

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУВПО ЧГПУ)

В. Долгова
М. Буслаева

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

(СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА)

Челябинск - 2010

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)

ББК 74+88.4

Д64

Выполнено при поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы РФ 2009-2010», проект № 6700

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор В.Л. Марищук
г. Санкт-Петербург;

доктор психологических наук, профессор Р.В. Габдреев
г. Казань

Долгова В., Буслаева М. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа). – Челябинск, изд-во РЕКПОЛ, 2010. - 205 с.

В этой работе раскрыты особенности, модель, программа и спецкурс формирования эмоциональной устойчивости личности в студенческом возрасте, показано влияние образовательной среды педагогического колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студентов.

Приложения содержат лист экспертной оценки; методику диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К Томаса (адаптация Н.В. Гришиной); методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методику диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса; методику диагностики уровня субъективного контроля; методику диагностики эмоционального отношения к учению (Автор Ч.Д.Спилбергер, модификация АД. Андреевой).

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)

ББК 74+88.4

Д64

ISBN 5-8227-0148-5

© Долгова В.И., 2010

© Шаяхметова В.К., 2010

© ООО ««Издательство РЕКПОЛ»», 2010

Содержание

Введение	4
Глава I. Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа как психолого-педагогическая проблема	
1.1. Проблема эмоциональной устойчивости в психолого-педагогической литературе.....	10
1.2. Особенности формирования эмоциональной устойчивости личности в студенческом возрасте.....	23
1.3. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студентов.....	35
1.4. Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	48
Глава II. Организация и методы опытно-экспериментального исследования	
2.1. Этапы и методы исследования.....	60
2.2. Характеристика выборки.....	67
2.3. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	76
Глава III. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа	
3.1. Анализ сформированности эмоциональной устойчивости у студентов педагогического колледжа.....	85
3.2. Анализ процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	105
3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	128
Заключение	145
Библиографический список	153
Приложения	
Приложение 1: Лист экспертной оценки.....	167
Приложение 2: Спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа».....	171

Приложение 3: Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).....	191
Приложение 4: Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса	195
Приложение 5: Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.....	198
Приложение 6: Методика диагностики уровня субъективного контроля.....	200
Приложение 7: Методика диагностики эмоционального отношения к учению (Автор Ч.Д.Спилбергер, модификация АД. Андреевой).....	204

Введение

Актуальность исследования. Своеобразие социальной ситуации развития общества характеризуется тем, что в обстановке социально-экономической нестабильности, совершенствования образовательных, социальных и психологических программ адаптации личности к окружающим условиям, юноши и девушки оказываются один на один с агрессивной внешней средой в решающий для своего становления момент. Это ведет к различным отрицательным последствиям, как для общества, так и для индивида. Условия современной жизни диктуют необходимость формирования эмоциональной устойчивости личности.

Проблема эмоциональной устойчивости личности нашла отражение в исследованиях Л.М. Аболина, Л.В. Куликова, Е.П. Крупника, В.Э. Чудновского и др. Анализ психологической литературы показал, что многие авторы к важным составляющим эмоциональной устойчивости личности относят устойчивость эмоций, которая обеспечивает возможность противодействовать нежелательному влиянию среды.

В отечественной психологии возникновение термина «эмоциональная устойчивость» было вызвано изучением поведения человека, действующего в экстремальных условиях. Большинство исследований проводилось в: авиационной психологии (Р.Н. Макаров, В.Л. Марищук, Г.М. Хилова), инженерной психологии (К.М. Гуревич, П.Б. Зильберман, Е.А. Милерян), психологии спорта (Л.М. Аболин, О.В. Дашкевич, А.Я. Чебыкин, О.А. Черникова и др.).

Изучению механизмов формирования эмоциональной устойчивости в онтогенезе, психологических методов ее диагностики, выявлению факторов окружающей среды, благоприятно или неблагоприятно влияющих на данную

характеристику личности, посвящены работы Л. Аболина, Л.П. Баданиной, М.И. Дьяченко, А.В. Мирошина и др.

Несмотря на активно ведущиеся научные разработки по проблеме формирования эмоциональной устойчивости личности, вопрос об изучении эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа не рассматривался в качестве самостоятельной проблемы.

Современная образовательная среда педагогического колледжа недостаточно внимания уделяет формированию эмоциональной устойчивости личности студента, а также анализу средовых факторов, обуславливающих тот или иной уровень ее формирования.

Таким образом, становится очевидным, что в области психолого-педагогических исследований, посвященных изучению влияния образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости личности, существует острая потребность в определении значимости образовательной среды для формирования эмоциональной устойчивости студентов.

Актуальность и недостаточная разработанность вопроса формирования эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа обусловили выбор темы исследования, проблема которого заключается в разработке эффективной системы комплексного формирования эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа.

Глава 1. Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа как психолого-педагогическая проблема

1.1. Проблема эмоциональной устойчивости в психолого-педагогической литературе

В понятие «эмоциональная устойчивость» включаются различные эмоциональные феномены, на что указывают Л. М. Аболин, М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко [1, 49, 113] и др. Так, некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную

устойчивость человека к эмоциогенным условиям. При этом под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и отсутствие склонности к частой смене эмоций. Таким образом, в одном понятии объединены разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием «эмоциональная устойчивость».

