциональной устойчивости фокусируют внимание на различных сторонах изучаемого феномена, демонстрируют его сложность и многоаспектность. Вместе с тем, несмотря на существенные расхождения во взглядах отдельных исследователей на изучаемую проблему, проанализированные работы позволяют, рассматривать эмоциональную устойчивость как интегративную динамическую личностную особенность, которая проявляется в присущих человеку стойких диспозициях к сбережению гомеостаза в сложных ситуациях профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом [58].

Как было показано выше, эмоциональная устойчивость выступает одним из психологических факторов надежности, эффективности и успешности деятельности в ситуациях повышенной напряженности. Благодаря эмоциональной устойчивости как интегративному, полисистемному свойству, обеспечивается переход психики на новый уровень активности. Перестройка побудительных, регуляторных и исполнительских функций, позволяет сохранить и увеличить эффективность деятельности в стрессогенных условиях.

Психофизиологической основой эмоциональной устойчивости личности являются процессы высшей нервной деятельности, свойства нервной системы (глубина, продолжительность, лабильность эмоциональных переживаний и т.п.).

Анализ литературы по изучаемой нами проблеме показал, что эмоциональная устойчивость – это сложное психическое образование, интегративное, полисистемное свойство психики, характеризующееся эмоциональной сбалансированностью и продуктивной деятельностью в неспецифических и экстремальных условиях. В нашей работе данное теоретическое положение является исходным для последующего эмпирического изучения феномена эмоциональной устойчивости.

Указанное психическое свойство, как было показано, включает следующие компоненты:

- эмоционально-мотивационный (сбалансированность – несбалансированность между личностью и социальной средой, уровень личностной тревожности, невротизации, типичные эмоциональные реакции и т.п.);
- когнитивный, (оценка получаемой информации, прогнозирование событий, принятие решений в стрессогенных ситуациях);
- поведенческий (адаптированность к социальной среде, адекватность поведения личности при решении задач в условиях экстремальных воздействий, и т.п.);

- волевой (инициация действий, контроль поведения и т.п.);
- регулятивный (самоорганизация, саморегуляция, самоуправление личности на основе накопленного опыта и т.п.).

## **1.2. Эмоциональная устойчивость в контексте психологических особенностей студенческого возраста**

Известно, что главной целью обучения в высшей школе является подготовка высококвалифицированных кадров, которые обладают не только достаточным объемом знаний, но и, будучи эмоционально устойчивыми, способны быстро и гибко приспосабливаться к быстро меняющимся условиям учебной, а впоследствии и трудовой деятельности.

Научная разработка проблемы формирования эмоциональной устойчивости студентов побудила исследователей рассматривать понятие юность как исходную, базовую категорию. Изучая особенности юношеского возраста, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.М. Никиреева, Е.И. Степанова, А.А. Реан, В.А. Якунин и другие в своих работах выделяют хронологические границы юности: ранняя юность (15-18 лет) и поздняя (от 18 до 23). Таким образом, студенческие годы приходятся на позднюю юность.

Д.Б. Эльконин, опираясь на предложенные им критерии возрастной периодизации (социальная ситуация развития, ведущая деятельность, центральное новообразование возраста) отмечает, что для юношеского возраста характерны:

- 1) ведущая деятельность – учебно-профессиональная;
- 2) преимущественно развивается – интеллектуально-познавательная сфера личности;
- 3) центральное новообразование личности – профессиональное самоопределение [292].

В психологической литературе юность понимается как определенный этап созревания и развития человека, который лежит между детством и взрослостью. "Юность – это период в развитии человека, соответствующий переходу от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни" [228, с. 470]. Студенческий возраст "представляет особый период в жизни человека... начальное звено в цепи зрелых возрастов" [68, с. 255]. Это "важнейший для общественного развития и становления личности период жизни человека, который связан с формированием специалиста, общественного деятеля и гражданина, овладением и консолидацией многих социальных функций, формированием профессионального мастерства" [214, с. 297]. Успехи и неудачи в учебно-профессиональной деятельности, закрепляясь в память студента, могут оказывать существенное влияние на уровень его эмоциональной устойчивости, повышая, либо понижая его.

Как указывает И.А. Зимняя, в социально-психологическом аспекте "студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации". Вместе с тем, студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и "достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости" [110, с. 183].

К особенностям юношеского возраста можно отнести: завершение процессов физического созревания человека, достижение оптимального уровня развития интеллектуальных функций, интенсивное развитие эмоциональной и других сфер личности и т.п. На этом фоне могут происходить существенные изменения эмоциональной устойчивости молодых людей.

Изучению различных аспектов психологии юношеского возраста, которые, так или иначе, связаны с феноменом эмоциональной устойчивости, посвящены работы Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, С.С. Занюка, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, М. Розенберга, С.Л. Рубинштейна,

В. Слободчикова, В.Э. Чудновского, Э. Шпрангера, Э. Эриксона и других исследователей [49, 82, 135, 163, 164, 165, 238, 281, 291 и др.].

Показано, что в период студенчества происходит перестройка личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, которая обусловлена изменениями социальной ситуации развития, связанной с поступлением в высшее учебное заведение. В этот период также отмечается общая направленность студентов на собственное будущее. У них формируется нравственное мировоззрение, моральное "Я", которое предполагает наличие устойчивой системы убеждений, не зависящих от внешних условий. В этом возрасте молодой человек самостоятельно принимает и реализует решения, разрабатывает жизненные планы, строит собственную жизнь, активно самоутверждается в профессиональной деятельности.

Юность является периодом профессионального, личностного и морального самоопределения. Данная проблема рассматривается в работах И.П.Андрейчук, И.А.Зимней, И.Ю.Кулагиной, В.Т.Лисовского, Р.С. Немова, Л.М.Фридмана и других авторов. [110, 151, 166, 191, 273, 292 и др.]. Так, по мнению И.Ю.Кулагиной "центральное новообразование ранней юности – это самоопределение. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем" [151, с. 167].

В юношеском возрасте продолжается саморазвитие и самосовершенствование личности, своего оптимума достигает ее интеллектуальная сфера. Этому способствуют, прежде всего, некоторые нейрофизиологические особенности, связанные с развитием центральной нервной системы. В поздней юности наблюдается наименьший латентный период реакции на внешние раздражители; оптимального уровня развития достигают сенсорика, пластичность коры головного мозга, гибкость образования сложных психомоторных и других навыков, уровень внимания, оперативной памяти и других интеллектуальных функций [214].

Б.Г.Ананьев характеризует студенческий возраст как "центральный период становления интеллекта", пору его "сложнейшего структурирования", которая является индивидуальной и вариативной для каждой личности. "Мнемологическое "ядро" интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием "пиков" или "оптимумов" то одной, то другой из входящих в это ядро функций" [17, с. 346]. Он также называет студенческие годы сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека как личности. К ним относятся: формирование профессиональных, мировоззренческих, гражданских качеств; развитие профессиональных и творческих способностей, преобразование мотивационной сферы и всей системы ценностных ориентаций; формирование социальных ценностей, связанных с профессионализацией [Там же].

Ускоренное развитие различных составляющих интеллекта и, в особенности, социального и эмоционального интеллекта, способствует развитию когнитивного компонента эмоциональной устойчивости, выполняющего функцию отображения меняющейся действительности и позволяющего получать сведения об изменениях среды. Студенты начинают лучше понимать мир, людей, а главное, самих себя, проводить анализ стрессогенности той или иной ситуации, понимать ее контекст, предвидеть последствия собственных эмоциональных реакций и т.п.

В юности человек впервые начинает системно рассматривать собственный внутренний мир, свою индивидуальность, формирует целостный "Я-образ", осмысленно самоопределяется в жизненных и профессиональных планах, осуществляет интенсивное саморазвитие и самосовершенствование, определяет для себя жизненные ценности и т.п. [17, 18, 78, 100, 110, 166 и др.].

Э. Эриксон указывает, что именно в юношеском возрасте формируется идентичность, объединяются и преобразуются все предыдущие идентификации; "...создается единое и причинно связанное целое" [291, с.173]. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и

компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество – самоопределение, выбор жизненного пути.

С формирования "Я-концепции" начинается общая стабилизация личности, а студенческий возраст – исключительно важный период становления "Я-концепции" как ядра личности. Остановимся на этом более подробно.

Согласно А. Маслоу и К. Роджерсу, "Я-концепция" – это система самовосприятий. В соответствии с позицией данных исследователей, потребность в позитивном отношении к себе, или потребность в самоуважении, развивается на основе превращения внешних реальных действий в устойчивые внутренние качества личности через позитивные отношения к субъекту со стороны других.

Различают "Я" реальное, "Я" идеальное и "Я" динамическое. "Я-концепция" также связана со стремлением личности принадлежать к определенной социальной общности (половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой) и проявляется в различных способах ее самореализации" [237, с. 475].

В идеальном образе "Я" отражаются требования окружающих к человеку и социальные ожидания, которые усвоены им как связанные с собственным "Я". Представления индивида о нормативных ожиданиях его окружения М. Раусте фон Врихт называет "нормативным образом "Я" [302, с. 397].

Нормативный образ "Я" - представление человека о том, каким он должен быть в определенном окружении, чтобы его действия, поступки одобрялись другими и его уважали. После зачисления студента на первый курс вуза, как уже говорилось выше, перед ним возникает необходимость адаптации. В его сознания и подсознании, указывает А.А.Налчаджян, возникает ситуативный «Я-образ», который является динамическим самоотражением и непосредственно участвует в реальной жизнедеятельности человека.

Попав в новое окружение, студент стремится узнать мнение о себе окружающих и, прежде всего, своей академической группы. Но узнать мнение

каждого из сокурсников трудно. В этом случае создается обобщенный образ группы, который исследователь называет "обобщенным другим", этому образу приписываются определенные установки и ожидания. На начальном этапе адаптации студента в новой группе осуществляется "локализация представлений самого широкого обобщенного другого. Это происходит параллельно с восприятием группы, реакции ее членов на свою личность" [187, с. 116].

В таком случае, обобщенное представление о себе как отражение реальной или приписываемой точки зрения "обобщенного другого" выступает в качестве "апперцепционной массы". Следовательно, эффективность адаптации, а также во многом и эмоциональная устойчивость зависит от того, насколько адекватно студент воспринимает себя и свои роли в новой социально-значимой обстановке, а так же от "Я-концепции" с которой он входит в новую среду [Там же]. Крайне важным в этот период является процесс формирования позитивной "Я-концепции" студента, на фоне которой успешно развивается эмоциональная устойчивость его личности.

Юность характеризуется интенсивным развитием самосознания, моральных ценностей, принципов, норм и правил поведения. Р.С. Немов пишет о том, что юность – время реального перехода к настоящей взрослости. На этот период приходится становление нравственного самосознания [191].

Анализируя психологические проблемы юношеского возраста И.С.Кон, указывает, что все они, так или иначе связаны с самосознанием. "Развитие самосознания, - пишет он, - центральный психический процесс юношеского возраста" [135, с. 84]. Кон рассматривает юность как период когда "главным измерением времени в самосознании юноши является будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях" [Там же, с. 284].

Развитию самосознания в период юности способствуют: изменение социального статуса личности; смена вида деятельности; новые формы

деятельности, предусматривающие большую самостоятельность, свободу выбора; расширение социального окружения.

Самосознание оказывает существенное влияние на формирование познавательных и профессиональных интересов личности. Развитие рефлексии обуславливает переоценку сложившихся взглядов и ценностей. Л.М.Фридман отмечает, что в связи с развитием самосознания также "возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми". [273, с.30].

Однако известно, что студента-первокурсника часто не устраивает, сложившийся образ "Я", он может разочароваться в собственном профессиональном выборе, ранее принятых жизненных ценностях, потерять уважение к себе, у него резко снижается самооценка. Все это делает его эмоционально нестабильным, препятствует развитию эмоциональной устойчивости.

Чрезвычайно важным компонентом самосознания выступает самоуважение. Данное понятие многозначно, "оно подразумевает и удовлетворенность собой, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального "Я". Высокое самоуважение не является синонимом зазнайства, высокомерия. Человек с высоким самоуважением считает себя «не хуже других», верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. Низкое самоуважение, напротив, предполагает устойчивое чувство неполноценности, ущербности" [Там же, с. 100].

В исследованиях М.Розенберга, показано, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образа "Я". В общении с другими такие юноши чувствуют себя неловко, будучи уверены, что окружающие о них плохого мнения [цит. по 100].

Самоуважение тесно связано с эмоциональной устойчивостью личности. Студенту с высоким уровнем самоуважения легче сохранять эмоциональную устойчивость даже в самых неблагоприятных условиях, в то же время низкое

самоуважение оказывает негативное воздействие на эмоциональную устойчивость и социальное поведение личности.

В юности интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль над собственным поведением, эмоциями. Поэтому в указанный период активно формируется поведенческий компонент эмоциональной устойчивости личности (способность к организации и саморегуляции деятельности и поведения в стрессогенных ситуациях, готовность к адекватным действиям в новой социальной среде, связанная с волевыми характеристиками личности).

Студенчество может быть также благоприятным периодом, для формирования, контрольно-регулятивного компонента эмоциональной устойчивости, который обеспечивает накопление и актуализацию индивидуального опыта, уравнивание стилевых характеристик, указывает на способность эмоционального запоминания и хранения факторов, повлекших за собой успешные и неудачные результаты учебно-профессиональной деятельности.

Серьезным испытанием для эмоциональной устойчивости личности студента на начальном этапе обучения в вузе, являются также психологические кризисы. В период юности существенную роль в становления личности играют межличностные отношения, общение со сверстниками, особенно с лицами противоположного пола. Они далеко не всегда складываются благополучно. Кроме того, юноши и девушки усиленно стремятся к независимости от значимых лиц (например, от родителей), их нередко, как уже упоминалось выше, постигает разочарование относительно выбранной профессии и собственных жизненных перспектив и т.п.

Нередко процесс адаптации студентов к новой реальности проходит крайне болезненно и неоднозначно. В юношеском возрасте, по Э. Эриксону, возникает необходимость в системе ясных и устойчивых убеждений, то есть "мировоззренческого выбора". В случае если этот выбор отсутствует, происходит смещение ценностей. Таким образом "юноша не может найти свое

место в мире человеческих отношений" [там же, с. 40], что в свою очередь мешает формированию у молодых людей эмоциональной стабильности, делает их эмоционально уязвимыми.

Все это может провоцировать серьезные психологические проблемы, приводить к психологическим кризисам. В студенческий возраст личность переживает целый ряд кризисов. Согласно Л.Г.Подольяк и В.И.Юрченко, это кризис профессионального выбора, кризис зависимости от родительской семьи, кризис интимно-сексуальных отношений и кризис учебно-профессиональной деятельности [214].

Кризисы часто способствуют развитию эмоциональной нестабильности, дезадаптивности, ситуативному повышению уровня нейротизма, агрессивности, негативизма, приводить к депрессивным состояниям и т.п., крайне негативно сказываться на формировании эмоционально-мотивационный компонента эмоциональной устойчивости, который определяется степенью чувствительности субъекта к стрессогенным ситуациям, уровнем возбудимости, отрицательных эмоциональных переживаний, ситуативной и личностной тревожности.

### **1.3 Психологические конфликты как факторы, влияющие на эмоциональную устойчивость студентов**

Известно, что одним из факторов, так или иначе влияющих на уровень эмоциональной устойчивости, являются различные психологические конфликты, участниками которых становится личность. Новая социальная ситуация, в которую попадает студент-первокурсник, чревата множеством подобных конфликтов.

В.И. Бадиков, И.А. Коваль, Х. Корнелиус, В.Л. Леви, Н. Повьякель, М. Пирен, Е.А. Умрюхин, Ш. Фейр и другие исследователи указывают, что к ситуациям конфликта относятся личностная несовместимость, низкий уровень коммуникативной компетенции, отсутствие навыков совместной деятельности и

т.д. [129, 142, 157, 181, 211, 2012 и др.].

Как указывает В.С. Мерлин: "Длительная и устойчивая дезинтеграция приспособительной деятельности – характеристика психологического конфликта" [181, с.103]. При этом, конфликты и, прежде всего, внутриличностные, часто становятся преградой для развития эмоциональной устойчивости личности студента на начальном этапе обучения.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов определяют внутриличностный конфликт, как "острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающие принятие решения" [цит. по 6].

Показателями внутриличностного конфликта являются снижение самооценки, противоречивость "образа-Я", задержка принятия решения, сомнение в истинности мотивов и принципов, которыми человек руководствовался ранее. Характерным для него является психоэмоциональное напряжение, снижение удовлетворенности деятельностью, негативный эмоциональный фон общения, нарушение нормального механизма адаптации, т.е., факторы, негативно влияющие на эмоциональную устойчивость.

В своих работах Н.И. Повьякель отмечает, что внутренние конфликты составляют основу дезадаптированного поведения. Под их влиянием постепенно формируется неадекватное отношение к требованиям и условиям среды в форме тех или иных отклонений в поведении как реакция на систематические, постоянно провоцирующие причины, справиться с которыми, личность не может [212].

Н.Е. Герасимова указывает, что решение внутриличностных конфликтов зависит от вида конфликта и осуществляется путем снятия главного противоречия, которое содержится в его основе. При конфликте "мотивационном" – это противоречие между "хочу и хочу"; "ролевым" – "надо и надо"; конфликте "неадекватной самооценки" – "могу и могу";

"нравственном" конфликте — "хочу и надо"; конфликте "нереализованного желания" — "хочу и могу"; "адаптационном" конфликте — "надо и могу".

Автор также указывает, что показателем внутриличностного конфликта: в когнитивной сфере выступает нарушение оптимального уровня адаптации личности, снижение самооценки, внутренняя несоответствие между образами "Я - реальное" и "Я - идеальное", противоречие "образа Я"; в эмоциональной - преобладание негативного фона настроения, тревожность; в поведенческой - снижение адаптивности к условиям обучения в вузе. Таким образом, внутриличностный конфликт может затрагивать практически все компоненты эмоциональной устойчивости личности студента-первокурсника.

Показано, что степень проявления отдельных разновидностей внутриличностных конфликтов ("мотивационного", "ролевого", "морального", "адаптационного", "неадекватной самооценки", "нереализованного желания") на разных курсах обучения отличается. В частности, "адаптационный" конфликт и конфликт "неадекватной самооценки" более характерны для выпускных курсов, а конфликт "нереализованного желания" и "мотивационный" чаще возникают на младших курсах [84, с. 16].

Для возникновения конфликтов имеет значение социальная позиция и статус его участников. Выделяют "горизонтальные" и "вертикальные" конфликты. "Горизонтальные" проявляются тогда, когда социальный статус участников конфликта одинаковый. "Вертикальные" конфликты возникают между участниками, имеющими различный социальный статус. Участниками конфликтных ситуаций могут являться как студенты, так и преподаватели.

Конфликты часто обусловлены особенностями определенного вида деятельности. Так, с точки зрения И.А.Коваль, "Различные типы учебных конфликтов можно свести к двум группам, которые отражают основные аспекты совместной деятельности, предметно-деловые и личностно-прагматические..." [129, с. 98]. Среди основных причин предметно-деловых конфликтов особое место занимает когнитивная несовместимость, которая

выражается в том, что разные члены группы отдают предпочтение разным стратегиям решения задач [129, с. 89].

Учебные конфликты нередко связаны с ситуацией экзамена. Экзаменационная ситуация, по классификации В.Л.Леви, относится к кратковременным стрессорам, но изменения эмоционального и физиологического состояния организма, вызванного ею, довольно значительны. Экзамен является состоянием, которое часто используется для изучения реакции физиологических систем на стресс, перед этим испытанием студенты находятся в состоянии крайнего психоэмоционального напряжения [157].

По мнению Ю.В.Щербатых, "экзаменационный эффект" является серьезным препятствием для гармоничного эмоционального развития студента. "Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение. Очень часто экзамен становится психотравмирующим фактором, который учитывается в клинической психиатрии при определении характера психогении и может являться пусковым механизмом реактивной депрессии" [286, с. 456].

В ряде исследований обнаружено, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечнососудистую и иммунную системы студентов. Щербатых также отмечает, что "проблема экзаменационного стресса ежегодно затрагивает сотни тысяч студентов и для своего решения требует совместных усилий ученых разных научных дисциплин – физиологии, психологии, психиатрии, кардиологии и гигиены" [Там же]. Известно, что именно ситуация подготовки к экзаменам, их ход и результаты переживаются студентами-первокурсниками как мощные стрессоры, крайне негативно сказываются на их эмоциональной устойчивости, а в отдельных случаях приводят к нервным срывам и депрессивным состояниям.

Х. Корнелиус, Ш. Фейр выделяют сигналы, способствующие возникновению различных видов конфликта:

1) кризис (выявляется в отчаянных спорах, когда люди оскорбляют друг друга, теряя контроль над эмоциями, привычные формы поведения теряют силу, человек способен на крайности);

2) напряжение (это состояние искажает восприятие другого человека, его поступков, взаимоотношения с ним становятся причиной обеспокоенности);

3) недоразумение (как правило, возникает из ошибочных выводов определенной ситуации, вследствие отсутствия взаимопонимания);

4) инцидент (это, как правило, лишь повод, он может вызвать некоторое раздражение, однако быстро забывается, но может и привести к конфликту);

5) дискомфорт (определенное недовольство, интуитивное ощущение, что-то не в порядке) [142, с. 344].

Возникновению конфликта способствует проявление определенного эмоционального поведения, которое выступает сигналом к возникновению конфликтной ситуации, сопровождаясь эмоциональным напряжением. Данное поведение может закрепляться в памяти и, как следствие, повторяться в дальнейшем, провоцируя неадекватные эмоциональные реакции, снижая эмоциональную устойчивость личности студента на начальном этапе обучения в вузе.

#### **1.4. Проблема формирования эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников в процессе учебной деятельности**

Научная разработка проблемы эмоциональной устойчивости студентов – первокурсников, поиск внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на ее формирование, предполагает изучение учебной деятельности в условиях высшей школы.

Л.Д.Столяренко указывает, что учебная деятельность имеет "определённую структуру: мотивы учебной деятельности; постановка учебных задач; учебные действия; контроль; оценка" [260, с. 268].

"Учебная деятельность, - по Д.Б. Эльконину, – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования" [290, с. 245].

Р.С. Немов рассматривает учебную деятельность как процесс, "в результате которого человек приобретает, или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствуется и развивает свои способности" [191, с. 285]. Данный вид деятельности позволяет приспособляться к окружающей среде, ориентироваться в ней, удовлетворять свои основные потребности, в том числе потребности эмоционального плана, интеллектуального роста и саморазвития.

#### **1.4.1. Особенности учебной деятельности студента на начальном этапе обучения**

Результаты изучения учебной деятельности студентов-первокурсников нашли отражение в работах И.И.Ильсова, Н.В.Клюевой, Р.С.Немова, Л.Г.Подольяк, Л.Д.Столяренко, В.И.Юрченко и других исследователей [191, 201, 214, 260 и др.]. Показано, что данная деятельность направлена на приобретение обобщенных способов учебных действий, саморазвитие, совершенствование. Она имеет большое социальное значение, так как обеспечивает подготовку специалистов различного профиля. Данная деятельность является своеобразной по содержанию, внешним и внутренним условиям, целям и задачам.

Рассмотрим некоторые составляющие учебной деятельности. Приобретение жизненного опыта осуществляется посредством овладения знаниями, умениями и навыками через процессы обучения, учения и научения. Согласно определению Н.В. Клюевой, обучение "представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, направленную на передачу новому поколению опыта предшествующих" [201, с. 323].

Обучение студентов является двусторонним процессом (преподавание и учение). С одной стороны, в нем участвует педагог, который излагает (преподает) материал и управляет этим процессом. С другой – студенты, для которых дидактический процесс принимает характер учения, т.е. активного овладения материалом.

В соответствии с точкой зрения И.И.Ильцова, учение – это "процесс усвоения конкретных видов знаний, умений и навыков в отличие от приобретения индивидом логических и творческих приемов познавательной деятельности, а также в отличие от других изменений психических процессов и деятельности - перехода от непосредственности, произвольности к опосредованности и произвольности, от внешнего плана протекания процессов к внутреннему" [201, с. 98].

В свою очередь, научение, как указывают Л.Г. Подоляк и В.И. Юрченко, это "процесс и результат приобретения человеком нового сенсомоторного и интеллектуального опыта, новых форм поведения, усвоения студентом социального опыта, профессиональных знаний, умений и навыков" [214, с. 288].

Разнообразные педагогические воздействия, которые испытывают на себе первокурсники, являются одним из факторов, оказывающих влияние на формирования эмоциональной устойчивости.

Еще одним фактором, оказывающим влияние на эмоциональную устойчивость студентов-первокурсников, является межличностное взаимодействие. В условиях вуза это, прежде всего взаимодействия по схемам "преподаватель – студент" и "студент – студент".

Эффективное взаимодействие педагога и студента играет немаловажную роль в развитии учебной деятельности последнего. Форма вузовского обучения по схеме "преподаватель-студент" имеет свою специфику. Партнерство в совместной деятельности, приобщенность к профессии, обеспечивают профессиональную направленность, способствует снятию возрастного барьера, мешающего эффективной совместной деятельности.

Сотрудничество педагога и студента является социально-психологическим стержнем, придающим взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную насыщенность и влияющим на всю эмоциональную сферу личности и, в том числе, на эмоциональную устойчивость личности студентов. По словам В.А. Семиченко, большое значение в создании психологической атмосферы учения, имеют эмоционально-коммуникативные качества педагога. Дружеское расположение педагога, не переходящее в панибратство со студентами, их общая увлеченность делом составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит успешный учебно-воспитательный процесс [248].

Однако взаимодействие педагога и студента не всегда оказывается достаточно эффективным. С одной стороны, педагоги сохраняют преемственность традиций и передают апробированные временем знания и умения, с другой, это часто тормозит и затягивает процесс адаптации студентов-первокурсников на начальном этапе обучения к требованиям вуза, особенно в периоды быстрых социальных перемен.

Преподаватель также не всегда учитывает эмоциональный, энергетический, волевой, умственный потенциал студента. М.И.Дьяченко, выделяет следующие барьеры, мешающие установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и студентом:

- 1) "Педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится понять;
- 2) Студент не понимает преподавателя и поэтому не воспринимает его как своего наставника;
- 3) Действия преподавателя не соответствуют мотивации поведения студента или сложившейся ситуации;
- 4) Преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- 5) Студент сознательно и упорно игнорирует требования преподавателя или, того хуже, всего коллектива" [100, с. 264].

Сложный период адаптации студентов-первокурсников к новым социальным условиям, формирование у них эмоциональной устойчивости требует психологического сопровождения. Его может осуществить только понимающий и уважающий студента педагог, который никогда, "ни в какой обстановке не допустит покушения на суверенитет, личное достоинство студентов" [14, с. 397].

#### **1.4.2. Становление эмоциональной устойчивости личности студента как субъекта учебной деятельности**

Высшее учебное заведение является важнейшим этапом профессионального становления, т.е. активного, сознательного утверждения человека в профессиональной позиции на основе усвоения определенной системы знаний, норм, ценностей, овладение профессиональными умениями. Известно, что студенты по-разному относятся к учебе, но первокурсник, стремящийся добиться успеха в избранной профессии, это обязательно активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Правильная организация системы деятельности студента-первокурсника является одним из факторов эмоциональной устойчивости его личности, а ее отсутствие может служить серьезной помехой для этого.

Студент является полноправным участником учебной деятельности, т.е. носителем "предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в самом себе" [201, с. 144]. Развитие студента в этом направлении предполагает его обучение умению планировать, организовывать свою деятельность, разрабатывать программу учебных действия, выполнение которых необходимо для успешной учёбы, чётко придерживаться данной программы и т.п. Наряду с этим студенту необходимо овладеть основными формами учебной деятельности: слушанием, осознанием,

усвоением учебной информации, конспектированием, выполнением упражнений, решением задач, проведением учебных исследований и др. [Там же].

Одним из важнейших факторов, определяющих психологическое состояние и поведение студента-первокурсника, является мотивационная сфера личности. В студенческом возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций. Значительное влияние на формирование будущего специалиста оказывает комплекс мотивов учебной деятельности: направленность на приобретение знаний, направленность на получение профессии, направленность на получение диплома.

Мотив выступает как форма проявления определенной потребности. Рассматривая сферу человеческих потребностей, Л.С. Выготский показывает, что одной из важнейших является "потребность в эмоциональном насыщении" [72, с. 216]. В свою очередь, одной из форм эмоционального насыщения является интерес-потребность в определенных эмоциональных переживаниях. Они могут быть получены, в том числе, и в учебной деятельности "...Искусство обучения есть искусство возбуждения и удовлетворения интересов" [Там же, с 167].

Глубокий и устойчивый интерес студентов к будущей профессии являются важным условием успешного профессионального становления, а также формирования позитивных черт личности. Он вызывает у студента-первокурсника активность, стремление к успешному овладению необходимыми знаниями и навыками. При этом академическая успешность сама по себе не является мерилем интереса к профессии. Она может быть достигнута как за счет направленности студента на овладение специальностью, так и узкопрагматического стремления получить диплом о высшем образовании [194].

Показано, что мотивация учебной деятельности студента определяется, прежде всего, мотивами достижения и познания. Последний из них

представляет собой основу учебно-познавательной деятельности, которая возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и доброжелательных отношениях между студентами и преподавателями. В процессе обучения мотивация достижения взаимодействует с познавательной и профессиональной мотивацией.

Мотивация учения студента, характеризуется сложной структурой, ориентированной на внутреннюю и внешнюю мотивацию личности, которая определяет особенности поведения молодого человека. Основными характеристиками являются устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности. В идеале данный вид мотивации характеризуется направленностью, динамичностью и устойчивостью. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации [Там же].

С.Л.Рубинштейн отмечает: для того, чтобы студент по настоящему включился в работу, задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, должны были не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость и нашли отклик в его переживаниях. [238, с. 96].

Исследователями выделен ряд факторов, которые интенсифицируют процесс формирования у студентов мотивации учения. К ним относятся: привлекательность и значимость для студента подкреплений, которые получила "модель" (однокурсник, который является для него образцом); значимость для студента действий, которые демонстрирует "модель"; сформированность у студента наследуемых навыков, приемов деятельности; характеристики "модели" (привлекательность, социальный статус, уровень достижений); реакция "модели" на подкрепление; влияние нескольких «моделей» [106, с. 88].

В.Т. Лисовский предлагает классификацию сфер, которые, по его мнению, наиболее полно, характеризуют направленность студента. Это ориентация на:

- 1) учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию);
- 3) культуру (высокую духовность);
- 4) коллектив (общение в коллективе) [166, с. 168].

Не вызывает сомнения, что успешность обучения в вузе связана, прежде всего, с ориентацией на профессиональное становление. К факторам, определяющим успешность обучения студента-первокурсника, как указывает Т.И.Власова, можно также отнести:

- 1) уровень подготовки, систему ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о выбранной профессии - эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными "бытовыми знаниями" тех, кто являлся непосредственным источником информации. Эти факторы проявляются преимущественно на начальном этапе обучения. На этом этапе студенты-первокурсники должны быстро ориентироваться в учебной деятельности, в системе норм и правил, существующих в вузе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

- 2) организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п.

Т.И. Власова указывает, что "профессиональное образование должно стать не только обучающим, но и воспитательным пространством, в котором осуществляются партнерские отношения между преподавателями как профессионально и духовно ориентированными людьми и будущими специалистами, обладающими профессиональной гуманитарной компетентностью" [69, с. 206].

Известно, что существует связь между успешностью учебной деятельности и уровнем дисциплины в процессе обучения в вузе. Уровень дисциплинарной ответственности наиболее успешных студентов-

первокурсников характеризуется: целеустремленностью, силой волей, чувством долга, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. В комплексе с направленностью на получение знаний наблюдается высокая академическая успешность студента на начальном этапе обучения.

На фоне учебной деятельности наблюдаются определенные изменения компонентов эмоциональной устойчивости: эмоционально-мотивационной, когнитивной, поведенческой и контрольно-регулятивной. Эмоционально компонент испытывает на себе влияние большей или меньшей сбалансированности в отношениях между студентами, с одной стороны, а также студентами и преподавателями с другой; повышения уровня тревожности, невротизации, вызванного проблемами адаптации к условиям учебы. Однако, он в значительной мере, определяется и индивидуальными способами эмоционального реагирования на внешние и внутренние стимулы, возникающие в процессе учебной деятельности.

Когнитивный компонент развивается под влиянием получаемого опыта пребывания в высшей школе. Студенты постоянно оценивают получаемую информацию, стремятся прогнозировать важные для них события студенческой жизни, учатся принимать решения в стрессогенных ситуациях (особенно в периоды экзаменационных сессий).

Развитию поведенческого компонента способствует индивидуально-специфическая адаптированность студентов к новой социальной среде, адекватность поведения при решении сложных учебных задач.

Контрольно-регулятивный (волевой) компонент эмоциональной устойчивости развивается, когда студенты учатся контролировать собственное поведение на лекциях и практических занятиях, предпринимать те или иные действия, связанные с преодолением учебных трудностей, а накопленный опыт учебы помогает им самоорганизовываться, регулировать собственное поведение и деятельность, управлять собой в сложных ситуациях.

### **1.4.3. Влияние социальной адаптации на успешность учебной деятельности и развитие эмоциональной устойчивости студента**

Исключительно важным условием формирования студента как субъекта учебной деятельности является способность успешно адаптироваться к новой социальной среде. Быстрая и эффективная адаптация к условиям высшей школы, которая выступает в качестве одного из основных психологических условий успешности учебной деятельности студентов на начальном этапе обучения, также невозможна без высокого уровня развития эмоциональной устойчивости.

Б.Г.Ананьев указывает, что "под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой" [17, с. 168]. Эффективная социальная адаптация способствует установлению коммуникативных связей, обмену знаниями и опытом и т.п. [1, 17 и др.].

В.Г.Асеев полагает, что механизмы социальной адаптации личности проявляются как целостный процесс в деятельности, общении, социальной практике индивида и выделяет стадии адаптированности личности к новой социальной среде:

1) начальная стадия, когда индивид знает, как он должен вести себя в новой среде, но его знания пока еще не адаптированы к условиям среды, и он, где может, придерживается прошлых ценностных требований;

2) стадия принятия (терпимости) – индивид и субъекты как носители ценностей нового общества проявляют взаимную терпимость к ориентациям и поведению друг друга;

3) аккомодация – выявление и принятие индивидом основных систем ценностей нового социального окружения при одновременном признании некоторых прошлых ориентаций;

4) ассимиляция – полное совпадение систем ценностей индивида и среды; адаптация предполагает актуализацию резервных возможностей и готовность студента к преодолению трудностей, связанных с начальным этапом обучения.

О.А.Абдуллина выделяет следующие виды социальной адаптации студентов:

- а) профессиональная адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;
- б) социально-психологическая адаптация: приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения" [1, с. 46].

М.И. Еникеев определяет формы социальной адаптации студентов: аккомодация – полное подчинение требованиям среды без их критического анализа; конформизм – вынужденное подчинение требованиям среды, внешнего уподобления ей; ассимиляция – сознательное и добровольное принятие норм и ценностей среды на основе личностной солидарности с ними [102, с 213].

А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная, выделили четыре последовательных стадии адаптации юношей и девушек к условиям вуза. Первая стадия – активное приспособление студентов к новым условиям, когда происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе - заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием во

всех видах деятельности. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Четвёртая стадия – стадия самопроектирования профессионального становления - состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремленное преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества [41, с. 63].

Адаптация студента происходит на фоне его вхождения в различные социальные группы, одной из которых является студенческая академическая группа. Данный процесс предполагает три стадии. На первой, когда молодой человек входит в новую группу, он, так или иначе, приспосабливается к ней, ориентируясь на собственные взгляды и убеждения. Это период собственно адаптации. Затем, на второй стадии, он ищет пути и способы выражения своей индивидуальности. Здесь можно говорить об индивидуализации. Третья фаза – это интеграция. Она характеризуется тем, что человек сохраняет лишь те индивидуальные черты, которые отвечают "потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый "вклад" в жизнь группы, а группа, в какой-то мере, меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности" [273, с. 35].

Т.Д. Дубовицкая и А.В. Крылова предлагают классификацию видов психологической адаптации студентов:

- 1) адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.);
- 2) адаптацию к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций);
- 3) адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств).

При этом данные авторы обращают внимание на то, что "высокий процент отчислений из вуза приходится на первые годы обучения", что связано с дезадаптацией студентов на начальном этапе обучения. "Если студент не сможет в короткие сроки освоить предъявляемые к нему в вузе требования, а также найти общий язык и взаимопонимание с однокурсниками и преподавателями, то это, несомненно, скажется на его успехах в учебе и желании учиться, что повлечет за собой отчуждение от образовательной среды и уход из вуза" [288, с 35].

А.А. Баранов, А.Р. Кудашев и А.А. Реан, разработали критерии адаптации (адаптированности) студентов-первокурсников. К ним относятся:

1) удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе;

2) принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям;

3) способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей [233, с. 204].

Среди проблем адаптации студентов-первокурсников к новой социальной среде (смена социальных ролей, чувство одиночества, отдаление от эмоционально значимых людей, необходимость самому находить решения в изменившихся условиях; конфликтные и стрессовые ситуации и т.п.), которые являются препятствием для устойчивого эмоционального развития и психологического комфорта в целом находится и "слабо выраженная эмоциональная устойчивость, обусловленная недостаточной психоэмоциональной поддержкой" [24].

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра. "Новые условия деятельности в вузе - это качественно иная

система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны" [200, с. 307].

Однако, некоторые студенты, выдержав сложный вступительный конкурс, потом оказываются неподготовленными к необходимости ответственно относиться к учебе при отсутствии каждодневного внешнего контроля. Первокурсники, привыкшие к постоянной опеке со стороны школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. И, если адаптация к будущей профессии преимущественно приходится на старшие курсы, то адаптация к учебной деятельности должна произойти как можно раньше, поскольку в противном случае возникнут затруднения в формировании качеств необходимых для успешного развития учебной деятельности студентов-первокурсников.

Из работ И.И.Бойко следует, что уровень адаптации студента-первокурсника зависит от:

а) когнитивных свойств личности (уровень интегрирующей и дифференцирующей сложности "Я-образа", личностная рефлексия, саморегуляция);

б) эмоционально-оценочных свойств личности (уровень тревожности, уровень развития самооценки волевых качеств, самоуважения, самооценки общей психической активности, самоактуализации, эмоциональное отношение при формировании стратегий решения, как сложной ситуации, так и стратегии жизненной перспективы (образы "Я-прошлое", "Я-теперь", "Я-будущее");

в) поведенческих особенностей (интернальные-экстернальные качества локуса контроля поведения, основные формы взаимодействия в конфликтных ситуациях) [47, с.18].

Л.А. Кандыбович предлагает выделить направления психологической адаптации студентов на каждом курсе в зависимости от характера "психолого-педагогического взаимодействия":

1) на первом курсе: адаптация к новым условиям жизни, к учебному процессу;

2) на втором курсе: оказание помощи в развитии самоуправления студенческих групп, их взаимоотношений с педагогическим составом и руководством, помощь в совершенствовании форм самостоятельной работы, организация эффективного контроля над учебной деятельностью;

3) на третьем курсе: усиление профессиональных начал в содержании учебно-воспитательного процесса, активизация общественно-полезной деятельности студентов в вузе.

4) на четвертом курсе: повышение уровня самоорганизации и самовоспитания.

5) на пятом курсе: анализ степени адаптации и социализации выпускников к практическому применению полученных знаний, поддержка инициативных студенческих коллективов в решении различных вопросов на завершающем этапе обучения, активизация формирования индивидуального стиля деятельности и дальнейшего самообразования [цит. по 122].

В работах Э.Ф. Зеера, Е.П. Кринчика, Ю.П. Поваренкова, Н.Т. Селезневой I, III, V курсы рассматриваются как кризисные этапы процесса адаптации. Студенты первого курса "адаптируются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, к новой системе профессионального образования, осваивают новую социальную роль" Происходит ломка прежних стереотипов, что может обусловить ощущение внутреннего дискомфорта, возможность конфликта со средой, сравнительно низкую успеваемость. В проведенных исследованиях процесса обучения первокурсников обычно выделяются следующие трудности: "неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая готовность к

ней, неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности. Представления о будущей профессии нереалистичны" [108, с. 269].

Студенты третьего курса находятся на этапе "интенсификации" развития общих и специальных способностей, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое профессиональное самоопределение. Начинается специализация, формирование интереса к научной работе как отражение развития и углубления профессиональных интересов студента. Формируется реальное представление о профессии, а так же представление о способах овладения профессией.

Следует отметить, что низкая удовлетворенность профессией на этапе профессионального обучения вероятнее всего приводит к поверхностному ее освоению. Л.Д. Столяренко отмечает, что на III курсе нередко возникает вопрос о "правильности выбора вуза, специальности, профессии, что активизирует актуальность вопроса профессионального самоопределения" [260, с. 59].

Пятый курс следует отнести к этапу "идентификации" когда существенное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. "Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие установки на будущий род деятельности» " [108, с.271].

Процессы адаптации тесно связаны с уровнем эмоциональной устойчивости личности. Предложенный различными исследователями перечень психологических свойств, обеспечивающих успешность социальной адаптации, в целом, соответствует основным компонентам эмоциональной устойчивости личности. Это показывает глубинные связи между способностью личности адаптироваться к изменениям окружающей действительности и ее эмоциональной устойчивостью, дает основания для эмпирического исследования данных связей у студентов-первокурсников.

#### **1.4.4. Внешние и внутренние факторы эмоциональной устойчивости личности**

Студенческая жизнь начинается с первого курса и от того насколько первокурсник будет успешным в учебе, эмоционально устойчивым, адаптированным к условиям жизни в вузе зависит его развитие как будущего специалиста. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать негативных эмоциональных ситуаций, сделать процесс адаптации к условиям высшей школы ровным и эмоционально комфортным

Необходимым условием успешного обучения студентов в вузе является высокий уровень эмоциональной устойчивости. Данное свойство личности играет исключительно важную роль уже на начальном этапе учебы, оно помогает устранить ощущение внутреннего дискомфорта и заблокировать возможность конфликта со средой, освоить новые требования к учебной деятельности и т.п.

Однако новая социальная среда предъявляет повышенные требования к личности студента-первокурсника, что нередко приводит к различным проявлениям эмоциональной неустойчивости и как результат - нервным срывам и стрессовым реакциям.

Экстремальные условия, стрессогенные ситуации встречаются практически в любом виде деятельности, в том числе и учебной, а эмоциональная устойчивость развивается в процессе воспитания и самовоспитания, поэтому ее изучение является особенно актуальным для ученых, работающих в области педагогической психологии.

Подчеркивая значение эмоциональной устойчивости в учебном процессе, И. А. Зимняя, отмечает, что важным условием успешного учебного процесса является "готовность личности действовать в новых условиях учебной деятельности" В процессе указанной деятельности, особенно на начальном ее

этапе, часто возникают ситуации, которые переживаются студентами как стрессогенные. [110, с. 183 - 185]. Это связано со сменой местожительства, материальными трудностями, необходимостью ускоренной адаптации к условиям высшей школы, и т.п.). Перечисленные факторы, переживаемые как стрессоры, оказывают существенное влияние на эмоциональную устойчивость первокурсников и могут являться ее внешними факторами.

