

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АБАЯ

УДК 159.9:37.015

На правах рукописи

Байтукбаева Бота Джаксылыковна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВУЗА

6D010300 «Педагогика и психология»

Диссертация на соискание ученой степени
доктора философии (PhD)

Научные руководители:
доктор педагогических наук,
профессор Пралиев С.Ж.;
доктор психологических наук,
профессор Каримова Р.Б.

Киевский национальный
университет им.Т.Шевченко
доктор психологических наук,
профессор Бурлачук Л.Ф.

Алматы, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	4
ВВЕДЕНИЕ	5
1 Состояние и пути развития проблемы формирования психоэмоциональной устойчивости личности	12
1.1 Психоэмоциональная устойчивость как предмет психолого-педагогической науки	12
1.2 Авторский подход к теории содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости	22
1.3 Особенности психоэмоциональной устойчивости профессии педагога	35
2 Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов	50
2.1 Теоретические основы психолого-педагогических условий формирования психоэмоциональной устойчивости личности	50
2.2 Психологическая регуляция как механизм управления психоэмоциональным состоянием субъектов образовательного процесса	60
2.3 Научно-практическая модель формирования психоэмоциональной устойчивости личности педагога	75
3 Экспериментальное изучение формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов	87
3.1 Методы и организация экспериментального исследования	87
3.2 Комплексный анализ результатов констатирующего эксперимента	95
3.3 Реализация модели формирования психоэмоциональной устойчивости в процессе формирующего эксперимента	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	118
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	121
ПРИЛОЖЕНИЯ	130

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

1. Закон Республики Казахстан № 319-III "Об образовании" от 27.10.2007 г.
2. ГОСО РК 3.08.255-2006
3. ГОСО РК 6.08.061-2010
4. ГОСО РК 5.04.019-2011
5. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана // Казахстанская правда. - 28.01.2012. - С.2-3.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ЮНЕСКО - Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры.

ТСО - технические средства обучения.

НПУ - нервно-психическая устойчивость.

КТ - коммуникативная толерантность.

БТ - уровень беспокойства-тревоги.

МИН - мотивация избегания неудач.

МКУ - мотивация к успеху.

СЛ - самооценка личности.

ЭГ - экспериментальная группа.

КГ - контрольная группа.

ЭР - экспериментальная работа.

ОД - доминантный тип реагирования.

ЕД - самозащитный тип реагирования.

НР - упорствующий тип реагирования.

Е - экстрапунитивная направленность.

І - интропунитивная направленность.

М - импунитивная реакция.

СGR - коэффициент конформности.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования.

XXI век выдвигает новую основу динамичного развития общества - образование как катализатор инновационной экономики и фактор благополучия граждан и безопасности страны. Современная концепция образования предполагает повышение качества педагогики как постоянный процесс. Начало этого процесса в профессиональной подготовке будущих педагогов, в формировании знаний, умений и навыков успешной педагогической деятельности.

Неадекватность уровней реальной и практически требуемой подготовки будущих педагогов влечет перекосы по всей образовательной цепочке и в конечном результате отражается на качестве человеческих ресурсов страны. Устойчивое развитие общества требует обеспечения «опережающей» подготовки педагогов, когда выпускники педагогических ВУЗов в своей профессиональной деятельности превышают социальные ожидания. При такой подготовке начинающие педагоги образуют профессиональную среду, стимулирующую педагогов со стажем к переоценке и совершенствованию своей деятельности. В концепции развития образования Казахстана до 2015 года отмечено, что основной тенденцией развития высшего образования является повышение качества подготовки специалистов, обеспечение новых направлений подготовки [1, с.11].

Значение психоэмоциональной устойчивости в успешной деятельности будущего педагога обуславливается влиянием эмоциональной сферы на познавательные процессы, на качество этой деятельности. Особую актуальность приобретает проблема развития психоэмоциональной устойчивости для деятельности будущего педагога как одного из его профессионально важных качеств и личностных особенностей. Работе педагога ВУЗа характерна повышенная эмоциогенность, большое количество социальных контактов, необходимость регулярно формулировать проблемы и искать пути для их решения, определять конструктивные способы разрешения конфликтов и учитывать многомерность профессиональной деятельности, сочетающую задачи по обучению, развитию и воспитанию.

Значимость формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов ВУЗа обусловлена тремя факторами.

Во-первых, высокий уровень психоэмоциональной устойчивости является условием эффективной преподавательской деятельности.

Во-вторых, развитие психоэмоциональной устойчивости является профилактикой профессионального выгорания - состояния полного истощения, согласно Международной классификации болезней [2, с.25].

В-третьих, развитие психоэмоциональной устойчивости педагога ВУЗа необходимо проводить на стадии обучения профессии, чем пытаться «достроить» ее у педагогов со стажем с уже сформировавшимся своим стилем преподавания.

Психоэмоциональная устойчивость выступает значимым фактором

регуляции действий, обеспечивающим эмоционально-волевой компонент психологической готовности личности к разным видам деятельности. Она же определяет развитие и иных компонентов деятельности, в том числе оценочного, мотивационного и гностического. Фактически, психоэмоциональная устойчивость будущего педагога ВУЗа является одной из составляющих его профессиональной компетентности.

При этом государственные стандарты к обязательному минимуму содержания образовательной программы будущих педагогов не ориентированы на формирование психоэмоциональной устойчивости студентов. Разрозненные аспекты упоминания об эмоциональном аспекте не позволяют вывести будущего педагога на развитие этого качества. Это обуславливает противоречие между реальной необходимостью в развитии психоэмоциональной устойчивости студентов и отсутствием психолого-педагогических условий для этого. В связи с чем проблема заключается в определении таких условий и включении их в процесс подготовки будущих педагогов ВУЗов.

Учитывая недостаточную разработанность проблемы развития психоэмоциональной устойчивости личности и востребованность развития психологически здоровых, профессионально компетентных, социально активных граждан Республики Казахстан в свете задач, поставленных Главой Государства Н.А.Назарбаевым народу Казахстана, определяющие человека как высшую ценность, мы считаем, что научно-теоретическое обоснование создания психолого-педагогических условий для формирования психоэмоциональной устойчивости, позволит осуществить к субъектам образовательного процесса целостный подход.

Экспериментальное исследование психоэмоциональной устойчивости личности будущего педагога, вызвано следующими факторами:

- изменившейся ситуацией общественного развития, связанной с необходимостью перестройки образовательного процесса;
- важностью психоэмоциональной устойчивости как значимой для будущей профессиональной деятельности личности;
- отсутствием специального экспериментального психологического изучения данной проблемы в юношеском возрасте усиливает актуальность и это определяет изучение психоэмоциональной устойчивости, его влияния на развитие личности своевременным и очевидным.

Таким образом можно выделить следующие противоречия: между актуальностью формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов в ВУЗе и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий, способствующих эффективному протеканию этого процесса.

Необходимость разрешения указанных противоречий позволило выделить **проблему исследования**, состоящую в определении системы психолого-педагогических условий эффективного формирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Степень исследованности темы.

Сложные жизненные ситуации, фрустрация, стрессы, кризисы, конфликты требуют активизации ресурсов личности. Этим обусловлен интерес научной психологии к исследованию психоэмоциональной устойчивости человека при воздействиях внешней среды, способов ее формирования, поддержки и развития с использованием индивидуальных возможностей.

В работах зарубежных и советских психологов (H.Spencer, T.Ribot, W.Wundt, D.Hebb, J.Shedler, A.Adler, W.James, C.Lange, G.Arnold, W.B.Cannon, D.Blum, R.B.Cattell, D.Rapoport и др.) дается обстоятельный анализ феномена «эмоции» в рамках различных концепции: эволюционная идея о происхождении эмоций, физиологический подход к изучению эмоций, эмоции в контексте теории психоанализа; соматическая теория.

В ряде зарубежных исследований специально выделяется роль эмоций в психических процессах, их взаимосвязь с мотивацией, аффектами (G.Arnold, D.Blum, S.Bloom, W.Cannon, R.Cattell, G.Holt, G.Lange, D.Rapoport, G.Alessandri, J.T.Cacioppo, B.Carol и др.).

Несмотря на то, что психологическая и эмоциональная устойчивость как антипод в структуре исследований эмоционального выгорания признаны ранее (H.Freudenberger, H.Perlman, A.Brouwers, R.J.Burke, B.M.Byrne, G.Fernet, G.Fink и др.), только с XXI века феномен «психоэмоциональная устойчивость» стал предметом пристального внимания исследователей (G.Alessandri, J.T.Cacioppo, M.Crede, S.Chen, W.Dryden, J.E.Ormrod, A.P.Vanbreda и др.).

В советской психологии в процессе переосмысления предмета психологии, подчеркивалось значение перестройки ее концептуального аппарата на основе категории деятельности, общения и психоэмоциональной устойчивости личности (Л.Ф.Бурлачук, М.В.Грицаенко, А.В.Дорин, Е.А.Климов, В.С.Мухина, О.В.Митина, С.К.Нартова-Бочавер, С.П.Баранов и др.).

Психологические идеи личностного и индивидуального подходов к развитию психоэмоциональной устойчивости личности студентов в процессе совместного обучения исследуются в работах О.О.Косякова, В.Е.Медведева, Ю.А.Рокицкой, А.С.Хромовой и др.).

В последние годы проблема психоэмоционального благополучия детей младшего школьного возраста привлекала внимание детских психологов (О.И.Бадулина, Е.Н.Васильева, М.Ю.Сергеева и др.), которыми выявлены особенности различных аспектов психоэмоционального состояния проявляющихся у школьников в учебной деятельности.

Заслуживают внимания направления в научных исследованиях, посвященные эмоциональной устойчивости (Л.Г.Дикая, В.Д.Небылицин, К.К.Платонов, Я.Рейковский, Л.М.Шварц); психоэмоциональным состояниям школьников (Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова); психоэмоциональным состояниям учителя (Л.М.Митина); эмоциональной напряженности (Н.И.Наенко, О.В.Овчинникова); коррекции эмоциональной сферы младшего школьника (И.П.Воропаева); психологическим механизмам эмоциональной устойчивости человека (Л.М.Аболин) и др.

Педагогические проблемы эмоциональных состояний учителя достаточно подробно разработаны А.А.Черниковой, А.В.Потаповым, Л.М.Митиной, Е.Ю.Никитиной, Н.С.Пряжниковым и др.

Однако в отечественной психолого-педагогической науке нет специальных комплексных исследований, предметом которых являлась бы психоэмоциональная устойчивость личности будущего педагога.

В педагогических исследованиях нашли отражение отдельные аспекты поддержания и повышения психологической устойчивости: в процессе профессионального обучения будущего педагога (Н.В.Мирза) и профессионального развития учителя (Б.А.Ахметова, Р.В.Дюсембеков); студентов в учебно-познавательной деятельности (А.А.Толегенова, Г.Т.Толегенова, А.И.Шужебаева и др.).

Исследования Р.Б.Каримовой содержат убедительные доказательства ухудшения состояния психологического здоровья молодежи, психологического неблагополучия и психоэмоциональной неустойчивости, как одной из основных угроз безопасности образовательной среды.

Согласно научным позициям Ж.И.Намазбаевой, изложенные в концепции комплексного подхода к изучению личности, условия образовательной среды должны способствовать созданию установки на формирование навыков регуляции психоэмоционального состояния у субъектов учебного процесса, в целях поддержания и укрепления психологического здоровья.

В рамках личностно-деятельностного подхода С.М.Джакупов, А.К.Сатова, Н.Б.Жиенбаева, О.С.Сангилбаев, А.Р.Ерментаева и др. рассматривали отдельные показатели психоэмоциональной устойчивости личности через анализ профессиональной и коммуникативной подготовки субъектов образовательного процесса.

Большой вклад в разработку проблемы влияния эмоционального состояния на профессиональную деятельность преподавателей внесли психологи Н.С.Ахтаева, З.Б.Мадалиева и др., исследовавшие вопросы психоэмоциональной готовности к преподавательской деятельности как значимой составляющей педагога-профессионала; взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и нервно-психической устойчивости.

Несмотря на значительные исследования этих авторов, проблемы формирования психоэмоциональной устойчивости личности значимые для будущей профессиональной деятельности остается белым пятном в отечественной психолого-педагогической науке и практике.

В частности, не разработаны содержательные показатели психоэмоциональной устойчивости, система психолого-педагогических условий, механизмов формирования психоэмоциональной устойчивости, от которых зависит эффективность и развитие профессионально значимого качества будущего педагога, которое способствует сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессиональной деятельности, позволяющего предотвратить развитие синдрома эмоционального выгорания и деформацию личности. Это

определяет актуальность данного направления исследования для научного поиска в рамках тематики психоэмоциональной устойчивости.

Анализ состояния проблемы служит основой для формулировки цели, объекта, предмета, гипотезы, задач, выбора методов исследования.

Цель исследования: экспериментальное обоснование психолого-педагогических условий и научно-практической модели формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов в ВУЗе.

Объект исследования: целостный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости (мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого (волевого) будущих педагогов.

Гипотеза исследования: уровень психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов, рассмотренный нами как профессионально значимое качество личности, будет высоким, если разработать и внедрить научно-обоснованную модель формирования психоэмоциональной устойчивости студентов через реализацию психолого-педагогических условий в образовательном процессе ВУЗа.

Задачи исследования:

1. Анализ современного состояния психолого-педагогических проблем психоэмоциональной устойчивости личности, теоретической разработки идей формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

2. Обоснование сущностной характеристики расширенного содержания понятия «психоэмоциональная устойчивость» и авторского определения «коммуникативная толерантность» в контексте образовательного и социокультурного значения.

3. Экспериментальное изучение содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости (мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого (волевого) будущих педагогов, проследить за качественными изменениями, а также установить взаимосвязь психоэмоциональной устойчивости с уровнем их личностного и профессионального развития.

4. Установление личностных показателей уровней психоэмоциональной устойчивости при традиционном обучении для определения психолого-педагогических условий формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

5. Разработка научно-практической модели формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов в ВУЗе.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Психоэмоциональная устойчивость - это профессионально значимое качество личности, которое представляет собой неподверженность деструктивному влиянию внутренних и внешних факторов на уровне психического отражения объекта воздействия.

2. В качестве критериев психоэмоциональной устойчивости выступают

содержательные характеристики совокупности показателей: эмоциональная стабильность, способность к рефлексии эмоциональных состояний, коммуникативная толерантность, фрустрированность личности.

3. Авторская модель формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов обеспечивается учетом индивидуальных особенностей, эмоциональных состояний, профессиональной направленностью личности.

4. Выявленный нами низкий уровень психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов при традиционном обучении позволит эффективно формировать эти показатели через специально разработанную модель воздействия.

5. Психолого-педагогические условия и механизм (программа) формирования психоэмоциональной устойчивости направлены на развитие внутренних и использование внешних ресурсов, носят целостный характер и должны осуществляться на протяжении всех лет обучения в ВУЗе, пронизывая все компоненты образовательного процесса.

Научная новизна исследования:

- определена и обоснована сущностная характеристика расширенного содержания феномена «психоэмоциональная устойчивость»;

- дано авторское определение понятия «коммуникативная толерантность» в контексте образовательного и социокультурного значения;

- выявлены особенности психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов на мотивационном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом (волевом) уровнях;

- установлены особенности психоэмоциональной устойчивости современных студентов-бакалавров, проявляющееся в низких показателях его составляющих: эмоциональная стабильность, коммуникативная толерантность;

- разработана научно-практическая модель и определены психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Методологические основы исследования составляют: системный, деятельностный, субъектный и личностный подходы в психологии (А.К.Абульханова-Славская, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина), положения общей и профессиональной педагогики (Г.Д.Бухарова, А.У.Варданян), концепции развития профессионального образования специалиста (Л.В.Астахова), формировании эмоциональной устойчивости в различных сферах деятельности (Л.М.Аболин, Е.С.Асмаковец), концепции профессионального и личностного развития педагога (Л.М.Митина, Л.И.Вассерман, И.А.Зимняя), эмоционального «сгорания» (П.И.Сидоров, В.И.Долгова), личностно-профессиональных деформаций педагогов (Н.Б.Москвина), психоэмоциональных состояний студентов (М.Г.Голубева, В.П.Дегтярев, Е.П.Ильин).

Совокупность методов исследования представлена тремя группами:

- теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы);

- эмпирические (педагогическое моделирование, психодиагностические

методики: «Нервно-психическая устойчивость» Ю.А.Баранова; «Уровень беспокойства-тревоги» Ю.М.Орлова, В.И.Шкуркина, Л.П.Орловой; диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач и на мотивацию к успеху Т.Элерса; «Коммуникативная толерантность» В.В.Бойко; «Самооценка личности» С.Будасси; тест рисуночных ассоциаций С.Розенцвейга; констатирующий и формирующий эксперименты);

- методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных исследования (статистические методы).

Экспериментальная база исследования: психолого-педагогический факультет, Институт магистратуры и докторантуры Казахского Национального педагогического университета имени Абая. В констатирующем эксперименте приняли участие 120 студентов, 15 педагогов, в формирующем эксперименте участвовали 120 студентов, 50 магистрантов.

Теоретическая значимость исследования:

- установлена взаимосвязь психоэмоциональной устойчивости с уровнем личностного и профессионального развития будущего педагога;

- выявлен характер влияния психологической регуляции на формирование психоэмоциональной устойчивости и дополнена классификация типов психологической регуляции;

- изучена значимость способа ассоциаций/диссоциаций при формировании психоэмоциональной устойчивости к деструктивному влиянию сложных педагогических ситуаций;

- обоснована необходимость процесса формирования психоэмоциональной устойчивости на протяжении всего обучения ВУЗе.

Материалы диссертации могут быть использованы в учебном процессе в рамках дисциплин психолого-педагогического цикла.

Практическая значимость исследования заключается:

- обобщение опыта традиционного образовательного процесса педагогического ВУЗа в контексте задач исследования;

- разработанная и успешно реализованная модель формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов в ВУЗе;

- предложены и внедрены методические рекомендации для педагогов и психологов, которые обеспечивают повышение уровня психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов ВУЗа и повышают качество их профессиональной подготовки;

- реализована психокоррекционная программа по развитию высокого уровня психоэмоциональной устойчивости личности студентов;

- выпущено учебно-методическое пособие «Психоэмоциональная устойчивость современных студентов» для педагогов и психологов;

- разработан спецкурс «Психоэмоциональное состояние студентов в образовательном пространстве высшей школы» для субъектов образовательного процесса.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений. Объем работы составляет 150 страниц.

1 Состояние и пути развития проблемы формирования психоэмоциональной устойчивости личности

1.1 Психоэмоциональная устойчивость как предмет психолого-педагогической науки

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической, политической, культурной сферах современного казахстанского общества, повлекли за собой реформирование системы образования в направлении повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Развитие системы общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения.

Известно, что одним из значимых факторов регуляции действий является психоэмоциональная устойчивость. Вместе с тем регулятивная функция эмоций оставалась и продолжает оставаться вне поля зрения многих исследователей. Психоэмоциональная устойчивость является важной составляющей эмоционально-волевого компонента психологической подготовленности личности к различным видам деятельности; обеспечивает эффективное развитие других компонентов деятельности - в том числе мотивационного, гностического и оценочного. Значение психоэмоциональной устойчивости в успешной деятельности будущего педагога обуславливается ролью эмоций и их влиянием на познавательные процессы, на качество этой деятельности. Под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и отсутствие склонности к частой смене эмоций.

Эмоции человека являются многогранными и тонкими реакциями личности на физическое и социальное окружение. Им свойственно развиваться и качественно усложняться в ходе влияния внешней среды на человека, а так же целенаправленного воздействия человека на себя, людей и внешний мир в целом.

В психологии известно множество попыток увязать физиологические трансформации в организме с определенными состояниями и раскрыть разные комплексы органических признаков, сопутствующие различным эмоциональным процессам.

Теория Джеймса-Ланге подтверждает, что первичными причинами эмоций человека выступают телесные изменения, которые отражаются в мозге посредством системы обратной связи и возбуждают эмоциональные переживания соответствующих модальностей [3, с.48].

Теория эмоций на работе вазомоторной системы - «периферическая» К.Г.Ланге и В.Джеймса, построена на основании того, что все эмоции отображаются на регуляции нервной системы [4, с.112].

В соответствии с теорией эмоций, появление эмоциональных переживаний обусловлено разными изменениями в организме человека: расширением либо сужением сосудов; дискоординацией, затормаживанием

движений либо двигательной возбужденностью; снижением либо увеличением частоты сердечного ритма и т.д.

В доказательство У.Джеймс приводит следующий довод. Если представить любую сильную эмоцию, а потом приложить усилия по сознательному отвлечению от нее всех чувствований и ощущений, получаемых от ее телесных симптомов (проявлений), то обнаружится, что эмоция как таковая исчезла. Не остается того эмоционального содержания (наполнения), которое характеризует эмоцию, а умственное восприятие не имеет эмоциональной окраски» [5, с.65]. Авторы «периферической» теории объясняют разнообразие эмоциональных переживаний разницей между возникающими телесными изменениями. Детальнее данную проблему рассмотрел К.Г.Ланге [4, с.247] и выдвинул известную систему соответствия телесных изменений и разных эмоциональных переживаний.

Однако, теория Джеймса-Ланге не дает ответа на вопрос, почему, к примеру, новость о потере близкого человека влечет физиологическое возбуждение (хотя бы в значении сужения сосудов либо снижении частоты сердечного ритма). Напротив же, на весть о ликвидации противника возникает реакция расширения кровеносных сосудов и лишь после этого появляется эмоция радости. Необоснованность такого типа концепций становится более очевидной при изучении экспериментальных трудов В.Кеннона [6, с.197].

С позиции психофизиологии обнаружение абсолютно новых физиологических эмоционально обусловленных реакций не столь значимо. Важнее получить полезную информацию по уже известным физиологическим симптомам, чтобы установить физиологические корреляты отличительных характеристик эмоционального поведения (по содержанию, качеству и динамике).

Как утверждают многие исследователи, изучение эмоций именно вне субъективного, («отношенческого») аспекта не имеет достаточных оснований. Качественное разнообразие человеческих эмоций свидетельствует о том, что нельзя основываться исключительно на категории объективности. Эмоции не отражают объективные явления сами по себе, а являются выражением субъективного отношения к ним.

При проведении исследований К.Г.Ланге и В.Джеймса в науке преобладал принцип исключительного позитивизма, поэтому эмоция должна быть обязательно осязаемой для экспериментальности исследования: «ни какой объект не может быть научно исследован, если он не обладает объективными признаками, по свойствам которых могли бы соглашаться или не соглашаться разные исследователи; если он не может стать предметом всеобщего обсуждения, полемики, то не может быть понят вообще. Такими объективными признаками для научного изучения эмоций, могут быть только внешние ее проявления (телесные, физиологические). Именно поиск объективного вынуждает психолога использовать физиологические показатели» [4, с.70].

Вышесказанное объясняет стремление многих исследователей к регистрации физиологических реакций в процессе изучения эмоционального поведения, и эмоциональной устойчивости в частности. До настоящего

времени, существовали и продолжают иметь место множество усилий найти определенную зависимость качественных характеристик эмоций и телесных проявлений, тем самым наделяя их объективностью, закономерностью, типичностью. К примеру:

- выявлены сведения по локализации и действию системы, регулирующей уровень эмоциональной активации человека в разных ситуациях и обстоятельствах;

- разработаны методы определения электроэнцефалографических, экспрессивных, вегетативных, биохимических показателей непродолжительных и постоянных особенностей эмоционального поведения;

- в психологии эмоций стали оперировать понятием «активация» (возбуждение), характеризующее, по нашему мнению, только количественную сторону без учета качества эмоции.

Кроме этого, начиная с работ В.Вундта, Р.М.Йеркса и Дж.Д.Додсона, установлен определенный оптимум физиологического возбуждения в эмоциогенной обстановке, при котором можно достигнуть лучшей эффективности в деятельности и эмоциональной устойчивости [7, 8, 9].

Концепции У.Кэннона, В.Вундта, Г.Холта, Х.Фрайденберга, Х.Перлмана, раскрывающие физиологическое понимание эмоций не оспариваются, так как эмоции порождают физиологические трансформации в организме человека [6, 10, 11, 12].

Однако в социально-психологической науке эмоции воспринимаются в качестве организующего и мотивационного фактора поведения и развития личности, определяющего отношения человека с внешним миром и самим собой. Выделяется значимость эмоций в коммуникации, в постижении и приятии людьми друг друга.

Многие популярные западные концепции эмоций полностью или частично берут свое начало в теории психоанализа (Г.Уэллс, А.Адлер, Д.Шедлер, и др.). В психоаналитических источниках проблему эмоций рассматривают через призму аффекта. Однако единого определения аффекта классическая психоаналитическая теория не дает. Это обусловлено тем, что З.Фрейд, как и его последователи, достаточно обширно толковали это понятие, дополняя его в процессе развития теории многообразными смыслами. Из теории психоанализа можно обозначить три этапа развития аффекта:

- зарождение заряда (энергетическая составляющая инстинктивности влечения);

- процесс разрядки;

- завершенная разрядка (эмоциональное ощущение или чувство эмоции) [13]. Последние два этапа обозначаются выражением эмоций с определенной коммуникативной социальной значимостью.

Согласно психоаналитической концепции Д.Рапапорта, «восприятие внешнего объекта инициирует бессознательный процесс, инстинктивно мобилизующий нервную энергию» [14, с.58]. Последняя проявляется через разряжающиеся эмоциональные процессы (эмоциональные чувства и эмоциональные выражения). Такие процессы возникают синхронно или

поочередно или же в одиночном порядке. Блокирование свободных (произвольных) каналов реализации инстинктивной энергии переправляет ее в иные пути (непроизвольные движения). В связи с тем, что человеческая культура редко допускает свободу проявления инстинктов, включаются дополнительные каналы эмоциональной разрядки разной интенсивности. Итак, Д.Рапапорт считает, что в психической жизни человека, помимо подлинных эмоций (ярость, страх и т.д.), имеется иерархичное множество эмоциональных проявлений от более интенсивных до умеренных.

Р.Клейн выдвинул концепцию «императивное предвосхищение», тоже рассматривающую эмоции сквозь призму аффекта. По его мнению испытание аффекта впервые может происходить на уровне инстинкта ранее сенсорного ощущения удовольствия или неудовольствия. Связь аффекта и сенсорного удовольствия ассоциируется с позитивными и негативными ценностями и фиксируется в когнитивной структуре (схеме), активирование которой даже через определенное время поможет воспроизвести чувственность переживания. «Когнитивная матрица аффекта - наиважнейшая часть мотивации, определяющей поведение» [15, с.96].

Г.Холт, противник теории инстинктивного влечения, выдвинул концепцию мотивации и аффекта. Основываясь на дефиниции желания раннего З.Фрейда, Г.Холт трактует его «когнитивно-аффективным образованием, которое ограничено потенциально принимаемыми либо отвергаемыми результатами деяний» [16, с.48]. Желание выступает ключевым мотивационным явлением, вызываемым рассогласованностью или неудовлетворенностью. Рассогласованность интерпретируется «сознательным, предсознательным и бессознательным сравнением воспринимаемого и центрально генерируемого, а так же оценочных суждений о них» [там же, с.51]. Умеренность в рассогласовании вызывает нормальный интерес и удовольствие, а выраженность и неожиданность рассогласования влечет страх и неудовольствие.

С позиции Б.Блума эмоции человека выступают «фундаментальными мотивами» взаимоотношений. Подобно Г.Холту, автор считает удовольствие удовлетворенным желанием, соответственно неудовольствие - неудовлетворенным. Б.Блум выделяет эмоции двух типов: обращенные и не обращенные к объекту. Первые включают три компонента: различное восприятие (чувственный опыт), желание и выражение (мимическое и пантомимические). Желание проявляется как движение к объекту (мы движемся к объекту своей любви, неопознанному объекту при любопытстве и т.п.) либо как движение от объекта (отвращаемся от объекта, вызывающего страх, омерзение и т.п.). Тревога и депрессия, по мнению Б.Блума, - отрицательные эмоции, не обращенные на объект, а оптимизм и рвение - положительные эмоции этого типа [17, с.154]. Оба типа эмоций представляются инстинктивными влечениями и отличаются основными характеристиками таковых по З.Фрейду.

Когнитивная психология (Г.Арнольд, К.Роджерс, Л.Фестингер и др.) сыграла значимую роль в формировании теоретических взглядов о сущности

эмоций. В когнитивных теориях эмоций можно выделить два обширных направления: «Я»-концепции (теории самосознания) и теории, представляющие когнитивные процессы как компонент эмоций. Ключевое и превалирующее понятие любых «Я»-концепций - интегрированный и целостный феномен «Я», который образуется познанием и восприятием индивидуумом самого себя. Чем больше принятие, постижение человеком себя самого, чем сильнее самопознание увязано с основой личности, тем больше чувств и эмоций включает в себя «Я-ядро». Если феномену «Я» что-либо угрожает, это порождает чувство страха, понуждает человека выставить защиту. Поддержка и поощрение «Я» напротив влечет эмоции радости и заинтересованности [18].

Отдельные современные концепции представляют эмоции в виде реакций, предопределенных когнитивными процессами. Вероятно, такой подход нисходит к истокам представлений о человеческой природе в античной философии. С позиций последних человек изначально - рациональное создание, эмоции разрушают и препятствуют ему, а интеллект выполняет функции по контролю и управлению эмоциями.

Известная теория Г.Арнольда относится именно к этому направлению исследования эмоций. В соответствии с ней, эмоции появляются в силу воздействия источника (объекта или некоторой цепи событий), изображаемых через призму их первичного осмысления и спонтанной оценки. Первичное осмысление следует понимать как «восприятие», независимо от того, как источник или события воздействуют на человека. С целью эмоционального окрашивания изображенного в сознании образа, источнику нужно дать оценку с позиции его воздействия на реципиента [там же, с.65].

Оценка - это не эмоция в целом, но ее основообразующий элемент. Тогда эмоцию можно определить как психическое отражение неосознаваемого влечения к источнику влияния (объекту, явлению, событию) или отторжения его, включающее оценку источника как положительного или отрицательного для реципиента. Такое определение позволяет утверждать, что эмоции необходимы человеку для первичной оценки происходящего и самого себя (объект, явление или событие, происходящие внутри человека), то есть необходимы для познания.

Таким образом, эмоции необходимы для интеллекта, а не являются ему препятствующими. Порожденные эмоцией побуждения к действию мобилизуют к процессу последующего восприятия и детальной уже не эмоциональной, а интеллектуальной оценки. Проблемой для человека может являться отсутствие или заторможенность этого процесса мобилизации, передачи оценки от эмоций к интеллекту. Именно эта проблема вводит в заблуждение некоторых ученых, поддерживающих мнение о разрушительном характере эмоций.

Вышеприведенный экскурс в историю теории эмоций свидетельствует о разнообразии авторских позиций об их природе и предназначении. Одна группа ученых считают, что эмоции не входят в предмет изучения поведения человека (Д.Линдслей, Э.Даффи и др.), и подменяют их понятием «активация» (возбуждение). Вторая группа (К.Изард, Д.Рапапорт, С.Томкинс и др.)

доказывают, что эмоции лежат в основе и позитивно сказываются на первичной мотивационной системе человека. Третья группа (К.Ланге, У.Джеймс, и др.) утверждает, что эмоции разрушительны и негативно влияют на поведение человека, влекут различные психосоматические заболевания» [19, с.58]. С нашей точки зрения, эмоции необходимы человеку для субъективной оценки окружающей действительности и внутренних процессов, но не являются направлением к действию, что отличает человека от животных.

Итак, в теории эмоций можно выделить единство большинства ученых в том, что эмоциональные процессы представлены как форма внутреннего отображения субъектом внешних объектов, что эмоции человека включены во все психические процессы и являются спутниками множества проявлений его жизнедеятельности. Наиболее достоверно это представлено учеными, изучившими влияние эмоций на мыслительную деятельность. Частота совпадений представленных ими фактов доказывает неразрывность познавательных, эмоциональных и мотивационных компонентов. То есть познавательную систему, включающую все осознаваемые и неосознаваемые элементы, нельзя противопоставлять эмоциям. Полемика же завязана в основном на функциях эмоций связываемых с оценкой, сигналом, побуждением, энергией, направленностью памяти, внимания и т.п.

Важно заметить, что эмоции зачастую сами выполняют первичную регуляцию в реализации разных психических процессов. Тем не менее данная регуляция выступает именно первичной (предварительной, быстрой), и для личности не имеет определяющей роли. Поэтому нам интересны предположения В.К.Вилюнаса о том, что эмоция, являясь наиболее интимной, специфичной частью психики, возможно даже превышает по значимости интеллектуальный компонент» [там же].

Сложность выявления особенностей влияния эмоций на деятельность подтверждается результатами работ многих исследователей, установивших обусловленность конструктивного или негативного такого воздействия эмоциональной интенсивностью, вызываемой высокой напряженностью труда.

Так, А.Г.Асмолов утверждает, что сильные эмоции дезорганизуют поведение человека: «при достижении высокой интенсивности чувства, восприятие и соображение окрашиваются в негатив, подобное случается в состоянии аффекта» [20, с.87]. Неслучайно в юриспруденции к лицу, совершившему преступное деяние под воздействием аффекта, относятся как к временно невменяемому в силу влияния сильных эмоциогенных факторов, и поэтому заслуживающему снисхождения, так как аффект резко меняет направление психических процессов. Тем не менее, по нашему мнению, влияние даже такой сильной эмоции как аффект не является для человека определяющей и неизбежной, поэтому ответственность не исключается, лишь минимизируется наказание.

Факты экспериментальных исследований, при которых использованы статистически достоверные и корректные методы, соотносятся и с разнообразными фактами из ежедневных наблюдений, систематизация которых

тоже удостоверяет в том, что средняя уровень эмоциональной напряженности повышает эффективность деятельности, а низкий и высокий уровни - снижают.

Высокий уровень эмоционального напряжения влечет такие особенности поведения, как скованность движений, мышечное напряжение, инертность, заторможенность психических процессов, хаотичность движений (суетливость), несдержанность в процессе общения. Сильная эмоциональная напряженность первым делом диссоциирует наиболее сложные формы целеустремленных действий, резко снижается способность их планирования, оценки и прогнозирования. Отмечается так же тенденция к понижению стабильности психических процессов, что может блокировать восприятие, мышление, память и практические действия. Такое состояние человека может напоминать эмоциональный паралич.

Исследование группы английских психологов о влиянии эмоционального напряжения на профессиональную деятельность, показало, что «...эмоциональное напряжение может дезорганизовать работу сотрудника и потому выступает частым основанием увольнений» [21, с.65]. Отсутствие эффективности деятельности при малой интенсивности эмоционального напряжения указанные психологи рассматривают как следствие недостаточной включенности адаптационных механизмов в процесс ее осуществления. Низкий результат работы при завышенной интенсивности эмоционального напряжения аргументируют тем, что последнее расслабляет внимательность. Но сначала в поведенческих механизмах отключается внимание к менее важным и мешающим сигналам, что содействует сбережению эффективности деятельности. После этого продолжение сужения внимания выше допустимого порога приводит к утрате и существенных сигналов, фактически к невнимательности по важным для деятельности моментам. Так же определено, что высокая эффективность трудной работы достигается при уровне эмоционального напряжения ниже, чем при несложных должностных функциях.

Неполезные для человека трансформации поведения и деятельности случаются и при появлении негативных аффективных (субъективно преувеличенных) переживаний, проистекающих из неудовлетворенности индивидуально важными потребностями либо из противоречий между таковыми [22, с.59]. Признаком такого состояния выступает неадекватность мышления, поведения, самооценки, что проявляется в неверном определении задач после неуспеха, поведенческой нестабильности и непредсказуемости, косности мышления, утрате контроля над собой. Неадекватность поведения субъекта влечет защитные действия других лиц, что усугубляет аффективность реакций и их разрушительное воздействие поведение и деятельность.

Работы другой группы ученых, изучающих воздействие эмоций на поведение, показывают, что прямой связи между знаками эмоционального состояния и результативности деятельности не существует. Так, на основе опытных данных М.В.Грицаенко выделил три конфигурации эмоциональных состояний спортсменов перед выходом, по-разному воздействующих на процесс и результат соревнования: эмоциональная включенность,

эмоциональный ажиотаж и эмоциональный паралич. Все три являются высоким уровнем эмоционального возбуждения, но разным по качеству. Первая позитивно отражается на деятельности, а последующие отрицательно влияют на когнитивные процессы, снижают точность, скорость телодвижений, энергичность, спортивным сленгом спортсмен находится «не в форме» [23, с.185].

А.В.Дорин утверждает, что эмоциональное напряжение воздействует на когнитивные процессы по принятию, оценке информации и выработке решения, а также на действенность реализации данного решения, следовательно, на итог деятельности. Кроме того, автором выявлено, что взаимосвязанность эмоциональной устойчивости и свойств нервной системы наблюдается лишь у юных. У взрослых натренированных спортсменов действия психически скоординированы [24, с.178].

Таким образом, молодые эмоционально устойчивые спортсмены - результат врожденных особенностей психики, поэтому на юношеских соревнованиях такие индивидуумы встречаются редко. Эмоциональная устойчивость взрослых спортсменов приобретается знаниями, умениями и навыками, что разрушает теорию врожденной уникальности нервной системы эмоционально устойчивого человека.

С другой стороны научные результаты М.В.Грицаенко и А.В.Дорина противоречат закону Йеркса-Додсона о негативном отражении высокой степени эмоциональной возбужденности на эффективности деятельности. Согласно данному закону эмоциональная возбужденность выполняет функцию регуляции внутренних резервов и влечет мобилизацию реакций организма в сложных обстоятельствах для защиты только при умеренном уровне возбуждения (оптимуме).

Разъяснение негативного воздействия эмоций на деятельность в рамках физиологии присутствует у Р.В.Дюсембекова. С его точки зрения, это негативное воздействие во всех случаях обусловлено «...одним и тем же физиологическим явлением: замедление коры головного мозга для нейтрализации излишне возбужденного подкоркового центра» [25, с.26]. Эта цепочка действует и в обратном порядке: подкорковая перевозбужденность может возникать в результате заторможенности в больших полушариях. Последние в состоянии активной нормы несут функцию регуляции деятельности подкорки, а именно ограничивают ее, высвобождая только то из ее функционирования, что необходимо на данный момент в данной ситуации» [там же, с.39].

С позиции П.Хармс и М.Крейд, главное в негативном воздействии эмоций на деятельность - это высвобождение первичной формы эмоций в затруднительной обстановке, «...когда интеллект не принимает быстрого верного решения к действию» [26]. Более того, доказано, что такая поведенческая реакция, развивающаяся как точное отражение примитивной формы эмоциональной реакции, иррациональна. В обоснование этого ученые делают ссылку на то, что функции эмоций, как первичные и простейшие формы реакций, не отменяются и не парализуются при появлении сознания, но

трансформируется их роль в поведении человека. Появление эмоциональных реакций, диссонирующих деятельность, не выступает неотвратимым. Угроза может эмоционально породить и стенический тип позитивных реакций, соединенных с услаждением и активизирующих работу психики [27, с.157]. Тем не менее, не верно считать, что эмоции участвуют только в мотивации. Они включены как элемент в каждый психический процесс.

Обстоятельства, влияющие на деятельность человека, его эмоциональная устойчивость и эмоциональное реагирование связаны между собой по-разному.

По мнению отдельных исследователей [28, 29], отрицательные эмоции провоцируют намного более интенсивные физиологические реакции, чем эмоции положительные. То есть, высокая степень эмоционального возбуждения говорит о том, что человек испытывает отрицательные эмоции и является эмоционально неустойчивым, а средний уровень возбуждения свидетельствует о положительных эмоциях. Результаты эксперимента, проведенного Г.К.Алшынбековой в отношении связей между физиологическими показателями и эмоциональными состояниями, показали, что степень интенсивности и реактивность физиологических индикаторов не во всех случаях определяют уровень эмоциональных переживаний [30, с.98].

Одинаковые эмоциональные состояния (например, страх или гнев), испытываемые различными людьми, могут сопровождаться изменением исходного значения вегетативных реакций как в сторону увеличения, так и в меньшую сторону. В лучшем случае изменение количества адреналина, изменения дыхания и проводимости кожных покровов может помочь определить интенсивность эмоциональных переживаний, но уточнить их характер по данным параметрам все же не представляется возможным. Так, при ожидании удара током пульс у одних людей учащается, а у других - замедляется.

В ходе наблюдений в английских бомбоубежищах во время военных действий выяснилось, что при разрыве снаряда кто-то из людей бледнеет, а кто-то - краснеет [31, с.23]. На языке физиологических терминов это означает, что страх провоцирует у бледных людей симпатические изменения в сосудах лица, а у краснеющих - парасимпатические. Состояние тревоги, например, может ощущаться параллельно с повышением активации, а ее уменьшение - быть следствием чувства страха.

Также можно привести выводы, сделанные С.Т.Тулгеновой после проведения эксперимента по выявлению характера взаимосвязи баланса электролитов калия и натрия в плазме крови и качества эмоциональных переживаний участников исследования. Кровь бралась для анализа у испытуемых, когда они находились в спокойных (за 4 недели до экзаменов) и эмоциогенных (перед началом экзаменационного цикла) условиях [32].

Участников эксперимента разделили на шесть групп в зависимости от того, каким был характер проявления эмоций. В первую группу выбраны те респонденты, у которых в эмоциогенных условиях степень переживания страха возрастала по отношению к фоновым показателем; во вторую - переживание страха снижалось; в третью - возрастала степень переживания гнева; в

четвертую - степень переживания гнева понижалась; в пятой и шестой группах были те участники, у которых соответственно увеличивалась или падала интенсивность переживания эмоции радости. Итоги исследования приведены в таблице 1 [32, с.88].

