



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Высшая школа физической культуры и спорта

Кафедра безопасности жизнедеятельности
и медико-биологических дисциплин

Профилактика эмоционального стресса у учащихся школ средствами
физической культуры

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
направленность (профиль) «Образование в области безопасности
жизнедеятельности и физической культуры»

Проверка на объем заимствований:
84,98 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«81» 01 2022 г.
Зав. кафедрой БЖ и МБД
З.И. Тюмасева (д.п.н., профессор)
Тюмасева Зоя Ивановна



Выполнил:
студент группы ЗФ-314-212-2-1
Папертный Леонид Алексеевич

Научный руководитель
кандидат биологических наук, доцент
Сарайкин Дмитрий Андреевич

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. УПРАВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР) ..	10
1.1 Значение эмоционального стресса в психолого-педагогических исследованиях	10
1.2 Биологические и психофизиологические последствия эмоционального стресса	21
1.3 Педагогические условия управления психическим состоянием учащихся средствами физической культуры	29
Выводы по первой главе.....	42
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	44
2.1 Организация и методы исследования	44
2.2 Модель профилактики эмоционального стресса у учащихся старших классов средствами физической культуры.....	48
2.3 Программа профилактики эмоционального стресса у учащихся старших классов средствами физической культуры.....	55
2.4 Результаты исследования профилактики эмоционального стресса у учащихся школ средствами физической культуры	64
Выводы по второй главе.....	73
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования эмоционального стресса у учащихся школ и возможностей профилактики его средствами физической культуры выбрана, в первую очередь, возникновением у многих педагогов определенных трудностей в управлении психическим состоянием учащихся. Психическая напряженность преломляется через фрустрацию, усиливает проявление личностных свойств школьников, таких как агрессивность и тревожность. Проблема управления психическим состоянием учащихся вызывает обеспокоенность педагогов, потому что отсутствуют целенаправленные средства, методы решения этой проблемы в общеобразовательных и специализированных школах и гимназиях (Прихожан А.М.,2000; Сиваков В.И.,1998).

Во-вторых, актуальность нашего исследования обусловлена негативным действием эмоционального стресса повышенных учебных нагрузок и требований к учащимся школ, а также нарушением ими физиологических норм двигательной активности в сторону гиподинамии (Фомин Н.А.,2003). Последствия стресса отражаются на работе сердца в форме функциональных расстройств: сердцебиений, аритмий, приступов ишемии. Одновременно гипокинезия сопровождается нарушением межмышечной координации, структурными изменениями в опорно-двигательном аппарате. Выраженные изменения наблюдаются в сократительной функции сердца и в показателях гемодинамики (учащается пульс, падает систолическое давление, уменьшается сердечный выброс и объем циркулирующей крови). Гомеостатические константы покоя приобретают адренергические черты: экономичное энергообеспечение жизненных функций падает. В целом организм реагирует падением иммунологической активности и уменьшением резистентности организма к перегреванию, охлаждению, недостатку кислорода. Современная медицина

считает, что стресс – основная причина большинства заболеваний у учащихся (Астапов В.М.,1986; Васильев В.Н.,1991; Фомин Н.А.,2003).

В-третьих, на сегодняшний день в области изучения стресса и тревоги в учебной деятельности намного больше сформулировано вопросов, чем найдено устраивающих всех конкретных ответов и способов справиться с нежелательными последствиями стресса. Несмотря на то, что большое количество диссертаций, публикаций по психологии и педагогике возрастает, практика управления психическим состоянием учащихся продолжает испытывать определённые трудности в выявлении средств и методов, корректирующих поведение школьников (Сиваков В.И.,1998).

Также, актуальность темы исследования обусловлена существующим противоречием в том, что педагоги недостаточно владеют навыками профилактики эмоционального стресса у своих учеников, а у школьников процесс становления эмоциональной устойчивости к стрессам учебной деятельности происходит стихийно и некачественно. Данное противоречие сдерживает целенаправленное научно-обоснованную учебную работу с детьми и препятствует сохранению должного уровня их здоровья. В поисках способов преодоления возникших противоречий и реализации недостаточной разработанности теоретических и практических вопросов оптимизации процесса профилактики эмоционального стресса у учащихся школ мы сформулировали проблему исследования, сущность которой заключается в поиске таких организационно-методических условий использования средств физической культуры, при которых наиболее эффективно будет осуществляться профилактика эмоционального стресса у учащихся школ. Это и послужило основанием выбора темы исследования: «Профилактика эмоционального стресса у учащихся школ средствами физической культуры».

Цель исследования: описать и проверить эффективность организационно-методических условий использования таких средств физической культуры, при которых наиболее эффективно будет осуществляться профилактика эмоционального стресса у учащихся школ.

Объект исследования: эмоциональный стресс у учащихся школ.

Предмет исследования: организационно-методические особенности использования специально подобранных средств физической культуры для профилактики эмоционального стресса.

Гипотеза исследования: эмоциональный стресс у учащихся школ будет снижаться наиболее эффективно, если в качестве профилактики использовать специально подобранные средства физической культуры:

- активизирующие в деятельности учащихся положительные эмоциональные состояния;
- создающие условия для эмоциональной разрядки после напряженных видов учебной деятельности;
- удовлетворяющие мотивационно-потребностную сферу личности.

Для реализации цели и проверки гипотезы исследования были определены следующие **задачи**:

1. Изучить психофизиологические механизмы и последствия эмоционального стресса у учащихся школ.
2. Выявить организационно-методические условия управления психическим состоянием школьников средствами физической культуры.
3. Разработать и проверить в эксперименте программу профилактики эмоционального стресса у учащихся школ средствами физической культуры.
4. Составить практические рекомендации по эффективной профилактике эмоционального стресса у учащихся школ.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют общие положения педагогики физической культуры (П.Ф. Лесгафт, Л.П. Матвеев и др.); теории адаптивной физической культуры (С.В. Евсеев и др.); теория стресса (Г.Селье).

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение опыта профилактики эмоционального стресса у учащихся;
- эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование: опросник нервно-психического напряжения (НПН), предложенный Т.А. Немчиным; шкала астенического состояния (ШАС), разработанная Л.Д. Малковой и адаптирована Т.Г.Чертовой; шкала сниженного настроения-субдепрессии (ШСНС), основанная на опроснике В.Зунга и адаптированную Т.Н. Балашовой; шкала личной и ситуативной тревожности, основанная на методике Ч.Д. Спилберга и адаптирована Ю.Л. Ханиным, методы математической обработки данных.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследования проводились на базе КГУ «Средняя школа № 1» отдела образования г. Лисаковска расположенной по адресу: Республика Казахстан, Костанайская область, г. Лисаковск. В ходе исследования на разных этапах эксперимента приняли участие учащиеся старших классов в количестве 56 человек (29 человек – контрольная группа, 27-экспериментальная). Экспериментальная и контрольная группа находились в разных условиях до эксперимента: приблизительно одинаковый уровень успеваемости, уровень эмоционального стресса и уровень эмоциональной устойчивости.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап: (теоретический) 2019-2020 учебный год – выявлено современное состояние исследуемой проблемы на основе анализа научной ли-

тературы, разработан научный аппарат исследования, сформулировано понятие «эмоционального стресса» и «эмоциональной устойчивости», выявлены особенности эмоционального стресса учащихся в учебной деятельности, построена концептуальная модель профилактики эмоционального стресса и формирования эмоциональной устойчивости у учащихся старших классов школ средствами физической культуры.

Второй этап: (экспериментальный) 2020-2021 учебный год – сформулированы критерии и показатели эмоционального стресса и формирования эмоциональной устойчивости детей в школе. На экспериментальном этапе было осуществлено:

- определение контрольной и экспериментальной группы с учетом независимых переменных (свойств нервной системы; демографических переменных – пол, возраст; профессиональное окружение – учебная группа);
- изучения уровня эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости учащихся в начале учебного 2020 года, анализ учебной деятельности учащихся;
- профилактика эмоционального стресса у учащихся старших классов школ с помощью разработанного комплекса физических упражнений;
- выявление уровня эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости у учащихся в конце 2020 года, после применения, разработанного нами комплекса профилактики эмоционального стресса; анализ учебной деятельности учащихся.

Третий этап: (заключительный) 2021 учебный год – осуществлён анализ и обобщение полученных результатов эксперимента, формулировалось выводы и практические рекомендации, оформлен текст дипломного исследования.

Научная новизна и практическая значимость исследования:

Проведено комплексное исследование по профилактике эмоционального стресса средствами физической культуры учащихся школы. Был выявлен уровень эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости у учащихся.

Был разработан комплекс профилактики эмоционального стресса; анализ учебной деятельности учащихся.

Установлено позитивное воздействие программы по профилактике эмоционального стресса средствами физической культуры у учащихся школ. Влияние физического воспитания на качество преодоления эмоционального стресса у учащихся на уроках физической культуры.

На защиту выносятся:

1. Занятия физической культурой и спортом у учащихся школ имеет положительные особенности в профилактике эмоционального стресса у учащихся.
2. Реализация программы по профилактике эмоционального стресса у учащихся школ, основанной на применении физических средств, позволяет существенно снизить уровень тревожности, агрессии, повысить уровень эмоциональной устойчивости детей, их работоспособность и психологическое здоровье.

Апробация результатов работы

Основные результаты исследования доложены и обсуждены на:

1. VIII Всероссийской научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, посвященной 50-летию УРАЛГУФК «Физическая культура и спорт: наука, образование, технологии» (9 апреля 2020, УралГУФК, г. Челябинск).

2. XIV Всероссийской научно-практической конференции «Экологическая безопасность, здоровье и образование» (23 апреля 2021, ЮУрГГПУ, г. Челябинск).

3. 58-я научно-практической конференции научно-педагогических работников и обучающихся ЮУрГГПУ (10.02.2022, на базе ЮУрГГПУ, г. Челябинск).

Объем и структура работы. Выпускная квалификационная работа изложена на 86 страницах, состоит из введения, двух глав, выводов к ним, практических рекомендаций, заключения, списка использованных источников, включающего 62 источника. Текст иллюстрирован 1 таблицей и 11 рисунками.

ГЛАВА 1. УПРАВЛЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИМ СОСТОЯНИЕМ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР)

1.1 Значение эмоционального стресса в психолого-педагогических исследованиях

Эмоциональное состояние сопровождает человека на протяжении всей жизни. Они по-разному проявляются у взрослого и ребенка, преодолевая определенный видоизменения в онтогенезе и по ходу филогенеза. Эмоциональные состояния многолики: они выражаются и в ярко окрашенных эмоциях (улыбка, плач и т.п.), и в разнообразных мотивациях (голод, жажда, какое-либо устремление и т.п.), и в сильных эмоциональных напряжениях, сочетающих в себе элементы и эмоций, и мотиваций [32; 33; 80].

Функционирование и генезис эмоций – одна из важнейших психологических, философских и педагогических проблем. В психологии не было ни одной значительной школы, которая не разработала бы своей собственной концепции формирования и развития эмоциональных состояний. Уже в философских воззрениях Демокрита и Платона уделяется внимание значению чувств в регуляции деятельности, в работах Аристотеля и стоиков поднимается вопрос об аффектах, способах их предупреждения и борьбы с ними [33]. Также мы можем отметить, что большинство исследователей проблемы эмоций, независимо от теоретического направления, считали, что целостное определение эмоций должно принимать во внимание три аспекта [78]:

- 1) переживание ощущения эмоции, которое является относительно субъективным;
- 2) наличие физиологической активации процессов, происходящих в нервной, эндокринной, дыхательной и других системах организма;

3) фиксацию выразительных комплексов эмоций, поддающихся наблюдению.

Во многих исследованиях отмечалось влияние эмоций на протекание целенаправленной деятельности в целом. С одной стороны, эмоции могут способствовать концентрации внимания, направляя его на эмоционально привлекательный объект или деятельность – организующая функция эмоций; с другой стороны, такое состояние субъекта может нарушать другую организованную деятельность, отвлекая субъекта от нее (Э. Клапаред, Х. Пьерон и др.). Таким образом, эмоция выполняет и дезорганизующую функцию.

Исследователи физиологических механизмов эмоций (активационные теории Д.Б.Линдсли, М.Б.Арнолд, У.Кеннон и др.) особое внимание уделяли функции активации: эмоции обеспечивают оптимальный уровень возбуждения центральной нервной системы, что, в свою очередь, вызывает мобилизацию органов действия, защитных процессов, энергетических ресурсов организма или их демобилизацию в целях накопления энергии [6; 76].

Проблема стресса

Термин «стресс» был введен Г.Селье (1940). Сущность понятия основывается на концепции гомеостаза (от древнегреч. *homoios* – одинаковый, *stasis* – состояние), предложенной У.Б.Кенноном, в которой определена целесообразность и необходимость способности организма к сохранению «устойчивых состояний».

Характеризуя стресс, многие авторы подчеркивают, что он возникает в условиях, когда нарушается нормальное существование организма вследствие рассогласования его внутреннего состояния и внешней обстановки реальной или представляемой. Состояние стресса сопряжено со сдвигом эмоций и изменением физического состояния субъекта. Это неспецифический ответ организма, связанный с состоянием крайнего напряжения, которое позволяет мо-

билизовать силы для преодоления угрожающей (стрессовой ситуации) [66; 67].

Г. Селье характеризовал стресс как «неспецифический ответ организма на предъявленное ему требование». Данное требование – стрессор («фактор, вызывающий стресс») – также является неспецифическим и вызывает «неспецифическую потребность осуществить приспособительные функции и восстановить нормальное состояние» организма. Стрессоры могут иметь биологическую или психологическую природу (в соответствии с этим говорят о двух видах стресса – физиологическом или психологическом). Биологические стрессоры связаны со специфическим воздействием таких факторов, как например, боль, высокая или низкая температура, высокая степень физической нагрузки [66;67].

Психологические стрессоры имеют более широкое распространение. В современном мире это и переизбыток информации, и дефицит времени, и психологические угрозы, например, для самооценки человека, его социального статуса, материального положения, эмоционального состояния и др. Часто оба вида стрессоров (психологический и биологический) действуют на субъект одновременно, как например для учащихся сложность требований учебной нагрузки и гиподинамия из-за малоподвижного образа жизни.

Стрессорами являются не только необычные и редкие события, но и мелкие повседневные неприятности и проблемы. Стрессогенные факторы обязательно должны существовать здесь и сейчас, их можно придумать или «предвидеть». Стрессоры могут быть классифицированы по их источнику. Так, У.Вейтен и М.Лойд классифицируют стрессоры на внешние и внутриличностные. Внешний стресс, по определению К.Голлахан (1986), «это такие постоянно» действующие условия окружающей среды, которые, хотя и не являются непосредственно опасными, считаются негативными и требуют адап-

тации». К внешним стрессорам относятся шум, загрязнение воздуха, жара и другие негативные экологические факторы, нахождение в толпе, угрозы, нападения и другие негативные воздействия извне. Внутриличностные стрессоры чаще всего связаны с неадекватно завышенными притязаниями, повышенными требованиями к себе [33].

Устойчивость к стрессорам, по мнению Ф.В. Березина, связана с наличием личностных ресурсов к построению интегрированного поведения, что позволяет сохранить устойчивость выбранной линии поведения, учитывать собственные потребности и требования окружения и распределять активность по различным направлениям в соответствии со значимостью реализуемых потребностей [23].

Рассматривая сущность стресса, Г.Селье указывает на то, что и при психологическом, и при физиологическом стрессе стимулы активируют автономную нервную систему, надпочечники, что приводит к неприятным субъективным ощущениям. Динамика стресса может быть рассмотрена исходя из трех фаз общего адаптивного синдрома, которые были представлены Г.Селье [66].

Реакция тревоги. На данной стадии организм под влиянием стрессора меняет свои характеристики. Общая устойчивость к стрессу является более низкой, чем нормальный уровень сопротивления.

Фаза сопротивления (резистенции). Организм оказывает сопротивление действующему стрессору. На данной стадии сопротивляемость организма заметно повышается, признаки тревоги практически исчезают. Продолжительность периода определяется врожденной приспособляемостью организма и силой стрессора.

Фаза истощения. Истощение запасов адаптационной энергии. Устойчивость организма к стрессору резко понижается, проявляется реакция тревоги,

которая становится необратимой; в конечном счете наступает истощение, степень которого определяется наличной адаптационной энергией. После кратковременных нагрузок стадия является обратимой; но в том случае, если запасы адаптационной энергии исчерпаны, стадия приводит к старости и смерти организма [66; 67].