Особую роль среди данных факторов играет эмоциональный фон обучения. К сожалению, в современной высшей школе он далеко не всегда является положительным. Так, подчеркивая необходимость положительного эмоционального фона процесса обучения, Е. П. Ильин указывает, что существующие исследования напротив "свидетельствуют о явном эмоциональном неблагополучии учебного процесса" [115, с. 152].

А. Я. Чебыкин обращает внимание на то, что "эмоции, которые студенты хотели бы испытывать на занятиях, не совпадают с эмоциями, которые они испытывают реально (вместо увлечения, радости, любопытства часто отмечается безразличие, скука, боязнь)" [277, с. 42], а Н. П. Фетискин фиксирует состояние монотонии (скуки) у студентов на лекциях [цит по 115]. В подобных условиях особую значимость приобретает эмоциональная устойчивость, навыки эмоциональной саморегуляции юношей и девушек.

Существенное влияние на успешность учебной деятельности, гармоничность формирования личности оказывают индивидуально-психологические особенности студента-первокурсника. Их можно рассматривать в качестве внутренних факторов стрессоустойчивости (уровень стрессоустойчивости, адаптированность к новым требованиям социального окружения, уровень невротизации, тип эмоционального реагирования на воздействия стимулов внешней среды и др.).

В студенческом возрасте эмоциональная устойчивость является гармонизирующей основой становления личности и продуктивности учебной деятельности. Индивидуальные особенности данного свойства формируются на

протяжении всей жизни и связаны с особенностями психического развития в целом.

И. П. Андрейчук, Л. В. Литвинова, Е. Н. Рева и другие исследователи в своих работах приводят данные, свидетельствующие об изменениях происходящих в ряде психологических характеристик, которые так или иначе связаны с уровнем эмоциональной устойчивости студентов (нейротизм; ситуативная тревожность, предметная и социальная эргичность, пластичность, эмоциональность; социальный темп; волевая активность; уровень межличностных взаимодействий; локус контроля и т.п. [4, 167, 168 и др.].

Один и тот же человек в различных условиях может проявлять различные уровни эмоциональной устойчивости. В первую очередь, по мнению А. Я. Чебыкина, это зависит от рода выполняемой им деятельности. "Если субъект обладает достаточными знаниями, умениями и навыками в профессиональной работе, внешние факторы будут оказывать гораздо меньшее негативное влияние, нежели тогда, когда такие знания, умения и навыки отсутствуют" [277, с. 8].

Данный исследователь выделяет несколько уровней характеризующихся эмоциональную устойчивость студента с точки зрения отрицательных переживаний по поводу ожидаемых событий: 1) высокий уровень: студент спокоен, невозмутим; сохраняет присутствие духа в экстремальных ситуациях; уравновешен, уверен в себе; никогда не краснеет и не бледнеет от волнения; хорошо спит; отличается крепкими нервами и хорошим настроением; 2) средний уровень: умеренное проявление признаков крайних уровней; 3) низкий уровень: студент легко раздражается и расстраивается по пустякам; не уверен в будущем и в своих силах; теряется в ответственные моменты; боится неудач; угнетен в ситуациях неопределенности; его смущает необходимость выбора; легко возбудим; при возбуждении ухудшаются внимание и память; постоянно ожидает неприятностей. Имеет предрасположенность к дистрессу [277, с. 8].

В психологической литературе также рассматривается проблема целенаправленного формирования эмоциональной устойчивости студентов. В. Е. Медведева, полагает, что для эффективного формирования эмоциональной устойчивости студентов в вузе необходимо соблюдение следующих психолого-педагогических условий: организационно-педагогических, субъектно-личностных, практико-ориентированных.

М. Ю. Буслаева в качестве подобных условий называет: выявление критериев, показателей и уровней сформированности эмоциональной устойчивости; учет индивидуальных особенностей; создание стимулирующей среды психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса; реализация научно обоснованной модели формирования эмоциональной устойчивости; разработка и реализация программы формирования эмоциональной устойчивости студентов. [Цит. по 58].

Важно подчеркнуть, что успешное формирование эмоциональной устойчивости может проходить только на фоне развития всей эмоциональной сферы студента-первокурсника. О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк выделяют перечень целей, направленных на развитие данной сферы в условиях вуза.

1. Актуализация положительных эмоциональных состояний (чувство удовлетворения от интеллектуальной или другой деятельности, познавательной потребности; удовлетворение мотивации достижения, радость успеха, открытия чего-то нового; предвкушение ожидания интересной работы, задания, общения, игры; бодрое настроение и др.).

2. Создание условий для развития положительных эмоциональных состояний:

- акцентирование внимания участников учебного процесса на их эмоциональном опыте (овладение педагогом умениями управлять собственными эмоциональными состояниями и обеспечения эмоциональной основы учебного процесса приемами аттракции, способами фасилитации и др.);

- формирование у студентов представлений об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность, и путях преодоления эмоциональных затруднений;

- выделение в содержании учебного предмета элементов, создающих положительный эмоциональный фон учебной деятельности;

- применение различных эмоционально насыщенных педагогических средств, обеспечивающих провоцирование положительных эмоциональных переживаний в учебной деятельности (подбадривание, юмор, поощрение, ситуации успеха и др.).

3. Нейтрализация негативных состояний (неуверенность в своих силах, повышенная тревожность, негодование, обида, зависть, страх и т.д.)

4. Совершенствование эмоциональной сферы (развитие всех ее составляющих: гармоничное развитие различных чувств и эмоций, формирование адекватной самооценки, развитие умений понимать эмоциональные собственные состояния и причины, их порождающие, преодоление излишней эмоциональной напряженности и повышенной тревожности).

5. Развитие саногенного мышления, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания (осознание психических состояний, в которых ученик находится, рефлексия на фоне релаксации (борьба с отрицательными эмоциями, приводящими к стрессовому состоянию), сосредоточенность внимания, размышления над своими состояниями и их контроль и др.).

6. Развитие эмоциональной сферы в единстве со сферой саморегуляции и экзистенциальной сферой [27].

Разумеется, это относится не только к учебной деятельности, но и к любым жизненным задачам, которые ставит перед студентом-первокурсником новая социальная среда.

### 1.5. Теоретическая модель эмоциональной устойчивости личности студента-первокурсника

Анализ литературы по изучаемой нами проблеме показал, что эмоциональная устойчивость, как уже указывалось выше, это сложное психическое образование, интегративное, полисистемное свойство психики, характеризующееся эмоциональной сбалансированностью и продуктивной деятельностью в неспецифических и экстремальных условиях. В нашей работе данное теоретическое положение является исходным для последующего эмпирического изучения феномена эмоциональной устойчивости.

Определение составляющих эмоциональной устойчивости и раскрытие их психологического содержания, изучение особенностей психологического развития личности в поздней юности, а также влияющих на ее формирования факторов учебной деятельности позволили разработать теоретическую модель изучаемого явления, которая открывает возможность проведения эмпирическое исследование данного феномена. При этом компоненты разных уровней эмоциональной устойчивости, выполняют специфические функции, взаимодействуя между собой, дополняя и расширяя интегративное свойство, которое рассматривается как системное и целостное свойство личности.

В контексте нашего исследования представляется целесообразным систематизировать совокупность внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие и функционирование эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников, а также ее компонентов.

Модель эмоциональной устойчивости личности студента представлена на рис. 1. Подробно рассмотрим ее, охарактеризуем психологическое содержание различных компонентов и факторов эмоциональной устойчивости.

*Когнитивный компонент* эмоциональной устойчивости выполняет функцию отражения изменяющейся действительности и позволяет получать сведения об изменяющихся условиях среды, производить анализ

стрессогенности ситуации и понимать ее контекст, на основании знаний прошлого опыта предвосхищать последствия собственных эмоциональных реакций.

*Поведенческий компонент* рассматривается как способность к организации и саморегуляции деятельности и поведения личности в стрессогенной ситуации, готовность к совершению адекватных действий в новой социальной среде. Эта особенность связана с волевыми характеристиками личности.

Важно отметить, что в дальнейшем регулятивный и волевой компоненты в силу их содержательной близости рассматриваются как один компонент.

*Регулятивный компонент* эмоциональной устойчивости выполняет функции: накопления и актуализации индивидуального опыта, уравновешенности стилевых характеристик. Указывает на способность эмоционального запечатления в опыте личности тех действий и возбуждающих факторов, которыми были вызваны удавшиеся и неудавшиеся результаты.

*Эмоционально-мотивационный компонент.* Эмоциональная составляющая определяется мерой чувствительности субъекта к стрессогенным ситуациям, уровнем возбудимости, негативных эмоциональных переживаний, ситуативной и личностной тревожностью.

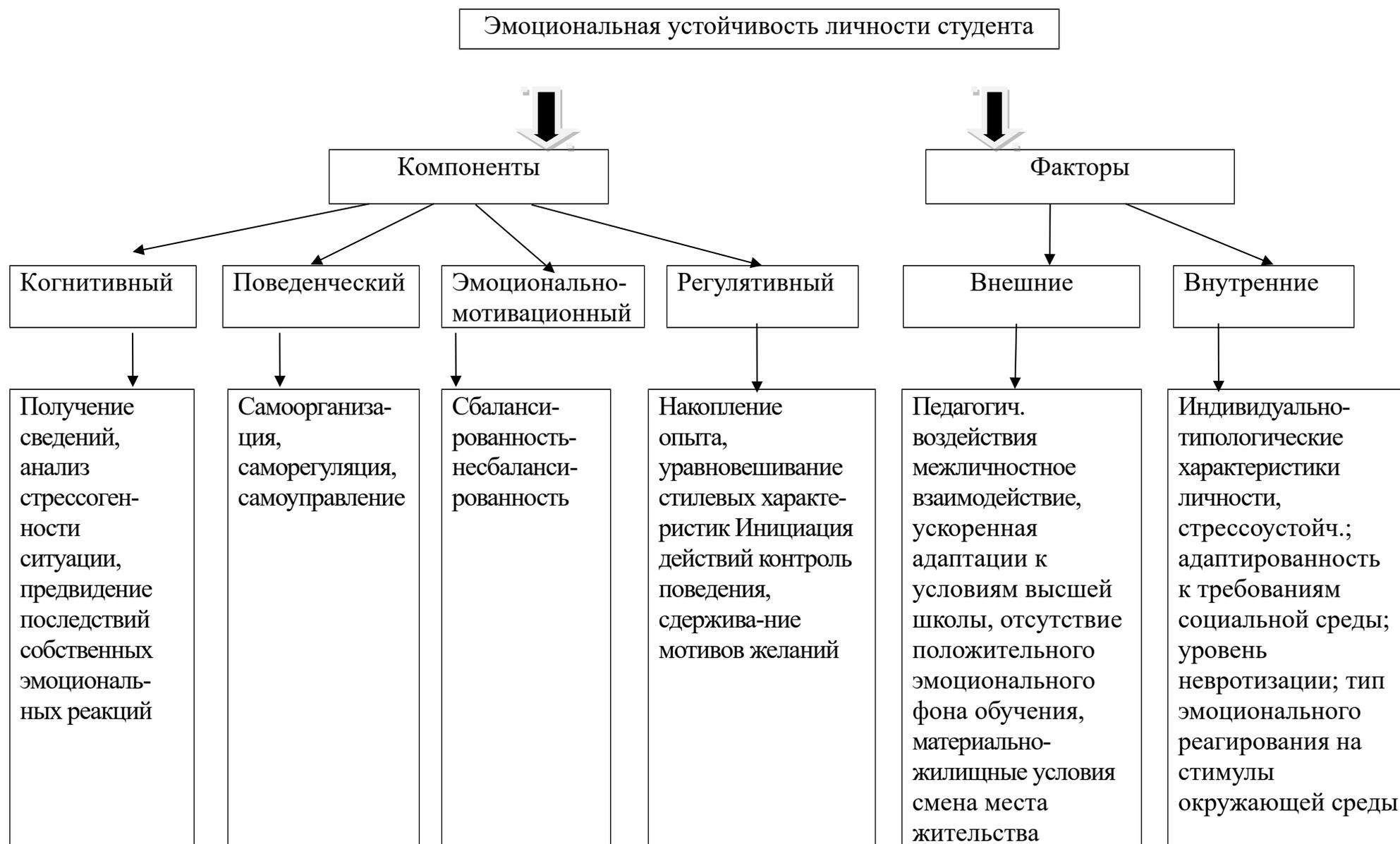


Рис.1 Модель эмоциональной устойчивости личности студента

Мотивационная составляющая предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости в процессе учебной деятельности. Понимается как осознание необходимости в деятельности, наличие устойчивой познавательной потребности, а так же стремление к творческому применению знаний направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в стрессогенной ситуации, что выражается в наличии мотивации достижения успеха и в отсутствии мотивации избегания неудач.

*Волевой компонент* представлен: инициацией действий, усилением побуждения к действиям при его дефиците, контролем поведения, сдерживанием мотивов и желаний. Позитивное проявление вышеперечисленных компонентов реализует способность к полноценной самореализации, личностному росту, своевременному и адекватному разрешению внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных); относительную сбалансированность эмоционального фона, способность к эмоционально-волевой регуляции поведения, адекватную ситуации мотивационную направленность. При этом развиваются способности самоуправления, саморегулирования, самоконтроля.

Эмоциональная устойчивость студентов на начальном этапе обучения в вузе развивается под воздействием ряда внешних и внутренних *факторов*. При этом к *внешним факторам относятся*: педагогические воздействия, межличностное взаимодействие, система деятельности, материально-жилищные условия. К *внутренним факторам относятся*: индивидуально-типологические характеристики (тип эмоциональной реакции, стрессоустойчивость, невротизация, социальная адаптированность и пр.).

Наличие теоретической модели эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения позволяет перейти к эмпирическому изучению данного феномена.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Теоретико-методологический анализ литературы показал наличие различных подходов (психофизиологический, деятельностный, дифференциально-психологический, адаптационно-личностный и др.) к изучению эмоциональной устойчивости личности как психологического феномена.

2. Наиболее точно и полно сущность понятия "эмоциональная устойчивость" отражает понимание указанного феномена как функциональной, гармонизирующей системы эмоционального регулирования деятельности, способности сохранять определенные эмоциональные состояния. Эмоциональная устойчивость выступает как один из психологических факторов надежности, эффективности и успешности действий в обстановке повышенной психической напряженности.

3. Структура эмоциональной устойчивости в проанализированных источниках представлена следующими компонентами: эмоционально-мотивационным, когнитивным, поведенческим, волевым; регулятивным. Эмоциональная устойчивость личности определяется тесными взаимосвязями между данными компонентами и факторами, их взаимной зависимостью, которая порождает целостный психический процесс эмоциональной сбалансированности и, как следствие, обеспечивает продуктивность деятельности при достижении цели в условиях стрессогенных ситуаций. Было также установлено, что эмоциональную устойчивость необходимо формировать у студентов уже на начальном этапе обучения.

4. С целью выявления психологических факторов, оказывающих влияние на развитие и функционирование эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения, были рассмотрены психологические особенности студенческого возраста, учебной деятельности и социальной адаптации студентов-первокурсников.

5. В период студенчества происходит перестройка личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, которая обусловлена изменениями социальной ситуации развития, связанной с поступлением в высшее учебное заведение. Юность является периодом профессионального, личностного и морального самоопределения. В юношеском возрасте продолжается саморазвитие и самосовершенствование личности, человек впервые начинает системно рассматривать собственный внутренний мир, свою индивидуальность, формирует целостный "Я-образ", осмысленно самоопределяется в жизненных и профессиональных планах, определяет для себя жизненные ценности и т.п.

6. Изменение социального статуса личности; смена вида деятельности, новые формы деятельности, предусматривающие большую самостоятельность, свободу выбора; расширение социального окружения способствуют развитию самосознания. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль над собственным поведением, эмоциями.

7. Необходимым условием успешного обучения студентов в вузе является высокий уровень эмоциональной устойчивости. На фоне учебной деятельности и адаптации студентов к условиям высшей школы наблюдаются изменения различных компонентов эмоциональной устойчивости. Анализ литературы позволил разработать теоретическую модель, эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения. Модель включает: 1) компоненты эмоциональной устойчивости; 2) внешние и внутренние факторы эмоциональной устойчивости, показывает взаимосвязи между ними.

8. Когнитивный компонент эмоциональной устойчивости выполняет функцию отражения изменяющейся действительности; поведенческий компонент рассматривается как способность к организации и саморегуляции деятельности и поведения личности в стрессогенной ситуации, готовность к совершению адекватных действий в новой социальной среде; эмоционально-мотивационный компонент определяется мерой чувствительности субъекта к стрессогенным ситуациям, уровнем возбудимости, негативных эмоциональных

переживаний, ситуативной и личностной тревожностью, а также предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости в процессе учебной деятельности; регулятивный компонент выполняет функции накопления и актуализации индивидуального опыта, уравнивания стилевых характеристик; волевой компонент предполагает инициацию действий, усиление побуждения к действиям при его дефиците, контроль поведения, сдерживание мотивов и желаний.

10. Эмоциональная устойчивость студентов на начальном этапе обучения в вузе развивается под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. При этом к внешним факторам относятся: педагогические воздействия, межличностное взаимодействие, система деятельности, материально-жилищные условия; к внутренним факторам – индивидуально-типологические характеристики личности студентов (тип эмоциональной реакции, стрессоустойчивость, невротизация, социальная адаптированность и пр.).

11. Наличие теоретической модели эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения позволяет перейти к эмпирическому изучению данного сложного свойства личности.

**Материалы первого раздела отображены в таких публикациях автора:**

1. Султанова И. В. Влияние социально-психологических факторов на успешность обучения студентов в вузе / И. В.Султанова : материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [“Ломоносов -2010”], (г. Севастополь, 21-23 апреля 2010г.). – / Под ред. В.А. Трифонова, В.А. Иванова, В.И. Кузищана, Н.Н. Миленко, В.В. Хапаева. – Севастополь: Филиал МГУ в г. Севастополе, 2010 - С. 524-525.

2. Султанова И. В. Роль эмоциональной устойчивости в учебной деятельности студентов / И. В.Султанова : матеріали III Всеукраїнської наукової

конференції [„Молода наука – 2010”], (м. Сімферополь, 22 жовтня 2010 р.). –/ Відп. Ред. О.В. Горбань. – Сімферополь, 2010. - С. 131-133.

3. Султанова І. В. Теоретичні підходи вітчизняних і зарубіжних психологів до особливостей становлення особистості студентів. / І. В.Султанова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: Збірник наукових праць : [за ред. С. Д. Максименко, Н. О. Євдокимової]. – 2011. – Вип. 6. – С. 257-261.

4. Султанова И.В. Проблемы эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников в высшем учебном заведении. / И.В.Султанова : материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [“Ломоносов -2011”], (г. Севастополь, 26-28 апреля 2011г.). - / Под ред. В.А. Трифонова, В.А Иванова, В.И. Кузищана, Н.Н. Миленко, В.В. Хапаева. – Севастополь:Филиал МГУ в г. Севастополе, 2011 - С. 176-177.

## **ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

В данной главе представлена организация и этапы эмпирического исследования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения, обоснована репрезентативная выборка испытуемых, а также методический инструментарий, направленный на диагностику изучаемых психических явлений, изложен процесс разработки и проведения программы формирования и коррекции эмоциональной устойчивости испытуемых.

### **2.1. Этапы эмпирического исследования эмоциональной устойчивости студентов**

Исследование проводилось на протяжении 2009 – 2012 годов. Эмпирическое исследование эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении состояло из трех основных этапов.

На первом, подготовительном этапе проводился анализ научно-методической литературы по изучаемой проблеме; разрабатывалась программа исследования; обосновывалась репрезентативная выборка; производился подбор и апробация методического инструментария, направленного на диагностику изучаемых психических явлений; выбирались методы математической статистики.

Второй, собственно эмпирический этап исследования (I-й диагностический срез), направлен:

- *на изучение внешних* (педагогические воздействия, особенности межличностного взаимодействия, условия высшей школы, эмоциональный фон обучения, материально-жилищные условия, смена местожительства и т.п.),

влияющих на формирование эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения;

- на диагностику внутренних факторов (широкого круга индивидуально-психологической характеристики личности: уровень стрессоустойчивости, адаптированность к новым требованиям социальной среды, уровень невротизации, тип эмоционального реагирования, адаптивность и др.) разнонаправлено влияющих на эмоциональную устойчивость – *первый диагностический срез*;

- на математико-статистическую обработку, полученных в результате диагностического исследования, данных;

- на разработку базовой тренинговой программы коррекции и развития эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения, теоретический конструкт которой основывался на модели феномена эмоциональной устойчивости (см. гл.1).

На третьем, формирующем этапе проводилась апробация и внедрение оригинальной программы коррекции и развития эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения.

Четвертый этап эмпирического исследования (II-й диагностический срез) включал послетренинговую диагностику эмоциональной устойчивости и широкого круга индивидуально-психологических характеристик личности студентов, принимавших участие в тренинге; анализ изменений, произошедших в значениях показателей эмоциональной устойчивости студентов и свойств личности, закономерно с ними взаимосвязанных (сравнительный анализ результатов первого и второго диагностического срезов).

Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 297 студентов гуманитарных специальностей трех высших учебных заведений. Среди них 101 студент Филиала Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в г. Севастополе, которые обучаются по специальностям: "География", "Филология", "История", "Психология", "Экономика",

"Управление", "Журналистика". Кроме того, в исследовании принимали участие 99 студентов Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта), обучающихся по специальностям: "Социальная педагогика", "Практическая психология", "Дошкольное образование", "Начальное обучение". Также принимали участие в исследовании 97 студентов "Севастопольского городского гуманитарного университета" (г. Севастополь) специальностей: "Психология", "Филология". Контингент испытуемых состоял из студентов первых курсов, возрастом от 17 до 20 лет (67% девушек и 33% юношей).

Из этих испытуемых, наиболее нуждающиеся в коррекционно-развивающей работе и изъявивших желание *участвовать в тренинге*, составили одну экспериментальную и одну контрольную группы испытуемых.

*В экспериментальную* группу испытуемых вошли 93 студента. В данной группе студентов, как и у всей выборки испытуемых, изучались такие характеристики личности, как эмоциональная устойчивость, уровень невротизации, адаптированность студентов в вузе, стрессоустойчивость, социальная адаптация, эмоциональная устойчивость. Кроме того, именно в этой группе проводились дополнительные исследования по другим психодиагностическим методикам: до тренинга и после него изучались такие характеристики, как адаптивность и широкий спектр свойств личности, представленный в 16-PF модели личности Р. Кеттелла и показатели эмоциональной устойчивости. Эти характеристики личности, на наш взгляд, испытывая коррекционные влияния, в наибольшей мере могут отразить позитивные изменения в эмоциональной устойчивости и свойствах личности, ее сопровождающих, что даст дополнительную информацию не только о динамике изучаемых показателей, но и об эффективности тренинга.

*Контрольная группа*, представители которой не участвовали в тренинге, также состояла из 93 человек. Диагностика проводилась до и после тренинга. Общая схема проведения эмпирического исследования представлена в табл. 2.1.

Таблица 2.1

## Этапы эмпирического исследования и их содержание

№	N	Методики
1	Подготовительный этап	
2	Констатирующий этап (I-й диагностический срез)	
	Общая выборка <b>297</b> студентов	Модифицированная методика Т. Дембо - С. Рубинштейн "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости"; Методики: Л. И. Вассермана; Т. Холмса и Р. Раге; В. В. Бойко; Т. Д. Дубовицкой и О. В. Крыловой
	Экспериментальная группа - <b>93</b> студента	16-факторный опросник Р. Кеттелла; "Тест- опросник социальной адаптивности" О. П. Санниковой, О. В. Кузнецовой
3	Формирующий этап	
	Экспериментальная группа <b>93</b> студента	Коррекционная программа (система учебно-тренинговых занятий)
4	Констатирующий этап (II-й диагностический срез), 2011 – 2012 гг.	
	Экспериментальная группа <b>93</b> студента	Методики: Л. И. Вассермана; Т. Холмса и Р. Раге; В. В. Бойко; Т. Д. Дубовицкой и О. В. Крыловой; модифицированная методика Дембо-Рубинштейн "Размещение себе на шкалах эмоциональной устойчивости"; 16-факторный опросник Р. Кеттелла; "Тест-опросник социальной адаптивности" О. П. Санниковой, О. В. Кузнецовой)
	Контрольная группа <b>93</b> студента	Методики: Л. И. Вассермана; Т. Холмса и Р. Раге; В. В. Бойко; Т. Д. Дубовицкой и О. В. Крыловой

Из всей выборки в контрольную группу отбирались представители контрольной группы, у которых результаты исследования типа эмоциональной устойчивости, уровень невротизации, адаптированность студентов в вузе, стрессоустойчивость, социальная адаптация и эмоциональная устойчивость по средним данным значимо не отличалось от результатов экспериментальной группы. Количественное равенство студентов в обеих группах, как мы полагали,

должно было обеспечить сопоставимость данных, полученных в результате проведения оригинальной программы тренинга эмоциональной устойчивости в экспериментальной группе.

## **2.2. Система методов и процедур получения эмпирических данных**

Для проведения эмпирического исследования была разработана система методов и процедур получения данных. Она определялась исходными методологическими положениями, а также целями и задачами всего эмпирического исследования и его отдельных этапов.

Метод наблюдения использовался на всех этапах эмпирического исследования. Включенное и не включенное наблюдение позволило соотнести реальные эмоциональные состояния студентов и их субъективные представления о них. Беседа как метод научного исследования использовался на всех этапах экспериментальной работы. Ее целью являлось выявление индивидуальных особенностей личности, мотивов деятельности, жизненной позиции студентов. Многократное применение метода беседы в процессе тренинговой программы формирования эмоциональной устойчивости у студентов позволило выявить изменения характеристик личности студентов и определить их динамику.

Динамика знаний, умений и навыков, определяющих эмоциональную устойчивость студентов, на констатирующем и контрольном этапах исследования, изучалась с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали преподаватели и кураторы академических групп.

### **2.2.1. Методики диагностики показателей эмоциональной устойчивости**

Одной из задач второго этапа эмпирического исследования является диагностика элементов структуры эмоциональной устойчивости, которые впоследствии станут объектами коррекционно-развивающей работы.

С этой целью мы использовали процедуру "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости" (модифицированный нами вариант методики Дембо - Рубинштейн) и анкету эмоциональной устойчивости, разработанную нами в сотрудничестве с научным руководителем.

Рассмотрим их по-порядку.

А. Процедура "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости"  
(модифицированный вариант методики Дембо - Рубинштейн).

Данная процедура использовалась с целью исследования самооценки отражающей степень выраженности того или иного компонента эмоциональной устойчивости (эмоционального, когнитивного, поведенческого, контрольно-регулятивного).

Испытуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них определенных качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы их удовлетворял. Каждый испытуемый получает бланк методики, содержащий инструкции и задание.

Место на линии, которое, по мнению испытуемых, соответствует текущему уровню, следует отметить чертой (-); каким уровнем развития соответствующего качества они были бы удовлетворены крестиком (X).

Процедура предназначена для выявления осознанности уровня эмоциональной устойчивости и готовности к развитию и формированию данного свойства у студентов-первокурсников.

Стимульный материал данной методики включает: а) инструкцию для испытуемых; б) бланки на которых изображены отрезки прямых (шкал); в) предмет оценка - описание каждой шкалы, которые приводятся ниже.

Эмоциональный компонент (ЭК). Высокие значения свидетельствуют о сбалансированности между личностью и социальной средой, низком уровне личностной тревожности, отсутствии невротизации, эмоциональном

спокойствию. Низкие значения характеризуют несбалансированность личности и проявления противоположных качеств.

Когнитивный компонент (КК). Высокие значения свидетельствуют о наличии адекватной оценки получаемой информации, безошибочном прогнозировании событий, о быстром и правильном принятии решений в стрессогенных ситуациях. Низкие значения характеризуют противоположные качества.

Поведенческий компонент (ПК). Высокие значения свидетельствуют об адаптированности к социальной среде, адекватности поведения личности при решении задач даже в условиях экстремальных воздействий и т.п. Низкие значения – о наличии противоположных качеств.

Контрольно-регулятивный компонент (КРК). Высокие значения свидетельствуют о контроле поведения, о стремлении к самоорганизации, саморегуляции, самоуправлению личности и т.п. Низкие значения об отсутствии контроле поведения, спонтанности, отсутствии самоуправления личности и т.п.

Очевидно, что необходимость в высоком самоконтроле возникает при низких значениях ЭК, КК и ПК. В то же время, при развитых остальных компонентов эмоциональной устойчивости контроль поведения может снижаться.

Б. Анкетирование эмоциональной устойчивости (оригинальная процедура). Для диагностики эмоциональной устойчивости нами в соавторстве с научным руководителем была разработана специальная анкета. Анкета состоит из 15 вопросов, позволяющих охарактеризовать отличительные психологические особенности студентов-первокурсников, испытывающих трудности, связанные с изменением социальной среды; с требованиями, предъявляемыми к ним высшим учебным заведением, а также с новой социальной ролью студента. Обработка осуществляется путем подсчета общего количества ответов по каждому вопросу, затем данные по всем вопросам обобщаются. Выбор анкетирования как диагностического инструмента

исследования эмоциональной устойчивости, адаптированности студентов-первокурсников обусловлен несколькими обстоятельствами:

- во-первых, оно позволяет выявить трудности, испытываемые студентами на начальном этапе обучения: при адаптации к новой социальной роли, к учебной группе, к учебной деятельности, к новой среде;

- во-вторых, использование анкетирования для исследования уровня эмоциональной устойчивости позволяет выявить группы студентов, с которые в первую очередь нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы.

Ниже приводится анкета эмоциональной устойчивости (оригинальная разработка).

**Описание.** Анкета представлена рядом вопросов, напротив которых необходимо отметить варианты, которые наиболее достоверны для респондента.

**Бланк вопросов.**

1. Возраст
2. Пол
3. Специальность
4. Место проживания до поступления в ВУЗ (подчеркните)
  - село
  - пгт
  - город
5. Материально-жилищные трудности связанные с изменением социального статуса (поступление в ВУЗ) (напишите сами).
6. Что вы понимаете под эмоциональной устойчивостью? (напишите сами).
7. Трудности, возникшие после поступления в ВУЗ: (подчеркните)
  - в общении со студентами, преподавателями;
  - трудности в освоении учебного материала;
  - повышенные физические нагрузки;
  - недостаточное количество времени для отдыха, общения с друзьями;
  - трудности при выполнении требований ВУЗа;
  - плохие условия учебы (неудобное расписание, плохое материально-техническое обеспечение);
  - плохие условия проживания (много времени на дорогу, хозяйственные проблемы);

- другие (напишите сами).

8. Какие эмоциональные переживания Вы испытываете наиболее часто в острые периоды студенческой жизни? (подчеркните).

- гнев
- страх
- растерянность
- беспокойство
- раздражение
- тревога
- отчаяние
- подавленность
- возмущение
- печаль
- другие (напишите сами).

9. Какие обстоятельства мешают Вам чаще всего в реализации намеченного действия? (подчеркните).

- внешние
- внутренние.

10. Какие ситуации при обучении в Вузе Вы считаете стрессогенными? (напишите сами).

11. Какие эмоции Вы чаще всего испытываете в процессе учебной деятельности? (подчеркните)

- положительные
- отрицательные
- затрудняюсь ответить.

12. Какие приемы снятия эмоционального напряжения Вы практикуете? (подчеркните)

- алкоголь
- сигареты
- телевизор
- вкусная еда
- перерыв в учебе
- сон
- общение с друзьями
- поддержка или совет родителей
- прогулки на свежем воздухе
- хобби
- физическая активность
- другое (напишите сами).

13. Какими методами снятия эмоционального напряжения Вы владеете?

(подчеркните)

- рефлексотерапия
- библиотерапия
- нервно-мышечная релаксация
- аутотренинг
- самогипноз
- медитация-визуализация
- ребефинг
- эмоционально - эмпирический «строминг»
- другие (напишите сами).

14. Хотели бы Вы повысить уровень своей эмоциональной устойчивости?

(подчеркните)

- Да
- Нет.

15. Считаете ли Вы необходимым организовывать в Вашем ВУЗе тренинги по обучению методам восстановления психической работоспособности? (подчеркните)

- Да
- Нет.

**Обработка результатов.** При обработке результатов суммируется общее количество ответов, которые в последующем сводятся в общие таблицы.

Комплексное использование анкетирования в сочетании с диагностической беседой и другими методиками позволяет сделать вывод о факторах, влияющих на эмоциональную устойчивость студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении.

### **2.2.2. Основные психодиагностические методики, направленные на изучение качеств личности, аранжирующих проявления эмоциональной устойчивости**

В данной части работы рассматриваются те методики, которые использовались на первом диагностическом срезе всеми испытуемыми.

Известно, что эмоциональная устойчивость не является случайным образованием, ее сформированность зависит от ряда свойств личности и

внешних условий, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении.

Необходимость диагностики психологических конструктов, составляющих выбранную нами для изучения подструктуру индивидуально-психологических свойств личности (уровень стрессоустойчивости; адаптированность к социальной среде, к ее новым требованиям; уровень невротизации; а также тип эмоционального реагирования на воздействия стимулов окружающей среды), определила выбор психодиагностического инструментария.

В исследовании были использованы следующие основные диагностические методики:

- методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. В. Бойко;
- методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана;
- методика исследования адаптированности студентов в вузе Т. Д. Дубовицкой;
- методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге;

Рассмотрим эти методики по-порядку.

А. Методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко использовалась для диагностики общих социально-психологических тенденций, характеризующих особенности эмоциональной системы личности при столкновении с окружающей действительностью. Опросник содержит 39 оценочных суждения с тремя вариантами ответов, в которых необходимо выбрать один. Данные показывают, что "чистые" формулы преобразования энергии воздействия встречаются редко и обычно их демонстрируют личности с акцентуациями в характере, с признаками невротичности [232, с. 197]. Чаще отмечаются смешанные типы реагирования на внешние и внутренние воздействия, что показывает таблица

приложения (А 1 – А 4). При обработке данных подсчитывается количество показателей каждого типа преобразования энергии, суммируется общее число и выводится среднее статистическое.

Выбор методики В. В. Бойко как методического инструментария исследования эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды студентов-первокурсников обусловлен несколькими обстоятельствами:

- во-первых, данная методика позволяет выявить тип эмоционального реагирования студентов на новые социальные условия, с которыми сталкивается молодой человек, попадая в новую социальную среду;

- во-вторых, использование данной методики позволяет проанализировать основные эмоциональные особенности личности, выявить доминирование эйфорической, рефракторной, либо дисфорической поведенческой реакции на стимулы окружающей среды;

- в-третьих, эта методика способствует выявлению уровня эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников, а при составлении психолого-педагогических характеристик личности, которые переживают эйфорические либо дисфорические поведенческие реакции, объяснить те особенности, которые характеризуют личность в новой социальной обстановке.

Использование методики В. В. Бойко в сочетании с диагностической беседой позволяет глубоко изучить явление эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.

**Б. Методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана.** Цель методики - выявление уровня невротизации студентов-первокурсников, характеризующего эмоциональную сферу личности. Уровень невротизации определяет выраженность эмоционального возбуждения личности, коммуникативные особенности, отношения личности к окружающей среде, другим людям, самому себе в новом социальном окружении [232, с. 146].

Методика Л. И. Вассермана состоит из 40 оценочных суждений, на которые необходимо дать ответ "да" или "нет". При обработке данных

подсчитывается количество показателей положительных ответов, в последующем суммируется общее число и выводится среднее статистическое, определяющее уровень невротизации [232, с. 146]. Методика Л.И. Вассермана выбрана с целью оценки не только степени выраженности эмоционального состояния, но также изучения направленности личности, социальной значимости личности в новой социальной среде. определения общего уровня эмоционального реагирования студентов-первокурсников.

В. Методика исследования адаптированности студетов в вузе Т. Д. Дубовицкой. Методика использовалась для выявления студентов, испытывающих трудности в адаптации к группе и к учебной деятельности. Методика содержит 16 оценочных суждений, на которые необходимо выбрать подходящий вариант ответа "Да" - 2, "Трудно сказать" - 1, "Нет" - 0. Обработка результатов осуществляется путем перевода цифр в баллы в соответствии с ключом и последующего суммирования полученных баллов отдельно по каждой шкале и методике в целом [288, с. 246].

Выбор методики Т. Д. Дубовицкой как диагностического инструментария исследования адаптированности студентов-первокурсников обусловлен несколькими обстоятельствами. Методика Т. Д. Дубовицкой позволяет выявить трудности испытываемые студентами на начальном этапе обучения при адаптации к учебной группе и к учебной деятельности, исследовать эффективность коррекционно-развивающей работы со студентами.

Использование методики Т. Д. Дубовицкой в сочетании с диагностической беседой, анкетированием позволяет изучить взаимовлияние эмоциональной устойчивости на процесс адаптированности студентов-первокурсников к учебной группе и учебной деятельности на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении.

Д. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. С помощью данной методики мы исследовали зависимость эмоционального реагирования от различного рода стрессогенных жизненных

ситуаций. Шкала стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге состоит из таблицы, в которой содержатся 43 примера жизненных ситуаций.

Каждому жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени его стрессогенности. Обработка результатов осуществляется суммированием баллов. Количество баллов (их сумма) выражает степень стрессовой нагрузки личности. Так, 150 баллов означают 50% вероятности возникновения психических и физических заболеваний. При сумме баллов 300 эта вероятность увеличивается до 90% [232, с. 157].

Методика Т. Холмса и Р. Раге выбрана с целью оценки стрессовой нагрузки студентов в зависимости от реагирования на различные стрессогенные ситуации. Она дает возможность не только оценить степень выраженности эмоциональной устойчивости, но и показать студентам, что не отдельные незначительные события в жизни являются причиной возникновения стрессовой ситуации, а их комплексное воздействие. Интенсивность и длительность переживаний негативно влияет на изменение поведения человека, его физическое и психическое здоровье, эмоциональный фон и деятельность. Таким образом, методика носит не только констатирующий, но и формирующий характер.

### **2.2.3. Дополнительные психодиагностические методики для участников тренинговой программы**

В исследовании были использованы следующие дополнительные диагностические методики (для выборки испытуемых, участвующих в тренинговой программе):

- шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF);
- "Тест – опросник социальной адаптивности" (О. П. Санниковой, О. В. Кузнецовой).

**А. Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF).** Методика 16 PF Р. Кеттелла как психодиагностический инструмент измеряет характерологические и поведенческие особенности личности и помогает

понять, посредством каких тенденций и особенностей поведения реализуются темпераментные личностные особенности.

Методика представляет собой стандартизированный опросник, включающий в себя 187 суждений, поделенных на 16 групп — шкал, измеряющих различные полярные свойства личности. Каждая из шкал оценивает отдельную черту личности в стандартных баллах. Сумма баллов, полученных по каждой шкале, переводится в баллы по 10-балльной шкале. Максимальная оценка 10 баллов, среднее значение 5,5 балла. Крайние оценки — 1 и 10 баллов — на практике встречаются редко, им соответствуют экстремальные, акцентированные черты личности. Обработка полученных данных производится с помощью ключа. Совпадение ответов обследуемого с "ключом" оценивается в 2 балла для ответов "а" и "с", совпадение ответа "b" — в 1 балл. Сумма баллов по каждой выделенной группе вопросов дает в результате значение фактора. Шкалы распределяются по биполярной шкале с крайними значениями в 1 и 10 баллов. Соответственно, первой половине шкалы (от 1 до 5,5) присваивается знак "—", второй половине (от 5,5 до 10) знак "+". Из имеющихся показателей по всем 16 факторам строится так называемый "профиль личности" [232, с. 192].

Данная методика использовалась для выявления характерологических и темпераментальных особенностей личностных свойств студентов и их взаимоотношений с элементами структуры эмоциональной устойчивости.

**Б. "Тест-опросник социальной адаптивности" (О. П. Санниковой, О. В. Кузнецовой) [242].**

Данный тест-опросник предназначен для изучения формально-динамических и качественных показателей адаптивности личности. К шкалам оригинального тест-опросника социальной адаптивности относятся [242]:

- широта охвата сигналов социума (ШОСС);
- легкость распознавания и иерархизации сигналов социума (ЛИСС);
- точность ориентации в социальных ожиданиях (ТОСО);

- устойчивость эмоционального переживания (УЭП);
- готовность изменяться (ГИ);
- готовность к совершению конструктивных действий, направленных на преодоление неудач (ГПН);
- готовность к совершению действий, направленных на достижение цели (ГДЦ);
- общий показатель социальной адаптивности (ОПА), который представляет собой среднеарифметическое значение всех исходных показателей (композитная оценка).

В тест-опросник включена также дополнительная шкала, диагностирующая состояние общей удовлетворенности как субъективный показатель адаптированности личности (ПОУ).

Каждый из параметров представляет собой биполярный континуум, на полюсах которого располагаются максимально высокие и крайне низкие значения показателей. Индивидуальные значения испытуемого по каждому из параметров отражают специфику адаптивности личности, ее качественное индивидуальное своеобразие.

Тест-опросник включает 80 утверждений (по 10 в каждой шкале). Методика содержит письменную инструкцию, перечень вопросов и бланк, на котором предусмотрено четыре варианта ответов на каждый вопрос. Процедура тестирования стандартная.

### **2.3. Содержание и структура работы по формированию эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения**

#### **2.3.1. Особенности коррекционно-развивающей работы со студентами**

Следующий этап включал практическую реализацию программы формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения (планирование процесса внедрения программы и работа по плану;

прогнозирование конечного результата тренинга и контроль достигнутого; подбор участников тренинга и создание у них положительных установок на предстоящую работу и т.п.). Программа формирующего эксперимента предусматривала работу со студентами, которые по результатам констатирующего эксперимента особенно нуждались в проведении коррекционно-развивающей работы и дали согласие участвовать в ней.

Теоретический анализ позволил уточнить психологическое содержание понятия "эмоциональная устойчивость", определить ее значение для студентов, оказавшихся в новой социальной среде, а также пути ее формирования. В соответствии с целью и задачами исследования были определены психологические факторы, которые являются условиями успешного формирования эмоциональной устойчивости у студентов, могут корректироваться и развиваться в результате внедрения соответствующей тренинговой программы.

Как указано выше, в процессе работы была построена теоретическая модель феномена эмоциональной устойчивости (см. гл.1). Однако, как мы полагаем, сложность и многогранность изучаемого феномена не позволяют полностью изучить его в рамках одного диссертационного исследования. Поэтому, для диагностики и последовавшей за ней коррекционно-развивающей работы нами были выбраны лишь некоторые элементы ее структуры, составляющие подструктуру индивидуально-психологических свойств личности (уровень стрессоустойчивости, адаптированность к социальной среде, к ее новым требованиям; уровень невротизации; а также тип эмоционального реагирования на воздействия стимулов окружающей среды).