Таблица 1 - Измерение биохимических показателей при различном характере проявления переживаний страха, гнева и радости у испытуемых в эмоциогенных условиях сдачи экзамена

№ группы	Динамика эмоций	Ионы	Обычные условия	Перед сдачей экзамена	Разность
1	увеличение интенсивности страха n=19	Na, в мг %	121,0	113,8	-7,2
		K, в мг %	8,01	24,4	16,39
		баланс Na и K	112,9	89,4	-
2	уменьшение интенсивности страха n=15	Na, в мг %	127,5	121,1	-6,4
		K, в мг %	9,87	16,26	6,39
		баланс Na и K	117,6	104,8	-
3	увеличение интенсивности гнева n=20	Na, в мг %	120,7	112,0	-8,7
		K, в мг %	7,98	23,08	16,0
		баланс Na и K	112,7	88,0	-
4	уменьшение интенсивности гнева n=17	Na, в мг %	123,4	117,4	-6,0
		K, в мг %	8,64	21,44	12,8
		баланс Na и K	114,7	95,9	-
5	увеличение интенсивности радости n=12	Na, в мг %	128,0	124,7	-3,3
		K, в мг %	8,62	24,6	16,02
		баланс Na и K	19,3	100,1	-
6	уменьшение интенсивности радости n=19	Na, в мг %	121,6	114,0	-7,6
		K, в мг %	8,4	32,45	24,05
		баланс Na и K	113,2	81,6	-

При изучении таблицы становится очевидным, что характер изменения биохимических показателей одинаков вне зависимости от качества эмоциональных переживаний и повышения/снижения их интенсивности. По сравнению с уровнем содержания Na в плазме крови, взятой перед экзаменами, количество этого электролита уменьшается по сравнению с будничными условиями обучения, а содержание K наоборот увеличивается. Результаты статистической оценки различий доказали, что значения обоих этих показателей не падают ниже 95% уровня значимости [32, с.109].

Наблюдение данной однозначности в характере физиологических изменений при различной интенсивности проявления рассматриваемых эмоций дает повод утверждать, что измерение физиологических данных не позволяет описать качественные характеристики эмоций. Увеличение диаметра зрачков и внезапное выступание испарины не обязательно являются индикаторами страха. Вегетативные изменения такого характера привлекли внимание только потому, что они коррелировали с другими критериями эмоциональных переживаний, более адекватными и конструктивными.

Физиологическая реактивность, которую с уверенностью можно называть эмоциональным параметром, описывает только интенсивность переживаний любой направленности - положительной или отрицательной. Можно

предположить, что одной из вероятных причин этого положения является ограниченность наших знаний о физиологии эмоций. В ходе изучения их проявлений электрофизиологического и вегетативного характера признаки сходства выявляются значительно чаще, чем относительные или незначительно выраженные различия.

Результатом такого рода ограниченности физиологических индикаторов качества эмоций является и ряд других причин. К ним относится разнообразие палитры эмоциональных переживаний, множество которых хоть и названо специальными терминами, но, тем не менее, не всегда связано с реальным проявлением эмоций. Другая причина - различие между степенями реактивности физиологических функций, связанными с эмоциональными переживаниями. В данный ряд можно отнести и наличие у конкретного человека характерных стереотипов реагирования.

Ведущие индикаторы переживаний меняются в зависимости от предрасположенности конкретного человека к избирательному реагированию на эмоции. У одних исследуемых таким индикатором может быть пульс, у других - частота дыхания, у третьих - оба этих проявления. Это обусловлено связью сдвигов в физиологических реакциях с модальностью эмоциогенной ситуации, особенностями строения нервной и вегето-сосудистой системы, возрастными особенностями человека и его физической подготовкой, его половой принадлежностью и т.п..

В картине ситуаций, влияющих на эмоциональную устойчивость, такая многогранная и отличная от человека к человеку физиологическая реактивность является крайне важным параметром.

Исходя из этого следует отметить логичность проявления того интереса, который имел и имеет место в области изучения физиологических проявлений психоэмоциональной устойчивости.

Таким образом, в процессе теоретического анализа детерминант психоэмоциональной устойчивости обнаружено, что степень эмоциогенности воздействующего объективно-напряженного фактора во многом зависит от субъективных особенностей личности человека. Проявление психоэмоциональной устойчивости специалистов в профессиональной деятельности определяется такими характеристиками его личности как профессиональное самосознание (мотивация к трудовой деятельности, гуманистические мотивы личности, позитивность самовосприятия, стремление к самосовершенствованию), эмоциональная отзывчивость, волевая саморегуляция (умения саморегуляции эмоционального состояния, волевые качества личности), поведенческая гибкость (легкость перестройки поведения).

1.2 Авторский подход к теории содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости

В понятие «психоэмоциональная устойчивость», в зависимости от авторов, включаются различные психоэмоциональные феномены, на что указывают Л.М.Аболин, М.И.Дьяченко, В.А.Пономаренко [33, 34, 35].

Так, некоторые авторы рассматривают психоэмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную устойчивость человека к его эмоциогенным условиям. При этом, под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и отсутствие склонности к частой смене эмоций.

Таким образом, в одном понятии объединены разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием «психоэмоциональная устойчивость»

С точки зрения Е.П.Ильина, об истинной психоэмоциональной устойчивости следует 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, которое 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 [36, с.28].

Результаты проведенных исследований Л.М.Аболина, Е.П.Ильина, А.Е.Ольшанникова дают основание сделать вывод, что психоэмоциональная устойчивость личности в значительной мере детерминирована динамическими (интенсивность, гибкость, лабильность) и содержательными (виды эмоций и чувств, их уровень) характеристиками эмоционального процесса. Поэтому для познания ее природы действительно требуется проникновение в закономерности генезиса, функционирования и динамики разных классов эмоциональных явлений [33, 36, 37]. .

Важный фактор психоэмоциональной устойчивости человека - содержание и уровень эмоций, чувств, переживаний в экстремальной обстановке. Обострение и усиление нравственных чувств позволяет подавить боязнь, растерянность человека. К такому выводу ученых приводит изучение героических поступков, а также поведения людей во время стихийных бедствий [37].

Однако, несмотря на неоднозначность подходов к обсуждаемому понятию, общим во всех рассмотренных определениях является, на наш взгляд, то, что психоэмоциональная устойчивость личности представлена как её качество, благодаря которому она способна сохранять работоспособность и успешно осуществлять деятельность в условиях эмоциогенных воздействий.

Несмотря на частое использование термина психоэмоциональная устойчивость в психолого-педагогической литературе, нет общепризнанной его дефиниции. Без конкретного и емкого определения психоэмоциональной устойчивости невозможно правильно подойти к ее оценке и тем более механизму формирования.

Для выявления сущностных характеристик психоэмоциональной устойчивости, раскрывающих данное понятие, проведем анализ составляющих ее понятий «психоэмоциональная», «эмоциональная» и «устойчивость».

«Эмоциональная» образовано от «эмоции» и определяется как психическое отражение неосознаваемого влечения к объекту (явлению, событию) или отторжения его, возникшее в результате оценки объекта.

Понятие «устойчивость» берет начало от прилагательного «устойчивый» и обозначает:

- 1) то, что держится твердо, без колебаний и падений;
- 2) то, что не подвержено колебаниям, твердое, постоянное и стойкое.

В психологии устойчивость - один из личностных ресурсов человека, как высокоорганизованной системы, указывающий на равновесие этой системы и стабильность психических состояний в условиях изменчивых жизненных обстоятельств. (С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова) [38, 39].

Э.Л.Радлов выделяет несколько видов устойчивости в зависимости от формы ее проявления: устойчивость к помехам, устойчивость нервной системы и психики, устойчивость поведения в различных ситуациях, устойчивость внимания и устойчивость эмоций [40, с.158].

Философы трактуют устойчивость как характеристику некоего процесса или явления, тесно связанную с функционированием какой-либо системы, характерные свойства которой, будучи неизменными, отличают ее от других и носят название признаков или симптомов. Те же свойства предмета, процесса или явления, которые не относятся к специфическим, могут измениться, исчезнуть и появиться снова, но от их изменений не зависят степень устойчивости и качество самого предмета [41, с.215].

Анализируя понятие устойчивости с философской точки зрения, Ж.М.Абдильдин выделяет следующие его признаки:

- устойчивость объекта или системы определяется их качественными характеристиками, что позволяет отделить данный объект или систему от других объектов или систем;
- система может путем количественных изменений переходить из одного состояния в другое, при этом устойчивость определяет целостность, некоторые общие принципы системы и ее способность к развитию;
- устойчивость проявляется как диалектическая противоположность изменчивости, взятая с ней в единстве, обеспечивает развитие системы путем преодоления диалектических противоречий;
- устойчивость свойственна только целостным системам и характеризуется активностью самоорганизации;
- устойчивость является результатом функционирования механизмов, активно противодействующих нарушающим состояние системы воздействиям;
- устойчивость самоорганизующейся системы невозможна без существования иерархической структуры внутренних факторов [41, с.59].

По утверждению А.Ребера устойчивость означает характеристику индивида, поведение которого относительно надежно и последовательно. Его антоним - термин «неустойчивый», имеет в психологии несколько смыслов. С одной стороны - это индивид, демонстрирующий беспорядочные и непредсказуемые модели поведения и настроения, а с другой - это индивид,

склонный демонстрировать невротические, психотические или просто опасные для других модели поведения [42, с.302].

Принципиальное значение имеет точка зрения С.К.Нартова-Бочавер и А.В.Потапова, которые характеризуют устойчивость личности, как систему, и выделяют два уровня. Первый - оборонительный, позволяет сохранять человеку свои личностные качества и противостоять внешним воздействиям, противоречащим его личностным позициям и установкам. Второй - наступательный, связан со способностью реализации человеком своих личностных позиций, и преобразованием обстоятельств и собственного поведения. На основании данной системы авторы выделяют в структуре личности два типа деятельности человека, определяющие его устойчивость: пассивно-приспособленческий по отношению к социальным обстоятельствам, и активно-преобразующий относительно этих же обстоятельств [43, 44].

Так как уровни представлены авторами не отдельными, а в системе (взаимосвязанными), для осмысления такого подхода нами был использован метод построения системы координат, который позволил отобразить в том числе и все возможные варианты двух типов деятельности человека, определяющих его устойчивость (рисунок 1).

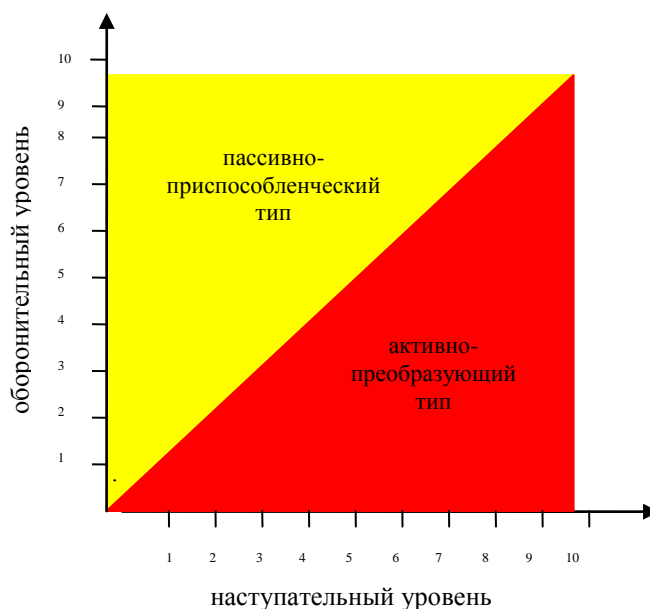


Рисунок 1 – Система устойчивости личности

Т.Ю.Базаров и М.П.Сычева указывают на устойчивость как активность самоорганизации, которая осуществляется высокоразвитыми системами путем изменения себя в соответствии с окружающими условиями, при наличии обратной связи. Мы разделяем точку зрения авторов, которые определяют устойчивость как способность к выживанию, и связывает понятие устойчивости с понятием инвариантности, т.е. сохранением какого-то состояния постоянным (инвариантным) при любых изменениях. Отсюда следует, что система в целом подвержена изменениям, но основные свойства сохраняются неизменными, в результате чего система остается стабильной [45, 46].

Таким образом, устойчивость является подвижным равновесием и

оптимальным соотношением диалектически противоречивых психологических структур личности, которые определяют «резистентность» психики по отношению, как к внешним, так и к внутренним воздействиям. Именно такая устойчивость обеспечивает сохранность психики в постоянно изменяющихся условиях, направленность действий и поступков, независимо от негативного влияния внешних факторов.

Стоит подчеркнуть, что многообразие подходов к изучению эмоциональной устойчивости и терминологическая неопределенность этого понятия осложняют ход научного поиска и формирование конкретной позиции. По этой причине нами были рассмотрены, проанализированы и обобщены существующие в психолого-педагогической литературе точки зрения на проблему эмоциональной устойчивости.

Сегодня над феноменом эмоциональной устойчивости работают и теоретики и практики, применяя результаты исследований, как правило, к профессиональной деятельности.

В ходе научно-теоретических разработок вопроса эмоциональной устойчивости мы выяснили, что вышеперечисленные авторы вкладывают в это понятие разные психологические феномены.

Они считают, что психоэмоциональная устойчивость - это «устойчивость эмоций», а не функциональная стойкость человека к эмоциогенным ситуациям и включают в «устойчивость эмоций» и устойчивость эмоциональных состояний, и эмоциональную стабильность, и отсутствие предрасположенности к частой перемене эмоций, объединяя несколько явлений в рамках одного понятия. Другие же ставят знак равенства между эмоциональной устойчивостью и эмоциональной стабильностью, употребляя эти понятия в контексте устойчивости определенного эмоционального состояния.

К примеру, Н.Шидерх полагает, что одним из признаков психоэмоциональной устойчивости является присутствие незначительных сдвигов в показателях, описывающих эмоциональные реакции [47, с.100].

Е.Я.Щукина и В.Г.Булыгина, изучая феномен психоэмоциональной устойчивости, определяют ее как различную степень восприимчивости к раздражающим эмоциональным факторам. Авторы подчеркивают, что высокоразвитой личности свойственна значительная эмоциональная устойчивость. Даже если эмоциональное возбуждение такой личности нарушает психические механизмы регуляции, она продолжает сохранять определенную направленность своих действий, остается в состоянии контролировать выражение эмоций и адекватно функционировать. Так же отмечается, что явление психоэмоциональной устойчивости человека можно свести к определенному специфическому уровню эмоционального возбуждения и определенной степени эмоциональной чувствительности [48, 49]. Следовательно, низкий уровень последней является причиной того, что некоторые люди обладают высокой степенью психоэмоциональной устойчивости без усилий к ее развитию.

Мы разделяем мнение С.Т.Толегеновой, которая к эмоционально неустойчивым людям относит тех, чья эмоциональная возбудимость повышена и провоцирует частую смену эмоциональных состояний [32, с.55].

Представители зарубежной школы считают, что эффективность деятельности в ситуациях возникновения сильных эмоций тесно связана с волей [49, с.56].

Р.Кеттелл ввел понятие «аффективная устойчивость», близкое по значению к пониманию психоэмоциональной устойчивости и определяет его как состояние спокойствия и устойчивости интересов, при котором отсутствуют выраженные ипохондрические и невротические проявления [50].

Обобщая точки зрения приведенных выше авторов, психоэмоциональную устойчивость можно характеризовать эмоциональной невозмутимостью (отсутствием у человека реакции на эмоциогенные ситуации). Разумеется, такое понимание исследуемой категории существенно усложняет диагностику. При этом нереагирование на раздражители не исключает «не раздражительное реагирование», то есть позитивное реагирование является не собственно реакцией на раздражитель, а некоей реакцией-замещением. Особое значение в этом контексте имеют положения, выдвинутые А.Лэнгле, который под психоэмоциональной устойчивостью рассматривает не эмоциональную невозмутимость, а преобладание положительных эмоций [51, с.235]. Сходную позицию занимает Е.С.Асмаковец: исследуя эмоциональную устойчивость, автор характеризует ее как «...способность управлять эмоциями, настроением, умением найти адекватное объяснение и реалистичное выражение, включает в себя: удовлетворенность жизнью; отсутствие склонности к переживанию страха; отсутствие склонности к переживанию гнева...» [52, с.2].

На рисунке 2, наглядно изображающем механизм формирования ответной реакции на внешний раздражитель при развитой психоэмоциональной устойчивости педагога, отсутствует внутренний раздражитель, так как в структуре личности психоэмоционально устойчивого педагога не развиты деструктивные свойства личности (психоэмоциональная устойчивость выступает препятствием такому развитию).

Педагог не переживает отрицательных эмоций на внешний раздражитель, будучи психоэмоционально устойчивым, и внутренняя реакция личности включает:

- либо невозмутимость (по сути, та же эмоция спокойствия), позволяющую адекватно оценить происходящее вне эмоциональной окраски, так как имеет место процесс обучения;
- либо иную положительную эмоцию или их сочетание (умиление, жалость, радость и т.п.), позволяющую воспринимать происходящее с принятием.

Процесс осмысления информации от внешнего раздражителя в условиях вышеуказанного эмоционального фона многогранен, поэтому он изображен многоугольником. Несмотря на то, что источником внешнего раздражителя может быть не только учащийся, но и администрация вуза, и коллеги, и родители учащихся и другие лица, профессиональная деятельность педагога

обуславливает необходимость такого осмысления только в пользу учащегося (либо учащихся).

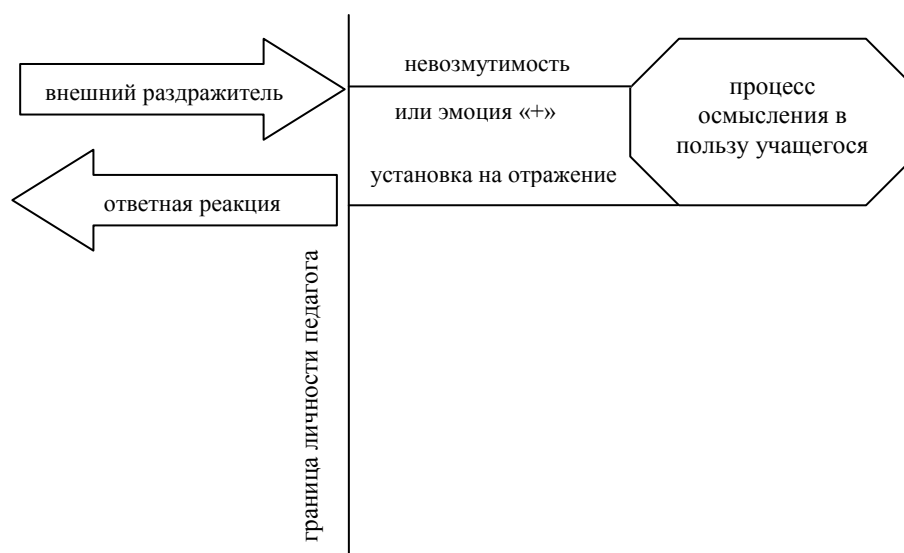


Рисунок 2 - Механизм формирования ответной реакции при развитой психоэмоциональной устойчивости педагога

Ответная реакция может быть любой эмоциональной окраски: спокойной, положительной и даже отрицательной (жесткой, строгой и т.п.), если в данной ситуации это будет полезно для учащегося. Важно, что отрицательная реакция является имитируемой, педагог ее не переживает и потому объективно контролирует (дозировать).

На рисунке 3 наглядно изображен механизм формирования ответной реакции на внешний раздражитель при неразвитой психоэмоциональной устойчивости педагога.

Как видно из рисунка, педагог переживает отрицательные эмоции, транслируемые внешним или внутренним раздражителем, либо впадает в эмоциональный паралич, так как не обладает устойчивостью к высокому уровню эмоционального напряжения. Далее интеллектуальный процесс направлен на переработку информации в свою пользу и ответная реакция является результатом переживаемой эмоции. То есть педагог отвечает либо ригидностью либо неуправляемой негативной эмоцией, пытаясь «защитить себя» в эмоциогенной ситуации. Опасной следует признать ситуацию, при которой педагог выдает ответную реакцию во вне на результат внутреннего раздражителя, в таком случае действия педагога выглядят неадекватными реальной ситуации. Психоэмоционально неустойчивый педагог может также накапливать внутреннее эмоциональное напряжение не только в рамках учебного процесса, но и в своей семье, а ответную реакцию выдавать позднее - во время выполнения профессиональных действий (на работе).

Здесь опять же следует отметить грань между эмоциональной устойчивостью, как уже разработанной категории современной психологии, и психоэмоциональной устойчивостью - предлагаемым нами феноменом. При сформированной психоэмоциональной устойчивости педагог не накапливает

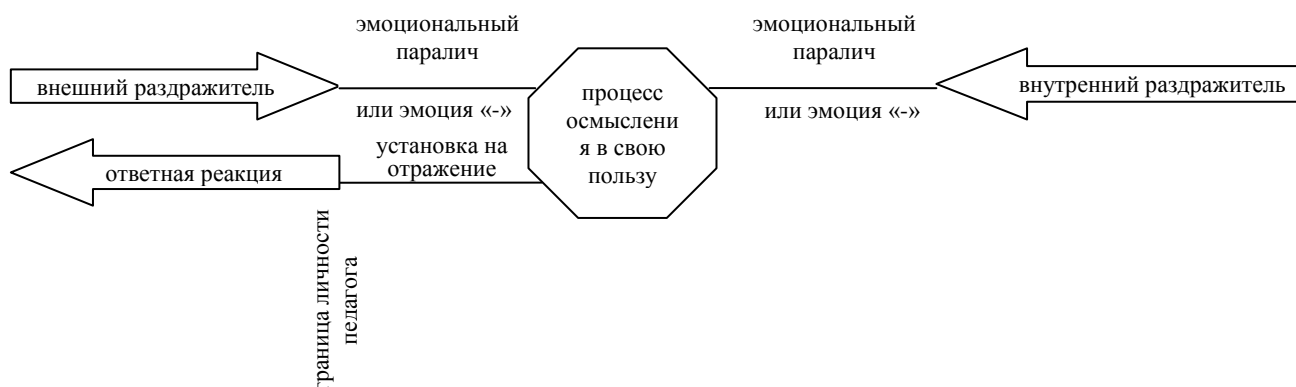


Рисунок 3 - Механизм формирования ответной реакции при неразвитой психоэмоциональной устойчивости педагога

внутренне эмоциональное напряжение, не сдерживает негативные эмоции, его личность «натренирована» на конструктивное восприятие внешнего раздражителя. При эмоциональной устойчивости такие состояния имеют место, но разрешаются не во вне - ответной реакцией, а разрешаются внутри личности педагога, приводя со временем к психическим отклонениям и патологиям.

В эмоциональной устойчивости Е.С.Асмаковец выделяет ведущую роль регуляции эмоционального возбуждения, но на наш взгляд, результаты связи между эмоциональным возбуждением и эмоциональной устойчивостью имеют противоречия [52, с.19]. Исходя из данных В.Н.Куликова и А.Г.Ковалева, эмоциональное возбуждение, достигающее значительных величин в экстремальных ситуациях, не влияет на степень эмоциональной устойчивости [53, с.77].

С точки зрения Р.Л.Пэйна и К.Л.Купера эмоциональная устойчивость - это одна из степеней эмоционального возбуждения, не превышающая пороговое значение величины и не влияющая на поведение человека негативным образом [54, с.109]. Мы убеждены, что в этом подходе к изучению проблемы психоэмоциональной устойчивости присутствует рациональный момент. Речь идет об обращении внимания на роль эмоционального возбуждения, поскольку оно - необходимое условие рационального использования личностных ресурсов для успешной деятельности в экстремальных ситуациях. По мнению К.Е.Изард, эмоциональная устойчивость - это способность справляться с состоянием чрезмерного эмоционального возбуждения во время выполнения сложной деятельности [55, с.56].

М.В.Чумаков же связывает надежность деятельности с понятием эмоциональной устойчивости: «Эмоциональная устойчивость - это свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи» [56, с.22]. Однако, мы опираемся на единство характеристик психических свойств энергетического и информационного характера, он основан на теории самоорганизации систем кибернетического типа. Следовательно, резервная нервно-психическая эмоциональная энергия, при ее рациональном использовании, обеспечивает психоэмоциональную устойчивость.

А.Элис и В.Драйден выделяют психоэмоциональную устойчивость как

одну из характеристик индивида в ходе выполнения напряженной деятельности. По мнению авторов, отдельные механизмы этой характеристики, гармонически воздействуя друг на друга, способствуют успешному достижению задуманной цели [57, с.156]. То есть, психоэмоциональная устойчивость – это, по сути, система эмоционального регулирования деятельности.

А.И.Шужебаева включает в дефиницию психоэмоциональной устойчивости предрасположенность человека к успешному решению сложных задач, подразумевающих высокий уровень ответственности, в условиях эмоциогенной обстановки, включая неизменность психических и двигательных функций. То есть, высокая психоэмоциональная устойчивость характерна для тех лиц, которые эффективнее контролируют свои собственные эмоции. Э.Э.Сыманюк в своей классификации психоэмоциональной устойчивости предлагает следующие факторы (рисунок 4) [58, с.89].

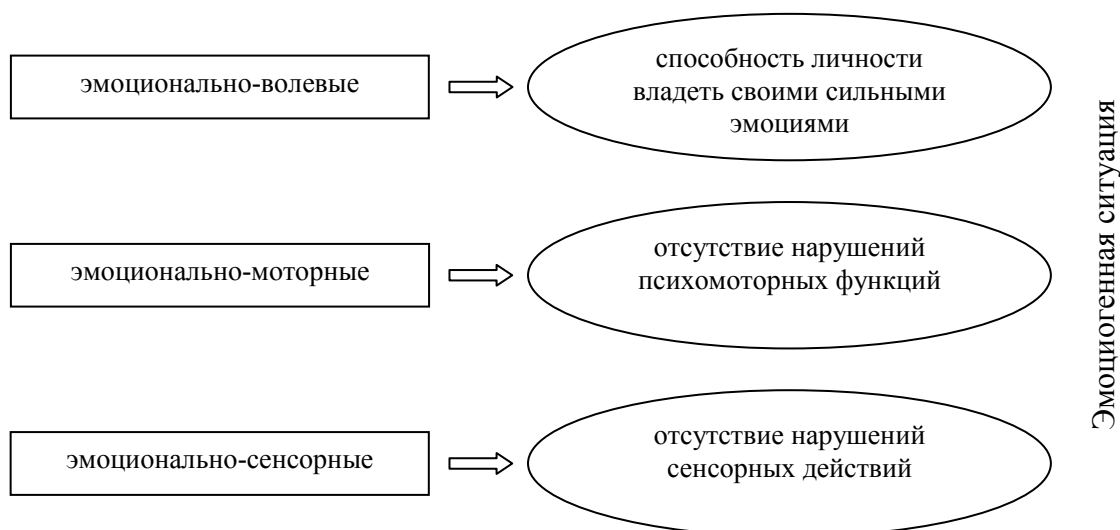


Рисунок 4 – Факторы психоэмоциональной устойчивости

В.Е.Медведева определяет психоэмоциональную устойчивость как интегративное личностное качество, которое характеризуется компонентами психической деятельности человека, обеспечивающими успешное достижение цели совершения деятельности в условиях эмотивной обстановки [59, с.56]. Под этими компонентами Е.В.Медведева подразумевает эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные свойства психики индивидуума.

Аналогичны воззрения Н.С.Пряжникова и Е.Г.Ожогова, которые определяют понятие эмоциональной устойчивости как качество личности, от которого зависит гармоническое отношение между всеми перечисленными компонентами деятельности в условиях эмоциогенной ситуации, и которое способствует эффективному выполнению профессиональной деятельности [60, с.89].

Ю.А.Рокицкая понимает термин психоэмоциональная устойчивость, как личностное качество и определенное состояние психики, отвечающее за

целесообразное поведение в условиях экстремальных ситуаций. Автор подчеркивает, что подобный подход позволяет выделять предпосылки эмоциональной устойчивости, скрытые в динамике психики, содержании эмоций, чувств, переживаний, и диалектическим методом устанавливать ее связь с потребностями, силой воли, мотивами, подготовленностью, информированностью и готовностью к решению разных задач [61, с.69].

Однако эти определения целесообразно признать неконкретизированными, так как они выходят за пределы сферы эмоций, исследуемой в рамках понятия психоэмоциональной устойчивости. Если считать психоэмоциональную устойчивость интегральным личностным свойством или свойством психики, логично определить место и роль именно эмоционального компонента. Иначе сложно избежать отождествления термина эмоциональная устойчивость с устойчивостью воли и психики, которые тоже можно понимать как интегральные свойства личности, влияющие на успешное выполнение деятельности в эмоционально сложной ситуации. Иными словами, соотнося эмоциональную устойчивость с результативностью деятельности, следует учитывать, что успешность выполнения заданных действий в эмоциональной обстановке зависит не только от эмоциональной устойчивости, но и от других личностных качеств и опыта человека.

Нельзя не согласиться с тем, что человеку, выполняющему деятельность в напряженной эмоциональной ситуации, необходимо давать интегральную характеристику. Но очевидно, что у механизмов устойчивости индивидуума к воздействиям эмоциогенных факторов (например, отсутствию разнообразия во впечатлениях) при углублении соответствующих эмоциональных состояний (скуки, апатии и монотонии) и при проявлении самообладания по время ощущения страха имеются отличия.

Мы считаем, что нецелесообразно называть эти совершенно разные психологические феномены одним и тем же термином. Исследуя психоэмоциональную устойчивость с точки зрения адаптации к эмоционально значимым ситуациям, попытались выделить две стадии: эмоциональную реактивность (которую характеризуют вегетативные изменения, присущие организму в периоды эмоциогенного воздействия) и эмоциональную адаптацию (привыкание к этим вегетативным сдвигам). Смысл ее заключается в подавлении сдвигов вегетатики и саморегуляции, необходимой для стабильности адекватного поведения. Однако саморегуляция относится к волевым процессам, но чем тогда считать эмоциональную устойчивость - одним из волевых свойств личности или ее эмоциональным свойством?

Мы согласны с точкой зрения А.С.Хромовой, которая отмечает, что к важным для эмоциональной устойчивости факторам относится время, за которое появляется эмоциональное состояние при продолжительном и постоянном воздействии эмоциогенного фактора (например, время вхождения в состояние монотонии, а далее - появления эмоционального пресыщения при выполнении однообразных действий). Чем позднее проявляются эмоциональные состояния, тем более высока степень эмоциональной устойчивости [62, с.100].

Второй фактор - сила эмоциогенного влияния, вызывающая определенное эмоциональное состояние (горе, тоску, радость, страх и др.). Чем сильнее эмоциогенное влияние (например, чем больше значимости придает человек успеху или потере), тем выше должна быть его эмоциональная устойчивость [там же]. Мы добавим к этому положению, что «универсальной» психоэмоциональной устойчивости не бывает, так как ее проявления по отношению к различным эмоциогенным факторам всегда будут разными. При этом необходимо проанализировать исследования ученых, рассматривающих психоэмоциональную устойчивость как толерантность к фрустрации. Автор Б.А.Ахметова понимает фрустрационную толерантность как способность человека давать адекватную оценку реальной ситуации и уметь предполагать выход из проблемы [63, с.159].

Мы убеждены, что превышение определенного порогового значения фрустрационной толерантности приводит к качественно иным влияниям на поведение. Фрустрационная толерантность является непостоянной величиной и тесно связана с величиной напряжения, личностными качествами индивида и конкретными обстоятельствами. Соглашаясь с тем, что сохранению психоэмоциональной устойчивости в экстремальных условиях жизнедеятельности способствует интеграция многих личностных составляющих, мы, вслед за В.Л.Марщуком, К.К.Платоновым, Е.А.Плетницким, О.А.Черниковой [64, 65, 66, 67]. Полагаем, что главным показателем психоэмоциональной устойчивости будущих специалистов является оптимальный уровень эмоционального напряжения, которое проявляется в активации различных функций и систем организма, обеспечивает сохранение продуктивности деятельности в условиях эмоциогенных воздействий без существенного их влияния на самочувствие, здоровье и работоспособность студента.

Итак, под психоэмоциональной устойчивостью понимается взаимодействие эмоций с личностными качествами, то есть «сила воли», выражаемая в терпимости, самоконтроле, самообладании, настойчивости и иных качествах, ведущих к стабильно эффективному выполнению деятельности. Психоэмоциональную устойчивость, с нашей точки зрения, можно обозначить как «волю над эмоциями». Последнее подразумевает волевое регулирование уровня и характера эмоции внутри себя. Это означает и способность пресекать развитие процесса самой только что зародившейся негативной эмоции.

В рамках нашего исследования существенны заключения Т.П.Гавриловой и Т.В.Дорониной, которые характеризуют толерантность к фрустрации как способность личности противостоять различным трудным ситуациям без потери психологической адаптации. Это требует умения адекватно оценивать реальные условия выполнения деятельности и способности находить выход из затруднительных ситуаций [68].

Авторы выделяют несколько основных форм толерантности к фрустрации (рисунок 5) [68].

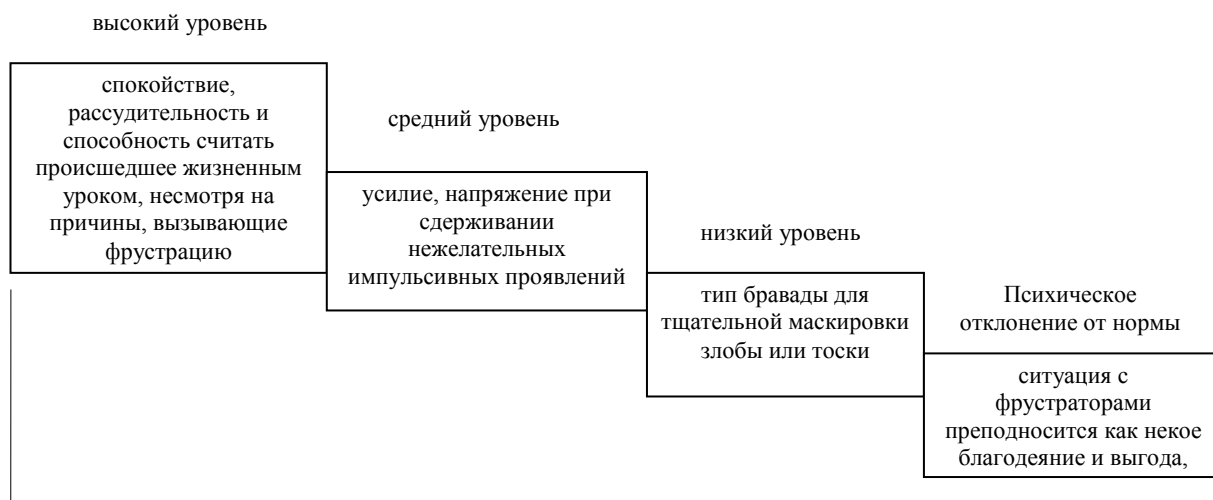


Рисунок 5 - Формы толерантности к фрустрации

Толерантность - это одна из личностных ценностей, выражающаяся в отсутствии у человека синдрома авторитарности, присутствии глубокого уважения и принятия собственной личности в сочетании с таким же уважением и принятием остальных людей. Это способность к договору, терпимости и компромиссам [там же, с.701]. Следовательно, имеет смысл согласиться с тем, что психоэмоциональная устойчивость - неотъемлемая характеристика фрустрационной толерантности, но не тождественна ей.

В последних научных исследованиях освещаются аспекты воздействия психической ригидности на эмоциональную устойчивость.

Люди, которым свойственна эмоциональная ригидность, отличаются от остальных «вязкостью эмоций» и их постоянством. Эмоциональная «вязкость» имеет отношение к фиксации внимания и аффекта на эмоционально значимых объектах, обидах, неудачах, событиях, травмирующих психику состояниях и волнующих темах.

Т.А.Немчин отмечает, что психическая ригидность наиболее сильно проявляется при стрессах и психоэмоциональном напряжении. Вызывается она страхом, тревогой и фрустрацией - явлениями, характерными для стрессовых и экстремальных ситуаций [69, с.227]. Д.Т.Кашиопо выявил, что значение психической ригидности велико для эмоциональной устойчивости личности тогда, когда понижается подвижность, приспособляемость и переключаемость психических процессов к изменяющимся требованиям среды [70, с.230]. Становясь «чрезмерно устойчивым», то есть ригидным, избранный социальный стереотип утрачивает ту функцию, ради которой он был выбран.

Социальная интроверсия и явление психической ригидности обычно встречаются в одной и той же структуре личности, а у экстравертов, согласно данным исследований, все это выражается гораздо меньше [71, с.140]. Ригидные личности более открыто реагируют и на неожиданности в рабочем процессе, пришедшие сверху, и на различные зависимости от других людей по

сравнению с личностями низкой и средней ригидности. Ю.В.Игнатьева психическую ригидность связывает с малоадаптивным поведением и недостаточным количеством механизмов компенсации. В результате этого чувства подавляются, а напряжение вследствие фрустрации растет. Итогом этого становится потеря человеком эмоциональной устойчивости в состоянии фрустрации, впадение в беспокойство, ощущение напряжения, апатии и безразличия, утрата интереса ко всему происходящему, чувство вины и тревоги, проявление зависти, враждебности и ярости [72, с.88].

Итак, в результате теоретического анализа, нами выявлена многозначность определений понятия «психоэмоциональная устойчивость»:

- психоэмоциональная устойчивость как интегративное личностное свойство;

- психоэмоциональная устойчивость как эмоциональная рефлексия поведения в зависимости от того, какова лабильность, сила, содержание и знак эмоций;

- психоэмоциональная устойчивость - это способность справляться с высоким эмоциональным возбуждением в ходе выполнения сложных функций (делает акцент на исследовании волевого самоуправления);

- источником психоэмоциональной устойчивости является резерв нервно-психической энергии;

- отождествление психоэмоциональной устойчивости с фрустрационной толерантностью и способностью справляться с жизненными и профессиональными проблемами без потери психологического равновесия.

Неоднозначность понятия эмоциональной устойчивости видна достаточно отчетливо. Несмотря на то, что все ученые понимают под термином «психоэмоциональная устойчивость» функциональную устойчивость человека в условиях эмоциогенной ситуации, они включают в него и понятие «устойчивость эмоций». Но если устойчивость эмоций - это постоянство переживания положительных или отрицательных эмоций, то эмоциональная устойчивость - это продуктивность деятельности, осуществляемой в условиях эмоционального напряжения.

Сопоставление и анализ различных точек зрения позволяет нам уточнить понятие «психоэмоциональная устойчивость» будущего педагога следующим образом: эмоциональная устойчивость является интегративным качеством его личности, которое характеризуется оптимальным сочетанием психофизиологических, эмоциональных, волевых и мотивационных особенностей, в комплексе препятствующих возникновению эмоциональной напряженности и обеспечивающих в дальнейшем высокий уровень его работоспособности в профессиональной деятельности.

К внешним показателям психоэмоциональной устойчивости относятся адекватное восприятие обстановки, способность к ее анализу, оценке, принятию решений; логика в последовательности и верности поступков, совершаемых для достижения цели и выполнения каких-либо функциональных обязанностей; характер реагирования: точность и адекватность движений, тембр речи, ее громкость и скорость, выразительность и грамотность

построения речи; перемены во внешнем виде: взгляд, мимика, выражение лица, тремор и прочее. Здесь важно отметить, что все эти показатели относятся и к эмоциональному интеллекту. Но в последнем случае эмоции управляются индивидуумом, то есть внутренне его психоэмоциональное состояние может быть деструктивным, но внешние показатели - конструктивны как результат управления (результат эмоционального интеллекта). При психоэмоциональной устойчивости внешние показатели являются отражением конструктивного психоэмоционального внутреннего состояния человека. Особенностью психоэмоциональной устойчивости является то, что ее предпосылки кроются в динамике психики, содержании эмоций. Поэтому если эмоциональный интеллект и эмоциональную устойчивость еще можно отождествить, то психоэмоциональная устойчивость - особый феномен.

1.3 Особенности психоэмоциональной устойчивости профессии педагога

Психоэмоциональная устойчивость не является неким универсальным для всех свойством личности. Особенно это касается ее как профессионально важного качества личности. Каждая профессиональная деятельность протекает в разных по содержанию и уровню эмоциональной напряженности ситуациях, факторы влияния так же различны. Это требует конкретизации теоретической базы психоэмоциональной устойчивости к определенной профессии.

Невысокий уровень психологической культуры, слабо развитые коммуникативные способности и отсутствие навыков саморегуляции - причины того, что очень многие педагоги (в процентном соотношении с остальными профессиями) имеют заболевания нервно-психического и соматического характера, вызванные стрессом. Эта ситуация становится причиной развития невротических расстройств у учащихся, которые проводят в напряженной среде значительную часть жизни. И создается эта среда, в том числе, педагогами [73, с.59]. Психоэмоциональная устойчивость ослабляет негативное влияние эмоциогенных ситуаций, возникающих в процессе педагогической деятельности, и помогает предупредить крайний стресс, подготавливая человека к эффективному выполнению деятельности в напряженной обстановке.

Автор А.Лэнгл отмечает, что в профессиональной деятельности педагога эмоциональные факторы, имеющие отношение не к общезначимым условиям, а к индивидуальности педагога и уникальному эмоциональному строю его личности, способны вызвать эмоциональное напряжение даже в неэмоциогенных ситуациях [74, с.55]. Это связано с тем, что педагог может испытывать влияние внутренних факторов, вызывающих негативные эмоции, в том числе отсутствия ответа на вопрос как обучить данного учащегося. Для педагога важно быть двойным специалистом: в области преподаваемой науки (например, философии) и в области методики ее преподавания (собственно педагогические вопросы).

Д.Е.Омрод выявил существование прямой зависимости между

эмоциональной устойчивостью педагога и ее влиянием на эмоциональное состояние и познавательную деятельность учащихся [75, с.77]. Успешность деятельности педагога выражается в успешности учащихся. Отрицательные оценки, выставляемые учащимся, являются одновременно и оценками деятельности педагога по их обучению. При таком подходе особое значение приобретает индивидуальный подход к обучению отстающих, влекущий повышенное эмоциональное напряжение.

Для характеристики специфики формирования психоэмоциональной устойчивости педагога необходимо выявить сущность его деятельности, которую можно отождествить с единством цели, операций, мотивации и результата.

Деятельность педагога - специфический вид социальной деятельности, нацеленный на передачу культуры и опыта от взрослого поколения молодому, на создание условий для развития личности представителей младшего поколения и их подготовку к выполнению выбранных социальных ролей [76].