В других концептуальных подходах используются другие обозначения фаз стресса в его динамике: 1) шок (стадия тревоги); 2) противошок (стадия активности); 3) истощение. Отмечается, что выход стресса может быть осуществлен на второй фазе в том случае, если субъект найдет оптимальный способ решения ситуации и преодолет воздействие стрессора. В фазе истощения отмечается вероятность астении, болезненных психологических и психосоматических реакций (депрессии, неврастении, грипп, астма, рак). Причиной заболеваний в послестрессовом состоянии (на третьей фазе), как отмечается в современных исследованиях, является избыточная или неадекватная адаптивная реакция [25; 32; 49; 55]. Стресс может иметь и позитивное значение для деятельности и состояния организма. Такой положительный стресс в психологии назван термином аутостресс. В этом случае мобилизация организма и высокая скорость деятельности позволяют значительно быстро преодолеть проблемы на второй фазе стресса. В то же время особое состояние психики в ситуации стресса в случае успеха приводит к вытеснению из памяти эмоционального напряжения и переживаний, что впоследствии может привести к повторению стрессовой ситуации. На частое повторение даже позитивного стресса истощает нервную систему, понижает активность защитных механизмов. Таким образом, продолжительный стресс рассматривается как патогенный фактор. Многими учеными фрустрация рассматривается как один из видов стресса.

Фрустрация, типы реакций в состоянии фрустрации. Фрустрация еще один из видов психического состояния субъекта, возникающее при блокаде удовлетворения значимых потребностей и проявляющееся в ощущении неудовлетворенности и напряженности. Так, У.Вейтен и М. Лойд рассматривают фрустрацию как один из четырёх основных видов стресса и характеризуют причины данного состояния как следствие «любой ситуации, когда на пути достижения желаемой цели встречается препятствие» [33].

По мнению П. Фресса, фрустрация возникает при встрече субъекта с препятствием, которое мешает или прерывает действие, направленное на достижение цели. Вместе с уже имеющейся исходной мотивацией фрустрация создает новую защитную мотивацию, направленную на преодоление препятствия, и реализуется в эмоциональных реакциях субъекта [33;80].

По мнению Н.Д. Левитова, фрустрация – это состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи. Внешняя причина, вызывающая фрустрацию, как уже было отмечено выше, обозначается термином фрустратор. В качестве фрустраторов рассматриваются следующие ситуации [33]:

- 1) лишения (неудачи), при которых отмечается отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности;
- 2) потери, при которых человек теряет или лишается того, что имеет (особенно силен фрустратор, когда теряется то, что является насущным средством);
- 3) конфликты, при которых человек затрудняется в выборе между двумя или несколькими конкурирующими мотивами или побуждениями, что мешает построению поведения.

Опишем характеристику основных вариантов реакций в ситуации фрустрации:

Агрессия. Рассматривается как активная реакция, связанная с нападением, враждебностью, проявлением грубости, гнева, угроз и неоправданных агрессивных действий, с возможной потерей самоконтроля. Типичное состояние при агрессии характеризуется острым, часто аффективным переживанием гнева, импульсивной беспорядочной активностью, злостью, в ряде случаев желанием на ком-то и даже на чем-то сорвать зло. Агрессия может быть направлена на самого себя, и в этом случае фрустрационные реакции проявляются в самобичевании, грубости по отношению к самому себе.

Фиксация. Состояние характеризуется двумя типичными проявлениями. По мнению Н.К. Майер, состояние фиксации обычно связано со стереотипией действий: субъект находится в активном состоянии, но оно не направлено на принесение ущерба кому-то или чему-то; выполняется прежняя деятельность, несмотря на то, что она не приносит ожидаемого результата, является бесплодной. Фиксация также характеризуется как прикованность к фрустратору, который поглощает внимание субъекта и проявляется в стереотипности его восприятия и мышления. Особой формой проявления фиксации является капризное поведение.

Депрессия. Является пассивной фрустрационной реакцией. Связана с состоянием печали, неуверенности, бессилия, безнадежности, иногда отчаяния и осознанием этих состояний. Особым проявлением депрессии являются состояния апатии, временного оцепенения. Прихожан А.М. (1990) в изучении фрустрирующих ситуаций полагает, что фрустрация проявляется в ощущении гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева и др. Сила фрустрации, считает она, зависит от степени значимости блокирующего поведения и субъективной «близости» достижения цели. Защитные реакции при фрустрации

связаны с появлением агрессивности, уходом от трудных ситуаций, снижением сложности поведения, поскольку в результате возросшего напряжения затормаживаются более тонкие и сложные структуры регуляции деятельности. Фрустрация может привести к характерологическим изменениям, появлению неуверенности в себе, фиксации ригидных форм поведения [55].

Для эмоционального напряжения характерна повышенная мобилизационная активность, имеющая выраженный адаптивный характер (высокая работоспособность, адекватные вегетативные сдвиги, повышенная внешняя готовность к действию). Если этой мобилизации отказывается недостаточно для отражения опасности или удовлетворения внутренней потребности, вспыхивают астенические эмоции: ярость, негодование, гнев. При этом вегетативные и соматические сдвиги достигают своих предельных значений. Мобилизуются все потенциальные физиологические и психические резервы организма. На смену предельному напряжению приходит полный упадок физических и психических возможностей. Астенические эмоции (страх, тоска, ужас, тревога) возникают вследствие того, что предельное напряжение не принесло положительного результата: цель оказалась недоступной. С функцией гипоталамуса связано эмоциональное возбуждение. Эмоции, согласно представлениям П.К. Анохина (1975), служат, мерой удовлетворения потребностей или полезности результата. При удовлетворении потребностей возникает положительная эмоция, при неудовлетворенной потребности – отрицательная, указывает Н.А. Фомин (1996) [69].

Проявление агрессии в школьных учебных заведениях является проблемой, которая все больше волнует педагогов, родителей и общество. Как же разрешить эти противоречия? Рассмотрение вопроса невозможно без достаточно точного определения понятий «агрессии», «агрессивности», «психической напряженности». Агрессия – это поведенческий акт, агрессивность –

свойство личности, они являются характеристиками целостного человека [49].

Теоретические аспекты проблемы формирования психической напряженности у учащихся вызывают особый интерес [2; 10; 15; 55; 71; 72]. Наибольший вклад в изучение проблемы психической напряженности учащихся принадлежит Л.С. Выготскому (1934). В его теоретических трудах показано, что в психическом развитии учащихся различают три точки созревания: органическое, половое и социальное. Л.С. Выготский выделяет следующие возрастные кризисы: 1) кризис 7 лет, 2) кризис 13 лет, 3) кризис 17 лет. Изучая подростковый возраст, Л.С. Выготский подходил к нему как к историческому образованию, он считал, что особенности протекания и продолжительность его заметно варьируются в зависимости от уровня развития общества. В половозрастном проявлении возрастных кризисов он отмечает, что продолжительность негативной фазы у девочек от 11 до 13 лет, у мальчиков от 14 до 16 лет. Выготский считает, что окончание негативной фазы характеризуется завершением телесного созревания [69].

Все особенности детей, переживающих критический период, говорят об их фрустрации. Фрустрация, как известно, возникает в ответ на депривацию каких-то существенных для человека потребностей. Поэтому важно сказать, как пишет И. Божович (1995), что «на стыке двух возрастов реакции детей, у которых не удовлетворяются или активно подавляются те новые потребности, которые проявляются в конце каждого этапа психического развития, не согласуются с центральным, личностным новообразованием соответствующего возраста». По мнению Л.И. Божович (1995) черты фрустрированного поведения наблюдаются достаточно часто не только у детей 7-ми и 13-летних школьников [14].

Проблемы возрастных кризисных периодов у учащихся в настоящее время рассматриваются учеными. По всей видимости, внимание к этой проблеме возникло с изменением социальных устоев в обществе. Теоретические аспекты проблемы возрастных кризисных явлений всесторонне представлены в исследованиях И.С. Кона (1989). Он приводит интересные данные в изучении возрастной среды детей от 5 до 17 лет. С возрастом процент возбужденных падает, а уравновешенных растет. В пубертатном периоде (11-13 лет у девочек и 13-15 лет у мальчиков) доля возбудимых увеличивается, а после его окончания уменьшается. У Л.Ф. Обуховой (1995) мы встречаем другие этапы протекания пубертатного периода: у девочек между 13-15 годами, у мальчиков в возрасте 14-16 лет. Возрастную динамику И.С. Кон показывает в следующих особенностях учащихся: десять лет – возраст ребенка уравновешен, воспринимает жизнь, доверчив с родителями. В 11 лет начинается перестройка организма, ребенок импульсивный, появляется негативизм, частая смена настроений, ссоры со сверстниками, бунт против родителей. В 12 лет «турбулентность» частично проходит, отношения становятся более позитивными, растет авторитет в семье. Главные черты этого возраста: разумность, терпимость. Ведущее свойство в 13 лет- подросток становится более интровертирован; он склонен к уходу в себя, самокритичен, чувствителен к критике; соматические сдвиги усиливают и без того частые колебания настроения. В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией, подросток экспансивен, энергичен, общителен, возрастает его уверенность в себе, а также интерес к другим людям. Сущность 15-летних отличается новообразованием – рост духа независимости, которые делают подростков в семье и в школе весьма напряженными. У 16-летних снова наступит равновесие [69].

По мнению ведущего специалиста по юношеской психологии А.Е. Личко (1977), возраст от 14 до 18 лет представляет собой критический период для

психопатий. Кроме того, в этом возрасте особенно остро проявляются, акцентируются некоторые свойства характера. Самооценки взрослых более устойчивы, чем в юношеском возрасте, а в юношеском, - чем в подростковом. Причина, по всей видимости, состоит в том, что проблема 14-17 –летних школьников связана с кризисным стремлением к освобождению от детства.

Аракелова Г.Г. (1990) в исследовании выделяет 3 степени педагогической запущенности, которая больше всего относится к подростковому возрасту [71].

Первая степень характеризуется преобладанием положительных качеств, принятых в обществе отношений и поведения. Характер проявления отрицательных качеств эпизодический, ситуативный, именно он придает поведению учащихся неустойчивый характер.

Вторая степень педагогической запущенности проявляется в более частых отклонениях в поведении и отношениях; сами отклонения становятся значительно ярче и сильнее. Положительные качества уже не доминируют, теряют устойчивость, хотя еще и сохраняются.

Третья степень запущенности сопровождается негативными качествами, которые стабилизировались, стали чертами характера подростка. Асоциальные поступки превратились в поведенческую привычку, отклонения в поведении стали регулярными. Зная ту или иную степень педагогической запущенности можно подбирать определенные средства коррекции.

Проведенные ранее результаты методологических и теоретических исследований по проблеме психической напряженности приводят нас к той мысли, что педагогическую коррекцию поведения агрессивных, тревожных учащихся не следует осуществлять путем ужесточения картельных мер. Необходимо сформировать соответствующую норму поведения, направлен-

ную на личность. Только гуманными методами воспитания можно достичь этих целей [69].

1.2 Биологические и психофизиологические последствия эмоционального стресса

Пребывание учащегося в стрессогенной ситуации вызывает такие тяжелые недуги, по мнению Э. Голизека (1995), как «рак, гипертония, сердечно-сосудистые болезни, гастрит, мигрень, язва желудка» [81].

Вятки Б.А. под психическим стрессом понимает «целостное психофизическое состояние личности, которое возникает в трудной ситуации, связано и с активным, высоко положительным отношением к выполняемой деятельности, характеризующимся сознательной ответственностью и сопровождающимся неспецифическими вегетативными и эмоциональными изменениями, которые возможны и вне стресса. Это состояние выражается как в положительных, так и отрицательных сдвигах в деятельности, а его динамика обусловлена особенностями нервной системы и темперамента» [69].

С точки зрения функциональной системы по П.К. Анохину, «стресс внутри функциональной системы – это хаос». Разлад, анархия организма на молекулярном, клеточном уровне [81]. Стресс в понимании Р.С. Немова представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку».

Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения. К этому мнению приходят все специалисты, изучающие стресс Б.А. Вяткин, пишет: «Ведущая и решающая роль в регуляции процесса приспособления организма принадлежит нервной системе». П. Фресс подметил, что стрессогенным моментом является не сама по себе ситуация, а отношения

в этой ситуации между мотивами и возможностью субъекта действовать адекватно им. Основными причинами стресса Г. Селье полагает издержки современной цивилизации: урбанизацию, возрастающий темп повседневной жизни, загрязнение окружающей среды и т.д. [69]. Приведенные определения стресса свидетельствуют, прежде всего, о сложной природе стресса, о многообразии его проявлений. И все же стресс – безусловно, целостное состояние, и для его изучения необходим междисциплинарный подход. В научных трудах рассматриваются и обсуждаются возможные виды стресса. Стресс физический, эмоциональный, болевой, холодовой, военный, медицинский, космический, спортивный.

А.В. Родионов (1983) указывает на то, что в стрессогенной ситуации играют значимую роль индивидуальные особенности проявлений свойств нервной системы (силы, подвижности и баланса нервных процессов), а также свойств темперамента Г.Г. Аракелова (1990) видит следующие причины, которые вызывают физиологический стресс: физические упражнения, сильный звук, повышенная температура. Встречаются они и в школьной среде в условиях повышенного уровня шума, интенсивных зрительных нагрузок, отклонения от нормального температурного режима. «Психологический стресс возникает при воздействии стрессоров психологической природы» Аракелова Г.Г. (1990). В качестве стрессоров могут выступать и «фрустраторы», определяющие развитие состояния фрустрации, и психогенные воздействия, стимулирующие различные эмоциональные состояния [32].

Эмоциональный стресс, по мнению Г.Г. Аракеловой (1990), возникает в тех случаях, когда человек не может ограничивать свое поведение и добиться желаемого успеха в сложной ситуации. Нельзя не согласиться со С.Д. Смирновым (1995), который относит эмоциональный стресс к практикуемому стрессу, как хроническое состояние высокой тревожности, обеспечивающее

постоянную мобилизацию организма для решения важной жизненной задачи. Если такая мобилизация не приводит к решению задачи и отказ от нее невозможен, то возникает дистресс с последствиями в виде неврозов и соматических заболеваний [69].

С.М. Громбах (1988) видит эмоциональный стресс как одну из первопричин, вызывающих психическую напряженность учащихся в период экзаменов. В научном труде В.В. Плотников (1983), указывает, что у школьников с высоким уровнем тревоги во время экзаменов происходит ослабление адаптационно-приспособительных механизмов, поэтому они представляют собой потенциально невротическую группу в состоянии предболезни [49]. Как и большинство исследователей стресса, В.В. Суворова разделяет негативную позицию в оценке стресса, считая, что «стресс – это чрезвычайное состояние, которое необходимо преодолевать, из которого необходимо выйти».

Последствия стресса отражаются на работе сердца сначала в форме функциональных расстройств: сердцебиений, аритмий, приступов ишемии. Мощный стрессор может привести к инфаркту миокарда. Чувствительность сердца к стресс-агентам индивидуально различна. Более подвержены влиянию стресс-факторов люди честолюбивые, агрессивные, конфликтные. Они находятся в постоянной борьбе с окружающим миром. Их раздражают успехи окружающих людей, они стремятся не уступить сопернику, обогнать время, заглянуть в завтрашний день, в котором непременно подтвердятся худшие предчувствия и опасения. Эмоциональная разрядка достигается в этом случае ценой здоровья [81].

При стрессе повышается риск заболеваний типичными болезнями психических перенапряжений: неврозами, ишемической болезнью сердца, инсультами, инфарктами. Выраженность эмоций на действие стресс-агентов

определяется степенью неяротизма и экстравертности. Эти психофизиологические свойства человека связаны с нормальным функционированием двух нейрофизиологических систем: системы неспецифической активации ретикулярной формации стволовой части мозга и лимбической системы. Это наиболее древние структуры головного мозга. Которые обладают высокой чувствительностью к изменению внутренней среды организма при выбросе в кровь избыточного количества стресс-гормонов надпочечников. Повышенная возбудимость нервных структур, в свою очередь, стимулирует гормональную активность системы гипоталамус-гипофиз-надпочечники [81].