В соответствии с гипотезой исследования: формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении обеспечивается при условии:

1) своевременного выявления психологических факторов гипотетически понижающих уровень эмоциональной устойчивости (низкая

стрессоустойчивость и социальная адаптированность, повышенный уровень невротизации, типа эмоционального реагирования на воздействия стимулов окружающей среды и т.п.);

2) применения специально разработанной, теоретически обоснованной и эмпирически проверенной тренинговой программы, направленной на: а) формирование эмоциональной устойчивости, б) блокировку факторов, понижающих ее уровень.

Таким образом, формирование эмоциональной устойчивости можно осуществлять как непосредственно (прямо влияя на ее развитие), так и опосредованно (через блокировку указанных негативно факторов), что требует разработки специальных тренинговых программ и внедрения их в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения.

Эмоциональная устойчивость является одним из необходимых условий гармоничного развития личности студента на начальном этапе обучения и предполагает готовность субъекта к конструктивному решению стрессогенных ситуаций при сохранении адекватного эмоционального фона, возникающего под влиянием внешних и внутренних фрустраторов.

В ходе теоретического анализа (глава 1) установлено, что формирование эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения является актуальной психологической проблемой. Определены компоненты эмоциональной устойчивости (эмоционально-мотивационный, волевой, поведенческий, регуляционный, когнитивный), а также внешние и внутренние факторы, влияющие на ее формирование у студентов на начальном этапе обучения в вузе (уровень невротизации, стрессоустойчивость, адаптированность, тип реагирования на стимулы окружающей среды и т.п.) Исследование также показало, что эмоциональная устойчивость личности определяется тесными взаимосвязями между данными компонентами и факторами, их взаимной зависимостью, которая порождает целостный психический процесс эмоциональной сбалансированности и, как следствие,

обеспечивает продуктивность деятельности при достижении цели в условиях стрессогенных ситуаций. Было также установлено, что эмоциональную устойчивость необходимо формировать уже на начальном этапе обучения.

В ходе констатирующего эксперимента были измерены показатели различных психических свойств, гипотетически входящих в структуру эмоциональной устойчивости. Формирующий этап эксперимента, целью которого была проверка эффективности тренинговой программы коррекции и развития эмоциональной устойчивости, носил программируемый, коррекционно-развивающий характер.

Основные виды деятельности, направленной на формирование эмоциональной устойчивости при помощи тренинговой программы, обозначаются терминами "психологическая коррекция" и "психологическое развитие". Отличие психокоррекционной и развивающей деятельности, по утверждению Р. С. Немова, заключается в том, что "психокоррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия". В то же время, основная задача "развития" состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии необходимых психологических качеств, сформировать их [191, с. 546].

По утверждению ряда учёных-психологов, формирование эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения предполагает умелое сочетание действий как коррекционного, так и развивающего характера.

Так, А. А. Осипова отмечает: "...практика показала высокую эффективность именно коррекционно-развивающих программ, последовательно реализующих как задачи коррекции, так и развивающие цели и задачи" [195, с.162]. Содержание коррекционно-развивающей тренинговой работы должно обеспечивать целостное социально-психологическое воздействие на личность студента.

Известно, что для формирования эмоциональной устойчивости, как и других свойств личности студентов-первокурсников, целесообразно использовать разнообразные тренинговые программы. К сожалению, часто проведение тренингов сводится к выполнению ряда упражнений на заданную тему и обсуждению их результатов, ограничивается формированием отдельных навыков. А между тем обязательной составляющей тренинга является его "концептуальная состоятельность" "Хороший тренинг, - как указывают Г. Б. Моница и Н. В. Раннала, - обязательно должен и основывается на определенной концепции того феномена, которому он посвящен" [183, с.52].

При организации нашего тренинга было использовано сформулированное в результате анализа психологических источников понимание феномена "эмоциональная устойчивость" как интегративного, полисистемного свойства психики, характеризующегося эмоциональной сбалансированностью и продуктивной деятельностью в неспецифических и экстремальных условиях.

В ходе подготовки к проведению тренинга была разработана модель формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения (рис. 3.1.).

Организуя работу по формированию эмоциональной устойчивости, мы опирались, прежде всего, на положения, высказанные представителями экзистенциально-гуманистической психологии (К. Роджерс, В. Франкл, К. Ясперс и др.), согласно которым каждый человек обладает обширным набором внешних и внутренних ресурсов.

Для их актуализации весьма эффективны групповые формы работы, поскольку отношения, складывающиеся между участниками группы, способствуют устранению тревоги и самораскрытию каждого из них, могут создавать оптимальные условия для позитивных психологических изменений и т.п. [237].

Известно, что одной из основных форм групповой развивающей работы, используемой в современной психологии, является тренинг.



Рис. 3.1. Модель формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.

Групповой психологический тренинг чаще всего понимается как: а) совокупность активных методов практической психологии, используемых для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии (И. В. Вачков); б) группа методов развития способностей к обучению и овладению любым

сложным видом деятельности (Ю. Н. Емельянов); в) многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека (С. И. Макшанов) и т.п.

Современная психология предлагает большое разнообразие различных технологий проведения тренинговой работы. В ходе формирующего этапа нашего эксперимента для работы со студентами-первокурсниками были использованы активные групповые методы, позволяющие овладеть необходимыми умениями и навыками по преодолению стрессогенных ситуаций. Совокупность данных методов является одним из наиболее доступных путей резкого ускорения обучения в группе, что достигается благодаря интенсивному эмоциональному подкреплению и усилению обратной связи участников. К главным особенностям подобных тренинговых занятий, по В. В. Никандрову, кроме групповой формы проведения относятся также повышенная активность участников, игровой характер, обучающая направленность, систематическая рефлексия.

Как указывает А. А. Осипова, для того чтобы выявить и изменить свои неадаптивные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие, это позволяет добиться позитивных, достаточно глубинных личностных изменений [195, с. 190]. Использование групповой формы обеспечивает создание в группе эффективной системы обратной связи, позволяющей каждому участнику полнее и глубже понять себя, увидеть и проработать собственные неадекватные отношения и установки, эмоционально-поведенческие стереотипы, негативный прошлый опыт и изменить их в атмосфере доброжелательности и взаимного принятия.

Групповые тренинговые упражнения позволяют развивать чувство принадлежности к группе, повысить уровень самосознания, активность участников, усилить их уверенность в себе и т.п. В нашем случае, тренинговые

занятия должны были помочь участникам группы в выработке эффективных стратегий поведения в стрессогенных ситуациях.

Групповая форма тренинговой работы способствует устранению тревоги и содействует развитию самораскрытия студентов; позволяет бороться с "мифом об уникальности"; снижает дискомфорт от прямого взаимодействия преподавателя и студента, имеющий место в индивидуальной работе; позволяет вырабатывать профессиональные навыки; повышает самооценку студента; развивает у него навыки уверенного поведения. Отношения, складывающиеся между участниками тренинговой группы, могут создавать оптимальные условия для позитивных психологических изменений их личности.

Исходя из цели тренинга, которая заключалась в формировании эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения в вузе, было сформулировано его рабочее определение. Тренинг эмоциональной устойчивости для студентов-первокурсников – это форма работы, ориентированная на использование интерактивных, аутоактивных, психопрофилактических, психокоррекционных методов, с целью развития внешних и внутренних ресурсов эмоциональной устойчивости личности.

В ходе разработанного и проведенного нами тренинга создавались условия для психологической коррекции и развития эмоциональной устойчивости студентов. В ходе тренинга решались задачи индивидуального и группового отражения действительности, осмысления ее составляющих, понимания факторов, влияющих на поведение студента в различных жизненных ситуациях, выявления существующих поведенческих реакций на стрессогенные ситуации. Тренинг также был направлен на снижение эмоционального напряжения, поиск внутренних ресурсов управления эмоциональной сферой личности, выработку умения справляться с собственными сильными эмоциями, расширение видов поведенческих реакций в стрессогенных ситуациях и т.п. Тренинг был построен таким образом, чтобы каждый из участников смог выработать индивидуальную копинг-стратегию поведения в стрессогенных

ситуациях, научиться преодолевать стресс. Последняя проблема рассматривалась нами как ключевая. Для ее решения были поставлены и решены следующие задачи.

*Первая задача* – информировать студентов-первокурсников о влиянии стресса на их тело и психику. В связи с этим они познакомились с такими понятиями как: стресс, теория стресса, адаптивный синдром, фрустрация, эмоциональная устойчивость, психосоматические заболевания. После анализа понятий содержание каждого из них обсуждается в процессе выполнения тренинговых упражнений либо в ходе групповой дискуссии.

*Вторая задача* – обучить студентов-участников отслеживать признаки эмоциональной неустойчивости и их последствия для себя и окружающих людей.

*Третья задача* – научить студентов осознавать влияние стрессоров, для того, чтобы контролировать свое поведение в эмоционально значимых ситуациях.

*Четвертая задача* – обучить методам самопомощи и саморегуляции в ситуациях повышенного эмоционального напряжения.

При организации тренинга мы исходили из того, что успешность работы возможна только при наличии достаточного уровня психологической культуры участников. В. А. Семиченко выделяет семь необходимых стадий формирования общей психологической культуры, без которой любая тренинговая программа будет недостаточно полной и эффективной.

*Стадия 1.* Содержание данной стадии составляет овладение понятийным аппаратом. Этот этап работы с психологической информацией охватывает период ознакомления с базовыми понятиями. В свою очередь он может быть представлен как постепенное, уровневое продвижение по структуре психологических знаний, благодаря которому осуществляется постепенное содержание. По мере продвижения внутри этой стадии человек усваивает научное содержание понятий, проходит ряд уровней, обладающих качественно

отличными особенностями работы с психологической информацией и результатами ее осмысления.

*Стадия 2.* Основное содержание стадии – научиться узнаванию психологических явлений в сложной, многоконтекстной объективной реальности, вычленению психологических детерминант из широкого круга факторов, нахождению множественных, сложно опосредованных вариантов, трансформации психологических знаний в повседневной жизни.

*Стадия 3.* События данной стадии предполагают овладение способами, приемами, средствами изучения и понимания других людей, преодоление тех стандартов, установок, барьеров, которые привносятся социальными стереотипами. Одна из задач прохождения данной стадии – сформировать способность, верно, оценивать диагностические возможности отдельных методик и приемов познания.

*Стадия 4.* Содержание данной стадии занимает работа над собой, самопознание, самоизучение, самооценка, самопринятие. Необходимость разделять познание других людей и самого себя обусловлена тем, что и сама процедура самопознания, и работа с результатами этого познания принципиально отличаются от той, которая осуществляется при оценке других людей. Основной задачей данной стадии является преодоление собственных защитных механизмов, формирование готовности "посмотреть правде о себе в глаза".

*Стадия 5.* Содержание стадии составляет овладение методологией и приемами оптимального управления другими людьми. Любое воздействие, обращенное нами на другого человека, уже есть управление. Главная задача стадии состоит не в том, чтобы убедить себя в неправомерном управлении другими людьми, а в определении пределов вмешательства в индивидуальную жизнь другого человека. Иными словами, задача заключается не в том, чтобы другой человек поступал так, как хочется нам, а чтобы сам захотел поступить соответствующим образом.

*Стадия 6.* Содержание данной стадии составляет работа над повышением своей способности к самоуправлению в жизненных различных ситуациях и в целом при выборе и разработке общей стратегии жизни. Задача стадии – помочь человеку эффективно решать возникающие в его жизни проблемы, а отнюдь не становиться фанатиком самоуправления.

*Стадия 7.* Переход на данную стадию означает готовность человека конструктивно работать с психологическими знаниями в любых жизненных условиях и обстоятельствах, эффективно решать проблемы независимо от их внешней "оболочки". Главная задача стадии – осмысление того, как взаимодействуют психические явления с другими явлениями жизни общества и конкретного индивида, как соотносятся и взаимокоординируются разные системы, в которые в процессе жизнедеятельности включается отдельный человек, составным элементом которых он является.

Некоторые уровни человек может проходить одновременно, а некоторыми так и не овладеет, несмотря на то, что содержание предыдущих уровней может быть полностью усвоено [248].

Одним из важнейших условий успешности любого тренинга является учет индивидуально-типологических особенностей его участников и, в частности, уровня развития тех психических свойств, коррекция и развитие которых осуществляются. Схематическое изображение особенностей коррекционно-развивающей работы со студентами на начальном этапе обучения, в зависимости от уровня развития их эмоциональной устойчивости представлено на рисунке 3.2.

По данным диагностического этапа исследований были выделены группы студентов с различным уровнем эмоциональной устойчивости. Данный показатель стал основанием для выбора различных форм коррекционно-развивающей работы. Приоритет при отборе в тренинговые группы имели студенты с низким уровнем эмоциональной устойчивости. При организации тренинговых занятий мы стремились к тому, чтобы они носили системный характер. Для этого должны были соблюдаться определенные принципы.

Виды коррекционно-развивающей работы со студентами в зависимости от уровня эмоциональной устойчивости
---

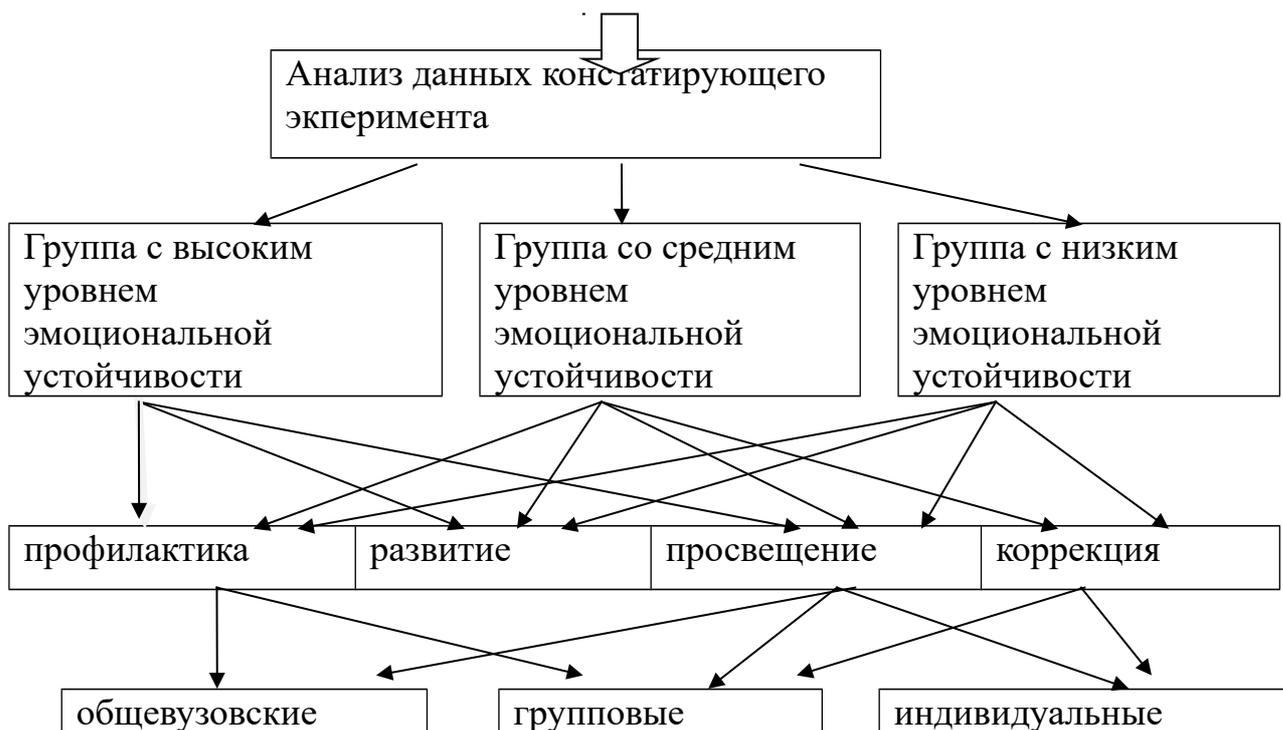


Рис. 3.2. Особенности коррекционно-развивающей работы со студентами на начальном этапе обучения в зависимости от уровня развития их эмоциональной устойчивости.

*Принцип системного целеполагания.* Системно-образующим компонентом выступает цель или результат (как степень достижения цели). Для системы "высшего учебного заведения" такой целью (и результатом) в нашей диссертационной работе выступает формирование эмоциональной устойчивости личности студента.

*Принцип целостности* предполагает, что тренинговая работа должна быть ориентирована на учебное заведение как на целое, как на систему, в которой непосредственно будет осуществляться работа по развитию и формированию эмоциональной устойчивости студентов.

*Принцип профессионально - психологической активности* состоит в утверждении активной позиции педагога в структуре тренинговых занятий.

*Принцип достаточной ограниченности* касается выбора тренинговых упражнений и создания целостной системы для овладения теоретическими и практическими знаниями по проблеме формирования эмоциональной устойчивости студентов.

*Принцип взаимодействия.* Реализация данного принципа направлена на достижение фокусируемого результата, общей цели системы, каковой является развитие студента как личности и субъекта деятельности.

*Принцип развития* выступает в качестве центрального системообразующего компонента, в качестве основы, на которой базируются все вышеупомянутые условия формирования эмоциональной устойчивости студентов [235, с. 68].

Реализация тренинговой программы формирования эмоциональной устойчивости основывалась на соблюдении ряда *правил*:

1. *Правило заинтересованного участия.* Участник должен иметь внутреннюю заинтересованность в изменении своей личности.

2. *Правило равенства.* Правило предполагает, что все члены группы, независимо от их возраста, статуса, социального положения, равны. Общение между участниками тренинга на "Ты" и по имени.

3. *Правило "Здесь и теперь".* Оно означает, что действие происходит в настоящем времени и, что все возникающие вопросы и проблемы должны решаться в группе в момент их возникновения или осознания.

4. *Правило персонификации высказываний.* Каждый говорит от своего имени, кратко и только по существу.

5. *Правило эмпатии.* Это правило предусматривает открытость позиций, взглядов, высказываний каждого; откровенность; авансирование доброго отношений ко всем членам группы; безоценочное восприятие участников группы, их мыслей и чувств. Ориентация членов группы на взаимную поддержку.

6. *Правило активности.* Каждый обязан активно участвовать на всех занятиях, высказывать свои мысли и выражать чувства. «Отсидиваться» на занятиях и быть сторонним наблюдателем запрещается. Участник тренинга должен активизировать свои интеллектуальные и эмоциональные силы на самореализацию, поддержку других членов Т-группы и развитие тренинга.

7. *Правило "Стоп"*. Вводится с целью обеспечения психологической защиты личности и является уточнением к предыдущему. Данное правило означает, что каждый член группы имеет право отказаться от участия в том или ином упражнении (или нескольких упражнениях), а также отказаться отвечать на тот или иной вопрос тренера или членов группы.

8. *Правило "Купе" (конфиденциальности)*. Оно означает, что все, о чем говорится на тренинге, не должно разглашаться, обсуждаться с другими (даже самыми близкими) людьми, не являющимися членами группы. Особенно это касается сугубо личной информации. Это правило может быть ужесточено, – когда даже члены группы не имеют право обсуждать информацию друг с другом вне занятий. Можно это правило смягчить, - когда разрешается говорить о тренинге, если только обсуждаемая тема не касается личной (сугубо конфиденциальной) информации о членах группы.

### **2.3.2. Структура программы тренинга по формированию эмоциональной устойчивости студентов**

Для проведения тренинговых занятий со студентами-первокурсниками использовалось помещение, которое смогло обеспечить аудиторную работу и работу "в круге", двигательные упражнения, возможность работы в удобных позах и возможность уединиться, если того потребует состояние испытуемого. Количество занятий, порядок их проведения, длительность и содержание могли изменяться в зависимости от конкретных условий. Программа тренинговой работы по формированию эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения была реализована в рамках спецкурса "Формирование эмоциональной устойчивости у студента-первокурсника". Спецкурс проводился со студентами первых курсов дневного отделения Филиала Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова в г. Севастополе, Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта) и Каменец-Подольского национального университета им. И. Огиенко.

Тренинг был рассчитан на студентов-первокурсников (17-20 лет), и предполагал наличие определенного уровня рефлексии его участников, он был также ориентирован на особенности юношеского возраста. Содержание тренинга было реализовано в течение 28 академических часов (+17 часов самостоятельной работы по заданию руководителя тренинга). Данная работа проводилась в первом семестре первого года обучения в группе из 12-14 человек, занятия (по 4 академических часа каждое) проходили регулярно в течение 7 дней. Каждый блок тренинга предполагал проведение отдельного занятия либо серии занятий. Каждое занятие начиналось с приветствия ведущего, далее предлагалось упражнение-активатор.

Программа тренинга включала в себя чередование теоретического (мини-лекции) и практического материала. Окончание занятия сопровождалась рефлексией его содержания, оценкой эмоционального состояния участников, а также текстом прощания, выбранным группой на первом занятии. Программа тренинга включала четыре блока: диагностический (реализовывался дважды), теоретический (информационный), инструментальный и блок психотехник.

*Первый блок* - диагностический (входной контроль). Организация процесса познания и самопознания, направленного на выявление и осознание студентами-участниками уровня своей эмоциональной устойчивости. При реализации данного блока мы руководствовались показателями, полученными на констатирующем этапе исследования.



Рис. 3.3 Схема реализации программы тренинга по формированию эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.

*Второй блок* – теоретический. Форма работы со студентами в данном блоке – информационная. В нем рассматриваются научные подходы, индивидуальные особенности, факторы, влияющие на эмоциональную устойчивость студентов на начальном этапе обучения. Вводятся такие понятия как: стресс, теория стресса, адаптивный синдром, фрустрация, эмоциональная устойчивость, психосоматические заболевания. После рассмотрения понятий содержание каждого из них обсуждается в ходе упражнения или в форме групповой дискуссии. Основными положениями теоретического блока выступают:

- использование демократического стиля взаимодействия, основанного на искренности, доверительности, открытости и равноправном партнерстве;
- избегание лекционного типа подачи материала, предпочтение отдается диалогическому общению без излишней авторитарности со стороны ведущего:
- тщательное продумывание плана каждого занятия, его этапов, их построение с учетом возрастных особенностей студентов;
- обязательное использование визуальных средств.

*Третий блок* – инструментальный. Реализация содержания блока представлена упражнениями, играми, дискуссиями позволяющими найти те индивидуальные внутренние ресурсы, которые необходимы конкретному студенту для формирования эмоциональной устойчивости.

Успешность тренинговых занятий во многом определяется установкой ведущего и его отношением к участникам тренинга. К. Роджерс выделил следующие условия терапевтических отношений в групповой работе [237, с.56]:

- контакт. Установление контакта – это негласное "Я вижу тебя", которое должно быть выражено;
- конгруэнтность. Психолог должен быть "самим собой", т.е., например, если он сердится на кого-то, то не должен делать вид, что не испытываете соответствующих эмоций;

- позитивное отношение. Несмотря на естественную сложность работы, ведущий должен стремиться сохранить позитивное отношение ко всем членам группы независимо от их личностных особенностей и поведения. Умение ценить каждого члена группы – необходимое условие успешной работы;

- эмпатия – способность понять каждого члена группы, поддержать его и помочь ему в осознании своих сил;

- восприятие. Участники должны воспринимать контакт с тренером, его конгруэнтность, позитивное отношение и эмпатию. Необходимо, чтобы они видели его заинтересованность и заботу.

*Четвертый блок* – это блок психотехник. Представлен упражнениями, методами, техниками, необходимыми для формирования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения (основы релаксации, саморегуляции, дыхательных техник, тайм-менеджмента, медитации, медитации-визуализации). Содержание данного блока направлено на обучение студентов методам самопомощи и саморегуляции в ситуациях, когда влияние стрессогенных факторов наиболее велико. Помимо условий взаимодействия и установки психолога следует помнить и техники, применяемые при работе с группой:

1. Слушание. Каждый участник имеет право быть выслушанным;
2. Использование безоценочных суждений. Это правило должно выполняться не только психологом, но и членами группы;
3. Выражение принятия. Студенты-участники должны чувствовать, что их принимают такими, какими они есть;
4. Раскрытие себя. Искусство самораскрытия, по мнению психотерапевта С. Кэррел, сложно "... необходимо знать вас как реального живого человека, но при этом границы отношений не должны быть нарушены" [153, с 68].

*Пятый блок* - диагностический (выходной контроль). На данном этапе использовались методы констатирующего эксперимента с целью определения эффективности тренинговых мероприятий. После его проведения студенты

были ознакомлены с результатами, в которых отразилась динамика изменений и общие тенденции развития эмоциональной устойчивости в ходе тренинга.

В процессе тренинговой работы осуществлялась отработка когнитивных, эмоционально-мотивационных, волевых, поведенческих, регулятивных компонентов эмоциональной устойчивости участников экспериментальной группы. Тренинговые занятия были направлены на актуализацию резервных возможностей обучающихся и их готовность к преодолению различных трудностей связанных с неспецифическими и экстремальными ситуациями возникающих у студентов на начальном этапе обучения.

### **2.3.3. Содержание тренинговой программы формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения**

Цель тренинговой программы заключалась в формировании эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения, т.е., способности противостоять стрессогенному воздействию, активно преобразовывая его либо приспосабливаясь к нему.

Для реализации данной цели в ходе тренинга, осуществлялись анализ важнейших областей жизнедеятельности личности, а также изменение неэффективных способов поведения в сложных и значимых жизненных ситуациях, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники, попав в новую социальную среду.

Краткое содержание программы тренинговых занятий представлено в табл. 2.1.

#### **Занятие №1**

*Представление.* Тренер представляется участникам (студентам-первокурсникам) тренинговой программы, знакомит с темой занятия, сообщает о режиме работы. Затем проводится упражнение "*Ожидания*", целью которого является выявление ожиданий участников. После чего группа вырабатывает *правила*, в соответствии с которыми проходит дальнейшая работа по формированию эмоциональной устойчивости.

Таблица 3.1

## Содержание тренинговой программы

№	Тема занятия.	Кол-во час.	Мини-лекция, мини-дискуссия	Упражнения I части тренингового занятия.	Упражнения II части тренингового занятия.	Упражнения III части тренингового занятия.
1	Введен. Стрессы в жизни (ч.1).	4	Мини-лекция "Стресс". Мини-дискуссия "Плюсы и минусы стресса".	Представление тренера. Упр. "Ожидания". Правила группы. "Незаконченные предложения". Игра – знакомство "Презентация"	Упр. "Ассоциативные ряды". Упражнение "Я и стресс". Обобщающее упр. "Реклама" - "Лекарство от стресса".	Упр. "Ритуал настроя на успех". Задание для самостоятельной работы.
2	Стрессы в жизни. (часть 2)	4	Мини-лекция "Ресурс эмоциональной устойчивости". Мини-лекция "Копинг - стратегии и их роль в преодолении эмоциональной неустойчивости"	Правила группы. Упр. "Я сегодня вот такой..."	Игра – "Построиться по росту". Упражнение "Я злюсь, когда..."	Упр. "Образ "Я"". Задание для самостоятельной работы.
3	Стрессогенные ситуации в учебной деятельности.	4	Мини-лекция "Стрессогенные ситуации в учебной деятельности". Мини-лекция "Модель управления стрессом Дж. Гринберга. Позитив	Правила группы. Игра-приветствие "Локотки".	Упр. "Два на два, или Новый Юлий Цезарь". Игра "Темп". Игра "Хорошо и плохо".	Упр. "Устойчивость". Задание для самостоятельной работы.

			мышление".			
4	Эмоциональное выгорание	4	Мини-лекция "Предстартовое волнение". Мини-лекция "Синдром эмоционального выгорания". Мини-лекция "Правила передачи и принятия критики".	Правила группы. Игра "Здесь сидит Таня..."	Упр. "Круг совершенства". Упр. "Прививка от выгорания".	Упр. "Достойный ответ". Задание для самостоятельной работы.
5	Тайм-менеджмент	4	Мини-лекция "Тайм – менеджмент". Мини-лекция "Тайм – менеджмент по Глебу Архангельскому".	Правила группы. Упр. "Позитивный монолог".	Упр. "Минута". Упр. "Делу время – потехе час".	Упр. "Слоны и лягушки". Задание для самостоятельной работы.
6	Методы и техники саморегуляции (часть 1).	4	Мини-лекция "Методы саморегуляции". Мини-лекция "Осанка".	Правила группы. Упр. "Лото".	Упр. "Релаксация". Упр. "Поплавок". Упр. "Отдых".	Упражнение "Стена". Задание для сам. работы.
7	Методы и техники саморегуляции часть 2)	4	Мини-лекция "Дыхание – основа всех методов релаксации". Мини-лекция "Медитация". Мини – лекция "Визуализация как метод саморегуляции".	Правила группы. Упр. "Я среди вас". Упр. "Поговорим о дне вчерашнем".	Упр. "Контроль дыхания". Упр. "Медитация". Упр. "Фрегат, на котором я плыву"	Обобщающее упр. "Портрет э.у.человека". Обобщающее упр. "Карта группы".
Всего: 28часов+17часов самостоятельная работа						

Среди принятых правил могут быть как общие положения, так и правила, касающиеся работы конкретной группы. Далее проводится упражнение "*Незаконченные предложения*". Цель - прояснение явных и неявных правил, действующих в данной группе. Для знакомства участников друг с другом и развития партнерских взаимоотношений используется игра-знакомство "*Презентация*".

Упражнение "*Ассоциативные ряды*" применяется для выявления представлений членов Т-группы о стрессах и стрессогенных ситуациях, встречающихся в повседневной жизни, с целью обеспечения вхождения группы в проблему.

Для помощи участникам в осознании и вербализации своих представлений о стрессе и его эмоциональном сопровождении, определения своего отношения к нему, выявления трудностей, переживаемых членами группы в настоящий момент, личных ресурсов противостояния стрессовым и негативно окрашенным эмоциональным ситуациям используется упражнение "*Я, эмоции и стресс*".

Затем следует мини-лекция "*Стресс*". Методом мозгового штурма группа формулирует определение стресса, после чего тренер знакомит слушателей с существующими в современной психологии подходами к изучению стресса. Тренер приводит краткую историческую справку, рассказывает о взглядах современных специалистов на данный психологический феномен. Группа анализирует эти взгляды и принимает вариант, соответствующий ведущей концепции тренинга.

Особое внимание уделяется проблеме негативных последствий стресса: ухудшение деятельностных показателей, учащение несчастных случаев, затруднения в общении с людьми, снижение показателей успеваемости, падение уровня эмоциональной устойчивости, проблемы со здоровьем и т.п. При рассмотрении причин стресса тренеру важно подвести участников группы к осознанию того, что все перечисленные последствия носят потенциальный

характер и не всегда проявляются в конкретных случаях. Следовательно, стресс не является абсолютно негативным явлением. Уточнению данного положения посвящена мини-дискуссия "*Плюсы и минусы стресса*". Она направлена на осознание не только негативных последствий стресса, но и возможностей, связанных с раскрытием ресурсов личности, переживающей стресс.

Далее следует обобщающее упражнение-реклама "*Лекарство от стресса*", целью которого является обобщение полученного в ходе тренинговых занятий материала, обмен опытом участников. Упражнение "*Ритуал настроя на успех*" выполняется для закрепления установки членов группы на успех работы по реализации задач тренинга.

Для закрепления полученной информации, приобретенных навыков необходимо выполнение заданий для *самостоятельной работы* ("мобилизующей микро-паузы"). На упражнение выделяется 5 минут в день (в послеобеденное или вечернее время).

## **Занятие №2**

*Правила группы.* Всем членам группы предлагается по 10 - балльной системе оценить степень собственной тревожности на момент начала тренинга (0 баллов – отсутствие тревожности, 10 баллов – максимум тревожности). Уточняются, обсуждаются, при необходимости изменяются правила работы Т-группы. Члены группы могут принять эти правила, внести в них изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

Эмоциональная зарядка, развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и выражать его вербально и невербально отражается в упражнении "*Я сегодня вот такой...*".

Следом проводится игра – "*Построиться по росту*", целью которой является выявление того, как фрустрация одной или нескольких потребностей человека (лишение возможности получать информацию из окружающей среды

при помощи зрительного канала, запрет на использование вербальной формы общения и т.п.) влияет на выбор им стратегии своего поведения.

Вслед за этим следует мини-лекция "*Ресурс эмоциональной устойчивости*", в которой тренер дает определение понятия "ресурсы личности", а также приводит классификацию данных ресурсов. Особое внимание уделяется психологическим ресурсам личности и их роли в развитии эмоциональной устойчивости. Можно обсудить с участниками, вопрос о важности сохранения, укреплении и развитии их собственных ресурсов.

Далее участникам тренинга предлагается алгоритм действий, помогающих совладать с отрицательными эмоциями, снизить эмоциональное напряжения (упражнение "*Я злюсь, когда...*").

Для определения понятия "копинг" используется мини-лекция "*Копинг - стратегии и их роль в преодолении эмоциональной неустойчивости*". Тренер дает определение понятия "копинг", указывая, что на сегодняшний день исследование стратегии совладания со стрессом является одним из наиболее актуальных направлений в прикладной психологии. Участники знакомятся с основными стратегиями преодоления эмоционально неустойчивых состояний согласно классификации Р. Лазаруса и С. Фолкмана (эмоционально-ориентированные и предметно-ориентированные стратегии).

Тренер также может обсудить с группой активные и пассивные стратегии преодоления – когда, и при каких обстоятельствах их использование может быть адекватным ситуации. Тренер может также привести примеры эффективного, а также неэффективного копинга и попросить группу проанализировать данные ситуации, а затем предложить собственные примеры из личной жизни.

Для преодоления эмоционально неустойчивых состояний (снижение действия внутриличностных факторов стресса) используется упражнение "*Образ "Я"*" (по М. Джеймсу, Д. Джонгварду).

С целью закрепления полученных знаний и навыков предлагается выполнить ряд заданий для *самостоятельной работы*:

1. Произносить вслух и про себя каждый раз, когда увидите свое отражение в зеркале или в оконном стекле "Я молодец. Я в порядке" (каждый день в течение недели). Прodelывать это до тех пор, пока не появится ощущение "я в порядке".

2. Замечать все случаи, когда вы унижаете сами себя (в течение двух дней). Затем еще в течение двух дней прерывать себя всякий раз, когда Вы начинаете унижать себя, откажитесь также принимать унижения от других.

3. Периодически пополнять, начатый на этом занятии, список "золотых ярлыков".

Участники тренинга должны усвоить то, что человек, достигший достаточной уверенности в себе, не нуждается в "ярлыках", как и не нуждается в чувствах, как правило, негативных, которые "собирают" эго-состояние ребенка, представления о себе, навязанные извне, даже если они "золотые".

### **Занятие № 3.**

*Правила группы.* Уточняются, обсуждаются, при необходимости изменяются правила работы Т- группы. Члены группы могут принять эти правила, внести в них изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

*Игра-приветствие "Локотки"* (по К. Фопель) направлена на установление контактов между участниками, разрушение привычных стереотипов приветствия, развитие креативности, умение понимать позицию партнера по общению.

Для знакомства участников с видами стрессогенных ситуаций в учебной деятельности применяется мини-лекция "*Стрессогенные ситуации в учебной деятельности*". Тренер рассказывает о том, что в настоящее время не существует единой классификации трудных ситуаций в социальной среде и учебной деятельности. Затем он знакомит студентов-участников с

классификацией Р. Лазаруса, в которой выделяется три типа профессионально трудных ситуаций: ситуации "потери" (времени, личностных ресурсов, материальных средств), угрозы "потери" (переживание по поводу возможных потерь) и "вызова" (требующих от личности чрезмерных затрат, превышающих наличные ресурсы). Далее тренер может предложить участникам привести примеры типичных стрессогенных ситуаций в учебной деятельности и составить собственную классификацию.

Упражнение *"Два на два, или Новый Юлий Цезарь"* (по Кипнис), направлено на обучение действиям в условиях стресса, позволяющим не терять способности концентрировать внимание на проблеме.

Целью игры *"Темн"* (по К. Фопель) является восстановление сил, мобилизация участников для следующего творческого упражнения, которое направлено на формирование более объективного образа стрессогенных ситуаций. Игра *"Хорошо и плохо"*.

Далее следует мини-лекция *"Модель управления стрессом Дж. Гринберга. Позитивное мышление"*. Дж. Гринберг отмечает, что существует система управления стрессом, которую можно использовать, чтобы контролировать стресс и уровень эмоциональной устойчивости. Автор считает, что управление стрессом должно осуществляться комплексно, на всех фазах его развития. Тренер знакомит группу с моделью Гринберга.

Важным элементом модели является наличие позитивного мышления, которое позволяет воспринимать стрессогенную ситуацию как возможность научиться новым стратегиям поведения, повысить свою креативность и больше узнать о своих скрытых психологических ресурсах и возможностях.

Тренер информирует участников о результатах изучения психологических особенностей оптимистов и пессимистов, проведенного М. Зелигманом. Он может предложить группе обсудить такие понятия, как "позитивное мышление", "позитивный взгляд на жизнь", "позитивный человек", обратить внимание на то, что позитивное мышление трактует стрессы, поражения и

победы как нормальные жизненные явления и что задача личности – научиться правильно, воспринимать и объяснять эти события.

Упражнение "*Устойчивость*" демонстрирует ресурсы повышения самооценки участников.

Так как любой блок предполагает закрепляющее задание в виде *самостоятельной работы*, нами было предложено самостоятельно ознакомиться и овладеть методикой аффирмации, т.е. нахождения слов, формул самовнушения, которые помогают человеку настроить свое сознание на позитивную волну.

#### **Занятие №4.**

*Правила группы.* Смотрите занятие № 3.

Целью игры "*Здесь сидит Таня...*" является снятие эмоционального напряжения, продолжение знакомства участников группы, выявление стратегии поведения в эмоционально значимой ситуации (необходимо быстро отреагировать на ситуацию, быстро принять решение, действовать спокойно).

Мини-лекция "*Предстартовое волнение*" имеет целью знакомство участников тренинга с термином "предстартовое волнение" после чего тренер предлагает слушателям перечень конкретных методов, помогающих справиться с волнением перед выступлениями и во время выступлений. Тренер сообщает, что более подробно методы саморегуляции в эмоционально значимых ситуациях будут рассматриваться на шестом занятии тренинга.

Для развития чувства уверенности в ситуации тревоги, связанной с будущими событиями, развитие ресурсов личности используется упражнение "*Круг совершенства*" (по Андреас).

Далее следует мини-лекция "*Синдром эмоционального выгорания*". Тренер знакомит слушателей с соответствующей концепцией К. Маслач, выделяет факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, рассматривает модели синдрома, знакомит с методами

профилактики. Слушателям предлагается вспомнить и перечислить факторы, провоцирующие синдром эмоционального выгорания.

С целью, обобщения полученного в ходе тренинга теоретического материала, активизации участников, обмена опытом применяется упражнение "*Прививка от выгорания*".

При помощи мини - лекции "*Правила передачи и принятия критики*" участники тренинговой программы получают информацию о конструктивной и деструктивной критике, о правилах передачи и принятия негативной информации. Лекционный материал может быть заменен дискуссией участников тренинга на тему «Польза и вред критики», активной формой обмена опытом.

Отработка навыка конструктивного выхода из конфликтных ситуаций осуществляется в упражнении "*Достойный ответ*".

Задание для закрепления полученного материала является упражнение для *самостоятельной работы* "*Фиксация точки*" (текст задания представлен в приложении Е).

### **Занятие № 5.**

*Правила группы.* Смотрите занятие № 3.

Упражнение "*Позитивный монолог*" (Авторы А. Эллис, К. Макларен) направленно на принятие своего "Я" в позитиве; развитие рефлексии.

В мини-лекции "*Тайм – менеджмент*" ведущий сообщает следующую информацию о том, что время – хотя и невозполнимый, но все же, регулируемый ресурс, а проблемы человека в управлении временем обусловлены:

- его индивидуальными особенностями;
- спецификой межличностного взаимодействия;
- организационно-структурными проблемами и пр.».

Акцент делается на трудностях управления временем, внутренних и внешних помехах на пути его оптимального использования.

Для изучения ориентации во времени применяется упражнение "*Минута*". Упражнение "*Делу время – потехе час*" используется для осознания индивидуальной стратегии управления временем.

Далее следует мини-лекция "*Тайм – менеджмент по Глебу Архангельскому*". Лекция проходит в два этапа:

I-й этап: "Уничтожение мелких неприятных дел".

II-й этап: "Разглобализация" крупных задач.

С целью формирования умений рационального управления временем применяется упражнение "*Слоны и лягушки*" (тайм-менеджмент, Г. Архангельский).

С целью закрепления полученных знаний предлагается выполнить задание для *самостоятельной работы*: овладеть техникой освобождения от деструктивного чувства обидчивости, по Л. А. Пергаменцику.

### **Занятие № 6.**

*Правила группы*. Смотрите занятие № 3.

Для "разогрева" группы и позитивного настроения на дальнейшую работу предлагается выполнение упражнения "*Лото*".

В мини-лекции "*Методы саморегуляции*" тренер рассказывает о понятии "саморегуляция", показывает роль саморегуляции в снижении стрессовой реактивности и просит участников группы сообщить, какие приемы саморегуляции они используют. Затем дается подробная информация об основных методах регуляции эмоциональных состояний.

Упражнение "*Релаксация*" направлено на овладение методами самовнушения и освоение различных техник расслабления. После завершения данного упражнения, участники тренинга с закрытыми глазами плавно переходят к выполнению упражнений "*Поплавок*" и "*Отдых*", которые направлены на формирование навыков релаксации.

Затем в мини-лекции "*Осанка*" тренер сообщает участникам следующее. Позвоночник играет исключительно важную роль в циркуляции энергии в

организме; осанка является важной частью имиджа; часто именно по осанке окружающие определяют эмоциональную устойчивость человека: "держится как английская королева", "сгорбился под ударами судьбы", "согнулся под тяжестью бед" и т.д.

Упражнение "*Стена*" служит для осознания важности осанки, выявление мышечных зажимов в области спины.

Задание для *самостоятельной работы* предполагает овладение техникой формирования позитивного эмоционального фона жизнедеятельности.

### **Занятие № 7.**

*Правила группы.* Смотрите занятие № 3.

С целью развитие эмпатии; формирование позитивного настроения участников тренинга на совместную работу; выявление межличностных симпатий у членов Т-группы используется упражнение "*Я среди вас*".

Упражнение "*Поговорим о дне вчерашнем*" служит рефлексией предыдущих занятий; контролем выполнения домашних заданий.

Далее следует мини-лекция "*Дыхание – основа всех методов релаксации*". Тренер сообщает информацию о том, как связаны между собой эмоциональные реакции и дыхание. При эмоциональных реакциях дыхание становится поверхностным, в результате сердце и легкие работают под напряжением. Научившись регулировать дыхание, мы получаем возможность управлять собственным эмоциональным состоянием.

Перед проведением дыхательных упражнений тренер знакомит группу с основными правилами пранаямы (техника управления жизненной энергией, расширения адаптивных функций организма с помощью дыхательных упражнений). Далее тренер знакомит группу с видами дыхания, которые затем отрабатываются в ходе специальных упражнений.