Деятельность любого педагога связана с большим количеством эмоциогенных ситуаций и ситуаций когнитивной сложности общения с другими людьми. Как правило, педагогическую деятельность относят к классу профессий «человек-человек», поскольку объект, на изменение которого направлена деятельность - именно человек. Параллельно с этой позицией существует мнение, согласно которому деятельность педагога является многофункциональной и относится к классу «человек-оператор», так как связана с одновременным выполнением множества функций и действий в условиях неоптимальных для эффективной работы. Так, профессиональная необходимость подавать учебный материал аргументировано и лексически, и методически, и дидактически в течение жестко регламентированного промежутка времени большому по численности коллективу учащихся может рассматриваться как аналог полифункциональной операторской деятельности с большим числом объектов внимания [77, с.27]. С другой стороны, трактовка понятия компетентности изменчива во времени и подвижна: меняется чередой ситуаций, культурные шаблоны, нормы и цели, технологии преподавания и сами учащиеся, их способности, возможности и требования. Но запрос на компетентность педагога остается инвариантным и устойчивым именно благодаря подвижности наполнения этого понятия.

Мы согласны с мнением Н.В.Мирза, которая рассматривает компетентность как комплексную единичную систему внутренних состояний психики и личностных качеств специалиста, его готовность к совершению профессиональной деятельности и навыки к осуществлению необходимых для этого действий [78, с.79].

В целом исследования ученых сводятся к тому, что компетентность - это общая характеристика индивида, не связанная с разрозненными умениями. Модели компетентности, принятые в Западной Европе [79, с.45], основаны на умении индивида самостоятельно искать пути решения сложных задач, его потребности постоянно получать новые знания и овладевать новыми навыками,

положительном восприятии собственной личности, наличии гармоничного общения, умение вести себя в коллективе.

В качестве еще одной детерминанты, имеющей существенное значение для эмоциональной устойчивости будущих педагогов, выделяют коммуникативность.

Положение Л.С.Выготского, что высшие психические функции образуются в речевом общении и то, что специалисты дифференцируются между собою именно своим специальным функциям в частности, специальным функциям общения или коммуникации [80, с.99], позволяет предположить, что сам процесс формирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов во многом определяется общением.

Общение, по определению Н.К.Токсанбаевой, представляет собой специфическую форму активности людей, в результате которой формируется взаимопонимание [81, с.89]. В процессе общения происходит взаимообмен информацией, состояниями и действиями, устанавливаются конкретные отношения между участниками образовательного процесса. В общении эмоциональные свойства не только проявляются, но и раскрываются, т.к. в процессе усвоения норм, ценностей, знаний и способов деятельности студент развивается как личность, как субъект деятельности.

В зарубежной социальной психологии термином «коммуникация» обозначают любую связь между людьми, все имеющиеся способы социальных связей. Мы разделяем позицию о том, что понятие «коммуникация» становится более общим по отношению к общению [82, с.15], т.к. данная типология применима к анализу взаимодействия на любом уровне: в диадах «преподаватель-студент», «студент-студент», триаде «преподаватель-студент-студент», во внутригрупповом взаимодействии и взаимодействии «преподаватель-учебная группа».

Коммуникация имеет собственные функции, структуру и динамику. Общими для всех уровней взаимодействия, являются следующие функции коммуникации (таблица 2).

Таблица 2 - Функции коммуникации

Функция	Характер функции	Содержание функции
информационная	познавательный	связанная с передачей и приемом информации и познанием взаимодействующими сторонами друг друга
аффективная	эмоциональный	определяющая и влияющая на изменение эмоционального состояния коммуникантов, их взаимовосприятия и взаимоотношения по поводу совместной деятельности в решении общих задач
регулятивная	координационный, побудительный	характеризуется стремлением каждым участником понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, обеспечить взаимное ориентирование и согласование действий, выработать единую стратегию взаимодействия, сформировать общую оценку достигнутых результатов и в целом связана с коллективным характером взаимоотношений

Коммуникативное взаимодействие обеспечивает наибольшую восприимчивость и открытость к взаимовлиянию, когда рационально-логическое дополняется интуитивно-эмоциональными личностными особенностями, способствуя переходу безличной информации в личностно значимую, что создает оптимальную базу для позитивных изменений во всех сферах личности каждого из участников коммуникативного процесса.

Однако, чтобы такой вид общения стал реальностью, необходимо сформированность у будущих педагогов коммуникативности, т.е. умений устанавливать контакт и достигать взаимопонимания с окружающими, которая характеризует эффективность информационного, эмоционального, регулятивного взаимодействия в системе межличностных отношений, вызванных потребностями совместной деятельности. Она выражается направленностью на определенный тип общения: диалогический или монологический (рисунок 6).

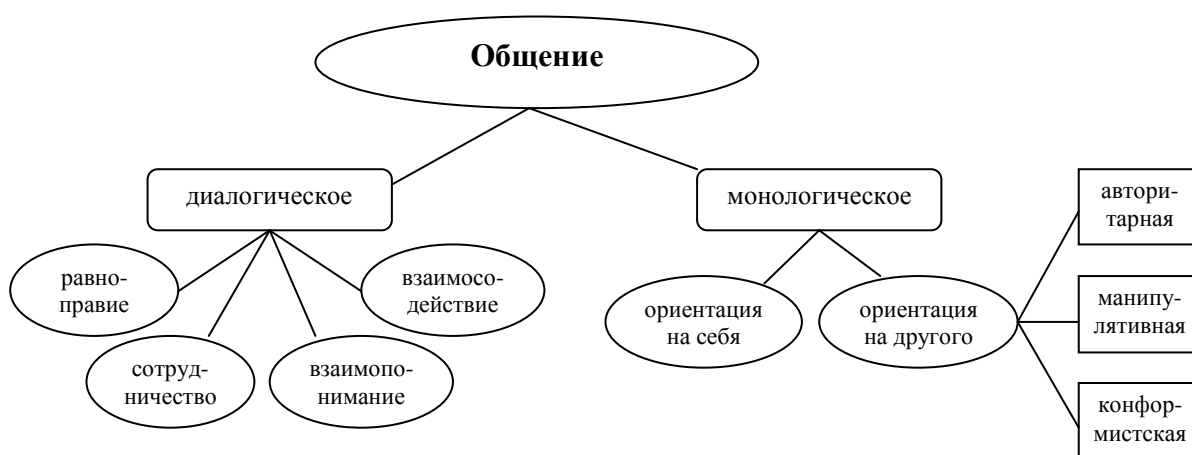


Рисунок 6 - Типы общения

В качестве определяющей характеристики коммуникативности мы принимаем направленность на диалогическое общение и точное эмпатическое понимание, объединяющее способность слушать и быть услышанным. Для успешной реализации диалогического общения необходима, прежде всего, способность к идентификации и децентрации, эмпатии и рефлексии.

Педагогическая деятельность относится к одному из самых напряженных в психоэмоциональном отношении видов профессиональной деятельности и приравнивается к группе профессий, связанных с присутствием большого числа стрессовых факторов. Сама природа педагогического труда основана на повышенной эмоциогенности.

Западные психологи вкладывают в понятие эмоционального стресса либо первичные эмоциональные реакции, возникающие под сильным психологическим воздействием [83, с.315], либо симптомы эмоционально-психологического характера, зарождающиеся вследствие физиологических изменений [84, с.155]. Настолько широкое толкование понятия «стресс», во многом пересекающееся с понятием «эмоция», некорректно и обусловлено

намерением определить содержимое этого понятия качественным содержанием. В действительности же стресс - это высокая степень интенсивности эмоции, но не сама эмоция. Мы разделяем мнение Л.В.Куликова [85, с.28] о том, что определение «эмоциональный» не имеет смысла добавлять к таким психическим проявлениям, как «напряжение» и «стресс», поскольку эти явления не бывают внеэмоциональными. Мы убеждены, что стрессоустойчивость - часть психоэмоциональной устойчивости, так как стресс - это значительная степень эмоционального напряжения.

Стресс, по нашему мнению, представляет собой высокую степень эмоционального напряжения, и поэтому устойчивость к нему, по сути, является частью психоэмоциональной устойчивости. Если психоэмоциональная устойчивость подразумевает устойчивость ко всем негативным факторам влияния любого уровня эмоциогенности, то стрессоустойчивость - в части устойчивости к негативным факторам высокого уровня эмоциогенности. В связи с этим рассматривать их соотношение и взаимовлияние методологически некорректно. Поэтому дальнейшее рассмотрение стресс-факторов педагогического труда будет идти в ракурсе факторов, влияние которых нивелируется стрессоустойчивостью как частью психоэмоциональной устойчивости.

Н.С.Ахтаева, анализируя педагогическую деятельность, выделяет следующие типы влияний на эмоциональные состояния преподавателя вуза:

- психоэмоциональная деятельность хронически напряженного характера, сопряженная с интенсивностью общения: педагогу регулярно приходится ставить перед собой задачи и находить способы их решения, активно воспринимать, запоминать и анализировать информацию из письменных, визуальных, звуковых источников;

- такая организация деятельности, при которой организация и планирование труда имеют нечеткие границы (дестабилизирующая), наблюдается недостаток образования, информация не конкретизирована и плохо структурирована, а нормы контингента, с которым сопряжено выполнение педагогического труда, завышены;

- высокий уровень ответственности за выполняемые функции, т.е. совершение деятельности в условиях жесткого внутреннего и внешнего надзора;

- неблагоприятная психологическая атмосфера педагогической деятельности, для которой свойственна вертикальная («начальник-подчиненный») и горизонтальная («коллега-коллега») конфликтность;

- психологическая сложность подбора индивидуального подхода во время работы в группе [86, с.110].

В.И.Журавлев в «справках о стрессорах в педагогической деятельности» перечисляет стрессоры, вызывающие у преподавателя нервные состояния и перекликающиеся с перечисленными выше особенностями [87, с.24].

В первую группу автор определяет стрессоры, связанные с условиями совершения педагогической деятельности. Это необходимость быстро переключаться на новые типы работы, материальные сложности,

необходимость работать на дому, монотонная и однообразная работа; отсутствие стимулов и мотивации для качественной работы, отсутствие возможностей для реализации профессиональных знаний и навыков.

Во вторую группу отнесены стрессоры, причины которых являются личностными. Это недостаток знаний о студенческой психологии, недостаток времени, когнитивный диссонанс, отсутствие полного объема знаний по методологии преподавания, ошибочный выбор профессии, неправильно построенное общение со студентами, преподавателями-коллегами, администрацией, «выгорание» на работе и повышенное чувство ответственности за результаты деятельности.

К третьей группе автор причисляет стрессоры, причиной возникновения которых является администрация учебного заведения. К ним относятся профессиональная переаттестация, жесткий контроль работы преподавателя извне, конфликтное общение с администрацией или коллегами.

В четвертую группу включены стрессоры, имеющие отношение к учащимся: слабая успеваемость по предмету, недостаток дисциплины на занятии.

В пятой группе числятся стрессоры, возникающие в общении с коллегами. К ним отнесены конфликты из-за дачи негативных оценок деятельности и личностных качеств, немотивированные конфликты (несовместимость на психофизиологическом уровне, психологическая неприязнь и т.п.), напряженность из-за формирования группировок в рабочем коллективе, ощущение одиночества из-за личностной замкнутости или позиции «крайнего» в коллективе, конфликты из-за противоречий в технологиях преподавания.

Мы разделяем позицию о том, что педагоги выполняют деятельность под воздействием социальных факторов фрустрирующего и провоцирующего стрессы характера, оказывающих негативное влияние на их способность к психологической адаптации. Поэтому комплекс всех этих факторов на полном основании может быть назван группой факторов риска психической дезадаптации. Одна из самых негативных сторон этих факторов риска - их способность приводить к соматическим и нервно-психическим заболеваниям в условиях длительного воздействия на педагога, а так же низкого уровня защиты и приспособляемости его личности [88, с.65].

Высокий риск фрустрированности в преподавательской деятельности имеет отношение к социальным факторам (отсутствие удовлетворенности материальным или социальным положением и семейно-бытовым статусом) и факторам, приводящим в итоге к снижению значимости педагогического труда в глазах самого педагога, потере интереса к работе (отсутствие удовлетворенности уровнем образования, недовольство перспективами, напряженность психоэмоционального характера, появление проблем коммуникативного плана и прочее).

Степень стрессогенности педагогической деятельности зависит от меры и числа трудностей, возникающих в ходе решения педагогических задач. То, насколько успешно педагог преодолевает эти трудности, обусловлено его

личностными чертами и индивидуальными педагогическими навыками, связанными с уровнем его профессионального мастерства. Сложности оказывают положительное влияние на педагогов высокого уровня профессионализма и отрицательное - на деятельность педагогов низкой профессиональной квалификации. Результаты исследований российских ученых показали, что педагогам высокой профессиональной квалификации по сравнению с преподавателями низкой квалификации свойственен меньший уровень стресса. А у педагогов с невысокой степенью стрессоустойчивости часто встречается более сильная выраженность таких индикаторов стресса, как склонность к депрессиям, застенчивости, раздражительности, эмоциональная лабильность [89, с.59].

Можно с уверенностью говорить, что основные профессиональные стрессы у преподавателей имеют отношение, прежде всего, к профессиональным перегрузкам, недостатку свободного времени, наличию материальных трудностей и сложностей в личной жизни, возникающими из-за перегруженности работой. Усугубляют хронический стресс у педагогов столкновения с учащимися и их родителями, с администрацией и коллегами по работе. Атмосфера постоянного напряжения в педагогическом коллективе нередко порождает волнения и дезорганизует совершение профессиональной деятельности, поддерживая эмоциональную напряженность. В определенных обстоятельствах эта напряженность может вылиться в профессиональную деформацию.

Интерес в рамках обсуждаемой проблемы имеет точка зрения автора Н.В.Прокопцева на профессиональную деформацию личности. Исследователь полагает, что проявление такого рода деформаций - это изменения в выраженности важных для работы качеств, спровоцированные влиянием содержания деятельности и определенных индивидуальных особенностей психологии личности. Развитие данных особенностей определяется рядом факторов, к которым относятся онтогенетические изменения разной направленности, социальная среда, содержание профессии, общественные и экономические перемены в государстве и др [90, с.99].

Кроме этого профессиональная деформация преподавателя связана с внутренним напряжением, вызываемым педагогической деятельностью. Со временем напряжение приводит к появлению таких черт характера, как назидательность, стремление к морализированию, неискренность в выражении чувств. В условиях фрустрации, возникающей во время совершения преподавательской деятельности, у педагогов срабатывает система личной психологической защиты. Она может выражаться в шаблонных формах поведения и проявлении нерешительности, обусловленных профессиональной деформацией.

Проанализировав результаты практических исследований [90, с.99] и собственный опыт наблюдений, мы сделали вывод о том, что в педагогической деятельности преобладает тенденция скрытого или явного навязывания педагогом своего «Я» как учащимся, так и другим людям из своего окружения. Это становится причиной возникновения невротоподобной потребности в

доминировании над людьми и их эксплуатации. Автор М.Ш.Алинова обособляет группу педагогов, которые проявляют авторитаризм, отрицают субъективизм учащегося и игнорируют его мнение, обобщая их в понятии «самоутверждающийся тип». Мы согласны с точкой зрения этого автора и считаем, что к центральным качествам педагога относятся, прежде всего, психологические черты личности [91, с.105]. Мы полагаем, что настоящему преподавателю свойственно ценностное отношение к личности каждого учащегося, направленность на взаимодействие с аудиторией, эмпатия и способность к сопереживанию.

Т.Е.Майорова рассматривает еще один вид профессиональной деформации педагогов - проявление агрессивности. Автор обращает внимание на то, что педагоги имеют массу возможностей для выражения жестокости и активно пользуются этими возможностями, о чем говорит статистика неврозов среди студентов. Причина данной тенденции - репрессивность, являющаяся основной направленностью общения педагогов с учащимися. Этот результат получен по итогам изучения записей 80 педагогов в журналах контроля дисциплины: записи свидетельствуют о том, что большинство преподавателей проявляет агрессию по отношению к студентам в целях манипуляции поведением последних [92, с.89].

Интериоризация профессиональных шаблонов поведения в качества личности тесно связана с явлением профессиональной деформации педагогов. Речь идет, в первую очередь, о формировании ригидности (в интеллекте, эмоциях и поведении), о чем свидетельствует регулярное использование преподавателем сходных методов психологической защиты.

Когда уровень педагогического мастерства (компетентности) невысок, то ригидность затрудняет адекватное принятие и изменение проблемных ситуаций в общении, приводит к закреплению устойчивых стереотипов, согласно которым осуществляется выбор педагогического воздействия. Кроме того, по мере возрастания профессионального мастерства становятся менее выраженными установки в отношении дистанции и преобладающей роли педагога (доминирования) в общении. Это относится и к использованию императивных способов влияния на учащихся, отсутствию терпимости к их ошибочному поведению и личностным недостаткам, требованию безоговорочного подчинения.

Приведенные выше выводы позволяют сказать, что педагоги подвержены ряду закономерных профессиональных деформаций. В ходе осуществления профессиональной деятельности данные деформации изменяют личность преподавателя, влияя и на его деятельность, и на стереотипы поведения.

Еще одним важным индикатором профессиональной деформации педагога и фактором, влияющим на его эмоциональную устойчивость, можно считать синдром эмоционального «сгорания».

Автором термина «эмоциональное выгорание» является американский психолог Х.Пельман, предложивший определение этого понятия в 1974 году, чтобы характеризовать здоровых людей, тесно общающихся с клиентами в эмоциогенной атмосфере [93, с.75]. Через некоторое время Х.Пельман,

объединив ряд определений понятия «выгорание», выделил три ключевых компонента: редукцию профессиональных достижений, истощение на эмоциональном и/или физическом уровне и деперсонализацию [93, с.89].

Эмоциональное истощение имеет отношение к чувству хронической усталости. Оно рождается в результате продолжительной избыточности рабочей нагрузки, когда эмоциональные ресурсы заканчиваются, и человек теряет способность к адекватной эмоциональной реакции [94, с.56].

Деперсонализация подразумевает безразличие, негатив или цинизм, выступающие в качестве защиты от эмоционально подавляющих влияний (например, обращение со студентом, как с объектом, а не личностью) [там же, с.58].

Редукция профессиональных достижений выражается в ощущении собственной некомпетентности и безуспешности совершения деятельности [26, с.19].

В словаре термин «эмоциональное выгорание» определяется как состояние эмоционального истощения, характерное для представителей социальных профессий [93, с.405]. Некоторые исследователи рассматривают явление эмоционального выгорания как способ психологической защиты [94, с.25; 95, с.10; 96, с.59]. Они убеждены, что в эмоциональном выгорании имеются положительные стороны, которые позволяют педагогу рационально использовать свои энергетические ресурсы. По нашему мнению, для педагогического процесса, включающего интересы не только педагога, но и учащегося, такой подход не допустим. Эмоциональное выгорание влечет ситуацию, когда педагогические проблемы не решаются, а накапливаются, что опасно и для педагогов и для учащихся.

Проблема эмоционального выгорания негативно сказывается на осуществлении педагогической деятельности и взаимоотношениях с коллегами, поскольку ведет к отчужденности личностного и эмоционального толка, появлению неуверенности в себе и, как следствие, к развитию депрессии, тревожным состояниям, неадекватным эмоциональным реакциям и разного рода психосоматическим отклонениям.

В ряду факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание, находятся следующие обстоятельства: эмоциональная перегрузка (повышенно эмоциональное отношение к совершению деятельности), нечеткая связь между ходом обучения и ожидаемым результатом, несоответствие результатов вложенным усилиям, строго ограниченные временные рамки обучения (семестр или год), жесткие временные рамки для реализации запланированных целей, неспособность к регулированию своих эмоциональных состояний (отсутствие эмоционального интеллекта), недостаток коммуникативных навыков, неумение находить выход из сложных ситуаций в общении с администрацией, родителями учащихся и остальным вузовским сообществом.

Главной причиной эффекта эмоционального выгорания является несоответствие между ожиданиями от педагога, предъявляемыми к нему требованиями и реальными возможностями. Нередко этот синдром связан с расхождением между желаниями педагогов быть более самостоятельными в

работе, самостоятельно определять пути достижения результатов, за которые они ответственны, и чрезмерно жесткой политикой администрации учебного заведения в организации действий преподавателя и контроля над ними. Следствие излишне строгого контроля - возникновение ощущения бесполезности своей работы и понижение уровня ответственности.

Следовательно, каждому учебному заведению просто необходим психолог, наделенный полномочиями по предотвращению подобного состояния педагогического поля в учебном заведении. Например, заместитель директора (декана) или ректора (в зависимости от численности педагогического состава) по психолого-педагогическому управлению.

Таким образом, анализ литературы позволил выделить нам факторы негативного влияния на педагогическую деятельность: внешние (объективные) факторы, связанные с деятельностью педагога, и внутренние (субъективные) - это индивидуальные особенности личности профессионала.

К внешним факторам относятся недочеты в организации деятельности педагогов, ее жесткая регламентация, повышенная степень зависимости преподавателя от администрации, неправильно распределенная учебная нагрузка, непродуманное стимулирование труда, неопределенные перспективы профессионального роста, «выпадение» педагога из управления образовательным учреждением, негативный психологический климат преподавательского коллектива, складывающийся под действием сложной системы отношений и выражающийся в соответствующем настрое коллектива. Учащенные конфликты во взаимоотношениях с коллегами и администрацией, недостаток поддержки и сплоченности в педагогическом коллективе отрицательно сказываются на психоэмоциональном состоянии его участников, порождают тягостные переживания. На этом фоне конфликты с учащимися, работа с группой субъектов различных характеров выливаются в критическую точку эмоциональной напряженности.

В качестве внутренних факторов выступают: значительный уровень нейротизма, выражающийся в повышенной возбудимости, в высокой степени реактивности, пониженном пороге переживания дистресса и превалировании эмоциональных состояний, окрашенных в негативные тона. Еще одним субъективным фактором являются разногласия в системах ценностей, приводящие к невозможности реализации преподавателем целей, образующих смысл жизни и важных для совершения профессиональной деятельности поведенческих стереотипов, действий или значимых личностных качеств. Третьим фактором является неформальность принципов самоконтроля в эмоциональной и поведенческой сфере личности педагога.

Нивелирование влияния внешних (объективных) факторов возможно только при высокой психоэмоциональной устойчивости к ним. Она же выступает условием отсутствия (вытеснения) внутренних (субъективных) факторов. Именно поэтому наличие защиты от воздействия негативных внешних и внутренних факторов в профессиональной деятельности рассматривается нами как первичное профессионально значимое качество личности педагога. И это не эмоциональное выгорание, часто представляемое

как психологическая защита, а психоэмоциональная устойчивость. Само слово «устойчивость» по определению предполагает «устойчивость к...». Устойчивость к отрицательному воздействию факторов влияния позволяет предотвратить развитие негативных психосостояний педагога (профессиональной деформации, эмоционального выгорания, стресса). Профессиональная компетентность, коммуникативность, стрессоустойчивость имеют место только при сформированной психоэмоциональной устойчивости. Последняя позволяет педагогу осуществлять свою профессиональную деятельность вне влияния негативных факторов (рисунок 7).

На рисунке кругом представлена личность педагога. Психоэмоциональная устойчивость представлена окружностью, ширина которой отображает ее сформированность или несформированность. Психоэмоциональная устойчивость является основообразующим свойством личности педагога-профессионала. При ее несформированности личность педагога формируется в сторону непрофессионала под влиянием проникающих внешних и внутренних негативных факторов.

Метод окружности для изображения психоэмоциональной устойчивости примечателен тем, что для роста качества и количества позитивных качеств педагога внутри личности (круга), необходим первоначально рост психоэмоциональной устойчивости (длины окружности). То есть для развития собственной личности преподаватель должен добиваться высокой психоэмоциональной устойчивости. М.М.Рубинштейн обратил внимание на то, что личность, зрелая в эмоциональном плане, способна справляться с трудностями осуществления педагогической деятельности, поэтому каждый педагог должен прежде всего повышать свой эмоциональный уровень развития [97, с.115].

При сформированной психоэмоциональной устойчивости педагог не пропускает эмоцию через себя (не переживает ее), а анализирует ее интеллектуально. Для ответной реакции на внешний негативный фактор педагог использует свой эмоциональный интеллект: реакция подбирается для конструктивного разрешения ситуации. В случае, если источником негативного фактора выступает учащийся, эмоциональность ответа подбирается «во благо учащегося». Автор Л.М.Митина подчеркивает необходимость осознания роли и значимости аффективной сферы в личности преподавателя. Исследователь замечает, что динамика аффективной сферы обусловлена гармонизацией и повышением степени сложности аффективных проявлений. То есть способностью делать «живыми» подлинные эмоции в ходе монотонного учебно-воспитательного процесса, умением вызывать позитивные эмоции и сдерживать отрицательные, демонстрировать гибкое поведение, проявлять оригинальность и способность к творчеству [98, с.92].

На основе вышесказанного, научный результат М.Б.Рипски, Д.Локасал-Крач и Л.Декар следует интерпретировать следующим образом. Психоэмоциональная устойчивость педагога является необходимой детерминантой профессиональной компетентности, коммуникативности, отсутствия выраженной профессиональной деформации и эмоционального

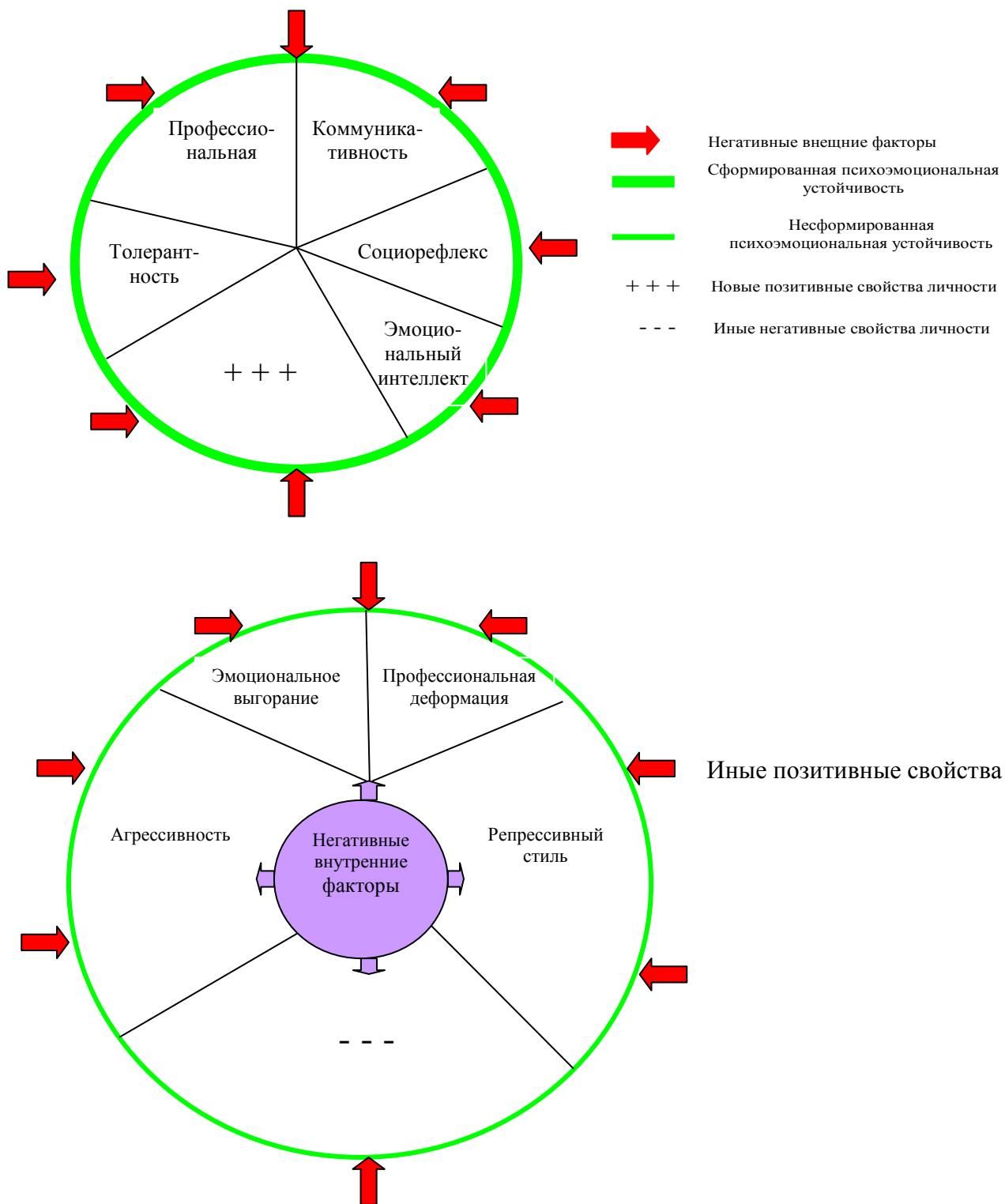


Рисунок 7 - Личность педагога вуза при сформированной и несформированной психоэмоциональной устойчивости

выгорания. Следует уделять повышенное внимание формированию этого качества на этапе профессиональной подготовки преподавателей еще при получении педагогического образования. Соответственно, возникает необходимость в развитии психоэмоциональной устойчивости и у студентов,

чтобы вовремя сформировать у них навыки противостояния негативным факторам. Однако в современных психологических исследованиях [98, с.47; 99, с.9] качество эмоциональной устойчивости выступало наименее развиваемым, не говоря уже о феномене на порядок выше - психоэмоциональной устойчивости. Но данная проблема на практике стоит достаточно остро и напрямую связана с увеличением темпов развития профессиональной преподавательской деятельности, постоянным ростом напряженности учебного процесса, пересмотром поведенческих шаблонов, повышением уровня требований к принятию решений, увеличением запросов к точности действий педагога и их скорости, с несформированной культурой высших социальных эмоций, тяжелыми мыслительными нагрузками и значительным напряжением памяти, внимания и других функций психики в условиях постоянного сдерживания эмоций.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога относится к группе профессий типа «человек-человек». Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что психоэмоциональная устойчивость не только является профессионально значимым качеством для деятельности педагога, но и основой осуществления профессиональной деятельности, первичным критерием ее эффективности.

К основным факторам психоэмоциональной устойчивости относятся устойчивость эмоциональной реактивности, глубина и знак переживаний и некоторые другие качества. Но в исследованиях последних лет эмоциональная устойчивость часто определяется как минимально подвергаемое управлению, формированию и осознанному развитию качество личности. Нередко в ходе рассмотрения проблемы развития эмоциональной устойчивости преувеличивается влияние биологических факторов. По этим причинам становление психоэмоциональной устойчивости происходит в основном стихийно, а процесс подготовки новых педагогов не предусматривает целенаправленной систематической работы в данном направлении. Такое положение связано со следующим:

- 1) очень широкое распространение имеет суждение о том, что эмоции всегда оказывают дезорганизующее влияние и не имеют отношения к регулированию напряженной профессиональной деятельности;
- 2) многозначность определений термина «психоэмоциональная устойчивость», обоснованных различными факторами и критериями, уровнями;
- 3) вариативность подходов в определении психоэмоциональной устойчивости как целостного процесса регулирования человеком собственных эмоций в ходе напряженной деятельности.

Вышеизложенные причины связаны с недостаточной изученностью напряженных видов профессиональной деятельности человека. С одной стороны, это приводит к расширению таких понятий, как «интеллект» и «воля», с другой приводит к трансформации напряженной деятельности в техническую (операторскую) работу без эмоций.

Известным этапом в рассмотрении вопроса об отношении между психоэмоциональной устойчивостью и физиологическими особенностями

человеческого организма явилось определение эмоций как сложной активности структур висцерального или лимбического мозга; как впечатлительности, импульсивности или лабильности, обусловленной индивидуальным строением нервной системы и ее общими свойствами, нейродинамический субстрат которых - регуляторно-интегративная зона коры головного мозга; как субъективного коррелята нервной энергии или активации центров мозга.

Проведенный нами анализ показал, что психоэмоциональная устойчивость в исследованиях ученых сопоставима с содержанием эмоционального интеллекта. Во главу угла ставится неотражение негативных переживаемых эмоций во внешнюю среду. Мы предприняли попытку расширить сущностное содержание понятия психоэмоциональная устойчивость, которая, в рамках нашего исследования, представляет собой неподверженность деструктивному влиянию внутренних и внешних факторов на уровне психического отражения объекта воздействия. При психоэмоциональной устойчивости внешние показатели являются отражением конструктивного психоэмоционального внутреннего состояния человека. Психоэмоциональная устойчивость относится к поведенческим факторам и регуляторам деятельности. Она является системой (как и любая индивидуальность человека), нацеленной на поддержку целостности и тождественности человека самому себе с учетом того, что его личность все время меняется под действием внутренних и внешних факторов.

Психоэмоциональная устойчивость характеризует взрослых людей и говорит об эмоциональной зрелости индивида. Она выражается в умении не допускать вхождение в состояние чрезмерного эмоционального возбуждения во время выполнения сложной деятельности и в трудных жизненных ситуациях. Психоэмоциональная устойчивость - один из факторов надежности и способности выполнять деятельность успешно и эффективно. Предпосылки психоэмоциональной устойчивости тесно связаны с содержанием чувств, динамикой психики, мотивами, волей, содержанием эмоций и потребностей, со степенью информированности и готовности индивида к выполнению определенных задач.

Профессиональная деятельность педагога - сложный процесс в условиях постоянного эмоционального напряжения, связанного с большим числом стресс-факторов. С педагогическим трудом связаны такие особенности деятельности, как нехватка времени, профессиональные перегрузки, неопределенность ролей, высокий динамизм, зависимость от социальной оценки, необходимость в частом и тесном общении с большим количеством людей из разных социальных групп и др. Для педагогической деятельности специфична повышенная эмоциогенность, большое количество социальных контактов, необходимость регулярно формулировать проблемы и искать пути для их решения, необходимость искать конструктивные пути разрешения конфликтов и учитывать многомерность профессиональной деятельности, сочетающую задачи по обучению, развитию и воспитанию.

С точки зрения профессиональной деятельности психоэмоциональная устойчивость является первичным профессионально значимым качеством

личности преподавателя, показателем его квалификации и готовности вести такую деятельность. Необходимо целенаправленно заниматься формированием психоэмоциональной устойчивости на стадии обучения будущих педагогов. Главным условием того, что психоэмоциональная устойчивость преподавателя будет сформирована, является системно встроенная программа его обучения, подразумевающая параллельное развитие личностных и профессиональных качеств, объединение теоретической, практической и психологической подготовки, усвоение необходимых теоретических знаний и навыков. Осуществляется такая подготовка посредством интегрирования особых дисциплин из психолого-педагогического цикла с применением методов активного обучения.

Психоэмоциональная устойчивость педагога выступает необходимой детерминантой таких профессиональных свойств личности педагога как: профессиональная компетентность (взаимосвязана и взаимообусловлена с эмоциональной устойчивостью: чем выше уровень эмоциональной устойчивости, тем более компетентен педагог в своей профессиональной деятельности); коммуникативность (принимая во внимание специфику труда, эмоциональную устойчивость можно считать условием развития навыков педагогического общения); отсутствие явной профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания (педагогические деформации разрушают структуру личности преподавателя, негативным образом влияя не только на его профессиональную деятельность, но и на поведение в целом). Наиболее остро проблема эмоциональной устойчивости выступает в молодежной среде, так как люди в этом возрасте сильно подвержены разнообразным влияниям внешней среды, резко влияющим на уровень их эмоционального здоровья. В связи с тем, что современное производство предъявляет высокие требования к эмоциональным ресурсам молодых специалистов, уже на этапе обучения профессии следует уделять особое внимание эмоциональной устойчивости студентов.

Принимая во внимание научные данные по будущим педагогам [100], полагаем, что основными детерминантами эмоциональной устойчивости будущих специалистов выступают:

- профессиональная компетентность студентов (эмоциональная устойчивость и профессиональная компетентность взаимосвязаны и взаимообусловлены, чем выше уровень профессиональной компетентности, тем выше уровень саморегуляции, а, следовательно, и эмоциональной устойчивости);

- коммуникативность студентов;
- стрессоустойчивость студентов;

- отсутствие выраженной профессиональной деформации и эмоционального выгорания студентов (в ходе профессиональной деятельности различные деформации включаются в структуру личности специалиста, оказывая влияние на его эмоциональную устойчивость, внося изменения не только в деятельность, но и в поведение в целом).

2 Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов

2.1 Теоретические основы психолого-педагогических условий формирования психоэмоциональной устойчивости личности

Развитие психоэмоциональной устойчивости будущего педагога представляет собой систему, которая, в свою очередь, может функционировать лишь при наличии определенных психолого-педагогических условий.

Понятие «условие» является общенаучным. В философии условие трактуют как категорию, выражающую отношение предмета к окружающим явлениям, без которых она существовать не может. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается. При этом предмет рассматривается как нечто обусловленное, а условие - относительно внешнее по отношению к предмету многообразия объективного мира [100, с.145].

В психолого-педагогической литературе] категория «условие» рассматривается как видовое понятие по отношению к родовому понятию, обозначаемому - «среда», «обстоятельства», «обстановка» [101, с.750; 102, с.36].

На наш взгляд, такая трактовка этой категории требует педагогического осмысления, поскольку рассмотрение понятия «условия» тождественно по отношению категории «среда» («обстановка») неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогического явления. Условия - это среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать зависящие друг от друга предметы, явления [там же, с.299]. При таком понимании проблемы среда может содержать в себе случайные объекты, не оказывающие непосредственного влияния на анализируемый педагогический объект. При данном подходе возможно корректное выделение только внешних условий, тогда как в число условий входят и внутренние характеристики педагогического объекта, что не маловажно. Б.М.Бим-Бад определяет условие как «совокупность тех независимых от причины явлений, которые превращают его в действительность, заключающуюся в причине возможности порождения следствия» [103, с.488].

Известно, что условия не могут быть только педагогическими, так как процессы образования, обучения, воспитания включают развитие личности, которая имеет психологические свойства и особенности. Психологические же условия определяются к разным предметам, но если предметом выступает образование, то уместно их обозначение как психолого-педагогических.

Анализ различных определений позволил нам выявить основные признаки понятия «психолого-педагогические условия»:

- совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;

- совокупность внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которыми находится предмет исследования;
- совокупность внешних объектов и внутренних особенностей, которые определяют существование, функционирование и развитие предмета исследования (эффективное решение поставленных задач).

Мы руководствуемся тезисом, что психолого-педагогическое условие является существенным компонентом педагогического процесса, который включает в себя: содержание, методы, организационные формы обучения и воспитания, и параллельно с этим ориентированного на тесное взаимодействие с внутренним миром студентов. Кроме того, такое понимание не противоречит другим его интерпретациям, которые разработаны в философии, психологии и педагогике. Поэтому в рамках нашего исследования психолого-педагогические условия будут пониматься как действующие элементы педагогической системы, обеспечивающие достижение конкретной педагогической цели с учетом психологии студентов.

Условия, в которых проверяется эффективность социальной модели, представляют собой такие обстоятельства, которые необходимы для ее успешного функционирования. Любая модель существует и развивается только при определенных условиях, хотя не отрицается и влияние иных, например, социальных, экономических и других факторов.

Вышеизложенные положения, а также анализ научной и психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта привели нас к необходимости выделения следующих психолого-педагогических условий успешного развития психоэмоциональной устойчивости у будущего педагога:

- установление эмоционально-личностного контакта с будущим педагогом;
- ориентирование будущего педагога на коммуникативную толерантность и постоянную психологическую регуляцию своей деятельности;
- применение партисипативных методов развития психоэмоциональной устойчивости.

Рассмотрим сущность и эффективность выделенного нами комплекса психолого-педагогических условий.

Первым условием является установление эмоционально-личностного контакта с будущим педагогом. Невозможно оказать влияние на студента с целью формирования его психоэмоциональной устойчивости, если между ним и преподавателем как личностями нет «эмоционального мостика» принятия друг друга. Разумеется, что для этого и сам преподаватель должен быть образцом эмоционально устойчивого профессионала. Отношения же между студентами должны позиционироваться преподавателем как «практика» тренировки психоэмоциональной устойчивости студента в коллективной среде. Управление студенческой группой в целом и руководящее участие в ее внутренних отношениях для преподавателя возможно только при установлении «эмоционального мостика» с каждым из студентов группы. Высокая текучесть педагогических кадров в ВУЗах при этом выступает негативным фактором.

В групповом аспекте создание такого условия предполагает

сотрудничество всех участников педагогического процесса в вузе, что способствует созданию комфортной эмоционально-психологической и культурообразующей среды с помощью гуманистического характера взаимодействия «преподаватель - студент», «преподаватель - студенческая группа», «студент - студенческая группа». Условие эмоционально-личностного контакта между преподавателем и студентами реализуется в их учебной и внеучебной деятельности и выражается в системе отношений, создающих психологически комфортную, высоконравственную среду. Обеспечивается взаимодействием преподавателей и студентов во всех структурных учебных подразделениях.

Ф.Фишман, считает, что взаимопонимание субъектов учебной деятельности способствует «формированию и развитию принципиально новых, психически комфортных, ситуативно-адекватных, безопасных для самого будущего педагога и общества способов взаимопонимания между людьми в профессиональной деятельности и в личной жизни» [102, с.63].

Реализации первого условия способствует вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс и применения им на практике знаний, четкого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены с использованием важных для него ценностей. Это возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных реальных и значимых для студента проблем, проявляя определенные коммуникативные умения. Такой подход требует широкого поля для творчества педагогов, что должно учитываться при разработке государственно-образовательного стандарта.

Теоретический анализ диссертационных исследований позволил нам выделить основные положения организации установления эмоционально-личностного контакта:

- ориентирование в содержании учебных предметов (особенно психолого-педагогического цикла) на интересы и ценности студентов способствует развитию эмоционально-нравственной сферы личности будущего педагога, что положительно сказывается на формировании у них учебной мотивации и познавательного интереса;

- акцентирование внимания студентов на их эмоциях: целевое ориентирование учебных занятий не только на овладение студентами предметных знаний, умений и навыков, но и на развитие личности студента и их психоэмоциональной устойчивости;

- избегание педагогом в процессе оценки отрицательной обратной связи, при которой происходит сравнение учебных возможностей одного студента с возможностями других студентов, умение находить и подчеркивать положительное даже в «трудных» студентах;

- специальная работа преподавателей вузов по развитию интеллектуальной, личностной и коммуникативной рефлексии как фактора формирования познавательных интересов студентов посредством переосмысления своей деятельности, психического состояния и взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Составляющей второго условия успешного развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога является ориентирование его на коммуникативную толерантность.