Предполагается, что экстраверты имеют низкий уровень неспецифической активации ретикулярной формации и стремятся ее повысить за счет внешнего стимулирования. Интроверты, напротив, имеют более высокий уровень неспецифической активации и поэтому стремятся оградить себя от дополнительной стимуляции. Низкий порог возбудимости лимбической системы мозга характерен для невротических субъектов, чрезвычайно реактивных по отношению к негативной стимуляции. Высокий порог возбудимости и соответственно низкая возбудимость лимбической системы обуславливают устойчивость к негативной стимуляции. Подобных взглядов на роль нервных структур придерживается П.В. Симонов, который полагает, что в зависимости от уровня возбуждения отдельных нервных образований мозга меняются выраженность и содержание эмоциональных состояний [75; 76].

Преобладание возбуждения в системе фронтальная кора – гипоталамус характерно для сильного типа нервной системы. У слабого (по И.П. Павлову) типа нервной системы преобладающую роль в формировании эмоций играет система гиппокамп – миндалина. Высокая возбудимость этой системы свойственная интровертам. У экстравертов, напротив, ведущую роль в формировании эмоций играют фронтальная кора и гипоталамус. И если характерными

эмоциональными состояниями интровертов являются неуверенность, нерешительность, склонность к переоценке маловероятных событий, то у экстравертов более выражена уверенность, решительность в действиях, адекватная оценка вероятности удовлетворения актуальной потребности [81].

Ситуации, вызывающие сильное эмоциональное переживание, надолго остаются памяти человека. При возникновении близких по содержанию эмоциональных ситуаций следы аффектов приводят к актуализации всего комплекса ранее пережитых событий. Структурный след эмоциональной составляющей адаптивной реакции не только надолго сохраняет в памяти события прошлого, но и является основой так называемого «опережающего» возбуждения, позволяющего предвидеть события (точнее, осознавать сохранившиеся следы прошлого опыта адаптации к стрессору) [66;67].

П.К. Чнохин, автор биологической теории эмоций, усматривает в них положительный смысл, который определяется приспособительным эффектом завершенной эмоциональной реакции. Полезность аффекта есть не что иное, как удовлетворение актуальной потребности чисто физиологического (например, пищевого) или более сложного характера. «Всякая реальная эмоция обычно включает в себя единство аффективного и интеллектуального переживаний и познания, так же как она включает в себя и «волевые» элементы влечения, стремления, поскольку вообще в ней в той или иной мере выражается весь человек».

Учащиеся старших классов школ часто подвержены еще одной опасности – гипокинезии. Пониженная двигательная активность – гипокинезия – в условиях современной жизни – удел подавляющего большинства людей, живущих в цивилизованном обществе, освободившем людей от тяжелого физического труда. Тот факт, что двигательная активность совершенствует физические способности, повышает работоспособность, - общеизвестен. Он неод-

нократно подтвержден в специальных экспериментах и наблюдениях. Стремительный прогресс производственных технологий, радикальные изменения ритма жизни современного человека, заметное снижение доли физического труда в быту создали целую систему противоречий между значительным интеллектуальным, эмоциональным и психологическим напряжением рабочей деятельности и резким снижением физической активности как главного регулятора состояния функций организма человека [81].

В чем же причины неблагоприятных последствий гипокинезии? Последние полмиллиона лет человек эволюционирует без изменений в своей генетической программе. Между тем условия, в которых жили наши далекие предки, и условия, в которых живем мы, отличаются прежде всего ограниченной, недостаточной для нормального биологического развития двигательной активностью. Человек многие тысячелетия развивался в условиях постоянной двигательной активности, и вдруг на последнем столетнем отрезке эволюции условия жизни предлагают совершенно необычную, при недостатке движений, форму реализации сложившихся способов жизнедеятельности его органов и систем. Природа человека не прощает этого: появляются пластические и структурные изменения на уровне воспроизводства клеточных структур в цепи ДНК-РНК-белок [81].

Гипокинезия сопровождается нарушением межмышечной координации структурными изменениями в опорно-двигательном аппарате. Выраженные изменения в сократительной функции сердца и в показателях гемодинамики (учащается пульс, падает систолическое давление, уменьшается сердечный выброс и объем циркулирующей крови). Гомеостатические константы покоя приобретают адренергические черты: экономичное энергообеспечение жизненных функций падает [81].

Адаптация к гипокинезии сводится к первоначальной мобилизации; физиологических функций, компенсирующих недостаток движений: активируется система гипоталамус-гипофиз-надпочечники, вследствие чего в крови увеличивается содержание гормонов адаптации. Реакции эти кратковременны. Дальнейшее развитие процессов адаптации связано снижением уровня катаболических реакций, падением сердечной производительности, скорости кровотока, артериального давления. При гипокинезии изменяется структура скелетных мышц и миокарда. Падает иммунологическая активность, а также устойчивость организма к перегреванию, охлаждению, недостатку кислорода [81]. У детей, не посещающих спортивные секции и освобождённых от физкультуры в школе наблюдают функциональные расстройства: появляются апатия, забывчивость, невозможность сосредоточиться на серьёзных занятиях, расстраивается сон, резко падает мышечная сила, нарушается координация не только сложных, но и простых движений, ухудшается сократимость скелетных мышц, изменяются физико-химические свойства мышечных белков, в костной ткани уменьшается содержание кальция.

Хроническая гипокинезия характеризуется низким уровнем повседневной двигательной активности. Резкого изменения физиологических функций при этом не наблюдается. В конечном итоге они сводятся к снижению функциональной активности всех органов и систем организма и регуляторной активности центральной нервной системы. При длительном ограничении двигательной активности наблюдаются дегенеративные изменения в нейромоторном аппарате и в структуре мышечных волокон. Тонус скелетных мышц падает, что затрудняет поддержание нормальной позы. Развивается вертебральный болевой синдром (постоянная боль в области позвоночного столба). В суставных сумках коленных суставов уменьшается количество синовиальной жидкости, что приводит к нарушению их подвижности [65].

Функциональная перегрузка сердца приводит к снижению интенсивности обменных процессов в миокарде. Масса сердца уменьшается, его сократительная функция падает, систолический выброс и венозный возврат снижается. Расстройства дыхательной функции проявляются в понижении уровня газообмена, приводящего к дефициту кислорода в крови и снижению скорости его диффузии в ткани. Потребление кислорода в расчете на 1 кг массы тела падает, что сопровождается быстрым отказом от работы при физической нагрузке. Наблюдается нарушение баланса между углеводным, белковым и жировым обменом: при уменьшении запасов углеводов в печени и скелетных мышцах увеличивается количество липидов в жировых депо.

Современный человек за очень короткий отрезок исторического развития оказался в среде, насыщенной стрессогенной ситуацией. И по-прежнему самой эффективной защитой от стрессовых воздействий остается мышечная деятельность. Следовательно, физическая культура и спорт являются действенным средством в преодолении психической напряженности. Ведь еще до нашей эры философ Аристотель предупреждал: «Ничто так не истощает организм человека, как продолжительное физическое бездействие» [72].

Анализ литературных источников по проблеме стресса приводит к следующему заключению: изучение принципов теоретического обоснования стресса и управления им составляет необходимый этап в решении ключевых проблем современной науки – повышения резистентности здорового организма личности, гармоничное развитие нравственного потенциала, который позволит успешно управлять психическим состоянием учащихся школ.

1.3 Педагогические условия управления психическим состоянием учащихся средствами физической культуры

Механизмы и феноменология развития эмоционального стресса у учащихся позволяют рассматривать его реакцию организма, разрушительные последствия которой могут быть сняты или значительно снижены. Следует отметить, что адаптация к стрессовым воздействиям является условием выживания человека, жизнь которого постоянно связана с преодолением трудностей ежедневного бытия. Человек обладает надежными адаптивными механизмами их преодоления, позволяющими ему переносить холод, голод, жесткие социальные потрясения.

Исследования последних лет показали, что умеренные стрессорные воздействия благоприятны для организма - они постепенно повышают его устойчивость. Более того, полное исключение стрессорных ситуаций оказывается столь же вредным, как и слишком частные и значительные стрессоры [51]. Надо знать: стресс – это приспособительная реакция, и использовать противострессовые препараты, говорить о профилактике стресса надо очень осторожно [81]. Правильнее будет поддерживать и тренировать свои приспособительные реакции, делая их адекватными в складывающейся ситуации, научиться переводить стресс-ситуации в рядовые события повседневной жизни.

Выраженность состояния нервного психического напряжения определяется степенью отклонения от оптимального уровня функционирования системы адаптации при воздействии на человека в сложных условиях деятельности, как отмечает Т.А. Немчин (1983). По его мнению, «решающим фактором, определяющим механизмы формирования психических состояний, отражающих процесс адаптации к ложным условиям у человека, является не

только объективная сущность «опасности», «сложности», «трудности», ситуации, сколько ее субъективная оценка человеком» (Немчин Т.А., 1983). Все психические явления и психические свойства личности, считает В.С. Мерлин (1973), проявляются лишь в определенных условиях, которые либо создают угрозу или опасность, либо невозможность удовлетворения потребностей.

Неумение человека регулировать психическое состояние и действия приводит к отрицательным, а зачастую и тяжелым последствиям как для него самого, так и для окружающих. Неумение управлять своим поведением снижает способность социально-психической адаптации личности к данным условиям среды, является серьезной помехой в реализации ее жизненного потенциала. Чрезмерное психическое напряжение снижает эффективность деятельности и может привести к ее дезорганизации, нервной депрессии. Индивид не всегда в состоянии управлять своими эмоциями. Данные В.П. Некрасова и Н.А. Худадова (1985) показывают, что «эмоциональное напряжение становится выше среднего уровня» и перестает поддаваться сознательному управлению. Это одно из проявлений эмоционального стресса, при котором механизм дезорганизации поведения заключается в нарушении психического гомеостаза».

Кризис подросткового возраста и конфликты, которые возникают между подростками и взрослыми, в частности по причине несовпадения мнений о правах и обязанностях детей и родителей, ведет к агрессивности. Важной условие предупреждения и преодоления конфликта, если он возникает, переход взрослого на новый стиль общения с учащимися, как ко взрослым. В развитии учащихся наблюдается сложный переход от детства к зрелости, где четко переплетаются противоречивость тенденций социального развития, как показывают А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, (1991).

Исследование А.А. Бодалева (1988), проведенное на школьниках, показало, что подкрепление личностью классного руководителя, его воздействий в виде требований, совета, просьбы, похвалы, других форм, адресуемых учащимся, бывает сильнее, когда им практикуется демократический стиль общения с учащимися [69].

На основе анализа эмпирического материала Д.И. Фельдштейн (1989) формирует пути преодоления имеющихся противоречий в исследовании проблематики падения школьной успеваемости в кризисные периоды. Во-первых, заключает автор, изучение причин падения успеваемости подростков кроется в том, у детей 11-13 лет снижается мотивация к получению знаний. Во-вторых, педагоги, стремясь исправить это положение, пытаются убедить учащихся в необходимости учиться, аргументируя тем, что знания важны для них в будущем. В-третьих, игнорируются важнейшие психологические особенности учащихся – их ориентация не на себя, не на свое будущее место в жизни, а на утверждение своей позиции среди окружающих, стремление приобщиться к другим людям. В-четвертых, у учащихся среднего звена отмечается дифференцированное отношение к учебе. Указанное обстоятельство определяется избирательным характером отношений к школьным предметам. В-пятых, успеваемость многих детей в среднем звене школы временно падает из-за того, что за пределами школы у них появляются сильно конкурирующие с учением интересы.

Э.Фромм (1994) о снижении психической напряженности пишет, что «конфликты в первобытной общине улаживают старейшие». И когда вся община берет на себя роль третейского судьи и дело считается решенным, она объявляет общественное мнение. Иногда разрешение конфликта прожит в виде спортивной борьбы. Необходимо отметить, что и в древности люди пы-

тались управлять психическим состоянием, но и в настоящее время эта проблема имеет актуальную значимость.

Общественные условия тоже способны сдерживать психическую напряженность учащихся. Сильченко О.Б. (1979) выступает против наказаний для снижения психической напряженности, и считает, что люди обманывают себя, думая, что наказания эффективны. Чрезмерное наказание может прекратить не желаемое поведение, но оно снова возобновиться, когда наказание будет отсрочено, отдалено. Наказание указывает только на то, чего человек не должен делать, но не раскрывает, как нужно поступать. Поэтому наказание быстро входит в привычку того. Кто наказывает, но не имеет длительного влияния на провинившегося. Сильченко О.Б. считает, что дети будут охотнее вести себя правильно, если их поведение будет замечаться и одобряться. Положительное подкрепление, в отличие от наказания, не имеет мгновенного эффекта, но оно оказывает длительное влияние и практически не вызывает отрицательных эмоциональных состояний.

В снижении психической напряженности лучше немного занижать значимость задач, стоящих перед учащимися или спортсменами (Родионов А.В, 1983). На фоне некоторого занижения задач можно ставить высокие промежуточные задачи и добиваться их неуклонного выполнения. В своих трудах Румянцева Т.Г. (1991) предлагает в качестве возможных направлений использовать устранение фрустрирующих ситуаций, называя следующее:

1. Всячески способствовать на практике поощрению альтернативных, несовместимых с гневом и агрессией форм поведения.
2. Содействовать созданию в обществе атмосферы, которая вызывала бы сочувствие к чужой боли.

3. С самых ранних лет формировать у детей способность сопереживать, воспитывать чувство добра к людям, животным, к тем, кто болен, и вообще ко всем живым существам.

4. Стремиться к фрустрирующей ситуации, ослабить напряженность с помощью шутки юмора, не давая ей выхода.

В любом случае задача преподавателя, считает Арокелова Г.Г. (1990), состоит в предотвращении крайних форм состояния эмоциональной напряженности. Для того, чтобы избежать частичную или полную дезорганизацию деятельности, надо внимательно следить за ходом развития состояния, наблюдая за поведением ученика в затруднительных случаях, а при необходимости – прибегать к помощи специальных тестов. При организации помощи ученику надо позаботиться о том, чтобы случаях неудач были проанализированы и выявлены возможные пути успешного преодоления препятствий и совместно с учителем был найден оптимальный выход. В противном случае неприятный осадок от неудач становится тягостной ношей, формирует боязливость, повышенную тревожность. Если при выполнении обычной контрольной работы у ученика поднимается артериальное давление в 2 раза, увеличивается частота пульса, кожные покровы краснеют, то естественно считать, что такой энергетический расход явно неоптимален.

Необходимо также рассмотреть рекомендации Д. Виткина (1996) по снижению психической напряженности школьников:

– разрешить школьнику шуметь, бурно выражать свои эмоции не только в том месте и в тот момент, где и когда удобно вам, но и когда это удобно ему. Совместив два условия, обеспечьте ему выход из состояния напряженности.

– поощряйте не только игры, которые ребенку нравятся, но и те, в которые он проигрывает что может стать успешным поводом для разрядки раздражительности.

– акцентируйте внимание подростка на мастерство, а не на конкуренцию. Поощряйте те игры, которые дают ребенку возможность приобретать полученные навыки.

Представленные выше результаты методологических и теоретических исследований по проблеме внешнего торможения Н.А. Фоминым (1995) доказывают, что торможение развивается в ответ на действия посторонних, как правило, сильных внешних раздражителей. Причиной внешнего торможения может быть эмоциональное возбуждение, боль, смена обстановки. При повторном действии раздражителей внешнее торможение ослабевает. Т.Д. Горбунов (1986) пишет: «Давно доказано, что психическое состояние теснейшим образом связано с напряжением мышц. Чем больше степень психического напряжения, тем активнее автоматические механизмы напрягают те или иные мышцы, готовя их предстоящей деятельности. Длительное пребывание в напряженной ситуации (например, в соревнованиях или на экзамене) может оказаться вредным, так как мышечное напряжение вторично усиливает эмоциональное возбуждение».

Средства, методические приемы для повышения психической устойчивости школьников (О.А. Сиротин, 1996):

1. Положительная оценка способностей и подготовленности ученика.
2. Акцентирование внимания учащегося на наиболее сильных сторонах его способностей и подготовленности, а также конкретные рекомендации по их реализации.

3. Завышение оценки результатов контрольных тестов и отдельных заданий; создание облегченных условий в контрольных путем постановки специальных заданий.

4. Следует обратить внимание учащихся на необходимость расслабиться сразу же после окончания экзамены или контрольной от мыслей о ее результате с целью повышения эффективности восстановительных процессов.