Упражнение "*Контроль дыхания*" дает возможность участникам тренинга увидеть тесную связь между эмоциональным состоянием и дыханием, а также поработать с навыками дыхательной саморегуляции.

Затем проводится мини-лекция "*Медитация*", в процессе которой тренер рассказывает о современных исследованиях, доказавших положительное влияние медитации на физиологическое и психологическое состояние человека, о теории и практике медитации. Группа обсуждает полученную информацию. Затем слушатели знакомятся с различными техниками медитации. Знания, полученные на мини-лекции, закрепляются практическим упражнением "*Медитация*", целью которого является управление вниманием, умение сосредотачиваться на своих внутренних ощущениях, игнорировать внешние раздражители. Еще об одном методе саморегуляции сообщается на мини – лекции "*Визуализация как метод саморегуляции*". Тренер рассказывает о том, как широко сегодня используется метод визуализации, подчеркивает, что для эффективного использования данного метода важно иметь развитое воображение и уметь управлять своими зрительными образами.

Упражнение "*Фрегат, на котором я плыву*" выявляет актуальные физические и психические состояния участников тренинга и их стратегии преодоления эмоциональных состояний.

С целью контроля усвоения полученной на тренинговых занятиях информации участникам предлагается упражнение "*Портрет эмоционально устойчивого человека*".

Упражнение "*Карта группы*" (К. Фопель) посвящено обобщению полученной в ходе тренинговых занятий информации, ориентации участников на использование приобретенных знаний и навыков, анализу реализованности их ожиданий от тренинга и т.п.

Динамика развития эмоциональной устойчивости в результате формирующего эксперимента у студентов-первокурсников представлена в следующей главе.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Разработаны этапы эмпирического исследования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении, цель которых заключалась: в организации эмпирического исследования, в обосновании репрезентативной выборки; в подборе методического инструментария, направленного на диагностику изучаемых психических явлений; в разработке и проведении программы формирования и коррекции эмоциональной устойчивости.

2. Подбор диагностического инструментария для исследования осведомленности, степени выраженности и определения уровня эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения производился с помощью бесед, наблюдений, метода экспертных оценок.

3. Уровень сформированности эмоциональной устойчивости определялся при помощи оригинальной анкеты и модифицированной методики Т. Дембо-С. Рубинштейн "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости". Комплекс основных методик состоял из методики диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В.В. Бойко; диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана; методики адаптированности студентов в вузе Т. Д. Дубовицкой; определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. Работу сданными методиками осуществлял весь контингент испытуемых (297 студентов).

4. Для изучения свойств личности, сопровождающих проявление эмоциональной устойчивости, использовались дополнительные методики: 16-РФ опросник Р. Кеттелла и тест-опросник адаптивности.

5. На основе теоретического анализа специальной литературы и наших предварительных исследований разработана программа формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения. Программа включает: планирование процесса внедрения программы и работа по плану; прогнозирование конечного результата тренинга и контроль

достигнутого; подбор участников тренинга и создание у них положительных установок на предстоящую работу и т.п. Программа формирующего эксперимента предусматривает работу со студентами, которые по результатам констатирующего эксперимента особенно нуждаются в проведении коррекционно - развивающей работы и которые при этом, дают согласие участвовать в ней.

6. Процесс формирования эмоциональной устойчивости студентов–первокурсников проходит в три этапа: 1) постановка целей и задач, создание положительных установок; 2) изучение теоретических основ формирования эмоциональной устойчивости; 3) практическая реализация программы формирования эмоциональной устойчивости у студентов.

7. Установлено, что формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении обеспечивается при условии, во-первых, своевременного выявления психологических факторов понижающих уровень эмоциональной устойчивости с последующей их блокировкой и, во-вторых, при условии поддержки и развитии психологических факторов повышающих ее уровень. В процессе тренинговой работы осуществлялась непосредственная коррекция показателей эмоциональных, когнитивных, поведенческих и регулятивных компонентов эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения.

8. Разработаны принципы, правила и задания (упражнения) проведения тренинговой программы формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении.

**Материалы второго раздела отображены в таких публикациях автора:**

1. Султанова И. В. К проблеме эмоциональной устойчивости студентов (начальный этап обучения). / И. В. Султанова. // Науковий вісник

Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 2011. – № 9-10. – С. 107-113.

2. Султанова И.В. Теоретические основы коррекционно-развивающей работы по повышению эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения. /И. В. Султанова : материалы VIII Междунар. научно-практ. конф. [“Инновационные технологии в образовании”], (г. Ялта, 15-17 сентября 2011г.) / МОНМС Украины, Крымский гуманитарн. ун-т. - Ялта: РВВ КГУ, -2011. – Т.2. – С.184 – 185.

3. Султанова И. В. Теоретические основы построения тренинговой работы по повышению эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения / И. В. Султанова: материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [“Ломоносов -2012”], (г. Севастополь, 25-26 апреля 2012 г.). – / Под ред. В. А. Трифонова, В. А Иванова, В. И. Кузищена, Н. Н. Миленко, В. В. Хапаева. – Севастополь: Филиал МГУ в г. Севастополе, 2012 - С. 168-169.

### **ГЛАВА III. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ И ОСОБЕННОСТЕЙ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

В данной главе представлены результаты эмпирического исследования показателей эмоциональной устойчивости студентов в соотношении с определенными свойствами личности и особенности ее формирования: приводятся результаты *первого среза* (диагностический этап), полученного с участием *всех испытуемых по основным методикам*; анализируются результаты также *первого среза* (диагностический этап), полученного с участием испытуемых-представителей *экспериментальной (тренинговой) группы по дополнительным методикам* (корреляционный анализ); проводится анализ и интерпретация результатов формирования эмоциональной устойчивости с помощью специального тренинга, проведенного в экспериментальной группе: сравниваются результаты первого (диагностического) и второго (контрольного) этапов эмпирического исследования; осуществляется проверка эффективности тренинговой программы формирования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения в вузе.

#### **3.1. Особенности эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников – результаты констатирующего эксперимента**

В табл. 3.1 представлена информация о средних значениях ( $\bar{x}$ ) и средних квадратических отклонениях ( $\sigma$ ) каждого изучаемого показателя во всей группе испытуемых ( $N = 297$ ).

Таблица 3.1.

**Статистические характеристики индивидуальных данных по показателям** эмоциональной устойчивости студентов (N = 297)

Название методики	Условные обозначения показателей	Средние значения показателей	Стандартное отклонение
Методика Т. Дембо-С. Рубинштейн	ЭК	5,76	2,33
	КК	6,31	1,71
	ПК	6,10	1,75
	КРК	4,55	2,73

Мы будем рассматривать  $\bar{x}$  (среднеарифметическую) в качестве центральной тенденции каждого показателя в общей выборке, что позволит использовать ее как значение обобщенной характеристики, типической для данной группы студентов. Как видно из приведенной таблицы в данной выборке обнаруживается значительное превышение значений  $\bar{x}$  относительно  $\sigma$  (более чем в два раза). Эта информация свидетельствует о существовании индивидуальных различий в характере изучаемых показателей, что позволяет выделить группы испытуемых с разными уровнями эмоциональной устойчивости: низким, средним и высоким.

Учитывая, что эмоциональная устойчивость рассматривается нами как сложная, но цельная характеристика, рассмотрим соотношения ее отдельных показателей. С этой целью на диагностическом этапе исследования данные, полученные с помощью модифицированной методики Т. Дембо - С. Рубинштейн "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости" были подвергнуты корреляционному анализу (см. табл. 3.2). Из таблицы следует, что статистически значимые корреляционные связи наблюдаются между всеми компонентами эмоциональной устойчивости. Однако данные связи носят неоднозначный характер. Так, ЭК (эмоциональный), КК (когнитивный) и ПК (поведенческий) компоненты положительно на 1% уровне связаны между собой. И только показатель КРК (контрольно-регулятивный

компонент) демонстрирует отрицательные связи со всеми остальными компонентами эмоциональной устойчивости, в основном, на 1% уровне значимости.

Таблица 3.2

**Результаты корреляционного анализа между компонентами эмоциональной устойчивости по методике "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости" (n = 297)**

Показатели эмоциональной устойчивости			
	КК	ПК	КРК
ЭК	394**	389**	-411**
КК		443**	-371**
ПК			-173*

*Примечание.* Здесь и далее: 1) названия показателей: ЭК – эмоциональный компонент; КК – когнитивный компонент; ПК – поведенческий компонент; КРК – контрольно-регулятивный компонент; 2) в таблице указаны только значимые корреляции между изучаемыми показателями; 3) нули и запятые опущены; 4) знак\*\* указывает на уровень значимости  $p \leq 0,01$ ; знак\* указывает на уровень значимости  $p \leq 0,05$ .

Полученные в результате анализа таблицы данные дают дополнительную информацию о структуре эмоциональной устойчивости как о биполярном континууме: на одном полюсе, которого, располагаются эмоциональный, когнитивный и поведенческий показатель, на другом – контрольно-регулятивный.

При обработке результатов мы также определяли степень расхождения между субъективно фиксируемым каждым испытуемым уровнем того или иного компонента эмоциональной устойчивости и тем уровнем, какой он желал бы иметь. Выяснилось, что, в целом, студенты недовольны уровнем развития у них эмоциональной устойчивости (см. табл. 3.3).

Анализ таблицы показывает, что наибольшие различия между показателями самооценки и уровнем притязаний наблюдаются в отношении

таких компонентов эмоциональной устойчивости, как ЭК (эмоциональный компонент) и КК (когнитивный компонент), соответственно у 61,3% и 58,5% испытуемых.

*Таблица 3.3.*

**Различия** между показателями самооценки и показателями уровня притязаний относительно отдельных компонентов эмоциональной устойчивости (методика Т.Дембо-С.Рубинштейн) (в %)

Названия показателей			
ЭК	КК	ПК	КРК
61,3	58,5	37,7	29,1

Рассмотрим уровни развития компонентов эмоциональной устойчивости по методике Т. Дембо - С. Рубинштейн. Показателем высокого уровня развития компонентов эмоциональной устойчивости (эмоционального, когнитивного, поведенческого, контрольно-регулятивного) является результат от 8 до 10 баллов, среднего – от 4 до 7, низкого – от 1 до 3 баллов.

В табл. 3.4 представлено число студентов, которые по каждому показателю достигают определенного уровня. Эти данные нам нужны для того, чтобы выявить группу студентов с низким уровнем эмоциональной устойчивости и создать на этой основе группу испытуемых, потенциально нуждающихся в формировании и развитии эмоциональной устойчивости и тех свойств личности, которые сопровождают ее проявления и могут выступать в роли ее факторов.

Мы намеренно отказались от представления данных результатов в процентах, т.к. в этом случае теряется информация о конкретном числе испытуемых, обладающих определенным уровнем развития каждого отдельного компонента эмоциональной устойчивости.

Этот факт свидетельствует о недостаточной сформированности эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения. Особую тревогу вызывает показатели ЭК (эмоциональный компонент) и КК (когнитивный компонент). Выяснилось, что значительная часть испытуемых излишне чувствительны к стрессогенным ситуациям, легко возбудимы, часто

переживают негативные эмоциональные состояния, у многих из них достаточно высокая ситуативная и личностная тревожность. Они также не умеют получать сведения об изменяющихся условиях окружающей среды, производить анализ стрессогенности ситуаций и понимать их контекст, на основании знаний прошлого опыта предвосхищать последствия собственных эмоциональных реакций и т.п.

Таблица 3.4

**Распределение студентов по уровням развития компонентов эмоциональной устойчивости (N=297)**

Уровни показателей	Названия показателей			
	ЭК	КК	ПК	КРК
высокий	53	33	68	72
средний	90	67	100	85
низкий	154	197	129	140

Из таблицы следует, что большинство испытуемых обладает средним и низким уровнем развития компонентов эмоциональной устойчивости (ЭК – 82,2%; КК – 88,9%, ПК – 77,1%, КРК – 75,8%).

И все же, анализ табл. 3.4 не дает нам информации о тех студентах, у которых чаще других обнаруживается низкий уровень значений по отдельным показателям. Именно поэтому по результатам диагностики показателей эмоциональной устойчивости у каждого студента мы вычислили усредненный показатель эмоциональной устойчивости по формуле:

$$\text{ОПЭУ} = (\text{ЭК} + \text{КК} + \text{ПК}) : 3.$$

Мы умышленно не включили в формулу показатель КРК, т.к. данный показатель образует противоположный полюс по отношению к остальным компонентам на континууме эмоциональной устойчивости, подтверждением чего является корреляционный анализ (см. табл. 3.2).

Анализ данных показал, что из всех студентов наиболее нуждаются в формировании эмоциональной устойчивости 156 человек. При этом следует заметить, что почти у всех остальных студентов, хотя бы по одному показателю эмоциональной устойчивости, обнаруживаются низкие или средние значения.

Следует заметить, что из указанных 156 человек изъявили желание участвовать в программе формирования эмоциональной устойчивости 93 студента. Поэтому формирующий эксперимент будет проводиться с участием именно этих студентов.

Подобные факты, как будет показано ниже, были выявлены и при анализе результатов, полученных с помощью других психодиагностических методик.

### 3.2. Анализ трудностей начального этапа обучения студентов

Для выявления различных трудностей, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе обучения, была использована разработанная нами "Анкета эмоциональной устойчивости" (см. главу II), включающая в себя 15 вопросов, отражающих различные внешние и внутренние фрустраторы.

Анкетирование предполагало получение информации о возрасте, поле, месте проживания до поступления в высшее учебное заведение; материально-жилищных условиях, связанных с изменением социального статуса; об эмоциональных переживаниях, испытываемых в острые периоды студенческой жизни; обстоятельствах, мешающих в реализации намеченных действий; владении методами снятия эмоционального напряжения и т.п.

Анализ результатов анкетирования (полученных ответов) приведен в таблицах 3.5 - 3.11.

Анкета содержала восемь вариантов ответа на вопрос о психологических и материально-жилищных трудностях студентов, которые так или иначе могут влиять на уровень эмоциональной устойчивости. Необходимо было отметить тот вариант ответа, который наиболее точно отражает положение конкретного студента. Анализ ответов на этот вопрос показал следующее (см. табл. 3.5.).

*Таблица 3.5*

**Студенты, переживающие** различные трудности, связанные с обучением в ВУЗе (в %)

№	Характеристики	%
1	Недостаток времени для общения	42,9

2	Усвоение учебного материала	26,1
3	Финансовые трудности	49,8
4	Условия проживания	38,4
5	Общение с преподавателями	29,2
6	Физическое напряжение	12,1
7	Требования вуза	25,5
8	Условия учебы	13,2

Наиболее часто у наших испытуемых встречаются трудности связанные с недостатком времени для отдыха и общения с друзьями; финансовые трудности и неудовлетворительные условия проживания, переживаемые как стрессогенные факторы; трудности в общении со студентами и преподавателями.

Как показывают индивидуальные и групповые беседы с испытуемыми, а также результаты наблюдения за ними в условиях вуза и студенческого общежития, именно эти факторы являются главными фрустраторами, негативно влияющими на эмоциональную устойчивость студентов.

При анализе эмоциональных переживаний студентов-первокурсников, испытываемых в стрессогенные периоды студенческой жизни, и, в том числе, связанных с учебным процессом вуза (см. табл. 3.6.) было выявлено, что наиболее часто в эти периоды на начальном этапе обучения студентами переживаются: беспокойство (БЕС), раздражение (РАЗ), тревога (Т) и страх (С). Это, безусловно, снижает эффективность учебной деятельности молодых людей и мешает их полноценной жизнедеятельности в целом.

*Таблица 3.6*

Эмоциональные переживания в стрессогенные периоды студенческой жизни (в %)

№	Характеристики	%
1	Страх	10,3
2	Растерянность	12,1
3	Беспокойство	19,6
4	Разочарование	15,3
5	Тревога	14,6
6	Отчаяние	4,0
7	Подавленность	7,3
8	Возмущение	8,2

9	Печаль	5,6
10	Другие	3,0

В то же время, в целом, в процессе учебной деятельности у большинства студентов преобладают положительные эмоциональные реакции (57% испытуемых) (см. табл. 3.7). Данный факт благоприятствует как обучению, так и формированию личности студентов-первокурсников.

Таблица 3.7

Эмоции, испытываемые в процессе учебной деятельности (в %)

Названия показателей		
Положительные	Отрицательные	Не выявлено
57,3	6,3	35,3

Вместе с тем следует обратить внимание на графу «не выявлено», которая показывает количество испытуемых, которые не смогли однозначно ответить на соответствующий вопрос анкеты. Последующая беседа показала, что в процессе учебной деятельности им примерно в равной мере присущи как положительные, так и отрицательные эмоциональные переживания.

В процессе анкетирования определялись также внутренние и внешние факторы, которые являются препятствиями в реализации тех или иных запланированных действий, связанных с учебой, снижают ее успешность учебу, а также тормозят развития у студентов тех качеств, которые обеспечивают эффективное преодоление трудностей, возникающих на начальном этапе обучения.

Проведенное исследование показало (см. табл. 3.8.), что уровень выраженности внутренних факторов у испытуемых выше, чем внешних.

Это является еще одним аргументом в пользу проведения психологических тренингов, направленных на коррекцию и развитие эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения.

Таблица 3.8

Факторы, мешающие в реализации намеченных действий (в %)

Названия показателей	
Внешние	Внутренние
45,9	54,1

С целью выявления психологических факторов, снижающих эмоциональную стабильность студентов-первокурсников, в анкете был поставлен следующий вопрос: "Какие ситуации при обучении в высшем учебном заведении Вы считаете стрессогенными?". Каждому испытуемому необходимо было указать тот фактор, к которому он наиболее чувствителен. Результаты представлены в табл. 3.9. Выяснилось, что студенты наиболее эмоционально уязвимы во время экзаменов, тяжело переносят периоды подготовки к сессии, ее течение и завершение (67,6% респондентов).

Учитывая, что наши испытуемые постоянно сталкиваются со стрессогенными факторами, весьма актуальным является, во-первых, вопрос о том, владеют ли студенты-первокурсники методами снятия эмоционального напряжения.

*Таблица 3.9.*

Стрессогенные ситуации при обучении в вузе (в %)

№	Характеристики	%
1	Подготовка, течение, завершение сессии	67,6
2	Перегруженность расписания занятий	14,6
3	Конфликты с преподавателями	8,3
4	Конфликты с однокурсниками	5,6
5	Другие	3,6

Во-вторых, если владеют, то, какими именно и в - третьих, считают ли они меры по повышению уровня эмоциональной устойчивости необходимым условием благополучия в жизни и успешной учебы в ВУЗе. Результаты ответов на данные вопросы представлены в табл. 3.10.

*Таблица 3.10.*

Приемы снятия эмоционального напряжения студентами (в %)

№	Характеристики	%
1	Употребление алкоголя	16,3
2	Курение	15,3
3	Просмотр телепрограмм	12,6
4	Вкусная еда	10,2
5	Перерыв в учебных занятиях	5,1
6	Сон	7,3
7	Общение с друзьями	9,1
8	Поддержка родителей	7,3

9	Прогулки на свежем воздухе	4,4
10	Хобби	8,2
11	Физическая активность	4,2

Проведенное исследование показало, что молодые люди, столкнувшись со стрессогенными ситуациями, в полной мере не владеют позитивными навыками сохранения эмоциональной устойчивости. Это мешает учебной деятельности, гармоничному развитию личности студента-первокурсника. Особую тревогу вызывает то, что наиболее популярными приемами снятия эмоционального напряжения оказались УАЛ (употребление алкоголя) и курение (КУР), а приемы, характеризующие здоровый образ жизни, ПРГ (прогулки на свежем воздухе) и ФА (физическая активность), к сожалению, не пользуются популярностью у студентов. Тревожная тенденция прослеживается и при анализе ответов испытуемых на вопрос о том, какие психологические и психотерапевтические методы снятия эмоционального напряжения они практикуют. Результаты представлены в табл. 3.11.

Таблица 3.11.

Методы снятия эмоционального напряжения студентами (в %)

№	Характеристики	%
1	Рефлексотерапия	2,3
2	Библиотерапия	4,6
3	Нервно-мышечная релаксация	10,0
4	Аутотренинг	9,0
5	Самогипноз	5,0
6	Медитация визуальная	1,0
7	Ребефинг	0,3
8	Эмоционально-эмпирический "сторминг".	1
9	Другие	0,3
10	Не владеют	74,0

Данные таблицы свидетельствуют о том, что большинство респондентов не владеют эффективными методами снятия эмоционального напряжения, а, следовательно, нуждаются в соответствующем тренинге. Поэтому в анкете был поставлен вопрос о том, считают ли студенты необходимым повышение уровня своей эмоциональной устойчивости и введение соответствующих практических занятий.

Анализ ответов респондентов показал, что 81% из них стремятся к повышению уровня своей эмоциональной устойчивости, а 67% считают необходимым организовывать в ВУЗе соответствующий тренинг.

### **3.3. Результаты диагностики свойств личности, рассматриваемых в качестве факторов эмоциональной устойчивости**

Статистические данные по результатам используемых методик, диагностирующих некоторые внутренние факторы эмоциональной устойчивости, представлены в таблице 3.12.

*Таблица 3.12*

#### **Статистические данные по результатам методик, диагностирующих внутренние факторы эмоциональной устойчивости (N=297)**

Название методики	Условные обозначения	Среднее арифмет.	Стандартное отклонение
Методика В.В.Бойко	ТРЭ	29,3	6,44
	ТРР	9,8	3,12
	ТРД	19,5	5,74
Методика Л.И. Вассермана	УН	26,5	7,64
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.И.Крыловой	УАд	9,5	3,29
	УАг	11,1	3,24
Методика Т. Холмса и Р. Раге	СС	16,7	1,83

Как видно из приведенной таблицы в этой выборке по данным показателям также обнаруживается значительное превышение значений  $\bar{x}$  относительно  $\sigma$ , что свидетельствует о существовании индивидуальных различий в характере изучаемых показателей.

В табл. 3.13 представлены результаты корреляционного анализа между изучаемыми показателями.

*Таблица 3.13*

#### **Значимые коэффициенты корреляции между показателями свойств личности (N=297)**

Показатели						
	УАд	СС	ГПН	ОПА	ПК	КРК
УН	-535**	-535**	-598**	-452**	-366*	-342*
СС			561**	643**		474**

Примечание. Обозначения: УН – уровень невротизации; Уад – уровень адаптированности к учебной деятельности; СС – сопротивляемость стрессу; ГПН – готовность к преодолению неудач; ОПА – общий показатель адаптивности; ПК – поведенческий компонент; КРК – контрольно-регулятивный компонент.

Анализ таблицы свидетельствуют о том, что связи вышеназванных показателей носят неоднозначный характер. Определенную "последовательность" продемонстрировал показатель УН (уровень невротизации) который на 1% уровне значимости отрицательно связан с показателями Уад (уровень адаптированности к учебной деятельности), СС (сопротивляемость стрессу), ГПН (готовность к преодолению неудач), ОПА (общий показатель адаптивности) и на уровне 5% связан с показателями ПК (поведенческий компонент), КРК (контрольно-регулятивный компонент). Учитывая психологическую природу указанных показателей, можно предположить, что высокая невротизация сказывается на проявлениях целого ряда свойств личности, в том числе и на компонентах эмоциональной устойчивости.

Показатель СС (сопротивляемость стрессу) на 1% уровне положительно связан с показателями ОПА (общий показатель адаптивности) и КРК (контрольно-регулятивный компонент) и на 5% уровне с показателями ГПН (готовность к преодолению неудач) и КРК (контрольно-регулятивный компонент). В данном случае интересно отметить, что в отличие от невротизации стрессоустойчивость позитивно сказывается на проявлениях свойств личности, с которыми она связана. Это относится и к эмоциональной устойчивости.

Данные о типе эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (методика В.В.Бойко) представлены в табл. 3.14.

Таблица 3.14

Типы эмоционального реагирования студентов на воздействие стимулов окружающей среды (в %)

Показатели типов эмоционального реагирования		
ТРЭ	ТРР	ТРД
42,6	24,9	32,5

Примечание: обозначения ТРЭ – тип реагирования эйфорический; ТРР – тип реагирования рефракторный; ТРД – тип реагирования дисфорический.

Анализируя полученные результаты, можно отметить сравнительно высокие значения показателей по типам эйфорических реакций (ТРЭ) и низкие по дисфорическому типу (ТРД). Это свидетельствует о позитивном психическом состоянии и поступках испытуемых, направленных на стимулы окружающей среды, связанные с новыми социальными ролями и условиями, с которыми сталкивается молодой человек, попав в новую среду.

Одной из причин эйфорических настроений студентов-первокурсников, как показали беседы с ними, являются впечатления от новой среды. Многие молодые люди с радостью принимают изменение своего статуса. При поступлении студентов в высшее учебное заведение у многих из них появляется чувство "безграничной свободы". Молодой человек как бы предоставлен самому себе, у него появляется искушение празднично проводить время, не занимаясь учебой. В понимании многих студентов-первокурсников студенческая жизнь является "самой беззаботной на свете".

Для выявления уровня невротизации была использована методика Л.И. Вассермана, которая позволяет охарактеризовать эмоциональную сферу личности, определить выраженность коммуникативных особенностей, социальную значимость личности в новой социальной среде.

При обработке результатов подсчитывалось число положительных ответов, затем выводилось среднее число в сырых "баллах". Это давало возможность определить диапазон показателей уровня невротизации испытуемых: низкий (1 – 9 баллов), средний (10 -19 баллов), высокий (от 20 баллов и выше). Подсчет показал, что средний уровень невротизации

испытуемых составил 26.5 балла, т.е., находится в интервале между средними и высокими значениями.

В табл. 3.15. показано распределение студентов в зависимости от уровня невротизации.

*Таблица 3.15.*

Уровень невротизации студентов (в %)

Показатели уровня невротизации		
ВУН	СУН	НУН
33,0	45,4	21,6

Примечание: обозначения ВУН – высокий уровень невротизации; СУН – средний уровень невротизации; НУН – низкий уровень невротизации

Из таблицы видно, что большинство студентов имеют высокие (ВУН) и средние (СУН) значения уровней невротизации. Относительно высокая невротизация студентов-первокурсников, как мы полагаем, не только характеризует их индивидуальные особенности, но, как показали результаты наблюдения и бесед с испытуемыми, свидетельствуют о трудностях, связанных с процессом адаптации к условиям вуза.

Успешность адаптации включает в себя актуализацию резервных возможностей обучающихся и их готовность к преодолению возникающих трудностей. Можно предположить, что попав в новую социальную среду, и пытаясь вписаться в новое социальное окружение, студенты испытывают определенный психологический дискомфорт. Появляются трудности в адаптации к новому образу и стилю жизни, месту жительства, изменяется стиль деятельности, переоцениваются привычные жизненные ценности, появляются новые установки и т.п.

Поступление в высшее учебное заведение и обучение в нем предполагает также появление новой культурно – образовательной среды, которая является эмоциональным стрессором в процессе адаптации студентов на начальном этапе обучения. Все это может приводить, к повышению уровня невротизации.

В психологической адаптации студентов принято различать три вида: адаптацию к учебной деятельности; адаптацию к учебной группе; адаптацию к будущей профессии. В своем исследовании мы будем рассматривать два вида адаптации - адаптация к учебной группе и к учебной деятельности. Адаптация к учебной группе и учебной деятельности должна произойти как можно раньше, т.к. если этого не случится, могут возникнуть трудности в обучении и развитии познавательных и личностных ресурсов, студентов, что может повлечь за собой их отчуждение от образовательной среды, либо даже уход из высшего учебного заведения.

Исследование адаптированности студентов в вузе по методике Т.Д. Дубовицкой – А.В. Крыловой было проведено в середине первого семестра (до зимней сессии).

При обработке результатов были выбраны диапазоны показателей уровня адаптированности: низкий (1 – 5 баллов), средний (6 -10 баллов), высокий (11 – 16 баллов).

В табл. 3.16. показано распределение данных по названным диапазонам. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов-первокурсников находятся на среднем уровне адаптированности, как к учебной группе (СУАг), так и к учебной деятельности (СУАд). Вместе с тем, существует и контингент студентов с низким уровнем адаптированности (НУАг), (НУАд) (соответственно – 10,7 и 15,0%), что свидетельствует о необходимости более внимательного отношения к ним со стороны профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

*Таблица 3.16*

Адаптированность студентов в вузе (в %)

Показатели					
ВУАд	ВУАг	СУАд	СУАг	НУАд	НУАг
31,6	14,3	57,3	68,0	10,7	15,0

Примечание: ВУАд – высокий уровень адаптированности к учебной деятельности; ВУАг – высокий уровень адаптированности к учебной группе;

СУАд – средний уровень адаптированности к учебной деятельности; СУАг – средний уровень адаптированности к учебной группе; НУАд – низкий уровень адаптированности к учебной деятельности; НУАг – низкий уровень адаптированности к учебной группе.

Низкий уровень адаптированности студентов (НУАд), (НУАг), наблюдаемый на начальном этапе обучения, как правило, сохраняется на протяжении всей учебы и является фактором, снижающим эффективность обучения. В связи с этим весьма актуальной представляется работа с данной категорией студентов, направленная на повышение их адаптированности.

Для изучения уровня стрессоустойчивости и социальной адаптации студентов-первокурсников была использована методика Т.Холмса и Р.Раге, которая позволяет определить степень сопротивляемости стрессу. Испытуемым предлагалось вспомнить все события, случившиеся в течение последнего года и выбрать соответствующее жизненному событию число баллов в зависимости от степени его стрессогенности.

При обработке результатов было подсчитано число баллов по всем событиям, затем полученные данные заносились в таблицу, после чего определялась степень стрессоустойчивости и социальной адаптации. Диапазон показателей стрессовых характеристик варьирует в пределах: высокая сопротивляемость стрессу (150 - 199), средняя (200 -299), низкая (300 и более). Проанализировав полученные данные, мы получили результаты, представленные в табл. 3.17.

*Таблица 3.17*

Степень стрессоустойчивости и социальной адаптации (в %)

Показатели		
НСС	ССС	ВСС
32,6	27,0	40,3

Примечание: НСС – низкая сопротивляемость стрессу; СССР – средняя сопротивляемость стрессу; ВСС – высокая сопротивляемость стрессу.

Анализ полученных результатов показывает, что у студентов на начальном этапе обучения преобладает высокая сопротивляемость стрессу (ВСС). Однако, в тоже время процент студентов с низкой сопротивляемостью (НСС) довольно значителен, что свидетельствует о необходимости проведения с ними специальной психокоррекционной работы с целью развития данного свойства личности.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что на начальном этапе обучения значительная часть студентов обладает недостаточной эмоциональной устойчивостью, что в свою очередь, свидетельствует о необходимости формирования эмоциональной устойчивости с помощью специальной психокоррекционной программы, предполагающей развития данного свойства личности, на начальном этапе обучения в высшей школе.

### **3.4. Анализ результатов формирования эмоциональной устойчивости с помощью коррекционной программы**

#### **3.4.1. Особенности изменений компонентов эмоциональной устойчивости в результате тренинга**

Проведение коррекционной программы (см. гл. II) позволило проследить количественные и качественные изменения, происходящие с эмоциональной устойчивостью и связанными с ней изучаемыми характеристиками личности студентов-первокурсников при целенаправленном их формировании в ходе психологического тренинга, внедренного в учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения.

Часы на проведение тренинга были внесены в вариативную часть учебного плана, его теоретические положения отражены в содержании изучаемых студентами психологических дисциплин, проблеме эмоциональной устойчивости был также посвящен ряд практических занятий по психологии.

Согласно плану исследования, контроль результатов работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов осуществлялся во втором семестре первого года обучения (конец апреля - начало мая). Как известно, о результатах тренинговой работы можно судить лишь спустя определенное время после ее окончания (это позволяет исключить артефакты). Поэтому временной интервал между формирующим и контрольным этапом составил два с половиной месяца.

Особый интерес в данном контексте для нас представляло сравнение данных участников экспериментальной группы до и после тренинга по методике Т. Дембо С. Рубинштейн, непосредственно диагностирующей компоненты эмоциональной устойчивости.

На рис 3.1 представлены профили эмоциональной устойчивости студентов-участников тренинговой программы: результаты первого и второго срезов.

Значения показателей, отмеченные в данных графиках, как и в последующих, представляют собой среднее арифметическое значение конкретного показателя всех студентов в результате первого и второго диагностических срезов. На оси ОХ отложены показатели, соответствующие показателям эмоциональной устойчивости, на оси ОУ – баллы. Средняя линия проходит через точку 5,5 балла.

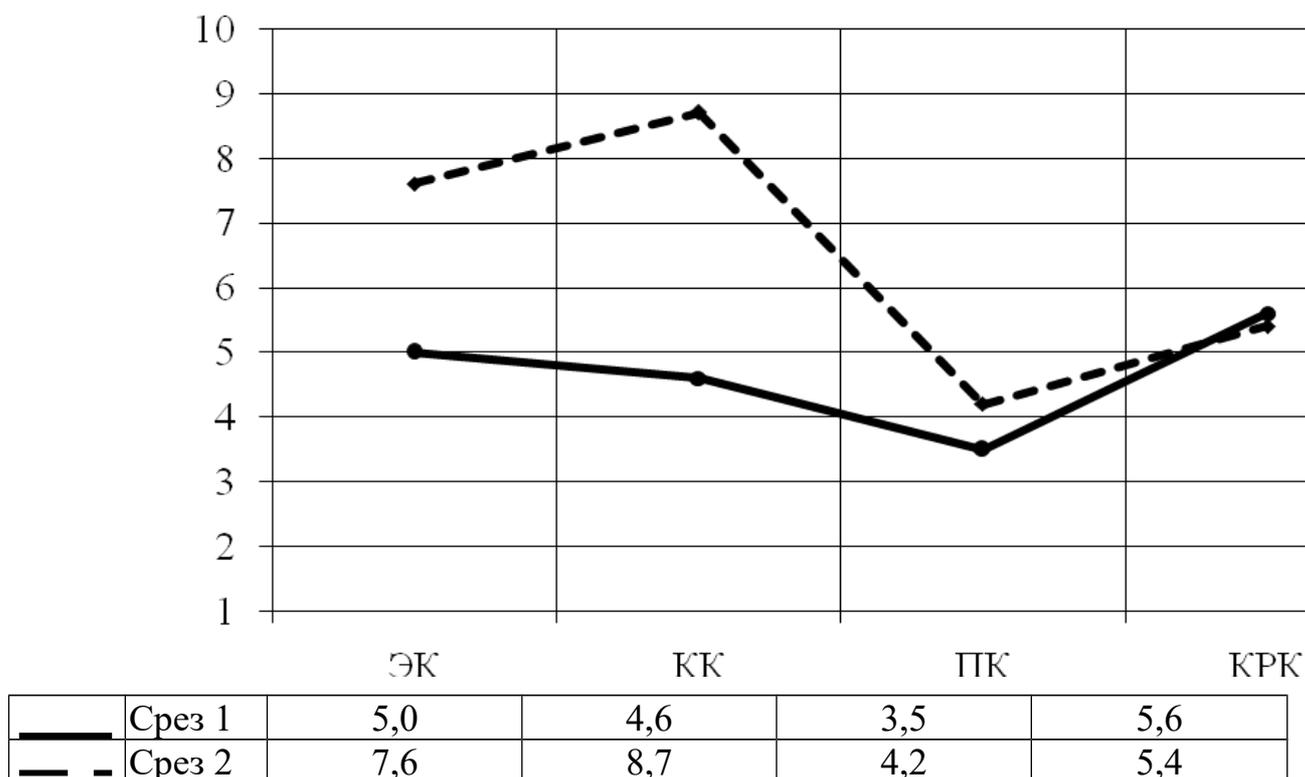


Рис. 3.1. Профили показателей эмоциональной устойчивости студентов-участников коррекционной программы: результаты первого и второго срезов.

Значения показателей, находящиеся в плоскости выше средней линии ряда, свидетельствуют о достаточной выраженности того или иного показателя. Выше 7-го балла располагаются значения, характеризующие высокую степень выраженности рассматриваемых показателей. Значения ниже средней линии ряда (ниже 2,5 балла) характеризуют слабую выраженность соответствующих показателей в профиле. Внизу под рисунком представлена таблица с числовыми значениями каждого показателя профилей 1-го и 2-го срезов.

В целом, анализ профилей свидетельствует об увеличении значений двух показателей: ЭК (эмоциональный компонент) и КК (когнитивный компонент), что свидетельствует об изменении эмоциональной устойчивости по данным параметрам под влиянием тренинга. Причем, данные изменения не только свидетельствуют о росте эмоциональной устойчивости, но и об эффективности программы ее развития. Следует отметить, что указанные различия подтверждены значениями *t*-критерия Стьюдента.

Анализ графиков свидетельствует о существенном увеличении значений двух показателей: ЭК (эмоциональный компонент) и КК (когнитивный компонент), различия статистически значимы ( $p < 0,05$ ). Произошедшие изменения эмоциональной устойчивости по данным параметрам под влиянием тренинга не только свидетельствуют о росте эмоциональной устойчивости, но и об эффективности программы развития данного свойства личности.

Таким образом, изменения значений параметров эмоциональной устойчивости по данной методике, зафиксированные на контрольном срезе, т.е. после проведения тренинга, подтвердили эффективность программы коррекции и развития эмоциональной устойчивости.

#### **3.4.2. Поиск изменений, произошедших с психологическими характеристиками личности, закономерно связанными с эмоциональной устойчивостью**

Напомним, что в связи с эмоциональной устойчивости мы изучали: уровень стрессоустойчивости, адаптированность к новым требованиям социальной среды, уровень невротизации, тип эмоционального реагирования, адаптивность и др. После завершения тренинговой программы студентам представилась возможность применить полученные в ходе тренинга навыки в учебной деятельности, (при сдаче экзаменационной сессии, знакомстве с новыми преподавателями, новыми академическими требованиями и т.п.), а также при установлении межличностных отношений в коллективе, в том числе, в условиях общежития.

В контрольной части исследования (контрольный срез) студентам-первокурсникам из двух групп (экспериментальной – 93 человека и контрольной – 93 человека) было предложено повторно выполнить ряд методик, которые предлагались на диагностическом этапе. После этого было проведено сравнение данных первого и второго тестирования. Сравнивались следующие группы показателей:

- 1) данные контрольной группы на диагностическом и контрольном этапе исследования;
- 2) данные экспериментальной группы до и после проведения тренинга (диагностический и контрольный срез);
- 3) данные диагностического среза контрольной и экспериментальной группы (до проведения в последней тренинговых занятий);
- 4) данные указанных групп на контрольном срезе.

Результаты сравнения представлены в таблицах 3.18.- 3.21.

Сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы на диагностическом срезе (см. табл. 3.18.) по t-критерию Стьюдента свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий.

Сравнение данных показателей по U-критерию Манна-Уитни, позволяющем оценить несвязанные между собой выборки, также не обнаружило указанных различий ( $p > 0,05$ ) по следующим шкалам: уровень невротизации – 0,826; стрессоустойчивость и социальная адаптация – 0,802; тип эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды: эйфорический – 0,713, рефракторный – 0,957, дисфорический – 0,801; адаптированность студентов в вузе: адаптированность к группе – 0,968, адаптированность к учебной деятельности – 0,899.

Это показало сравнительную однородность групп по указанным показателям и дало возможность сформировать из данных испытуемых контрольную и экспериментальную группы.

Что касается контрольной группы, то и на выходном (контрольном) срезе также не было отмечено статистически значимых различий в показателях эмоциональной устойчивости ни по t-критерию Стьюдента, ни по U-критерию Манна-Уитни (табл. 3.19.). Данный факт указывает на то, что за период проведения нашего исследования у студентов контрольной группы свойства личности, входящие в структуру эмоциональной устойчивости, не подверглись существенным изменениям.

Таблица 3.18

**Сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы на диагностическом срезе (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента**

Уровень эмоциональной устойчивости			Контрольная	Экспериментальная
Методика В.В. Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические		20,02	20,71
	Рефракторные		13,1	13,17
	Дисфорические		4,83	4,79
Методика Л.И. Вассермана (уровень невротизации)			17,43	17,14
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой на выявление адаптированности студентов	к учебной группе	1	9,4	9,4
	к учебной деятельности	2	9,8	11,1
Методика Т. Холмса и Р. Раге (сопротивляемость стрессу)			154	149

Таблица 3.19

**Сравнение показателей контрольной группы на диагностическом и контрольном срезе (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента**

Уровень эмоциональной устойчивости			Диагностический	Контрольный
Методика В.В.Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические		20,02	20,36
	Рефракторные		13,1	13,64
	Дисфорические		4,83	4,88
Методика Л.И. Вассермана (уровень невротизации)			17,43	17,67
Методика Т.Д. Дубовицкой и А.В.Крыловой на выявление адаптированности студентов в вузе:	К учебной группе	1	9,4	9,6
	К учебной деятельности	2	9,8	10,1
Методика Т.Холмса и Р.Раге определение стрессоустойчивости и социальной адаптации (сопротивляемость стрессу)			154	149

Таблица 3.20

Сравнение показателей экспериментальной группы до и после проведения тренинга (средние показатели в баллах) по t – критерию Стьюдента

Уровень эмоциональной устойчивости			До тренинга	После тренинга
Методика В.В.Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические		20,71*	17,4
	Рефракторные		13,17	15,52*
	Дисфорические		4,79	3,76
Методика Л.И.Вассермана (уровень невротизации)			17,14	13,55*
Методика Т.Д.Дубовицкой и А.В.Крыловой на выявление адаптированности студентов	К учебной группе	1	9,4*	12,0
	К учебной деятельности	2	11,1	12,3
Методика Т.Холмса и Р.Раге (сопротивляемость стрессу)			145**	125

Таблица 3.21

**Сравнение показателей контрольной и экспериментальной группы на контрольном срезе (средние показатели в баллах)) по t – критерию Стьюдента**

Показатели эмоциональной устойчивости			Контрольная	Экспериментальная
Методика В.В.Бойко (тип эмоционального реагирования на стимулы окружающей среды)	Эйфорические		20,36	17,4
	Рефракторные		13,64	15,52*
	Дисфорические		4,88	3,76
Методика Л.И.Вассермана (уровень невротизации)			17,67*	13,55
Методика Т.Д.Дубовицкой и А.В.Крыловой (адаптированность студентов в вузе):	К учебной группе	1	9,6	12,0*
	К учебной деятельности	2	10,1	10,3
Методика Т.Холмса и Р.Раге (определение стрессоустойчивости и социальной адаптации (сопротивляемость стрессу))	Сопротивляемость стрессу		149	125*

Примечание. Здесь и далее: \* - различия в показателях носят статистически значимый характер ( $p < 0,05$ )

В то же время по сравнению с представителями контрольной группы показатели экспериментальной группы до и после проведения тренинговых занятий существенно изменились (различия носят статистически значимый характер по t-критерию Стьюдента).

Из табл. 3.21 следует, что в экспериментальной группе после проведения тренинговых занятий было отмечено снижение значений по типам эйфорических реакций, по уровню невротизации, увеличение рефракторных реакций, адаптированности к учебной группе и сопротивляемости стрессу ( $p < 0,05$ ).