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия независимо от их индивидуальных, личностных и социокультурных особенностей. Она не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь, толерантность предполагает взаимосвязь и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность - важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позиции и ценностям других людей, как имеющим право выбора.

В условиях глобальной цивилизации толерантность приобретает деятельный характер. Человек, живущий в поликультурном обществе, по-прежнему воспринимает толерантность как основу согласия и мира. Толерантность в современном обществе признается основой демократического общества, утверждается как социокультурная ценность, обеспечивает мирное проживание различных культур [103, с.16].

Синонимом толерантности выступает терпимость. В Декларации принципов терпимости ЮНЕСКО [104, с.28] дано многосложное определение этому феномену, раскрывающее все аспекты его содержания и разграничения с другими понятиями (рисунок 8).



Рисунок 8 - Понятие терпимости по Декларации принципов терпимости ЮНЕСКО

Красным перечеркнуто неверное понимание терпимости. Следует отметить, что терпимость так же ложно можно понять как основание отрицания необходимости воспитания вообще, особенно в совершеннолетнем возрасте, ради сохранения «форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности.» Но представление ее в Декларации как обязанности способствовать утверждению прав человека, плюрализма, демократии и правопорядка говорит о том, что позитивные ценности и смыслы должны передаваться обучаемому в виде «способствования утверждению», а не навязывания.

Кроме того, в тексте самой Декларации терпимость рассматривается в отношении к воспитанию (п.3 ст.4): « Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях».

В результате теоретического анализа различных научных подходов [105, с.145; 106, с.415] нами было определено понятие толерантности как морально-нравственное качество личности, характеризующееся способностью человека принимать другого во всем его многообразии, признавать индивидуальность, уважать свои и чужие мнение и взгляды. Она выражается в стремлении достичь взаимопонимания и согласия в процессе общения и взаимодействия методом разъяснения и убеждения. Для этого преподавателю следует выстраивать определенную коммуникативную стратегию, переводя тему при обострении столкновения взглядов, но периодически уместно снова возвращаясь к ней. Такой дозированный подход позволяет разъяснить и убеждать в первый короткий период эмоционального спокойствия при столкновении интересов, результат формируется в «накоплении доз».

Каждая личность как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Р.Бутлера, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, представителем которого он является [107, с.71]. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнерами, а также при наличии контроля над общением со стороны медиатора, координатора (в нашем случае педагога).

Интолерантное поведение, напротив, может привести либо к возникновению барьеров во взаимопонимании и, следовательно, снизить эффективность общения, либо может служить причиной полного разрыва отношений. Следовательно, основой общения будущих педагогов должно стать толерантное стремление к взаимопониманию.

Анализируя психолого-педагогическую литературу [108, с.186; 109, с.186], мы выделили следующие функции и признаки толерантности (рисунок 9).

Толерантность является одним из значимых показателей развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость,

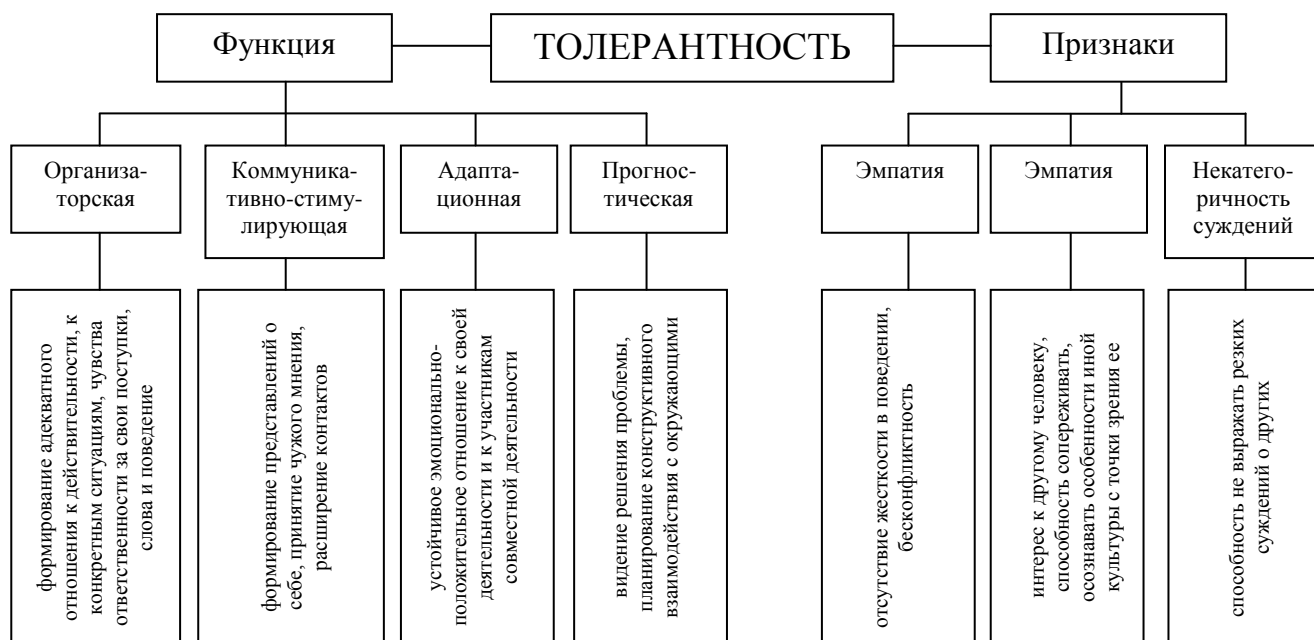


Рисунок 9 - Функции и признаки толерантности

эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание, положительное эмоциональное отношение к другим людям. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимание между партнерами по общению, принадлежащими к различным культурам и придерживающимися различных точек зрения, согласование различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего педагога быть терпимым и предполагают положительную эмоциональную реакцию к субъектам совместной деятельности. Этот личный ресурс в исходном состоянии различен и определяется характерологическим портретом будущего педагога, его психофизиологическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития.

В период получения высшего профессионального образования толерантные характеристики поведения будущих педагогов «дискретны», не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае студент сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное общение.

Таким образом, толерантность является необходимым условием для формирования психоэмоциональной устойчивости будущего педагога, в связи с тем, что:

а) толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с другими участниками совместной деятельности, положительного эмоционального отношения к ним;

б) толерантность является социальной нормой современного общества и способствует адаптации будущего педагога к условиям работы в студенческой группе.

Формирование психоэмоциональной устойчивости студентов должно проводиться при условии воспитания в них толерантности педагогом, который сам проявляет исключительную толерантность в педагогическом процессе.

Третьим психолого-педагогическим условием является применение партисипативных методов развития психоэмоциональной устойчивости.

В самом общем значении метод определяется как способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность [65, с.412]. Метод управления трактуется в качестве приемов воздействия на участников управляемого процесса [110, с.152].

На основании того, что практически весь процесс управления состоит из сложной цепочки управленческих актов - действий, в которых достигается частная цель (задача), подчиненная цели деятельности, мы считаем, что в технологическом смысле под методом следует понимать организованную совокупность действий и приемов, используемых педагогом для обеспечения функционирования и развития образовательного процесса.

Формирование психоэмоциональной устойчивости будет эффективным при условии применения педагогом в управлении студенческой группой партисипативных методов. Исследовав различные определения «participation managemaint», мы пришли к выводу, что партисипативный стиль управления характеризуется привлечением студентов к реализации собственно управленческих функций, их соучастием в решении основных задач развития психоэмоциональной устойчивости, с поиском путей их реализации [111, с.392; 112, с.15; 113, с.56]. Такое управленческое взаимодействие побуждает участников образовательного процесса к деятельности, направленной на достижение более высокого уровня развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога.

Слагаемыми термина «партисипативность» являются:

1. Совместное принятие и исполнение решений.
2. Предоставление возможности каждому студенту быть деятельностным на всех этапах подготовки, принятия, реализации, контроля и оценки решения в области развития своей психоэмоциональной устойчивости.
3. Поддержка инициатив студентов по вопросам форм, методов обучения и контроля.
4. Временное делегирование управленческих полномочий педагога студентам.

В связи с тем, что партисипативные методы являются, по сути, методами взаимодействия двух и более участников образовательного процесса, для решения задачи успешного развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога, мы классифицировали их по средствам влияния субъектов образования на принимаемые решения в данной области, способам принятия этих решений, целевому назначению совместной деятельности преподавателя и студента (рисунок 10).



Рисунок 10 - Классификация партисипативных методов управления педагогическим процессом

Положив в основу классификации средства влияния будущих педагогов на развитие психоэмоциональной устойчивости, можно выделить косвенные и прямые средства.

Косвенные средства не требуют непосредственного общения преподавателя и студентов друг с другом. При этом воздействие на принятие решений в исследуемой области оказывается опосредованным. Подобные средства не предписывают прямо каких-либо действий: например, это выражение мнения будущих педагогов в опросах, анкетах, путем голосования и т.д. Прямые средства применяются в процессе непосредственного общения преподавателя и будущих педагогов в различных конфигурациях в ходе совместной деятельности. Как правило, это консультация, совет, убеждение, рекомендации, собеседование, просьба и т.п.

По целевому назначению совместной деятельности в ходе решения проблем можно дифференцировать следующие методы - информационно-совещательные, принятия и согласования решений, методы реализации решений, их контроля и оценки.

Информационно-совещательные методы применимы преимущественно для принятия решения и развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога.

Консультация - метод моделирования, интеллектуального обмена мнениями по определенным вопросам между будущими педагогами и

преподавателем. По форме консультация может быть организована как собеседование, информационное совещание и т.п. При этом консультируемый также активен, его задача - эффективное слушание, понимание, уточнение информации. В практике широко используются методы совещания, дискуссии, полемике которые позволяют использовать на практике теоретические знания об эмоциональных состояниях, помогают контролировать свое эмоциональное состояние в различных ситуациях, развивают умение внимательно слушать других, понимать и сопереживать эмоциям, управлять эмоциональными состояниями других участников совместной деятельности. Подобные методы характеризуются субъективной деятельностью участников, когда каждый участник имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в воображаемой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: «личность - личность», «личность - группа», «личность - преподаватель».

Среди методов принятия решения по признаку формализации используемого аппарата выделяются следующие: формальные (статистические и экономические); эвристические («мозговой штурм», ролевые игры, имитационное моделирование, аналогия и др.); методы экспертных оценок; рационально-аналитические методы (компромиссные согласования, «ринги» и т.д.) [76, с.74].

В частности, к рационально-аналитическим методам мы относим метод взаимного компромиссного согласования. По форме оно может быть реализовано в ходе совещания, беседы, специально организованных переговоров, работы с изложенными письменно (на бумажных, электронных и других носителях) мнениями, организационно-деятельностной или ролевой игры и т.д. Его суть состоит в том, что два и более участников образовательного процесса в ходе совместной работы приходят к единому мнению, достигают консенсуса. Главная установка при согласовании направлена на достижение компромисса, пониманию и управлению эмоционального состояния партнера по общению.

Для осуществления коллективного контроля и оценки широко используются методы творческих отчетов, открытых мероприятий, защиты результатов опытно-поисковой работы и т.д., представляющие собой кооперативную деятельность, суть которой состоит в объединении усилий участников образовательного процесса для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей и обязанностей. Отношение между участниками кооперативной деятельности строится по принципу гласного и негласного договора (контракта), который объединяет индивидуальные интересы участников на основе формальных и неформальных соглашений между ними.

Взаимоконтроль и взаимооценка - методы привлечения будущих педагогов к реализации контрольно-диагностической функции при развитии их психоэмоциональной устойчивости, которые применимы для установления соответствия реальной картины учебной деятельности студентов, желаемого (запланированного в конкретных целях), промежуточного и итогового

контроля. Обобщение эффективного педагогического опыта в этом направлении показали предпочтительность следующего порядка организации взаимоконтроля и самооценки будущих педагогов:

- совместная разработка критериев оценки, опорной карты для осуществления контроля с указанием основных проверяемых моментов;
- определение формы контроля;
- составление плана контрольных мероприятий (день, тема, показатели, критерии и т.д.);
- консультирование проверяемых студентов, в том числе по контрольному мероприятию;
- проведение контрольного мероприятия;
- анализ (обсуждение) контрольного мероприятия, оценка по разработанным критериям, рекомендации будущему педагогу по совершенствованию работы.

К числу партисипативных методов на основе кооперации относят метод взаимообучения. Для его реализации возможны индивидуализированные формы (взаимодействие будущих педагогов друг с другом, либо с преподавателем) и групповые. Данный метод может быть реализован в виде ситуативных диалогов, бесед, консультаций, проведение исследований, апробация рекомендаций и т.д. При этом участники содействуют, сопереживают, понимают эмоциональные состояния друг друга, осуществляют взаимообмен духовными и материальными ценностями. Границы проникновения в деятельность друг друга определяются по взаимному согласию.

Эффективным является метод обучения в команде. В данном варианте реализации обучения на основе сотрудничества особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена коллектива и постоянном взаимодействии с членами своей группы при развитии их психоэмоциональной устойчивости. Таким образом, задача каждого члена команды состоит в том, чтобы он овладел знаниями о своей психоэмоциональной устойчивости и умел применять их на практике, получил нужные навыки управления эмоциональными состояниями своими и других участников группы, и при этом вся команда должна знать, чего достиг каждый. Индивидуальная ответственность каждого обучаемого означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого члена группы. Это стимулирует всех участников коллектива следить за успехами друг друга и всей команды, приходить на помощь в усвоении и понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме.

Успешное применение партисипативных методов возможно при обеспечении следующих факторов:

- профессионализм и опыт преподавателя, позволяющий вызывать будущих педагогов на диалог и доверительное общение, что способствует развитию их психоэмоциональной устойчивости;

- презентация, обсуждение и переработка информации в области развития психоэмоциональной устойчивости вместе со студентами;
- готовность и преподавателя и студентов к партнерству, когда они из «слушателей» превращаются в полноправных участников образования.

Таким образом, преподаватель должен организовывать формирование психоэмоциональной устойчивости студентов в условиях включения всех обучаемых в совместную деятельность. Это позволяет не просто презентовать информацию об психоэмоциональной устойчивости, а тренировать ее на практике, так как наиболее активные эмоции возникают при контактах.

Применение психологической регуляции в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов ВУЗа - наиболее значимое психолого-педагогическое условие. В связи с чем остановимся на этом более подробно.

2.2 Психологическая регуляция как механизм управления психоэмоциональным состоянием субъектов образовательного процесса

Основу психологической регуляции в качестве ведущей детерминанты психоэмоциональной устойчивости составляет представление о целеполагании как о существенном элементе, который характеризует мыслительные процессы (сознание) и предметную деятельность человека.

Критика бихевиористской системы стала причиной необходимого введения в психологический анализ такой категории, как психологическая регуляция. Также неактуальными и нерациональными стали теории о жизненных потребностях организма, приверженцами которых были З.Фрейд, К.Лоренц, У.Мак-Даугалл, Н.Тимберлен, которые претендовали на то, чтобы предоставить описания для всех форм поведенческой активности. Критические высказывания в адрес этих научных взглядов были вызваны экспериментальными данными о том, что поведение наблюдается даже в отсутствие раздражителей и что не только энергетические формы обуславливают характер поведения. Так, опытным путем было доказано, что при поддержании определенных условий материнское влечение у животных может длиться более общепринятого стандарта в 15-20 дней и продолжаться до года [16, с.195]. Этот и подобные ему факты стали ярким свидетельством того, что теория внутренних энергетических факторов несостоятельна, и теория совокупности условий внешней среды тоже не может восприниматься как верная.

Такие выводы в научных кругах явились первопричиной введения целенаправленных реакций организма в психологический анализ. Последние стали рассматриваются с позиции «S-R» и иных промежуточных переменных, и в работах ученых понимались по-разному. И.М.Сеченов применял в качестве промежуточной переменной психические процессы, выполняющие функции отражения внешних условий, контроля и регуляции движений (сила, скорость, продолжительность) [114, с.59]. И.П.Павлов использовал переменную «рефлекс цели», который трактовался им как основная жизненная энергия. Он стал первым использовать термин «самоуправление» и в 1916 году подчеркнул

необходимость масштабного исследования, которое помогло бы понять человека, развить в нем способность к самоуправлению [115, с.44]. Этот же ученый стал «отцом» теории о второй сигнальной системе: ей отводилась роль высшего регулятора поведения. Позже основные концепции этого учения нашли свое отражение в работах таких ученых, как О.А.Конопкин, А.Р.Лурия, Е.И.Бойко и других. Если говорить об общей теории в этих концепциях, то необходимо признать речь одним из существенных средств регуляции поведения.

Теория П.К.Анохина о функциональной системе и учение Н.А.Бернштейна о теории управления движениями человека стали фундаментальными учениями в разработке проблемы роли психологического уровня регуляции. П.К.Анохин предполагал, что функциональная система обеспечивает целенаправленные акты поведения, включает процесс афферентного синтеза принятия решения и сам акцептор результата действия. Также в этой системе происходит формирование эффекторного действия, которое направлено на достижение необходимого результата. Отдельно выделяется и сам результат и его оценка (проводится путем непрерывного сопоставления). Опережающее отражение при этом играет очень важную роль, так как имеет универсальный принцип функционирования. Таким образом, операциональная архитектура (в совокупности ее актов) не является лишь актом физиологическим, элиминирующим исследование психологического уровня. Роль обратных связей при построении и регуляции движений была установлена Н.А.Бернштейном. Им была разработана теория об управлениях построения двигательных актов, сенсорных коррекциях, «модель потребного будущего», которая закодирована в мозгу и является направляющей силой деятельности к потребному результату в конкретный момент времени [116, с.41].

В зарубежной психологии выделяют различные типы регулирования, которые используются индивидами в зависимости от задач, условий и прошлого опыта. Так, могут применяться структурность или целостность перцептивного образа, которые обеспечивают свободу в выборе пути и последовательности движений [18, с.620]. Также применяются обобщенность и панорамность представлений, которые помогают варьировать приемы работы и переносить действия из одних условий в другие [117, с.58]. Другие авторы в основу регуляции определяют высокую пластичность поведения [118, с.98; 119, с.75].

В целом в психологии регуляцию классифицируют [120, с.34; 121, с.156] на два типа: индивидуальную и личностную. Первая характеризуется стремлением сохранять усвоенные виды действий, поддерживать соответствие между человеком и требованиями к деятельности, которую он выполняет. Второй тип предполагает разрушение старых средств, способов действий, изменяет установленные отношения, способствует активному стремлению к новым смыслам.

Некоторые авторы выделяют и индивидуально-личностную форму, которая является промежуточной [122, с.201; 123, с.63]. При ее появлении человек не

может найти согласия с собой, его поведение начинает характеризоваться неуверенностью, он не видит жизненных целей, не понимает, как жить дальше. Переход в такой этап может происходить на фоне дискредитации системы ценностей, при потере внутреннего смысла жизни. Здесь возможен разлад в системе «сознание - бытие». Феноменологически проявляется такое состояние в потере смысла.

Промежуточная форма психологической регуляции не может длиться долго. Результатом выхода из промежуточной формы становится либо возвращение к индивидуной, либо переход к личностной. Последующая форма будет зависеть от того, какие ориентиры ценностные будут выбраны. При этом перемещение в сторону индивидуной формы считается регрессивным, а в сторону личностной - прогрессивным.

С нашей точки зрения, такой подход к типизации регуляции методологически не верен, несмотря на его общепризнанность. На рисунке 11 отображена предлагаемая нами классификация типов психологической регуляции.



Рисунок 11 - Типы регуляции

В нашем варианте классификации регуляции позитивными типами выступают личностная и индивидуная. В последнем случае человек развивает свою систему ценностей, надстраивая смыслы при сохранении накопленного опыта. Такая регуляция является наиболее стабильной и может лечь в основу формирования психоэмоциональной устойчивости.

При личностном типе регуляции новая система ценностей еще не означает ее коренного изменения. В общем случае она представляет собой перестройку отношений между системой ценностей и бытием. Имеющийся

опыт постоянно оценивается на возможность замены смыслов в сторону рационализации. Гибкость этого типа регуляции так же позволяет использовать ее при развитии психоэмоциональной устойчивости.

Радикальная и консервативная регуляции являются негативными крайностями. В первом случае происходит «отрицание ради отрицания,» новая система смыслов не выстраивается. Во втором - отсутствует развитие смысловой системы.

При длительном действии негативных форм регуляций могут возникнуть различные виды психологических защит. Они призваны восстановить непротиворечивость системы «сознание - бытие», а также внутреннюю целостность человека. Результатом построения таких защит могут стать психосоматические и невротические расстройства, несовместимых с психоэмоциональной устойчивостью.

Показателем пластичности поведения может являться способность индивида уменьшать точность действия для ее устойчивости. Общая стратегия поведения при этом сохраняется на длительный промежуток времени.

Формально-динамические характеристики деятельности отражают особенности регуляции, к ним можно отнести: склонность к излишним движениям, импульсивность, инертность и рассеянность. Именно эти показатели оказывают решающее воздействие на ход решения мыслительных задач и выполнения простых движений.

Высокий уровень психоэмоциональной устойчивости имеет следующие особенности психологической регуляции:

- 1) способность к адекватному анализу условий деятельности;
- 2) способность к планированию;
- 3) способность к применению адекватных способов действия.

Именно они содействуют тому, чтобы влияние внешних, внутренних условий, в том числе и свойств нервной системы, на психоэмоциональную устойчивость было опосредованным. Практическое исследование Х.Блесса и Дж.Форгаса показало, что чем больше возраст и чем выше квалификация человека, тем выше уровень перечисленных особенностей и тем взаимосвязаннее они с показателями психоэмоциональной устойчивости [124, с.158].

Таким образом, можно резюмировать, что психоэмоциональная устойчивость формируется в процессе жизни. Одним из способов эффективного повышения этого показателя может быть формирование приемов, навыков, которые относят к психологическим регуляторным особенностям (на основе вышеуказанных особенностей):

- 1) ориентирование на комплексы адекватных признаков ситуаций;
- 2) предвидение и экстраполирование условий предстоящей деятельности;
- 3) умение перестраиваться в соответствии с имманентными условиями.

Дж.Гилфорд выдвигал идею о том, что существует возможность выделения 145 отдельных уникальных параметров человеческого интеллекта [125, с.89]. Но в подавляющем большинстве случаев такие параметры изучаются и рассматриваются отдельно, а не в совокупности.

Так, одними исследователями [76, с.39; 126, с.125] на первый план выдвигаются такие факторы, как «контроль и регуляция движений», другие [127, с.56; 128, с.55] рассматривают в первую очередь «рефлекс цели», а третьи определяют первостепенным «прогноз условий деятельности» или «автоматизация умственных действий» [129, с.256; 130, с.48]. «Правильно отражая общую роль сознательной активности человека как ведущей детерминанты, они, вместе с тем, - как отмечает О.А. Конопкин, - не дают полного представления о принципиальной структуре сознательной активности субъекта, обеспечивающей оптимальное регулирование целостной деятельности» [131, с.29].

Значимыми работами в области исследования психологической регуляции являются труды О.А.Конопкина. Предложенная им модель позволяет не ограничивать изучение отдельных факторов сознательного управления деятельностью, а осуществлять оптимальное построение процессов в целом, что дает возможность использовать многообразие форм. В результате проведения неоднократных исследований О.А.Конопкин выдвинул предположение о том, что действия человека регулируются высшим уровнем системы. Изучение влияния действенности сознательного регулирования позволяет говорить о зависимости результатов деятельности от условий реализации (темпы возникновения и интенсивности сигналов, время неопределенности событий, лимит временного диапазона пары исполнительских сигналов и др.) [132, с.129]. Многие такие зависимости являются закономерностями (закон Хика, закон силы, рефракторный период).

Основа современных исследований проблемы эмоций должна состоять из анализа эмоциональных состояний (созерцание и эмоциональная экспрессия) и изучения эмоций в деятельности («живых» эмоций человека). Таким образом, переживания должны рассматриваться в отношении их к деятельности и реальности жизни.

Г.М.Бреслав указывал на недооценку содержательной стороны эмоциональных процессов и их регулирования, различая дальние и ближние цели, применяя метафору «холодных» эмоций. По этому поводу он пишет: «Конфликтные отношения между этими переживаниями обозначают ситуацию волевого акта, где эмоции обеспечивают как произвольный, так и произвольный характер деятельности» [133, с.26]. Несмотря на это, в работах Г.М.Бреслава эмоции продолжают рассматриваться не в ролевой или содержательной функции, а в отражательном контексте. При попытке автора избавиться от дихотомии ложного характера, свойственной эмоциям, волевая феноменология стала опять рассматриваться в эмоциональном плане.

В подобных случаях происходит столкновение с устойчивой общенаучной тенденцией: унаследованные у предшественников и критически оцененные психологические понятия устраниются из предмета исследований и фактически, переставая выражать, описывать, объяснять психологическое содержание, уходят из активного лексикона ученых, но продолжают иметь место при распределении предметных областей в рамках единой программы исследований и разработок. Так, потерявшая свои описательные и

объяснительные позиции схема триединства эмоционального, волевого и рационального в психической жизни, тем не менее порождает специалистов по эмоциям, воле, мышлению.

Одну из попыток изучения эмоциональных процессов как системы деятельности можно найти у В.К.Вилюнаса, с позиции которого «эмоциональные производные - есть результат «переключения» [89, с.305].

Идея «переключения» весьма проста и следует не столько из научного анализа эмоций, сколько из представления о том, что эмоциональному «взору» открывается принципиально то же самое, что и умственному. Получается, что рациональное расчленение некоторого предмета, могущего подлежать эмоциональному отношению, предшествует всей последовательности упомянутых «переключений». Иначе говоря, производные переживания (т.е. производные, в данном случае, «переключением») - это процесс и одновременно результат эмоционального видения некоторой схематической картины предмета с большим или меньшим числом элементов или частей. Прибегая к помощи образов, можно условно провести сравнение с видеопросмотром. Эмоциональный процесс, механизмом которого служит «переключение», как бы списан с обыденной ситуации, где человек просматривает эмоционально киноролик (т.е. некоторый рационально сработанный зрительный ряд), содержащий только схему определенного более или менее сложного предмета. Тогда нормальная работа кинопроектора дает нормальное развитие эмоционального процесса, обеспечивая так называемые производные эмоции, а вынужденная остановка аппарата (вроде стоп-кадра) объяснит фиксирующееся «переключение» ведущего эмоционального переживания.

Новый тип деятельностной проблематизации предлагает О.А.Конопкин. Само название его монографии «Психологические механизмы регуляции деятельности» [134, с.187] выражает по существу новую методологию. Действительно, деятельность регулируется не только психологическими механизмами и автор не претендует на деятельность целиком. Его модель, позволившая описать функциональную структуру процесса саморегуляции, замечательна тем, что презентировав как бы «чистую» деятельность, он освобождает исследователя от традиционно психологических частностей, таких как: эмоции, мышление, воля. Вместо этих психологических представлений модель включает в себя схему структурно объединенных мест, которые могут заполняться упомянутыми представлениями с тем преимуществом, что их содержательная сторона будет обладать главным с точки зрения научного исследования качеством - определенностью. Функциональная модель процесса саморегуляции обезличивает психологическое содержание - эмоции, волю, мышление.

При таком подходе впервые становится ясным, что утверждение многих психологов [135, с.46; 136, с.129] о единстве интеллекта и аффекта может найти свою определенность только в деятельности, т.е. в композиции разных психологических механизмов ее регуляции, а поиск рационального в

эмоциональном или эмоционального в рациональном ничем не обогащают проблему эмоций и, в частности, проблему психоэмоциональной устойчивости.

В противовес этому, методологическая идея О.А.Конопкина разрешает проблему единства интеллекта и аффекта как системы деятельности. Для более четкого обозначения подхода к изучению процесса психологической регуляции деятельности, ведущего к разрешению проблемы единства интеллекта и аффекта, автор приводит в качестве модели пример поведения человека, спасающегося от преследователей. Этот пример иллюстрирует собственно эмоциональный механизм регуляции произвольной деятельности. Все его действия - суть вариации одного целесообразного и сверхмотивированного действия. Эти вариации обеспечиваются собственно эмоционально. Никаких расчетов, схематизации (на них просто нет времени) - одно вариативно длящееся действие.

Подлинная (живая) эмоция - это тотальное (целостное) состояние, необратимым образом овладевающее организмом, психикой, сознанием. Но тотальность эта проявляется множественным образом. Полярные (в генетическом отношении) значения ее в простой синкретичности (нерасчлененности), которая как в фило-, так и в онтогенезе первична и в системе сложного целесообразного осуществления - «умная эмоция». Синкретическая тотальность эмоции внешне проявляется и фиксируется как эмоциональная экспрессия, позитивные или негативные последствия которой имеют стохастический характер. Системная же тотальность эмоции внешне проявляется и впервые фиксируется как эмоциональная деятельность, которая «пристрастна», но целесообразна, напряжена, но эффективна.

Таким образом, наш дальнейший психологический интерес к эмоциям в аспекте проблемы психоэмоциональной устойчивости можно очертить более определенно: можно ли переход от эмоциональной экспрессии к эмоциональной деятельности контролировать, нормировать и, в целом управлять им? Разработанная школой О.А.Конопкина функциональная структура процесса саморегуляции, с нашей точки зрения, - ключ к решению этого вопроса.

Используя положения модели психологической регуляции О.А.Конопкина, мы подготовили ряд рекомендаций для проведения коррекции процессов эмоционального восприятия и эмоциональной оценки реальности.

Принято различать два основных способа восприятия окружающей реальности с последующим воссозданием ее образа: диссоциированный и ассоциированный [137, с.105; 138, с.32].

Ассоциированный способ - это собственный взгляд на ситуацию. Человек в данном случае воспринимает окружающую действительность с точки зрения личного опыта, находясь при этом внутри конкретной ситуации. Он располагает доступом к тем переживаниям, которые испытывал при неких обстоятельствах в ходе конкретных реальных событий.

Диссоциированный способ восприятия окружающей реальности дает человеку возможность оценки события с точки зрения стороннего наблюдателя. Человек при этом может оценивать ситуацию с любой позиции, но только не с

личной. В подобном состоянии теряется возможность непосредственного доступа к переживаниям и чувствам, некогда испытанным в ситуации реальной.

Практически любой, находясь в ситуации негативной, испытывает негативные же переживания. В этом случае он будет ассоциирован с переживаниями, имевшими место в не лучшие моменты его жизни, когда для него были доступны эмоции, порождаемые данной ситуацией.

Во избежание дискомфорта вполне достаточно диссоциироваться от воспоминаний, вызывающих чувство тревоги либо другие неприятные ощущения. Для этого нужно обособиться от ситуации переживания и взглянуть на упомянутое событие глазами стороннего наблюдателя. Во время воображаемого просмотра «фильма» о себе самом человек может мысленно изменить некоторые опции: снизить яркость картинки, цветную картинку заменить на ее черно-белый вариант. В итоге подобных манипуляций, малоприятная проблема теряет свою остроту, что позволяет затем вновь вернуться к ней, и уже в условиях более спокойного эмоционального фона провести анализ собственных действий.

В трудные моменты жизни, весьма действенно использование метода ассоциирования с положительными, радостными воспоминаниями. Любой способен припомнить немалое количество событий, приносящих ощущение счастья, приятные эмоции, поднимавшие настроение. Для формирования психоэмоциональной устойчивости недопустимо восприятие подобных воспоминаний с точки зрения стороннего, равнодушного наблюдателя.

Радость и острое ощущение восторга счастливых минут можно вернуть, вновь «войдя внутрь» вызывавшей приятные эмоции ситуации, и оценив ее с позиции непосредственного участника событий. Возвращение к таким событиям и воссоздание картин происходившего вокруг в тот самый момент - дают возможность оживить те положительные ощущения и чувства.

То есть, умение управлять процессами диссоциации и ассоциации, позволяет человеку осознанно вводить себя в требуемое состояние. Именно по этой причине при развитии психоэмоциональной устойчивости следует проводить тренинги ассоциирования себя исключительно с позитивными ощущениями и чувствами. Такой тренинг «воспоминаний» при организации работы в группе многократно повышает эффект позитивных ощущений за счет сопереживания.

В ходе ежедневного взаимодействия некоторые участники образовательного процесса предпочитают ассоциироваться с малоприятными ощущениями, вызываемыми подобным взаимодействием. В последствии дальнейшее общение с данными персонами вызывает отрицательные эмоции и утрачивается способность замечать положительные качества окружающих.

Если же действовать от противного, ассоциируясь в процессе общения с позитивными ощущениями и диссоциируясь от негатива, - восприятие изменится, и в ходе общения с окружающими, в первую очередь будут отмечаться их лучшие качества. От сильной тренировки постепенно эта способность переходит в автоматическую.

Яркие примеры приводят американские психологи, активно исследующие ассоциативное и диссоциативное управление.

Пример 1. Сходные ситуации нередко имеют место в супружеских отношениях, если оба партнера предпочитают диссоциироваться от всего положительного в их семейной жизни, и ассоциироваться с негативным и малоприятным. Результатом являются устойчиво закрепившиеся представление мужа о жене и жены о муже, «перепортивших» жизнь друг другу [139, с.218-219].

Пример 2. Диссоциотивный метод дает возможность не поддаваться ощущениям фатального невезения, краха надежд или крайнего разочарования в людях. Весьма значительная часть граждан просто уверены в том, что являются неудачниками, хоть и не готовы признаться в этом публично. К данному заключению их приводит привычка ассоциировать себя с собственными промахами и просчетами. У таких людей не закрыт доступ к негативным воспоминаниям, имевшим место в аналогичных обстоятельствах. Удачные же события «неудачники» привычно рассматривают с позиции отстраненности, определяя их незакономерными случайностями (исключением из правила). Таким образом, в подсознании заведомо закрепляются установки на «поражение», заставляющие эмоционально ярко переживать все новые и новые неудачи [140, с.59].

Таким образом, блокируя эмоционально негативные воспоминания и заменяя их на позитивные, можно заметно укрепить собственную психоэмоциональную устойчивость. На рисунке 12 проиллюстрирован механизм управления эмоциональным восприятием человека на основе ассоциаций/диссоциаций.

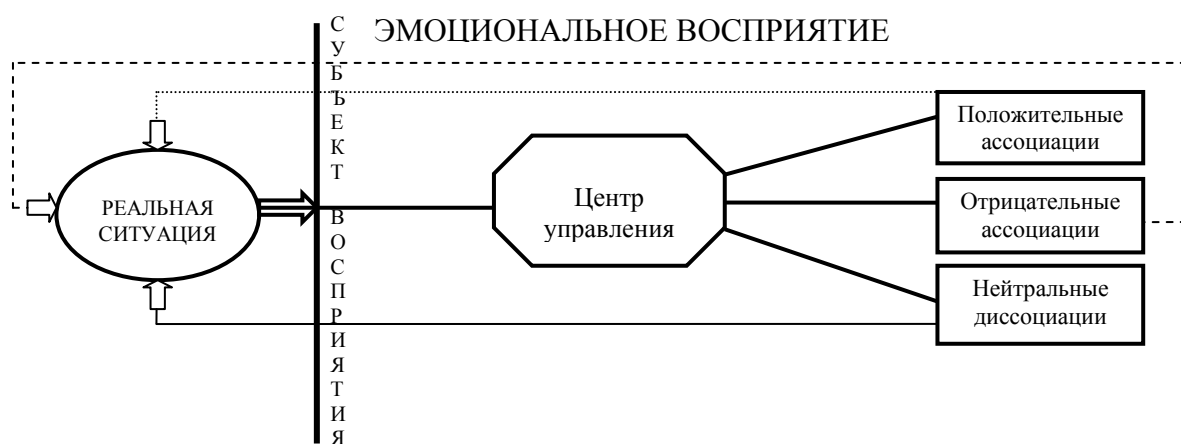


Рисунок 12 - Механизм управления эмоциональным восприятием человека на основе ассоциаций/диссоциаций

На рисунке представлены три варианта решений, принятых центром управления, субъект восприятия выбирает один из них. Вообще, реальная ситуация как таковая не может быть эмоционально положительной или отрицательной, эмоциональную окраску ей придает сам субъект восприятия,

ассоциативно обратившись к своей эмоциональной памяти позитивных или негативных эмоций. В связи с чем одна и та же ситуация может быть неодинаково эмоционально воспринята разными субъектами. Следует отметить, что при сопереживании диссоциация невозможна, несмотря на то, что ситуация происходит с другим субъектом.

Личный опыт каждого человека сохраняет множество имевших в жизни место реальных сюжетов, в которых ему доставались роли побежденного или побеждавшего. Однако нередко самоощущение находится в прямой зависимости от выбора самим человеком категории ситуаций, с которыми он себя предпочитает ассоциировать или диссоциировать.

Следовательно, для формирования психоэмоциональной устойчивости крайне важно освоить способ оценки негативной, вызванной личными ошибками и поражениями ситуации с позиции отстраненного созерцания, а так же научиться ассоциировать себя с памятью о тех обстоятельствах и случаях, когда удавалось успешно решать поставленные задачи. Это позволит избавиться от многих нежелательных эмоциональных состояний, являющихся причинами тревожности и страхов.

Итак, наиболее предпочтительной остается мотивация получения удовольствия. Последнее условно подразделяется на удовольствие приобретения и удовольствие избавления [141, с.102]. Иными словами, предвкушение обретения чего-либо, доставляющего радость, и желание избежать проблем или не самых приятных ощущений. К примеру, студент учится в ВУЗе, чтобы не впасть в немилость родителей (избавление от родительского гнева), или для получения знаний в любимой профессиональной области (удовольствие приобретения) с последующей перспективой любимой работы (предвкушение удовольствия приобретения) и т.п.

Взаимодействие с окружающими может иметь одну из мотиваций: получить удовольствие от общения или снизить тревожность. Это объясняет гипербобщительность студентов, ожидающих своей очереди у аудитории, в которой проходит экзамен. В подобной ситуации общение преимущественно имеет защитный характер, поскольку основная его цель – понижение степени тревожности.

Для активизации центра управления на рисунке 12 недостаточно одного желания обретения позитивных ощущений. Требуется, чтобы данное желание было действительно управляемым. Пассивное ожидание и, не подкрепленные соответствующими необходимыми действиями рассуждения о том, как приятно было бы обрести то, или избежать это, - не приносят ничего, кроме разочарований.

По закону Йоркса-Додсона максимально высоких результатов удастся достичь при наличии оптимального уровня мотивации, причем далеко не самого высокого. Такая закономерность была впервые установлена на животных, но применительно к нашему предмету исследования интерес представляет эксперимент со студентами, проведенный М.Моррисом и В.Бенет-Мартинесом [142, с.90].

Участникам эксперимента предлагались различные сложные задания,

справившихся ожидало денежное поощрение. Поощрительная сумма поэтапно возрастала: если на первых порах речь шла о не представляющих особой ценности «символических суммах», то в дальнейшем призовые суммы постепенно начали становиться вполне внушительными с позиции студента. Отмечено, что символические награды не вызывали у испытуемых особого энтузиазма (соответствующими были и результаты). Однако и воодушевление и результаты стали заметно расти по мере повышения призовых сумм.

В определенный момент, когда размер выигрыша стал более чем значительным, результаты вновь стали ухудшаться, поскольку здоровый энтузиазм начал трансформироваться в ажиотаж. Дальнейшее увеличение размера награды неизменно оказывало отрицательное влияние на работоспособность испытуемых, поскольку их мысли теперь были сосредоточены на получении столь желаемого денежного приза, что не могло не мешать благополучному выполнению заданий.

Эксперимент показал, что если незначительная мотивация явно недостаточна для достижения результата, то избыточная – препятствует нормальной деятельности, так как является причиной чрезмерного возбуждения и суетливости.

Итак, для достижения желаемого результата цель необходима, и к ней следует стремиться в разумных пределах, чему способствует психоэмоциональная устойчивость. Для достижения желаемых результатов оптимальной будет умеренная мотивация (среднего уровня).

Описанное позволяет понять, непосредственную зависимость эмоций от мышления. И механизм психических реакций устроен таким образом, что если при обычных обстоятельствах человек способен регулировать процессы мышления, то в эмоциональном напряжении при безактивации интеллекта сами эмоции чаще управляют человеком. Возможности мышления, по своей природе направленные на созидание, при потере контроля над ними, способны стать опасным источником процессов саморазрушения.

Одним из «опасных» свойств мысли следует считать ее способности в построении (посредством конструирования образов) как будущего, так и прошлого. Мысль дает возможность с одной стороны принимать верные решения, с другой - погружать в неприятные ситуации из прошлого или воображаемого будущего. Дар воображения обеспечивает эмоциональные переживания. Именно по этой причине обучение управления собственными эмоциями следует начинать с методик контроля воображения.

Итак, регуляция представляет собой психологический механизм управления эмоциями и выступает одним из значимых методов, применяемых при формировании психоэмоциональной устойчивости. Она позволяет управлять эмоциональным восприятием человека, контролировать оптимум мотивации и даже конструировать нужное мировоззрение. В целях применения регуляции к профессиональной педагогической деятельности педагогов ВУЗа, мы разработали следующие рекомендации.

1. Педагогическую деятельность следует начинать с определения личных и профессиональных целей, задач и выделения приоритетов. Они позволят

сформировать устойчивую основу для центра управления в эмоциональном восприятии реальных педагогических ситуаций. В дальнейшем важно придерживаться их и периодически оценивать результаты и корректировать. Знания, умения и навыки такой деятельности должны быть приобретены еще в процессе получения образования.

2. Насыщенность общения следует компенсировать поиском времени для одиночества - с психофизиологической точки зрения человеку необходима прерывность эмоциональной напряженности. Это основная проблема современной системы образования, так как объемы реальной нагрузки большинства педагогов – значительно выше рекомендованных. Разрешить ее возможно организацией в высших учебных заведениях специальных помещений для непродолжительного отдыха, подобно японскому опыту крупных корпораций. Урегулировать этот вопрос следует нормативно, в качестве требования к функционированию вузов вообще.

3. Прерывность эмоциональной напряженности обеспечивается и при смене деятельности. Будущий педагог вуза должен обладать навыками построения лекций и семинаров, используя психологические схемы перехода из состояния в состояние.

Пример. Уже спустя 20 минут после начала занятия, вне зависимости от преподаваемого предмета, у педагога появляется установка на смену деятельности. Еще через 10 минут работы данная установка начинает доминировать и преподаватель (так же как и студенты) с нетерпением начинает ожидать окончания пары. Используя это правило, педагог должен планировать лекции и семинары по теме так, чтобы смена деятельности не превышала указанных временных границ. Такой подход требует компетентности в многообразии форм и методов преподавания материала.