В оптимизации психической напряженности у гимнастов Е.П. Калинин (1970), А.Н. Капустин (1986) предлагают тем, у кого проявляется выраженная тревожность во время соревнований, стараться оберегать, сдерживать их от чрезмерной траты энергии, постоянно вселять уверенность в выполнении сложных задач, не заострять внимание на возможных ошибках, неудачах.

Рассматривая позитивное влияние физической культуры на психическое напряжение учащихся, Н. Лазарев (1994) указывает на подвижные игры, физические упражнения. По мнению Н. Лазарева, все игры ориентированы не на осознание, а на подсознательную агрессию, к ним он относит жмурки с завязанными глазами прыжки, лазание по канату и спортивной стенке, игру в мяч, водные процедуры, задержку дыхания, медленную музыку без слов, особенно классическую.

При систематической мышечной работе в сердечной мышце снижается скорость гликолитических процессов, энергетические ресурсы расходуются более экономно. В энергетический обмен включаются жирные кислоты. Морфологические перестройки сердца проявляются в увеличении как мышечной массы, так и количества митохондрий. Чувствительность сердца к симпатическим, усиливающим функции сердца влияниям при мышечной работе повышается. Одновременно совершенствуются и механизмы экономизации. В покое и при малоинтенсивной нагрузке сердце работает с низкими

энергозатратами, при наиболее рациональном соотношении фаз сердечного цикла. Это один из наиболее надежных механизмов сохранения потенциальных ресурсов сердца.

Производительность тренированного, физиологически гипертрофированного сердца возрастает по сравнению с нетренированным примерно в 2 раза. Между тем нагрузка на единицу массы тренированного сердца при максимальной работе возрастает в пределах 25%. Иначе говоря, перегрузка такого сердца практически исключается даже при весьма напряженной мышечной работе или при психоэмоциональном стрессе. Отсюда очевидные преимущества тренированного сердца. Это резервы его адаптации. Накопить эти резервы можно только систематическими физиологическими нагрузками на сердце, обеспечиваемыми мышечной деятельностью [81].

Воздействие стресс-агентов на сердечно-сосудистую систему реализуется через возбуждение высших вегетативных центров, которое приводит к многократному увеличению концентрации катехоламинов и активации аденилатциклазы в кардиомиоцитах. Это влечет за собой существенные изменения в перекачке ионов кальция из саркоплазматического ретикулума к сократительным элементам сердца – кардиомиоцитам, к уменьшению резерва гликогена и к реализации липидной триады, начальным звеном которой является активация перекисного окисления липидов [81].

Под воздействием продуктов перекисного окисления липидов возникают разрывы в молекулах ядерной ДНК. Репарация этих повреждений в условиях длительного воздействия стрессора становится недостаточной. Процессы разрушения ядерной ДНК и гибели клеток углубляют повреждение миокарда. Как считает Ф.З. Меерсон, повреждение мембран сарколеммы кардиомиоцитов, ответственных за транспорт ионов кальция, приводит в конечном итоге к его избытку в саркоплазме кардиомиоцитов.

Избыток ионов кальция в саркоплазме обладает самостоятельным повреждающим действием. Он вызывает контрактуру миофибрилл, нарушение окислительного фосфорилирования в митохондриальном аппарате, а повышение активности митохондриальных фосфолипаз и миофибриллярных протеолитических ферментов усугубляет повреждение кардиомиоцитов. Конечный итог не вызывает оптимизма: возникает некробиоз отдельных групп кардиомиоцитов и нарушение сократительной функции сердца в целом [81].

Критериями снижения стрессорного влияния физических и психоэмоциональных нагрузок на сердце являются особенности восстановительных процессов во время работы и после ее окончания, накопление АТФ вследствие ускоренного ее ресинтеза, увеличение запасов гликогена, увеличение массы структурных белков и РНК.

Существенное значение для повышения функциональных резервов сердца имеют и изменения в системе крови при адаптации к мышечной работе. В частности, увеличение количества эритроцитов в крови, осуществляющих транспорт кислорода к кардиомиоцитам, снижает уровень гипоксии в сердечной мышце, что приводит к улучшению сократительной функции миокарда.

Физические и психоэмоциональные нагрузки вызывают изменения в функциях и морфологическом составе системы крови, которые имеют адаптивную направленность. Показателем срочной адаптации к физической нагрузке психоэмоциональному стрессу является увеличение форменных элементов крови в циркулирующей крови, за счет выхода в общий кровоток депонированной крови. Первичная ответная реакция системы крови на физическую нагрузку – изменение состава форменных элементов крови. Наиболее отчетливые сдвиги происходят в так называемой белой крови – лейкоцитах. Одновременно происходит разрушение части лейкоцитов: при напряженной

физической нагрузке резко уменьшается число эозинофилов. Структурный материал, образующий при их распаде, идет на пластические нужды, на восстановление и биосинтез клеточных структур [81].

Систематическая мышечная деятельность мобилизует естественные защитные факторы организма, его иммунологическую устойчивость. Основным механизмом повышения иммунологического статуса организма является образование специальных защитных комплексов крови, мобилизация ретикуло-эндотелиальной защитной системы. Мышечная работа ускоряет миграцию части лимфоцитов с костный мозг. Они стимулируют его кроветворную функцию. Физическая нагрузка, сочетанная с психоэмоциональным напряжением, вызывает значительные сдвиги в составе крови.

Биологическую потребность в движении М.Р. Могендович (1968) назвал кинезофилией – любовью к движению. Она реализуется уже при появлении ребенка на свет в форме безусловных двигательных рефлексов. С возрастом эта потребность постепенно уменьшается. Необходимость двигательной активности становится более осознаваемой, чем биологически детерминированной.

Современному человеку необходимо компенсировать недостаток двигательной активности физическими упражнениями, чтобы создать резервы адаптации для сердца, сосудов, дыхательной, обменной систем. Чем больше функциональные резервы сердца и кровеносных сосудов, тем больше и резервы адаптации (применительно к сердцу и дыханию).

Что следует делать здоровому человеку, чтобы избежать возможных расстройств здоровья, если они не связаны с инфекцией? Повысить ресурсы организма систематическими упражнениями. Живое существо без упражнения деградирует. Надо доставлять клеткам и тканям живого тела достаточное количество питательных и биологически активных веществ. И избегать по-

требления веществ, ненужных ему, разрушающих гармоничный мир структур человеческого тела [81].

Существуют физиологические нормы двигательной активности, которые достаточны для нормального развития ребенка и подростка и обеспечивают поддержание нормальной жизнедеятельности у человека зрелого возраста. Попытки установить физиологические нормы двигательной активности предпринимались неоднократно. В 70-х годах прошлого века сотрудниками НИИ физиологии детей и подростков Академии педагогических наук были разработаны нормы двигательной активности, которыми предусматривались ежедневные двухчасовые занятия для детей школьного возраста. Предполагалось, что такой объем двигательной активности вполне компенсирует потребность в движениях. В пределах двух часов может быть достигнута и достаточная физиологическая нагрузка (в зависимости от содержания упражнений и величины нагрузки на удлиненных переменах, от моторной плотности уроков физической культуры и дополнительных занятий во вне учебного времени).

Международный совет физического воспитания и спорта в 1968 г. Издал специальный «Манифест о спорте», в котором была сделана попытка определить ежедневную продолжительность занятий физическими упражнениями в школе. По заключению экспертов, она должна составлять от 1/6 до 1/3 общего учебного времени. Достижение подобного объема двигательной активности учащимися общеобразовательной школы – задача невыполнимая. В большинстве развитых стран предусматривается, как правило, не более 2-3 обязательных занятий физической подготовкой в неделю. Ее основа – общеразвивающие упражнения, спортивные и подвижные игры, плавание, танцевальные упражнения. В ряду средств поддержания хорошей физической кондиции особой популярностью пользуется аэробика.

Какие нагрузки следует считать оптимальными для поддержания нормальной физической кондиции? Большинство специалистов склонны считать, что для детей школьного возраста необходимы ежедневные физические упражнения, в объёме 1,5 – 2 часов [81].

Оптимальное влияние на развитие физических качеств оказывает высокий уровень двигательной активности. При таком двигательном режиме повышается устойчивость организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды (охлаждению, перегреванию, ускорениям и перегрузкам). Физическое развитие в этом случае носит гармоничный характер и соответствует средним возрастным нормам. При определении величины доступных школьнику физических нагрузок следует исходить прежде всего из оптимальных норм, обеспечивающих его разностороннее, гармоническое развитие, а не из потребностей форсированного спортивного роста.

Работами отечественных и зарубежных ученых показано, что совершенствование качеств двигательной деятельности и прогрессивный рост спортивных результатов возможны при максимальном уровне двигательной активности. Он сопровождается преимущественным развитием качеств, обеспечивающих успех в избранном виде спорта. Двигательная активность детей и подростков при среднесуточном числе локомоций (шагов в беге и ходьбе) больше 30 тысяч превосходит эволюционно приобретенную биологическую потребность в движениях и, следовательно, может считаться биологически нецелесообразной. В то же время количество локомоций в пределах 10 тысяч является недостаточным.

Ориентировочные возрастные нормы суточной активности, обеспечивающие нормальный уровень жизнедеятельности, совершенствование соматических, вегетативных и естественных защитных функций организма, приведенные к малоинтенсивной работе циклического характера (бег, ходьба),

колеблются от 7,5 до 10 км для детей 8-10 лет и от 12 до 17 км – для 11-14-летних подростков обоего пола. Суточный объем движений у девушек 15-17 лет несколько меньше, чем у юношей.

Что следует делать здоровому человеку, чтобы избежать болезней гипокинезии? Прежде всего позаботиться об увеличении резервов адаптации доступными средствами – физическим упражнениями. Надо доставлять клеткам и тканям здорового тела достаточное количество питательных и биологически активных веществ. Но этого мало. Человек окружен агрессивной средой. Это постоянные перепады температуры, атмосферного давления, это вредными примеси в воде, пище, воздухе, это болезнетворные микро и макроорганизмы, которые легко нарушают физическое и психическое равновесие, если жизнеобеспечивающие системы организма не имеют резервов защиты от них. Совершенно очевидно, что рассчитывать на полное физическое и психическое благополучие, полагаясь только на помощь медицины, не приходится. Без активной двигательной активности не обойтись.

Таким образом, рассмотрение методологического и прикладного характера в управлении психическим состоянием учащихся позволяет нам обосновать влияние физической культуры и спорта на снижение последствий эмоционального стресса в общеобразовательной школе в связи с повышенной учебной нагрузкой и риском гипокинезии у учащихся.

Выводы по первой главе

1. Для эмоционального напряжения при повышенных требованиях учебной нагрузки в школах характерна повышенная активность, имеющая выраженный адаптивный характер (высокая работоспособность, адекватные вегетативные сдвиги, повышенная внешняя готовность к действию). При этом вегетативные и соматические сдвиги достигают своих предельных значений. Мобилизуются все потенциальные физиологические и психические резервы организма. На смену предельному напряжению приходит полный упадок физических и психических возможностей.

2. Эмоциональный стресс возникает в тех случаях, когда человек не может ограничивать свое поведение и добиться желаемого успеха в сложной ситуации. Эмоциональный стресс одна из первопричин, вызывающих психическую напряженность учащихся в период экзаменов. У школьников с высоким уровнем тревоги во время экзаменов происходит ослабление адаптационно-приспособительных механизмов, поэтому они представляют собой потенциально невротическую группу в состоянии предболезни.

3. Последствия стресса отражаются на работе сердца сначала форме функциональных расстройств: сердцебиений, аритмий, приступов ишемии. Мощный стрессор может привести к инфаркту миокарда. При стрессе повышается риск заболеваний типичными болезнями психических перенапряжений: неврозами, ишемической болезнью сердца, инсультами, инфарктами. По мнению многих ученых длительное пребывание школьника в ситуации эмоционального стресса вызывает такие тяжелые недуги как гипертония, сердечно-сосудистые болезни, гастрит, мигрень, язва желудка.

4. Неумение регулировать психическое состояние и действия приводит к отрицательным, а зачастую и тяжелым последствиям как для самого

человека, так для окружающих. Неумение управлять своим поведением снижает способность социально-психической адаптации личности к данным условиям среды, является серьезной помехой в реализации ее жизненного потенциала. Чрезмерное психическое напряжение снижает эффективность деятельности и может привести к ее дезорганизации, нервной депрессии.

5. Учащиеся старших классов школ часто подвержены еще одной опасности – гипокинезии. Адаптация к гипокинезии сводится к первоначальной мобилизации физиологических функций, компенсирующих недостаток движений: активируется система гипоталамус- гипофиз-надпочечники, вследствие чего в крови увеличивается содержание гормонов адаптации. Но реакции эти кратковременны. Дальнейшее развитие процессов адаптации связано снижением уровня катаболических реакций, падением сердечной производительности, скорости кровотока, артериального давления. Падает иммунологическая активность, а также устойчивость организма к перегреванию, охлаждению, недостатку кислорода. Систематическая мышечная деятельность мобилизует естественные защитные факторы организма, его иммунологическую устойчивость.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1 Организация и методы исследования

Теоретический анализ состояния проблемы психической напряженности у учащихся в учебной деятельности с изучением опыта работы по профилактике негативных последствий эмоционального стресса и формированию эмоциональной устойчивости детей средствами физической культуры позволили организовать следующее экспериментальное исследование.

Цель исследования – разработать и проверить в эксперименте программу профилактики эмоционального стресса у учащихся старших классов в школе средствами физической культуры.

Для реализации исследования были поставлены следующие задачи эксперимента:

1. Построить диагностическую программу изучения выраженности эмоционального стресса и устойчивости к нему у учащихся школ в учебной деятельности.
2. Экспериментально проверить эффективность разработанного нами комплекса профилактики эмоционального стресса средствами физической культуры.
3. Составить практические рекомендации по профилактике эмоционального стресса у учащихся старших классов школ.

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотезы нами применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ медико-биологической, социологической и психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение, анкетирование, те-

стирование, беседа, анализ деятельности детей; методов математической и статистической обработки.

Исследования проводились на базе КГУ «Средняя школа № 1» отдела образования г. Лисаковска расположенной по адресу: Республика Казахстан, Костанайская область, г. Лисаковск. В ходе исследования на разных этапах эксперимента приняли участие учащиеся старших классов в количестве 56 человек (29 человек – контрольная группа, 27-экспериментальная). Экспериментальная и контрольная группа находились в разных условиях до эксперимента: приблизительно одинаковый уровень успеваемости, уровень эмоционального стресса и уровень эмоциональной устойчивости.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап: (теоретический) 2019-2020 учебный год – выявлено современное состояние исследуемой проблемы на основе анализа научной литературы, разработан научный аппарат исследования, сформулировано понятие «эмоционального стресса» и «эмоциональной устойчивости», выявлены особенности эмоционального стресса учащихся в учебной деятельности, построена концептуальная модель профилактики эмоционального стресса и формирования эмоциональной устойчивости у учащихся старших классов школ средствами физической культуры.

Второй этап: (экспериментальный) 2020-2021 учебный год – сформулированы критерии и показатели эмоционального стресса и формирования эмоциональной устойчивости детей в школе. На экспериментальном этапе было осуществлено:

– определение контрольной и экспериментальной группы с учетом независимых переменных (свойств нервной системы; демографических переменных – пол, возраст; профессиональное окружение – учебная группа);

– изучения уровня эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости учащихся в начале учебного 2020 года, анализ учебной деятельности учащихся;

– профилактика эмоционального стресса у учащихся старших классов школ с помощью разработанного комплекса физических упражнений;

– выявление уровня эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости у учащихся в конце 2020 года, после применения, разработанного нами комплекса профилактики эмоционального стресса; анализ учебной деятельности учащихся.

Третий этап: (заключительный) 2021 учебный год – осуществлён анализ и обобщение полученных результатов эксперимента, формулировалось выводы и практические рекомендации, оформлен текст дипломного исследования.

Эксперимент включал в себя следующие стадии:

1. Конститурующий эксперимент.
2. Преобразующий эксперимент (формирующий).
3. Проверочный эксперимент (контрольный).

Констатирующий эксперимент включает в себя 3 направления.