Сравнение тех же показателей по U-критерию Манна-Уитни в целом подтвердило отмеченную тенденцию, а именно: уровень невротизации – 0,016; стрессоустойчивость и социальная адаптация – 0,000; тип эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды: эйфорический – 0,003 рефракторный – 0,030, дисфорический – 0,056; адаптированность студентов в вузе: адаптированность к группе – 0,017, адаптированность к учебной деятельности – 0,003. Значения, характеризующие эмоциональную устойчивость студентов – участников тренинговых занятий, по окончании формирующего эксперимента стали существенно превышать аналогичные в контрольной группе ( $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что в результате реализации программы коррекции и развития эмоциональной устойчивости в экспериментальной группе произошли существенные психологические изменения. Остановимся на этом более подробно.

У студентов экспериментальной группы эйфория и дисфория сменяются более осознанными рефракторными реакциями, что дает возможность продуктивно действовать в неспецифических и экстремальных условиях. Таким образом, можно отметить выраженную положительную динамику типов эмоционального реагирования, как компонента эмоциональной устойчивости у студентов, прошедших тренинг по сравнению с теми, кто его не проходил.

Одним из результатов проведения тренинговых занятий, как мы полагаем, явилось формирование у студентов представления о том, что источником активности и результативности деятельности, являются они сами. Многие студенты поняли, что главные факторы, определяющие их личностные особенности, успешность общения и деятельности кроются в их собственном "Я".

Отмеченное нами снижение уровня невротизации и, как следствие, усиления эмоциональной устойчивости у представителей экспериментальной группы, как можно предположить, явилось результатом повышения самооценки студентов, более адекватного восприятия ими новой социальной роли, умения позитивно принимать себя и других, достижения достаточной эмоциональной сбалансированности, а также применения, эффективных психотехнических методов преодоления стрессогенных ситуаций, которым студентов обучили в процессе тренинга.

Положительные изменения показателей адаптированности к учебной группе у студентов экспериментальной группы указывают на то, что данные испытуемые научились, по А.Г. Маклакову, налаживать более успешные контакты с окружающими и получать позитивный опыт непосредственного социального взаимодействия [175]. Рост адаптивности, как одного из внутренних факторов эмоциональной устойчивости, по нашим наблюдениям, также способствовал развитию у студентов, которые посещали тренинговые занятия, готовности к психологическим изменениям.

Известно, что данное качество присуще адаптивной, эмоционально устойчивой личности и предполагает сочетание потребности адаптироваться к окружению (к учебной группе) и к изменению своих взглядов, мнений, что позволяет занять более гибкую социальную позицию.

В результате проведения тренинга, как было отмечено выше, также повысился уровень стрессоустойчивости (сопротивляемости стрессу) и социальной адаптированности, что также является аргументом в пользу

проведения тренинговых занятий и свидетельствует об успешном овладении студентами навыками сопротивляемости стрессу как составляющей эмоциональной устойчивости.

Нас также интересовала динамика показателей у участников экспериментальной группы в процессе тренинга. Для этого было проведено сравнение их показателей до и после окончания тренинговой программы (табл. 3.20). Из таблицы следует, что указанная динамика имела в целом положительный характер, о чем свидетельствует наличие статистически значимых различий в результатах диагностического и контрольного среза. Причем речь идет о тех же показателях, по которым студенты, прошедшие тренинг, превосходят участников контрольной группы (эйфорические и рефракторные реакции, невротизация, адаптированность к учебной группе, сопротивляемость стрессу).

Большинство показателей внутренних факторов эмоциональной устойчивости в экспериментальной группе после проведения тренинговых занятий и контрольной группе после контрольного среза, а также показатели у самих представителей экспериментальной группы до и после тренинговых занятий существенно улучшились, эмоциональная устойчивость данные студентов существенно возросла.

#### **3.4.3. Динамика социальной адаптивности участников тренинга эмоциональной устойчивости**

Как было представлено ранее, в тренинговой программе, направленной на развитие компонентов эмоциональной устойчивости, участвовало 93 студента-первокурсника. С целью проверки эффективности тренинговых занятий нами была проведена еще одна психодиагностическая процедура. Участникам экспериментальной группы (93 человека) перед началом и после окончания тренинга были предложены две дополнительные методики, как взаимодополняющие в изучении эмоциональной устойчивости студентов, прошедших тренинг. Это "Тест – опросник социальной адаптивности"

(О.П. Санниковой, О.В. Кузнецовой), и Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16-PF).

Результаты их выполнения испытуемыми в дальнейшем рассматривались в соотношении с результатами методики Т. ДембоС. Рубинштейн, диагностирующей эмоциональную устойчивость, к формированию которой мы стремились в ходе выполнения тренинговой программы. Рассмотрим значимые корреляционные связи между изучаемыми показателями, которые представлены в таблицах 3.24., 3.25, 3.26.

Таблица 3.24.

**Результаты корреляционного анализа показателей эмоциональной устойчивости личности и показателей адаптивности**

Названия показателей									
	ШОС	ЛИСС	ТОСС	УЭП	ГИ	ГПН	ГДЦ	ПОУ	ОПА
	С								
ЭК		335*	272*	248	442*	361	362*	394*	462*
КК	348*	417*			319	333	305*		538*
ПК	383*	474*	383*	228	355*	359*	418*	357	557*
КРК	-321*	-455*	-317		-323	-494*	*	-378	-568*

*Примечание.* Здесь и далее: 1) в таблице указаны только значимые корреляции между изучаемыми показателями; 2) нули и запятые опущены; 3) знак\* указывает на уровень значимости  $p \leq 0,01$ , без обозначения –  $p \leq 0,05$ .

Полученные данные демонстрируют следующие факты. Все показатели адаптивности, диагностируемые с помощью "Тест–опросника социальной адаптивности" (О.П. Санниковой, О.В. Кузнецовой), обнаруживают положительные значимые связи с суммарными показателями по эмоциональному, когнитивному, поведенческому компоненту и отрицательную связь с контрольно-регулятивным компонентом, полученными с помощью методики Дембо-Рубинштейн. Данный факт представляется закономерным вследствие единства предмета диагностики обеих методик.

Почти все формально-динамические и качественные показатели адаптивности личности, диагностируемые "Тест–опросником социальной

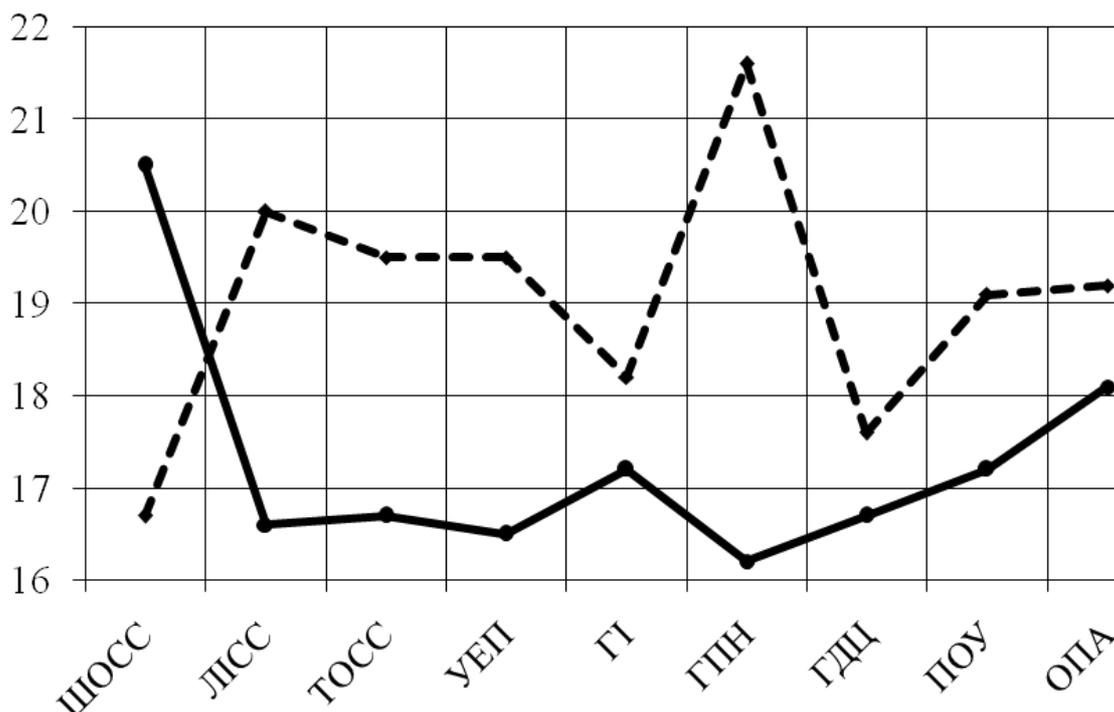
адаптивности", положительно коррелируют ( $p \leq 0,01$ ) с компонентами эмоциональной устойчивости, а именно с эмоциональным, когнитивным, поведенческим компонентом. В то же время, все показатели адаптивности личности отрицательно связаны с контрольно-регулятивным компонентом эмоциональной устойчивости. Этот факт означает, что низкие значения контрольно-регулятивного компонента сопряжены с отсутствием затрат волевых усилий для управления своими эмоциями и настроением.

С использованием метода профилей проанализируем изменения, которые произошли с социальной адаптивностью в результате тренинговой программы.

Итак, на рис. 3.2 представлены усредненные профили адаптивности студентов-участников коррекционной тренинговой программы, полученные как до проведения тренинговых занятий, так и после них.

Как уже говорилось, программа коррекции эмоциональной устойчивости направлена не только на непосредственное формирование ее показателей, но и на те качества личности, которые взаимосвязаны с ними. Корреляционный анализ позволил выявить эту связь, а значит, и подтвердить наше предположение о возможности опосредованного влияния на формирование эмоциональной устойчивости. Положительные сдвиги наблюдаются и в изменениях адаптивности.

В целом можно сказать, что тенденция, обнаруженная относительно эмоциональной устойчивости, сохраняется. Почти все показатели адаптивности, кроме ШОСС (широта сигналов социума), показали увеличение значение. В наибольшей степени этот факт касается показателя ГПН (готовность к преодолению неудач), затем, ЛИСС (легкость понимания и иерархизации социума), ТОСС (точность ориентации в сигналах социума) и УЕП (устойчивость эмоционального переживания), что подтверждается значениями t-критерия Стьюдента.



—●—	Срез 1	20,5	16,6	16,7	16,5	17,2	16,2	16,7	17,2	18,1
-●-	Срез 2	16,7	20,0	19,5	19,5	18,2	21,2	17,6	19,1	19,2

Рис. 3.2. Профили адаптивности студентов-участников коррекционной тренинговой программы: результаты первого и второго срезов.

Важно отметить, что при общей тенденции нарастания адаптивности при увеличении значений эмоциональной устойчивости, уменьшилось значение показателя ШОСС, что свидетельствует о "сужении" поля охвата сигналов социума. Возможно, именно таким образом происходит перераспределение адаптивности, меняется соотношение ее показателей при росте эмоциональной устойчивости.

#### 3.4.4. Результаты сравнения факторных профилей личности студентов до и после тренинга эмоциональной устойчивости

Анализ литературы позволил выделить обширный спектр гипотетически связанных с эмоциональной устойчивостью черт, представляющих различные уровни и подструктуры личности. На основании данных корреляционного анализа мы полагаем необходимым представить комплекс связей компонентов эмоциональной устойчивости с рядом темпераментных, характерологических и личностных свойств личности. Результаты корреляционного анализа

показателей эмоциональной устойчивости и факторов, представляющих широкий спектр свойств личности (Р. Кеттелла).

Полученные значимые коэффициенты корреляций показателей эмоциональной устойчивости и показателей широкого спектра свойств личности представлены в таблице 3.26.

Таблица 3.26

**Результаты корреляционного анализа между компонентами эмоциональной устойчивости и факторами личности (Р. Кеттелла)**

Факторы личности	Показатели эмоциональной устойчивости			
	ЭК	КК	ПК	КРК
А			361**	
С	321**	307**	300**	-393**
Е	256*	262**	285**	
F	276**		374**	
Н	303**	324**	385**	
І			-268**	247*
L		-311**	-298**	
N			-260*	
О	-321**	-276**	-295**	285**
Q2			-353*	
Q3		264*	255*	-425**
Q4	-325**	-362**	-227*	232*

Так как факторы личности, диагностируемые шестнадцатифакторным личностным опросником Р. Кеттелла (16-PF), являются биполярными континуумами, на полюсах которых расположены противоположные психологические характеристики, наделенные собственным психологическим содержанием, то положительный знак (+) коэффициента корреляции между факторами личности и показателями эмоциональной устойчивости можно трактовать как связь данного показателя с положительно нагруженным полюсом соответствующего фактора, отрицательный (-) – с отрицательным полюсом.

Анализ полученных связей между эмоциональным компонентом эмоциональной устойчивости и факторами личности обнаруживает следующие факты. Показатель ЭК (эмоциональный компонент) эмоциональной

устойчивости на 1% уровне связан с такими факторами личности, как С+ (сила "Я"), F+ (беспечность), Н+ (смелость), О- (самоуверенность), Q4- (расслабленность) и на 5% уровне с фактором Е+ (доминантность). Рассматривая корреляционные связи когнитивного компонента эмоциональной устойчивости (КК) с факторными свойствами личности обнаруживается наличие значимых связей (на 1% уровне) с факторами С+ (сила "Я"), Е+ (доминантность), Н+ (смелость), L- (доверчивость), О- (самоуверенность), Q4- (расслабленность).

Анализируя корреляционные связи поведенческого компонента эмоциональной устойчивости с факторными свойствами личности, наблюдаем, что достоверно значимые корреляционные связи на 1% уровне преобладают между поведенческим компонентом и А+ (аффектомия), С+ (сила "Я"), Е+ (доминантность), F+ (беспечность), Н+ (смелость), I- (твердость), N- (наивность), О- (самоуверенность), Q2- (самодостаточность). Достоверно значимые 5% связи: Q3+ (высокий самоконтроль), Q4- (напряженность).

Рассматривая корреляционные связи между контрольно-регулятивным компонентом эмоциональной устойчивости и факторами личности, установлены достоверно значимые корреляционные связи с С- (слабость "Я"), Н- (боязливость), О+ (склонность к чувству вины), Q3- (низкий самоконтроль), Q4+ (расслабленность). Значимые 5% связи наблюдаются с I+(мягкость). Корреляционно значимых связей между контрольно-регулятивным компонентом эмоциональной устойчивости и факторными свойствами личности нет, а именно с: Е- (покорность), F (беспечность), G- (слабость "сверх Я"), L+ (подозрительность), М- (практичность), N+ (проницательность), Q1- (консерватизм), Q2+ (самодостаточность).

Таким образом, результаты корреляционного анализа показали, что компоненты эмоциональной устойчивости обнаруживают значимые связи с широким спектром свойств личности. К их числу относится ряд свойств, характеризующих направленность личности, а так же характерологические и

темпераментные черты личности. Именно темпераментные, индивидуально-типологические свойства личности в наибольшей степени продемонстрировали корреляционные зависимости с компонентами эмоциональной устойчивости.

Так С+( сила "Я") как фактор личности имеет значимые корреляционные связи на 1% уровне со всеми компонентами эмоциональной устойчивости (эмоциональным, когнитивным, поведенческим, контрольно-регулятивным). Данные результаты дают основание предположить, что личность, имеющая такие характеристики, отличается эмоциональной устойчивостью, выдержанностью, свободой от невротических расстройств, работоспособностью, реалистической направленностью в поведении, отличается эмоциональной зрелостью, умением управлять ситуацией, наличием постоянных интересов, эмоциональной ригидностью, нечувствительностью к стрессогенным ситуациям.

Такой фактор личности как Е+ (доминантность) имеет значимые достоверные корреляционные связи с такими компонентами эмоциональной устойчивости как эмоциональный, когнитивный, поведенческий, а, следовательно, такая личность отличается самоуверенностью, напористостью, доминированием, независимостью и так т.д. Корреляционно достоверная значимая связь проявляется между показателями F+(экспрессивность) в эмоциональном и поведенческом компоненте, то есть личность обладает такими качествами как: беззаботность, беспечность, жизнерадостность, подвижностью, отмечается значимость социальных контактов, динамичен в общении, присутствует сдержанная экспрессия. Рассматривая корреляционные связи между Н+ (смелость) и компонентами эмоциональной устойчивости можно наблюдать, что везде присутствуют достоверно значимые корреляционные связи на высоком 1% уровне. Данные связи указывают на наличие в психологическом портрете адаптивной личности таких черт как социальная смелость, толстокожесть, отзывчивость, адекватность реагирования, умение управлять своими эмоциями. Такая личность игнорирует угрозу, не фиксируется

на неудачах, легко вступает в контакты. Наличие данных качеств объясняет факт, лидерских способностей в группе.

Такое свойство личности как I+ (мягкость) имеет достоверно значимые корреляционные связи с поведенческим и контрольно-регулятивным компонентами эмоциональной устойчивости. Данный показатель характеризует личность как терпимую к себе, адекватную в принятии решений, физически и умственно утонченную, склонную к рефлексии, задумывающуюся над своими ошибками и путями избегания таковых.

По факторному показателю L-(доверчивость) имеется достоверно значимая отрицательная корреляционная связь на высоком 1% уровне лишь с когнитивным компонентом эмоциональной устойчивости, что представляет личность склонную к свободе от тенденции ревности, адаптируемую, веселую, не стремящуюся к конкуренции, заботящуюся о других, уживчивую, хорошо работающую в группе.

Корреляционно значимые отрицательные связи наблюдаются при рассмотрении факторных показателей O- (самоуверенность) со всеми компонентами эмоциональной устойчивости. Следовательно, личность обладает такими свойствами как беспечность, самоуверенность, спокойствие, безмятежность, жизнерадостность, уверенность в себе и в своих силах, хладнокровие, отсутствие раскаяния и чувства вины, что является признаками эмоционально устойчивой личности в неспецифических и экстремальных условиях. Этим личностям не свойственна склонность к самообвинению, раскаиванию, самоупрекам, то есть тем чувствам, которые могут вызвать состояние внутреннего дискомфорта.

Рассматривая фактор Q2+ (самодостаточность) мы наблюдаем значимые 5% корреляционные связи с когнитивным и поведенческим компонентом и высокую 1% достоверно значимую корреляционную связь с контрольно-регулятивным компонентом эмоциональной устойчивости. Таким образом, мы можем говорить о личностях отличающихся сочетанием показателей

социально-психологической устойчивости. Наиболее характерными качествами являются самоконтроль, принятие социальных норм, контроль своих эмоций без применения особых волевых усилий, целенаправленность. Кроме того, у испытуемых этой группы отмечается также высокий уровень личностной зрелости, готовность возлагать на себя ответственность за события собственной жизни. По факторному показателю Q3+ (высокий самоконтроль) наблюдаются корреляционные связи между контрольно-регулятивным компонентом эмоциональной устойчивости на достоверно значимом высоком 1% уровне, и достоверно значимые связи на 5% уровне с когнитивным и поведенческим компонентом, что представляет личность как контролируемую, социально точную, следующую "Я"- образу, заботящуюся о социальной репутации. Такая личность отличается тенденцией к сильному контролю своих эмоций и общего поведения, иногда склонна к упрямству.

Исходя из корреляционных связей рассматриваемых компонентов эмоциональной устойчивости и факторного показателя личностного свойства Q4- (напряженность) получаем достоверно значимые корреляционные связи на 1% и 5 % уровне, что представляет портрет личности, обладающей следующими характеристиками. Личности этой группы отличаются успешной социально - психологической устойчивостью в стрессогенных ситуациях, собранностью, энергичностью, повышенной мотивацией. Данный тип характеризуется высокой эмоциональной устойчивостью, что отражается в сбалансированности эмоциональных реакций, низкой тревожностью в неспецифических условиях. Такие личности склонны к активно-преобразовательному стилю адаптации в социуме.

В целом, представленные данные показывают, что индивидуально-типологические особенности личности обуславливают специфику внутренней эмоциональной сбалансированности личности и являются одной из детерминант успешной и эффективной адаптации в новой социальной среде.

Таким образом, полученные результаты показывают, что эмоциональная устойчивость характеризуется преобладанием того или иного компонента эмоциональной устойчивости в экстремальных, неспецифических условиях, проявляющегося в различной степени развития и сочетания формально-динамических и качественных показателей социальной адаптивности. Корреляционный анализ данных показал, что лица с преобладанием того или иного компонента эмоциональной устойчивости отличаются своеобразным "психологическим портретом", включающим характеристики механизмов психологической защиты, внутренней эмоциональной сбалансированности и индивидуально - психологических свойств личности. Полученные результаты позволяют рассматривать эмоциональную устойчивость как полисистемное, интегративное свойство психики, характеризующееся эмоциональной сбалансированностью и продуктивностью деятельности в экстремальных, неспецифических условиях.

Рассмотрим, наконец, факторные профили личности студентов-участников коррекционной программы: результаты первого и второго срезов (см. рис. 3.3). Исходя из вышесказанного, можно сделать выводы, что в результате проведения тренинговых занятий по формированию эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения формируется эмоциональная устойчивость, повышается уровень и качество адаптированности к новым социальным ролям и условиям.

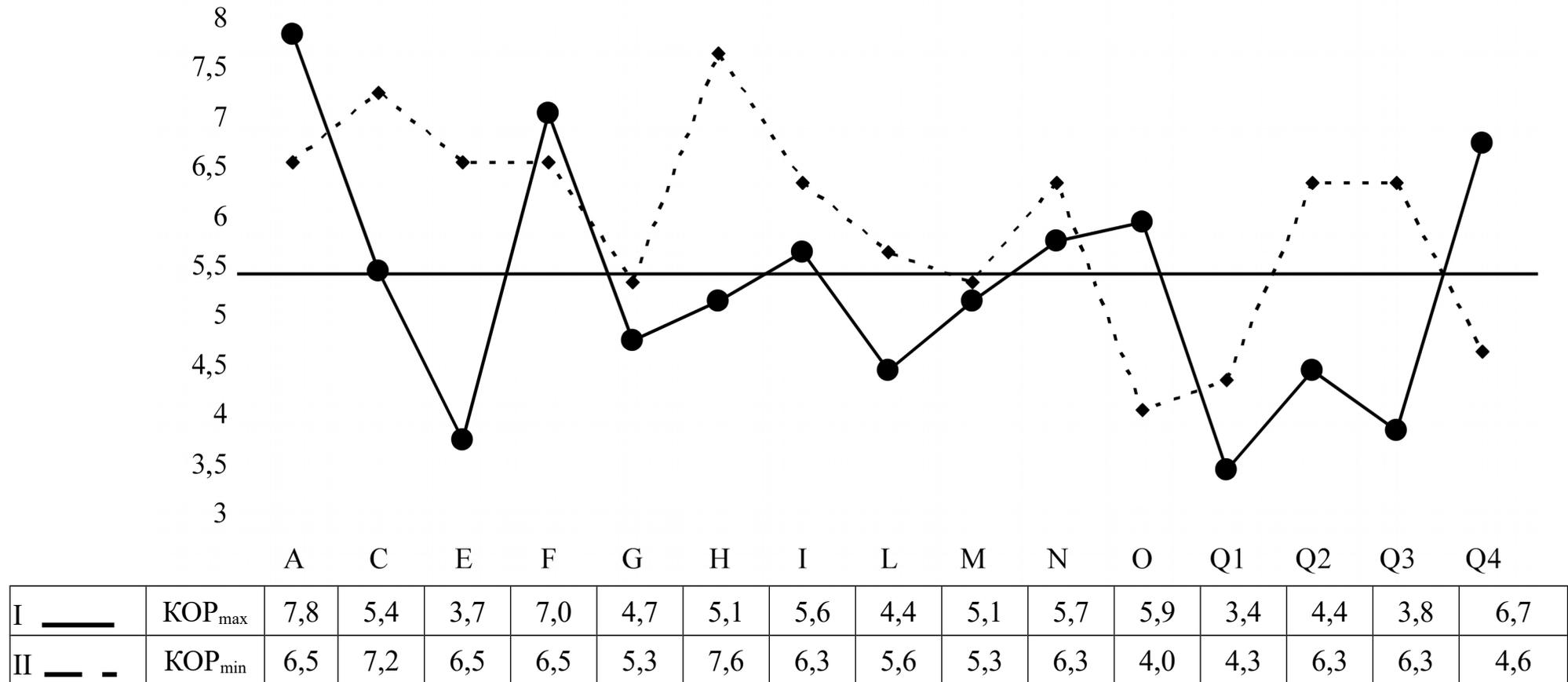


Рис. 3.3. Профили факторов личности студентов-участников коррекционной программы: результаты первого и второго срезов.

В табл. 3.27 представлены значения *t*-критерия Стьюдента, которые отражают степень значимости различий между одноименными факторами личности Р. Кеттелла первого (до тренинга) и второго (после тренинга) диагностических срезов.

Таблица 3.27

Значения *t*-критерия Стьюдента между одноименными факторами личности Р. Кеттелла первого и второго диагностических исследований

I и II диагн. срезы	Факторы личности							
	A	C	E	H	O	Q2	Q3	Q4
<i>t</i> -крит.	2,29*	-3,11*	-3,29*	-2,12*	-2,33*	-3,12*	-3,36*	3,55*

Примечание: положительный знак перед значениями *t*-критерия Стьюдента указывает на то, что значение данного одноименного показателя по результатам первого среза выше, чем по результатам второго среза; отрицательный знак, наоборот, указывает на большее значение показателя по результатам второго среза.

Как показывает анализ рис. 3.3. и табл. 3.27 обнаружены значимые различия по факторам C, E, H, O, Q2, Q3 и Q4. Причем значения факторов A(+) аффектометрия и Q4(+) напряженность, O(+) склонность к чувству вины выше по результатам первого среза, что говорит о снижении их значений под воздействием тренинга. В то же время обнаружено, что значения таких показателей, как C(+) сила "Я", E(+) доминантность, H(+) смелость, Q2(+) самодостаточность и Q3(+) высокий самоконтроль повышаются под воздействием тренинга.

Корреляционный и качественный анализ результатов экспериментальной работы подтвердил эффективность и целесообразность применения тренинговой работы для формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Эмпирически установлена структура эмоциональной устойчивости как биполярного континуума, на одном полюсе которого, располагаются эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, а на другом – контрольно-регулятивный.

2. Качественный анализ показал, что у студентов на начальном этапе обучения эмоциональная устойчивость сформирована недостаточно, особенно слабо развиты эмоциональный и когнитивный компоненты. Были выделены испытуемые, которые наиболее нуждаются в формировании эмоциональной устойчивости на начальном этапе обучения.

3. Анализ трудностей начального этапа обучения студентов позволил установить, что наиболее часто они связаны с недостатком времени для отдыха и общения с друзьями, с финансовыми проблемами и неудовлетворительными условиями проживания, со стрессогенными факторами; с конфликтами в общении со студентами и преподавателями. Данные факторы являются главными фрустраторами, негативно влияющими на эмоциональную устойчивость студентов.

4. При анализе эмоциональных переживаний студентов-первокурсников, испытываемых на начальном этапе обучения в ВУЗе, было выявлено, что наиболее часто в этот период студентами переживаются беспокойство, раздражение, тревогу и страх. В то же время, в целом, в процессе учебной деятельности у большинства студентов преобладают положительные эмоции.

5. Показано, что у студентов на начальном периоде обучения доминируют внутренние факторы, которые являются препятствиями в реализации тех или иных запланированных действий, связанных с учебой. При этом студенты наиболее эмоционально уязвимы во время экзаменов, тяжело переносят периоды подготовки к сессии, ее течение и завершение. Столкнувшись со стрессогенными ситуациями, они в полной мере не владеют навыками

сохранения эмоциональной устойчивости, а наиболее популярными приемами снятия эмоционального напряжения являются употребление алкоголя и курение.

5. Корреляционный анализ показал, что связи между внутренними факторами эмоциональной устойчивости (тип эмоциональной реакции, стрессоустойчивость, невротизация, социальная адаптированность) и ее компонентами (эмоциональный, когнитивный, поведенческий, контрольно-регулятивный) носят неоднозначный характер.

6. Результаты качественного анализа свидетельствуют о высоком уровне эйфорических и низком дисфорических реакций испытуемых, а также сравнительно высоком уровне невротизации и о среднем уровне адаптированности как к учебной группе, так и к учебной деятельности. Полученные данные также показывают, что у студентов на начальном этапе обучения преобладает высокая сопротивляемость стрессу, однако, в то же время довольно значительно количество студентов с низкой стрессоустойчивостью.

7. На начальном этапе обучения значительная часть студентов обладает недостаточной эмоциональной устойчивостью, что в свою очередь, свидетельствует о необходимости ее формирования с помощью специальной психокоррекционной программы. Корреляционный и качественный анализ результатов экспериментальной работы подтвердил эффективность и целесообразность применения разработанной нами тренинговой программы для формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения.

8. Динамика изучаемых показателей участников экспериментальной группы в процессе тренинга имела в целом положительный характер, о чем свидетельствует наличие статистически значимых различий в результатах диагностического и контрольного среза. Причем речь идет о тех же показателях, по которым студенты, прошедшие тренинг, превосходят участников

контрольной группы (эйфорические и рефракторные реакции, невротизация, адаптированность к учебной группе, сопротивляемость стрессу).

9. Большинство показателей эмоциональной устойчивости и ее психологических внутренних факторов в экспериментальной группе после проведения тренинговых занятий по сравнению с контрольной группой, существенно улучшились – эмоциональная устойчивость данных студентов существенно возросла. Положительные тенденции, обнаруженные относительно эмоциональной устойчивости, прослеживаются и в изменениях адаптивности. Почти все показатели адаптивности, кроме широты охвата сигналов социума, показали увеличение значений, что подтверждается *t*-критерием Стьюдента.

10. Компоненты эмоциональной устойчивости обнаруживают значимые связи с широким спектром свойств личности. К их числу относится ряд свойств, характеризующих направленность личности, а также характерологические и темпераментные черты личности. Именно темпераментные, индивидуально-типологические свойства личности в наибольшей степени продемонстрировали корреляционные зависимости с компонентами эмоциональной устойчивости. Лица с преобладанием того или иного компонента эмоциональной устойчивости отличаются своеобразным "психологическим портретом", включающим характеристики механизмов психологической защиты, внутренней эмоциональной сбалансированности и индивидуально - психологических свойств личности.

11. В целом, представленные данные показывают, что индивидуально-типологические особенности личности обуславливают специфику ее внутренней эмоциональной сбалансированности и являются одной из детерминант успешной и эффективной адаптации в новой социальной среде.

**Материалы третьего раздела отображены в таких публикациях автора:**

1. Султанова І. В. Формування стресостійкості студентів на початковому етапі навчання. / І. В.Султанова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – 2010. - Вип. 25. - Ч.2. - С. 127-129.

2. Султанова І. В. Теоретические основы построения тренинга эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения / Султанова И. В. // Наука і Освіта. – 2011. - № 3/LXXXXIX – С. 85-87.

3. Султанова І.В., Ковалев В.Н.. Стрессменеджмент. Тренинг управління стрессами. // Учебно-методическое пособие. - Ялта: РИО КГУ, 2010. - 92 с.

4. Султанова І. В. Результаты исследования формирования эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения при помощи тренинговой программы / Султанова И. В. : материалы ІХ международной научно-практической конференции [“Инновационные технологии в образовании”], (г. Ялта, 27-29 сентября 2012г.). - Мин-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Крымский гуманитарн. ун-т. - Ялта: РВВ КГУ, -2012. – Т.2. – С. 98 – 99.

5. Султанова І. В. Динамика развития эмоциональной устойчивости студентов-первокурсников на начальном этапе обучения в высшем учебном заведении (констатирующий эксперимент) / И. В. Султанова // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Психологічні науки: проблеми і здобутки - Додаток 2 до №2, 2011. – С. 125-135.

## ВЫВОДЫ

В диссертации обоснованы теоретико-методологические и методические основы формирования эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения; выявлена и описана структура, компонентный состав и факторы эмоциональной устойчивости; разработана и апробирована программа формирования эмоциональной устойчивости студентов.

1. Исследования эмоциональной устойчивости личности студентов-первокурсников опирались на теорию эмоциональных явлений и теорию саморегуляции в юношеском возрасте, а также на принципы системного подхода, идеи целостности, профессионально-педагогической активности, взаимодействия и развития. Эмоциональная устойчивость рассматривается как сложное психическое образование, как интегративное, системное свойство личности студентов-первокурсников, которое характеризуется эмоциональной сбалансированностью и продуктивностью учебной деятельности.

2. Анализ литературы позволил предложить теоретическую модель эмоциональной устойчивости как полисистемного интегративного свойства личности. Она содержит следующие компоненты: эмоционально-мотивационный – характеризует меру чувствительности субъекта к стрессогенным ситуациям, уровень возбудимости, уровень негативных эмоциональных переживаний, ситуативной и личностной тревожности; когнитивный – выполняет функцию отражения изменчивой действительности, позволяет получать сведения относительно изменений среды, проводить анализ стрессогенности ситуации и понимать ее контекст, предусматривать последствия собственных эмоциональных реакций; поведенческий – готовность к адекватным действиям в новой социальной среде, к спокойному адекватному поведению; контрольно-регулятивный – характеризует способность к организации и саморегуляции деятельности и поведения личности в стрессовой, эмоциогенной ситуации, способность регулировать свои эмоциональные состояния, проявлять волевые качества личности.

3. Установлено, что структура эмоциональной устойчивости как свойства личности, представляет собой биполярный континуум, на одном полюсе которого, располагаются эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, а на другом – контрольно-регулятивный. Этот факт свидетельствует о том, что при высоком уровне развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмоциональной устойчивости нет необходимости в их контроле и регуляции, и, наоборот – низкий уровень развития этих компонентов требует обязательного вмешательства контрольно-регулятивного компонента для сохранения эмоциональной сбалансированности личности.

4. Установлены факторы, которые в разной степени влияют на эмоциональную устойчивость. К внешним факторам можно отнести педагогические влияния, межличностное взаимодействие, система деятельности, необходимость ускоренной адаптации к условиям высшей школы, отсутствие позитивного эмоционального фона учебы, материально-бытовые условия, изменение местожительства. К внутренним факторам относятся: уровень стрессоустойчивости, адаптированность к новым требованиям социального окружения, уровень невротизации, тип эмоционального реагирования на воздействие стимулов внешней среды.

5. Эмпирическое исследование состояло из четырех этапов (подготовительный, диагностический, учебно-коррекционный, аналитический). Разработан алгоритм эмпирического исследования, сформирована выборка, составлен комплекс надежных и валидных психодиагностических методик и процедур, релевантных цели и задачам исследования. Комплекс содержит как традиционные диагностические средства, так и оригинальную анкету эмоциональной устойчивости, и процедуру "Размещение себя на шкалах эмоциональной устойчивости".

6. Выявлены психологические трудности, связанные с учебой на первом курсе ВУЗов, которые переживаются исследуемыми как стрессогенные

факторы. Установлены стрессовые ситуации, которые возникают во время учебы у студентов-первокурсников, которые вызывают переживание негативных эмоций, что снижает эффективность их учебной деятельности, мешает гармоничному формированию личности. При этом студенты практически не владеют приемами и методами преодоления психического напряжения.

7. Установлен недостаточный уровень развития эмоциональной устойчивости и ее отдельных проявлений (показатели типов эмоционального реагирования, невротизации, адаптации в ВУЗЕ, стрессоустойчивости и др.). Эмпирически обнаружено, что такие характеристики личности (внутренние психологические факторы), как напряженность, аффектотимия, склонность к чувству вины, робость, слабость "Я", зависимость от группы, низкий самоконтроль и др. блокируют формирование эмоциональной устойчивости. Среди свойств личности, которые способствуют развитию эмоциональной устойчивости, выявлены такие, как социальная адаптивность, самодостаточность, самоуверенность, сила "Я", социальная смелость и др.

8. Разработана авторская тренинговая программа формирования эмоциональной устойчивости на начальном этапе учебы в ВУЗЕ. Программа направлена как на непосредственное формирование отдельных компонентов эмоциональной устойчивости, так и на опосредованное ее формирование: через развитие психологических факторов (характеристик личности) повышающих эмоциональную устойчивость и блокировку факторов, которые понижают ее уровень.

9. Результаты апробации программы формирования эмоциональной устойчивости показали высокую степень ее эффективности, что позволяет использовать ее, как в научных, так и в практических целях. Подтверждение статистической эффективности изменений было получено с помощью сравнения результатов психодиагностики показателей эмоциональной

устойчивости и ее личностных факторов до тренинга и после него (t-критерий Стьюдента).

10. Установлено, что в результате тренинговых занятий, направленных на формирование эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной группы произошли позитивные изменения относительно показателей стрессоустойчивости, уровня невротизации, адаптированности к условиям ВУЗА, типа эмоционального реагирования и социальной адаптивности. Кроме того, в результате тренинговых занятий произошли некоторые изменения в уровне ряда личностных факторов по Р Кеттеллу, выражающиеся в снижении аффектотимии (А), склонности к чувству вины (О), напряженности (Q4) и повышении уровня силы «Я» (С), доминантности (Е), смелости (Н), самодостаточности (Q2) и самоконтроля (Q3).

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов изучаемой проблемы. Дальнейшего научного поиска требует изучение эмоциональной устойчивости на всех этапах обучения и всего профессионального становления личности. Целесообразно также выявить индивидуальные различия в особенностях эмоциональной устойчивости, специфики ее проявлений и коррекции.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. № 3.
2. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Аболин Л.М. – Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 1987. – 261с.
3. Абрамова Г.С. Практическая психология / Абрамова Г.С. – М.: Академия, 1997. – 368с.
4. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.П. Андрійчук. – Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2003. — 20с.
5. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / [под ред. Д.В. Кулесова]. – Научн. исслед. ин-та физиологии детей и подростков АПН СССР – М.: Педагогика, 1987. – 152с.
6. Адаптация организма учащихся к учебной нагрузке / [под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой].-- Научн.-исслед. ин-т физиологии детей и подростков АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 222с.
7. Адаптивная саморегуляция функций / [под ред. Н.Н. Василевского; Н.Н. Василевский, В.В. Трубачёв, Р.М. Баевский и др.]. - Академ. Мед. Наук СССР. – М.: Медицина, 1977. – 327с.
8. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход /Акимова М.К., Козлова В.Т. – М.: Знание, 1992. – 80с.
9. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э. М. Александровская. – М.: Педагогика, 1988. –92с.
10. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Наука, 1976. – 272с.

11. Алексеева М.И. Мотивы навчання учнів / М.И. Алексеева. – К.: Рад. школа, 1974. – 120 с.
12. Алёшина Ю.Е. Взаимоотношения подростков в школьном коллективе / Алёшина Ю.Е., Коноводова А.С. // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С.64-71.
13. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1981. – С. 19 – 44.
14. Аминов Н.А., Аверина И.С. Экспресс-диагностика аверсивных (страх-гнев) состояний и формы межличностных конфликтов у младших школьников. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний / Н.А. Аминов, И.С. Аверина – М., 1990. – С. 4-7.
15. Аминов, Н. А. Мотивация успеха - неуспеха и ее морфофизиологические корреляты. Сообщение 1. О побудительной функции эмоции успеха — не успеха / Н. А. Аминов // Новые исследования в психологии. –1985. – № 1 (32). – С. 23-26.
16. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494с.
17. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. - М., 1980. – 354с.
18. Ананьев А.М. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Ананьев. – Південноукр. Держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1996. – 23с.
19. Андреев Г.М. Обучение и воспитание в вузах неразделимы // Высшее образование в России. 1996. № 3.
20. Анохин П.К. Проблема центра и периферии в физиологии нервной деятельности / П.К. Анохин. – Горький,; 1935. – 52с.
21. Аристотель. О душе//Аристотель. Сочинения: В 4т. – М.: Мысль, 1975.-Т.3. – 399с.

22. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 1980. – 142 с.

23. Аршава І.Ф. Ємоційна стійкість людини та її діагностика: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.Ф. Аршава. – Інститут психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2007. – 33с.

24. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // В кн.: Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Сб. ст. / [под ред. В.Г. Асеев]. – Иркутск: ИГПИ, 1986. – С. 3 – 16.

25. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопр. психол., 1986. - №1. – С. 28-39.

26. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367с.

27. Астапов В.М. Навыки контроля тревоги у подростков // Прикладная психология. – 2001. - №1. - 112 с.

28. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Баевский Р.М. – М.: Медицина, 1979. – 295с.

29. Баенская Е.Р. Ранние этапы развития в норме и патологии: Учеб. пособие / Баенская Е.Р. – Унив. Рос. Акад. Образов. Психолого-пед. ф-т. каф. коррекц. педагогики и спец. психол. – М.: Изд. УРАО, 2001. – 86с.

30. Балабанова Л.М. Категория нормы в личности студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) / Балабанова Л.М. – Харьков: Консум, 1999. – 240с.

31. Балабанова Л.М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня д-ра психол. наук: 19.00.02 «Психофізіологія» / Л.М. Балабанова. – Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 32с.

32. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – 2-е вид., доп. – Житомир : Волинь, 2008. – 232с.

33. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл. – Педагогіка і психологія. – 1994. – №2. –89с.

34. Барабанщиков В.А. Идея системности в психологии: пути развития / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. -2008. — №1. - С. 5-13.

35. Басов М.Я. Избранные психологические произведения/М.Я. Басов. – М.: Наука, 2006. - 568с.

36. Бассин Ф.В., Бурлакова М.К., Волков В.Н. Проблема психологической защиты // Психол. журнал. - 1988. - т.9. - №3. - С. 112 с.

37. Бастун Н. А. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю // Початкова освіта. – 2001. - №11. – С. 2.

38. Белкин П.Г. Социально-психологические факторы адаптации молодого специалиста в научном коллективе: автореф. дисс. на получение, степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / П.Г. Белкин. - М., 1985. – 23с.

39. Белова М.Є. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стрессостійкості: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00. 07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.Є. Белова. Південноукр. Держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2007. – 19с.

40. Белоусова Р.В. Индивидуально-типические особенности коммуникативной кретивности: дис. канд. психол. наук: 19.00. 07 /. Белоусова Руслана Вікторівна.- Одесса, 2004. – 198с.

41. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. - 2006. - № 5. - С. 60-66.

42. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф.Б. – Л.: Наука, 1988 – 270с.

43. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / АН СССР Дальневост. отд-ние, Ин-т биол. проблем Севера, М-во здравоохранения СССР 1-й Моск. Пед. Ин-т им. И.М.Сеченова. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1988. – 267с.

44. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф.Б. – Л.: 1988. – 270с.

45. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання /І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.

46. Блэгг Н. Школьная фобия // Детская и подростковая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 367с.

47. Бойко И.И. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дисс. на получение, степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.І. Бойко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 19с.

48. Бодалев А.А. Личность и общение // Избран. труды. – М.: Педагогика, 1983. – С. 43 - 47.

49. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1978. - №4. – С.23 – 34.

50. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / Учебное пособие для студентов ст. курсов психол. фак-тов и отд-ний ун-тов. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.

51. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики: курс лекций. 3-е изд., стереотип. К.: МАУП – 2002. – 168 с.