4. Важно обеспечить педагогу право выбора наиболее удобного для него графика аттестаций и иных форм оценок его деятельности, право участия в разработке критериев и методов оценки, право получения достаточно мотивированных результатов оценки и их обжалования. Это позволит эмоционально подготовиться к проверке, ориентироваться в ее содержании. Будущие педагоги, соответственно, должны получить ЗУН об оценке своей профессиональной деятельности.

5. Рабочее помещение, в котором предстоит работать педагогу, должно быть максимально комфортным, обеспечивающим необходимую шумоизоляцию, отсутствие случайных визитеров и иных эмоциональных раздражителей.

6. Педагогу должна быть предоставлена возможность систематической проработки собственных внешних и внутренних проблем на психотерапевтических, психокоррекционных сеансах (групповых и/или индивидуальных). Это требует введения штатного психолога при вузах как обязательного норматива. В компетенции последнего должна быть обязанность диагностики эмоционального выгорания педагогов и право ходатайства о направлении их на дополнительный отпуск с обязательством пройти курс восстановления психоэмоциональной устойчивости. Для педагогов

специальности «Психология» такой психолог будет выступать супервизором.

В обучении будущих педагогов навыкам регуляции ключевое значение имеет тренинг. По мнению ученых [143, с.72; 144, с.130], в настоящее время социально-психологические тренинги приобрели наибольшую популярность, прежде всего, в качестве важной составляющей подготовки специалистов и руководителей различных специальностей, в том числе и будущих педагогов.

Социально-психологический тренинг является новым направлением, обеспечивающим возможность комплексного действия на личность. Он создает благоприятные условия для юстировки целостного организма и увеличения эмоциональной резистентности обучающихся. Однако для подобного использования тренингов имеются некоторые ограничения. Например, групповой социально-психологический тренинг не рекомендован тем, у кого эмоциональная неустойчивость связана со значительной личностной тревожностью, фобиями и невротическими реакциями. Он рассчитан на людей, не имеющих эмоциональных патологий.

Социально-психологический тренинг дает возможность учащимся с пониженной эмоциональной резистентностью приобретать и способность к сопереживанию, эмпатии, пониманию интересов окружающих, и навыки равноправного общения. Через ключи к самоконтролю и самокоррекции обеспечивается профилактика межличностных конфликтов. Тренинг направлен на то, чтобы студенты получили навыки самокоррекции, регуляции и контроля над своими эмоциями и поведенческими реакциями в том числе и в нестандартных, экстремальных ситуациях. Подобные тренинги формируют психоэмоциональную устойчивость к профессиональным неудачам, сложностям и угрозам.

Активность отношения индивидуума к окружающей его реальности и к себе самому - главная предпосылка личностно ориентированной концепции, составляющей основу практик социально-психологических тренингов. Это, в свою очередь, имеет выражение и при постановке целей и задач тренинга, включающих формирование творческого активного отношения всех участвующих в нем к реалиям всяких предлагаемых обстоятельств, требующих анализа, выбора и освоения наиболее оптимальной линии поведения.

Сама структура тренинга планируется таким образом, чтобы все участники имели возможность ощущать себя субъектами общей деятельности. Цель программы – освоение некоторых модификаций естественных регулятивных процессов (увеличение уровней самоконтроля, саморегуляции, снижение тревожности, коррекция самооценки), но ни в коем случае не полная трансформация структуры личности либо целостности структуры разнообразных межличностных отношений.

Для участника тренинга должна быть обеспечена возможность применения на практике полученных знаний и навыков. Кроме того, занятия должны постепенно переводить получаемые новые знания в арсенал уже усвоенных и используемых образцов поведения, поскольку невозможно сразу и комплексно трансформировать множество основополагающих поведенческих

характеристик для видов деятельности в нестандартных, экстремальных условиях.

С позиции теории обучения, сама концепция социально-психологического тренинга имеет в своей основе когнитивно-поведенческий подход и является отражением сути рациональной эмотивной психотерапии [145, с.141].

Задачей тренинга, направленного на повышение психоэмоциональной устойчивости, является достижение студентом следующих уровней:

1. Постигание интерперсонального контекста самой личности.
2. Предельно точное распознавание и адекватная вербализация личных эмоций.
3. Повторное переживание и анализ имевшего место эмоционального опыта, а так же приобретение нового эмоционального опыта за счет взаимодействия в группе.
4. Развитие механизма эффективной саморегуляции.

Более подробно задачи тренинга можно разделить в рамках трех сфер (таблица 3).

Таблица 3 - Задачи студентов тренинга развития психоэмоциональной устойчивости

Когнитивная сфера	Эмоциональная сфера	Поведенческая сфера
осознать, какие из ситуаций в реальной жизни (и в группе в частности) способны вызывать напряжение, комплексы, страх, тревогу, неуверенность и прочие отрицательные эмоции	получить и от проводящего занятия тренера, и со стороны членов группы, эмоциональной поддержки и всего, что дает ощущение личностной ценности, способствует смягчению действия механизмов защиты, увеличению уровней спонтанности, открытости, уверенности в самом себе, активности	увидеть неадекватность сложившихся собственных поведенческих стереотипов
понять специфику собственного эмоционального реагирования и поведения	пережить в группе гаммы чувств, нередко испытываемых в жизни, воспроизведении эмоциональных ситуаций, с которыми в прошлом не удалось совладать	получить навыки более открытого, свободного и глубокого общения
определить, каким видят участника окружающие, как воспринимаются ими его поведение, особенности его эмоционального реагирования и какой отклик находят, каковы последствия данного отклика	понять неадекватности ряда собственных эмоциональных реакций (робости, раздражительности, импульсивности, мнительности, невыдержанности, страха, тревоги)	преодолеть и, в дальнейшем избегать неадекватных форм поведенческих реакций, имеющих проявление при общении в группе (включая и реакции, связанные с попытками избежать субъективно непростых ситуаций)
распознать имеющиеся рассогласования между самостоятельно выстроенным	вербализировать и наиболее полно осознать чувства участников	развивать поведенческие навыки, основанные на максимальных самоконтроле,

Продолжение таблицы 3

образом «Я» и возможным восприятием его «Я» окружающими		самостоятельности, саморегуляции, ответственности, уверенности в собственных силах
оценить личные мотивы, устремления, потребности, установки, отношения, и в том числе уровень их реалистичности, адекватности и конструктивности	раскрыть собственные проблемы в системе со всем комплексом соответствующих переживаний (нередко вначале или трансформированных, искаженных, или подсознательно скрываемых от себя)	закрепить поведенческие формы, способствующие адекватной адаптации, функционированию в повседневной жизни, повышению психоэмоциональной устойчивости
определить основные черты межличностного взаимодействия, причины, а так же следствия возникновения межличностных конфликтов	изменить способы восприятия самого себя, своих переживаний, собственных отношений с окружающими и эмоционального реагирования	закрепить успехи в эмоциональной и познавательной сферах, формы адекватного реагирования и поведения
осознать степень собственного участия в появлении и укоренении таких чувств и ощущений, как страх, тревога, неуверенность в себе; возможность избежать их появления и рецидивов	провести эмоциональную коррекцию собственных отношений	

То есть, задачи данного тренинга сосредоточены в области трех основных составляющих самосознания: саморегуляции эмоций, эмоционального отношения к самому себе и самопонимания (аспект эмоционально-когнитивный).

На основе вышеизложенного можно выделить такие основные принципы концепции составления тренинга:

1) освоение ряда психологических понятий, требуемых для благополучной социализации (темперамент, общение, характер, личность, воля); психодиагностика (может осуществляться психологом самостоятельно) и анализ главных психологических личностных характеристик учащегося;

2) система психологических упражнений и «разминок», нацеленных на устранение эмоциональных зажимов, спонтанное поведение, искреннее проявление положительных эмоций;

3) установление различных по уровню сложности категорий коммуникаций на поведенческом, эмоциональном, и познавательном уровнях с применением игровых методик;

4) диагностирование, анализ, проектирование эмоциональных состояний в разнообразных ролевых ситуациях с применением ТСО и дидактических средств;

5) освоение методик обратной связи посредством невербальных и вербальных упражнений;

6) проработка в форме игры различных ролевых моментов для освоения

форм адекватного поведения в профессиональной деятельности и прочих сферах социальной жизни;

7) тренировка развития познавательных структур мышления и логики;

8) задания и упражнения на максимальное закрепление приобретенных навыков с целью переноса их в социум; овладение рядом психотехнических приемов.

Методами тренинга психоэмоциональной устойчивости на основе регуляции могут выступить:

1. Игровые ситуации и упражнения, способствующие образованию единого психологического поля и постижению приемов межличностного общения, формирующие вербальную активность и невербальные методики общения.

2. Разнообразные виды диспутов, игр, включая элементы психодрамы, соответствующие главным структурным составляющим личности: самопобуждение, самопознание, программы профессионального и личностного роста, максимальная самореализация.

3. Упражнения, формирующие стабильность самооценки, дающей ощущение персональной ценностности, смягчению защитных установок, уверенности в собственных силах.

4. Релаксационные и восстановительные комплексы упражнений, позволяющие снять эмоциональную напряженность, тревожность, раздражительность; обучение способам и методам самоконтроля и саморегуляции.

Весь данный комплекс задач допускает незначительное варьирование в зависимости от специфики студенческой группы, в связи с чем возникает необходимость в разработке психолого-педагогической модели формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Таким образом, психологическая регуляция представляет собой действенный механизм самоуправления эмоциональным состоянием, постоянное применение которого позволяет сформировать психоэмоциональную устойчивость.

2.3 Научно-практическая модель формирования психоэмоциональной устойчивости личности педагога

Результаты эмпирического эксперимента позволили сделать вывод о том, что выявленный уровень психоэмоциональной устойчивости личности будущего педагога низок, что и вызывает необходимость проведения специальной работы по ее развитию.

Поэтому мы разработали научно-практическую модель формирования психоэмоциональной устойчивости личности педагога через реализацию психолого-педагогических условий развития содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости.

Для проектирования модели мы исходили из классических положений о возможности системного и комплексного подхода к изучению личности,

необходимости понять содержание психоэмоциональной устойчивости, структуры, которая включает в себя содержательные компоненты, критерии и уровни сформированности в различных видах деятельности будущего педагога, а также психолого-педагогические условия, способствующие эффективному формированию психоэмоциональной устойчивости в условиях совместной деятельности [146, 147].

Формирование психоэмоциональной устойчивости личности педагога в структуре образовательного процесса мы рассматриваем как социально обусловленную целостность субъект-субъектного взаимодействия в процессе личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие следующих профессиональных свойств личности педагога:

- профессиональная компетентность (взаимосвязана и взаимообусловлена с эмоциональной устойчивостью: чем выше уровень эмоциональной устойчивости, тем более компетентен педагог в своей профессиональной деятельности);

- коммуникативность (принимая во внимание специфику труда, эмоциональную устойчивость можно считать условием развития навыков педагогического общения);

- отсутствие явной профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания (педагогические деформации разрушают структуру личности преподавателя, негативным образом влияя не только на его профессиональную деятельность, но и на поведение в целом).

Разработанная модель (рисунок 13) дала возможность обеспечить формирование психоэмоциональной устойчивости личности через поиск нестандартных способов решения профессиональных задач; организованное социально-психологическое обучение с учетом психофизиологических особенностей личности студенческой молодежи.

Различные области науки и практики в последнее время все чаще используют моделирование. Системное моделирование ориентировано на познание, управление сложноорганизованным объектом, реализацию на практике целостного единства субъекта и объекта познания. Изучение антропомерной системы предполагает моделирование структуры, поведения, функционирования процессов.

В модели (ниже) отражены структурные компоненты развития психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов:

1. Концептуальный - предполагает определение целей и задач.
2. Содержательный - предопределяет необходимость определения составляющих модели.
3. Организационный - предполагает организацию психолого-педагогических условий и технологического обеспечения.
4. Результативный - дает возможность определить уровень развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога как необходимого результата.

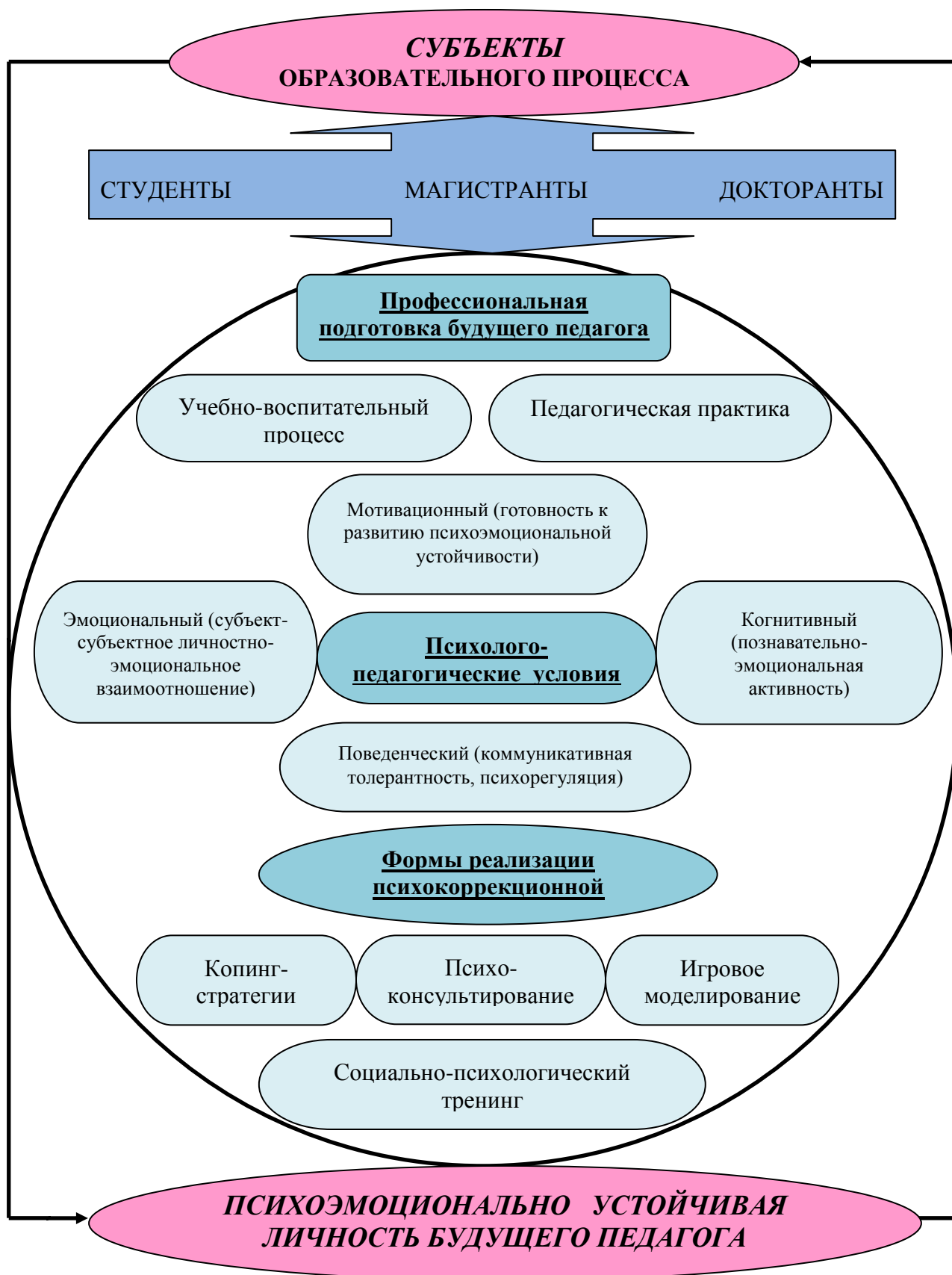


Рисунок 13 – Модель развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога ВУЗа

При разработке компонентного состава модели развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога, за основу было принято положение Р.И.Остапенко [148, с.44], который утверждает, что профессиональная деятельность педагога идет вразрез со сложившимися структурно-содержательными и процессуальными компонентами современного педагогического образования. Это связано с тем, что работа педагога творческая и массовая. Сегодня предпринимаются попытки к развитию творческой индивидуальной личности, но нет их практической реализации. Массовость же работы педагогов как эмоционально сложный аспект вообще не выступает предметом организации образования в вузах.

В соответствии с этим при определении состава модели формирования психоэмоциональной устойчивости будущего педагога была учтена необходимость развития познавательной деятельности, способной обеспечить непрерывный рост у будущего педагога психоэмоциональной устойчивости.

Концептуальный компонент выступает в виде базовой инстанции по отношению к другим компонентам модели. Иллюстрация модели предложена по типу движения снизу вверх: от базы через рост к результату. Цель представляет образ желаемого результата с фиксированным временем его получения. Зарубежные исследователи утверждают, что обоснованность целей может быть определена как показатель эффективности и процесса обучения [149].

Организационный компонент - это методы, средства и формы развития психоэмоциональной устойчивости:

- 1) анализ ответов на занятиях, зачетах, экзаменах;
- 2) тестирование;
- 3) анализ задач, самооценка, экспертные оценки;
- 4) наблюдение, тестирование, приемы рефлексивной диагностики.

Средствами развития психоэмоциональной устойчивости могут служить:

- информационные, обучающие, диагностические, рабочие учебные программы;

- сборники ситуативных задач и упражнений;
- инструкции по выполнению ситуативных задач и упражнений.

Формами развития психоэмоциональной устойчивости признаются:

- лекции, беседы, дискуссии

- семинарские занятия, упражнения по развитию психоэмоциональной устойчивости,

- лабораторно-практическое занятие,
- коллоквиум,
- самостоятельная работа студентов.

Говоря об организационном компоненте, следует также учесть возможность студентов участвовать в процессе, выдвигая свои предложения. Это обусловлено партисипативным стилем управления педагогическим процессом.

Системообразующим можно назвать содержательный компонент. Через его развитие можно оценить процесс развития психоэмоциональной

устойчивости будущих педагогов. Проект содержательного компонента предполагает необходимость определения таких компонентов, как:

- 1) мотивационный,
- 2) когнитивный,
- 3) практический;
- 4) технологический.

Все они дают возможность непрерывного развития психоэмоциональной устойчивости.

Мотивационный блок включает формирование готовности развивать и саморазвивать психоэмоциональную устойчивость. Этот компонент может быть определен как осознание необходимости в деятельности, наличие устойчивой познавательной потребности, стремление к творческому применению знаний.

Положительная мотивация должна быть сформирована для активной деятельности будущего педагога по осмыслению ценностей, позиции в сфере профессионального общения, готовности к распознаванию эмоций и управлению эмоциональными состояниями субъектов совместной деятельности. Только личная заинтересованность субъекта может стать мотивом выбора будущей профессии, в которой человек сможет проявить свою социальную успешность.

Мотивация, как термин часто используется в психологических научных трудах, применяется для анализа причин и механизмов поведения человека, которое может характеризоваться, как целенаправленное. Как и Д.А.Штатт, в своем исследовании мы понимаем под мотивацией совокупность мотивов индивида, которые стимулируют и дают направление его деятельности [150, с.49].

Положительная мотивация готовности к развитию психоэмоциональной устойчивости имеет целью актуализировать у будущего педагога внутренние мотивы, которые побуждают их к саморазвитию.

Характеристики, которыми должны обладать сформированные внутренние мотивы, следующие:

1. Осознаваемые: необходимые для того, чтобы педагог отдавал себе отчет в том, для чего он выполняет ту или иную деятельность, связанную с развитием психоэмоциональной устойчивости и сознательно осуществлял акты обратной связи.

2. Реально действующие: то есть мотивы должны реально стимулировать, давать направление творческой деятельности будущих педагогов.

3. Устойчивые: должны рождать стремление к развитию психоэмоциональной устойчивости, которое будет сохраняться на разных этапах деятельности будущего педагога.

4. Полифункциональные: должны играть роль побудительных, смыслообразующих и организующих факторов.

Источником активности личности выступает внутренняя мотивация развития психоэмоциональной устойчивости. Она связана с осмыслением и

творческим отношением к предстоящей профессиональной деятельности будущих педагогов.

Когнитивный блок содержит представления о наличии системы психолого-педагогических знаний о сущности, содержании, факторах и критериях оценки психоэмоциональной устойчивости, ее значимости для будущего педагога. Этот блок позволяет научно обосновать требования, предъявляемые к проведению каждого учебного занятия, разрешает проблему не только на теоретическом и методологическом уровне, но и позволяет сконструировать инструментарий, который необходим для реализации содержания и целей развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога. Результатом этого становится обретение объективного смысла и необходимости когнитивной подготовки студента. Когнитивные знания необходимы еще и в связи с тем, какие требования сегодня предъявляются к будущим педагогам. Так, например, педагог должен иметь понимание значимости психоэмоциональной устойчивости, необходимой для успешной деятельности. Он должен владеть категориальным аппаратом, уметь ориентироваться в современных технологиях и основных компонентах психоэмоциональной устойчивости. Когнитивный компонент имеет конкретные задачи:

- раскрыть механизмы и закономерности психоэмоциональной устойчивости, изучить их влияние на интеллектуальное и личностное развитие будущего педагога;

- определить механизмы и закономерности развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога;

- определить связи между уровнем интеллектуального и личностного развития будущего педагога и формами и методами развития психоэмоциональной устойчивости;

- определить психолого-педагогические основы диагностики уровня и качества развития психоэмоциональной устойчивости и их соотношение с принятыми стандартами;

- определить особенности организации и управления учебно-познавательной деятельностью будущих педагогов и влияния этих процессов на их интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие и учебно-познавательную активность;

- разработать психолого-педагогические основы дальнейшего совершенствования процесса развития психоэмоциональной устойчивости на всех уровнях образовательного процесса.

Исследование теории психоэмоциональной устойчивости, проведенное нами в первом разделе, позволило определить, какие знания должен включать в себя когнитивный компонент:

- 1) социально-философские проблемы развития психоэмоциональной устойчивости;

- 2) методологию психоэмоциональной устойчивости;

3) социально-исторические предпосылки и психолого-педагогические аспекты возникновения и перспективного развития модели развития психоэмоциональной устойчивости;

4) сущность процесса развития модели;

5) сущность понятий «психоэмоциональная устойчивость», «психоэмоциональная устойчивость будущего педагога», «компоненты психоэмоциональной устойчивости»;

6) цель, задачи, методы и функции психоэмоциональной устойчивости;

7) формы и методы развития модели;

8) характеристика механизма педагогического управления развитием психоэмоциональной устойчивости;

9) знания об основных средствах реализации этого механизма.

В связи с этим можно сформулировать обязанности, которые накладываются на будущего педагога, имеющего развитый когнитивный компонент:

1) владение диалогической и монологической речью с применением наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в различных ситуациях связанных с эмоциональной напряженностью;

2) умение распознавать эмоции субъектов совместной деятельности и контролировать собственное эмоциональное состояние;

3) умение прогнозировать собственное поведение, поведение иных участников совместной деятельности в различных ситуациях;

4) умение создать атмосферу речевой контактности, общительности;

5) умение создать возможность выбора эффективных средств коррекции собственного эмоционального состояния;

6) умение осуществлять коррекцию неадекватного речевого поведения;

7) умение контролировать собственные эмоциональные реакции в поступках и поведение участников совместной деятельности;

8) умение выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль поведения с учетом этнопсихологических характеристик партнеров и социальных норм поведения;

9) умение удерживать лидерство в субъект-субъектном взаимодействии с участниками совместной деятельности.

Применение и закрепление комплекса психолого-педагогических знаний и умений в ходе осуществления профессиональной деятельности реализуется через практический блок. Его результатом должен быть отбор конкретной методической информации, которая в дальнейшем применяется в профессиональной деятельности. Предполагается практическое применение знаний, развитие личного опыта будущего педагога на основе моделирования сложных педагогических ситуаций. Здесь происходит осмысление и присвоение знаний, проявление сформированных убеждений, а также начинается новый этап мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов. Практический компонент включает следующие элементы:

1) активную, самостоятельную и творческую составляющие будущего педагога к исполнению любого вида деятельности;

- 2) высокий уровень достижений в учебе будущего педагога;
- 3) практическое использование теоретических знаний об психоэмоциональной устойчивости будущего педагога;
- 4) способность успешно и рационально преодолевать возникающие трудности в жизни;
- 5) самостоятельность в достижении результатов, связанных с развитием психоэмоциональной устойчивости;
- 6) владение умениями коммуникативного и перцептивного характера, навыками рефлексивного типа, а также методами самостоятельной регуляции психических состояний;
- 7) приобретение знаний, которые необходимы для развития психоэмоциональной устойчивости в рамках преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла;
- 8) толерантное взаимодействие с участниками совместной деятельности;
- 9) формирование знаний и представлений о значимых качествах в профессии будущего педагога;
- 10) умение организовать пространство общения, установить эмоциональный контакт, создать благоприятный климат общения;
- 11) контроль собственного экспрессивного поведения, а также идентификация состояния собеседников по невербальным признакам;
- 12) формирование навыков адекватного самопредставления, установления контакта с аудиторией, вербального и невербального выражения эмоциональных состояний;
- 13) умение анализировать сложившуюся ситуацию взаимодействия;
- 14) взаимодействие будущего педагога и участников совместной деятельности, которое должно осуществляться на основе субъект-субъектных отношений;
- 15) умение проводить самоанализ и самооценивание полученных результатов, проводить коррекцию и совершенствование собственной деятельности;
- 16) способность к мобилизации в напряжённых ситуациях;
- 17) устойчивость к эмоционально напряженным ситуациям;

На ранних этапах профессиональной подготовки будущего педагога важно теоретическое и методическое обеспечение психоэмоциональной устойчивости, которое формируется технологическим блоком. Этот компонент совмещает в себе действия и операции, которые студенты и преподаватели выполняют для достижения высокого уровня развития в данной компетенции.

Технологический компонент представляет собой систему креативных технологических знаний, способностей, шаблонов инструментальной работы будущего педагога. Образование должно в полной мере соответствовать требованиям современной жизни и задает для педагогов необходимость достижения успехов в использовании совершенных современных технологий с сокращением затрат времени и средств, в ускорении прогресса и опережении иных участников педагогического процесса. В современной педагогике

существует немало усовершенствованных психолого-педагогических технологий.

Такой компонент определен знаниями принципов содержания, форм, методов развития психоэмоциональной устойчивости. По сути, он является системой психолого-педагогических знаний и умений, которые построены по логике решения задач проводимого нами исследования.

Задачами технологического компонента являются:

1) системное закрепление знаний об психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов;

2) овладение принципами, формами, методами развития психоэмоциональной устойчивости на основе психолого-педагогических технологий;

3) формирование знаний и умений в области формирования психоэмоциональной устойчивости узкопрофильного психолого-педагогического характера.

Процесс развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога может быть разделен на несколько этапов в соответствии с положениями, принятыми в философии, психологии и педагогике:

1. Подготовительный;
2. Информационный;
3. Практически;
4. Итоговый.

Энциклопедия педагогических технологий предлагает следующее понятие процесса обучения: педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения, в ходе которой находятся решения задач развития, воспитания личности [151, с.241]. Соответственно, процесс развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога рассматривается как педагогически обоснованная, последовательная, непрерывная смена актов обучения стратегиям и тактикам развития психоэмоциональной устойчивости. Будущие педагоги в результате получают совокупность знаний, навыков и отношений, которые взаимосвязаны между собой.

Последовательность этапов развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога определена следующим образом:

1. Подготовительный этап. Обусловлен несовпадением представлений абитуриентов о профессии педагога с требованиями предъявляемыми государственным стандартом высшего профессионального образования и современным обществом; диагностикой степени развитости некоторых психолого-педагогических особенностей поступивших; правильным выбором методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, адекватный уровню развития их индивидуально-психологических особенностей.

2. Информационный этап. Формирует положительную мотивацию к развитию собственной психоэмоциональной устойчивости. Проводится ознакомление будущих педагогов с основными понятиями, процессами, действиями.

3. Практический этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных педагогических ситуациях.

4. Итоговый этап позволяет закрепить результаты развития психоэмоциональной устойчивости развития будущего педагога. Здесь происходит реализация мониторинговой деятельности, коррекция полученных ЗУН.

Уровни, показатели, методы и критерии математической статистики развития психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов содержатся в результативном компоненте. Научно-педагогическая литература дает различные понятия критериев, поэтому необходимо дать их определения для данного исследования. В настоящем исследовании мы придерживаемся следующего определения: критерий - качество, свойство объекта изучения, которое дает возможность выдвигать суждения о его состоянии, уровне функционирования и развития [151, с.252]. В основу выбора критериев был положен принцип адекватности.

Можно сделать вывод о том, что созданная модель развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога представлена взаимосвязанными компонентами: концептуальным, содержательным, организационным и результативным. Содержательная особенность модели - в ее многоаспектной целостности: интеграция мотивационного, когнитивного, практического и технологического блоков.

Таким образом, характерными особенностями модели являются:

1. Целостность – все компоненты взаимосвязаны и направлены на конечный результат;
2. Открытость – модель интегрирована в контекст системы развития психоэмоциональной устойчивости будущего педагога;
3. Прагматичность – модель включает средства организации практических действий.

Представленная модель является основой для разработки технологии формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Выводы по второму разделу:

Под психолого-педагогическими условиями эффективного развития психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов мы понимаем комплекс взаимосвязанных между собой средств учебного процесса, который способствует максимальной реализации внутренних возможностей студентов в освоении ЗУН, необходимых для развития психоэмоциональной устойчивости, что обеспечит переход будущих педагогов к более высокому уровню данной компетентности. Такими определены: установление эмоционально-личностного контакта с будущим педагогом; ориентирование будущего педагога на коммуникативную толерантность и постоянное применение психологической регуляции; использование партисипативных методов в процессе формирования психоэмоциональной устойчивости.

Применение психологической регуляции в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов ВУЗа определено как наиболее значимое психолого-педагогическое условие. Психологическая регуляция представляет

собой действенный механизм самоуправления эмоциональным состоянием, постоянное применение которого позволяет сформировать психоэмоциональную устойчивость.

Обосновано, что существующий в психологии подход к типизации регуляции методологически неверен. Предложен авторский подход, согласно которому следует выделять четыре типа психологической регуляции: индивидуальный: стремление сохранять усвоенные виды действий, поддерживать соответствие между человеком и требованиями к его деятельности, поиск новых смыслов как надстройки к имеющимся; консервативный: стремление сохранять усвоенные виды действий, поддерживать соответствие между человеком и требованиями к его деятельности, противодействие поиску новых смыслов; личностный: изменение установленных отношений, пересмотр старых стереотипов, средств, способов действий, поиск новых смыслов для замены имеющихся; радикальный: противодействие установленным отношениям, разрушение старых стереотипов, средств, способов действий без поиска новых смыслов.

Процессы восприятия и эмоциональную оценку реальности предлагается совершенствовать на основе метода ассоциаций/диссоциаций. Ассоциации с позитивными эмоциями и диссоциации с негативными позволяют сформировать психоэмоциональную устойчивость к деструктивному влиянию сложных педагогических ситуаций. Будущим педагогам крайне важно освоить способ оценки негативной, вызванной личными ошибками и поражениями, ситуации с позиции отстраненного созерцания, а также научиться ассоциировать себя с памятью о тех обстоятельствах и случаях, когда удавалось успешно решать поставленные задачи. Это позволит избавиться от многих нежелательных эмоциональных состояний, являющихся причинами тревожности и страхов. Владение навыками психологической регуляции позволяет человеку определять и поддерживать оптимальную эмоциональную увлеченность профессиональной деятельностью. Этот оптимум определяется будущим педагогом самостоятельно в каждом конкретном педагогическом процессе. Автором предложены рекомендации по организации применения психологической регуляции педагогов в ВУЗах:

- педагогическую деятельность следует начинать с определения личных и профессиональных целей, задач и выделения приоритетов;
- педагог ВУЗа должен обладать навыками построения лекций и семинаров, используя психологические схемы перехода из состояния в состояние;
- педагоги должны быть включены в процесс оценки своей профессиональной деятельности;
- необходима организация в высших учебных заведениях специальных помещений для непродолжительного отдыха и введение должности штатного психолога;
- рабочее помещение, в котором предстоит работать педагогу, должно быть максимально комфортным;
- педагогам должен предоставляться дополнительный отпуск с

обязательством пройти курс восстановления психоэмоциональной устойчивости.

В обучении будущих педагогов навыкам регуляции ключевое значение имеет социально-психологический тренинг, который дает возможность учащимся с пониженной эмоциональной резистентностью приобретать и способность к сопереживанию, эмпатии, пониманию интересов окружающих, и навыки диссоциации при сложных коммуникативных ситуациях, выработки их решений. Сама концепция социально-психологического тренинга имеет в своей основе когнитивно-поведенческий подход и является отражением сути рациональной эмотивной психотерапии. Сформулированы задачи студентов тренинга развития психоэмоциональной устойчивости в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах, а также принципы концепции составления тренинга и методы его проведения.

Развитие психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов должно проводиться на основе модели, что обеспечит продуманную организацию, комплексность, непрерывность, устойчивость такого развития и значительно упрощает деятельность преподавателей по этому направлению. Процесс формирования психоэмоциональной устойчивости будущего педагога представлен в виде педагогически обоснованной, последовательной и непрерывной смены актов обучения тактикам и стратегиям по приобретению совокупности взаимоувязанных ЗУН. Модель задана целями, обусловленными содержанием обучения и качеством профессиональной подготовки будущего педагога и представлена совокупностью мотивационного, содержательного, организационного и результативного компонентов. Содержательный компонент модели включает мотивационный аспект (по формированию готовности к развитию психоэмоциональной устойчивости; активной деятельности по осмыслению и перестройке собственных ценностей), когнитивный аспект (получение системы психолого-педагогических знаний сущности, содержания, факторов, критериев оценки психоэмоциональной устойчивости), практический аспект (по применению полученных знаний и закреплению навыков и умений в процессе профессиональной деятельности), технологический аспект (по теоретическому и методическому обеспечению формирования психоэмоциональной устойчивости будущего педагога на начальном этапе его профессиональной подготовки).

Четыре этапа составляют последовательность действий по развитию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов. Подготовительный этап: диагностика психолого-педагогических особенностей студентов; рациональный подбор форм и методов обучения. Информационный этап формирует положительную мотивацию к развитию собственной психоэмоциональной устойчивости, усвоение сущности, структуры и стратегии ее развития. Практический этап углубляет знания по проблеме, актуализирует их в различных педагогических ситуациях. Итоговый этап включает определение результатов, мониторинговую деятельность преподавателя по диагностике уровня сформированной психоэмоциональной устойчивости, проведение коррекции полученных ЗУН в форме самоконтроля.

3. Экспертное изучение формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов

3.1 Методы и организация экспериментального исследования

Согласно гипотезе нашего исследования формирование психоэмоциональной устойчивости будущего педагога является основополагающей частью его профессиональной подготовки к будущей профессии. По нашему мнению психолого-педагогическими условиями формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов в ВУЗе являются:

1. Готовность к развитию психоэмоциональной устойчивости у студентов ВУЗа.
2. Установление эмоционально-личностного взаимоотношения со студентами ВУЗа.
3. Познавательная-эмоциональная активность студентов ВУЗа.
4. Ориентирование будущих педагогов на коммуникативную толерантность и систематическое применение психологической регуляции.
5. Использование партисипативных методов при формировании психоэмоциональной устойчивости.

Реализация указанных психолого-педагогических условий предусматривает совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих педагогов на уровне бакалавриата, магистратуры и докторантуры в ВУЗе.

Опираясь на личностно-ориентированный подход и гуманистическую стратегию в профессиональной подготовке будущего педагога в ВУЗе, который рассматривается нами как субъект деятельности, развития и саморазвития. Субъект – как философская категория – это индивид как источник познания и преобразования действительности [152, с. 501]. Человек как субъект проявляется в своей деятельности, витальности, общении, самосознании и не существует вне личности. Субъектность характеризуется тремя интегративными сущностными свойствами:

- самодетерминацией (самопричинением) – способностью выступать причиной самого себя, своих внутренних изменений и внешней активности, актуализации и реализации своих ресурсов - важнейшая функция этого свойства состоит в волевой саморегуляции. Субъектность педагога в контексте самодетерминации заключается в применении волевых усилий в процессе усвоения системы знаний о сущности педагогического взаимодействия. Сознательной выработке ценностного отношения к педагогическому взаимодействию. Саморегуляции в процессе формирования необходимых умений и навыков педагогического взаимодействия;
- самоорганизацией (самоупорядочиванием) – способностью структурировать и иерархизировать систему собственных побуждений, желаний, стремлений, приводить в порядок и организовывать само и мировосприятие - важнейшая функция этого свойства состоит в целеполагании. Субъектность педагога в контексте самоорганизации проявляется в целевой направленности на

усвоение учебного материала. В определении и выбора приоритетных норм и ценностей в педагогическом взаимодействии. В стремлении к максимально высокому уровню развития нужных умений и навыков;

▪ саморазвитием (самопостроением) – способностью к порождению качественных и количественных изменений в своем собственном внутреннем мире и мире окружающем – важнейшая функция этого свойства состоит в неадаптивной активности. Субъектность педагога в контексте саморазвития заключается в организации самостоятельной работы по расширению имеющихся представлений о педагогическом труде, в собственной активности в принятии Другого и выработке позитивного отношения к взаимодействию с ним, в сверхнормативной активности в овладении операциональной стороной педагогического взаимодействия для формирования психоэмоциональной устойчивости педагога.

Процесс формирования психоэмоциональной устойчивости (ПЭУ) будущих педагогов в образовательной среде высшего учебного заведения включает три этапа:

1. Целеполагание и создание положительной установки для формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.
2. Изучение теоретических основ и выборочная реализация программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.
3. Внедрение модели и программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

При первом этапе формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов определяется цель и возможности ее достижения, осуществляется прогнозирование конечного результата. Предусматривается создание позитивной установки на формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов, определяется наличие высокой степени готовности участников процесса к реализации данной установки.

На втором этапе осуществлялось изучение теоретических основ формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов (на данном этапе все участники процесса должны осознать сущность проблемы внедрения программы формирования психоэмоциональной устойчивости для будущих педагогов, необходимо было увеличить объем знаний и умений по теории предмета внедрения, повысить качество необходимых знаний). Данный этап предполагал выборочно-содержательную реализацию программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Третий этап представлял собой фронтальное внедрение модели и программы формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов. На данном этапе осуществлялась формирование единого подхода для всех участников образовательного процесса к осуществлению программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

На третьем этапе программа формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов выражалась в четырех направлениях:

I. Формирование *мотивационного* компонента психоэмоциональной устойчивости.

II. Формирование *когнитивного* компонента психоэмоциональной устойчивости

III. Формирование *эмоционального* компонента психоэмоциональной устойчивости.

IV. Формирование *поведенческого (волевого)* компонента психоэмоциональной устойчивости

При сформированности всех четырех компонентов можно судить о готовности студента к профессиональной деятельности. А также усвоение всех четырех компонентов психоэмоциональной устойчивости свидетельствует о готовности будущего педагога к конструктивному решению эмотивных ситуаций.

Настоящее научное исследование направлено на решение психолого-педагогических проблем, а именно оптимизации профессиональной деятельности педагога в напряженных условиях. Предлагаемая нами модель формирования психоэмоциональной устойчивости будущего педагога направлена на развитие у будущих педагогов навыков самоанализа, самопознания эмоциональной сферы; развитие и совершенствование коммуникативных и перцептивных навыков и умений.

Действенными формами реализации модели по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов в работе с экспериментальными группами в основном были тренинговые занятия. Приоритетным стал тренинговый метод работы, в связи с тем, что тренинги предполагают усвоение будущими педагогами специфических знаний, навыков, отношений, коррекцию установок, развитие личностных свойств через интериоризацию особенностей среды, объектов и особенностей взаимодействия с ней. Тренинговый метод позволяет будущему педагогу формировать образцы профессионального поведения, адекватные своим возможностям и способностям, предусматривая реализацию принципов успешности взаимодействия (ситуативность, вариативность, адаптированность и целесообразность) [153, с.158].

Тренинговая работа создает, с одной стороны, ситуацию личного «вживания» в будущую профессию, и способствует адаптации и самореализации студента в конкретной деятельности, придавая этому процессу целостность, динамизм, вариативность, последовательность, системность и гибкость. А с другой стороны, психологические образования, возникающие в процессе психологического тренинга активизируют само коррекцию и самоуправление, способствуют формированию адекватного уровня психоэмоциональной устойчивости.

В нашем экспериментальном исследовании были применены следующие тренинговые занятия: *тренинг коммуникации, социально-психологический тренинг, тренинг психорегуляции, тренинг развития coping-стратегий.*

Тренинг коммуникации (приложение А) был рассчитан на изменение самосознания, обогащения репертуара поведения в общении, приобретение новых коммуникативных навыков и расширение своих возможностей. Данный тренинг способствовал повышению коммуникативной компетентности, развитию способности конструктивного поведения в конфликтах и эмоционально напряженных ситуациях.

Социально-психологический тренинг представляет собой вид методов

активного социально-психологического обучения, направленный на развитие знаний, умений, социальных установок и опыта в интересах развития, психокоррекции и психотерапии личности. Основными признаками социально-психологического тренинга являются: групповое обучение участников тренинга; стадийность, обусловленная закономерностями развития малой группы; комплексное применение совокупности методов групповой работы; продолжительное по времени проведение встреч; широкая целевая направленность; содержательное и личностное развитие участников.

Тренинг психорегуляции (приложение Б) способствовал развитию у будущих педагогов способности к мобилизации и релаксации, снижению возбуждения, восстановления сил, устранению эмоционального стресса, овладению своим скрытым физиологическим потенциалом, формированию навыков поддержания личного душевного комфорта, регуляции вегетативных процессов и формированию устойчивых форм проявления эмоций в самых разных ситуациях.