Первое направление, опираясь на группу независимых, предшествующих переменных, включающих в себя: 1) индивидуально-типологические характеристики (свойства нервной системы); 2) демографические переменные (пол, возраст); 3) источники социального оружия (профессиональное окружение, т.е. учебная группа) мы определяем контрольную и экспериментальную группу с помощью следующих методик:

– тест-опросник Г. Айзенка адаптирован А.Г. Шмелёвым (направлен на выявление уровня эмоциональной устойчивости) [58];

– тест-опросник Я. Стреляу (адаптация Н.Р. Даниловой, Ф.Г. Шмелёва), который направлен на изучение трех основных характеристик типа

нервной деятельности: уровня процессов возбуждения, уровня процессов торможения, уровня подвижности нервных процессов [58; 62;41;50].

Вторым направлением констатирующего эксперимента является определение уровня эмоционального стресса и устойчивости к нему: степень выраженности астенического состояния, степень выраженности сниженного настроения – субдепрессии, определения уровня личной и ситуативной тревожности участников контрольной и экспериментальной группы.

Уровень эмоционального стресса и устойчивость к нему у учащихся определялся с помощью следующих методик:

- нервно-психическая устойчивость (методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе, разработана Санкт-Петербургской военно-медицинской академией для подбора лиц, пригодных для работы в экстремальных ситуациях) [58;62;41;50].

- опросник нервно-психического напряжения (НПН), предложенный Т.А. Немчиным;

- шкала астенического состояния (ШАС), разработанная Л.Д. Малковой и адаптирована Т.Г.Чертовой;

- шкала сниженного настроения-субдепрессии (ШСНС), основанная на опроснике В.Зунга и адаптированную Т.Н. Балашовой;

- шкала личной и ситуативной тревожности, основанная на методике Ч.Д. Спилберга и адаптирована Ю.Л. Ханиным [58; 62;41;50].

Третье направление констатирующего эксперимента заключается в осуществлении анализа продуктов деятельности школьников, т.е. определяется уровень успешности в учебной деятельности (успеваемость-выявление среднего балла). Связывается это с тем, что в контексте нашего исследования, которое направлено на определение уровня эмоционального стресса и устойчивости к нему у учащихся старших классов в процессе учебной деятельно-

сти не может рассматриваться отдельно, в разрыве от учебной деятельности, а главным критерием учебной деятельности является ее успешность.

Преобразующий эксперимент включает в себя применение профилактической программы, основанной на психолого-педагогических условиях применения специально подобранных физических упражнений, способствующих снижению эмоционального стресса и формированию эмоциональной устойчивости учащихся в процессе учебной деятельности.

Профилактическая программа осуществлялась в экспериментальной группе в течение полугодия.

Задачей проверочного эксперимента является определение уровня эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости учащихся, позволяющее в динамике судить об эффективности процесса профилактики эмоционального стресса у учащихся старших классов КГУ «Средняя школа № 1» отдела образования г. Лисаковска средствами физической культуры.

Статистическая обработка результатов обрабатывались методом вариационной статистики t – критерия Стьюдента, а также общепринятыми методами математической статистики (Сидоренко Е.В., 2001; Крохин В.В., 2000; Сергеев А.Г.). О достоверности различий средних величин судили по критерию Стьюдента (t).

2.2 Модель профилактики эмоционального стресса у учащихся старших классов средствами физической культуры

Влияющие на человека стрессоры по уровню их воздействия могут быть поделены на две группы: физиологические и психологические. Физиологические стрессоры (магнитные бури, резкие перепады температур и т.п.) «включают» стрессовую реакцию вне зависимости от их осознания человеком. Психологические стрессоры, чтобы оказать стрессогенное воздействие,

должны быть осознаны. В жизни современного человека важное положение занимают именно психологические стрессоры. Опишем влияние психологических стрессоров.

Развитие стрессовой реакции начинается с осознания стрессогенной ситуации. Мысли о ситуации сопоставляются с двумя категориями когнитивных: 1) с опасениями – воспоминаниями о прежнем негативном опыте, связанном с подобными ситуациями; 2) с имеющимся у человека ожиданиями касательно данной ситуации. Если ситуация потенциально связана с негативным опытом либо не совпадает с ожиданиями, то она автоматически расценивается как угрожающая, что приводит к немедленному запуску стрессовой реакции и повышению уровня психоэмоционального и физиологического напряжения (рис.1).



Рисунок 1 – Запуск стрессовой реакции

Нарастание уровня стресса приводит к появлению новых и усилению имеющихся симптомов стресса, и появлению последствий стресса (рис. 2).

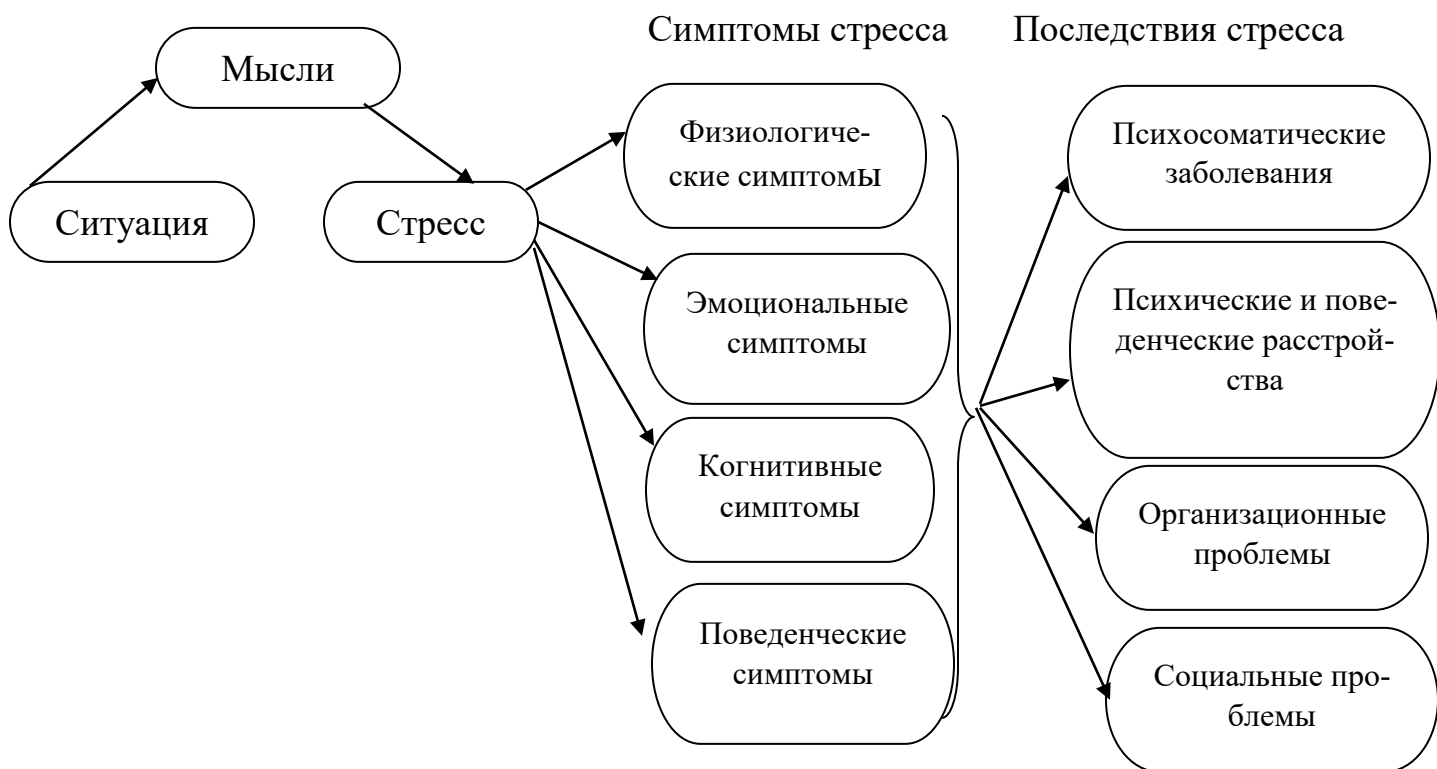


Рисунок 2 – Симптомы и последствия стресса

Симптомы стресса могут быть поделены на четыре группы: физиологические, эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Если стресс становится слишком сильным и/или слишком длительным, его проявления могут приводить к формированию различных последствий, которые также могут быть поделены на четыре категории:

- психические и поведенческие расстройства (депрессии, психозы, невротические и связанные со стрессом расстройства, соматоморфные вегетативные дисфункции, нарушения сна неорганической природы и т.п.);
- психосоматические заболевания (инфаркт, инсульт, язвенная болезнь желудка);
- организационные проблемы (ухудшение психологической атмосферы в организации, повышение конфликтности, падение инициативности, снижение привлекательности работы, снижение работоспособности, ухудше-

ние качественных и количественных показателей труда, снижение трудовой мотивации, увеличение частоты перерывов);

– социальные проблемы (ухудшение социального здоровья в результате повышения уровня преступности, снижения качества жизни и т.д).

Повышение уровня стресса нередко приводит к появлению новых и усилению существовавших ранее стрессогенных мыслей, которые, в свою очередь, вызывают еще большее усиление стресса и его проявлений, формируя, таким образом, первый порочный круг (рис. 3; порочные круги выделены пунктиром).

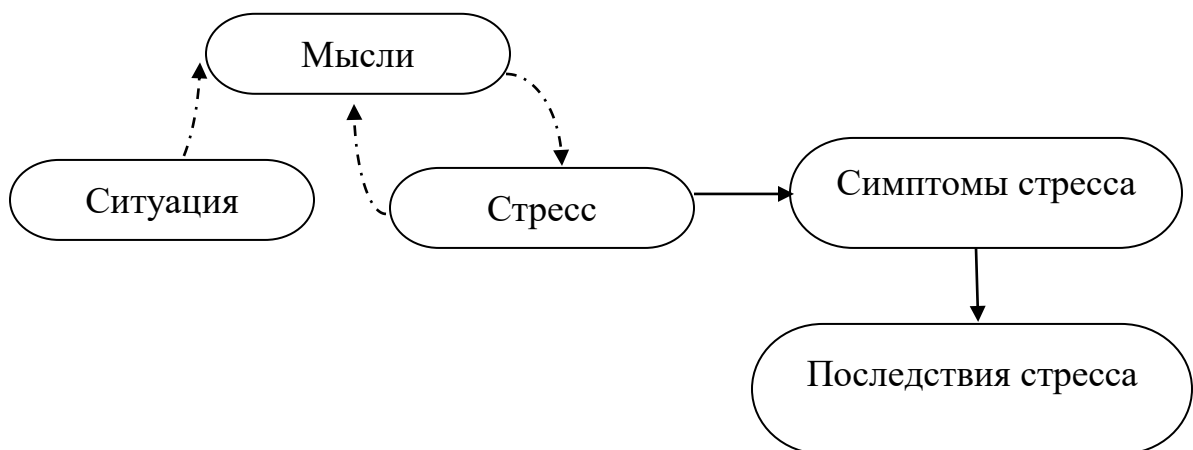


Рисунок 3 – Первый порочный круг

Кроме того, нарастание стресса нередко приводит также и к изменению поведения человека. Стресс сопровождается ухудшением когнитивных функций и нарастанием эмоционального напряжения; оба фактора, как правило, оказывают негативное влияние на поведение, приводя в итоге к усугублению стрессогенной ситуации. Так происходит формирование второго порочного круга (рис. 4).

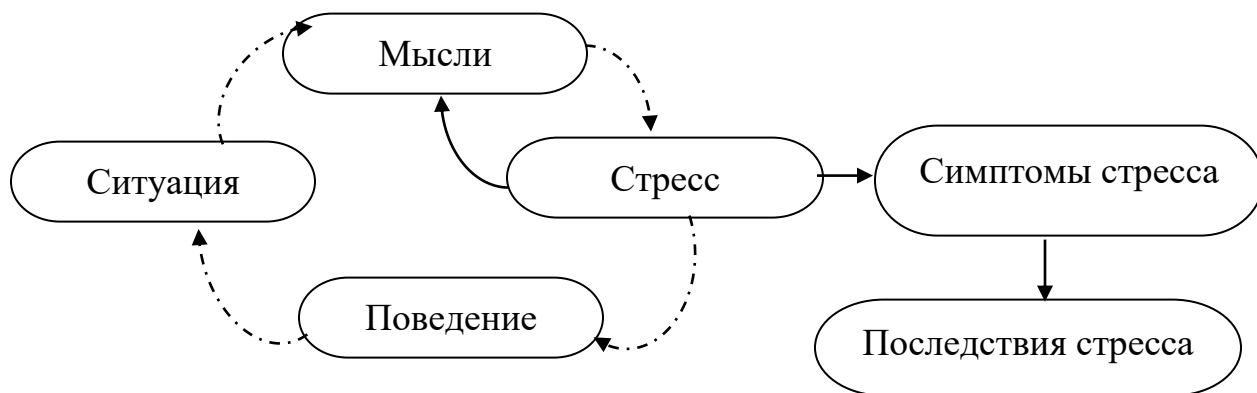


Рисунок 4 – Второй порочный круг

Третий порочный круг формируется, когда проявления стресса становятся независимой стрессогенной ситуацией (рис. 5).

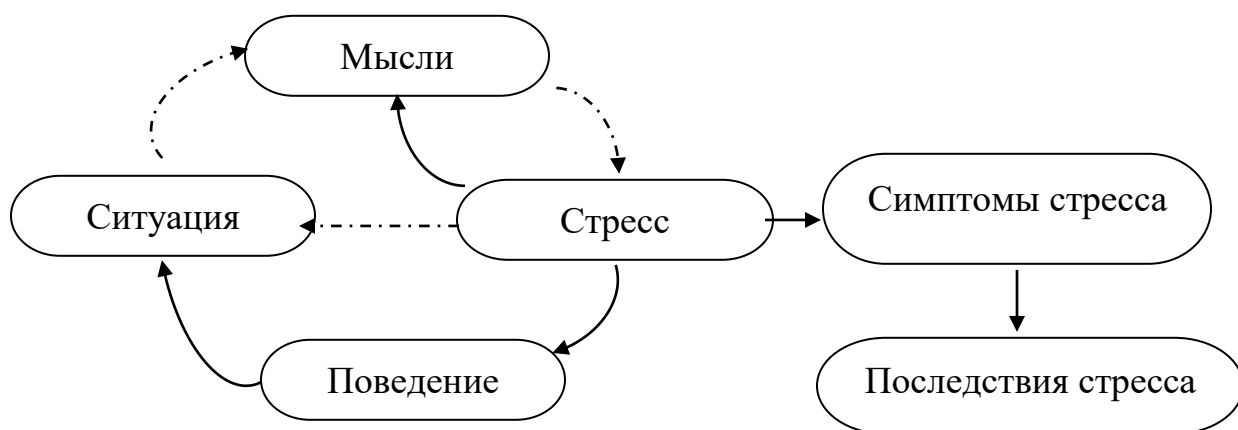


Рисунок 5 – Третий порочный круг

И, наконец, поведение может изменить мысли человека и сделать его более чувствительным к воздействию стрессогенных ситуаций в будущем. Так формируется четвертый порочный круг (рис. 6).

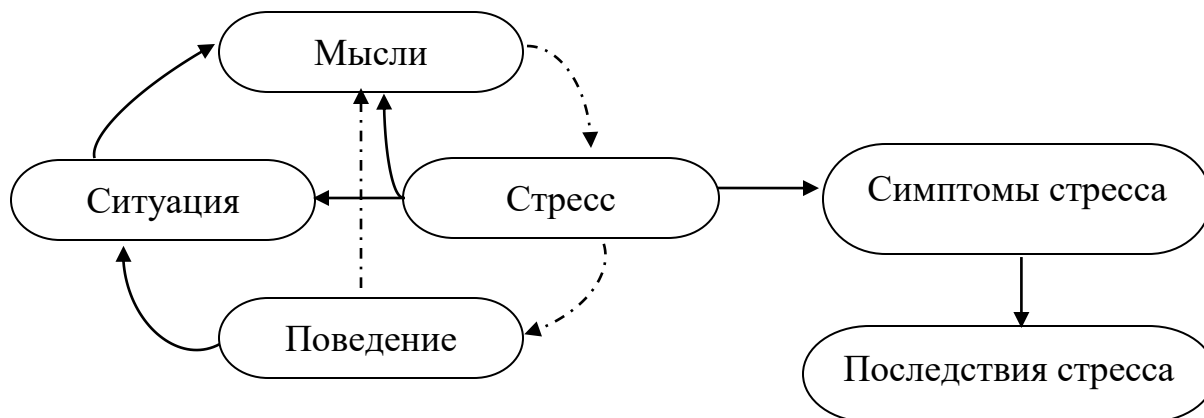


Рисунок 6 – Четвертый порочный круг

Таким образом, универсальная модель стресса включает в себя четыре основных звена (ситуацию, мысли, стресс, поведение), связи между которыми могут формировать несколько порочных кругов (рис. 7).