52. Боришевский М.И. Ведущие функции личностной саморегуляции поведения // психологическая наука: проблемы и перспективы / Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. – К.: – 1990. – 156 с.

53. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей; [пер. с англ. В.В.Старовойтова]. – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с.

54. Братусь Б. С. Смысловая сфера личности / Б. С. Братусь // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 130–139.

55. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения / Бреслав Г.М. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

56. Бринза І.В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності: дис. канд. психол. наук: 19.00. 07 / Бринза Ірина Вячеславівна. – К., 2000. – 233 с.

57. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: дис. канд. психол. наук: 19.00. 07 / Будницька Олександра Анатоліївна. – К., 2001. – 171 с.

58. Буслаева М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: дис. канд. психол. наук: 19.00. 07 / Буслаева Марина Юрьевна. – Ч., 2009. – 196 с.

59. Быструшкин С.К. Формирование адаптивных возможностей ребенка. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. – 170 с.

60. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: Взгляд на себя и на других / В.В. Бойко – М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. – 472 с.

61. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.

62. Вассерман Л.И., В.А.Дюк, Б.В.Иовлев, К.Р.Червинская. Психологическая диагностика и новые информационные технологии. - СПб: ООО «СЛП», 1997. – 203с.

63. Ведяев Ф. П. Емоційно-стресові стани / Ф. П. Ведяев. – К., 1979 – 54с.

64. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть I. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.

65. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.

66. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МПУ, 1976. – 142 с.
67. Вікова психологія [За ред. Г.С.Костюка]. – К.: Радянська школа, 1976.- 269с.
68. Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
69. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы воспитания духовности современных школьников / Т.И. Власова. – Ростов/н/Д., 1999. – 362 с.
70. Водопьянова Н.Е., Ходарева Н.В. Психология здоровья // Вест. Ленингр. ун-та, 1991. - Сер.6. - Вып.4, №270. - 158с.
71. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация, эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1995. – 258 с.
72. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
73. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
74. Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста // Собрание соч.: Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - С. 170.
75. Выготский Л.С. Собр. соч. - Т.2.- М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
76. Выготский Л.С. Собр. соч. - Т.5.- М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
77. Выготский Л.С. Собр. соч. В. 6т. Т. 2, М., Педаг., 1982. – 500 с.
78. Выготский Л.С. Собрание сочинений.: В 6-ти томах. – М., 1984. – т.5 – 368с.
79. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. – 2001. - №6. – 96с.

80. Гаврилова Т.А., Маркова О.В. Экзистенциальные страхи в жизни учителей // Прикладная психология. – 2002. - №3. – 63 – 71.с.

81. Гаврилова Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическая наука и образование. – 1998. - №2. – 33 – 38.с.

82. Гальперин П.Я. Введение в психологию/ П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 150 с.

83. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И. Гарбузов. – СПб: Медицина, 1996. – 315.с.

84. Герасімова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00. 07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Є. Герасімова; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2004.-18с.

85. Годфрид М. Психология и психиатрия: Терминологический словарь. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 159 с.

86. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – 167с..

87. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – 5-е изд.– СПб: Речь, 2003. – 655с.

88. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 272 с.

89. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика. – М.: Политиздат, 1998. – 272 с.

90. Гусельцева М.Г. Культура как психологическая реальность : опыт идеального моделирования / М.Г. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – 207с.

91. Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога / Н.И. Гуткина. – М.: Знание. 1991. – 76с.
92. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.
93. Дарвин Ч. Сочинения / Под. ред. Е.Н. Павловского. - М., АН СССР, 1953. – Т.5: Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных. – 104 с.
94. Дашкевич О.В. Психологический анализ предметной неадекватности эмоционального компонента спортивной деятельности / О.В. Дашкевич // Психология личности и деятельности спортсмена: сб. ст / под общ. ред. В.М Мельникова, О.В. Дашкевича; - М.: Союзспортобеспечение. - 1981. - 138 с.
95. Декарт Р. Страсти души // Психология мотивации и эмоций.- М.: ЧеРо, 2002.- 344с.
96. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. - М.: МГУ, 1995. – 234 с.
97. Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
98. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
99. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. - 1989. - №5. – 198с.
100. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы: - Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
101. Елисеев О.П. Праткикум по психологии / О.П. Елисеев. – М.: Педагогика, 1995. – 368 с.
102. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М., 2006. – 560 с.
103. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник. - М.: Флинта, 2003. - 336 с.

104. Ермоленко Н.А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации // Молодые ученые – науке. - Ростов-на-Дону, 1974. Вып. 2, 2. – 307с.
105. Заика Е.В., Карташов О.Г. Методика исследования индивидуальности – типичности эмоционального отклика // Вопросы психологии. – 1993. - №4. – 402с.
106. Занюк С.С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: дис. канд. психол. наук: 19.00. 07 / Занюк Сергей Степанович – Київ, 2004. – 190 с.
107. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха/А.И.Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. – 128 с.
108. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2003. —336с.
109. Землякова Т.В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: : автореф. дисс. на получение, степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Землякова Тетяна Володимирівна. Київський ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – К., 1996. – 16 с.
110. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2002. - 384 с.
111. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции, М., 2006.
112. Изард К.Е. Психология эмоций. – СПб.: Издат. «Питер», 1999. – 464с.
113. Изюмова С.А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы / С. А. Изюмова, Н. А. Аминов // Вопросы психологии. - 1978.—№5. - С. 128-133.
114. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 783с.: ил.
115. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психологический журнал. — 1995. - Т. 16. - № 2. - С. 27-41.

116. Исаев Д.Н. Психологический стресс и психосоматические расстройства в детском возрасте. СПб.: Издат. «Питер», 1994. – С.464
117. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – 214с.
118. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал, 1989, №2. – 248 с.
119. Калина Н.Ф. Основы психоанализа / Н.Ф.Калина. – СПб.: Издат. «Питер», 1999. – 164с.
120. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2001. - №4. – 295 с.
121. Калошин В.Ф. Роль емоцій у навчанні // Нові технології навчання: наук.-метод. Зб. Вип. 14. – К., 1995. – 165с.
122. Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / Кандыбович Л.А., Кандыбович. – Мн.: Харвест, 1996. – 416с.
123. Кепалайте А.П., Суворова В.В. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций // Вопросы психологии. – 1991. - №2. – С.140 – 147.
124. Киколов А.И. Умственное утомление, нервно-эмоциональное напряжение и их профилактика / А.И. Киколов. – М.: НИИВГИ, 1979. – 48 с.
125. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
126. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
127. Ковалев Г.А. Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения / Г.А. Ковалев. - М., 1980. – 259 с.
128. Коваль І.А. Генетичний аналіз феномену “учбовий конфлікт”. // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Т.ІІІ, ч.7. – 279 с.

129. Коваль І.А. Психологічні особливості навчальних конфліктів // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – Т.IV, ч.3. – 468 с.

130. Кокс Т. Стресс. – М.: Медицина, 1981. – 216 с.

131. Колот С.А. Эмоциональный диссонанс как функция эмоциональной выразительности // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Т. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 6. – Київ, 2012. – С. 240 – 244.

132. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: группа как объект психологического исследования; коллектив. - Минск, 1976. – 87с.

133. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: автореф. дис.на получение научн. степени. канд. психол. наук: 19.00.01 / Колызаева Наталья Геннадиевна. ЛГУ. - Л., 1989. – 15 с.

134. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

135. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. - М. : Наука, 1989.- 214 с.

136. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. – К.: Рад.школа, 1981. – 170 с.

137. Кондратьев Ф.В. Структурный анализ «личностной защищённости» в аспекте психосоматических расстройств // Актуальные проблемы соматопсихиатрии и психосоматики. – М., 1990. – 201 с.

138. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. СПб., 2000. – 396 с.

139. Кононко А.В. Чтобы личность достоялась / А.В. Кононко. - К.: Рад. школа, 1991. - 221 с.

140. Кордуэлл М. Психология. А – Я: Словарь-справочник: Пер. с англ. – М.: ПРЕСС, 1999. – 448 с.

141. Коржова Е.Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. – Вып. 4. – СПб., 2000. – 406 с.

142. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может конфликт: как разрешать конфликты. – М., 1992. – 212 с.

143. Корнилов К.Н., Рыбников Н.А. Детство и юность, их психология и педагогика. – М.: Гл. ред. вост. лит –ры, 1997. – 236 с.

144. Короленко И.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. – Л., 1978. – 271 с.

145. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

146. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Под ред. Л.Н. Проколиенко; сост. В.В.Андриевская, Г.А.Балл, А.Т.Губко, Е.В.Проскура. – К. Рад.шк., 1989. – 608 с.

147. Крайг Грэйс Психология развития: Пер. с англ. – 7. изд., Междунар. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

148. Кривцова С. Как находить привлекательные моменты в том, что делать нужно // Педология / Новый век. – 2001. – 149 с.

149. Крупник, Е. П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания / Е. П. Крупник. - М.: МПГУ, 1994 - 192 с.

150. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М. : Просвещение, 1965. – 316 с.

151. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования . -- 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175с.

152. Кулюткин, Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы

психологии. - 1984. - № 5. - С. 41-44.

153. Кэррел С. Групповая психотерапия подростков. СПб., 2002. – 409 с.

154. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / Г. Самигулина (пер. с англ.). – СПб.: Речь, 2001. – 255 с. – (Современная психотерапия).

155. Лановенко Ю.И. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00. 07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.І. Лановенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2005. — 21 с.

156. Леви – Строс К. Структурная антропология. – М.: Гл. ред. вост. лит – ры, 1985. – 536 с.

157. Леви В.Л. Приручение страха. – М.: Метафора, 2002. – 192 с.

158. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства и тревоги // Вопросы психологии, 1969. - №1. – 246 с.

159. Леонгард К. Акцентуированные личности. – К.: Выща школа. Головное изд-во, 1989. – 375 с.

160. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А.Б.Леонова. – М., 1984. – 200 с.

161. Леонова А.Б. Психодиагностика эмоциональных состояний ребенка / А.Б.Леонова. – М., 1984. – 160 с.

162. Леонова А.Б., Медведев В.И. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности: Учебное пособие. – М.: МГУ, 1981. – 111 с.

163. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

164. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Курс лекций. – М.: МГУ, 1994. – 62с.

165. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н.Леонтьев. – М., Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.

166. Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных

социологических исследований российской молодежи) / В. Т. Лисовский // Социологические исследования. — 1998. — № 5. — С. 98-104.

167. Литвинова Л.В. Актуальні проблеми адаптації студентів-першокурсників у ВЗО: Методичні рекомендації. - К.: УБЕНТЗ, 2003. – 54 с.

168. Литвинова Л.В. Причини психологічної дезадаптації студентів-першокурсників // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К., 2000. - Т.ІІ, ч.6. - 483 с.

169. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков/А.Е. Личко. – Л.: Медицина. Ленинградское Отделение, 1983. – 255с.

170. Лойшен Ш. Психологический тренинг умений. Школа Вирджинии Сатир. – СПб.: Питер, 2001. – 160 с.

171. Лутошкин А.Н. Межличностные отношения в коллективе // Эмоциональные потенциалы коллектива. - М., 1988. - С. 32-85.

172. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.

173. Маврина М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Саратов, 2001. - 454 с.

174. Майерс Д. Социальная психология; [пер. с англ.] – СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 688 с.

175. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с.

176. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С.Д. Максименко. – К.: НДП, 1990. – 240 с.

177. Массанов А.В. Несприятливі емоційні стани та їх подолання в діяльності особистості // Психологія особистості. – 2011. - № 1 [2]

178. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики; [пер. с англ. А.М. Татлыдаевой; Научн. ред., вступ. статья и комментарии Н.Н. Акулиной]. - СПб.: Издательская группа "Евразия", 1997. – 430 с.

179. Матяш-Заяц Л.П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.П. Матяш-Заяц; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2005. — 21 с.

180. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. – 258 с.

181. Медведева В.Е. Психологические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. на соискание наук, степени канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Е. Медведева. – О., 2011. – 21с.

182. Мілютіна К.Л. Страх відокремлення (юнацький вік) // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №6. – 247 с.

183. Мони́на Г.Б. Тренинг “Ресурсы стрессоустойчивости” / Мони́на Г.Б., Раннала Н.В. – СПб.: Речь, 2009. - 250с.

184. Морозов С.К., Мягков И.Ф. Психологическая служба в педагогическом институте // Вопросы психологии. - 1985. - №4. – 198 с.

185. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.

186. Мэй Р. Проблема тревоги: Пер. с англ. – М.: Изд-во ЭКСМО Пресс, 2001. – 432 с.

187. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности: Формы, механизмы и стратегии / АН АрмССР, 1988. – 262 с.

188. Натаров В.И. Адаптивность и ее развитие у студентов в процессе совмещенной научно-производственной деятельности: автореф. дис. на получение степени канд. психол. наук: 19.00.01 / В.И. Натаров; ЛГУ. – Л., 1988. – 187 с.

189. Натаров В.И. Влияние курса социально-психологического тренинга на самооценку "Я-образа" // Психологический журнал. – 1990. - Том 11. - №5. – 197 с.
190. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб: Питер, 2002. – 464 с.
191. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. : в 3 кн. / Р. С. Немов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 2. Психология образования. — 608 с.
192. Нікітіна І.В. Психологічні умови та фактори суб'єктного самовизначення особистості студента // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матеріали III Харківських міжнародних читань. - Харків, 1999. – 349 с.
193. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. – К.: Вища шк., 2003. – 126 с.
194. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л.А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопросы психологии. – 1974. - №3. – 325 с.
195. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
196. Оя С.М. Психологические вопросы предстартовых состояний/ С.М. Оя. – М.: Физкультура и спорт, 1973. – 324с.
197. Павлюк О.И. Формирование эмоционального компонента учебной деятельности школьников: автореф. дис. на получение степени канд. психол. наук: 19.00.07 /О.И. Павлюк. – М., 1984. – 204 с.
198. Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / І.Г. Павлова; Південноукр. Держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2005. – 19 с.

199. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.А. Пашко; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 20 с
200. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.
201. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Н. В. Ключевой. -М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. -400 с.
202. Петрова О.О., Умнова Т.В. Возрастная психология - Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 224 с.
203. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
204. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
205. Петровский А. В. Развитие личности: возрастная периодизация / А. В. Петровский // Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 376с.
206. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. – 1987. - №1. – 257 с.
207. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Монография. – К.: Высшая школа. – 1997. – 342 с.
208. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / К.В. Пилипенко; Південноукр. Держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2010. – 21 с.
209. Пинчук В.А. К индивидуально-психологической специфике различных типов эмоциональности // Вопросы психологии. – 1981. - №4. – 348с.

210. Писаренко, В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В. М. Писаренко // Психологический журнал. — 1986а.- №1.-С. 62-72.

211. Пірен М. Основи конфліктології. – К., 1997. – 378 с.

212. Пов'якель Н.І. Психологічні вимоги та методичні засади конструювання психокорекційних програм як технологічної компоненти професійної діяльності практичного психолога / Зб. Психологія. – НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 458 с.

213. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. – 1999. - №1. – 325 с. .

214. Подоляк Л.Г., Юрченко В.И. Психологія вищої школи. – К.: ТОВ «Філ-студія, 2006. – 320 с.

215. Пономарьова О.Ю. Значение механизмов психологической защиты в процессах индивидуального развития и социально-психологической адаптации // науково – практичний журнал «Гуманітарні науки», №2 (10), К.: «Пед. Преса», 2005г.- с.122-129.

216. Пономарьова О.Ю. Каузальний аспект проблеми нервово - психічних розладів, симптомів соціально - психологічної дезадаптації підлітків // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім.. М.П. Драгоманова, Серія Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наукових праць/Ред. кол. О.Г. Мороз, Н.В. Гузій та ін. - Вип.. 3 (13) – Киев: НПУ, 2005 – с. 259-263.

217. Пономарьова О.Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Ю. Пономарьова; Центр. Ін-т післядипл. пед. осв. АПН України. – К., 2002. – 21 с.

218. Пономарьова О.Ю. Роль психологических защитных механизмов в повышении адаптивности и стрессоустойчивости личности // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка, Вип.31, Серія: психологічні науки. – Т.3, 2005р. – С.13-17.

219. Пономарьова О.Ю. Роль шкільного психолога в профілактиці відхиляючої поведінки підлітків / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка – К.: Главник, 2005. – Вип.26, Т.3. – С.414-420.

220. Пономарьова О.Ю. Теоретический аспект проблемы школьной дезадаптации в современной науке и практике. // Январские педагогические чтения: методология, теория и практика индивидуализации и дифференциации учебно – воспитательного процесса. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2003. – с. 106-112.

221. Попов А.А., Виленский И.Л. Эмоции и их анализ: Препр. / НАН Украины. Ин-т кибернетики; 95 – 29.– К.: 1995. – 29 с.

222. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. - №2. – с. 11 – 17.

223. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов: Обзорная информация / НИИ проблемы высшей школы. Отдел научной информации / В.И. Брудный. – М., 1976. – 44 с.

224. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний / РАН Ин-т психол. М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 149 с.

225. Психология воспитания: Пособие / Под. ред. В.А. Петровского. - 2-е изд. - М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

226. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издат. Дом «БАХРАХ». – М.: 2003. – 245 с.

227. Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К.Виллюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М., 1984. – 288 с.

228. Психология: Словарь/Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1998. – 494 с.

229. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. - К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.

230. Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 27-28 лютого 2003р.) - Тернопіль, 2003. – 264 с.

231. Развитие психологических функций взрослых людей (средняя взрослость) / Под ред. Б.Г.Ананьева, Е.В.Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – 198 с.

232. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2001. – 672с.

233. Реан, А. А. Стрессоустойчивость и особенности мотивации учителей высокого и низкого профессионального уровня / А. А. Реан, А. А. Баранов // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1998. - С. 194-202.

234. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Рева; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2005. — 20 с.

235. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 395 с.

236. Рокицкая Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рокицкая Юлия Александровна. – Е., 2010. – 182с.

237. Роджерс К. Р. О групповой психотерапии; [пер. с англ. - М.: Гиль-Эстель]. – М.: Прогресс, 1993. – 114 с.

238. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 322 с.
239. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М.: Наука, 1979. – 352 с.
240. Салатинян С.А., Чагарян Р.Н. Подвижность ВНД и процесс адаптации первокурсников // Психол. и соц. - психол. особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. - С. 29-31.
241. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1995. – 144с.
242. Санникова О.П., Кузнецова О.В. Адаптивность личности. Монография.- Одесса: Издатель М.П. Черкасов, 2009.- 258с.
243. Сантросян К.О., Дохолян С.С., Тутуджян А.О. Значение некоторых личностных качеств в процессе адаптации студентов // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. - Ереван, 1973. – 267 с.
244. Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 204с.
245. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
246. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Либідь, 1996. – 152 с.
247. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності. Частина I: Навчальний посібник. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. – 217 с.
248. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: “Магістр - S”, – 1997. – 124с.
249. Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. «Физиология высшей нервной системы»- Избр. Труды - М.: Медгиз, 1952. – 67-73с.
250. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е. В. Сидоренко. - СПб. : Речь, 2001. - 349 с.

251. Симонов П.В. Физиологические особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1972. – 132 с.
252. Симонов П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. М.: Наука, 1966. – 93с.
253. Словарь практического психолога [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
254. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. - М.: Институт прикладной психологии, 1998. – 512 с.
255. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. – М.: МГУ, 1980. – 176 с.
256. Социальные аспекты психического здоровья детей и подростков: Материалы междунар. конгресса, Одесса, 19-22 сентября 1994г. / А.Я.Чебыкин (ред.); АПН Украины, Южноукраинский пед. ун-т им. К.Д.Ушинского. – О., 1994. – 220 с.
257. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 1999. – 749 с.
258. Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів // Психологія: Зб. наук. праць. Вип. 2. – К.: 1998. – С. 65 – 70.
259. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М., 1983. – 256с.
260. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Дону: Феникс, 2006. - 542 с.
261. Стоунс Э. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ., М.: Педагогика, 1984. – 184с.
262. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений.- М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001. – 360с.

263. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии /Я Стреляу. - М.: Прогресс, 1982. – 232 с.
264. Татенко В.А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. - 1995. - Т.16, №3. – 218 с.
265. Титаренко Т.М. Ранняя молодість: Проблеми смислоутворення, подальше професійне і життєве самовизначення. - К.: Либідь, 1999. - С. 447-454.
266. Тхостов А.Ш., Колымба И.Г. Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты // Психологический журнал. – 1998. - №4. – С.41 – 48.
267. Уваров Е.А. Регуляция неблагоприятных психоэмоциональных состояний: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Тамбовский гос. Ун-т им.Г.Р. Державина. / Тамбов: Изд. ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 69 с.
268. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы установки / Д.Н. Узнадзе. Тбилиси, 1961. – 436 с.
269. Федик О.П. Психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно- педагогічної діяльності: дис... канд.. психол. наук: 19.00.07/Федик Ольга Петрівна. – Івано-Франківськ, 1999. – 186 с.
270. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: дис... канд.. психол. наук : 19.00.07/ Федоришин Галина Михайлівна. – Івано-Франківськ, 2002. – 193 с.
271. Франкл В. Человек в поисках смысла; [пер. с англ. и нем]. - М.: Прогресс, 1990. – 256 с.
272. Фресс П. Эмоции//экспериментальная психология. М., 1975. Вып. V.- 325с.
273. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С.22, 141.

274. Фурман А.В. Методика визначення особистісної адаптованості школярів. – Київ – Донецьк: «Ровесник», 1993. – 22с.
275. Хекхаузен Ф.Х. Мотивация и деятельность, Т. 2. Просвещение,
276. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Изд. группа Прогресс – Универс, 1993. – 480 с.
277. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Акад. наук. об-во психологов СССР. – О., 1992. – 167 с.
278. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Психологічна служба у вищих закладах освіти. – Основи практичної психології. - К.: Либідь, 1999. – 467 с.
279. Черепанова Е.М. Психологический стресс. Книга для школьных психологов, родителей и учителей / Е.М. Черепанова. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 96 с.
280. Черникова О.А. Влияние эмоций на действие спортсменов и их саморегуляция // Теория и практика физической культуры. — 1964. — № 2. — 284 с.
281. Чудновский В.Е. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2003. —336с.
282. Чумакова М.В. Специфическая и неспецифическая мотивация учебной деятельности / М.А. Чумакова // Материалы научно-практических конгрессов III всероссийского форума "Здоровье нации - основа процветания России". Т. 3 Ч. 2. Раздел: Психология в междисциплинарном поле наук. – 2007. – с. 496-498
283. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.: ил.
284. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
285. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. - М.: Прогресс, 1969.-335 с.

286. Щербатых Ю.В. Психология страха: популярная энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.

287. Экспериментальная психология / Под ред. П. Фрес, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – 283 с.

288. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru) / ISSN: 2074-5885 / E-mail: [box@psyedu.ru](mailto:box@psyedu.ru) 2010, № 2

289. Элькин Д.Г. Некоторые типологические особенности высшей нервной деятельности и вопросы адаптации студентов к новым условиям учебной деятельности // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. - Ереван, 1973. – 357 с.

290. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

291. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис; [пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В Толстых]. - М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

292. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. - 1994. - №2. - С. 64-

293. Якобсон П.М. Подростковый возраст (эмоции и чувства) // Эмоциональная жизнь школьников. – М., 1966. – 247 с.

294. Ямницький В.М. Вплив емоціогенних ситуацій на творчу діяльність учнів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / В.М. Ямницький; Одес. пед. ін-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1993. – 17 с.

295. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учебное пособие для высших учебных заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «академия», 1997. – 416 с. –

296. Agras S. The relationship of school phobia to childhood depression. – Amer. J. Psychiat. 1959, 116, 533 – 536.

297. Bowlby J. 4 Secure Base. London: Routledge. Burke, A.E. and Silverman, W.K.(1987) prescriptive treatment of school refusal, *Clinical Psychological Review* 7: 353 – 62. 1988.

298. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. *Assessing Coping Strategies: a Theoretically Based Approach* // *Journo Personality and Social Psychology*. 1989. V.56

299. Clark J., Arlowitz H. *Social Anxiety and Self-evolution of Intersonal Performance* // *Psychological Reports*. 1975. № 36.

300. Lang P.J., Lazovik A.P. *Experimental desensitization of a phobia* // *Journal of Abnormal and Sosial Psychology*. – 1963. – Vol. 66. – P.519 – 525.

301. Rogers C.R. *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework* // *Psychology: A study of a science*.– 1959.–Vol.3.– P.184-256.

302. Sarason I.G. *Effects of verbal learning of anxiety*. // *J.of Exp. Psychology*, 1958. – 56. – N5. – p. 472 – 485.

303. The May R. *The meaning of anxiety*. – N.-Y., 1979. – p. 179-205.

304. Weiner B. *Achievement motivation and attribution theory*. N.Y., 1974.

305. Welch M., Carpenter C. *Solution of school phobia by contingency contracting* // *School Applications of Learning Theory*. – 1970. – №2. - P. 11 – 17.

306. *Young people's health and development: Programme evaluation, 1997 – 2001/* O.O. Yaremenko, O.R. Artiukh, O.M. Balakireva, M.Y. Varban; United Nations Children's Fund (UNICEF) in Ukraine, Ukrainian Institute of Social Research. – Kyiv, 2002. – 72 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### **Авторская тренинговая программа "Формирование эмоциональной устойчивости у студентов на начальном этапе обучения"**

(для студентов-первокурсников гуманитарных специальностей)

#### Пояснительная записка

Тренинговая программа ориентирована на повышение уровня эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения, а также предназначена для овладения теоретическими и практическими знаниями по проблеме эмоциональной устойчивости. Основная задача тренинга "Формирования эмоциональной устойчивости" - помочь студентам-первокурсникам получить специальные знания основ теории по вопросу эмоциональной устойчивости. Овладеть практическими умениями и навыками работы по повышению своих эмоциональных состояний, а также научиться предупреждать, выявлять и корректировать проявления своей эмоциональной неустойчивости в новой социальной среде. Программа предполагает ознакомление с понятиями: стресс, личностные ресурсы, адаптивный синдром, фрустрация, эмоциональная устойчивость, а также включает в себя знакомство с основными факторами, влияющими на формирование и уровень проявлений эмоциональных состояний у студентов на начальном этапе обучения. Центральное направление тренинговой программы направлено на достижение позитивных изменений студентов-участников, повышение уровня конгруэнтности с собой и окружающей новой социальной средой.

#### Основные этапы тренинговых занятий:

- выделение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения;
- построение модели идеального поведения во внешнем плане для оптимального уровня эмоциональной устойчивости;

- модификация поведения студентов - участников тренинговой группы в сторону максимального приближения к эталону поведения эмоционально устойчивой личности и закрепление его во внутреннем плане.

В ходе тренинга эмоциональной устойчивости решаются задачи индивидуального и группового отражения действительности, осмысление ее составляющих, понимание их влияния на поведение студента в различных жизненных ситуациях, поиска способов самоуправления, расширения видов поведенческих реакций в новых стрессогенных ситуациях за счет овладения навыками по использованию внутренних ресурсов.

Тренинг рассчитан на студентов-первокурсников (17-20 лет), так как предполагает определенный уровень рефлексии, а также ориентирован на особенности юношеского возраста. Содержание тренинга реализуется в 28 академических часах и 17 часах самостоятельной работы. Данную работу рекомендуется проводить, в первом семестре первого года обучения в группе, состоящей из 12-14 человек, регулярно в течение 7 дней по 4 академических часа. Каждый блок тренинга предполагает отдельное занятие либо несколько занятий. Каждое новое занятие начинается с приветствия и упражнения активатора. Программа тренинга включает в себя чередование теоретического, в виде мини-лекций, и практического материала. Окончание занятия сопровождается рефлексией содержания, эмоционального самочувствия участников, а также прощанием выбранным группой на первом занятии.

№ пп	Название раздела	Часы тренинговой работы	Часы самостоятельной работы
1	Введение. Стрессы в жизни.	4	2
2	Стрессы в жизни.	4	4
3	Стрессогенные ситуации в учебной деятельности.	4	2
4	Эмоциональное выгорание	4	1
5	Тайм - менеджмент.	4	4
6	Методы и техники саморегуляции (часть первая)	4	4
7	Методы и техники саморегуляции (часть вторая)	4	-
<b>Всего</b>		<b>28</b>	<b>17</b>

### Содержание тренинговой программы

#### День 1. Введение. Стрессы в жизни (4 часа).

1. Представление ведущего.

2. Упражнение "Ожидания".
3. Правила группы.
4. Упражнение "Незаконченные предложения".
5. Игра – знакомство "Презентация".
6. Упражнение "Ассоциативные ряды".
7. Упражнение "Я и стресс".
8. Мини-лекция "Стресс".
9. Мини-дискуссия "Плюсы и минусы стресса".
- 10.Обобщающее упражнение "Реклама" - "Лекарство от стресса".
- 11.Упражнение "Ритуал настроя на успех".
- 12.Задание для самостоятельной работы.

### ***Представление***

Ведущий представляется участникам (студентам-первокурсникам) тренинговой программы, знакомит с темой занятия, сообщает о режиме работы.

### ***Упражнение "Ожидания"***

*Цель.* Выявление ожиданий участников.

*Содержание.* Каждый из нас чего-то ожидает от нового дела. Что Вы ждете от этого тренинга? (Каждый участник записывает свои ожидания на листочке цветной бумаги в виде лепестка и прикрепляет его на дерево "ожиданий" с правой стороны ветвей дерева).

Что Вы готовы вложить в тренинг? (Каждый участник записывает свои вложения и помещает их на левую сторону ветвей дерева "ожиданий").

То, что записали, безусловно, может изменяться на протяжении всего тренинга. Возможно, вы получите то, чего не ожидали. Многое также будет зависеть от вашей активности. В конце тренинга у нас с Вами будет возможность проанализировать свои ожидания.

### ***Правила группы***

Группа вырабатывает правила, в соответствии с которыми проходит дальнейшая работа тренинга по формированию эмоциональной устойчивости.

Среди принятых правил могут быть как общепринятые позиции, так и правила, касающиеся работы конкретной группы. В проведении тренинга по формированию эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения группой были сформированы следующие правила:

1. *Правило добровольного участия.* В тренинге участвуют только те, кто хочет. Участник должен иметь свою внутреннюю заинтересованность в изменении своей личности.

2. *Правило равенства.* Правило предполагает, что все члены группы, независимо от их возраста, статуса, социального положения, равны. Общение между участниками тренинга на "Ты" и по имени.

3. *Правило "Здесь и теперь".* Оно означает, что действие происходит в настоящем времени и, что все возникающие вопросы и проблемы должны решаться в группе в момент их возникновения или осознания.

4. *Правило персонификации высказываний.* Каждый говорит от своего имени, кратко и только по существу.

5. *Правило эмпатии.* Это правило предусматривает открытость позиций, взглядов, высказываний каждого; откровенность; авансирование доброго отношений ко всем членам группы; безоценочное восприятие участников группы, их мыслей и чувств. Ориентация членов группы на взаимную поддержку.

6. *Правило активности.* Каждый обязан активно участвовать на всех занятиях, высказывать свои мысли и выражать чувства. "Отсиживаться" на занятиях и быть сторонним наблюдателем запрещается. Участник тренинга должен активизировать свои интеллектуальные и эмоциональные силы на самореализацию, поддержку других членов Т-группы и развитие процесса тренинга.

7. *Правило "Стоп".* Вводится с целью обеспечения психологической защиты личности и является уточнением к предыдущему. Данное правило

означает, что каждый член группы имеет право отказаться от участия в том или ином упражнении (или нескольких упражнениях), а также отказаться отвечать на тот или иной вопрос тренера или членов группы.

8. *Правило "Купе" (конфиденциальности)*. Оно означает, что все, о чем говорится на тренинге, не должно разглашаться, обсуждаться с другими (даже самыми близкими) людьми, не являющимися членами группы. Особенно это касается сугубо личной информации. Это правило может быть ужесточено, – когда даже члены группы не имеют право обсуждать информацию друг с другом вне занятий. Можно это правило смягчить, – когда разрешается говорить о тренинге друг с другом и с другими людьми, если только обсуждаемая тема не касается личной (сугубо конфиденциальной) информации о членах группы.

### ***Упражнение "Незаконченные предложения"***

*Цель.* Прояснение явных и неявных правил, действующих в данной группе.

*Содержание.* После принятия групповых правил участниками предлагается написать по два варианта окончания для каждого предложения:

- В этой группе нежелательно...
- В этой группе опасно...
- Из этой группы будет исключен тот, кто...
- В этой группе можно...

*Обсуждение.* После проведения работы участники отвечают на вопросы:

- В какой степени действующие правила ясны участникам?
- Какие из них полезны, а какие обременительны?
- Какие правила и нормы могут вызвать дискомфорт и стрессовое состояние?
- Стоит ли принимать дополнительные правила?

*Рекомендации тренеру.* Данную процедуру желательно соблюдать с целью нормализации работы тренинга и во избежание возможных недоразумений.

### ***Игра – знакомство "Презентация"***

*Цель.* Знакомство участников друг с другом, развитие партнерских взаимоотношений.

*Содержание.* Группа делится на пары, каждая из которых, выбрав удобное место, в течение 10 минут (по 5 минут на каждого) проводит взаимное интервью. Затем пары возвращаются в круг и каждый, представляет своего партнера. После презентации у представляемого участника спрашивают, хочет ли он что-либо дополнить к сказанному о нем.

*Рефлексия.*

### ***Упражнение "Ассоциативные ряды"***

*Цель.* Выявление представлений членов Т-группы о стрессах; обеспечение вхождения группы в проблему.

Тренер спрашивает у участников тренинга, что они знают о стрессе:

- В чем сущность стресса?
- Каковы механизмы его развития?
- Какие известны виды стрессов?
- Какие известны факторы (причины), порождающие стресс?

*Содержание.* Группа делится на три команды и членам команд предлагается за три минуты составить ассоциативные ряды к слову "стресс", отражающие его сущность и причины возникновения.

*Например:*

**С** - смятение, симптом невротический, социофобия, страдание;

**Т** – тревожность, торможение, трудности, тяжесть, травма, тремор;

**Р** – расстройство, регрессия, резкость, раздраженность, риск;

**Е** – ежи, единство;

**С** – судороги, сердечно-сосудистая дистания, страх невротический;

**С** – синдром болезни, соматические нарушения, ступор, суицид.

*Рефлексия.*

### ***Упражнение "Я эмоции и стресс"***

*Цель.* Помощь участникам в осознании и вербализации своих представлений о стрессе и его эмоциональном сопровождении, определение своего отношения к нему. Выявление трудностей, переживаемых членами группы в настоящий момент, и личных ресурсов противостояния стрессовым и негативно окрашенным эмоциональным ситуациям.

*Содержание.* Тренер готовит заранее бумагу формата А4 (по числу участников), цветные карандаши.

Участники тренинга располагаются комфортно (в кругу).

*Инструкция тренера группе.* "Нарисуйте, пожалуйста, рисунок „Я эмоции и стресс". Он может быть выполнен в любой форме - реалистической, абстрактной, символической, художественной. Большее значение имеет ваша степень искренности, то есть желание изобразить свои мысли, чувства, образы, которые пришли вам в голову сразу после того, как вы услышали тему. Этот рисунок сможет стать тем ключом, который на протяжении всего тренинга будет помогать вам, осознавать трудности, находить уже имеющиеся ресурсы, вырабатывать новые успешные стратегии управления эмоциональными состояниями. При необходимости можно воспользоваться цветными карандашами. Вы имеете полное право не показывать ваш рисунок в группе, если вы этого захотите».

Участники рисуют в течение 4-5 минут. Затем тренер начинает задавать вопросы, на которые участники отвечают самостоятельно (мысленно), не записывая ответы на бумаге, не произнося их вслух.

После каждого вопроса тренер дает участникам от 1,5 до 2 минут для внесения изменений и дополнений в рисунок.

Вопросы, которые может задать тренер.

Посмотрите внимательно на свой рисунок.

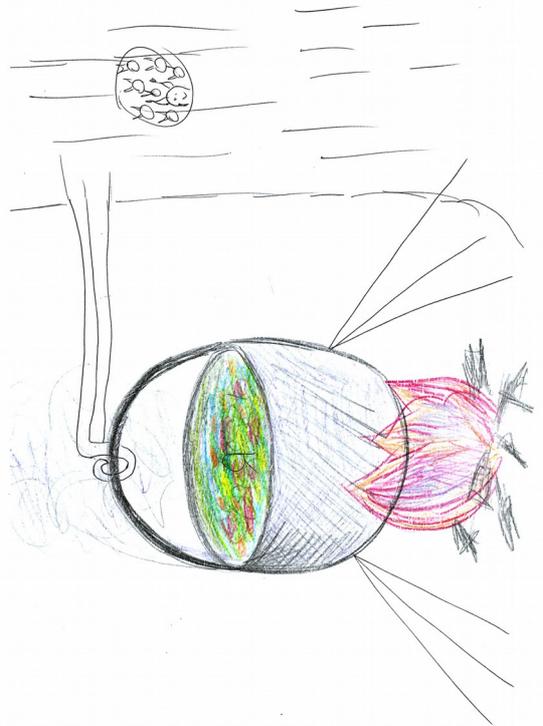
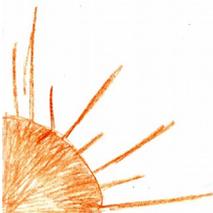
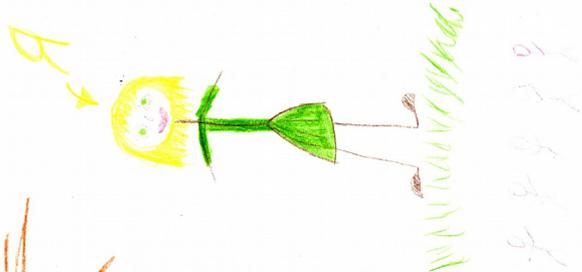
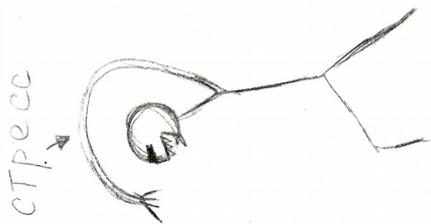
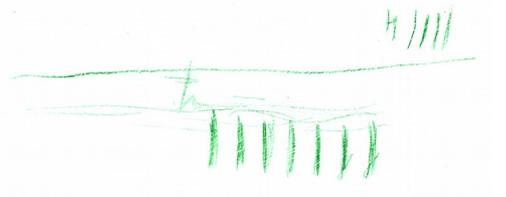
- Использован ли в вашем рисунке цвет? Посмотрите, какие цвета (или какой цвет) преобладает в рисунке. Что для вас значит именно этот цвет?
- Где вы изобразили себя? Пометьте себя буквой «Я» на рисунке.
- Как вы изобразили стресс? В виде живого существа, абстрактной фигуры, конкретного человека?
- Посмотрите, сколько места занимает на листе ваше изображение и сколько — стресс. Почему?
- При изображении себя, своего эмоционального состояния и стресса использовали ли вы похожие цвета? Какие?
- Мысленно разделите лист пополам горизонтальной и вертикальной чертами. Где оказалась ваша фигура?
- Есть ли на рисунке какой-либо барьер между вами и стрессом? Может быть, вы держите в руках саблю, зонт или что-то еще? Если вы почувствовали необходимость, нарисуйте еще что-либо, что может защитить вас от негативных эмоциональных состояний вызванных стрессом.
- Есть ли у вас почва под ногами, на что вы опираетесь? Или вы висите в воздухе? А в жизни на кого вы можете опереться? Если такие люди существуют в вашей реальной жизни, но их почему-то нет на рисунке — дорисуйте их.
- Какие свои сильные стороны во взаимодействии со стрессовой ситуацией вы могли бы отметить? Постарайтесь найти не менее трех позиций, по которым вы чувствуете себя уверенно.
- Какие личностные качества помогают вам добиваться успеха?
- Что бы вам хотелось изменить или как бы вам хотелось улучшить свое состояние в стрессогенной ситуации?
- Какие личностные качества и/или другие факторы мешают вам улучшить его?

- Какие еще ваши ресурсы вы видите в этом рисунке или хотите добавить в него? Нарисуйте их, пожалуйста.

*Обсуждение.* После того как участники ответят на последний вопрос, тренер просит их объединиться в подгруппы по 4-5 человек. Как правило, создаются группы по принципу совпадения каких-либо позиций, касающихся восприятия понятия "стресс", стратегий и ресурсов, проявившихся в рисунках. В каждой сформированной группе желающие могут высказаться по поводу своих эмоций, мыслей и т. д., возникших в процессе рисования. При этом остальные слушают, дополняют, высказывают свою точку зрения, задают вопросы, но не критикуют. Говоря о том, что помогает и что мешает эффективно действовать в ситуации стресса, можно высказываться как по поводу своего личного опыта, так и основываясь на наблюдениях за поведением людей, умеющих преодолевать свои эмоциональные состояния связанные со стрессами. Затем каждая подгруппа формулирует несколько основных позиций, по которым они хотели бы что-то изменить в своих реакциях на стрессоры.

*Рефлексия.* Все участники возвращаются в круг. Тренер предлагает желающим высказаться по поводу проделанной работы или по поводу своих ощущений. Представители от подгрупп зачитывают свои списки. Тренер разъясняет участникам, над какими проблемами возможна работа на тренинге. Ниже представлены некоторые варианты рисунков участников тренинговой программы





*Рекомендации тренеру.* Поскольку данный тест проводится в начале тренинга, то тренер может обратить внимание участников на то, что большую часть нашей профессиональной жизни мы используем левое полушарие, которое отвечает за логические действия. Во время рисования мы активизируем наше правое образное полушарие. Поэтому психологи считают, что процесс рисования является оздоровительным уже сам по себе, и неслучайно рисование широко используется в психологической практике. При интерпретации данной методики тренер может использовать свои знания по арт-терапии и правила интерпретации из любых руководств по работе с проективными методиками.

### ***Мини-лекция "Стресс"***

Методом мозгового штурма группа выводит определение стресса, после чего тренер знакомит слушателей с существующими взглядами в современной психологии на стресс.

### ***Мини-лекция "Стресс"***

Несмотря на то, что практически каждый человек в своей жизни сталкивался со стрессами и знает, что такое стресс, в науке до сих пор не существует единой точки зрения в объяснении причин возникновения и механизма протекания стресса. Это неудивительно. Сам феномен стресса настолько многогранен, что каждое из определений способно описать лишь какую-либо одну из его сторон. Кроме того, любое определение стресса, так или иначе, выражает приверженность автора определенной концепции, объясняющей природу стрессов.