Тренинг развития копинг-стратегий (приложение В) способствовал формированию у будущих педагогов ресурсов *когнитивного* преодоления (позитивное мышление относительно причин стресса и способов его преодоления; рациональное осмысление ситуации и своих возможностей; поиск и оценка возможных ресурсов, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса), *эмоционального* преодоления (осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний; овладение социально приемлемыми формами проявления чувств; контроль динамики переживания), *поведенческого* преодоления (перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация и дезактивация поведения или деятельности), *социально-психологического* преодоления (изменение направленности личности; коррекция жизненных ценностей или их приоритетов; расширение пространства социальных ролей, позиций и межличностных отношений).

Все виды тренинга сочетались с групповой дискуссией, в процессе которой анализировались и обсуждались выполнение каждого упражнения, выяснялись причины успехов и неудач, что обеспечивало осознанность и целенаправленность формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов.

В основе тренингов, направленных на формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов были заложены следующие принципы:

1. Принцип личной включенности, предполагающий внутреннюю мотивацию будущего педагога на готовность совершенствоваться в ходе групповой работы.

2. Принцип межличностной включенности, предполагающий полноценное взаимодействие студентов на занятиях, основанное на взаимном уважении и принятии друг друга.

3. Принцип самодиагностики, предполагающий рефлексивную позицию студента в процессе работы группы, осознание и решение им профессионально значимых задач.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (2011-2012 гг.) – *подготовительный (констатирующий)*.

На данном этапе проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования психоэмоциональной

устойчивости у будущих педагогов; осуществлен выбор объекта и предмета исследования, определена цель и задачи исследования; составлялась программа констатирующего и формирующего экспериментов; осуществлялся выбор психодиагностического инструментария; отобраны контрольная и экспериментальная группы; проведен констатирующий эксперимент с целью выявления исходного уровня сформированности психоэмоциональной устойчивости;

Второй этап (2012-2013 гг.) – *экспериментальный (формирующий)*. На данном этапе создана модель формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов; выявлены и обоснованы компоненты, показатели и критерии уровневого формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов; определена программа по формированию психоэмоциональной устойчивости (приложение Г); проведены формирующий и контрольный эксперименты; целью формирующего эксперимента была проверка эффективности реализации психолого-коррекционной программы формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов; в рамках формирующего эксперимента проводились тренинговые занятия с экспериментальной группой, которые способствовали формированию у будущих педагогов ресурсов мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого (волевого) и социально-психологического преодоления стрессовых ситуаций.

Третий этап (2013-2014 гг.) – *обобщающий*: проведен качественный и количественный анализ полученных результатов; данные экспериментов были подвергнуты статистической обработке, проанализирована динамика изменений уровней сформированности психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов на основе реализации модели и программы формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов; на данном этапе были подведены итоги экспериментов в форме выводов и практических рекомендаций; результаты экспериментальной работы были оформлены в виде диссертационной работы.

Экспериментальная база исследования: психолого-педагогический факультет, Институт магистратуры и докторантуры PhD Казахского Национального педагогического университета имени Абая. В констатирующем эксперименте приняли участие 120 студентов, 15 педагогов, в формирующем эксперименте участвовали 120 студентов, 50 магистрантов.

По итогам констатирующего эксперимента все испытуемые были разделены на две группы: контрольную (КГ, где $n = 60$) и экспериментальную (ЭГ, где $n = 60$) студентов бакалавриата. Магистранты и докторанты были задействованы в работе с экспериментальной группой в формирующем эксперименте.

Со студентами контрольной и экспериментальной групп проводилась апробация созданной нами модели и психолого-коррекционной программы по формированию психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов.

Методы и методики в настоящем диссертационном исследовании были определены целью и задачами исследования, исходными теоретическими и методологическими предпосылками, а также этапами исследования.

На подготовительном и констатирующем этапах исследования были применены методы теоретического анализа. Теоретический анализ проблемы формирования психоэмоциональной устойчивости личности будущих педагогов позволил определить понятие «*психоэмоциональная устойчивость*» в научных исследованиях, нами были выявлены психолого-педагогические особенности психоэмоциональной устойчивости, ее важное значение для будущих педагогов.

Метод срезов, который мы провели со всеми испытуемыми студентами помог разделить испытуемых на контрольную и экспериментальную группы. Данный метод срезов имеет небольшую продолжительность и дает возможность исследования большого количества испытуемых. *Метод наблюдения* использовался нами на всех этапах констатирующего и формирующего экспериментального исследования. Метод наблюдения позволил нам выявить реальные эмоциональные состояния студентов, а также ознакомиться с субъективными рассуждениями студентов по поводу собственных эмоциональных состояний. *Беседа* как метод научного исследования применялся нами на протяжении всего экспериментального исследования. *Беседа* с испытуемыми студентами организовывалась с целью выявления индивидуальных личностных особенностей будущих педагогов, их реальной и скрытой мотивацией, жизненной позиции будущих педагогов. Интересен результат систематического применения метода *беседы*, который выявил как в рамках применения модели по формированию психоэмоциональной устойчивости изменялись характеристики личности студентов.

Динамика формирования психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов на формирующем обобщающем этапах определялась с помощью *метода экспертных оценок (метод компетентных лиц)*. На данном этапе привлекались преподаватели и кураторы, опрос, которых помог нам получить сведения об изменении личностных параметров испытуемых, проявляющихся в учебе и межличностных отношениях (приложение А).

В диссертационном исследовании для выявления показателей уровней психоэмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде вуза, согласно нашей модели по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов определялись с помощью следующих методик (таблица 4):

Таблица 1 - Методики диагностики компонентов психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов

№	Компонент	Методики диагностики
1.	Мотивационный	Диагностика личности на мотивацию к достижению успеха и на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса

Продолжение таблицы 4

2.	Когнитивный	Методика диагностики эмоционального отношения к учению Ч.Д.Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой); Самооценка личности
3.	Эмоциональный	«Нервно-психологическая устойчивость в стрессе» (методика Прогноз); опросник «Оценка нервно-психического напряжения» Т.А. Немчина; тест «Уровень беспокойства и тревоги» (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин,
4.	Поведенческий (волевой)	«Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф.Бажина, С.А.Голынкиной, А.М.Эткинда); Коммуникативная толерантность В.В. Бойко; тест рисуночных ассоциаций С.

Для исследования мотивационного компонента психоэмоциональной устойчивости нами была использована диагностика личности на мотивацию к достижению успеха (МУ) и на мотивацию к избеганию неудач (МН) Т.Элерса [154, 105-106]. Данная методика предназначена для измерения двух обобщенных устойчивых мотивов личности – мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач, с целью выявления доминирующего мотива. Анализ литературных данных показывает, что люди ориентированные на успех в средней степени, предпочитают средний уровень риска. Люди, если они боятся неудач или неуспеха предпочитают малый или высокий уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. Мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. Люди, сильно мотивированные на успех чаще достигают академических успехов в учебе и реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую мотивацию к избеганию неудач.

Когнитивный компонент психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов изучался с помощью методики Ч.Д.Спилбергера (модификация А.Д.Андреевой) [155, с.75-80]. Данная методика позволила в ходе исследования выявить познавательные отношения к учению и к приобретению знаний через различные эмоциональные состояния. В процессе работы с данной методикой мы также сопоставляли уровень эмоциональных состояний студентов в условиях учебной деятельности с фоновым и определяли каким образом процесс учения влияет на особенности эмоциональных переживаний студентов. Важным показателем в использовании данной методики считается возможность изучить взаимосвязь познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний.

Тест «Самооценка личности» С.Будасси позволяет исследовать самооценку личности, ее уровень и адекватность путем отношения между Я идеальным и Я реальным [156]. Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или на субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые человек приписывает самому себе, далеко не всегда адекватны. Процесс самооценивания может происходить двумя путями:

1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и

2) путем сравнения себя с другими людьми.

Адекватность самооценивания выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений. Уровень самооценки выражает степень реальных и идеальных, или желаемых, представлений о себе. Адекватную самооценку (с тенденцией к завышению) можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Низкая самооценка (с тенденцией к занижению), наоборот, может быть связана с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности.

Эмоциональный компонент психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов изучался с помощью методики «Нервно-психическая устойчивость в стрессе» (методика Прогноз) [157]. Для профилактики и диагностики эмоционального состояния особое значение придается так называемой нервно-психической неустойчивости, которая является отражением одновременно психического и соматического уровня здоровья индивида. НПУ показывает риск дезадаптации личности в условиях стресса, то есть тогда, когда система эмоционального отражения функционирует в критических условиях, вызываемых внешними, равно как и внутренними факторами. Методика позволяет выявить отдельные предболезненные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность их развития и проявлений в поведении и деятельности человека. Она особенно информативна при подборе лиц, пригодных для работы или службы в трудных, непредсказуемых условиях, где к человеку предъявляются повышенные требования.

Для исследования поведенческого (волевого) компонента психоэмоциональной устойчивости (тип локуса контроля), мы использовали методику «Уровень субъективного контроля» Дж.Роттера [158]. В основу определения локуса контроля положены два утверждения автора:

1. Возможны два полярных типа локализации контроля: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что все происходящее с ним является результатом действия внешних сил. Во втором случае человек интерпретирует происходящие события как результат своей собственной деятельности.

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться. Один и тот же тип контроля характеризует поведение личности в случае неудач в различных сферах деятельности.

Методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В.Бойко) позволило в нашем исследовании исследовать толерантные (отсутствие или ослабление реагирования на какой-то неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию) и интолерантные установки личности в процессе общения.

Тест рисуночных ассоциаций (С.Розенцвейга) предназначен для

выявления поведенческих реакций личности в стрессовых и фрустрирующих ситуациях, которые вызывают психологическую напряженность, переживания, ощущения субъективной непреодолимости трудностей [159].

3.2 Комплексный анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился в течении первого этапа исследования в 2011-2012 гг., в ходе которого был выявлен исходный уровень психоэмоциональной устойчивости у студентов 3 курса бакалавриата, выборка составила 120 человек, из них 45 юношей и 75 девушек. Все студенты педагогических специальностей разного профиля

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены начальные уровни всех компонентов психоэмоциональной устойчивости, а именно:

- а) мотивационного;
- б) когнитивного;
- в) эмоционального;
- г) поведенческого (волевого) компонентов.

В нашем диссертационном исследовании изучение мотивационного компонента психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов являлась первоочередной задачей, так как согласно мнению многих известных психологов и педагогов мотивация не только детерминирует деятельность человека, но и буквально пронизывает большинство, если не все сферы психической деятельности.

Мотивация это совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность.

Мотивация - это движущие силы поведения индивида. Согласно теории деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н.Леонтьева, в процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу наряду с мотивом власти, альтруизма, агрессивных мотивов поведения и других следует отнести мотивацию к достижению успеха и мотивацию избегания неудачи [160].

Исследование мотивационного компонента психоэмоциональной устойчивости студентов с помощью методики диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса и методики диагностики мотивации избегания неудач Т.Элерса позволило получить следующие результаты:

Низкий уровень мотивации к достижению успеха показали - 45 студентов (37,5%); средний уровень мотивации к достижению успеха показали – 52 студента (43,3%); высокий уровень мотивации к достижению успеха показали – 23 студентов (19,2%).

Результаты исследования показывают, что студенты со средним уровнем мотивации составили большинство выборки. У студентов с низкой мотивацией наблюдалось предпочтение малого или, наоборот, слишком большого уровня риска. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой

мотивации к успеху. Те кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защите). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели. Результаты исследования представлены на рисунке 14.

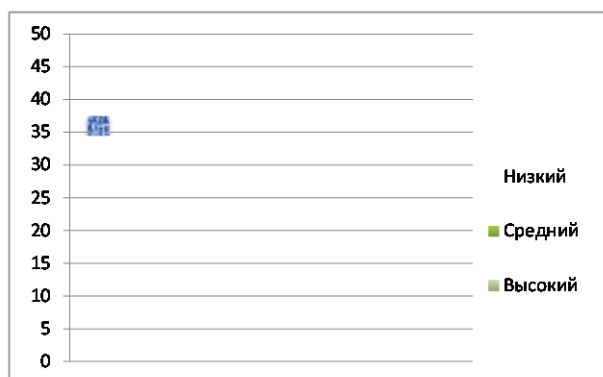


Рисунок 14. Уровни мотивации к достижению успеха у студентов третьего курса (констатирующий эксперимент)

При исследовании уровня когнитивного компонента психоэмоциональной устойчивости студентов 3 курса в ходе констатирующего эксперимента мы определяли личностную и ситуативную тревожность по методике Ч.Д.Спилбергера (модификация А.Д.Андреевой). Анализ полученных результатов показал высокий уровень личностной тревожности имеют - 56,2% (67 студентов), ситуативной тревожности - 65,3% (78 студентов). Средний уровень личностной тревожности имеют 28% (34 студента), ситуативной тревожности имеют 8,3% (10 студентов). Низкий уровень личностной тревожности имеют 15,8% (19 студентов), ситуативной тревожности – 26,4% (32 студента). Результаты исследования представлены на рисунке 15.

Экспериментальное исследование всей выборки студентов осуществлялась во время экзаменационной сессии и во время прохождения педагогической практики (на 3 курсе). Анализ полученных результатов по уровню личностной и ситуативной тревожности, по внешним проявлениям эмоций, по показателям нервно-психического напряжения показал, что большинство студентов педагогических специальностей предрасположены к психоэмоциональной неустойчивости, очень сильно переживают в стрессовых ситуациях (экзамен, рубежный контроль, уроки во время педпрактики).

Все указанные ситуации требуют повышенных эмоциональных затрат, и в таких ситуациях студенты становятся очень напряженными, многие даже находятся на грани нервного срыва.



Рисунок 15. Уровни личностной и ситуативной тревожности студентов 3 курса (констатирующий эксперимент)

Анализ результатов исследования личностной и ситуативной познавательной активности по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д.Андреевой) показал, что высокий уровень личностной познавательной активности имеют 14,5% (18 студентов), ситуативной познавательной активности - 10,3% (12 студентов). Средний уровень личностной познавательной активности – 27% (32 студента), и ситуативной познавательной активности - 28% (34 студента). Низкий уровень личностной познавательной активности имеют - 58,5% (70 студентов), низкий уровень ситуативной познавательной активности - 61,7% (74 студента). Результаты исследования представлены на рисунке 16.



Рисунок 16. Уровни личностной и ситуативной познавательной активности (общая выборка)

В начале диссертационного экспериментального исследования нами были получены результаты по исследованию личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний студентов 3 курса бакалавриата. Полученные данные показали, что высокий уровень личностных негативных эмоциональных

переживаний имеют 61,3% (74 студента), ситуативных негативных эмоциональных переживаний - 63,7% (76 студентов). Средний уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют - 31,2% (37 студентов), ситуативных эмоциональных переживаний - 15,6% (19 студентов). Низкий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют - 7,5% (9 студентов), ситуативных негативных эмоциональных переживаний – 20,7% (25 студентов). Результаты исследования представлены на рисунке 17.



Рисунок 17. Уровни личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний (общая выборка)

Анализ результатов изучения уровня интернального контроля студентов 3 курса педагогических специальностей, полученных по методике Дж.Роттера, показал, что низкий уровень выявлен у 5,2% (6 студентов), средний уровень имеют 76,5% (92 студента), высокий уровень имеют 18,3% (22 студента). Большинство студентов имеет средний уровень интернализации, это значит, что они считают себя не всегда способными контролировать свои действия и значимые события жизни, часто полагаются на случай или действия других людей. Такой уровень интернального контроля требует внимания со стороны педагогов и кураторов. Необходимо как можно раньше начать со студентами работу по формированию психоэмоциональной устойчивости в высшем учебном заведении. Результаты исследования представлены на рисунке 18.

Экспериментально выявленные в общей выборке уровни личностной тревожности и личностных эмоциональных переживаний студентов 3 курса были соотнесены с показателями нервно-психического напряжения. Полученные результаты, по методике Т.А.Немчина, свидетельствуют о высоком уровне нервно-психического напряжения студентов во время стрессовых и ответственных ситуациях. Это означает, что у студентов наблюдается начинающееся перенапряжение регуляторных систем организма, данные полученные в ходе бесед со студентами свидетельствуют о повышенной утомляемости, неуверенности и раздражительности у студентов.

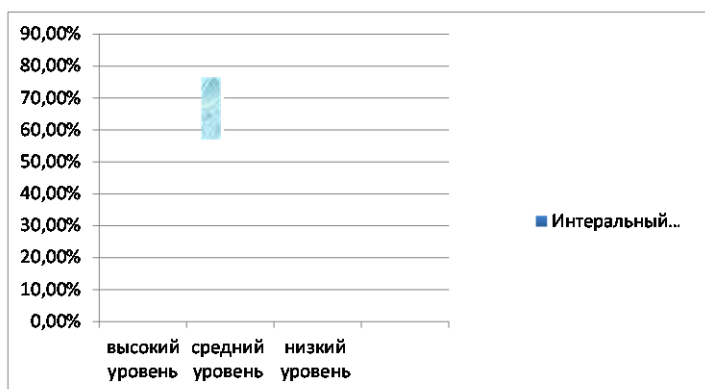


Рисунок 18. Уровни интернального контроля у студентов 3 курса

Низкие показатели личностной познавательной активности проявлялись в нарушении внимания, памяти, снижении умственной работоспособности. Также наблюдались признаки плохого самочувствия, снижения настроения, нарушения речи и психомоторику в целом. Наблюдалось, что студенты остро реагировали повторяющиеся эмоциональные расстройства, проявлением нервного состояния.

Наблюдение за деятельностью студентов во время педагогической практики обнаружило слабые стороны готовности студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности в плане психоэмоциональной устойчивости. Особенно следует отметить следующие слабые стороны: испытывали сложности при установлении эмоционально-личностного контакта с классом; испытывали неуверенность в своих действиях при конфликтных ситуациях; боялись эмоционального сотрудничества с учениками; неосознанно проявляли склонность к авторитарному стилю общения, что еще больше осложняло взаимодействие с детьми.

По данным, полученных по методу компетентных лиц - экспертов (преподаватели кафедр, кураторы, классные руководители) можно заключить, что эмоциональное поведение студентов практикантов 3 курса характеризуется следующими чертами: общая скованность, напряженность мимики, тремор век, нарушение речи, неадекватные движения, растерянность, паника и др.

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что в настоящее время ВУЗы готовят будущих педагогов с недостаточно сформированной психоэмоциональной устойчивостью, многие из выпускников педагогических специальностей не могут психически и эмоционально «владеть собой», своими чувствами и эмоциями.

На основании проведенного анализа всей совокупности полученных данных по результатам констатирующего эксперимента все испытуемые студенты были разделены на две группы: контрольную (КГ), в количестве $n = 60$ человек и экспериментальную (ЭГ), в количестве $n=60$ человек.

Следует заметить, что в экспериментальную группу были взяты студенты, у которых были обнаружены низкие уровни по всем показателям психоэмоциональной устойчивости в ходе констатирующего эксперимента.

Прежде чем начать реализовывать модель и программу по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов в экспериментальной группе, нами был проведено исследование по всем основным показателям психоэмоциональной устойчивости между контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами.

Данное исследование было необходимо для проведения статистической обработки результатов, чтобы доказать, что между контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами до начала формирующего эксперимента отсутствовали статистически значимые различия по показателям:

- уровня сформированности нервно-психической устойчивости;
- коммуникативной толерантности;
- уровня беспокойства-тревоги;
- интернального локуса контроля;
- мотивации к достижению успеха и избеганию неудач;
- познавательной активности негативных эмоциональных переживаний;
- самооценки личности.

Статистическая обработка данных проводилась с применением корреляционного факторного анализа и использовался критерий Манна-Уитни (U), позволяющий оценить различия средних параметров для двух выборок. Полученные данные по всем вышеуказанным параметрам психоэмоциональной устойчивости представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Средние значения основных показателей психоэмоциональной устойчивости (ПЭУ) до начала формирующего эксперимента

Показатели ПЭУ		КГ (n=60)		ЭГ (n=60)		U-критерий Манна-Уитни
		M±m	σ	M±m	σ	
1	Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	27,3±0,21	1,20	27,1±0,67	1,19	787,0
2	Коммуникативная толерантность (КТ)	40,2±0,26	1,24	40,1±0,78	1,23	671,0
3	Уровень беспокойства – тревоги (БТ)	26,7±0,29	1,18	26,5±0,65	1,17	771,0
4	Самооценка личности (СЛ)	1,8±0,12	2,23	1,5±0,34	1,10	716,0
5	Мотивация к достижению успеха (МД)	16,8±0,92	1,41	16,7±0,76	1,30	771,0
6	Уровень интернального контроля (ИК)	25,8±0,26	1,16	25,7±0,23	1,15	787,0
7	Личностная тревожность (ЛТ)	31,5±0,25	2,10	31,7±0,71	1,22	765,0
8	Ситуативная тревожность(СТ)	19,8±0,34	0,70	20,1±0,43	0,80	788,0
9	Личностная познавательная активность (ЛПА)	21,8±0,67	0,90	21,9±0,55	1,10	767,0
10	Ситуативная познавательная активность (СПА)	22,8±0,65	1,12	22,6±0,33	1,11	771,0
11	Личностные негативные эмоциональные переживания (ЛЭП)	17,1±0,29	0,50	17,6±0,89	0,60	711,0
12	Ситуативные негативные эмоциональные переживания (СЭП)	22,9±0,65	2,13	23,1±0,77	0,14	775,0

Примечание: КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; M±m – среднее ± стандартное отклонение; σ – медиана.

Графическое изображение полученных результатов представлено на рисунке 19.

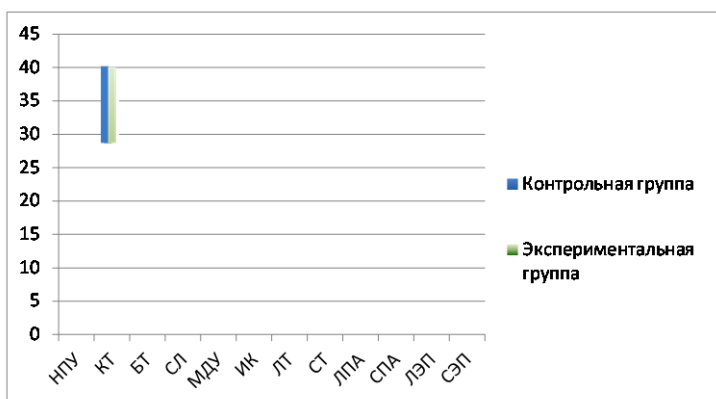


Рисунок 19. Средние значения основных показателей психоэмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ до начала формирующего эксперимента

В дальнейшем контрольная группа и экспериментальная группа в течение всего экспериментального исследования находились под воздействием программы по формированию психоэмоциональной устойчивости в сочетании с традиционной формой обучения. На этапе формирования знаний, умений и отношений по психоэмоциональной устойчивости личности мы обратились за помощью к преподавателям кафедр с просьбой включить диагностический и теоретический блок программы в общий образовательный процесс. Преподаватели кафедр оказали нам очень большую помощь по реализации программы по формированию психоэмоциональной устойчивости личности педагога. Что касается экспериментальной группы, помимо включенности в общий традиционный учебный процесс, данная группа была подвергнута формирующему эксперименту по формированию психоэмоциональной устойчивости по созданной нами модели и программе по формированию психоэмоциональной устойчивости.

3.3 Реализация модели формирования психоэмоциональной устойчивости в процессе формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент проводился согласно разработанной нами программе по формированию психоэмоциональной устойчивости как важной составляющей компетентности у будущих педагогов и основывалась на созданной нами модели по формированию психоэмоциональной устойчивости у будущих педагогов.

Программа по формированию психоэмоциональной устойчивости будущего психолога в нашем исследовании была реализована в системе спецкурсов и семинаров. На спецкурсах формировалась система представлений

об психоэмоциональной устойчивости у будущих психологов. Доказывалась необходимость повышения уровня психоэмоциональной устойчивости через психолого-педагогические условия мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого (волевого) компонентов. На семинарах создавались психолого-педагогические условия для использования полученных знаний о психоэмоциональной устойчивости в эмоциональных ситуациях личностного и профессионального характера. Студенты на семинарах учились вырабатывать внутреннюю позицию, выражающую внешние формы поведения.

В результате реализации программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов студенты получают основные знания о содержательной характеристике понятия «психоэмоциональная устойчивость»; о ресурсах и резервах психической организации личности; о психолого-педагогических условиях формирования эмоциональной устойчивости; о приемах регуляции сложных эмоциональных состояний; о методах формирования оптимального уровня тревожности; о видах рациональных установок на восприятие жизненных событий; о методах формирования мотивации достижения успеха; о приемах саморегуляции поведенческих реакций; о методах формирования интернального локуса контроля; о содержательной характеристике понятия «направленность личности»; приемов и способов изучения типов направленности личности.

В результате усвоения программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов студенты могут приобрести умения: разрабатывать стратегию формирования психоэмоциональной устойчивости; анализировать собственное эмоциональное состояние; регулировать собственные эмоциональные реакции; использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации; регулировать собственное поведение; взаимодействовать с людьми в процессе общения; взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов; отстаивать личностные интересы, не причиняя ущерба другим.

В результате усвоения программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов студенты научатся формировать отношение: к своей познавательной активности; к собственным эмоциональным переживаниям; к мотивации достижения успехов; к принятию ответственности за себя; к типу направленности личности.

Программа по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов представлена тремя блоками: диагностическим, теоретическим и практическим.

Диагностический блок представляет собой процесс самообследования уровня сформированности психоэмоциональной устойчивости в целом и отдельных ее компонентов (эмоционального, когнитивного, мотивационного, поведенческого (волевого)). По итогам входного обследования происходило обсуждение полученных результатов. В конце проведения курса, при повторной психодиагностике, обсуждалась динамика результатов, давались рекомендации, касающиеся успешного формирования эмоциональной устойчивости на индивидуальных и групповых консультациях.

Теоретический блок включает в себя рассмотрение теоретических основ понятия «психоэмоциональная устойчивость»; определение данной характеристики личности будущего педагога, формирующейся в условиях образовательной среды вуза, а также анализ психолого-педагогических условий ее успешного формирования программы по психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов. Теоретический блок включал лекции – диалоги, семинарские занятия, организационно-деятельностные и ролевые игры, также групповые дискуссии, индивидуальные и групповые консультации.

Практический блок реализовывался в рамках тренинговых занятий, которые предполагали усвоение будущим педагогом специфических знаний, навыков и умений, коррекцию установок, позволяли раскрыть личностные ресурсы и резервы психики по поиску выхода из сложных психологических. На тренинговых занятиях снижался уровень тревожности, как показателя сформированности эмоционального компонента психоэмоциональной устойчивости; повышался интернальный локус контроля, как показателя сформированности волевого компонента эмоциональной устойчивости; повышался уровень мотивации к достижению успеха, как показателя сформированности мотивационного компонента психоэмоциональной устойчивости. Нами были проведены социально-психологический тренинг, тренинг коммуникации, тренинг психорегуляции, тренинг развития копинг-стратегий.

Тренинги начинались психогимнастическими упражнениями, которые создавали оптимальный уровень открытости, доверия, эмоциональной свободы и сплоченности и поддержки в группе, создавали благоприятную атмосферу для успешной работы. В основной части тренинга применялись выборочные методы, приемы и техники, которые позволяли успешно решить цели тренинга. В заключительной части тренинга проводилось обсуждение того, что происходило на занятии (групповая рефлексия). Особое внимание руководитель тренинга обращал на приобретение новых знаний и умений участниками тренинга. Обязательно в процессе заключительного обсуждения тренинга ставился вопрос: Понравилась ли участникам организацию тренингового занятия, Что они могут пожелать по усовершенствованию будущих занятий?

Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости в процессе реализации разработанной нами программе имело отличия для Контрольной (КГ) и Экспериментальной (ЭГ) групп.

Только шесть позиций программы были одинаковы как для контрольной группы студентов так и для экспериментальной группы студентов:

1. Психодиагностика.
2. Групповое собеседование.
3. Индивидуальное собеседование.
4. Лекционные занятия.
5. Семинарские занятия.
6. Групповые дискуссии.

И только с Экспериментальной группой (ЭГ) студентов параллельно проводились тренинговые занятия:

1. Социально-психологический тренинг.
2. Тренинг коммуникации.
3. Тренинг развития копинг-стратегий.
4. Аутогенная тренировка.
5. Тренинг прогрессирующей мышечной релаксации.
6. Психорегуляция.
7. Индивидуальное и групповое консультирование.
8. Индивидуальная и групповая психокоррекция.
9. Ролевые и деловые игры.

В результате реализации программы по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов были получены результаты по направлению теоретического усвоения знаний по «психоэмоциональной устойчивости» студентами педагогических специальностей до и после формирующего эксперимента и представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Средние значения приобретенных знаний по «психоэмоциональной устойчивости» студентами до и после формирующего эксперимента

Приобретенные знания по «психоэмоциональной устойчивости»		КГ (n=60)			ЭГ (n=60)			U-критерий Манна-Уитни
		до	после	σ	до	после	σ	
1	Возрастные особенности эмоциональной сферы личности	3,52	3,65	0,30	3,55	4,05	1,19	787,0
2	Методы формирования психоэмоциональной устойчивости	3,63	3,78	1,24	3,64	4,35	1,73	671,0
3	Методы и приемы регуляции эмоциональных состояний	3,02	3,28	0,24	3,05	4,38	1,09	771,0
4	Благоприятные и негативные факторы эмоционального развития личности	3,68	3,73	0,15	3,77	4,85	1,63	773,0
5	Личностные черты характера, затрудняющие процесс формирования психоэмоциональной устойчивости	3,79	3,88	1,28	3,80	4,75	1,43	789,0
6	Средства коррекции неустойчивого психоэмоционального поведения	3,87	3,95	0,42	3,85	4,85	1,08	798,0

В результате полученных знаний студентами о психоэмоциональной устойчивости в рамках реализации психолого-педагогической программы до и после формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы произошли следующие изменения, которые показаны на рисунке 20.

Как видно из данных таблицы и рисунка в экспериментальной группе у студентов наблюдаются повышение и улучшение приобретаемых знаний по психоэмоциональной устойчивости на уровне значимости ($p \leq 0,05$). В

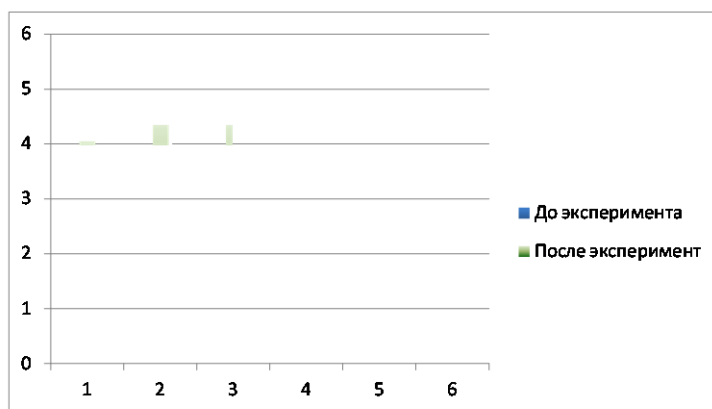


Рисунок 20. Усвоение знаний по «психоэмоциональной устойчивости» студентами экспериментальной группы

контрольной группе следует отметить низкую интенсивность и низкую усвояемость знаний по сути психоэмоциональной устойчивости. Наиболее значимых успехов студенты достигли в области знаний о возрастных особенностях эмоциональной сферы, о средствах коррекции неустойчивого эмоционального поведения, о личностных чертах характера, затрудняющих процесс формирования психоэмоциональной устойчивости. Успешное формирование знаний о психоэмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной группы соответствует высокому уровню в модели формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Приобретенные умения по формированию психоэмоциональной устойчивости студентов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Средние значения приобретенных умений по «психоэмоциональной устойчивости» студентами до и после формирующего эксперимента

Приобретенные умения по формированию психоэмоциональной устойчивости		КГ (n=60)			ЭГ (n=60)			U-критерий Манна-Уитни
		до	после	σ	до	после	σ	
1	Подвергать анализу собственное эмоциональное состояние	3,52	3,75	0,30	3,55	4,05	1,19	787,0
2	Сознательно регулировать эмоциональное состояние	3,65	3,70	0,20	3,62	4,67	0,97	899,0
3	Использовать механизмы защитного эмоционального реагирования	3,54	3,61	0,31	3,53	4,16	0,88	767,0
4	Рефлектировать собственные эмоциональные состояния	3,78	3,83	0,07	3,74	4,85	0,54	785,0
5	Уметь эмоционально самосовершенствоваться	3,56	3,61	0,08	3,60	4,23	1,21	699,0
6	Контролировать себя в ситуации контроля	3,87	3,92	0,03	3,86	4,55	1,32	732,0

Приобретенные умения по формированию психоэмоциональной устойчивости педагога у студентов экспериментальной группы имели качественные изменения графически показанные на рисунке 21.

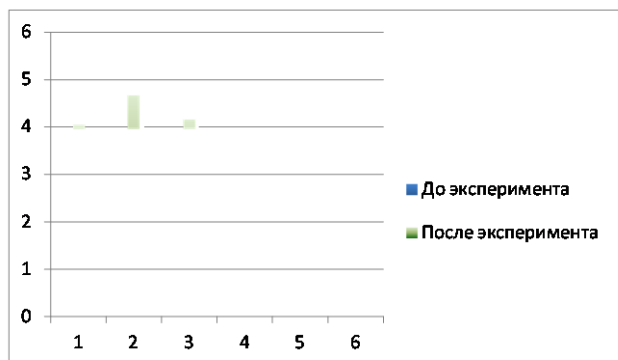


Рисунок 21. Развитие умений у студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

В экспериментальной группе выявлены качественные изменения в показателях уровня сформированности умений по психоэмоциональной устойчивости на уровнях значимости ($p \leq 0,05$). В контрольной группе также наблюдаются повышение качества умений но в незначительной степени. Особенно положительные улучшения произошли экспериментальной группе на уровне умения рефлексировать, проявлять себя в ситуации конфликта и эмоциональной регуляции. Наименее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности умения анализировать собственное эмоциональное состояние.

В результате реализации программы формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной группы достигнут высокий уровень в формировании отношений по психоэмоциональной устойчивости у студентов до и после формирующего эксперимента. Полученные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Значения уровня блока «отношения» по психоэмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Уровень отношения по психоэмоциональной устойчивости		КГ (n=60)			ЭГ (n=60)			U-критерий Манна-Уитни
		До	после	σ	до	после	σ	
1	Отношение к себе	3,02	3,15	0,30	3,05	4,25	1,19	787,0
2	Удовлетворение своих интересов в ущерб другому	3,75	3,80	0,10	3,74	4,13	1,24	756,0
3	Пренебрежение собственными интересами ради чужих интересов	3,52	3,69	0,21	3,50	4,01	1,54	732,0

Продолжение таблицы 8

4	Стремление достижения собственных целей	3,76	3,84	0,11	3,71	4,01	0,91	756,0
5	Отношение к компромиссам	3,56	3,61	0,12	3,53	4,03	1,43	719,0
6	Отношение к сотрудничеству	3,89	3,91	0,09	3,81	4,12	1,25	733,0
7	Отношение к успехам (неудачам)	3,95	3,99	0,03	3,93	4,05	1,27	754,0
8	Отношение к познавательной активности	3,83	3,87	0,08	3,81	4,18	1,32	891,0

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы отношений по психоэмоциональной устойчивости формирующего эксперимента произошли следующие изменения (рисунок 22).

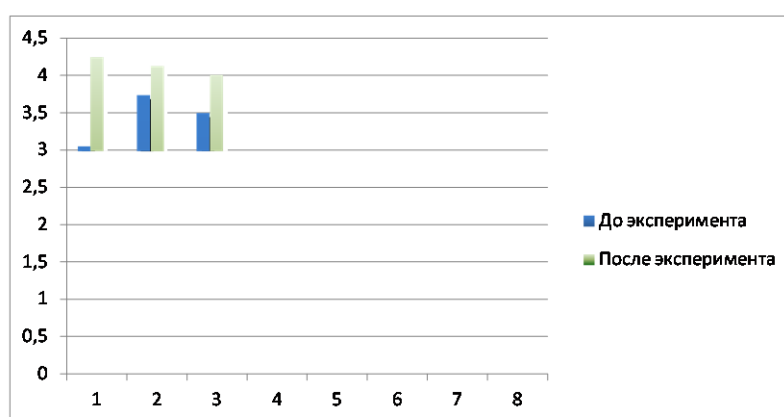


Рисунок 22. Качественные изменения в значении отношений в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

В экспериментальной группе выявлены качественные изменения показателей сформированности всех отношений по психоэмоциональной устойчивости на уровнях значимости ($p < 0,05$). В контрольной группе интенсивность положительных изменений выражено незначительно. Наиболее значимые изменения произошли в уровне сформированности у студентов по отношению к себе, к игнорированию собственными интересами ради чужих интересов, отношение к компромиссам.

Таким образом, в результате реализации программы формирования психоэмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза у студентов экспериментальной группы выявлены качественные улучшения в показателях уровня сформированности всех блоков.

В заключительной части экспериментального исследования нам необходимо определить уровни сформированности всех компонентов психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов, сформированные в ходе реализации модели и психокоррекционной программы

В ходе настоящего диссертационного экспериментального исследования, проведенный нами формирующий эксперимент требует проверить количественное и качественное изменение уровней всех компонентов психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов. С этой целью мы подвергли анализу и интерпретации полученные результаты формирующего эксперимента.

Рассмотрим изменение мотивационного компонента психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов с помощью методики диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса и методики диагностики мотивации избегания неудач Т.Элерса.

Анализ результатов исследования уровня мотивации к достижению успеха после формирующего эксперимента показал низкий уровень мотивации к достижению успеха показали - 25 студентов (20,8%); средний уровень мотивации к достижению успеха показали – 45 студента (37,5%); высокий уровень мотивации к достижению успеха показали – 50 студентов (41,7%); Результаты исследования представлены на рисунке 23.



Рисунок 23. Уровни мотивации к достижению успеха у студентов 4 курса (после формирующего эксперимента)

Следовательно, в результате формирующего воздействия у студентов произошли значительные изменения в уровне мотивации к достижению успеха.

При исследовании уровня когнитивного компонента психоэмоциональной устойчивости студентов 4 курса после формирующего эксперимента были получены результаты по изменению уровня личностной и ситуативной тревожности. Анализ результатов исследования личностной и ситуативной тревожности по методике Ч.Д.Спилбергера (модификация

А.Д.Андреевой) после формирующего эксперимента показал, что высокий уровень личностной тревожности имеют - 35% (42 студента), ситуативной тревожности - 31,7% (38 студентов). Средний уровень личностной тревожности имеют 40% (48 студента), ситуативной тревожности имеют 25% (30 студентов). Низкий уровень личностной тревожности имеют 25% (19 студентов), ситуативной тревожности – 43,3% (52 студента). Результаты исследования представлены на рисунке 24.

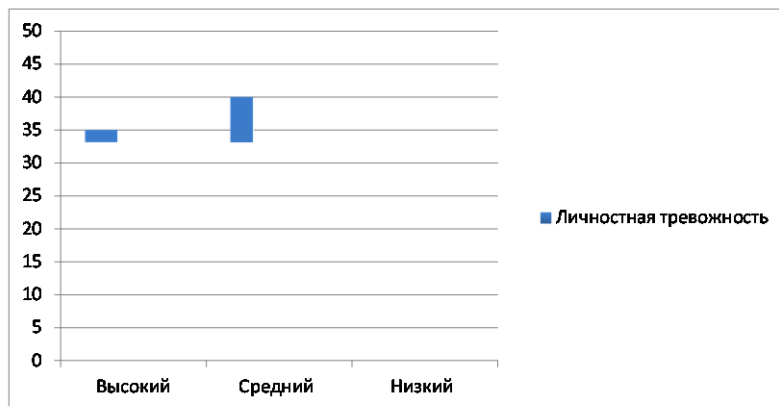


Рисунок 24. Уровни личностной и ситуативной тревожности студентов 4 курса (после формирующего эксперимента)

Число студентов четвертого курса общей выборки после формирующего эксперимента с высоким уровнем личностной тревожности уменьшилось на 21,2%, со средним уровнем увеличилось на 12%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 9,2%.

Число студентов четвертого курса общей выборки с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 33,6%, со средним уровнем увеличилось на 16,7%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» увеличилось на 16,9%.

Анализ результатов исследования личностной и ситуативной познавательной активности по методике Ч.Д.Спилбергера (модификация А.Д.Андреевой) после формирующего эксперимента показал, что высокий уровень личностной познавательной активности показали 35% (42 студентов), ситуативной познавательной активности - 22% (26 студентов). Средний уровень личностной познавательной активности – 47,5% (57 студента), и ситуативной познавательной активности - 48% (58 студента). Низкий уровень личностной познавательной активности имеют – 17,5% (21 студента), низкий уровень ситуативной познавательной активности – 30% (36 студента). Результаты исследования представлены на рисунке 25.

Число студентов четвертого курса общей выборки после формирующего эксперимента с высоким уровнем личностной познавательной активности

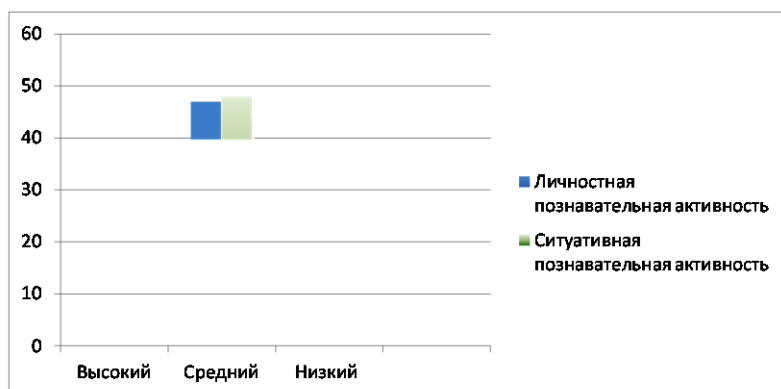


Рисунок 25. Уровни личностной и познавательной активности у студентов 4 курса после формирующего эксперимента

увеличилось на 20,5%, со средним уровнем увеличилось на 20,5%, число студентов с низким уровнем уменьшилось на 41%.

Число студентов четвертого года обучения после прохождения формирующего эксперимента с высоким уровнем ситуативной познавательной активности увеличилось на 11,7%, со средним уровнем увеличилось на 20%, число студентов с низким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 31,7%.