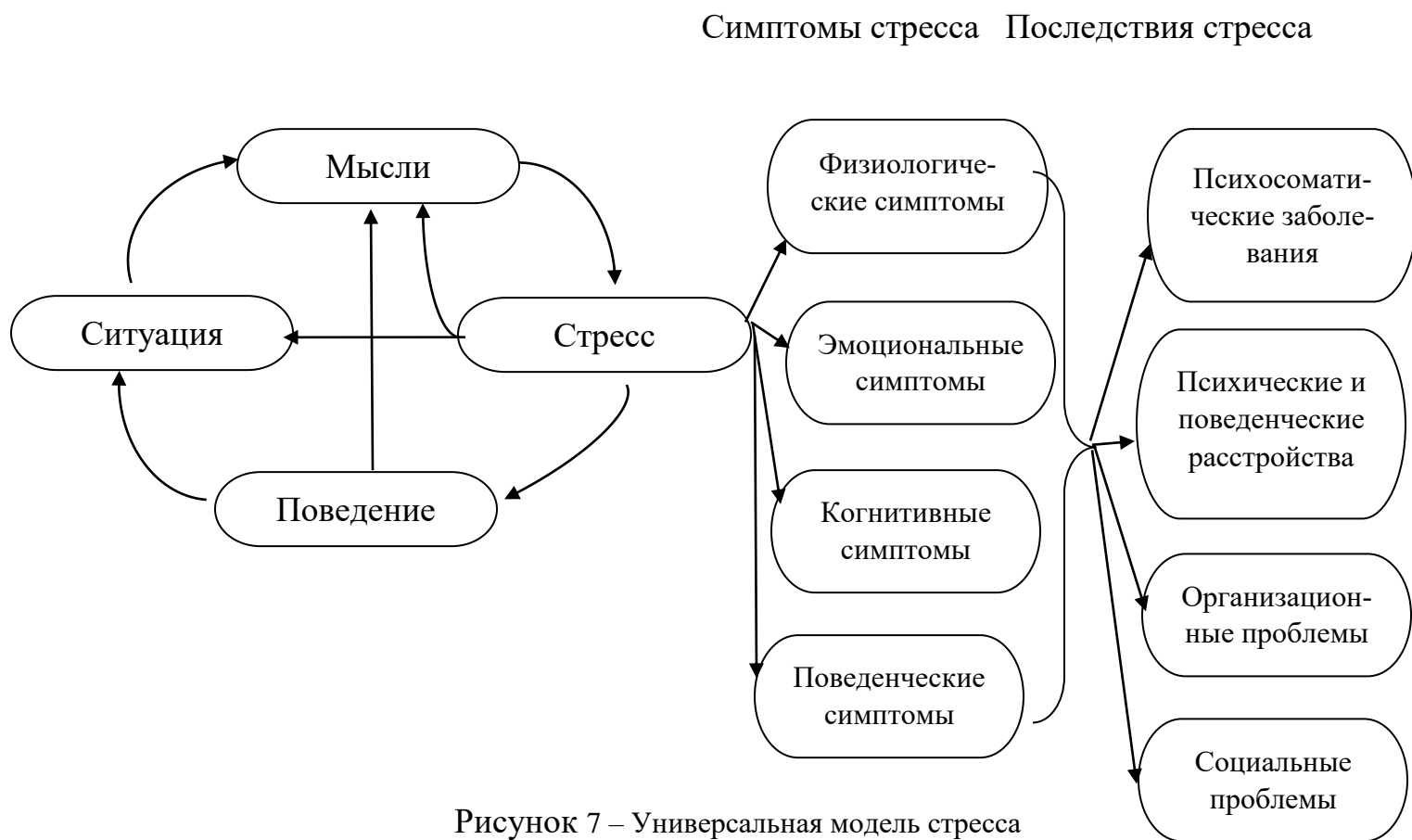


Рисунок 7 – Универсальная модель стресса

Модель делает очевидной неспособность симптоматической помощи коренным образом помочь в разрешении вызванных стрессом проблем. Устранение последствий стресса без влияния на механизм его развития не приведет к длительным положительным результатам. Для получения действительно стабильных результатов необходимо вмешательство на уровне ключевых звеньев (рис. 8).

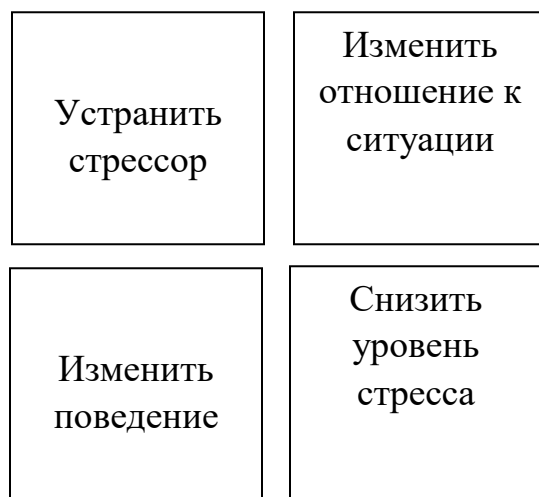


Рисунок 8 – Терапевтические мишени

Как показано на рис.8, существуют четыре варианта эффективных интервенций: 1) устранение стрессора; 2) изменение отношения к ситуации; 3) изменение поведения; 4) снижение уровня стресса (напряжения). Первая задача, если только она выполнима, не требует профессиональной помощи. Задачи 2, 3 и 4 можно условно отнести к «психотерапевтическим» поскольку в большинстве случаев здесь используются когнитивные и поведенческие методы психотерапии, а в некоторых случаях решение указанных задач может выходить далеко за рамки психотерапии, как например, при работе с организационными последствиями стресса.

Изменение отношения к ситуации осуществляется с помощью методов когнитивной психотерапии. Изменение поведения – задача поведенческих методов психотерапии. Снизить уровень стресса без изменения стрессогенной ситуации и вызванных ею когнитивных процессов можно с помощью обучения нервно-мышечной релаксации.

Таким образом, релаксационный тренинг относится к поведенческим методам психотерапии, а значит «психотерапевтические» задачи (изменение отношения, изменения поведения, снижение уровня стресса) могут быть успешно решены с помощью когнитивных и поведенческих методов психотерапии.

2.3 Программа профилактики эмоционального стресса у учащихся старших классов средствами физической культуры

Рассматривая вопрос о профилактике эмоционального стресса у детей, мы говорим о ее гармонизации эмоциональной сферы ребенка, направленной на преодоление негативных эмоциональных состояний, нарушений в функционировании или отставаний в развитии тех или иных составляющих эмоциональной устойчивости к стрессам, а также о компенсации негативных особенностей личности, которые складываются на основе данных процессов. Методы профилактического и коррекционного воздействия призваны осуществить такое психофизиологическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, которое приведет к нормализации ее функционирования.

Профилактическая коррекционная работа с ребенком строится при учете ряда принципов, которые особенно необходимы при проектировании профилактических коррекционных программ. Основными условиями осуществления профилактических воздействий при работе с эмоциональной сферой являются следующие:

1) Проведение профилактических и коррекционных воздействий по механизму компенсации, т.е. с использованием потенциальных способностей ребенка в целях преодоления сложностей в развитии его эмоциональной сферы;

2) Системный подход к профилактической работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития ребенка в профилактическую работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и др.), а также система межличностного взаимодействия, в которой он находится; таким образом устраняются причины, обуславливающие эмоциональные нарушения;

3) Оказание кредита доверия ребенку, т.е. вера в возможности ребенка и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним;

4) Формулирование целей профилактической работы в позитивных формулировках, а также учет того, что цели профилактического взаимодействия должны быть реалистичными;

5) Охрана интересов ребенка, т.е. построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести ущерб ребенку, его психическому и физическому здоровью.

Основной этап профилактической коррекционной работы связан с применением тех методов, которые позволяют решить проблемы эмоционального развития ребенка. Коррекция эмоционального развития ребенка происходит с опорой на различные виды деятельности, что позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся недостатки и закрепить достигнутый результат, а также обогатить эмоциональное развитие ребенка, используя возможности его возраста.

В связи с этим необходимо отметить, что физическая культура и спорт являются основной деятельностью в реализации двигательных умений и навыков, способствующих эмоциональной разрядке, благотворно влияющих на проявление психических процессов. Игровые ситуации занимают заметное место в профилактике эмоциональных стрессов у детей. Учитывая относительную доступность спортивных подвижных игр, можно использовать многообразие ситуаций на уроках в целях снижения агрессивности, тревожности, повышения жизненно важных психических свойств эмоциональной устойчивости к фрустрирующим ситуациям у учащихся.

Выделены три направления оптимизации состояния эмоциональной сферы ребенка в учебной деятельности средствами физической культуры:

1. Активизация в деятельности детей положительные эмоциональные состояния:

- подвижные и спортивные игры;
- либерально-демократический стиль руководства;
- игровые ситуации при выполнении общеразвивающих упражнений;
- армонизирующие комплексы упражнений хатха-йоги (асаны+дыхательные упражнения).

2. Создание условий для эмоциональной разрядки после напряженный видов учебной деятельности:

- водные процедуры, плавание, игры в воде;
- создание игровых соревновательных условий;
- наличие физического контакта;
- элементы единоборств.

3. Удовлетворение мотивационно-потребностной сферы личности (удовлетворение витальных, социальных и идеальных потребностей):

- упражнения общеразвивающей и оздоровительной направленности;
- направленность на мотивацию общения и взаимодействия в команде;
- способствовать физическому совершенствованию (развивать гармоничные пропорции тела, кондиционные и координационные возможности).

Некоторые педагогические приемы в снижении последствий эмоционального стресса и агрессивности учащихся:

«Эстафета с тремя мячами». Прием направлен на конфликтующих. Причиной конфликта явилась борьба за мяч. Конфликтная ситуация переводится в игровую. Проводится эстафета с тремя мячами. Учувствуют конфликтующие. Каждый получил по три мяча, необходимо в игровой ситуации не только удержать мяч, но и выполнить задание. При выполнении задания мячи падали, конфликтующее их поднимали, что вызвало во время выполнения приема положительные эмоции у самих конфликтующих и у всего класса в целом.

«Гонка с гандикапом». Создаются две команды. Наиболее подготовленных подростков или агрессивных учащихся располагают в круг длиной 300м, а тревожных учащихся – по кругу короче на 50м. Такое преимущество вселяло уверенность тревожным школьникам, у агрессивных школьников это воздействие способствует реализации энергетического потенциала и развитию тормозных процессов в их поведении.

Прием «Сто ударов». Можно проводить в спортивном зале с применением боксерских перчаток. Конфликтующим представляется возможность произвести серию ударов в течение 10-15 секунд. Объектом ударов может быть любой мягкий предмет. Жребием определяется, кто первым будет производить удары; по сигналу начинается и по сигналу заканчивается выполне-

ния задания. Счет ударов проводит кто-то из учеников. Объявляется сумма нанесенных ударов. Такой прием способствует снятию, «сбросу» психической напряженности конфликтующих и переводит их поведение в управляемые действия.

«Бой петухов». Педагогический прием способствует разрядке двух конфликтующих и направляет их агрессивность на проведение игры. Подростки располагаются в центре площадки центрального круга. Одну ногу придерживают рукой. Прыгая на одной ноге, стараются вывести своего противника из равновесия. Победителем считается тот, кто за определенное время набрал большее количество очков. Участник, ставший на обе ноги или выскочивший из круга, считается побежденным. Если оба участника выйдут из круга, победные очки им не присуждаются. Время на поединок отводится в зависимости от протекания процесса возбуждения.

«Выталкивание из круга». Педагогический прием проводится в центральном круге зала. Конфликтующих располагают друг против друга, оба держат палку, прижимая один ее конец локтем. По сигналу школьники нажимают на палку, стараясь вытолкнуть друг друга из круга в течение 30 сек. Выталкивать можно только нажимом палки, не отрывая от нее рук. Допустивший ошибку или вступивший хотя бы одной ногой за черту круга считается проигравшим. Если из круга выйдут оба, очки никому не присуждаются.

«Перетягивание в парах». Применяется с агрессивными учащимися в конфликтной ситуации, заключается прием в следующем: от середины волейбольного поля чертятся справа и слева две линии на расстоянии 2 м от средней линии, конфликтующих ставят около средней линии лицом друг к другу. Подростки должны быть примерно одинаковы по росту, силе. Подростки подходят к средней линии, берутся за правые руки (желательно за запястья), левые кладут за спину. По сигналу они начинают тянуть в свою сторону про-

тивника, стараясь перетянуть его за черту, находящуюся за спиной. Перетянутый за черту учащийся проигрывает.

«Кто кого». Конфликтующие встают друг к другу спиной. Надевают через голову толстую лямку диаметром до 2-х метров. Она должна пройти под мышками и обтянуть грудь. По сигналу каждый участник поединка старается перетянуть своего противника на 2-3 м в свою сторону за черту.

«Самый ловкий». Прием заключается в следующем: толстую веревку (длиной 3 м) располагают на средней линии площадки, в двух шагах за спиной каждого подростка кладут по набивному мячу. По сигналу учащимся необходимо перетянуть друг друга и как можно быстрее коснуться мяча ногой или рукой: кому это удастся, тот и побеждает. Прием проводится в течение 20-30 сек. Необходимо учитывать показатели антропометрических данных школьников.

«Выталкивание в приседе». Конфликтующих вводят в круг диаметром 3 м. Им необходимо принять положение в приседе и взяться руками за голенисто-стопы. Задача: толкаясь плечами или грудью, заставить друг друга вывести из равновесия, при этом нельзя выходить за пределы круга. Поединок продолжается в течение 30 сек. Если преодолеть друг друга не удалось, объявляется ничья.

«Вывести из круга». Прием заключается в следующем: двух агрессивных подростков вводят в круг диаметром 3 м, они берут друг друга захватом, способом «крест» и по сигналу стараются оторвать друг друга и вынести за пределы круга. Во время выполнения приема им запрещается разъединять руки и, когда они находятся в воздухе, приметь защиту ногами. Продолжительность приема 30 с; если преодолеть друг друга не удалось, объявляется ничья.

«Выталкивание спиной». Подростки садятся спиной один к другому и захватывают друг друга под руки: ногами и спиной, они должны вытолкнуть соперника за пределы круга. Время ограничивается до 30 сек.

«Борьба на линии». Двое конфликтующих располагаются друг против друга на линии, слегка расставив ноги в стороны и держа обе руки перед собой. Каждый стремится вывести соперника вперед или назад. При этом запрещается отрывать пятки от опоры. Время выполнения этого приема ограничивается до 30 сек.

Педагогическая значимость подвижных игр очевидна не только в укреплении здоровья, но и в управлении психическим состоянием учащихся.

Факторы, способствующие повышению эмоциональности урока и вызывающие радость у учащихся, выполняющих физические упражнения:

1. Обстановка на уроке и поведение учителя существенно влияют на эмоциональность занятий, иногда превращая все дело в шутку. Урок физической культуры всегда приносит удовлетворение и радость, если учащиеся двигаются, а не сидят, скучая на скамейках, если они видят учителя в хорошем настроении, понимают его шутки, знают и наглядно ощущают результаты своего труда. Важно, чтобы строгость, точность и четкость действий учителя перемежались улыбками, словами поощрения учеников за их успехи, подбадриванием их при временных неудачах.

2. Использование игрового и соревновательного методов, в силу их психологических особенностей, всегда вызывает у учащихся сильную эмоциональную реакцию. Следует помнить, что часто реакция может быть настолько сильной, что выполнение учебных задач становится практически невозможным. Сильные эмоции по своей природе долго затухают после окончания игры или соревнования, поэтому использовать эти методы на уроке следует, определив их место, форму и меру.