*Стресс (адаптационный синдром) — это универсальная реакция организма на различные по своему характеру раздражители (Г. Селье).*

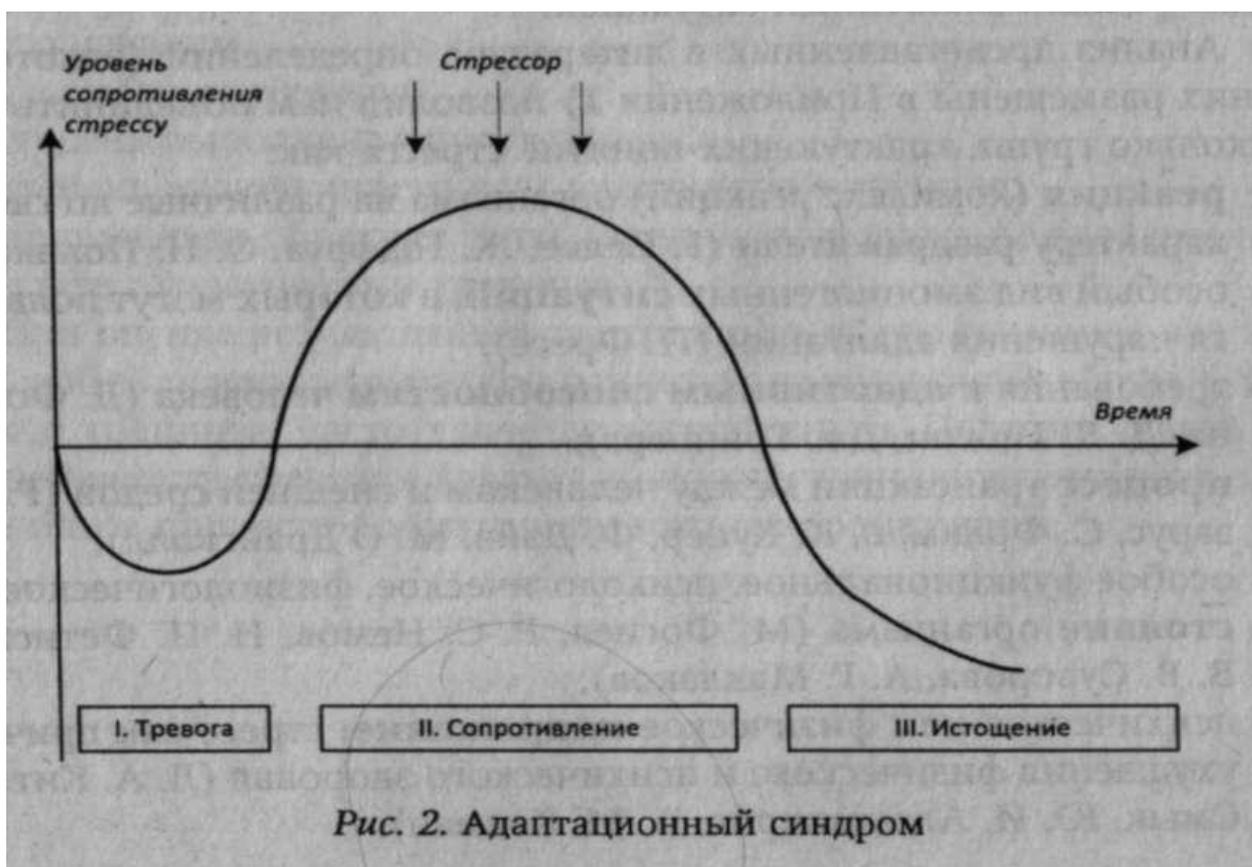
Анализ представленных в литературе определений позволил нам объединить их в несколько групп, трактующих понятие стресса как:

- *реакция* (комплекс реакций) организма на различные по своему характеру раздражители (Г. Селье, Ж. Годфруа, О. Н. Полякова);
- особый вид *эмоциогенных ситуаций*, в которых могут появиться нарушения адаптации (П. Фресс);
- требования к *адаптивным способностям* человека (Д. Фонтана, Д. Л. Гибсон, Дж. Гринберг);
- *процесс трансакции* между человеком и внешней средой (Р. Лазарус, С. Фолкман, К. Купер, Ф. Дэйв, М. О'Драйсколл);
- особое функциональное, психологическое, физиологическое *состояние* организма (М. Фогиел, Р. С. Немов, Н. П. Фетискин, В. В. Суворова, А. Г. Маклаков);
- психическое или физическое *напряжение*; стресс как причина ухудшения физического и психического здоровья (Л. А. Китаев-Смык, Ю. И. Александров, А. М. Колман).

### ***История изучения стресса***

Пионерами в области изучения стресса были У. Кеннон и Г. Селье. Уолтер Кеннон первый назвал реакцию организма на стресс реакцией борьбы или бегства ("бей или беги"). Мы и сегодня используем систему реагирования, сложившуюся у наших предков более миллиона лет назад.

Эндокринолог Ганс Селье впервые в 1936 году описал стадии развития стрессового поведения, и это описание легло в основу концепции адаптационного синдрома. Эти стадии подробно описаны в многочисленной литературе по стрессу, однако мы коротко повторим их, так как именно они стали основой для дальнейших исследований в данной области.



Итак, на *первой стадии* столкновения с фактором, который мы определяем для себя как стрессовый (реакция тревоги), активизируются защитные механизмы, происходит выделение катехоламинов и кортикостероидов, которые на физиологическом уровне подготавливают организм к действию. Характерной эмоциональной особенностью этой фазы является переживание беспокойства и тревоги.

На *второй стадии* — сопротивления или адаптации — организм использует адаптационные механизмы, благодаря которым выходит на новый уровень работоспособности. Однако этот уровень обеспечивается расходом большего, чем обычно, количества жизненной энергии. Признаки реакции тревоги в организме практически исчезают. Эта стадия сопровождается высоким психоэмоциональным напряжением.

На *третьей стадии* происходит истощение организма в случае, если воздействие стрессора слишком долгое, слишком частое или слишком интенсивное. На этой стадии энергия, которую организм использовал на адаптацию, уже вся израсходована, что может закончиться для него достаточно

печально. Общая сопротивляемость организма резко падает. В результате могут наступить выгорание, болезнь или смерть, если стрессовый фактор не перестанет действовать или если организму не будут оказаны необходимые помощь и поддержка.

Теорию Г. Селье называют физиологической, поскольку она основана на теории гомеостаза. Согласно этой концепции, стресс рассматривался как фактор, нарушающий равновесие организма со средой.

### ***Чем опасен стресс?***

Непроработанный стресс остается в теле и может проявиться в качестве симптома на физическом, умственном или эмоциональном уровне. Важно знать о собственных реакциях на стресс, чтобы вовремя заметить растущее внутри напряжение [Ховкинс, 2002].

Т. Кокс [1981] выделил пять категорий возможных последствий стресса:

1) субъективные — беспокойство, агрессия, депрессия, усталость, ухудшение настроения, низкая самооценка и т. д.;

2) поведенческие — подверженность несчастным случаям, алкоголизм, токсикомания, эмоциональные вспышки, избыточное потребление пищи, курение, импульсивное поведение;

3) познавательные - нарушение функций внимания, снижение умственной деятельности и т. д.;

4) физиологические — увеличение уровня глюкозы в крови, повышение ЧСС и АД, расширение зрачков, попеременное ощущение то жара, то холода;

5) организационные — абсентеизм, низкая производительность, неудовлетворенность работой, снижение организационной исполнительности и лояльности.

Все эти признаки повышают риск развития невротических и психосоматических заболеваний.

### ***Виды стресса***

Причиной стресса является стрессор - стимул, который может запустить в действие реакцию борьбы или бегства [Гринберг, 2002].

В зависимости от природы стрессоров и характера их влияний выделяют различные виды стресса.

Селье впервые описал *физиологический стресс*, который возникает в ответ на переживание боли. Он выделял также *эустресс* и *дистресс*. *Эустресс* - стресс полезный, так как вызывает мобилизацию организма, поднимает жизненный тонус, дает нам возможность для самореализации. Однако если стрессовый фактор слишком сильный или его действие слишком длительно, а ресурсов для его преодоления у нас недостаточно, это приводит к развитию дистресса.

*Дистресс* (от англ. distress - истощение, несчастье, горе) - это вредоносный стресс, связанный с отрицательными переживаниями и приводящий к развитию психосоматических изменений. Дистресс может оказывать отрицательное воздействие на деятельность человека, вплоть до ее полной дезорганизации.

Традиционно в психологии выделяют *физиологический* и *психологический* виды стресса. Психологический стресс включает в себя *эмоциональный* и *информационный* виды стресса.

Многочисленные исследования доказали неразрывную связь стресса и эмоций, и в современной литературе можно встретить также термин "психоэмоциональный стресс".

По мнению автора теории информационного стресса В. А. Бодрова, любой психологический стресс носит информационный характер, так как содержит информацию о каких-либо неблагоприятных событиях.

В настоящее время ученые выделяют также *социальный* и *профессиональный* виды стресса [Никифоров, 2002; Лазарус, 1989; Щербатых, 2006; Маслач, 2006; Бодров, 2000; Куликов, 1995; и др.].

Социальный стресс связан с переживанием критических жизненных ситуаций, многие из которых являются по-настоящему драматичными (потеря близких, социальные кризисы, отделение от семьи и друзей и др.).

Современные исследователи считают, что именно социальный стресс наиболее опасен, так как он представляет угрозу физическому, психологическому и психическому здоровью.

Изобилие напряженных ситуаций в профессиональной деятельности современного человека привело к выявлению такого многообразного феномена, как профессиональный стресс. Последствия профессиональных стрессов оказались настолько негативны для здоровья работника, что сегодня этот вид стресса выделен в отдельную рубрику в Международной классификации болезней (МКБ-10).

Исследования особенностей поведения людей в ситуациях военных действий и переживания экстремальных нагрузок привели к возникновению нового направления в психологии и психотерапии, которое изучает *травматический стресс*. Он связан с переживанием психологической травмы, то есть события высокой степени стрессогенности.

Учитывая, то, что любая стрессовая ситуация обладает такими характеристиками, как интенсивность и длительность протекания, можно выделить следующие виды стрессоров: *повседневные, микрострессоры, макрострессоры (критические жизненные события) и хронические стрессоры* [Абабков, Перре, 2004]. Повседневные микрострессоры (ссоры в семье, на работе, с соседями, незначительное повышение цен и т. д.) — это мелкие трудности, с которыми мы сталкиваемся каждый день. Хотя они могут быть неприятными для нас, мы легко адаптируемся к ним в течение нескольких минут или часов. Критические жизненные события являются для нас более сильными стрессорами и могут требовать более длительной адаптации — нескольких недель или месяцев. К хроническим стрессорам относят постоянно повторяющиеся тяжелые испытания (например, тяжелые неизлечимые болезни,

переживания последствий развода и т. д.). Адаптация к этим видам стресса может длиться годы. Из двух показателей — длительность и интенсивность воздействия — именно длительность выступает наиболее вредоносной характеристикой [Гринберг, 2002].

Самая трудная область исследований стресса, по мнению современных исследователей, — психологический стресс. Именно со стрессорами этой категории мы сталкиваемся наиболее часто. Исследования психологического стресса оказались сложными именно потому, что возможные реакции личности на стресс могут быть очень вариативны. Особенность психологического стресса заключается в том, что этот вид стресса может развиваться под воздействием не только реальных, но и вероятностных событий, которые еще не произошли, но могут произойти в будущем, вызывая тревогу и страх у человека.

Важно обратить внимание и на то, что организм в состоянии стресса напрягается, мобилизует потенциальные энергетические ресурсы на преодоление ситуации, а самой ситуации как таковой может и не быть. Она может быть просто плодом нашего воображения, предположения, вымысла, результатом тревожных ожиданий. Такая мобилизация вредит организму. Энергия как бы сгорает внутри и отбирает силы. Специальные упражнения, которые мы будем использовать в тренинге, позволят повысить уровень эмоциональной устойчивости организма.

При рассмотрении причин стресса тренеру важно подвести участников группы к осознанию того, что все перечисленные причины стресса являются только потенциальными источниками снижения уровня эмоциональной устойчивости и негативного воздействия на человека. Все зависит от того, как сам человек воспринимает эти причины, считает ли он их стрессорами.

### ***Мини-дискуссия "Плюсы и минусы стресса"***

*Цель.* Осознание не только негативных последствий стресса, но и возможностей, связанных с раскрытием ресурсов личности, переживающей стресс.

*Содержание.* Тренер делит группу на две подгруппы. Первая подгруппа должна в ходе группового обсуждения выявить и записать негативные последствия стресса, а другая - позитивные стороны стресса (чему мы учимся, преодолевая стресс, что мы можем узнать о себе и своих ресурсах, преодолевая трудные ситуации). Время на обсуждение - 10 минут. После того как группы справятся с этим заданием, тренер предлагает устроить дискуссию, во время которой ответы-аргументы групп чередуются. Выигрывает та команда, которая найдет больше аргументов в пользу защищаемой точки зрения.

*Обсуждение.* Как правило, больше аргументов находит первая подгруппа. В этом случае тренеру надо сказать о том, что, несмотря на большое количество негативных последствий, которые назвали участники первой подгруппы, данные последствия вызываются именно сильными, травматическими или хроническими стрессами. К счастью, эти стрессы врываются в нашу жизнь не так часто. Остальные виды стрессов могут поддерживать тонус организма, активизировать внутренние ресурсы, тем самым повышая нашу адаптацию к жизни.

*Рефлексия.*

### ***Обобщающее упражнение***

#### ***Реклама "Лекарство от стресса"***

*Цель.* Обобщение полученного в ходе тренинга материала, обмен опытом участников.

*Содержание.* Участники делятся на несколько подгрупп (по 3-4 человека). Каждая команда в течение 10-15 минут готовит рекламный ролик "Лекарство от стресса", который затем демонстрирует группе. Как правило, упражнение не

только помогает обобщить информацию, но и вызывает эмоциональный подъем участников.

*Рефлексия.*

*Рекомендации тренеру.* Данное упражнение может быть заменено упражнением "Антистрессовый календарь". Он состоит из 12 (по количеству месяцев в году) или из 7 (по количеству дней в неделе) страниц, каждая из которых должна содержать девиз, пословицу, рисунок, иллюстрирующий какой-либо способ совладания с негативно окрашенным эмоциональным состоянием, вызванным стрессогенной ситуацией.

### ***Упражнение "Ритуал настроя на успех"***

*Цель.* Закрепление установки членов группы на успех ее работы в реализации задач.

*Содержание.* Тренер предлагает членам группы встать в тесный круг, обнять друг друга за плечи, закрыть глаза и произнести: "Я вам доверяю. Я верю в успех. Я знаю, что вместе мы сила".

Члены группы размыкают круг. Каждый подходит к каждому слегка обнимает его и произносит слова благодарности за то, что он был сегодня рядом, за участие в тренинге и др.

*Рефлексия.*

**Задание для самостоятельной работы:** выработать навыки выполнения "мобилизующей микро-паузы". На упражнение выделять 5 минут в день (в послеобеденное или вечернее время).

**День 2. Стрессы в жизни (4 часа).**

1. Правила группы.
2. Упражнение "Я сегодня вот такой..."
3. Игра – "Построиться по росту".
4. Мини-лекция "Ресурс эмоциональной устойчивости".
5. Упражнение "Я злюсь, когда..."
6. Мини-лекция "Копинг - стратегии и их роль в преодолении эмоциональной неустойчивости".
7. Упражнение "Образ "Я"".
8. Задание для самостоятельной работы.

### ***Правила группы***

Всем членам группы предлагается высказать степень своей тревожности на начало тренинга по 10 - балльной системе (0 баллов – отсутствие тревожности, 10 баллов – максимум тревожности).

Уточняются, обсуждаются, при необходимости изменяются правила работы Т- группы.

Члены группы могут принять эти правила, внести в них изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

### ***Упражнение "Я сегодня вот такой..."***

*Цель.* Эмоциональная зарядка, развитие умения понимать свое эмоциональное состояние и выражать его вербально и невербально.

*Содержание.* Участники встают в круг. Каждый по очереди говорит: "Здравствуйте. Я сегодня вот такой" - и показывает невербально свое состояние. Остальные слушают и говорят: "Здравствуй", (называют его имя). Затем все вместе повторяют имя приветствующего их игрока и говорят: "Ира сегодня вот такая" - при этом стараясь копировать его жесты, мимику как можно точнее.

Игра продолжается до тех пор, пока все участники тренинговой программы не примут участие. В заключении все берутся за руки и хором говорят: "Здравствуйте все".

*Обсуждение.* После проведения игры можно провести обсуждение, задав участникам вопросы:

- Легко ли было изобразить свое состояние?
- Легко ли было повторить движения, мимику водящего?
- Приятно ли было, когда кто-то в точности повторял ваши движения, интонацию?
- Понравилось ли обращение по имени?

### *Игра – "Построиться по росту"*

*Цель.* Выявление того, как фрустрация одной или нескольких потребностей человека (лишение возможности получать информацию из окружающей среды при помощи зрительного канала, запрет на использование вербальной формы общения) влияет на выбор им стратегии своего поведения.

*Содержание.* Тренер просит группу встать в круг и внимательно посмотреть друг на друга, затем дает инструкцию: "Пожалуйста, закройте глаза. Теперь постарайтесь в полной тишине, не разговаривая и как можно быстрее построиться по росту".

Как правило, уже на первой минуте нарушается запрет на вербальное общение. Чаще всего игроки начинают задавать вопросы, касающиеся местоположения самых высоких участников, возможных вариантов общения и т.д. В этом случае тренер, стараясь придерживаться нейтрального тона, повторяет одну и ту же фразу: "Разговаривать нельзя" или "Играем молча". После того как все выстроится, тренер просит открыть глаза и посмотреть на порядок расстановки.

*Обсуждение.* Каждый участник по кругу отвечает на вопросы тренера:

- Какая стратегия поведения была выбрана вами?
- Нарушали ли вы основные правила игры?

- Похожа ли эта игра на реальную жизненную ситуацию?
- Довольны ли вы своим поведением, что бы хотелось изменить?
- Что мешало вам быть более эффективным? И др.

### ***Мини-лекция "Ресурс эмоциональной устойчивости"***

Тренер дает определение понятия "ресурсы личности", а также приводит классификацию ресурсов. Особое внимание уделяется психологическим ресурсам личности и их роли в развитии эмоциональной устойчивости. Можно обсудить с участниками, почему важно заботиться о сохранении, укреплении и развитии собственных ресурсов.

### ***Упражнение "Я злюсь, когда..."***

*Цель.* Отработка предложенного алгоритма совладания с отрицательной эмоцией, снижение эмоционального напряжения.

*Содержание.* Каждый участник записывает в тетради ситуацию, в которой он обычно сильно злится.

Тренер выдает каждому участнику лист А4.

Каждый участник по кругу (или по желанию) производит следующие действия: резко мнет лист, одновременно говорит фразу: «Я злюсь, когда...», после чего бросает скомканный лист на середину комнаты.

*Рекомендации тренеру.* Это упражнение способствует снижению напряжения, как отдельных участков, так и группы. Поэтому при необходимости (желание отдельных членов группы) можно предложить повторить упражнение (всем или только желающим).

*Внимание!* Алгоритм должен отрабатываться без изменений схемы: осознание эмоции – принятие – вербализация – деятельность.

*Рефлексия.*

### ***Мини-лекция "Копинг - стратегии и их роль в преодолении эмоциональной неустойчивости"***

Тренер дает определение понятия "копинг", указывая, что на сегодняшний день исследование стратегии совладания со стрессом является одним из наиболее актуальных направлений в прикладной психологии. Участники знакомятся с основными стратегиями преодоления эмоционально неустойчивых состояний (эмоционально-ориентированные стратегии и предметно-ориентированные стратегии) согласно классификации Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Тренер также может обсудить с группой активные и пассивные стратегии преодоления – когда, и при каких обстоятельствах их использование может быть адекватным ситуации?

Тренер может также привести примеры эффективного и неэффективного копинга и попросить группу проанализировать данные ситуации, а затем предложить собственные примеры из личной жизни.

### **Упражнение "Образ "Я""**

( по М. Джеймсу, Д. Джонгварду)

*Цель.* Преодоление эмоционально неустойчивых состояний (снижение действия внутриличностных факторов стресса).

*Содержание.* Упражнение состоит из трех этапов.

*Первый этап:*

Всем участникам тренинга предлагается использовать метод гиперболизации, преувеличенно продемонстрировать свое чувство неполноценности в Т-группе.

Каждый, по очереди рассказывает, какой он глупый и неполноценный, старается смотреть глупо, утрировать выражение своего лица, предпринимает попытку вести себя глупо и абсурдно, двигаясь по аудитории. Далее, по команде тренера, участники стараются изменить свои ощущения на противоположные. Каждый должен подойти к зеркалу, взглянуть в него и произнести "Я принимаю себя. Все во мне в порядке".

*Второй этап:*

После того, как каждый член Т-группы проделал вышеизложенную процедуру, начинается обсуждение проблемы. Каждый должен ответить на вопрос: "Что убедило меня, что я был не в порядке?".

Третий этап:

Тренер начинает с комментария о том, что многие ваши чувства являются искренними и соответствующими происходящему. Однако если Вы эксплуатируете свои чувства, если они не соответствуют настоящей ситуации, то вы собираете и навешиваете на себя отрицательные ярлыки и горбитесь под их тяжестью. Позитивное отношение к себе – это золотой ярлык. Золотые ярлыки соответствуют реалистическому поведению "здесь и теперь", чувствам искренним и достойным взрослой личности. Начните собирать золотые ярлыки прямо сейчас и вручайте себе золотой ярлык каждый раз, как Вы исполните что-нибудь уверенно. Скажите себе: "Я сделал это хорошо!" А теперь составьте список всех тем, в которых Вы компетентны. Не надо пренебрегать любыми деталями жизни, которые Вы полноценно реализуете. Это и будут ваши золотые ярлыки к сегодняшнему дню.

В течение 5 – 7 минут члены Т-группы работают над выполнением задания. Далее каждый зачитывает свой список. Тренер просит каждого подсчитать количество "золотых ярлыков" и выдает каждому шоколадные монетки по количеству названных позитивных самооценок.

Шоколадные монетки можно заменить импровизированными орденские ленты и прикрепить к ним цветные скрепки или наклейки. Можно ввести за правило, каждое новое занятие начинать с надевания орденской ленты и прикрепления дополнительных "золотых ярлыков", если они появятся у участников тренинга как результат внутренней работы над повышением собственной самооценки.

Рефлексия.

**Задание для самостоятельной работы:**

1. Произносить громко каждый день в течение недели и про себя каждый раз, когда увидите свое отражение в зеркале или в оконном стекле "Я молодец. Я в порядке". Прodelывать это до тех пор, пока не появится ощущение "я в порядке".
2. В течение двух дней замечайте все случаи, когда вы унижаете сами себя. Затем в течение двух последующих дней прерывайте себя всякий раз, когда вы начнете унижать себя, откажитесь также принимать унижения от других.
3. Периодически пополняйте, начатый на этом занятии, список "золотых ярлыков".

**День 3. Стрессогенные ситуации в учебной деятельности (4 часа).**

1. Правила группы.
2. Игра-приветствие "Локотки".
3. Мини-лекция "Стрессогенные ситуации в учебной деятельности".
4. Упражнение "Два на два, или Новый Юлий Цезарь".
5. Игра "Темп".
6. Игра "Хорошо и плохо".
7. Мини-лекция "Модель управления стрессом Д. Гринберга. Позитивное мышление".
8. Упражнение "Устойчивость".
9. Задание для самостоятельной работы.

***Правила группы***

Уточняются, обсуждаются, при необходимости изменяются правила работы Т- группы.

Члены группы могут принять эти правила, внести в них изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

## ***Игра-приветствие "Локотки"***

*(К Фопель)*

*Цель.* Установление контактов между участниками, разрушение привычных стереотипов приветствия, развитие креативности, умение понимать позицию партнера по общению.

*Содержание.* Все участники рассчитываются на "первый - второй-третий - четвертый". Участники под первыми номерами складывают руки за головой так, чтобы локти были направлены в разные стороны. Участники под вторыми номерами упираются руками в бедра, чтобы локти были направлены в разные стороны. Участники под третьими номерами кладут левую руку на левое бедро, правую – на правое колено, локти согнутых рук отведены в стороны. Участники под четвертыми номерами держат сложенные крест-накрест руки на груди, при этом локти развернуты в стороны.

После того как все участники примут исходное положение, ведущий предлагает им по определенному сигналу поздороваться как можно с большим числом присутствующих, назвав при этом свое имя и прикоснувшись друг к другу локтями.

Через 5 минут ведущий собирает участников в 4 подгруппы, и они приветствуют друг друга внутри каждой из них (первые номера здороваются только с первыми, вторые – со вторыми и т.д.)

*Обсуждение.* Подводя итог игре тренер - ведущий задает следующие вопросы:

- С какой группой игроков было комфортнее всего здороваться и почему?
- Кто несет ответственность за эмоциональный климат в коллективе?
- Какие стратегии могут помочь в совершенствовании взаимоотношений в коллективе?
- Что может являться причиной стрессов в новой социальной среде?

***Мини-лекция "Стрессогенные ситуации в учебной деятельности".***

В настоящее время не существует единой классификации трудных ситуаций в социальной среде и учебной деятельности. Тренер знакомит студентов-участников с классификацией Р. Лазаруса, который выделяет три типа профессионально трудных ситуаций: ситуации "потери" (времени, личностных ресурсов, материальных средств), угрозы "потери" (переживание по поводу возможных потерь) и "вызова" (требующих от личности чрезмерных затрат, превышающих их ресурсы). Тренер может предложить участникам привести типичные стрессогенные ситуации в учебной деятельности и составить собственную классификацию.

### ***Упражнение "Два на два, или Новый Юлий Цезарь"***

*(Кипнис, 2004)*

*Цель.* Обучение действовать в условиях стресса, не теряя способностей концентрировать внимание на проблеме.

*Содержание.* В каждом раунде игры участвуют четверо игроков и двое судей. Первый и второй игроки садятся на стулья напротив друг друга на расстоянии 2 – 2,5 м. Третий и четвертый игроки вначале располагаются за стулом второго участника. Это их стартовая позиция, потом по ходу игры они могут свободно передвигаться по комнате.

*Правила игры.* В течение 2 – 3 минут первый игрок обязан повторять движения второго игрока. Второй игрок может выполнять любые движения сидя, стоя, передвигаясь по комнате. Первый игрок также должен отвечать на непрерывные вопросы третьего и четвертого игроков. Вопросы могут быть любыми. Главное, чтобы не было длинных пауз между вопросами. Отвечать первый игрок может с юмором, нелогично, фантазировать, но ответы "Да", "Нет", "Не знаю" использовать нельзя.

Судьи также участвуют в игре. Первый судья следит за тем, чтобы игрок не пропускал движений и повторял каждое из них. За каждое пропущенное

движение начисляет штрафные очки, если игрок использует запрещенные ответы. За каждый запрещенный ответ начисляется штрафное очко.

*Обсуждение.* Игрокам можно задать следующие вопросы:

- Какие действия было сложнее выполнять – повторять движения партнера или отвечать на вопросы?

- Были ли во время игры ситуации, когда вам казалось, что вы теряете контроль над ситуацией?

- Что помогло собраться и продолжить выполнение упражнения?

- Что вы вынесли для себя из игры?

- Какие параллели вы можете провести с этой игрой и вашими учебными стрессами?

*Рекомендации тренеру.* В данное тренировочное упражнение мы вводим дополнительные инструкции, повышающие напряженность упражнения за счет:

- Введения системы штрафов за паузу между вопросами и ответом более 4 секунд.

- Судья при наличии штрафа за нарушение инструкции вслух громко произносит: "Штраф за нарушение инструкции".

- Вводятся вопросы личного характера (Кого ты больше любишь отца или мать? Какие парни (девушки) тебе нравятся и т.д.).

### ***Игра "Темп"***

*(Фопель, 2003)*

*Цель.* Восстановление сил, мобилизация участников для следующего творческого упражнения.

*Содержание.* Каждый участник по команде ведущего в течение одной минуты должен:

- Дотронуться до всех углов в комнате;
- Прикоснуться к полу;
- Прикоснуться к шести парам коленок присутствующих игроков;

- Написать свое имя на доске.

*Обсуждение.* Как правило, участники с трудом вспоминают об использованной ими в ходе игры стратегии, но отмечают повышение уровня работоспособности.

*Рефлексия.*

### ***Игра "Хорошо и плохо"***

*Цель.* Формирование более объективного образа стрессогенных ситуаций.

*Содержание.* Тренер обращается к участникам и просит начать кого-либо свою аргументацию словами. Задается высказывание, например, "Опаздывать на лекции это плохо, потому что... (будешь отвлекать всех)". Следующий участник говорит на последнее слово предыдущего высказывания – это хорошо, потому что... (отвлекать всех это хорошо, потому что у них будет возможность отдохнуть)". Эта процедура продолжается до тех пор, пока у группы есть аргументы.

*Обсуждение.* Участники делятся впечатлениями о том, как изменилось их представление о тех аргументах, которые приводила группа в результате этой процедуры.

*Рекомендации тренеру.* Задача тренера - подвести участников к осознанию того, что нет однополюсных понятий, каждое имеет свои плюсы и минусы. В жизни, к сожалению, часто мы склонны обращать больше внимания на минусы, недооценивая плюсы.

### ***Мини-лекция "Модель управления стрессом Д. Гринберга. Позитивное мышление"***

Джеррольд Гринберг отмечает, что существует система управления стрессом, которую можно использовать, чтобы контролировать стресс и уровень эмоциональной устойчивости. Автор считает, что управление стрессом должно

осуществляться комплексно, на всех фазах его развития. Тренер знакомит группу с моделью Д. Гринберга.

Важным элементом модели является наличие позитивного мышления, которое позволяет воспринимать стрессогенную ситуацию как возможность научиться новым стратегиям поведения, повысить свою креативность и больше узнать о скрытых своих психологических ресурсах и возможностях. Тренер информирует участников о результатах исследования особенностей оптимистов и пессимистов, проведенного доктором М. Зелигманом. Тренер может предложить группе обсудить такие понятия, как "позитивное мышление", "позитивный взгляд на жизнь", "позитивный человек". Какое содержание мы вкладываем в эти понятия?

Позитивное мышление предполагает такое умение анализировать причины удач и неудач в жизни, при которых человек осознает факторы, поддающиеся и не поддающиеся контролю со стороны личности, видит их баланс и понимает взаимовлияние этих факторов. Термин «позитивное мышление» происходит от слова "positum" (лат.), что означает – фактическое, данное. То есть позитивное мышление предполагает, что в нашей жизни бывают и поражения, стрессы, и победы. Задача личности – научиться правильно, воспринимать и объяснять эти события.

### ***Упражнение "Устойчивость"***

*Цель.* Наглядная демонстрация ресурсов человека, в результате которой у участников повышается самооценка.

*Содержание.* Упражнение состоит из двух процедур.

*Процедура №1.* Тренер выбирает любого участника, которому предлагает просто стоять, как обычно. Тренер неожиданно толкает человека в плечо, и тот теряет равновесие.

Теперь тренер просит данного участника принять так называемую устойчивую позу, предлагая участнику встать, слегка согнув ноги, поставив их на ширине

плеч, ступни слегка направлены внутрь спину держать ровно. Теперь тренер вновь толкает человека в этой позиции, но не может его столкнуть.

*Процедура №2.* Тренер предлагает другому участнику встать в устойчивую позу, опустив левую руку вниз рядом с телом так, как будто она упирается в пенек. Рука должна быть напряжена, как если бы она реально опиралась на что-то. Правую руку поднять вверх, словно она опирается в потолок. После того как участник принял исходную позицию, тренер начинает изи всех силы давить на правую руку, но столкнуть человека не может.

*Рефлексия.*

**Задание для самостоятельной работы:** Ознакомиться и овладеть методикой аффирмации.

*Аффирмация* – это позитивные утверждения, которые влияют на эмоциональное и физическое состояние. Чтение их вслух можно совмещать с техникой письма (кинестетика и визуализация), прочитывая вслух (аудиальный канал) несколько раз каждое утверждение в течение нескольких дней. При этом подсознание настраивается на позитивный лад и человек приобретает большую уверенность в себе.

Примеры позитивных аффирмаций:

- У меня хорошее самочувствие
- В моей душе мир и покой
- Я с удовольствием живу
- У меня все благополучно
- Я принимаю себя, люблю и одобряю
- Заботиться о себе приятно и безопасно
- Я всегда нахожу время на общение и познание
- Мое будущее безопасно, спокойно и замечательно

Я открыт для любви и радости и с удовольствием дарю их окружающим и принимаю от людей.

**День 4. Эмоциональное выгорание. (4 часа)**

1. Правила группы.
2. Игра "Здесь сидит Таня..."
3. Мини-лекция "Предстартовое волнение".
4. Упражнение "Круг совершенства".
5. Мини-лекция "Синдром эмоционального выгорания".
6. Упражнение "Прививка от выгорания".
7. Мини - лекция "Правила передачи и принятия критики".
8. Упражнение "Достойный ответ".
9. Задание для самостоятельной работы.

### ***Правила группы***

Уточняются, обсуждаются, при необходимости изменяются правила работы Т- группы.

Члены группы могут принять эти правила, внести в них изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

### ***Игра "Здесь сидит Таня..."***

*Цель.* Снятие эмоционального напряжения, продолжение знакомства участников группы, выявление стратегии поведения в эмоционально значимой ситуации (необходимо быстро отреагировать на ситуацию, быстро принять решение, действовать спокойно).

*Содержание.* Участники, сидя в кругу, называют себя по имени.

Если есть одинаковые имена или если кто-то хочет взять игровой псевдоним, можно придумать любое имя.

Водящий встает со своего места, а тот, у кого справа образовался пустой стул, кладет правую руку на него и говорит: "Здесь сидит..." и называет имя любого участника. Тот, кто был назван, спокойно идет к пустому стулу и занимает его. Сидевший же справа от вызванного игрок кладет руку на пустой

стул и повторяет фразу "Здесь сидит...". Задача водящего – успеть занять свободный стул до того, как будет произнесена фраза "Здесь сидит..." и названо имя.

Если имя еще не названо, водящий занимает свободный стул, а тот, кто замешкался, не успев назвать имя, идет водить.

*Рекомендации тренеру.* Игра обычно вызывает эмоциональный подъем, поэтому ее желательно проводить перед началом работы тренинговой группы или сразу после долгой монотонной работы.

### ***Мини-лекция "Предстартовое волнение"***

После знакомства с термином « предстартовое волнение» тренер предлагает слушателям перечень конкретных методов, помогающих справиться с волнением перед выступлениями и во время выступлений. Тренер напоминает, что подробнее методы саморегуляции в эмоционально значимых ситуациях будут рассматриваться в шестом дне тренинга.

### ***Упражнение "Круг совершенства"***

***(Андреас, 2000)***

*Цель.* Развитие чувства уверенности в тревожной ситуации, связанной с будущими событиями, развитие ресурсов личности:

*Содержание.* Упражнение проводится в парах. Один – в роли консультанта, другой – в роли клиента. Консультанты пошагово зачитывают приведенную ниже технологию, которую « клиенты» стараются выполнить. Затем происходит обмен ролями.

1. Вновь переживите чувство уверенности в себе. Мысленно вернитесь в то время, когда вы чувствовали себя полностью уверенным в собственных силах. Вновь переживите эти минуты, увидите то, что вы видели тогда. Услышите то, что слышали тогда, займите ту же позу, делайте те же

жесты. Полностью сконцентрируйтесь на чувстве уверенности – это гарантия того, что упражнение даст результаты.

2. Круг совершенства. Когда вы почувствуете растущую уверенность в себе, представьте круг, расположенный на полу у ваших ног. Какого он цвета? Может быть, вы хотели, чтобы он издавал какой-либо звук, свидетельствующий о его силе? Не торопите себя, важно, чтобы ваш круг действительно ассоциировался у вас с чувством уверенности. Когда вас переполнит чувство уверенности в себе, выйдите из круга, оставив свою уверенность внутри окружности.

3. Выбор сигнала к началу. Подумайте о ситуациях из будущего, в которых вы также желали бы быть уверенным в себе. Увидьте и услышите, что будет за минуту до того, когда вы почувствуете себя уверенно. Сигналом к началу может стать открытие дверей в аудиторию или голос, объявляющий о вашем выступлении.

4. Соединение. Когда сигналы станут выразительными, вновь войдите в круг и почувствуйте уверенность в себе. Представьте, что ситуация из будущего развивается, когда вы имеете полный доступ к уверенности в своих силах.

5. Проверьте результаты. Вновь выйдите из круга, оставив в нем чувство уверенности. Еще раз подумайте о предстоящем событии. Обратите внимание на то, что вы автоматически вспомните чувство уверенности в себе. Это значит, что вы уже запрограммированы на приближающуюся ситуацию.

*Обсуждение.* Участники делятся своими результатами – рассказывают о том, как изменилось их восприятие предстоящего события, ранее вызывавшего волнение.

***Мини-лекция "Синдром эмоционального выгорания"***

Тренер знакомит слушателей с концепцией К. Маслач, выделяет факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания, рассматривает модели синдрома, знакомит с методами профилактики. Как правило, слушатели заинтересованы в обнаружении факторов, провоцирующих синдром эмоционального выгорания.

### ***Упражнение "Прививка от выгорания"***

*Цель.* Обобщение полученного в ходе тренинга теоретического материала, активизация участников, обмен опытом.

*Содержание.* Участники делятся на несколько подгрупп по 4-6 человек. Каждая подгруппа в течении 15 минут обобщает полученную в ходе рабочего дня информацию, обсуждает собственный опыт и формулирует:

- Рекомендации руководству по профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов;
- Рекомендации студентам по профилактики эмоциональной устойчивости.

Затем каждая группа зачитывает памятку и проходит групповое обсуждение упражнения. В некоторых случаях возникает необходимость составления единой памятки, включающей основные рекомендации каждой подгруппы.

### ***Мини - лекция "Правила передачи и принятия критики"***

Данная мини-лекция включает материал о конструктивной и деструктивной критике, о правилах передачи и принятия негативной информации. В некоторых группах лекционный материал может быть заменен дискуссией участников (польза и вред критики) или представлять собой активную форму обмена опытом.

### ***Упражнение "Достойный ответ"***

*Цель.* Отработка навыка конструктивного выхода из конфликтной ситуаций.

*Содержание.* Все участники сидят в кругу. Каждый получает от ведущего карточку, на которой содержится какое-либо замечание по поводу внешности или поведения одного из участников.

*Варианты высказываний*

Ты слишком высокого мнения о себе. Это отмечают все сокурсники

Ты не умеешь руководить студенческим коллективом.

Твоя группа считается самой конфликтной.

Ты совсем не умеешь разговаривать с однокурсниками.

Почему ты на всех студентов смотришь волком?

С тобой нельзя иметь никаких деловых отношений.

Ты сорвал выполнение очень важного задания.

Твои выступления на семинарах усыпляют всех присутствующих.

С тобой бесполезно договариваться о чем – либо. Ты все равно не выполнишь обещанного в срок.

У тебя такой скрипучий голос, он действует всем на нервы.

Ты слишком много болтаешь по телефону.

Что ты вечно на всех кричишь?

У тебя полностью отсутствует чувство юмора.

Ты не выполняешь своих обязанностей.

Ты всегда опаздываешь на занятия.

Все слушатели по кругу (по очереди) произносят записанную на карточке фразу, глядя в глаза соседу справа, задача которого – достойно ответить на этот "выпад". Затем отвечающий участник поворачивается к своему соседу справа и зачитывает фразу со своей карточки. Когда каждый выполнит задание, то есть побывает и в качестве "нападающего", и в качестве "жертвы", упражнение заканчивается и группа переходит к обсуждению.

*Обсуждение.* Тренер спрашивает участников, легко ли им было выполнять задания, принимали ли они близко к сердцу нелестное замечание о

себе. Как правило, слушатели говорят, что грубые высказывания их не взволновали, потому, что они не воспринимали их как направленные конкретно против себя. Затем все предлагают варианты конструктивного поиска, который поможет и в реальных жизненных условиях так же воспринимать негативную информацию от партнеров по общению.

Ниже приведен список правил, составленный слушателями тренинга стрессоустойчивости, которым можно воспользоваться в процессе выполнения данного упражнения.

*Правила принятия критических замечаний в свой адрес.*

1. Отвечать не импульсивно (прежде чем ответить, сосчитать до десяти...)
2. Поблагодарить за критику.
3. Найти конструктивные элементы критики.
4. Вербализировать свои чувства.
5. Взять тайм-аут.
6. Использовать юмор ( не иронию и не сарказм).
7. Сделать что-либо неожиданное для партнера, поступить не привычным для окружающих способом.
8. Вербализировать чувства партнера.
9. Избегать оскорблений.
10. Выяснить, что конкретно требует критикующий.
11. Выразить надежду на дальнейшее сотрудничество.

**Задание для самостоятельной работы: Упражнение "Фиксация точки".**

Текст задания.

На белом стандартном листе плотной бумаги нарисуйте точку темного цвета величиной с горошину. Сядьте удобно, лист с точкой поместите на уровне глаз на расстоянии вытянутой руки или чуть дальше. Смотрите спокойно, взгляд не отводите. Вскоре придет успокоение, благодущие. Продолжительность упражнения — 1-2 мин (в дальнейшем до 4-5 мин). Выполняйте ежедневно.

**День 5. Тайм - менеджмент. (4 часа)**

1. Правила группы.
2. Упражнение "Позитивный монолог".

3. Мини-лекция "Тайм – менеджмент".
4. Упражнение "Минута".
5. Упражнение "Делу время – потехе час".
6. Мини-лекция "Тайм – менеджмент по Глебу Архангельскому".
7. Упражнение "Слоны и лягушки".
8. Задание для самостоятельной работы.

### ***Правила группы***

Члены группы могут внести в правил изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

### ***Упражнение "Позитивный монолог"***

***(Авторы А. Эллис, К. Макларен)***

*Цель.* Принятие своего "Я" в позитиве; развитие рефлексии.

*Содержание.* Каждый из участников рассказывает о себе в течение двух минут что-то позитивное. Если он пытается (по мнению экспертов) каким-то образом квалифицировать или же "приукрасить" то, о чем говорит, он получает наказание в виде дополнительных 30 секунд. Если он высказывает негативные или пессимистические суждения, принижающие собственное достоинство или возможности, то после окончания рассказа ему дается задание перефразировать (трижды) высказанные суждения в конструктивном русле.

### ***Мини-лекция "Тайм – менеджмент"***

Ведущий дает информацию о том, что время – хотя и невозполнимый, но все же регулируемый ресурс. Проблемы человека в управлении временем обусловлены индивидуальными особенностями (личной неорганизованностью, слабой мотивацией к труду, неуверенностью в себе и т.д.), спецификой межличностного взаимодействия (недостатком информации, спецификой

руководства, ориентацией на соревнование и др.), организационно-структурными проблемами (недостатками планирования, противоречивостью указаний, аритмией деятельности и т.д.).

Как правило, вызывает интерес слушателей информация о симптомах проблемы управления временем, о внутренних и внешних помехах. Особое внимание участников обращается на вопрос компетентности менеджера во времени, на формирование собственной системы управления временем.

### ***Упражнение "Минута"***

***(Ананьев, 2007)***

*Цель.* Изучение ориентации во времени.

*Содержание.* Тренер дает следующую инструкцию участникам: «Закройте глаза и постарайтесь после моей команды "Начали" уловить тот момент, когда пройдет минута. При этом не надо считать про себя. Как только вам покажется, что минута прошла, откройте глаза, поднимите руку и сидите молча, ждите, пока не откроют глаза все участники. "Начали"».