После завершения формирующего эксперимента нами были получены заключительные результаты по исследованию личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний студентов 4 курса бакалавриата. Полученные данные показали, что высокий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 31,7% (38 студентов), ситуативных негативных эмоциональных переживаний - 43% (52 студента). Средний уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют - 45,3% (54 студента), ситуативных эмоциональных переживаний - 27% (33 студента). Низкий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют - 23% (28 студентов), ситуативных негативных эмоциональных переживаний - 30% (35 студентов). Результаты исследования представлены на рисунке 26.

Число студентов четвертого курса в экспериментальной группе (ЭГ) с высоким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний сократилось на 29,6%, со средним уровнем повысилось на 14,1%, число студентов 4 курса с низким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний повысилось на 15,5%.

Число студентов четвертого курса после формирующего эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) с высоким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний снизилось на 20,7%, со средним уровнем повысилось на 11,4%, число студентов 4 курса с низким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний увеличилось на 9,3%.

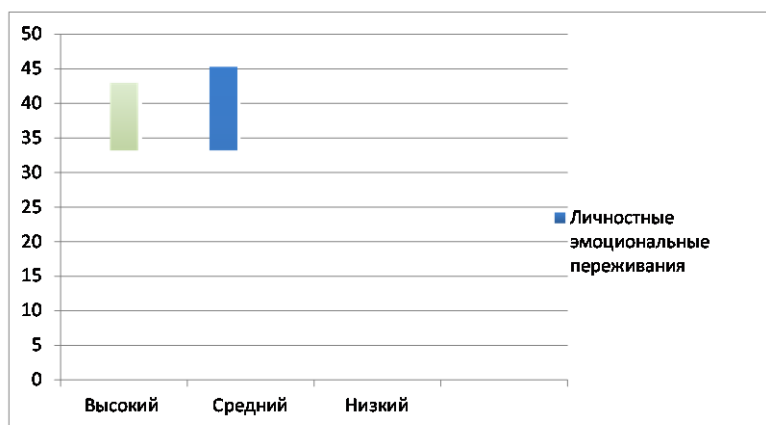


Рисунок 26. Уровни личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний студентов 4 курса (после формирующего эксперимента)

Результаты математической обработки дали следующие результаты. Результаты по уровню личностных негативных эмоциональных переживаний: В экспериментальной группе получены достоверно увеличенные положительные качественные изменения на уровне значимости ($p < 0,01$) по уровням личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний. В контрольной группе положительные качественные изменения имеют место но в меньшей степени чем это проявилось в экспериментальной группе студентов.

Из этого следует, что в результате тренинговых занятий у студентов 4 курса во время формирующего эксперимента наблюдались положительные качественные изменения в уровне личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний.

Результаты, по изучению изменения уровня интернального контроля студентов 4 курса после формирующего эксперимента, полученные по методике Дж.Роттера, показали, что низкий уровень выявлен у 12,5% (15 студентов), средний уровень имеют 57,5% (69 студентов), высокий уровень имеют 30% (36 студента). Благоприятен тот факт, что после формирующего эксперимента студенты четвертого курса сократили средний уровень интернализации, а это значит, что они уже могут контролировать свои действия и значимые события жизни, полагаются на себя, смело берут ответственность за свои действия. Из этого следует, что своевременно начатая психокоррекционная работа по формированию психоэмоциональной устойчивости в высшем учебном заведении дает свои положительные результаты. Результаты изменения уровня интернального контроля представлены на рисунке 27.

Число студентов четвертого курса (общая выборка после формирующего эксперимента) с низким уровнем интернального контроля выросло на 7,3%, со

средним уровнем уменьшилось на 19%. Число испытуемых студентов с высоким уровнем интернального контроля возросло на 11,7%.

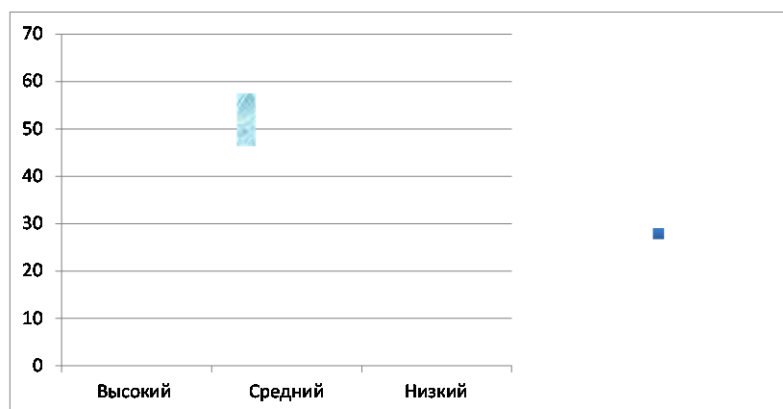


Рисунок 27. Уровни интернального контроля у студентов 4 курса (после формирующего эксперимента)

Следовательно, формирование интернального контроля у студентов 4 курса после формирующего эксперимента можно считать успешным.

Таким образом, проанализировав результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, нам необходимо сравнить средние значения сформированности всех компонентов психоэмоциональной устойчивости в контрольной и экспериментальной группах. Формирования психоэмоциональной устойчивости студентов проводилось согласно модели и программе по формированию психоэмоциональной устойчивости.

Проведенная статистическая обработка результатов после формирующего эксперимента показала существенные количественные и качественные изменения между контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группами. Все показатели содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости: уровень сформированности нервно-психической устойчивости; коммуникативная толерантность, уровень беспокойства-тревоги; интернальный локуса контроля; мотивация к достижению успеха и избеганию неудач; познавательная активность негативных эмоциональных переживаний; самооценка личности сведены в таблице 9.

Таблица 9 – Средние значения основных показателей психоэмоциональной устойчивости (ПЭУ) после формирующего эксперимента

Показатели ПЭУ		КГ (n=60)		ЭГ (n=60)		U-критерий Манна-Уитни
		M±m	σ	M±m	σ	
1	Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	28,5±0,32	1,20	32,9±0,97	1,39	887,0

Продолжение таблицы 9

2	Коммуникативная толерантность (КТ)	41,2±0,26	1,25	45,2±0,78	1,33	771,0
3	Уровень беспокойства – тревоги (БТ)	28,7±0,29	1,17	37,7±0,65	1,57	871,0
4	Самооценка личности (СЛ)	2,8±0,12	2,25	5,5±0,34	1,30	816,0
5	Мотивация к достижению успеха (МД)	17,3±0,92	1,41	28,5±0,76	1,72	871,0
6	Уровень интернального контроля (ИК)	26,7±0,26	1,17	30,5±0,23	1,85	887,0
7	Личностная тревожность (ЛТ)	31,5±0,25	2,09	35,8±0,71	1,32	865,0
8	Ситуативная тревожность(СТ)	20,3±0,34	0,89	23,5±0,43	0,78	898,0
9	Личностная познавательная активность (ЛПА)	22,8±0,67	1,02	26,5±0,55	1,24	867,0
10	Ситуативная познавательная активность (СПА)	23,0±0,65	1,65	26,2±0,33	1,34	871,0
11	Личностные негативные эмоциональные переживания (ЛЭП)	16,3±0,29	1,05	15,8±0,89	0,67	811,0
12	Ситуативные негативные эмоциональные переживания (СЭП)	22,3±0,65	1,23	22,5±0,77	0,78	875,0

Примечание: КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; $M \pm m$ – среднее \pm стандартное отклонение; σ – медиана.

Среднее значение показателя нервно-психической устойчивости до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 27,1 балла, в КГ – 27,3 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 32,9 балла, в КГ – 28,5 баллов.

В ЭГ среднее по выборке значение уровня нервно психической устойчивости повысился на 5,8 балла, в КГ увеличилось на 1,2 балла.

Среднее значение показателя коммуникативной толерантности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 40,1 балла, в КГ – 40,2 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 45,2 балла, в КГ – 41,2 баллов.

В экспериментальной группе (ЭГ) среднее по выборке значение уровня коммуникативной толерантности увеличилось на 5,1 балла, в контрольной группе (КГ) увеличилось на 1 балл.

Среднее значение показателя уровня тревоги и беспокойства до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 26,5 баллов, в КГ – 26,7 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ стало – 37,7 балла, в КГ – 28,7 баллов.

В экспериментальной группе (ЭГ) среднее по выборке значение уровня тревоги-беспокойства повысилось на 11,2 балла, в КГ увеличилось на 2 балла.

Среднее значение показателя уровня самооценки личности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 1,5 балла, в КГ – 1,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 5,5 балла, в КГ – 2,8 баллов.

В экспериментальной группе (ЭГ) среднее по выборке значение уровня самооценки личности повысилось на 4 балла, в контрольной (КГ) увеличилось на 1 балл.

Среднее значение показателя уровня мотивации к достижению успеха до начала формирующего воздействия: в ЭГ - 16,7 балла, в КГ – 16,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ - 28,5 балла, в КГ – 17,3 баллов. В ЭГ среднее по выборке значение уровня мотивации к достижению успеха повысилось на 11,8 балла, в КГ увеличилось на 0,5 балла.

После математической обработки в экспериментальной группе были получены следующие результаты. ($p < 0,05$) ($p < 0,01$). В контрольной группе были получены следующие результаты ($p < 0,05$) ($p < 0,01$).

Среднее значение показателя уровня интернального контроля до начала формирующего воздействия: в ЭГ - 25,7 балла, в КГ - 25,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ - 30,5 балла, в КГ - 26,7 балла.

Графическое изображение полученных результатов по основным показателям компонентов психоэмоциональной устойчивости после формирующего эксперимента представлено на рисунке 28.



Рисунок 28. Средние значения основных показателей психоэмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ после формирующего эксперимента

В экспериментальной группе (ЭГ) среднее по выборке значение уровня интернального контроля увеличилось на 4,8 балла; в КГ этот же уровня интернального контроля увеличилось только на 0,9 балла. Математическая обработка экспериментальных данных в доказывает о преобладающих положительных качественных изменениях в экспериментальной группе.

Среднее значение показателя личностной тревожности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 31,7 балла, в КГ – 31,5 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 35,8 балла, в КГ – 31,6 баллов.

Среднее значение показателя уровня ситуативной тревожности до начала формирующего воздействия: в ЭГ — 20,1 балла, в КГ — 19,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ — 23,5 балла, в КГ - 20,3 балла.

Среднее значение показателя уровня личностной познавательной активности до начала формирующего воздействия: в ЭГ - 21,9 балла, в КГ - 21,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ - 26,5 балла, в КГ - 22,8 балла.

Среднее значение показателя уровня ситуативной познавательной активности до начала формирующего воздействия: в ЭГ - 22,6 балла, в КГ - 22,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ - 26,2 балла, в КГ - 23 балла.

Среднее значение показателя уровня личностных негативных эмоциональных переживаний до начала формирующего воздействия: в экспериментальной группе (ЭГ) - 17,6 балла, в контрольной (КГ) - 17,1 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ - 15,8 балла, в КГ - 16,3 балла.

Среднее значение показателя уровня ситуативных негативных эмоциональных переживаний до начала формирующего воздействия: в экспериментальной группе (ЭГ) - 23,1 балла, в контрольной группе (КГ) - 22,9 балла; после формирующего воздействия: в экспериментальной группе (ЭГ) - 22,5 балла, в контрольной группе (КГ) - 22,3 балла.

Выводы. Основная задача формирующего эксперимента – это реализация модели формирования психоэмоциональной устойчивости через программу и создание психолого-педагогических условий в определенном образовательном процессе вуза.

Экспериментальная и контрольная группы студентов с исходными показателями уровней сформированности психоэмоциональной устойчивости были отобраны на стадии констатирующего эксперимента и были подвергнуты воздействию реализации созданной нами модели по формированию психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Экспериментальное исследование проводилось по схеме: первая психологическая диагностика – теоретический блок экспериментальной работы – практический блок экспериментальной работы — вторая итоговая психологическая диагностика.

При первой психологической диагностике на момент констатирующего эксперимента необходимо было доказать, что между контрольной и экспериментальной группами нет существенных различий по показателям уровней всех содержательных компонентов сформированности психоэмоциональной устойчивости.

Сравнивая уровни знаний, умений и отношений по психоэмоциональной устойчивости в контрольной и экспериментальной группах на стадии констатирующего эксперимента так же не наблюдалось статистических различий.

На этапе констатирующего эксперимента изучение всех показателей уровней сформированности нервно-психической устойчивости; коммуникативной толерантности; уровня беспокойства-тревоги; уровня интернального локуса контроля; уровней мотивации к достижению успеха и избеганию неудач; уровней познавательной активности негативных эмоциональных переживаний; уровней самооценки личности также показало отсутствие значимых отличий между контрольной и экспериментальными группами.

Статистическая обработка данных проводилась с применением корреляционного факторного анализа и использовался критерий Манна-Уитни (U), позволяющий оценить различия средних параметров для двух выборок.

Осуществленная в конце формирующего эксперимента вторая психологическая диагностика позволила нам оценить эффективность созданной

нами модели и программы, целью которой являлось формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Интерпретация полученных экспериментальных данных приводит нас к заключению, что в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика в уровне сформированности у студентов вуза знаний, умений и отношений: знания возрастных особенностей эмоциональной сферы ($U = 787$), знания собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости ($U = 789$); умения сознательно регулировать собственным эмоциональным состоянием ($U = 899$); отношения к себе ($U = 787$), отношения к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов ($U = 732$), отношения к компромиссам ($U = 719$).

В экспериментальной группе среднее по выборке значение уровня Нервно психической устойчивости повысился на 5,8 балла, в контрольной группе увеличилось на 1,2 балла.

Значение уровня Коммуникативной толерантности в экспериментальной группе увеличилось на 5,1 балла, в контрольной группе увеличилось на 1 балл.

Значение Уровня тревоги-беспокойства повысилось на 11,2 балла, в контрольной группе увеличилось на 2 балла.

Показатель уровня Самооценки личности в экспериментальной группе повысилось на 4 балла, в контрольной увеличилось на 1 балл.

Показатель уровня Мотивации к достижению успеха в экспериментальной группе повысился на 11,8 балла, в контрольной увеличилось на 0,5 балла.

Уровень интернального локус контроля в экспериментальной группе увеличился на 4,8 балла; в контрольной группе уровень интернального контроля увеличился только на 0,9 балла.

Высокий уровень личностной тревожности снизился на 4,1 балл в экспериментальной группе в контрольной всего лишь на 0,5 балла.

Уровень ситуативной тревожности снизился в экспериментальной группе на 3,4 балла, в контрольной группе на 0,5 балла.

Уровень личностной познавательной активности в экспериментальной группе повысился на 4,6 баллов, в контрольной группе на 1 балл.

Уровень ситуативной познавательной активности повысился в экспериментальной группе на 3,6 балла, в контрольной группе на 0,2 балла

Личностные негативные эмоциональные переживания снизились в экспериментальной группе на 1,8 балла, в контрольной группе на 0,8 балла.

Ситуативные негативные эмоциональные переживания в экспериментальной группе снизились на 0,9 балла, в контрольной группе на 0,6 балла.

Число студентов с низким уровнем интернального контроля возросло после проведенного формирующего эксперимента на 7,3%, со средним уровнем интернального контроля уменьшилось на 19%, с высоким уровнем интернального контроля увеличилось на 11,7%.

Число студентов с низким уровнем мотивации к достижению успеха после проведенного формирующего эксперимента снизилось на 16,7%, со

средним уровнем мотивации к достижению успеха уменьшилось на 5,8%, с высоким уровнем мотивации к достижению успеха увеличилось на 22,5%.

Число студентов с высоким уровнем личностной тревожности после проведенного формирующего эксперимента снизилось на 21,2 %, со средним уровнем личностной тревожности увеличилось на 12%, с низким уровнем личностной тревожности увеличилось на 9,2%.

Число студентов с высоким уровнем ситуативной тревожности после проведенного формирующего эксперимента уменьшилось на 33,6%, со средним уровнем ситуативной тревожности увеличилось на 16,7%, с низким уровнем ситуативной тревожности увеличилось на 16,9%.

Число студентов четвертого курса общей выборки после формирующего эксперимента с высоким уровнем личностной познавательной активности увеличилось на 20,5%, со средним уровнем увеличилось на 20,5%, число студентов с низким уровнем уменьшилось на 41%.

Число студентов четвертого года обучения после прохождения формирующего эксперимента с высоким уровнем ситуативной познавательной активности увеличилось на 11,7%, со средним уровнем увеличилось на 20%, число студентов с низким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 31,7%.

Число студентов четвертого курса в экспериментальной группе (ЭГ) с высоким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний сократилось на 29,6%, со средним уровнем повысилось на 14,1%, число студентов 4 курса с низким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний повысилось на 15,5%.

Число студентов четвертого курса после формирующего эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) с высоким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний снизилось на 20,7%, со средним уровнем повысилось на 11,4%, число студентов 4 курса с низким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний увеличилось на 9,3%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационной работе даны общие выводы и результаты теоретико-экспериментального исследования, намечены перспективы дальнейшего исследования поставленной проблемы, даны методические рекомендации по психологическому сопровождению деятельности субъектов образовательного процесса через формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов вузов.

1. Психоэмоциональная устойчивость педагога является профессионально значимым качеством личности. Дана расширенная сущностная характеристика понятия психоэмоциональная устойчивость будущего педагога.

Под психоэмоциональной устойчивостью нами понимается способность будущего педагога неподвергаться деструктивному влиянию внутренних и внешних факторов на уровне психического отражения объекта влияния, а также совершенствование содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости (мотивационного, когнитивного, эмоционального, поведенческого (волевого) будущих педагогов. Психоэмоциональная устойчивость педагога выступает необходимой детерминантой профессиональной компетентности педагога, коммуникативности, и является профилактикой профессиональной деформации и синдрома эмоционального выгорания.

2. При традиционном обучении становление психоэмоциональной устойчивости происходит в основном стихийно, процесс подготовки будущих педагогов не предусматривает целенаправленной систематической работы в данном направлении.

Нормативные основы современного высшего педагогического образования не содержат стандартов формирования профессионально важных качеств будущих педагогов ВУЗа.

Государственные стандарты для высшего педагогического образования должны включать формирование психоэмоциональной устойчивости как целостный процесс по приобретению знаний, умений и навыков для регулирования собственных эмоций в ходе будущей напряженной педагогической деятельности.

Для формирования содержательных компонентов психоэмоциональной устойчивости педагогов необходимо реализовать следующие психолого-педагогические условия в процессе профессиональной подготовки: установление эмоционально-личностного контакта с будущим педагогом; ориентирование будущего педагога на коммуникативную толерантность и постоянное применение психологической регуляции; использование партисипативных методов в процессе формирования психоэмоциональной устойчивости.

3. Мы установили, что психоэмоциональная устойчивость относится к поведенческим факторам и регуляторам деятельности, является системой, нацеленной на поддержку целостности и тождественности человека самому себе с учетом того, что личность все время меняется под действием внутренних

и внешних факторов. Исходя из этого, при формировании психоэмоциональной устойчивости значимой является психологическая регуляция, механизм влияния которой на эмоциональный фон коммуникации в профессиональной педагогической деятельности не изучен. Между тем именно навыки регуляции позволяют сохранить психоэмоциональную устойчивость в сложных педагогических ситуациях.

Нами выделены четыре типа психологической регуляции: индивидуальный: стремление сохранять усвоенные виды действий, поддерживать соответствие между человеком и требованиями к его деятельности, поиск новых смыслов как надстройки к имеющимся; консервативный: стремление сохранять усвоенные виды действий, поддерживать соответствие между человеком и требованиями к его деятельности, противодействие поиску новых смыслов; личностный: изменение установленных отношений, пересмотр старых стереотипов, средств, способов действий, поиск новых смыслов для замены имеющихся; радикальный: противодействие установленным отношениям, разрушение старых стереотипов, средств, способов действий без поиска новых смыслов.

4. Результаты формирующего эксперимента подтвердили нашу гипотезу исследования:

- установлена значительная разница в уровнях сформированности психоэмоциональной устойчивости личности (эмоциональная стабильность, способность к рефлексии эмоциональных состояний, преобладание позитивных эмоций, уровень беспокойства-тревоги, мотивация к избеганию неудач и мотивации к успеху, коммуникативная толерантность, адекватная самооценка, фрустрированность, уравновешенность, стойкость, стабильность) контрольной и экспериментальной группой.

- средняя оценка для экспериментальных групп составила 4.0 балла, а для контрольных 2.8 балла (достоверность разницы средних значений определена по t-критерию Стьюдента, различия значимы при $p < 0.05$). 56% будущих педагогов экспериментальных групп показали высокий уровень почти по всем показателям психоэмоциональной устойчивости за счет эффективного воздействия психокоррекционной работы и применения психолого-педагогических условий, направленные на повышение уровня психоэмоциональной устойчивости активности личности;

- уровни психоэмоциональной устойчивости личности будущего педагога убедительно свидетельствуют о том, что заметно возросло число студентов, магистрантов, которые достигли высокого (на 12 %) и среднего уровня (на 21,5%), и уменьшилось количество с низким уровнем ее сформированности (на 32,5%).

5. Результаты исследований позволили разработать научно-практическую модель формирования психоэмоциональной устойчивости личности будущих педагогов.

Под моделью формирования психоэмоциональной устойчивости личности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки мы рассматриваем социально обусловленную целостность, взаимодействующую

на основе личностно-ориентированного обучения субъектов образовательного процесса, направленного на формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов, рассмотренный нами как профессионально значимое качество личности.

Формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов должно проводиться на основе модели, что обеспечит организацию, комплексность, непрерывность, устойчивость развития личности в целом.

Разработанная нами на основе научно-практической модели психокоррекционная программа проблемно-практического характера с использованием интерактивных методов обучения раскрывает сущность, природу, условия, механизмы, методы и средства формирования психоэмоциональной устойчивости будущего педагога.

Процесс формирования психоэмоциональной устойчивости направлен на развитие внутренних и использование внешних ресурсов, носить целостный характер и осуществляться на протяжении всех лет обучения в вузе, пронизывая все компоненты образовательного процесса.

На основе этих выводов нами предложены следующие рекомендации:

1. Для того чтобы повысить уровень психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов, необходимо обеспечить достаточно высокий уровень их психического, профессионального и личностного развития в целом.

2. Оптимизировать систему освоения педагогами способов оценки негативной, вызванной личными ошибками и поражениями, ситуации с позиции отстраненного созерцания, а так же научиться ассоциировать себя с памятью о тех обстоятельствах, когда удавалось успешно решать поставленные задачи. Для этого следует создать соответствующие психолого-педагогические условия.

3. Создание предпосылок включения педагога в процесс оценки своей профессиональной деятельности; определению личных и профессиональных целей, задач и выделения приоритетов в начале педагогической деятельности; навыкам построения лекций и семинаров с использованием психологических схем перехода из состояния в состояние.

Проведенное нами исследование открывает широкие перспективы, которые заключаются в дальнейшем изучении психолого-педагогических путей формирования психоэмоциональной устойчивости личности не только студентов, магистрантов, а также молодежи в различных типах учебных заведений, обеспечивая тем самым преемственность всех ступеней образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года. - Астана: Елорда, 2004. – 25с.
2. World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. - Geneva: WHO. - 1992. - Z.73.0.
3. William James and the Search for Scientific Proof of Life After Death. - New-York, Penguin Press, 2006. - 158 p.
4. Lange C.G. Emotions. - London: The Encyclopedia of the historical heritage, 1995. – 247 p.
5. Джемйс У. Психология / пер. с англ. - П., 1922. - гл.24, С.286-300.
6. Cannon W.B. The Wisdom of the Body. - London: The Encyclopedia of the historical heritage, 1996. – 198 p.
7. Wilhelm Wundts. Philosophie und Psychologie, Gött., 1920.
8. A.W.Yerkes The Great Apes: A Study of Anthropoid Life. - New-York: John Wiley, 1991.
9. D.Dodson The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1990. - № 26. – P.48-57.
10. Holt G. Affect and motivation. - New York: Columbia University Press, 1994. – 159 p.
11. Freudenberger H. The staff burn-out syndrome in alternative institutions//Psychotherapy: Theory, Research and Practice. – 1975. - № 2. – P.73-83.
12. Perlman H. Relationships: The heart of helping people. – Chicago: University of Chicago Press, 1979. – 185 p.
13. Caprara G., Vecchione M., Barbaranelli C., Alessandri G. Emotional Stability and Affective Self-regulatory Efficacy Beliefs: Proofs of Integration between Trait Theory and Social Cognitive Theory// European Journal of Personality. - 29 MAR. – 2012. – P.65-66.
14. Rapaport D. Emotion and Memory. - New York: International Universities Press, 1992. – 215 p.
15. P.Kleynes. An introduction to the lives & works of one hundred great economists of the past. - N.-Y.: Cambridge University Press, 2004. - P.221-240.
16. Holt R. R. Beyond vitalism and mechanism: Freud's concept of psychic energy. - In: Science and Psychoanalysis. - New York, Grune & Stratton, 1967.
17. Benjamin Bloom. Handbook on formative and summative evaluation of student learning" by Blum, Hastings, Madaus, 1971.
18. Arnold G. The Embryology of Behavior/G. Arnold , C. Amatruda. - New-York: Harper, 1990. – 241 p.
19. Thompson R.J., Mata J., Jaeggi S.M., Buschkuehl M., Jonides J., Gotlib I.H. The everyday emotional experience of adults with major depressive disorder: Examining emotional instability, inertia, and reactivity//*Journal of Abnormal Psychology*. - July, 2012. - P.68-72.

20. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. - М.: Смысл, 2002. – 480 с.
21. Ormrod J.E. Educational psychology: Developing learners (5th ed.). Upper Saddle River. - N.-Y.: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2006. – 198 p.
22. Vanbreda A.P. Resilience Theory: A Literature Review with special chapters on deployment resilience in military families & resilience theory in social work. //Edition South African Military Health Service, Military Psychological Institute, Social Work Research & Development. - October. – 2001. - P.22-24.
23. Грицаенко М.В. Оптимизация соревновательной эмоциональной устойчивости юных спортсменов: На примере стрелкового спорта. Дисс. ... канд.психол.наук. – М., 2002. – 196 с.
24. Дорин А.В. Повышение эмоциональной устойчивости юных боксеров в спортивной деятельности. Дисс. ... канд.психол.наук. – Челябинск, 2009. – 179 с.
25. Дюсембеков Р.В. Оценка психоэмоционального состояния юношей призывного возраста Карагандинской области. Дисс. ... канд.мед.наук: 14.00.07. - Алматы, 2008. - 101 с.
26. Harms P., Crede M. Remaining Issues in Emotional Intelligence Research: Construct Overlap, Method Artifacts, and Lack of Incremental Validity. //Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. – 2010. - № 2. - P.154-158.
27. Fernet G., Senecal A. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors //Teaching & Teacher Education. – 2012. - № 4. – P.38-42.
28. Fink G., Mayrhofer W. Competence in professional work: study // European Journal of Cross-Cultural Competence and Management. – 2009. - Vol.1. - № 1. - P.42-65.
29. Ахметова Б.А. Эмоциональная устойчивость личности как фактор формирования педагогической толерантности // Региональный Вестник Востока. - 2010. - № 3. - С.156-162.
30. Алшынбекова Г.К. Особенности нейровегетативной регуляции организма студентов и коррекция их состояний. Дисс. ... канд.биол.наук: 03.00.13. – Алматы, 2006. – 130 с.
31. Segal H. Biography: R. Klein. - Institute of psycho-analysis (Londres). - London: Karnac Books, 1993. – 198 p.
32. Толегенова С.Т. Закономерности психофизиологической адаптации обучающихся в процессе непрерывного образования. Автореф. дисс. ... д-ра биол.наук: 03.00.13. – Алматы, 2008. – 180 с.
33. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Под ред. В. В. Давыдова. - Казань, 1987. - 262 с.
34. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. - Мн.: Изд-во БГУ, 1981. - 383с.
35. Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости. – М, 2009.
36. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. - СПб: Питер, 2011. – 782 с.

37. Ольшанникова А.Е. Перцептивная самооценка индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 1981. - Т.2. - № 1. - С70-81.
38. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. - Издание 4-е, доп. - М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
39. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - Издание 5-е, доп. - М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
40. Радлов Э.Л. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии. – М.: Книга по Требованию, 2011. – 284 с.
41. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н.В.Брянник; отв. ред. О.Н.Дьячкова. - изд-е 2-е. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. – 328 с.
42. Reber A.S., Reber E.S. Dictionary of psychology. 3rd edition. - London: Penguin, 2008. – 398p.
43. Нартова-Бочавер С.К., Потапова А.В. Уровень алекситимии как индикатор психологической устойчивости студентов технических и гуманитарных вузов // Психологическая наука и образование. - 2012. - № 3. – С.10-17.
44. Потапова А.В., Митина О.В. Нелинейная модель для исследования динамики эмоциональных состояний // Сборник международной конференции «Современные методы психологии». – М.: МГППУ, 2010. - С.55-59.
45. Базаров Т.Ю. Социально-психологическая модель стилей реагирования на изменения: феноменология, диагностика и рекомендации // Социосфера. – 2010. - № 1. – С.15-25.
46. Сычева М.П. Оценка методики диагностирующей эмоциональность // Вопросы психологии. – 1976. - № 5, С.103-113.
47. Шидерха Н. Эмоции и психические заболевания // Медицина и экология. – 2011. - № 3(56). - С.99-101.
48. Щукина Е.Я. Лонгитюдное изучение некоторых соотношений возрастной и типологической характеристики психофизиологических свойств в юношеском возрасте. В сб.: Проблемы интегрального исследования индивидуальности / Под ред. В.С.Мерлина. - Пермь, 1977. - С.88-108.
49. Булыгина В.Г. Учет гендерной специфики криминального поведения в судебно-психиатрической профилактике / Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» - <http://psyedu.ru/journal/2012/2/2901.phtml>.
50. Cattell R.B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology//Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1990. - № 26. – P.48-57.
51. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / пер. с нем. Л.А.Овчинникова – М.: Генезис, 2009. – 235 с.
52. Асмаковец Е.С. Психологическая диагностика и развитие эмоциональной гибкости учителя: Методическое пособие. - Омск, 2003. – 122 с.
53. Куликов В.Н., Ковалев А.Г. Эмоции и чувства в жизни человека. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1997. – 152 с.

54. Payne R. L., Cooper C.L. Emotions at Work: Theory, Research, and Applications in Management. - New York: Wiley, 2001. – 380 p.
55. Izard C.E. Translating emotion theory and research into preventative interventions//Psychological Bulletin. – 2002. - № 5. - P.53-57.
56. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая сфера личности субъекта // Проблемы социальной психологии личности. – 2012. - № 5. - С.20-23.
57. Ellis A., Dryden W. The practice of rational emotive behavior therapy. - New-York: Springer, 1997. – 485 p.
58. Шужебаева А.И. Некоторые аспекты эмоционального благополучия // Вестник ун-та «Кайнар». - 2006. - № 2/1. - С.87-91.
59. Медведева В.Е. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе. Дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08. – Орел, 2011. – 227 с.
60. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. - 2008. - № 2. – С.87-95.
61. Рокицкая Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2010. – 215 с.
62. Хромова А.С. Особенности и развитие эмоциональной устойчивости будущих работников правоохранительных органов в процессе обучения. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.07. – Иркутск, 2008. – 198 с.
63. Ахметова Б.А. Особенности нейровегетативной регуляции организма студентов и коррекция их состояний. Дисс. ... канд.биол.наук: 03.00.13. – Алматы, 2006. – 130 с.
64. Марщук В.Л. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С.14-18.
65. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения // Психология. - 2008. - № 2. – С.133-143.
66. Плетницкий Е.А. Эмоциональная устойчивость. Техника развития. – М.: Вершина, 2009. – 256 с.
67. Черникова А.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя. Дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08. – Барнаул, 2009. – 237 с.
68. Гаврилова Т.П., Доронина Т.В. Взаимосвязь степени точности межличностной перцепции с типом гендерной идентичности и валентностью эмоционального отношения к личности // Психологическая наука и образование. - 2007. - № 5. – С.237-242.
69. Немчин Т.А. Исследование позитивно-негативной асимметрии эмоций на разных уровнях субъектного развития // Психология. - 2008. - № 2. – С.133-143.
70. Кашиопо Д.Т. Сартан Г.Н. Виды тренингов и методология их создания //Вестник практической психологии образования. – 2006. - № 4. - С.72-76.

71. Finkel E.J., Burnette J.L. Vengefully ever after: Destiny theory, attachment-related anxiety, and forgiveness tendencies. Unpublished manuscript. - Northwestern University, 2006. – 98 p.
72. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика, учебник для вузов, СПб.: Питер, 2006. - 351 с.
73. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: - 2 изд. - М.: Academia, 2005. – 205с.
74. Langle A. Existential meaning and Possibilities of Prevention // European Psychotherapy. - 2004. - Vol.4. - № 1. - P.54-56.
75. Ormrod J.E. Educational psychology: Developing learners (5th ed.). Upper Saddle River. - N.-Y.: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2006. – 198 p.
76. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего педагога к управлению дифференциацией образования: монография. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
77. Мадалиева З.Б. Психологические основы управления эмоциональным состоянием учителя. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.07. - Алматы, 2002. – 158 с.
78. Мирза Н.В. Научно-теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Дисс. ... д-ра.пед.наук: 13.00.08. – Караганда, 2010. – 356 с.
79. Мальгина Л.Ф. Эмоциональная устойчивость как средство формирования интеллектуальных способностей личности. Дисс. ... канд. психол.наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2009. – 192 с.
80. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 2005. – 349 с.
81. Токсанбаева Н.К. Общение как системообразующий фактор совместной деятельности. Дисс. ... д-ра психол.наук: 19.00.01. – Алматы, 2009. – 305 с.
82. Косякова О.О. Влияние уровня эмоциональной устойчивости личности студентов вуза на результативность их учебной деятельности. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.03. – Тверь, 2002. – 167 с.
83. Гальперина П.Я. История зарубежной психологии. – М.: Медиа, 2012. – 344 с.
84. Майстренко В.И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. – С.21-30.
85. Куликов Л.В. Психология настроения. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 356 с.
86. Ахтаева Н.С. Системно-психологическая подготовка преподавателя вуза. Монография / Казахский национальный университет имени аль-Фараби.- Алматы: Қазақ университеті, 2008. – 238 с.
87. Журавлев В.И. Справка о стрессорах в педагогической деятельности. В сб. ст. // Международные справки по проблемам конфликтнострессовых ситуациях. – М.: ЭКМОС, 1997. - С.23-26.

88. Михалец И.В., Рогашова И.Ю., Артемьев А.В. Профессиональное выгорание в социальных профессиях. Монография. – Пенза: Изд-во ПГТА, 2010. – 159 с.
89. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. - СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
90. Прокопцева Н.В. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога. Дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.08,. – М., 2010. – 182 с.
91. Алинова М.Ш. Теория и практика естественнонаучной подготовки педагогов профессионального обучения в вузе. Дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00.08. – Астана, 2010. – 268 с.
92. Майорова Т.Е. Формирование конфликтной компетентности педагогов имеющих профессиональную деформацию. Дисс. ...канд. психол.наук: 19.00.07. – СПб, 2010. – 223 с.
93. Пельман Х. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2010. – 265 с.
94. Ташимова Ф.С. Субъектная детерминация смыслов. Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. - Алматы, 2010. – 305 с.
95. Тулегенова А.А. Психофизиологическое исследование эмоционального интеллекта. PhD: 19.00.01. – Астана, 2009. – 134 с.
96. Абдильдин Ж.М. Собрание сочинений: в десяти томах / Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева; Институт философии и политологии МОН РК; редкол.: Абишев К. [и др.]: Т.9: Время и культура. Размышление философа. - Астана, Астана полиграфия, 2012. – 503 с.
97. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / под ред. Сластенина В.А. – М.: Академия, 2004. – С.115.
98. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С.92.
99. Абдильдин Ж.М. Философия, логика, диалектика / гл.ред. У.М.Султангазин; ред. К.К.Абугалиева, Ж.Ж.Абдильдина, Д.Ж.Омарбекова. - Алматы, Комплекс, 2002. – 310 с.
100. Reber A. Penguin Dictionary of Psychology. - London: The Encyclopedia of the historical heritage, 1997. – 657 p.
101. Гуревич П.С. Психологический словарь / под общ. ред. П.С.Гуревича; ред.кол.: Т.Н.Березина [и др.]. - М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2007. – 799 с.
102. Fincham F.D. Understanding as the basis of the educational process in high school//Journal of Personality and Social Psychology. – January. – 2013. – P.61-68.
103. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Дрофа, 2009. – 528 с.
104. Декларация принципов терпимости. – М.: Юрист, 1996. – 105 с.
105. Толерантность - дорога к согласию с самим собой и другими: сборник материалов в помощь организаторам семинаров / сост. А.И.Суслова. - Костанай, 2010. – 87 с.

106. Игнатъев Ю.В. Взаимосвязь индивидуально-типологических особенностей и клинических проявлений при паническом расстройстве. Дисс. ... канд.м.наук: 14.00.18. – Алматы, 2002. – 114 с.
107. Butler R. Psychological characteristics of tolerance: a society, group, person//American Psychologist April. – 2011. – P.69-72.
108. Рапацевич Е. Новейший психолого-педагогический словарь. – М.: Современная школа, 2010. – 405 с.
109. Rimal R.N., Limaye R.J., Roberts P., Brown J., Mkandawire G. The Role of Interpersonal Communication in Reducing Structural Disparities and Psychosocial Deficiencies: Experience From the Malawi BRIDGE Project //http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcom.12000/abstract.
110. Colman A.M. A Dictionary of Psychology. - Oxford: Oxford University Press, 2001. – 409 p.
111. Toates F. Biological Psychology: An Integrative Approach (2nd edn). - Harlow: Pearson Education, 2006. – 199 p.
112. Полякова О.Б. Особенности стрессоустойчивости будущего педагога // Мир психологии. - 2008. - № 4. - С.64-75.
113. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
114. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Из наследия мировой психологии. – М.: Либроком, 2013. – 128 с.
115. Павлов И.П. Физиология больших полушарий головного мозга. Из наследия мировой психологии. – М.: Либроком, 2013. – 80 с.
116. Анохин П.К. Эмоции Из наследия мировой психологии. – М.: Либроком, 2013. – 89 с.
117. Рогинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. - 2002. - № 3. - С.9-19.
118. Жакупова А.А. Психологический тренинг «Настроение. Эмоции» // Валеология. Физвоспитание. Спорт. - 2006. - № 2. - С.58-60.
119. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. 3-е изд. – М.: Захаров, 2006. – 105 с.
120. Загвязинский В.И. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
121. Карманова Ж.А. Научно-теоретические основы формирования межконфессиональной толерантности учащихся в системе среднего образования. Дисс. ... док-ра пед.наук: 13.00.01. – Алматы, 2010. – 289 с.
122. Gross R. Psychology: The science of mind and behaviour (6th edn.). - London: Hodder Education, 2010. – 520 p.
123. Cervone D. Functional field of tolerance: the emotional aspect // Psychological Review, 2012. – P.183–204.
124. Bless H., Forgas J.P. The message within: Toward a social psychology of subjective experiences. - 3rd edition, supplemented. - New York: Psychology Press, 2011. – 210 p.
125. Цит. по: Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Медиа, 2012. – 215 с.

126. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
127. Хлевная Е.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.01. – М., 2012. – 149 с.
128. Glassman N.S. The structure of human intelligence: psychophysiological study // *American Psychologist*, January 2013. - P.52-55.
129. Ушаков Д.В. Когнитивные исследования: проблема развития. Сборник научных трудов. Выпуск 3. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
130. Сергеев Б.Ф. Ступени эволюции интеллекта. – М.: КомКнига, 2010. – 192 с.
131. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // *Психология*. - 2005. - №1. - С.27-42.
132. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // *Вопросы психологии*. - 2004. - № 2. - С.128-135.
133. Бреслав Г.М. Сборник научных трудов. – М.: Речь, 2007. – 144с.
134. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - Изд.2, испр. и доп. - М.: URSS, 2011. – 320 с.
135. Плужников И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.04. – М., 2010. – 295с.
136. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // *Л.С.Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения. Международная науч. конференция / науч. ред. А.А.Лытко, И.В.Сильченко. – Гомель: ГГУ им.Ф. Скорины, 2006. – С.128-131.*
137. Бергфельд А.Ю. Восприятие эмоциональных явлений. Дисс. ... канд.психолог.наук: 19.00.01. – М., 2002. – 209 с.
138. Журавлев И.В. Психология и психопатология восприятия. – М.: ЛКИ, 2008. – 128 с.
139. Wigfield A., Eccles J. The development of achievement motivation. - 2-e editon. - New York: Academic Press, 2007. – 310 p.
140. Finkel E.J., Burnette J.L. Vengefully ever after: Destiny theory, attachment-related anxiety, and forgiveness tendencies. Unpublished manuscript. - Northwestern University, 2006. – 98 p.
141. Karger S., Gardner W. Motivation pleasure: mechanisms and possibilities for pleasure for the management of // *Psychological Science*, 2012 September. – P.101-105.
142. Karger S., Gardner W. Motivation pleasure: mechanisms and possibilities for pleasure for the management of // *Psychological Science*, 2012 September. – P.101-105.
143. Сартан Г.Н. Виды тренингов и методология их создания // *Вестник практической психологии образования*. – 2006. - № 4. - С.72-76.