3. Разнообразие используемых на уроке средств и методов. Известно, что однообразная физическая деятельность приводит к развитию неблагоприятных психических состояний: монотония, психическое пресыщение. Существует множество способов разнообразить средства и методы проведения уроков: использовать фронтальную, групповую или круговую организацию занятий; включать различные новые физические упражнения (например, для развития одного и того же физического качества можно использовать разные по содержанию упражнения); менять обстановку, условия урока (переход из спортивного зала на воздух, музыкальное сопровождение ходьбы, бега, общеразвивающих упражнений в водной части урока).

4. Правильная постановка задач урока. Исследователи проблем, связанных с изучением проявлений активности, учащихся на уроках физической культуры, отмечают снижение учебной активности у учащихся из-за того, что учитель допускает ошибки, ставя задачи урока. Наиболее типичными из них являются следующие:

- учитель перечисляет упражнения, которые будут выполнять ученики на уроке, вместо того, чтобы поставить задачу, которую следует решить;
- учитель ставит неконкретную задачу («научиться мечтать», «будем играть в баскетбол»);
- учитель ставит непривлекательные задачи для учащихся; конкретная и грамотно сформулированная задача не всегда приводит к желаемому результату. Важно, чтобы учебная задача была связана с интересами учащихся и их потребностями;
- учитель ставит перед учениками задачу, недостижимую в пределах одного урока. Это создает у учащихся впечатление, что усилия, которые они затратят на данном уроке, напрасны.

5. Оптимизация загруженности учащихся на уроке. Оптимальная загруженность учащихся на уроке может быть достигнута специальными организационно-дидактическими мер, основными из которых являются:

1) устранение ненужных пауз на уроке, которое осуществляется несколькими способами;

2) осуществление постоянного контроля учителя за учениками в процессе всего урока (учащиеся предупреждены, что все действия и поведение будут оценены, причем оценивается не только уровень знаний, умений и навыков, приобретаемых ими на уроке, но и их активность, внимательность и дисциплинированность);

3) включение в учебную деятельность всех учеников, даже тех, которые освобождены от выполнения физических упражнений. Освобожденные, присутствующие на уроке, получают задание внимательно следить за тем, что делают остальные, мысленно выполнять все упражнения. Известно, что идеомоторная тренировка не только способствует формированию двигательных умений, но и развивает (в незначительной степени) физические качества. Освобожденных учеников следует привлекать к судейству, использовать в роли помощников-организаторов.

2.4 Результаты исследования профилактики эмоционального стресса у учащихся школ средствами физической культуры

При анализе полученных результатов тестирования свойств нервной системы учащихся старших классов средней школы № 1 по тесту Г.Айзенка Ері адаптированный А.Г. Шмелёвым, необходимо учитывать следующие параметры:

1. Испытуемые, вошедшие в группу холериков, характеризуются сильной нервной системой, легко переключаются с одного на другое, но не-

уравновешенность нервной системы уменьшает совместимость с другими людьми. Холерик склонен к резким переменам в настроении, вспыльчив, нетерпелив, подвержен эмоциональным срывам. По Айзенку холерик характеризуется сочетанием нейротизма и экстраверсии.

2. Испытуемые, вошедшие в группу сангвиников, характеризуются сильной нервной системой, и поэтому, высокой работоспособностью, легко переходят к другому виду деятельности, к общению с другими людьми. Сангвиник характеризуется сочетанием эмоциональной стабильности и экстраверсией.

3. Испытуемые, которые вошли в группу флегматиков, отмечаются сильной нервной системой, но они с трудом включаются в другую работу и приспосабливаются к новой обстановке. У флегматиков преобладает спокойное, ровное настроение, чувства обычно отличаются постоянством. Флегматик характеризуется сочетанием эмоциональной устойчивости и интроверсией.

4. Испытуемые, вошедшие в группу меланхоликов, характеризуются низким уровнем психической активности, замедленностью движений, сдержанностью мимики и речи, быстрой утомляемостью. Их отличает высокая эмоциональная чувствительность ко всему, что происходит вокруг него. Меланхолик характеризуется сочетанием нейротизма и интроверсией.

При анализе полученных результатов тестирования свойств нервной системы учащихся старших классов по тесту Я. Стреляу (адаптация Даниловой-Шмелёва), необходимо учитывать следующие параметры:

1. Процесс возбуждения – функциональная активность нервных клеток и центров коры головного мозга.

2. Процесс торможения – затухание активности нервных клеток и центров коры головного мозга.

3. Подвижность нервных процессов – показывает способность возбуждения и торможения быстро сменяться один другим (Рогов Е.И., 1999).

Интерпретация результатов тестирования свойств нервной системы учащихся по тесту Я. Стреляу позволяет охарактеризовать группы следующим образом:

1. По показателям функциональной активности нервных клеток и центров коры головного мозга в обеих группах высокий уровень у 25-31% учащихся, средний у 45-46% и низкий уровень у 27-32% детей;

2. По показателям затухания активности нервных клеток и центров коры головного мозга в обеих группах высокий уровень у 16-18% детей, средний – у 54-58% учащихся и низкий уровень показал у 27-29% учащихся;

3. По показателям способности возбуждения и торможения быстро сменяется один другим в нервных центрах головного мозга в обеих группах высокий уровень у 42% детей, средний уровень у- 45-46% учащихся и низкий уровень был у 15-16% детей.

Данные результатов тестирования свойств нервной системы учащихся старших классов по тесту Я. Стреляу одинаковы и коррелируют с тестом свойств нервной системы по Айзенку, что также позволяет предположить, что выборка учащихся достаточно подходит для проведения эксперимента по исследованию уровня эмоционального стресса и эмоциональной устойчивости в учебной деятельности средней школы №1.

Исследовались степень выраженности астенического состояния, степень выраженности сниженного настроения – субдепрессии, определения уровня личной и ситуативной тревожности участников контрольной и экспериментальной группы. Для этого использовались следующие тесты-опросники: 1. Опросник нервно-психического напряжения (НПН), предложенный Т.А. Немчиным; 2. Шкала астенического состояния (ШАС), разрабо-

танная Л.Д. Малковой и адаптирована Т.Г. Чертовой; 3. Шкала сниженного настроения – субдепрессии (ШСНС), основанная на опроснике В.Зунга и адаптированную Т.Н. Балашовой; 4. Тест личной (ЛТ) и ситуативной тревожности (СТ), основанная на методике, предложенной Ч.Д. Спилбергом и адаптирована Ю.Л. Ханиным.

В таблице 1 отображены особенности динамики результатов измерения уровня эмоциональной устойчивости у учащихся старших классов контрольной и экспериментальной групп в процессе экспериментального применения разработанного нами комплекса по профилактике эмоционального стресса.

Таблица 1 – Особенности динамики результатов измерения уровня эмоциональной устойчивости у учащихся старших классов школы контрольной и экспериментальной группы в процессе эксперимента

Методики		Контрольная группа (29 человек)		Экспериментальная группа (27 человек)	
		До эксперимента % в группе	После Эксперимента % в группе	До эксперимента % в группе	После Эксперимента % в группе
НПН	<i>детензивное</i>	3	4	3	6
		10%	14%	11%	22%
	<i>интенсивное</i>	10	12	9	17
		35%	41%	33%	63%
	<i>экстенсивное</i>	16	13	15	4
		55%	45%	56%	15%
ШАС астения	<i>отсутствует</i>	4	3	3	7
		14%	10%	11%	26%
	<i>слабая</i>	12	9	11	17
		41%	31%	41%	63%
	<i>умеренная</i>	10	13	10	3
		35%	45%	37%	11%

Продолжение таблицы 1

	<i>выраженная</i>	3	4	3	0
		10%	14%	11%	
ШСНС	<i>диапазон 1</i>	3	3	2	9
		10%	10%	8%	33%
	<i>диапазон 2</i>	11	10	12	16
		38%	35	44%	59%
	<i>диапазон 3</i>	11	12	10	2
		38%	41%	37%	8%
	<i>диапазон 4</i>	4	4	3	0
		14%	14%	11%	
СТ	<i>низкая</i>	2	3	2	6
		7%	10%	8%	22%
	<i>средняя</i>	20	20	16	21
		69%	69%	59%	78%
	<i>высокая</i>	7	6	9	0
		24%	21%	33%	
ЛТ	<i>низкая</i>	4	4	3	3
		14%	14%	11%	11%
	<i>средняя</i>	16	16	9	9
		55%	55%	33%	33%
	<i>высокая</i>	9	9	15	15
		31%	31%	56%	56%

Примечание: НПН – нервно-психическое напряжение; ШАС – шкала астенического состояния; ШСНС – шкала сниженного настроения – субдепрессии; СТ- ситуативная тревожность; ЛТ – личная тревожность.

Для анализа полученных данных в ходе использования опросника нервно-психического напряжения (НПН), предложенный Т.А. Немчиным необходимо учесть следующие параметры:

1. Детензивное НПН – слабое нервно-психическое напряжение.
2. Интенсивное НПН – умеренное нервно-психическое напряжение.
3. Экстенсивное НПН – чрезмерное нервно-психическое напряжение.

В ходе использования шкалы сниженного настроения – субдепрессии (ШСНС), основанной на опроснике В.Зунга и адаптированная Т.Н. Балашовой, учитываем следующее:

1. Диапазон 1 – лица, не имеющие в данный момент сниженного настроения.
2. Диапазон 2 – незначительное, но отчетливо выраженное настроение.
3. Диапазон 3 – значительное снижение настроения.
4. Диапазон 4 – глубокое снижение настроения (депрессия).

Анализ динамики результатов измерения нервно-психического напряжения учащихся старших классов контрольной и экспериментальной группы, наглядно изображенный рисунком 9., показывает, что достоверных изменений в контрольной группе не наблюдалось.

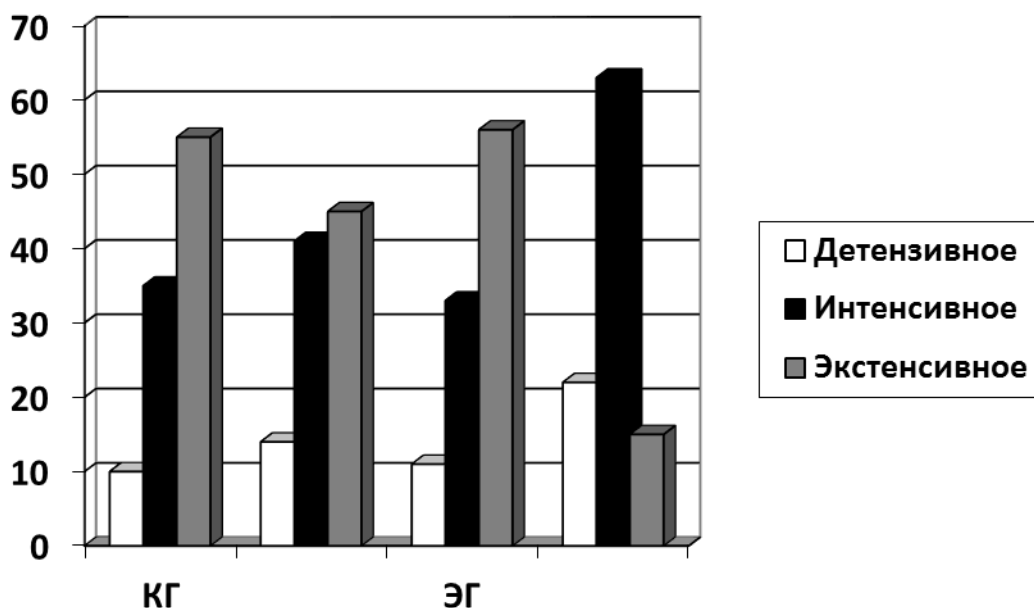


Рисунок 9 – Анализ динамики результатов измерения нервно-психического напряжения учащихся старших классов контрольной и экспериментальной группы

У учащихся экспериментальной группы после формирования эмоциональной устойчивости с помощью разработанного комплекса профилактики эмоционального стресса средствами физической культуры произошли следующие статистические достоверные изменения:

1. В начале эксперимента слабое нервно-психическое напряжение было у 11% испытуемых, а после эксперимента составило 22%.

2. Умеренное нервно-психическое напряжение наблюдалось вначале у 33%, а в конце исследования уже у 63% испытуемых экспериментальной группы, разница на 30%.

3. Аналогичные улучшения произошли и у тех старшеклассников, которые показали чрезмерное нервно-психическое напряжение и составляли в начале исследования 56%, но после коррекции психической напряженности и формирования эмоциональной устойчивости с помощью разработанного комплекса профилактики эмоционального стресса количество таких учащихся уменьшилось до 15%, разница составила 41%.

Динамика результатов измерения уровня астенического состояния, отображенная на рисунке 10, также говорит об эффективности разработанного нами комплекса по профилактике стресса у учащихся старших классов школы средствами физической культуры. Так, в начале исследования, выраженное астеническое состояние было у 11% испытуемых экспериментальной группы, а после целенаправленного формирования у них эмоциональной устойчивости все учащиеся с выраженным астеническим состоянием смогли его преодолеть, разница на 11%. Умеренной астении в экспериментальной группе в начале исследования было подвержено 37% учащихся, а в конце исследования только 11%, разница составила 26%. Слабое астеническое состояние показали 41% испытуемых в начале и 63% испытуемых экспериментальной группы в конце исследования, разница на 22 % обусловлена значитель-

ным уменьшением выраженной и умеренной астении в результате проведенного комплекса профилактики эмоционального стресса и формирования психоэмоциональной устойчивости учащихся. Отсутствие астенического состояния показали 11% испытуемых в начале и 26% в экспериментальной группе в конце исследования, что составило разницу 15% - это является достоверным повышением количества учащихся, которые перестали испытывать астению, что также говорит об эффективности разработанного нами комплекса по профилактике эмоционального стресса к учебной деятельности.

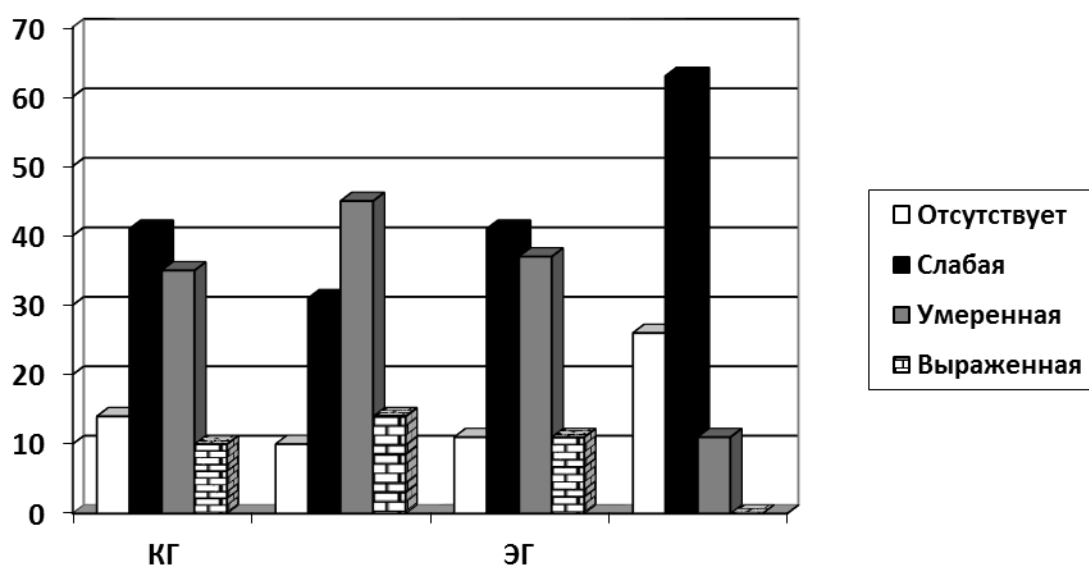


Рисунок 10 – Динамика результатов измерения уровня астенического состояния

Интерпретация особенностей динамики результатов измерения уровня сниженного настроения – субдепрессии у учащихся старших классов контрольной и экспериментальной группы позволяет сделать вывод о положительном влиянии на настроение испытуемых комплекса по профилактике эмоционального стресса учебной деятельности, т.к. в контрольной группе показатели настроения не изменились, а в экспериментальной в конце исследо-

вания глубокого снижения настроения – депрессии не наблюдалось, значительное снижение настроения показывали 37% испытуемых в начале эксперимента, а после проведенных нами занятий их количество снизилось на 29% и стало составлять лишь 8%, что говорит о снижении уровня эмоционального стресса и возросшем умении регулировать свое психоэмоциональное состояние, рисунок 11.