*Рефлексия.*

*Рекомендации тренеру.* Это упражнение позволяет тренеру получить некоторую информацию об уровне адаптивности участников. Так, люди, индивидуальная продолжительность минуты которых длится более 60 секунд, обладают более высокими адаптивными способностями. Люди с низкой адаптивной способностью воспринимают минуту как временной отрезок, в реальности меньший, чем 60 секунд. Самое "быстрое" восприятие минуты может свидетельствовать о депрессии или переживании сильной тревоги. Тренер вправе не сообщать эту информацию участникам, особенно если в группе есть люди с неадекватной оценкой времени. На таких участников группы тренеру следует обратить особое внимание.

### ***Упражнение "Делу время – потехе час"***

*Цель.* Осознание индивидуальной стратегии управления временем.

*Содержание.* Упражнение выполняется в подгруппах по 4-5 человек. Тренер предлагает каждой подгруппе список пословиц и афоризмов, связанных с понятием времени, и просит проанализировать их. Каждый участник выбирает одну пословицу, которая совпадает с его жизненной философией, и одну, противоречащую его установкам и ценностям, и объясняет группе критерии выбора.

*Примеры пословиц и афоризмов*

- Счастливые часов не наблюдают.
- Утренний час дарит золотом нас.
- Всему свое время.
- Что хорошо для вторника, не всегда можно использовать в среду.
- Быстрота нужна, а поспешность вредна.
- Поспесишь – людей насмешишь.
- Всякому овощу свое время.
- Не время равняться на нас, а мы – на время (нем.).
- Время нельзя повернуть вспять.
- Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.
- Часом опоздал – годом не наверстаешь.
- Время – деньги.
- Время – лучший советчик.
- Время любую ложь раскрывает.
- Деньги пропали – наживешь, время пропало – не вернешь.
- От всего плохого есть два лекарства: одно – время, другое, на вес золота, - молчание.
- Ждать – не устать, было б чего искать.
- Охраняй прошлое, но знай новое.
- Упавший лист возвращает приход осени.
- Новое время – новые песни.
- Из прошлого бери лишь пламя – обметай пепел.
- Иное время – иное бремя.
- Надо много времени, чтобы лист шелковицы превратился в шелк.
- Обещанного три года ждут.
- Лучше поздно, чем никогда.
- О будущем говорить – чертей смешить.
- Времена шатки – береги шапки.
- Временем в горку, а временем в норку.
- Временем гони, а временем и сам беги.

- Временем и дурак умно говорит.
- Временем и ломоть за целый хлеб.
- Время разум дает.
- Охраняй прошлое, но знай и новое.
- День долог, а век короток.
- Летний день год кормит.
- День да ночь – сутки прочь.
- Век живи – век учись.
- Тише едешь – дальше будешь.
- Воробей торопился, да маленький уродился.
- Век прожить – не поле перейти.
- Год легок, да час тяжел.
- Если всюду торопиться, так ни на что времени не хватит.
- Нельзя отнять ни нашего прошлого, потому что его уже нет, будущего, потому что мы его еще не имеем (Марк Аврелий).
- Любовь к прошедшему времени чаще есть не что иное, как ненависть ко времени настоящему (Я. Буастп).
- Друзья – воры времени (Ф. Бэкон).
- Счастливые всегда потом рыдают, что вовремя часов не наблюдают (И. Губерман).
- Время и случай ничего не могут сделать для тех, кто ничего не делает для себя самого (Д. Каннинг).
- Уважайте текущий час и сегодняшний день! Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрет она и никогда не повторится (Я. Корчын).
- Час ребенка длиннее, чем день старика (Ж. Лабрюйер).
- Благодаря любви время проходит незаметно, а благодаря времени незаметно проходит любовь (Д. Паркер).
- Мы никогда не живем настоящим, все только предвкушаем будущее и торопим его, словно опаздываем, или призываем прошлое и стараемся его вернуть, словно оно ушло слишком рано. Мы так неразумны, что блуждаем во времени, нам не принадлежащим, пренебрегая тем единственным, которое нам дано (Ф. Ницше).
- "Время проходит!" - привыкли вы говорить вследствие установившегося неверного понятия. Время вечно: проходите вы! (М.-Г. Сафир).
- Экономия времени требует времени (Дж. Тейлор).

- Если ждать минуты, когда все, решительно все будет готово, никогда не придется начинать (И. С. Тургенев).
- Непосредственное существование требует заполнения трещин настоящего будущим (А. Уайтхед).
- Время, возможно, существует, однако мы не знаем, где его следует искать (К. Э. Циолковский).
- Я никогда не бываю так занят, как в часы своего досуга (Цицерон).
- Там хорошо, где нас нет: в прошлом нас уже нет, и оно кажется прекрасным (А.П. Чехов).
- Время идет для разных лиц различно (В. Шекспир).
- Разве солнце светит мне сегодня для того, чтобы я раздумывал о вчерашнем дне? (Ф. Шиллер).
- Посредственность озабочена тем, как бы убить время, а талант – как бы время использовать (А. Шопенгауэр).
- Я никогда не думаю о будущем. Оно наступает достаточно быстро (А. Эйнштейн).
- Годы учат тому, чего не знают дни (Р. Эмерсон).

*Рефлексия.*

*Рекомендации тренеру.* Данное упражнение можно проводить как в подгруппах, так и индивидуально, в зависимости от целей и задач тренинга.

### ***Мини-лекция "Тайм – менеджмент по Глебу Архангельскому"***

Мини-лекция проходит в два этапа:

- I-й этап: "Уничтожение мелких неприятных дел".
- II-й этап: "Разглобализация" крупных задач.

### ***Упражнение "Слоны и лягушки" (тайм-менеджмент)***

***(Г. Архангельский)***

*Цель.* Формирование умений рационального управления временем.

*Содержание.* Упражнение состоит из двух этапов.

Первый этап упражнения. Участникам тренинга предлагается подумать и записать сложные долгосрочные дела, которые надо решать – в одну колонку и

легкие простые (но неприятные дела, которые вы откладываете на потом), которые постоянно волнуют вас – во вторую. Первую озаглавьте "Слоны", вторую "Лягушки". Спланируйте свою жизнь на 1- 3 месяца, руководствуясь следующими правилами: Тренер сообщает группе о том, что в нашей жизни бывают дела, требующие, может быть совсем немного времени, но неприятные. Например: вызвать мастера по ремонту компьютера, выяснить отношения с другом, попросить руководителя фирмы о повышении зарплаты и т.п. В тайм-менеджменте Глеба Архангельского такие задачи называются "лягушками". "Дела-лягушки" часто подолгу откладываются и грозят перерасти в большие неприятности. Задача, требовавшая пяти минут, откладывалась неделями и поэтому переросла в проблему, на решение которой придется потратить много часов, да еще и выслушать неприятные замечания и обиды близких или сослуживцев.

У испанцев есть поговорка: "Каждое утро съедай лягушку". Действительно, начав день со "съедания" одной "лягушки", вы весь день ходите бодрый и радостный. Про остальных лягушек вспоминать не надо. Они останутся на следующие дни. И наоборот, если утром (или в течение дня) "лягушку" не съесть – она будет весь день маячить где-то на горизонте и отравлять жизнь. Глеб Архангельский писал: "Я думал, что у меня стада "лягушек", зеленые ковры вокруг меня... А когда ввел "правило ежедневной лягушки" - они все разошлись за две недели".

#### II-й этап: "Разглобализация" крупных задач.

Тренер объясняет, что чем менее жесткий срок исполнения у задачи и чем она при этом крупнее, тем труднее, как правило, заставить себя ее выполнить. Особенно это касается очень крупных задач, в терминологии тайм-менеджмента – «слонов». Например: написание диссертации, ремонт в доме, изучение иностранного языка, овладение компьютерной грамотностью, улучшение своей физической формы и др.

Главная наша проблема при работе со "слонами" - склонность восточных славян (русских, белорусов, украинцев) к глобализации, укрупнению задач. Глеб Архангельский пишет: "...Глобализировать проблему и тем самым ее угробить – первая и, главное, почти бессознательная реакция российского человека" [5, С. 41].

Единственный способ побороть эту страсть к глобализации и все-таки "съесть слона" - разрезать его на маленькие измеримые "бифштексы" и каждый день съесть один такой бифштекс. Итак, крупную неприятную задачу бывает легче решать, разбив ее на большое количество мелких "лягушек". Например, можно проблему разбить на подзадачи, но не просто, а до мельчайших подробностей, до самых простых, легко исполнимых шагов. Может получиться 20, а может 100 пунктов. Потом надо взять за правило: каждое утро (день) вычеркивать любые 5 пунктов. При этом важно нарезать "слона" на такие бифштексы, каждый из которых действительно приближает вас к съедению "слона". Таким образом, проблема, откладывавшаяся месяцами, будет достаточно быстро решена.

Тренер отмечает, что мало грамотно структурировать неприятные дела и разделить их на "бифштексы". Важно создать для себя дополнительную мотивацию на ритмичное, регулярное съедение этих "бифштексов", используя метод "кнута и пряника". За выполнения плана по "заготовке и утилизации слонов и лягушек" в конце недели или месяца поощряйте себя отдыхом (каток, бассейн, фитнес, поездка на экскурсию и т.п.). В случае невыполнения накажите себя физическими упражнениями (например, 20 – 50 раз отжаться от пола, пробежать небольшой кросс и др.) и форсированным уничтожением самых неприятных "лягушек" и крупных бифштексов (особенно включая уборку в квартире, ремонтные работы), сократив свой отдых (но нельзя полностью отказываться от него).

Осуществлять самомотивацию можно и другими способами. Например, существуют такие приемы:

- "Сжигание мостов" - это клятвенное публичное обещание в том, что с сегодняшнего дня я, например, бросаю курить.

- Количественное измерение результатов деятельности по "съеданию слонов и лягушек", что значит ежедневно в конце дня отмечать, что сделано за день. Человек устроен так, что сама фиксация количественного показателя уже подталкивает к действиям в нужном направлении. Целесообразно завести таблицу регулярных дел.

- "Метод швейцарского сыра" - это выполнение задачи не в логической последовательности, а в произвольном, "выгрызая" из разных мест маленькие кусочки – наиболее простые, приятные и т.п.

- Использование "якоря" (ритуала) для включения в задачу. Это может быть любая техническая черновая работа. Как говорят художники: "Прежде, чем делать эскиз – наточи карандаш".

Задание Т-группе: продумать (время 5 минут) и презентовать свою собственную систему самомотивации к деятельности, "привязать" ее обозначенным "слонам" и "лягушкам".

Рефлексия.

**Задание для самостоятельной работы:** Овладеть техникой освобождения от деструктивного чувства обидчивости (по Л.А. Пергаменцику).

Текст техники освобождения от деструктивного чувства обидчивости по Л.А. Пергаменцику.

Коллекционирование любых отрицательных ярлыков обычно сопровождается чувством обиды. Обидчивость – это, как правило, "требование", чтобы другой испытал "чувство вины".

Когда Вы начинаете осознавать, что у Вас появляется чувство обиды, отнеситесь к каждой ситуации так, будто она уже произошла.

Сделайте это для того, чтобы не собирать и не хранить Ваши негативные чувства, а также не расплачиваться, дорогой ценой, за них

самим или заставляя делать это "невиновного" человека.

Попытайтесь обсудить проблему с тем, кто вызвал у Вас чувство обиды.

Когда вы будете это делать, избегайте обвинений в его адрес. Расскажите этому человеку, как на Вас действует ситуация.

Используйте местоимение "я" вместо обвиняющего местоимения "вы". (Например: "Я не люблю запаха табачного дыма, он беспокоит меня" вместо: "Вы просто невнимательны к другим. Вы здесь так накурили").

Попытайтесь с членами своей семьи (или с друзьями) проводить регулярные семейные заседания, на которых можно было бы обсудить накопившиеся обиды и постараться их понять. Чтобы сделать эту процедуру эффективной, необходимо применять следующие правила:

1. Каждый высказывает вслух обиды, которые он держит на других.
2. Важно, чтобы другие слушали, но не перебивали и не оправдывали бы себя. Разрешается высказывать обиды, но не разрешается отвечать на них.
3. После того, как обиды высказаны, каждый человек рассказывает другим, что он принял во внимание.

Проводите такие обсуждения ежедневно. Позже, когда у Вас появится опыт, проводите их еженедельно):

## **День 6. Методы и техники саморегуляции (часть первая). (4 часа)**

1. Правила группы.
2. Упражнение "Лото".
3. Мини-лекция "Методы саморегуляции".
4. Упражнение "Релаксация".

5. Упражнение "Поплавок".
6. Упражнение "Отдых".
7. Мини-лекция "Осанка".
8. Упражнение "Стена".
9. Задание для самостоятельной работы.

### ***Правила группы***

Члены группы могут внести в правил изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

### ***Упражнение "Лото"***

*Цель.* Разогрев группы.

*Содержание.* Участники тренинга садятся в круг. Тренер предлагает всем мешочек, в котором находятся бочонки импровизированного лото с цифрами (номерами) от одного до пяти. Каждый номер может повторяться 3 – 5 раз. Цифра на бочонке означает число вариантов разных приветствий группе, которое должен сразу осуществить вытащивший ее участник тренинга.

Члены Т-группы тянут из мешка лото и приветствуют группу.

*Рефлексия.*

### ***Мини-лекция "Методы саморегуляции"***

В этой мини-лекции тренер рассказывает о роли саморегуляции в снижении стрессовой реактивности и просит рассказать участников группы, какие приемы саморегуляции они уже используют. Затем дается информация об основных методах регуляции эмоциональных состояний.

### ***Упражнение "Релаксация"***

*Цель.* Научиться самовнушению и освоить техники расслабления.

*Содержание.* Тренер инструктирует членов тренинговой группы о том, что каждый сеанс самовнушения на начальном этапе проводится в положении лежа. Перед сеансом нужно устроиться как можно комфортнее, лежа на спине (на ковриках). Ничто не должно стеснять движений и отвлекать внимание.

Члены группы ложатся на коврики, стараются максимально расслабиться.

Тренер дает установку: "Закройте глаза. Сделайте вдох и спокойный продолжительный выдох (дышим только носом). На выдохе почувствуйте общее расслабление. Внимание переключите на расслабляющееся, успокаивающееся тело. Спокойно и мягко, не напрягаясь, повторяйте формулы самовнушения, сопровождая их мысленными образами и вызывая нужные ощущения...".

Сеанс самовнушения № 1 (по Г.Д. Горбунову):

"Мое тело приятно, спокойно расслабляется.

Расслабляются мышцы лица.

Мой лоб расслаблен.

Разглаживаются складки лба.

Мой лоб расслаблен, расслаблен, расслаблен.

Расслабляются мышцы глаз.

Мои глаза успокаиваются все больше и больше.

Взгляд устремлен далеко, далеко.

Мои глаза полностью расслаблены.

Расслабляются щеки.

Мои щеки расслаблены.

Мои щеки полностью расслаблены.

Мои зубы разжаты.

Разжаты зубы.

Губы расслаблены.

Мягкие, вялые, расслабленные губы.

Все мое лицо полностью расслаблено.

Мое лицо спокойно и неподвижно, как маска.

Расслабление приятно успокаивает меня.

Покой все глубже и глубже.

Я отдыхаю.

Я отдыхаю глубоко и спокойно.

С каждым моим дыханием,

С каждой последующей минутой отдых будет все глубже и глубже".

После завершения данного упражнения, участники тренинга не открывают глаз, а плавно переходят к выполнению упражнения "Поплавок".

### ***Упражнение "Поплавок"***

*Цель.* Формирование навыков релаксации.

*Содержание.* Представьте себя сидящим на окраине лиственной рощи у озера. Вы сидите рядом с близким человеком (со своим отцом, любимым человеком или другом). В озере отражаются небо и деревья. Иногда по его гладкой поверхности пробегает мелкая рябь от дуновения теплого ветерка. То здесь, то там, на самой середине озера, растут островки лилий, а по его краям островки камыша. Вы смотрите на поплавок удочки. Он, то спокойно лежит на зеркальной глади воды, то покачивается от дуновения ветерка, то немного погружается в воду, когда мелкая рыбешка тербит наживку, и тогда многочисленные круги не спеша разбегаются во все стороны. А теперь представьте сами себя этим поплавком и постарайтесь ощутить это легкое покачивание и пружинистую гладь воды, и дуновение ветра.

Вы отдыхаете...

### ***Упражнение "Отдых"***

*Цель.* Формирование навыков релаксации.

*Содержание.* Участники тренинга продолжают оставаться в состоянии релаксации. Они слушают слова тренера под легкую релаксационную музыку и,

выполняя правило "Каждая фраза должна стать ощущением", повторяют за ним следующий текст (сеанс самовнушения № 2 по Г.Д. Горбунову):

Расслабляются мышцы лица.

Мой лоб расслаблен.

Мой лоб полностью расслаблен.

Глаза расслабляются.

Взгляд устремлен далеко, далеко.

Щеки. Мои щеки расслаблены.

Зубы разжаты.

Губы расслаблены.

Мягкие, вялые, расслабленные губы.

Мое лицо спокойно и неподвижно, как маска.

Внимание, на правую руку (для левшей желательно на левую).

Расслабляются мышцы правой руки.

Пальцы расслаблены.

Мои пальцы полностью расслаблены.

Расслабляются мышцы кисти.

Хорошенько расслабить кисть.

Мое предплечье расслаблено.

Расслабляются мышцы плеча.

Мышцы правой руки полностью расслаблены.

Моя рука, словно плеть, лежит расслабленная..., расслабленная.

Левая рука расслабляется (для левшей – правая).

Пальцы, кисть.

Пальцы и кисть полностью расслаблены.

Предплечье расслаблено.

Расслабляются мышцы плеча.

Обе руки расслаблены..., расслаблены.

Зубы разжаты.

Свободно, легко – легко лежит голова.

Расслабление успокаивает меня,

Я отдыхаю.

Я отдыхаю глубоко и спокойно.

Активирующее завершение:

Я полностью отдохнул и набирается сил.

Уходит чувство тяжести и расслабленность из моих рук, из моих ног, из всего моего тела.

Все мои мышцы становятся легкими и упругими.

Все внимание свободно сконцентрировано на моем лице.

Мышцы моего тела подвижные и легкие.

Сонливость рассеялась.

Я все бодрее и бодрее.

Дышу ровно.

Моя голова отдохнувшая и ясная.

Мое самочувствие хорошее, бодрое.

Я полон энергии.

Я готов действовать!

Открываем глаза. Пошевелим руками и ногами, вращаем головой.

Упражнение окончено. Теперь можно встать и размяться.

*Рефлексия.* Всего релаксационного блока упражнений.

*Рекомендации тренеру.* Произносить фразы, необходимо не спеша, тягуче.

Целесообразно каждую третью фразу повторять дважды.

### ***Мини-лекция "Осанка"***

Тренер рассказывает участникам о том, какую важную роль в циркуляции энергии в нашем организме играет позвоночник. Важно обратить внимание и на то, что осанка является важной частью имиджа. Часто именно по осанке мы

определяем эмоциональную устойчивость человека: "держится как английская королева", "сгорбился под ударами судьбы", "согнулся под тяжестью бед" и т.д.

### ***Упражнение "Стена"***

*Цель.* Осознание важности осанки, выявление мышечных зажимов в области спины.

*Содержание.* Упражнение проводится в просторном помещении, участники должны снять обувь. Тренер предлагает участникам встать к стене таким образом, чтобы затылок, плечи, ягодицы и пятки были прижаты к стене. После этого, стараясь сохранить спину прямой, попробовать свободно передвигаться по аудитории. Тренер отмечает, что основная трудность этого упражнения заключается в том, что надо следить за правильностью осанки и не потерять естественности походки. Если этого не происходит, то у окружающих возникает ощущение, что «человек, словно аршин проглотил», так как его позвоночник слишком жестко фиксирован. Двигаясь по комнате, участники могут несколько раз проверять свою осанку, подходя к стене, а затем опять продолжая движение.

*Обсуждение.* Участники обсуждают телесные изменения и ощущения, которые они заметили в процессе выполнения упражнения.

***Задание для самостоятельной работы:*** Овладеть техникой формирования позитивного эмоционального фона жизнедеятельности.

Текст упражнения "Эмоциональное насыщение"

*Цель.* Формирование позитивного эмоционального фона жизнедеятельности.

Предметы и объекты, которые нравятся человеку, наделяются позитивными эпитетами. Определенные слова связываются в вашем воображении с успехом, красотой, совершенством. Они имеют позитивный эмоциональный смысл (например, слова "замечательно!", "прекрасный!"),

вызывают позитивные эмоции. Используя эти эпитеты, "привязывая" их к предметам и к отдельным элементам, можно сформировать интерес к ним. Вследствие эмоционального насыщения (сочетание с позитивными, "приятными" эпитетами и эмоциями) определенные предметы становятся для вас более привлекательными и интересными. Для того чтобы сформировалось соответствующее позитивное отношение к предметам (объектам) вашей деятельности, процесс эмоционального насыщения должен быть достаточно длительным.

*Содержание.*

1. Выпишите 20 слов, которые вам больше всего нравятся, которые вызывают позитивные эмоции.

2. Запишите 15 – 20 прилагательных (эпитетов), которыми вы наделяете нравящиеся вам предметы (например, "чудесный", "прекрасный").

3. Запишите 10 компонентов (структурных компонентов или предметов) объекта, к которому вы хотите сформировать интерес.

4. Каждый компонент (элемент) вашей деятельности (из десяти записанных) насыщайте позитивными (приятными для вас) эпитетами. Охарактеризуйте каждый элемент (структурный компонент) с позитивной стороны.

*Примечание.* Эту технику можно применять по отношению к описанию дня жизни (используя принцип "здесь и сейчас"), к собственной внешности или к внутреннему миру и т.д.

**День 7. Методы и техники саморегуляции (часть вторая). (4 часа)**

1. Правила группы.
2. Упражнение "Я среди вас".
3. Упражнение "Поговорим о дне вчерашнем".
4. Мини-лекция "Дыхание – основа всех методов релаксации".
5. Упражнение "Контроль дыхания".

6. Мини-лекция "Медитация".
7. Упражнение "Медитация".
8. Мини – лекция "Визуализация как метод саморегуляции".
9. Упражнение "Фрегат, на котором я плыву".
10. Обобщающее упражнение "Портрет эмоционально устойчивого человека".
11. Обобщающее упражнение "Карта группы".

### ***Правила группы***

Члены группы могут внести в правил изменения или добавить новые. Задача тренера напоминать о правилах членам группы, контролировать их выполнение.

### ***Упражнение "Я среди вас"***

*Цель.* Развитие эмпатии; формирование позитивного настроения участников тренинга на совместную работу; выявление межличностных симпатий у членов Т-группы.

*Содержание.* Тренер приветствует группу и предлагает всем членам тренинга обратиться к каждому участнику, используя одно (для одного одно, для другого другое) из ниже предложенного ряда Я-высказываний:

- Я тебя...
- Я тебе...
- Я о тебе...
- Я с тобой ...
- Я к тебе...

*Рефлексия.*

### ***Упражнение "Поговорим о дне вчерашнем"***

*Цель.* Рефлексия предыдущих занятий; контроль выполнения домашних заданий.

*Содержание.* Тренер просит членов тренинговой группы высказаться по содержанию и процедуре предыдущих занятий (Что понравилось, а что нет? Что было трудно, а что нет? Что понятно, а что не очень?).

Участники делятся своими ощущениями по поводу выполнения релаксационных, дыхательных и аналитических упражнений, рекомендованных в качестве домашних заданий.

Далее участники представляют анализ переживания ситуаций собственной беспомощности и зачитывают индивидуальные планы ее преодоления.

*Обсуждение.*

### ***Мини-лекция "Дыхание – основа всех методов релаксации"***

Тренер дает информация о том, как связаны между собой эмоциональные реакции и дыхание. При эмоциональных реакция дыхание становится поверхностным, в результате сердце и легкие работают под напряжением. Тренер рассказывает о том, что, научившись регулировать дыхание, мы получаем возможность управлять собственным эмоциональным состоянием. Перед проведением дыхательных упражнений тренер знакомит группу с основными правилами пранаямы:

- Проветрить помещение;
- Тщательно очистить дыхательные пути;
- Перед началом упражнений хорошо подтянуться всем телом;
- Больше внимание обратить на выдох, но не стараться на выдохе вытолкнуть оставшийся в легких воздух, прилагая мышечные усилия;
- Следить, чтобы лицо и живот были расслаблены.

Далее тренер знакомит группу с видами дыхания, которые затем отрабатываются в ходе специальных упражнений.

### ***Упражнение "Контроль дыхания"***

*Цель.* Предоставление участникам тренинга возможности увидеть тесную связь между эмоциональным состоянием и дыханием, а также поработать с навыками дыхательной саморегуляции.

*Содержание.* Упражнение проводится в парах. Первый участник следит за своим дыханием и осанкой, а другой критикует его, выражает недовольство чем-либо. Задача первого – вести диалог, постоянно отслеживая признаки напряжения и свои в дыхании. Как только дыхание нарушается, первый участник может взять тайм-аут, нормализовать ритм дыхания и продолжить диалог дальше. Через 3 минуты участники меняются ролями. Количество тайм-аутов не ограничивается.

*Обсуждение.*

*Рекомендации тренеру.* При отработке дыхательных техник тренеру важно знать, что работа нашего организма подчиняется огромному количеству различных ритмов; ритм дыхания является важнейшим из них и у каждого человека имеет свою индивидуальную окраску. В связи с этим после проведения любых дыхательных упражнений тренер должен предлагать участникам перейти на свое «родное» дыхание и подышать в привычном для них ритме. Перед проведением дыхательных упражнений важно хорошо проветрить помещение. Некоторые участники могут испытывать легкое головокружение после дыхательных упражнений. В этом случае мы просим их перейти на свое дыхание. Подобное головокружение может быть вызвано тем, что в мозг поступает более насыщенная кислородом кровь.

### ***Мини-лекция "Медитация"***

Тренер рассказывает о современных исследованиях, доказавших положительное влияние медитации на физиологическое и психологическое

состояние человека. Группа обсуждает свои знания и опыт в области теории и практики медитации. Затем слушатели знакомятся с различными техниками медитации.

### *Упражнение "Медитация"*

Для начала медитации надо:

- Принять медитативную позу;
- Держать спину прямо;
- Настроиться на отдых;
- Закрывать глаза;
- Постараться расслабить все мышцы, кроме тех, которые поддерживают позу;
- Расслабить мышцы лица и челюсти;
- Начать практиковать любую технику медитации.

Наиболее простой для ознакомления метод – концентрация на дыхании.

*Концентрация на дыхании.*

*Цель.* Управление вниманием, умение сосредотачиваться на своих внутренних ощущениях, игнорируя внешние раздражители.

*Инструкция:* "Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Обращайте внимание на то, как вы дышите, но не пытайтесь изменить дыхание. Сконцентрируйте свое внимание на вдохе и выдохе. Постарайтесь в полной мере ощутить, как воздух вливается в вас во время медленного вдоха. Обратите внимание, как поднимается диафрагма, как расширяются легкие. Отметьте паузу между вдохом и выдохом. Теперь сконцентрируйтесь на выдохе, проследите за тем, как опускается диафрагма, опадают легкие, а плечи слегка опускаются вниз".

*Обсуждение.*

*Рекомендации тренеру.* Упражнения по медитации нельзя проводить после обеда. Поэтому наилучшее время для медитации – перед обедом, через два часа после обеда или в конце занятия.

Какую бы технику ни использовал тренер, его цель – научить участников следить за движением своих мыслей. Именно следить, а не бороться с ними и не сопротивляться им.

### ***Мини – лекция "Визуализация как метод саморегуляции"***

Тренер рассказывает о том, как широко сегодня используется метод визуализации, подчеркивает, что для эффективного использования данного метода важно иметь развитое воображение и уметь управлять своими зрительными образами.

### ***Упражнение "Фрегат, на котором я плыву"***

**Цель.** Выявление актуальных физических и психических состояний участников тренинга и их стратегий преодоления эмоциональных состояний.

**Содержание.** Образ судна, рожденный у участников (тяжелый крейсер, летящая бригантина, утлая лодчонка или скользкий неустойчивый плот), плавание, совершаемое на этом судне, является метафорическим отражением представлений человека о самом себе и о своем жизненном пути. Эти образы могут говорить об актуальном физическом и психическом состоянии, о восприятии человеком условий своей жизнедеятельности и способах преодоления им возникающих трудностей и препятствий.

**Текст медитативной техники.** Запомните основное правило: каждая фраза должна стать ощущением.

Устройтесь удобно, займите такое положение, которое кажется вам наиболее комфортным. Закройте глаза и до конца упражнения не открывайте их и старайтесь не шевелиться. Вы отправились в плавание. Ваш фрегат мерно покачивается на волнах.

Ваше тело начинает постепенно расслабляться. Вы чувствуете, как исчезает напряжение в мышцах. С каждым произносимым словом каждый мускул тела все больше наполняется ощущением покоя и приятной вялости. Ваше дыхание ровное, спокойное. Воздух свободно заполняет легкие и легко покидает их. Сердце бьется четко, ритмично. Обратите свой внутренний взор к

пальцам правой руки. Кончики пальцев правой руки как будто касаются поверхности теплой воды. Вы чувствуете пульсацию в кончиках пальцев. Возникает ощущение, что рука постепенно погружается в теплую воду. Эта волшебная вода, омывает вашу правую кисть, расслабляет ее и подымается вверх по руке... До локтя... Еще выше... Вот уже вся ваша рука погружается в приятную теплоту, расслабляется... По венам и артериям правой руки бежит свежая обновленная кровь, даруя ей отдых и питая новыми силами... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично... А теперь ваш внутренний взор обращается к пальцам левой руки.

*Текст, приведенный выше, полностью повторяется для левой руки. В конце обязательно дать установку относительно дыхания и сердца.*

Обратите луч своего внимания к ногам. Ступни расслабляются. Они чувствует приятное тепло, напоминающее тепло от огня, горящего в камине. Ощущение такое, как будто ваши ноги стоят на каминной решетке. Доброе, ласковое тепло поднимается по ногам вверх, даруя живительное расслабление и отдых мышцам... Напряжение исчезает... И вот уже мышцы ног расслабляются – от кончиков пальцев до бедра... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично... Есть еще один источник тепла в вашем теле. Он – в районе солнечного сплетения. Словно маленькое солнышко пропитывает своими животворящими лучами ваши внутренние органы и дарит им здоровье, помогает лучше функционировать... Расправляются, расслабляются мышцы живота и груди... По всему телу распространяется приятное расслабляющее тепло, которое создает ощущение покоя и отдыха...

Исчезает напряжение в плечах, в шейном отделе, в нижней части затылка... Вы чувствуете, как скопившееся здесь напряжение растворяется и исчезает... Уходит... Если вы лежите, то ваша спина ощущает добрую силу земли через поверхность, на которой вы лежите... Эта сила позволяет вам расслабиться и вливает в ваше расслабленное тело новую, свежую энергию... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично... Теперь ваш внутренний взор

обращается к лицу. Расслабляются мышцы лица... Уходит напряжение из скул... Из челюстей... Губы становятся мягкими и податливыми... Разглаживаются морщинки на лбу... Веки перестают подрагивать... Они просто сомкнуты и неподвижны... Все мышцы лица расслаблены... Легкий, прохладный ветерок омывает ваше лицо... Он приятен и добр - этот воздушный поцелуй... Воздух несет вам свою целебную энергию... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично...

Все ваше тело наслаждается полным покоем... Напряжение спадает, растворяется, уходит... Усталость улетучивается... Вас наполняет сладостное ощущение отдыха, расслабленности, покоя... Покоя, наполняющего вас новыми силами, свежей и чистой энергией...

Вы расслаблены и свободны. Вы можете оказаться там, где вам хочется быть. Там, где вам хорошо. Для кого-то, может быть, это его собственный дом, для кого-то – это уголок двора, где он любил прятаться в детстве. А для кого-то просто полянка в летнем лесу, где можно валяться в траве и увидеть над собой ослепительную голубизну... Побудьте немного в этом месте. Напитайтесь позитивной энергией этого дорогого для вас места...

А теперь пойдем дальше... Вы не торопясь идете по дороге и вот уже слышите шум моря – волны накатываются на берег и снова отбегают. И этот звук нельзя спутать ни с чем. Еще поворот, и перед вами, всю ширь, в полмира – вечно подвижная поверхность моря. Звук прибоя здесь слышен гораздо отчетливей, вы чувствуете на губах соленый привкус брызг и видите порт, полный кораблей. Каких только судов здесь нет! Смешались времена и страны в этом волшебном порту. Тут и огромные современные океанские лайнеры, и индейские челноки, выдолбленные из ствола дерева, и древнегреческие пироги, и галеоны испанских конкистадоров, и пиратские шхуны, и катера, и яхты, и рыбацкие баркасы, и изящные бригантины, и плоскодонки, и катамараны. Вплоть до атомоходов, авианосцев и "Наутилуса" капитана Немо...

Вы идете вдоль пирса и любуетесь всем этим разнообразием форм, красок, оснасток. Знайте, что любое из этих судов может стать вашим. Выберите себе то, что наиболее подходит вам, что нравится вам, что отвечает вашим потребностям и представлениям о нужном именно вам судне... Осмотрите внимательно то, что вы выбрали. Это громадный фрегат или обычная парусная лодка? А может быть, легкий моторный катер? Какова форма этого судна? Она обтекаемая, устремленная вперед, рассчитанная на скорость? Или это тяжеловесная, но прочная конструкция, способная выдержать любой шторм? В какой цвет окрашены борта вашего судна? Есть ли у него якорь? А может быть, он вам совсем не нужен? Прочитайте надпись на борту корабля. Каково его название? Какими буквами написано это название?

Взойдите на ваше судно. Кто встречает вас там? Или на борту никого нет? Как выглядит встречающий? Прислушайтесь: он что-то говорит вам... Осмотрите судно изнутри. Если это достаточно большой корабль, не торопясь обойдите его. Загляните в каюты и в рубку... Подымитесь на капитанский мостик... Прогуляйтесь по палубам, спуститесь в трюм... Что вы увидели во всех этих частях своего судна? Зайдите в каюту, которую будете занимать вы. Или просто определите какое-то место для себя на своем судне. Посмотрите – здесь лежит сложенный в несколько раз лист бумаги. Разверните его. Это карта. На ней обозначена цель вашего первого плавания. Что это за цель? Есть ли название пункта назначения?

Отправляйтесь в свое плавание. Ваше судно покидает порт... Все дальше и дальше берег... Вот уже и скрылись за горизонтом верхушки самых высоких мачт кораблей, оставшихся в порту. Вы в море на своем судне, вы сами выбрали свой путь в этом безбрежном морском пространстве... Вы двигаетесь к своей цели... Далеко ли она? Что вас ждет на пути? Не знаю... Сейчас вы увидите продолжение своего фильма о собственном плавании. Смотрите...

*Ведущий замолкает. Пусть воображение участников поработает без всяких подсказок в течение одной-двух минут.*

Но пора сделать остановку в нашем плавании. Направьте свое судно в ближайшую гавань... Вот и завершается на сегодня ваше путешествие. Вы спускаетесь по трапу. Прежде чем уйти, оглянитесь, посмотрите еще раз на свое судно, запомните, каким вы оставляете его сегодня. Наверное, вы еще не раз будете возвращаться на него, чтобы продолжать и дальше свое плавание. Помните, что оно будет всегда ждать вас у пирса... Вы уходите дальше и дальше от своего судна... И вновь переноситесь сюда, в эту комнату, начинаете ощущать свое тело...

Сейчас я начну считать от семи до одного. С каждой следующей цифрой вы станете все больше выходить из состояния расслабленности – вплоть до того момента, когда я назову цифру "один" и вы встанете отдохнувшими, бодрыми, полными новых сил и энергии.

*С этого момента голос ведущего должен также становиться более бодрым, звучным, эмоциональным. Однако спешить здесь не нужно.*

Итак, семь... Вы чувствуете, как к вам возвращается ощущение собственного тела... Вялость и апатия отступают. Вы начинаете возвращаться в свое нормальное состояние. Шесть... Ваши мышцы наполняются силой и энергией... Вы пока неподвижны, но пройдет несколько мгновений, и вы сможете легко встать и начать двигаться... Пять... Сохраняется состояние спокойствия, но оно начинает наполняться ощущением силы и возможности действовать... Расслабленность заменяется собранностью... Четыре. Вы чувствуете, что окончательно пришли в себя и уже готовы к проявлению активности. Бодрость и энергия все больше наполняют вас. Три. Пошевелите ступнями. Вы полностью чувствуете свои ноги и способны легко напрячь мышцы. Пошевелите пальцами рук. Медленно сожмите пальцы в кулак. Два. Не открывая глаз, поверочайте головой. Вы бодры, наполнены силой и энергией. Вы хорошо отдохнули. Вы спокойны и уверены в себе. Один. Открыли глаза. Встали. Не делайте это слишком быстро.

*Рефлексия.*

*Рекомендации тренеру.* При обсуждении эффектов упражнения, помимо рефлексии состояния, хорошо получить ответы на такие вопросы: Какое судно вы выбрали для своего плавания? Опишите его. В какой цвет оно оказалось окрашенным? Как оно называется? Встретил ли вас кто-либо на борту судна? Что сказал вам встречающий? Что любопытного обнаружили вы при осмотре судна? Какова цель вашего плавания, зафиксированная на карте? Увидели ли вы название конечного пункта? Какая стояла погода при вашем выходе из порта? Что произошло с вами во время плавания?

### ***Обобщающее упражнение***

#### ***"Портрет эмоционально устойчивого человека"***

*Цель.* Обобщение информации, полученной в течении тренинговых занятий.

*Содержание.*

Этап №1. Каждый участник записывает два личностных качества, которые помогают ему справиться со стрессом.

Этап №2. Группа делится на подгруппы, в которых составляется «Портрет эмоционально устойчивого человека». Обязательное условие: в списке личностных качеств, составленном группой, должно быть два качества от каждого ее участника.

Этап №3. После составления списка подгруппы составляют резюме для участия в саммите "Самый успешный и эмоционально устойчивый специалист года"

*Обсуждение.*

*Рекомендации тренеру.* Участники могут провести обсуждение тех качеств, которые наиболее часто (или наиболее редко) упоминались в резюме, проанализировать их и составить собственную программу, включающую формирование необходимых для эмоционально устойчивой личности качеств.

### **Обобщающее упражнение "Карта группы"**

**(К. Фопель)**

*Цель.* Обобщение полученного в ходе семинара материала, ориентация участников на реализацию приобретенных знаний и навыков.

*Содержание.* Группа делится на четыре подгруппы. В течение 10-15 минут в подгруппах проходит обсуждение полученной на тренинге информации. Первая группа вспоминает материал, полученный в первый день тренинга, вторая – во второй, третья – в третий, четвертая – в четвертый день. Затем каждая команда перечисляет упражнения, игры, мини – лекции, которые планирует использовать после возвращения с тренинга, указывая при этом цель каждой формы работы и особенности ее проведения в конкретных условиях.

Как правило, в процессе выполнения обобщающего упражнения слушатели получают возможность переосмыслить полученную информацию, составить примерный план действий при возникновении стрессогенной ситуации. Кроме того, в процессе обсуждения проявляются новые грани, возможности упражнения благодаря творческому подходу участников.

#### **Литература:**

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. СПб. , 2004.
2. Александер Ф. Психосоматическая медицина. М. , 2006.
3. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб. : Речь, 2006.
4. Андреева И. Н. Тендерные различия в сфере эмоционального интеллекта. Доклад 1.12.2003 / Ред. Д. Ю.
5. Бодров В. А. Информационный стресс. М. , 2000.
6. Бойко В. В. Правила эмоционального поведения. СПб. , 1997.
7. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. , 1996.
8. Бреслав Г. М. Психология эмоций. М. , 2004.
9. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М. , 1976.

10. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. , 2005.
11. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. , 2009.
12. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб. : Речь, 2001.
13. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 1. М. , 1992.
14. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. , 2008.
15. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб. , 2002.
16. Зелигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М. , 1997.
17. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. , 1999.
18. Изард К. Эмоции человека. М. , 1980.
19. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. , 2002.
20. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. СПб. : Речь, 2006.
21. Кипнис М. Тренинг лидерства. М. , 2004.
22. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М. , 1983.
23. Кокс Т. Стресс. М. , 1981.
24. Колчев А. И. Профессиональный стресс и здоровье // Психология профессионального здоровья / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. 2006.
25. Куликов Л. В. Стресс и стрессоустойчивость личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии / Под ред. А. А. Крылова. СПб. , 1995. Вып. 1. Ч. 1.
26. Купер К. Л., Дэйв Ф. Дж., О'Драйсколл М. П. Организационный стресс. Харьков, 2007.
27. Лазарус Р. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М. , 1989. С. 121-126.
28. Лебедева Л. Д., Никонорова Ю. В., Тараканова Н. А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проектировании и арт-терапии. СПб. : Речь, 2006.
29. Леонова А. Б. «Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС)» . СПб. : ИМАТОН, 2007.
30. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. , 2002.
31. Маслач К. Материалы семинара-конференции СПбГУ «Легенды психологии Ф. Зимбардо и К. Маслач» (26-28 сентября 2006 г.).

32. Мерлин В. С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1978;
33. МКБ-10.
34. Моница Г. Б., Галыгина А. Г. Психологические особенности эмоционального выгорания у сотрудников коммерческой организации. PR и социальное управление: экономика, политика, культура. Материалы 8-й межвузовской конференции 18 мая 2008 г. СПб. : Изд-во СПб . Академии управления и экономики.
35. Моница Г. Б., Лютова Е. К. Коммуникативный тренинг. СПб. : Речь, 2007.
36. Моница Г. Б., Панасюк Е. В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. СПб. : Речь, 2005.
37. Моргенстерн Д. Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. М. , 2002. 100. Немое Р. С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. М. , 1999.
38. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Речь, 2003.
39. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. , 1990. 126.
40. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М. , 1979.
41. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. , 2001.
42. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Телесные технологии. СПб. , 2008.
43. Селье Г. Стресс без дистресса. М. , 1992.
44. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости. М. , 2002.
45. Фопель К. Энергия паузы. М. , 2003.
46. Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология. Вып. V. М. : 1975. С. 111-195.
47. Хендерсон Л. Релаксация: Учитесь расслабляться. СПб. , 2003.
48. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб. : Речь, 2002.
49. Холмс Т. Х., Райх Р. Х. Сравнительная шкала (по данным социологического опроса) // Сборник психосоматических исследований. М. , 1967. № 11.. 161. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотехнические игры в спорте. М. . 1985.

50. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы его коррекции. СПб. , 2006.
51. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. 1989.
52. Fogiel M (Ed.) The psychology problem solver. New York, 1980.
53. Folkman S., Lazarus R. Stress, appraisal and coping. New York, 1984.
54. Friedman M., Rosenman R. The key, cause-type A behavior pattern Stress and coping. N. Y., 1977.
55. Maslach C. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 1982.
56. Maslach C, Schaufell W. B., Letter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol . 52. P. 397-422.
57. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990J. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality, 9,185-211.
58. Watson D., Clark L. Negative affectivity: The disposition to experience negative aversive emotional states. 1984.