144. Милашина О.Г. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов. Дисс. ... канд.психол.наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2010. – 265 с.
145. Lewis M. The role of the self in cognition and emotion. In T. Dalgleish , M.J. Power (Eds.), Handbook of cognition and emotion. - 2nd edition. - New York: Wiley, 2009. - P.139-145.
146. Шелухин О.И., Тенякшев А.М., Осин А.В. Моделирование информационных систем. - 2-е издание изм. и доп. – М.: Сайнс-пресс, 2010. – 327 с.
147. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии. – М.: Речь, 2003. – 55 с.
148. Остапенко Р.И. Структурное моделирование в психологии и педагогике: проблемы науки и образования // Перспективы науки и образования. - 2013. - № 2. - С.43-47.
149. Higgins E.T., Kruglanski A.W. Social psychology: Handbook of basic principles. - 3rd edition. - New York: Guilford Press, 2007. – 155 p.
150. Statt D.A. Concise dictionary of psychology. - 3rd edition. - London: Routledge, 2008. – 155 p.
151. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – М.: Каро, 2008. – 368 с.
152. Кондрашов В.А. Новейший философский словарь. – М.: Феникс, 2008. – 668 с.
153. Birch P. Training. - N-Y.: Scientific printing, 2012. – 205 p.
154. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т.Элерса / Розанова В.А. Психология управления. – М., 1999. – С.105-106.
155. Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей (Ч.Д.Спилбергер, адаптация А.Д.Андреева) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б.Дерманова. – СПб., 2002. - С.75-80.
156. Нахождение количественного выражения уровня самооценки (по С.А.Будасси) / Никиреева Е.М. Психологические особенности направленности личности. Учебное пособие. – М., 2007.
157. Д.Я.Райгородский. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. - М.: Бахрах-М, 2011.
158. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учебное пособие. – СПб: Изд-во СПб ун-та, 2001. - 224 с.
159. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В.Тарабриной) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. - С.150-172.
160. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб: Питер, 2001. – 592 с.

Приложение А

Тренинг коммуникаций (лист экспертной оценки)

№	Уровни Показатели	Уровни сформированности психоэмоциональной			Само-оценка	Экспертная оценка
		Условно-негативный (стихийный)	Нейтральный (эмпирический)	Позитивный (теоретический)		
<i>Знания</i>						
1	Знание эмоциональной организации личности	Слабо ориентируется в эмоциональной организации личности <i>3 балла</i>	Знания эмоциональной организации личности неформальные <i>4 балла</i>	Обладает глубокими знаниями, имеет целостное представление об эмоциональной организации личности <i>5 баллов</i>		
2	Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	Имеет слабое представление о возрастных особенностях эмоциональной сферы <i>3 балла</i>	Знает отдельные возрастные особенности эмоциональной сферы <i>4 балла</i>	Обладает системными знаниями, способен к осознанию собственных особенностей эмоциональной сферы <i>5 баллов</i>		
3	Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	Имеет бессистемные представления о собственных личностных чертах, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости <i>3 балла</i>	Знает отдельные личностные черты, затрудняющие процесс формирования эмоциональной устойчивости <i>4 балла</i>	Обладает прочными знаниями, имеет представление о собственных личностных чертах, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости <i>5 баллов</i>		
4	Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	Слабо ориентируется в знании факторов собственного эмоционального развития <i>3 балла</i>	Представления собственных факторов эмоционального развития поверхностные <i>4 балла</i>	Обладает твердыми знаниями, имеет четкое представление о факторах собственного эмоционального развития <i>5 баллов</i>		

5	Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	Имеет поверхностное представление о правилах регуляции эмоциональных состояний <i>3 балла</i>	Знает отдельные правила регуляции эмоциональных состояний <i>4 балла</i>	Обладает глубокими знаниями, имеет целостное представление о правилах регуляции эмоциональных состояний <i>5 баллов</i>		
6	Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	Имеет бессистемные знания методов формирования эмоциональной устойчивости <i>3 балла</i>	Знает отдельные методы формирования эмоциональной устойчивости <i>4 балла</i>	Обладает твердыми знаниями методов формирования эмоциональной устойчивости <i>5 баллов</i>		
7	Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	Слабо ориентируется в средствах коррекции неустойчивого эмоционального поведения <i>3 балла</i>	Знает некоторые средства коррекции неустойчивого эмоционального поведения <i>4 балла</i>	Обладает прочными знаниями средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения <i>5 баллов</i>		
<i>Умения</i>						
8	Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	Развито слабо, практически не дает возможности оценивать собственное эмоциональное состояние <i>3 балла</i>	Развито и дает возможность адекватно оценивать некоторые собственные эмоциональные состояния <i>4 балла</i>	Высокоразвито и позволяет адекватно оценивать собственное эмоциональное состояние <i>5 баллов</i>		
9	Умение эмоциональной регуляции	Развито слабо, практически не позволяет регулировать эмоциогенные ситуации <i>3 балла</i>	Развито, иногда не удается регулировать эмоциогенные ситуации <i>4 балла</i>	Высокоразвито и позволяет регулировать эмоциогенные ситуации <i>5 баллов</i>		
10	Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	Развито слабо, не позволяет регулировать собственные эмоциогенные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни <i>3 балла</i>	Развито, частично позволяет регулировать несложные собственные эмоциогенные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни <i>4 балла</i>	Высокоразвито и позволяет регулировать собственные эмоциогенные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни <i>5 баллов</i>		

11	Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	Развито слабо, не всегда позволяет адекватно реагировать в эмоциональной ситуации <i>3 балла</i>	Развито и позволяет достаточно адекватно реагировать в эмоциональной ситуации <i>4 балла</i>	Высокоразвито и позволяет адекватно реагировать в эмоциональной ситуации <i>5 баллов</i>		
12	Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	Развито слабо, не достаточно позволяет осознавать собственные эмоциональные состояния <i>3 балла</i>	Развито, позволяет осознавать некоторые собственные эмоциональные состояния <i>4 балла</i>	Высокоразвито и позволяет осознавать собственные эмоциональные состояния <i>5 баллов</i>		
13	Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	Развито слабо, не обеспечивает эмоционального самосовершенствования <i>3 балла</i>	Развито, дает возможность эмоционального самосовершенствования <i>4 балла</i>	Высокоразвито и обеспечивает возможность эмоционального самосовершенствования <i>5 баллов</i>		
14	Умение проявлять себя в ситуации конфликта	Развито слабо, в ситуациях конфликта возникают затруднения <i>3 балла</i>	Развито, позволяет взаимодействовать в ситуации конфликта <i>4 балла</i>	Высокоразвито и позволяет эффективно взаимодействовать в ситуации конфликта <i>5 баллов</i>		
<i>Отношения</i>						
15	Отношение к себе	Самооценка неустойчивая (от неадекватно низкой до высокой) <i>3 балла</i>	Самооценка неадекватная: умеренно завышена или занижена <i>4 балла</i>	Самооценка адекватна или немного завышена <i>5 баллов</i>		
16	Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация)	В ситуации соревнования настойчиво преследует свои интересы <i>3 балла</i>	В ситуации соревнования предлагает среднюю позицию <i>4 балла</i>	В ситуации соревнования внимателен к желаниям другого <i>5 баллов</i>		
17	Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	Жертвует собственными интересами ради интересов другого <i>3 балла</i>	Пытается улаживать дело, учитывая собственные интересы <i>4 балла</i>	Старается соблюсти собственные интересы, не задев чувств другого <i>5 баллов</i>		
18	Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	Избегает возникновения неприятностей для себя, на пути к достижению целей <i>3 балла</i>	Старается откладывать решение спорных вопросов <i>4 балла</i>	Добивается поставленных целей <i>5 баллов</i>		

19	Отношение к компромиссам	В конфликтной ситуации не стремится к компромиссу, отстаивает только свою точку зрения <i>3 балла</i>	В конфликтной ситуации прислушивается к чужому мнению, но не всегда стремится к компромиссу <i>4 балла</i>	В конфликтной ситуации уважает чужое мнение, стремится к компромиссу <i>5 баллов</i>		
20	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям не сформировано <i>3 балла</i>	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям сформировано, но иногда оценивает их не адекватно <i>4 балла</i>	Сформировано адекватное отношение к собственным эмоциональным переживаниям <i>5 баллов</i>		
21	Отношение к сотрудничеству	К сотрудничеству относится с неприязнью, проявляет раздражение и недоброжелательность <i>3 балла</i>	К сотрудничеству относится равнодушно, иногда обращается к окружающим за помощью или советом <i>4 балла</i>	К сотрудничеству относится позитивно, стремится к нему в деятельности <i>5 баллов</i>		
22	Отношение к успехам (неудачам)	Доминирует мотивация избегания неудач <i>3 балла</i>	Формируется мотивация достижения успеха. В процессе студенты неадекватно оценивают свои возможности, цели деятельности часто не достигают <i>4 балла</i>	Сформирована устойчивая мотивация достижения успеха, отличаются настойчивостью в достижении цели <i>5 баллов</i>		
23	Отношение к познавательной активности	Не стремится к познанию окружающей действительности, познавательная активность носит ситуативный характер <i>3 балла</i>	Познавательная активность направлена на эмоционально привлекательные объекты <i>4 балла</i>	Стремится к познанию окружающей действительности, познавательная активность носит устойчивый характер <i>5 баллов</i>		
24	Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	Не готов к принятию на себя ответственности за происходящие события <i>3 балла</i>	Принимает на себя ответственность за происходящие события в отдельных случаях <i>4 балла</i>	Готов к принятию на себя ответственности за происходящие события <i>5 баллов</i>		

Приложение Б

Тренинг психорегуляции

Тренинг рассчитан на 24 академических часа (общий курс - 12 занятий), при условии проведения 2 раза в неделю.

Перед началом занятий студентам рассказывают о роли психической деятельности и коры головного мозга в регуляции деятельности мышц, сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма, после чего объясняют физиологические и психологические основы метода и его направленность в соответствии с решаемыми задачами. Обычно вводная лекция (беседа) длится около 2-х часов.

Предлагаемый комплекс упражнений включает обучающий курс, и проводится в групповой форме гетерогенных тренировок. Основная цель обучающего курса - это постепенное развитие у будущих педагогов навыков психорегуляции.

В зависимости от качественного состава группы, условий проведения тренинга и времени суток, обучаемым предлагается принять одно из следующих положений.

1. Положение, сидя - поза «кучера на дрожках». Студент сидит на стуле, голова слегка опущена, предплечья свободно лежат на передней поверхности бедер, кисти свешены и расслаблены, ноги удобно расставлены.

2. Положение, лежа на спине - студент лежит на спине на полу (на коврик), руки свободно лежат вдоль туловища, несколько согнуты в локтевых суставах, ладонями вниз, ноги вытянуты и немного разведены носками кнаружи. Иногда для удобства под колени подкладывается мягкий валик.

Во время всего обучающего курса на групповых занятиях целесообразно использовать какую-то одну из предложенных поз, так как со стандартным исходным положением аутогенных упражнений «рефлекторно связывается и весь заучиваемый процесс». В дальнейшем, после того, как обучающий курс закончен, можно выполнять самостоятельные упражнения и в других позах, адекватных обстановке. В частности, студенты могут использовать в обеденное время позу сидя, а утром и вечером - лежа.

На стартовом этапе тренинга, в процессе коллективных занятий осваиваются базисные упражнения аутогенной тренировки, и формируются основные навыки самовоздействия на эмоционально-волевую сферу. Этой цели служат, прежде всего, упражнения тренировки мышечной релаксации и упражнения, направленные на развитие ощущения тепла в конечностях с последующей генерализацией ощущений. Являясь базисными, эти упражнения применяются с первого занятия до последнего.

Гетерогенные тренировки проводятся в тихом теплом помещении, при неярком освещении, лучше всего в вечернее время - от 18 до 20 часов. Изоляция помещения для занятий от шума и других раздражителей особенно необходима на первом этапе, в процессе усвоения упражнений, направленных на развитие ощущений тяжести и тепла, требующих переключения внимания на

внутреннюю сферу. В последующем, с 6-8-го занятия, этому можно уделять меньше внимания. Помещение для занятий должно быть теплым. Если в помещении холодно, это затрудняет выполнение упражнений по расслаблению мышц, то же время в помещении не должно быть жарко, а тем более душно.

Преподаватель должен владеть навыками психорегуляции.

Структура I-4-го занятий курса:

1) упражнение;

2) упражнение;

3) упражнение.

- Упражнения, направленные на общее успокоение:

1. Я совершенно спокоен...

Вспомните чувство приятного покоя, когда-либо Вами испытанного.

2. Меня ничто не тревожит...

Вспомните чувство приятного, безмятежного покоя, когда после напряженной работы Вы приходите домой и ложитесь отдыхать.

3. Все мои мышцы приятно расслаблены для отдыха...

Почувствуйте это расслабление. Сделать это легко. Удобная поза сама по себе приводит к расслаблению мышц. Почувствуйте это расслабление.

4. Все мое тело полностью отдыхает...

Вспомните чувство приятного отдыха и расслабления, когда Ваше тело лежит в теплой ванне.

5. Я совершенно спокоен...

Думайте о покое, отдыхе.

II. Упражнения, направленные на тренировку мышечной релаксации:

Переносим все внимание и внутренний взор на правую руку и приступаем к самовнушению.

1. Я чувствую приятную тяжесть в правой руке...

Образно представьте, что Ваша правая рука, как полный сосуд, наполняется (наливается) свинцом, тяжелея все больше и больше.

2. Чувство тяжести в моей правой руке все больше и больше нарастает...

Рука все больше и больше тяжелеет, тяжелый густой свинец наполняет Вашу руку.

3. Моя правая рука очень тяжелая...

Продолжайте как можно ярче удерживать образное представление, зафиксируйте это ощущение.

4. Приятная тяжесть наполняет мои руки и ноги... (на 1-2 занятиях формула не используется).

Перенесите внутренний взор и образно представьте, как Ваши обе руки и ноги наполняются (наливаются) свинцом, тяжелея все больше и больше.

5. Чувство приятной тяжести во всем теле все больше и больше нарастает... (на 1-2 занятиях формула не используется).

Приятная тяжесть, тяжелый густой свинец наполняет Ваши руки и ноги.

6. Все мое тело очень тяжелое...

Сосредоточьтесь на всем теле, прочувствуйте эту тяжесть, зафиксируйте это приятное ощущение расслабления и тяжести.

7. Все мое тело расслабленное и тяжелое...

III. Упражнения, направленные на развитие ощущения тепла в конечностях:

1. Я чувствую приятное тепло в правой руке...

Представьте себе, что Вы погружаете правую руку в очень теплую, почти горячую воду.

2. Кровеносные сосуды правой руки слегка расширились...

Вспомните, как краснеет правая рука, когда Вы погружаете ее в горячую воду. Это расширяются кровеносные сосуды правой руки. Кровь приливает к руке, рука краснеет.

3. Горячая кровь согрела мою правую руку...

Повторите уверенно. Прочувствуйте это.

4. Приятное чувство тепла разлилось по моей правой руке...

Вспомните, как можно ярче, чувство приятного тепла в правой руке, когда Вы погружаете ее в очень теплую, почти горячую воду, парите ее, постепенно подливая воду все горячее и горячее.

5. Правая рука вплоть до кончиков пальцев стала горячей...

Зафиксируйте это ощущение. Постоянно удерживайте в сознании яркое образное представление. Мысленно представьте себе, как расширяются сосуды Вашей правой руки.

6. Я расширяю сосуды моей правой руки...

Повторите уверенно. Вдумайтесь в сказанное.

7. Я могу это сделать - расширить сосуды в любом другом органе...

Повторите уверенно...

Думайте о покое, тепле в правой руке.

Начиная с 3-го занятия: Переносим внимание на левую руку!

8. Я чувствую приятное тепло в левой руке...

Представьте, что Вы погружаете Вашу левую руку в очень теплую, почти горячую воду, парите ее, постепенно подливая воду все горячее и горячее.

9. Моя левая рука теплая...

Зафиксируйте это ощущение. Постоянно удерживайте яркое образное представление.

Переносим внимание на обе ноги!

10. Я чувствую приятное тепло в обеих ногах...

Вызываем то же самое образное представление: Вы парите Ваши ноги, постепенно подливая воду все горячее и горячее.

11. Мои ноги теплые...

Зафиксируйте это ощущение. Удерживайте яркое образное представление.

Сосредоточьтесь на всем теле!

12. Приятное тепло разливается по всему моему телу...

Начиная с 5-го занятия при выполнении 1-3-го упражнений используются только задающие формулы самовнушений без суггестивного подкрепления.

Структура 5-6-го занятия: 1-е упражнение, 2-е упражнение, 3-е упражнение, 4-е упражнение (используются только «задающие» формулы без суггестивного подкрепления).

IV. Упражнения, направленные на развитие ощущения тепла в солнечном сплетении.

Студентам предлагается сосредоточить свое внимание на солнечном сплетении и образно представить, что в этом месте находится маленькое яркое солнце. Затем студенты мысленно повторяют вслед за психологом словесные формулы самовнушений.

1. Мое солнечное сплетение излучает тепло...
2. Приятное ощущение тепла пронизывает все внутренние органы...
3. Ощущение тепла в солнечном сплетении все больше и больше нарастает...
4. Это расширяются сосуды моего солнечного сплетения...
5. Приятное тепло наполняет все внутренние органы...
6. Я расширяю сосуды солнечного сплетения...
7. Я могу это сделать - расширить сосуды в любом другом органе...

Структура 7-8-го занятия:

- 1-е упражнение,
- 2-е упражнение,
- 3-е упражнение,
- 4-е упражнение,
- 5-е упражнение.

V. Упражнения, направленные на овладение регуляцией ритма и частоты дыхания.

Студентам рекомендуется постепенно удлинять фазы дыхания. При этом подчеркивается, что удлинение акта дыхания должно происходить постепенно. Критерием правильного проведения упражнения считается отсутствие неприятных ощущений от замедления дыхания и способность к сохранению заданного ритма на протяжении всей тренировки. В словесных формулах фиксируется ощущение покоя:

1. Я совершенно спокоен...
2. Мое дыхание замедляется...
3. Мое дыхание спокойное...
4. Дышу ритмично, ровно...
5. Мое дыхание ровное, теплое...
6. С каждым дыханием и все больше и больше успокаиваюсь...
7. Я совершенно спокоен...

Структура 9-10-го занятия: используются только «ключевые» формулы 1-5-го упражнения и «задающие» формулы 6-го упражнения.

1. Я совершенно спокоен...
2. Все мое тело расслабленное и тяжелое... (или - все мои мышцы полностью расслаблены...)
3. Приятное тепло разливается по всему моему телу...
4. Мое солнечное сплетение излучает тепло...

5. Мое дыхание спокойное...

VI. Формулы упражнений, направленных на овладение регуляцией ритма и частоты сердечной деятельности:

1. Я совершенно спокоен...
2. Сердце бьется ритмично, спокойно...
3. Мое сердце отдыхает...
4. Мое сердце бьется ровно, ритмично...
5. Приятное чувство отдыха и покоя охватило весь мой организм...
6. Мой пульс замедляется, мое сердце отдыхает...
7. Я совершенно спокоен...

Структура 11-12-го занятий такая же, как у 9-10-го, при выполнении 6-го упражнения используются только две последние формулы самовнушения. Каждое занятие завершается самовнушением формул мобилизации, которые должны усваиваться в пределах 6 занятий обучающего курса.

VII. Мобилизующие упражнения:

1. Я хорошо отдохнул...
2. Мои силы восстановились...
3. Во всем теле ощущаю прилив энергии...
4. Мысли ясные, четкие...
5. Мышцы легкие, наполняются силой...
6. Готов действовать...
7. Я словно принял освежающий душ...
8. По всему телу пробегает приятный озноб...
9. Делаю глубокий вдох... Резкий выдох, поднимаю голову (или встаю) и открываю глаза («ключевые» формулы 1-3, 9).

В процессе гетерогенных тренировок, начиная с 4-го занятия, перед комплексом «мобилизация» могут выполняться упражнения, направленные на общее укрепление эмоционально-волевой сферы.

VIII. Упражнения, направленные на общее укрепление эмоционально-волевой сферы (приводятся наиболее общие формулы самовнушения, которые могут варьировать при практическом применении).

1. Я все лучше владею собой...
2. Я владею своими мыслями...
3. Я владею своими чувствами...
4. Я всегда внимателен...
5. Я постоянно собран...
6. Я всегда уверен в себе...
7. Я всегда уравновешен...
8. Я владею собой...

Приложение В

Тренинг развития копинг-ресурсов

Тренинг рассчитан на 24 академических часа и состоит из 6 занятий. Рекомендуется проводить 1 раз в неделю. Основная форма проведения тренинга - групповая работа со студентами, также предусматривается индивидуальная (консультации) и самостоятельная работа (выполнение домашних заданий).

Основная идея тренинга: научить будущих педагогов преодолевать конфликты, проблемы и трудности, в будущей профессиональной деятельности.

Цель тренинга: развить у будущих педагогов конструктивные формы поведения, стрессоустойчивость (личностные и средовые ресурсы; навыки решения проблем и самопомощи).

Задачи:

- ознакомление будущих педагогов с собственными личностными особенностями, проведение необходимой психологической коррекции качеств, мешающих эффективному выполнению профессиональных воспитательных и педагогических задач, развитие личностных ресурсов, способствующих профессиональному росту;

- обучение будущих педагогов навыкам преодоления проблем, увеличение потенциала личностно-средовых ресурсов (формирование позитивной и устойчивой Я-концепции, развитие эмпатии и аффилиации);

- обучение будущих педагогов навыкам эффективного социально-поддерживающего поведения.

Принципы построения программы: ознакомление участников с планом программы тренинга, ее целями и задачами; многофакторность воздействия; использование разнообразных форм проведения программы (групповая, индивидуальная, самостоятельная); получение обратной связи после проведения программы, анализ ошибок, проблем и путей их преодоления.

ЗАНЯТИЕ 1. ЗНАКОМСТВО. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПРОГРАММЫ.

Цели: дать возможность участникам группы познакомиться друг с другом и с ведущим; представить цели и задачи программы; создать атмосферу взаимопонимания и взаимной поддержки.

1. Знакомство.

Ведущий представляется сам и предлагает представиться участникам тренинга: назвать свое имя, сказать несколько слов о себе, о своих ожиданиях от занятий. Для облегчения знакомства можно применять любые игровые приемы.

2. Представление программы.

Ведущий рассказывает о программе, знакомит членов группы с ее целями и задачами.

Программа ориентирована на то, чтобы участники лучше узнали себя, получили представление о своих возможностях, приобрели навыки эффективного преодоления проблем и смогли развить свои личностные ресурсы.

В процессе работы будут обсуждаться разные профессиональные и личностные проблемы, и поэтому отношения в группе должны быть абсолютно доверительными. Важно создать атмосферу поддержки, чтобы каждый участник мог чувствовать себя комфортно, быть искренним и открытым для общения.

3. Установка правил и работы в группе.

Ведущий предлагает участникам разработать правила работы в группе. Сначала он представляет общепринятые правила:

- полная конфиденциальность полученной в группе информации;
- открытость и искренность;
- возможность свободно высказывать свои соображения, мнения, чувства как позитивного, так и негативного характера;
- участие, активность, заинтересованность всех членов обязательность выполнения всех упражнений и домашних заданий;
- обязательное посещение всех занятий без опозданий;
- участие в создании и поддержании теплой, дружеской атмосферы в группе, чтобы каждый участник мог рассчитывать на помощь и сочувствие окружающих во время занятий, несмотря на возможные разногласия.

Затем участники предлагают и записывают на листе бумаги свои дополнения. Из них принимаются те, которые устраивают большинство членов группы.

4. Знакомство с процессом групповой работы.

Ведущий объясняет, что в процессе занятий участники будут получать и осмысливать новую информацию, а главное, в группе будет складываться особая система взаимоотношений, основанная на взаимопонимании и поддержке. Условия групповой работы способствуют развитию важнейших личностных качеств и умений.

Студент учится понимать других, вставать на их позицию и сочувствовать им, соответственно улучшаются его отношения с другими участниками тренинга, повышается способность находить и получать поддержку, самому строить процесс общения. Человек учится управлять своим поведением, эффективно разрешать проблемы и преодолевать стресс.

Человеческие отношения не бывают стабильными, они постоянно меняются. Часто эти изменения зависят от нас самих. Члены группы будут иметь возможность понять, что существует множество «моделей собственного поведения». Каждый может научиться, в соответствии с ситуацией создавать такие модели поведения, которые позволили бы ему в стрессовой ситуации чувствовать себя комфортно.

5. Установление в группе доверительной, комфортной и поддерживающей обстановки.

Проводится дискуссия по методу «мозгового штурма». Ее цель – преодолеть возможные тревогу и недоверие, нередко возникающие в начале групповой работы, установить контакт между членами группы, выявить темы, волнующие студентов.

Ведущий предлагает каждому взять лист бумаги и написать на нем любой вопрос, на который ему хотелось бы получить ответ в ходе групповой работы. После заполнения листы бумаги нужно свернуть и отдать ведущему.

Ведущий перемешивает листы и раздает по одному каждому участнику, следя за тем, чтобы никто не получил свой собственный листок. Каждый участник должен ответить на полученный им вопрос. Группа активно обсуждает возможные варианты ответов и записывает их на доске либо на листе ватмана. Таким образом, рассматривается каждый заданный вопрос. Из всех предложений путем совместного обсуждения выбираются наиболее подходящие. Ведущий должен способствовать тому, чтобы участники выдвигали идеи, предлагали как можно больше вариантов.

В результате завязывается дискуссия, по ходу которой ведущий делает необходимые пояснения и добавления. В конце занятия он подводит итог, акцентируя наиболее важные моменты обсуждения.

6. Домашнее задание.

Задание направлено на развитие навыков социально-поддерживающего поведения.

«Озаглавьте чистый лист бумаги «Поддерживающее поведение». Напишите на этом листе любые вопросы, которые, как вам кажется, могли бы задать друг другу члены вашей группы, вами друзья или родные, если бы находились в проблемной или стрессовой ситуации. Постарайтесь ответить на эти вопросы, представляя конкретного человека, стараясь выразить сочувствие и поддержку именно ему».

ЗАНЯТИЕ 2. СТРАТЕГИИ И НАВЫКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ.

Цели: дать студентам представление о навыках преодоления проблем и типах преодоления стрессовых ситуаций; отработать на практике навыки преодоления проблем (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание).

1. Повторение пройденного материала.

Обсуждение домашнего задания.

Ведущий дает краткий обзор предыдущего занятия, организует обсуждение домашнего задания.

2. Дискуссии на тему: «Жизненные трудности и их преодоление». Инструкция участникам: «Вспомните основные проблемы, которые возникали у вас в течение последних шести месяцев и вызывали сильное эмоциональное напряжение, а также ваше поведение в этих ситуациях».

Ведущий организует обсуждение возможных способов разрешения проблем.

3. Проведение ролевых игр, демонстрирующих разные типы копинг-поведения.

Ведущий просит участников инсценировать описанные ситуации. Задача участников - продемонстрировать разные способы разрешения проблем, снятия стресса и напряжения.

4. Дискуссия на тему «Основные стратегии копинг-поведения человека».

Используя материал только что разыгранных ситуаций, ведущий организует обсуждение основных стратегий, используемых человеком для совладения со стрессом (разрешения проблем, поиск социальной поддержки, избегание), отмечая, какие стратегии являются более, а какие – менее эффективными.

5. Анализ копинг-стратегий.

Ведущий предлагает студентам написать на листе бумаги несколько примеров преодоления стрессовых ситуаций. Совместными усилиями определяются ведущие копинг-стратегии в этих примерах.

Затем, применяя метод «мозгового штурма», участники определяют навыки поведения, способствующие эффективному преодолению стресса, и записывают их на листе бумаги.

После этого ведущий просит участников сформулировать и записать навыки поведения, помогающие студентам эффективно преодолевать стресс.

6. Домашнее задание.

«Озаглавьте чистый лист бумаги «Измерение моих навыков». Опишите навыки, которые у вас уже сформированы и которые вы хотели бы развить.

ЗАНЯТИЕ 3. ТРЕНИНГ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ.

Цели: определить основные проблемы участников программы, выделить из них самые важные; провести «мозговой штурм» преодоления одной из проблем; выбрать из предложенных вариантов решения проблем оптимальные; закрепить выбранный способ разрешения проблемных ситуаций, используя ролевые игры.

Заметки для ведущего.

Чтобы создать во время занятия атмосферу взаимной поддержки, ведущему рекомендуется в начале работы провести несколько упражнений, направленных на сплочение группы и стимулирующих открытость участников группы. Это поможет снять напряжение и ослабить защитные механизмы участников группы.

Необходимо довести до сознания участников, насколько сложным для будущего педагога является процесс определения, осознания и оценки проблемы и все последующие стадии ее преодоления. Участники должны задать себе вопрос: «Как каждый из них может определять и преодолевать свои профессиональные проблемы?».

1. Повторение пройденного материала.

Обсуждение домашнего задания

Ведущий дает краткий обзор предыдущего занятия, организует обсуждение домашнего задания.

2. Знакомство с основными стратегиями и шагами решения проблем. Инструкция участникам: «Обычно для преодоления проблем люди используют три основные стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание.

Стратегия разрешения проблем - это активная стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

Стратегия поиска социальной поддержки - это активная стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблем обращается за помощью и поддержкой к окружающим людям: семье, друзьям, «значимым другим».

Стратегия избегания - это стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблемы.

Наиболее эффективным для человека является использование всех трех поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации, в которой он находится.

Первым шагом в разрешении проблемы является ориентация в ней, ее осознание. Это очень сложный процесс, поскольку действуют защитные механизмы, которые мешают нам осознать свои проблемы.

Как правило, сложные проблемы, которые кажутся очевидными, на самом деле не всегда нами осознаются. Для осознания этих проблем нам требуется помощь окружающих.

Давайте попробуем убедиться в этом на собственном примере». Отработка навыка ориентации в проблеме.

Ведущий предлагает будущим педагогам называть проблемы, с которыми они сталкивались во время прохождения практики, и записывает их на большом листе бумаги. Затем студенты выделяют из названных проблем общие, которые в их практике тоже встречались.

4. Первичная оценка проблемы.

Ведущий сообщает студентам, что важным шагом в преодолении проблем является ее первичная оценка, т.е. определение проблемы как угрозы себе (собственному престижу или самооценке), как вызова собственным возможностям или просто как ситуация изменения. От первичной оценки зависит, какую стратегию выберет человек в процессе преодоления проблемы.

Члены группы оценивают проблемы, обозначенные ими как общие, ведущий записывает варианты оценки на большом листе бумаги.

5. Выбор стратегии преодоления проблем.

Инструкция участникам: «Следующим шагом в преодолении проблемы является выбор стратегии преодоления: разрешения, поиска социальной поддержки или избегания.

Подумайте и скажите, что вы будете делать, чтобы преодолеть названные вами проблемы. Давайте попытаемся вместе определить, к какому виду стратегий эти действия относятся».

Ведущий записывает ответы на большом листе бумаги и вместе со студентами определяет базисные копинг-стратегии.

6. Вторичная оценка проблемы.

Инструкция участникам: «Следующим шагом в преодолении проблемы является ее вторичная оценка, т.е. ответ на вопрос: каким образом, с помощью каких ресурсов проблема может быть преодолена.

Постарайтесь ответить на вопрос, как вы будете преодолевать ту или иную профессиональную проблему, оценивая свои личностные и социально-средовые ресурсы».

Ведущий записывает варианты ответов на листе бумаги.

7. Ролевая игра.

Члены группы инсценируют проблемную ситуацию участника А, и разбирают ее по предложенной на занятии схеме.

8. Домашнее задание.

«Определите для себя свою основную профессиональную проблему. Предложите ее для обсуждения на последующих занятиях. Попросите группу, чтобы она помогла вам преодолеть ее. Запишите их соображения на эту тему».

ЗАНЯТИЕ 4. ТРЕНИНГ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ (продолжение).

Цель: помочь студентам осознать основные механизмы разрешения профессиональных и личностных проблем, научиться их использовать при решении проблемных ситуаций, а также приобрести навыки тренировки разрешения проблем у будущего педагога.

1. Повторение пройденного материала. Обсуждение домашнего задания.

Ведущий дает краткий обзор предыдущего занятия, организует обсуждение домашнего задания.

2. Отработка навыков проблеморазрешающего поведения.

Ведущий просит одного из участников рассказать свою проблему. Группа анализирует ее, используя схему (см. занятие 3).

Проводится ролевая игра, в которой по заданной схеме разыгрывается проблемная ситуация данного участника. Таким же образом анализируются проблемы других участников группы.

3. Домашнее задание

«На листе бумаги напишите перечень собственных профессиональных проблем, с которыми вы уже столкнулись и разберите их по схеме занятия 3. Напишите перечень предполагаемых проблем, встречающихся в профессиональной педагогической деятельности, и разберите их по схеме занятия 3».

ЗАНЯТИЕ 5. ТРЕНИРОВКА ПРОБЛЕМОРАЗРЕШАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ.

Цели: сформировать у участников программы навыки проблеморазрешающего поведения.

Заметки для ведущего.

Ведущий должен обратить внимание членов группы на то, что процесс принятия решения представляет большую сложность для любого человека, а для педагога - особенно.

1. Повторение пройденного материала.

Обсуждение домашнего задания.

Ведущий дает краткий обзор предыдущего занятия, организует обсуждение домашнего задания.

2. Ознакомление участников с темой занятия. Модель принятия решения «Шаг за шагом».

Инструкция студентам: «Основная задача этого занятия - развитие навыков принятия решения в сложных конфликтных ситуациях».

Мы принимаем массу повседневных решений, однако есть и такие, которые очень сильно влияют на нашу жизнь (жизненно-важные решения). Для принятия этих решений будет полезным использовать модель принятия решения «Шаг за шагом».

Модель принятия решения «Шаг за шагом».

1. Назовите примеры решений, предложенных ранее стрессовых ситуаций.

Запишите эти примеры на листе бумаги.

2. Назовите примеры решений, которые повлияли на вашу жизнь, когда вы были школьниками или примеры решений, которые влияют на вас сейчас. Запишите их на листе бумаги.

3. Назовите примеры повседневных решений и определите, в чем разница между повседневными решениями и жизненно-важными.

4. Подумайте и ответьте, как ведет себя человек, принимая повседневные и жизненно важные решения? Есть ли разница в поведении? Постарайтесь определить, в чем заключается эта разница, вспомнив примеры из собственной жизни. Запишите свои мысли на листе бумаги».

3. Ознакомление участников с моделью «Остановись и подумай!».

Модель принятия решения «Остановись и подумай».

Шаги	Вопросы-действия
1. Остановитесь. Определение проблемы.	1. Чего это касается? В чем заключается проблема? (Попробуйте встать на позитивную точку зрения и определить позитивные стороны).
2. Подумайте. Определение основной цели.	2. Чего я хочу? («Мозговой штурм», касающийся желаемых и возможных решений).
3-4. Подумайте о последствиях.	3-4. Определение доводов «за» и «против». Что может произойти? (Рассмотрите обе стороны последствий - позитивную и негативную).
5. Решайте, что делать?	5. Принятие решения. Каково мое решение? (Взвесьте все последствия, сделайте наилучший для вас выбор).
6. Оцените исход.	6. Был ли предшествующий процесс решения трудной для вас работой? (Если нет, то попробуйте проработать другой вариант принятия решения).

Инструкция участникам: «Модель «Остановись и подумай!» полезно использовать для принятия решений в сложных ситуациях».

В процессе принятия решений бывает полезно обсудить свои мысли с другими людьми.

Это дает сразу несколько возможностей:

- получить поддержку от «значимых других»;

- получить дополнительную информацию или альтернативный взгляд на проблему;

- проанализировать прошлый опыт принятия решений, рассмотрев возможности неудачи или провала.

Если при анализе вы выяснили, что принятое решение может быть неуспешным, повторите процесс принятия решения».

Ведущий просит студентов записать потенциально трудные для принятия решения ситуации на листе бумаге и использовать модель «Остановись и подумай!» в принятии решений для этих ситуаций.

7. Домашнее задание.

«Возьмите лист бумаги. Назовите его «Остановись и подумай!». Запишите на этом листе данные о своих действиях и опыте, полученном в процессе принятия решений, при использовании модели «Остановись и подумай!».

ЗАНЯТИЕ 6. ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ НА БУДУЩЕЕ.

Цели: подвести итоги работы и наметить цели на будущее.

1. Подведение итогов.

Ведущий делает обзор информации особо останавливаясь на тех навыках, которые были получены на протяжении всех занятий. Просит участников отметить положительные и отрицательные моменты тренинга.

Инструкция участникам: «Все наши занятия были направлены на то, чтобы помочь вам получить больше знаний о себе, развить навыки здоровой и продуктивной жизни, а также обучить вас использовать эти навыки в своей будущей работе.

Пожалуйста, напишите на листе бумаги, что было важным для вас на этих занятиях, что вы узнали, чему научились, какие полезные навыки приобрели. Перечислите эти навыки».

2. Постановка целей на будущее.

Инструкция участникам: «Подумайте о целях, которые вы могли бы поставить перед собой сейчас, чтобы достичь их в будущем.

- Какие из этих целей могут быть достигнуты за короткое время (ближайшие цели), а какие - за долгий срок (долгосрочные цели)!

Запишите их на листе бумаги.

- Какие профессиональные цели вы могли бы поставить себе, чтобы ваша профессиональная деятельность была более эффективна? На какой период времени рассчитано их осуществление?

Запишите ответы».

3. Знакомство с моделью «Шаги постановки цели».

Инструкции участникам: «Для того чтобы вам легче было ставить перед собой цели, я познакомлю вас с моделью «Шаги постановки цели».

Модель «Шаги постановки цели».

1. Определите цель.

2. Оцените шаги для достижения цели.

3. Рассмотрите возможные проблемы на пути достижения цели.

4. Рассмотрите альтернативные варианты для разрешения проблем, возникающих на пути к цели.

5. Определите четкие сроки достижения цели.

4. Закрепление навыков постановки целей

Инструкция участникам: «Разбейтесь на пары. Определите вместе с партнером свои краткосрочные и долгосрочные цели и шаги для их достижения. Используйте для этого предложенную модель «Шаги постановки цели». Затем помогите в этом своему партнеру.

Запишите свои шаги на листе бумаги».

Ведущий организует обсуждение результатов и предлагает студентам тему для дискуссии: «Что могут дать друг другу будущие педагоги, прошедшие обучение по данной программе?»

Ведущий предлагает разделиться на две группы, чтобы участники могли бы закрепить полученные знания, умения и навыки.

Инструкция участникам: «Обучаясь по данной программе, вы получили определенные знания и навыки. Вы достаточно подготовлены для того, чтобы обучить этим навыкам своих коллег, оказывать им необходимую помощь и поддержку. Эту работу можете продолжить в любой интересной для вас форме».

ЛИТЕРАТУРА.

1. Вачков И.В. Метафорический тренинг. - М.: «Ось», 2005.

3. Водопьянова Н.Е., Старченкова В.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009.

4. Лигер С.А. Формирование Копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача // Дис. ... к.псих.н. - СПб., 1997

6. Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Хажиллина И.И., Видерман Н.С. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике. - М.: Генезис, 2001.

7. Методики оценки психологического здоровья педагогов. Учебно-методическое пособие. Автор-составитель Л.В. Сенкевич. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2007.

Приложение Г

Программа «Формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов» Пояснительная записка

Актуальность программы формирования психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов обусловлена необходимостью повышения качественного уровня профессиональной подготовки педагогов. Традиционное когнитивно-ориентированное образование направлено в основном на передачу студентам знаний, умений и профессиональных навыков. Формирование психоэмоциональной устойчивости как готовности к конструктивному решению эмотивных ситуаций в профессиональной деятельности не рассматривалось.

Каждый взрослый человек знает, что такое эмоции, так как неоднократно их испытывал с самого раннего детства. Однако когда просят описать какую-нибудь эмоцию, объяснить, что это такое, как она возникла, как правило, человек испытывает большие затруднения. Овладение теоретическими знаниями и практическими навыками диагностики эмоциональной сферы, в частности, эмоциональной устойчивости, необходимо для студента — будущего педагога.

Целенаправленное формирование психоэмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе будет способствовать повышению уровня профессиональной подготовленности студентов. Программа формирования психоэмоциональной устойчивости студентов поможет решить указанную проблему.

Основной идеей программы является предоставление студентам вуза комплекса мер, направленных на формирование психоэмоциональной устойчивости студента, разработанного с учетом психолого-педагогических условий формирования профессиональной подготовки студентов.

Цель: формирование психоэмоциональной устойчивости студентов будущих педагогов.

Задачи:

- познакомить студентов с феноменом психоэмоциональной устойчивости; формировать у студентов знания о понятии, структуре и проявлениях психоэмоциональной устойчивости;
- изучить особенности психоэмоциональной устойчивости личности; научить студентов методам и приемам регуляции эмоциональных состояний; сформировать у студентов умения диагностики эмоциональной устойчивости;
- сформировать у студентов стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Основные формы и методы работы.

Содержание программы включает три блока.

Диагностический (16 часов), реализуется дважды (входная и выходная диагностика). Используются методики: «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, модификация Р.С. Немова, с целью определения локуса контроля сту-

дентов, методику диагностики личности на мотивацию к достижению успеха Т. Элерса. Также использовалась методика Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой). С их помощью определяется уровень тревожности, уровень негативных эмоциональных переживаний и уровень познавательной активности студентов.

Теоретический (20 часов). Используются следующие формы работы со студентами: информирование, семинарские занятия, лабораторные занятия, индивидуальные консультации, групповые консультации. Во втором, теоретическом блоке, рассматривались научные подходы к проблеме эмоциональной устойчивости, индивидуальные особенности управления психоэмоциональным состоянием, а также факторы, влияющие на формирование психоэмоциональной устойчивости.

Инструментальный (36 часов). Он включает в себя тренинговые занятия, направленные на формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде вуза.

Целевая группа - студенты вуза.

Сроки, частота, количество занятий.

Программа формирования психоэмоциональной устойчивости студентов вуза рассчитана на 72 академических часа и состоит из теоретических и практических занятий.

Учебно-тематический план

№	Наименование темы	Количество часов	
		Т/З	П/З
	Диагностический блок (выходной контроль) Психодиагностическое обследование особенностей личности		8
1.	Теоретический блок	2	4
2.	Эмоциональная устойчивость - психофизиологическое состояние человека	2	4
3.	Проблема эмоциональной устойчивости в трудах отечественных и зарубежных ученых	2	
		4	
4.	Индивидуальные особенности управления эмоциональным состоянием		
5.	Факторы, влияющие на формирование эмоциональной устойчивости Компоненты эмоциональной устойчивости		

6.	Инструментальный блок	-	4 8
7.	Правила и нормы работы в тренинговой группе		8 8 8
8.	Использование приемов регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний Роль мотивации к достижению успеха и типа локализации контроля в формировании эмоциональной		
9.	устойчивости Роль тревожности и познавательной активности в		
10.	формировании эмоциональной устойчивости Конфликтность в межличностном взаимодействии, конструктивные методы ее коррекции		
	Диагностический блок (входной контроль) Психодиагностическое обследование особенностей личности		8
	ИТОГО	12	60