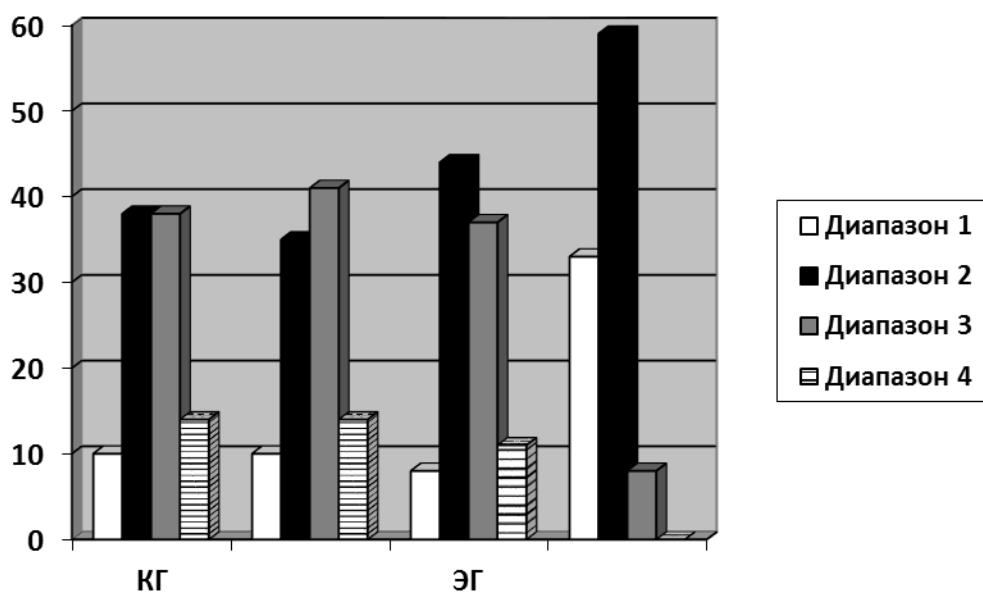


Рисунок 11 – Динамика результатов измерения уровня сниженного настроения

Уровень ситуативной тревожности в контрольной группе не изменился, тогда как в экспериментальной группе старшеклассников с низким уровнем ситуативной тревожности стало больше на 14% после внедрения комплекса психолого-педагогических условий по формированию эмоциональной устойчивости.

Средний уровень ситуативной тревожности в экспериментальной группе увеличился на 19% после проведения эксперимента. После проведения

эксперимента высокий уровень ситуативной тревожности изменился с 33% до 0%, что говорит об эффективности комплекса профилактики эмоционального состояния детей средствами физической культуры.

Уровень личной тревожности остался неизменным у испытуемых обеих групп в процессе всего эксперимента, видимо это связано с врожденными особенностями психофизиологии испытуемых, таких, как и тип нервной деятельности (врожденные особенности темперамента).

Выводы по второй главе

1. Согласно с целью исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы по профилактике эмоционального стресса у учащихся школ средствами физической культуры нами было выявлено современное состояние исследуемой проблемы на основе анализа научной литературы, разработан научный аппарат исследования; сформулированы критерии и показатели эмоционального стресса в учебной деятельности школ, на основе которых созданы: диагностическая программа изучения уровня эмоционального стресса и разработан комплекс профилактики эмоционального стресса и формирования психоэмоциональной устойчивости.

2. Рассматривая вопрос о профилактике эмоционального стресса у учащихся, мы в первую очередь делали акцент на обеспечение гармонизации эмоциональной сферы ребенка, преодоление негативных эмоциональных состояний, нарушений в функционировании или отставаний в развитии тех или иных составляющих эмоциональной устойчивости к стрессам. Все методы профилактического и коррекционного воздействия призваны осуществить такое психофизиологическое воздействие на эмоциональную сферу ребенка, которое приведет к нормализации ее функционирования.

3. в процессе констатирующего этапа эксперимента мы использовали тест – опросник Айзенка и тест Я. Стреляу для оценки нервной системы, который показал, что контрольная и экспериментальная группа являются одинаковой и таким образом выборка учащихся старших классов достаточно репрезентативна для проведения эксперимента по профилактике эмоционального стресса. В процессе констатирующего этапа нами была проведена диагностика уровня эмоциональной устойчивости учащихся. Результаты конста-

тирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о наличии у испытуемых обеих групп примерно одинакового уровня эмоциональной устойчивости (нервно-психическое напряжение, астеническое состояние, настроение, личная и ситуативная тревожность).

4. После формирующего эксперимента эмоциональная устойчивость у учащихся старших классов достоверно увеличилась в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе осталась неизменной. Так, динамика результатов измерения нервно-психического напряжения испытуемых экспериментальной группы изменилась следующим образом: слабое нервно-психическое напряжение составило 11% в начале и 22% в конце эксперимента; умеренное нервно-психическое напряжение наблюдалось в начале у 33%, а конце исследования у 63% испытуемых; высокое нервно-психическое напряжение в начале исследования составило 56%, а в конце 15%.

5. Динамика результатов измерения астенического состояния в начале исследования выраженная астения была у 11% испытуемых экспериментальной группы, а в конце 26%; умеренная астения в начале была у 37%, а в конце 11%; слабое астеническое состояние показали 41% учащихся в начале и 63% в конце исследования; отсутствие астенического состояния показали 11% в начале и 26% в конце исследования. Динамика результатов измерения уровня сниженного настроения – субдепрессии в экспериментальной группе глубокого снижения настроения – депрессии не наблюдалось, значительное снижение настроения показывали 37% старшеклассников в начале эксперимента, а в конце снизилось на 29% и стало составлять лишь 8%.

6. Динамика результатов измерения уровня ситуативной тревожности в экспериментальной группе испытуемых с низким уровнем в начале эксперимента составляла 8%, а в конце 22%; средний уровень в начале составлял 59%, а в конце 78%; высокий уровень изменился с 33% до 0%. Уровень лич-

ной тревожности остался неизменным у испытуемых обеих групп в процессе всего эксперимента, т.к. это связано с врожденными особенностями психофизиологии испытуемых, таких же, как и тип нервной деятельности (врожденные особенности темперамента).

Таким образом, достоверное уменьшение уровня эмоционального стресса и повышение эмоциональной устойчивости учащихся старших класса в экспериментальной группе мы связываем с результатом применения разработанной нами коррекционной программы по профилактике эмоционального стресса и формированию эмоциональной устойчивости у учащихся старших классов средней школы № 1, потому что эмоциональный стресс у старшеклассников снижается наиболее эффективно при использовании в качестве профилактики стресса специально подобранных средств физической культуры:

- активизирующих в деятельности учащихся положительные эмоциональные состояния;
- создающих условия для эмоциональной разрядки после напряженных видов учебной деятельности;
- удовлетворяющих мотивационно-потребностную сферу личности.

Все это позволяет сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза верна.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Профилактическая коррекционная работа с ребенком строится при учете ряда принципов, которые особенно необходимы при разработке профилактических коррекционных программ. Основными условиями осуществления профилактических воздействий при работе с эмоциональной сферой ребенка являются следующие:

- 1) проведение профилактических и коррекционных воздействий по механизму компенсации;
- 2) системный подход к профилактической работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития ребенка в профилактическую работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и др.);
- 3) оказание кредита доверия ребенку, т.е. вера в возможности ребенка и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним;
- 4) формулирование целей профилактической работы в позитивных формулировках (создание позитивных «точке роста»), а также учет того, что цели профилактического взаимодействия должны быть реалистичными;
- 5) охрана интересов ребенка, т.е. построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должны нанести вред ребенку, его психическому и физическому здоровью.

Три направления оптимизации состояния эмоциональной сферы учащихся средствами физической культуры:

- 1) Активизация в деятельности детей положительные эмоциональные состояния:
 - подвижные и спортивные игры;

- либерально-демократический стиль руководства;
- игровые ситуации при выполнении общеразвивающих упражнений;
- гармонизирующие комплексы упражнений хатха-йоги и дыхательные упражнения.

2) Создание условий для эмоциональной разрядки после напряженных видов учебной деятельности:

- водные процедуры, плавание, игры в воде;
- создание игровых соревновательных условий;
- наличие физического контакта;
- элементы единоборств.

3) Удовлетворение мотивационно-потребностной сферы личности:

- упражнения общеразвивающей и оздоровительной направленности;
- направленность на мотивацию общения и взаимодействия в команде;
- способствовать физическому совершенствованию.

Педагогическая значимость подвижных игр очевидна не только в укреплении здоровья, но и в управлении психическим состоянием учащихся. Некоторые педагогические приемы в снижении последствий эмоционального стресса и агрессивности учащихся: «Эстафета с тремя мячами», «Бой петухов», «Выталкивание из круга», «Самый ловкий», «Вывести из круга», «Выталкивание спиной», «Борьба на линии».

Факторы, способствующие повышению эмоциональности урока и вызывающие радость у учащихся, выполняющих физические упражнения:

1. Обстановка на уроке и поведение педагога существенно влияют на эмоциональность занятий.

2. Использование игрового и соревновательного методов, в силу их психологических особенностей, всегда вызывает у учащихся сильную эмоциональную реакцию.
3. Разнообразие используемых на уроке средств и методов.
4. Правильная постановка задач урока.
5. Оптимизация загруженности учащихся на уроке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема управления психическим состоянием учащихся вызывает обеспокоенность педагогов, потому что отсутствуют целенаправленные средства, методы решения этой проблемы в школах.

Эмоциональный стресс при повышенных учебных нагрузках и требованиях к учащимся школ, а также нарушением ими физиологических норм двигательной активности в сторону гиподинамии отражаются в первую очередь на работе сердца сначала в форме функциональных расстройств: сердцебиений, аритмий, приступов ишемии.

Современная медицина считает, что стресс – основная причина большинства заболеваний у учащихся.

Рассматривая вопрос о профилактике эмоционального стресса у учащихся, мы в первую очередь старались обеспечить гармонизацию эмоциональной сферы ребенка, преодолеть негативные эмоциональные состояния, нарушения в функционировании или отставаний в развитии тех или иных составляющих эмоциональной устойчивости к стрессам.

Достоверное уменьшение уровня эмоционального стресса и повышение эмоциональной устойчивости, а также успеваемости учащихся старших классов в экспериментальной группе мы объясняем результатом применения разработанной нами коррекционной программы по профилактике эмоционального стресса и формированию эмоциональной устойчивости у учащихся старших классов средней школы № 1 г.Лисаковска.

Таким образом, эмоциональный стресс у учащихся старших классов школ снижается наиболее эффективно при использовании в качестве профилактики стресса специально подобранных средств физической культуры: активизирующих в деятельности учащихся положительные эмоциональные со-

стояния, которые создают условия для эмоциональной разрядки после напряженных видов учебной деятельности и удовлетворяют мотивационно-потребностную сферу личности ребенка, что позволяет нам сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза верная.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровский, Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М., 2001. – 200 с.
2. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
3. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001 – 146 с.
4. Белов, Н. В. Как победить стресс / Н. В. Белов. – М.: Харвест, 2005. – 96 с.
5. Бильгильдеева, Т. Ю. О возрастных аспектах копинг-поведения / Т. Ю. Бильгильдеева, Т. Л. Крюкова // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии, РПО, 2000. – С. 81–82.
6. Битянова, М. Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / М. Р. Битянова. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
7. Бодров, В. А. О психологических механизмах регуляции процесса преодоления стресса / В. А. Бодров // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. науч. трудов. – Ярославль: Аверс-Пресс, 2002. – Вып. 2. – С. 98–117.
8. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб: Прайм- Еврознак, 2003. – 672 с.
9. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М., 2003. – 168 с.
10. Габдреева, Г. Ш. Место тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности / Г. Ш. Габдреева // Ученые записки КФУ. – Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 154. – № 6. – 14 с.

11. Галкина, Н. Ю. Стресс как социально-психологическое явление / Н. Ю. Галкина. – М.: Сфера, 2016. – 370 с.
12. Гарбузов, В. И. Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта / В. И. Гарбузов. – СПб.: КАРО, 2015 – 296 с.
13. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалков. – СПб., 2012. – 42 с.
14. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб.: Свет, 2000. – 60 с.
15. Гремлинг, С. Практикум по управлению стрессом / С. . Гремлинг, С. Аурэнбах. – СПб.: Питер, 2002. – 148 с.
16. Григорович, Л. А. Педагогика и психология / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Изд-во Гардарики, 2003. – 358 с.
17. Гринберг, Дж. Управление стрессом. 7-е изд. / Дж. Гринберг. – СПб.: Питер, 2002. – 496с.
18. Давыдов, В. В. Лекции по общей психологии / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2008 – 176 с.
19. Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / И. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – 176 с.
20. Дикая, Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека / Л. Гэ Дикая. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – 268 с.
21. Дмитриева, С. А. Психологическая коррекция эмоциональной сферы учащихся / С. А. Дмитриева. – Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – 165 с.
22. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004. – 592с.
23. Дубровина, В. И. Словарь для начинающего психолога / В. И. Дубровина. – СПб., 2010. – 463 с.

24. Еникеев, М. И. Общая, социальная и юридическая психология / М. И. . Еникеев. – Санкт-Петербург, 2003. – 452 с.
25. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, Флинта, 2003. – 336 с.
26. Захаров, А. И. Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров. – СПб., 2004. – 336 с.
27. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 185 с.
28. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
29. Ильин, Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. М.: Просвещение, 2004. – 385 с.
30. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей / Н. В. Ипполитова. – Челябинск, 2000 – 383 с.
31. Карандашев, В. Н. Как жить в условиях стресса / В. Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2003. – 276 с.
32. Карицкий, И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик / И. Н. . Карицкий. – М.: Социум, 2002 – 268 с.
33. Колдуэлл, М. Психология А-Я: Словарь-справочник / М. Колдуэлл / пер. с англ. К.С. Ткаченко М, 2000. – 268 с.
34. Корсини, Р Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб.: Питер, 2005. – 857 с.
35. Костина, Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. – СПб.: Речь, 2002. – 198 с.

36. Крюкова, Т. Л., Сапоровская В.Д., Молодежь, стресс и копинг / Т. Л. Крюкова, В. Д. Сапоровская. – Кострома: Изд-во КГУ, РПО, 2000. – С. 95–98.
37. Лаут, Г. В. Коррекция поведения детей и подростков / Г. В. Лаут. М.: Академия, 2005. – 224 с.
38. Леонова, А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова. – М.: Смысл, 2009. – 312 с.
39. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
40. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
41. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В. И. Моросанова. М.: Наука, 2001. – 156 с.
42. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М.: Класс, 2001. – 111 с.
43. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб: Речь, 2004. – 480 с.
44. Петренко, В. Ф. Медитация как форма познания / В. Ф. Петренко. – М., 2008. – 280 с.
45. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 512 с.
46. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
47. Психологический словарь / под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. – М., 2004. – 327 с.

48. Радугин, А. А. Психология и педагогика / А. А. Радугин. – М.: Юнити-Дана, 2001. – 420 с.
49. Реан, А. А. Психология и педагогика. Учебное пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2004. – 432с.
50. Ретуш, Л. А. Психология современного подростка / Л. А. Ретуш. СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
51. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. Изд-во «Питер», 2000. – 608 с.
52. Самоукина, Н. Карьера без стресса / Н. Самоукина. – СПб.: Питер, 2003. – 350 с.
53. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982 – 124 с.
54. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 35с.
55. Столяренко, А. М. Экстремальная психопедагогика: Учеб. Пособие для вузов / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ_ДАНА, 2002. – 607с.
56. Субботина, Л. Ю. Психологические защиты. Ярославль: Академия Холдинг, 2000. – 200 с.
57. Судаков, К. В. Системные механизмы эмоционального стресса. М.,2001. – 300 с.
58. Фомин, Н. А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы / Н. А. Фомин. – М.: Теория и практика физической культуры, 2003. – 384 с.
59. Хьелл, Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 2001. – 200 с.
60. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М.: Логос, 2003. – 210 с.

61. Шакуров, Р. Х. Эмоция, личность, деятельность / Р. Х. Шакуров.
– Казань, 20001. – 278 с.
62. Щербатых, Ю. В. Психология стресса. / Ю. В. Щербатых. – М.:
Эксмо-Пресс, 2006. – 329 с.