Для Н. А. Аминова, Е. А. Милеряна, Т. Рибо, О. А. Черниковой, [6, 99, 122, 148] и ряда других авторов эмоциональная устойчивость равнозначна эмоциональной стабильности, так как они говорят об устойчивости определенного эмоционального состояния. О. А. Черникова [148] одним из признаков эмоциональной устойчивости считает наличие незначительных сдвигов в величинах показателей, характеризующих эмоциональные реакции, а Е. А. Милерян в книге «Психологический отбор летчиков» пишет, что под эмоциональной устойчивостью следует понимать и невосприимчивость к эмоциогенным факторам (наряду со способностью контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции) [99]. Я. Рейковский полагает, что у некоторых лиц эмоциональная устойчивость проявляется из-за их низкой эмоциональной чувствительности [121]. К. К. Платонов к эмоционально неустойчивым относит тех, кто повышенно эмоционально возбудим и склонен к частой смене эмоциональных состояний. В то же время авторы признают большую роль воли в обеспечении эффективности деятельности при возникновении сильной эмоции [112]. Н. Д. Левитов связывает эмоциональную неустойчивость с неустойчивостью настроений и эмоций, а Л. С. Славина – с «аффектом неадекватности», проявляющимся в повышенной обидчивости, замкнутости, упрямстве, негативизме [86, 130]. Л. П. Баданина, понимая под эмоциональной неустойчивостью интегративное личностное свойство, отражающее предрасположенность человека к нарушению эмоционального равновесия, включила в число показателей этого свойства повышенную тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм [15].

Так же понимают эмоциональную неустойчивость и зарубежные авторы. К. Изард рассматривает эмоциональную неустойчивость как легкую возбудимость,

пессимистичность, озабоченность, колебание настроений [55]. В. К. Вилюнас в качестве главной характеристики эмоциональности обозначает эмоциональную неустойчивость (невротичность), характеризующуюся чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям [31, 32]. Близко к такому определению понятие «аффективная устойчивость», под которой понимается отсутствие невротических симптомов и ипохондрических проявлений, спокойствие, устойчивость интересов [55].

Эмоциональная устойчивость, с точки зрения названных выше авторов, характеризуется эмоциональной невозмутимостью, невпечатлительностью, т. е. нереагированием человека на эмоциогенные раздражители, ситуации.

Некоторые авторы понимают под эмоциональной устойчивостью не эмоциональную невозмутимость, а преобладание положительных эмоций (Л. М. Аболин, А. Е. Ольшанникова). В. М. Писаренко рассматривает эмоциональную устойчивость как «такое свойство личности, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров» [1].

В других случаях под эмоциональной устойчивостью понимают такую степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины, не нарушает поведение человека (Я. Рейковский) и даже положительно влияет на эффективность деятельности (В. М. Писаренко, О. А. Черникова и др.). О. А. Черникова пишет, что «эмоциональная устойчивость спортсмена выражается не в том, что он перестает переживать сильные спортивные эмоции, а в том, что эти эмоции достигают оптимальной степени интенсивности» [148]. По В. Л. Марищук, эмоциональная устойчивость представляет собой способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности [95]. Ю. М. Блудов связывает с эмоциональной устойчивостью надежность деятельности: «Эмоциональная устойчивость – это свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи...». Он полагает, что эмоциональная устойчивость обеспечивается

оптимальным использованием резервов нервно-психической эмоциональной энергии [16].

Л. М. Аболин считает правомерным под эмоциональной устойчивостью понимать устойчивость продуктивности деятельности, осуществляемой в напряженных условиях. Понимая слабость такой позиции в связи с тем, что в этом определении не отражены собственно эмоциональные явления, Л. М. Аболин уточняет и расширяет его, отмечая, что эмоциональная устойчивость – «это, прежде всего, единство различных эмоциональных характеристик, направленных на достижение поставленной цели». Исходя из этого, он дает следующее расширенное определение эмоциональной устойчивости: «Эмоциональная устойчивость – это свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели». Л. М. Аболин утверждает, что, по существу, это функциональная система эмоционального регулирования деятельности [1].

Отсюда главным критерием эмоциональной устойчивости для многих ученых становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации. К. В. Судаков включает в определение эмоциональной устойчивости способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке [137]. К. В. Судаков и А. И. Трохачев в исследованиях под эмоциональной устойчивостью понимают константность психических и двигательных функций в условиях эмоциогенных воздействий [137, 138]. Я. Рейковский определяет эмоциональную устойчивость как способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций [121]. Н. А. Аминов приписывает высокую эмоциональную устойчивость тем лицам, которые «лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций» [6].

В данных высказываниях за эмоциональную устойчивость по существу принимается способность подавлять эмоциональные реакции, т. е. «сила воли»,

проявляемая в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, выдержке (самообладании), ведущих к стабильности эффективности деятельности.

К. К. Платонов подразделяет эмоциональную устойчивость на эмоционально-волевою (степень волевого владения человеком своими эмоциями), эмоционально-моторную (устойчивость психомоторики) и эмоционально-сенсорную (устойчивость сенсорных действий) [112].

Еще один подход в определении эмоциональной устойчивости имеется у П. Б. Зильбермана, который данный феномен понимает как «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное, успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [52]. Сходна и позиция Б. Х. Варданяна, который определяет эмоциональную устойчивость как «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» [29].

М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко понимают эмоциональную устойчивость как качество личности и психическое состояние, обеспечивающее целесообразное поведение в экстремальных ситуациях. По мнению авторов, «такой подход позволяет вскрывать предпосылки эмоциональной устойчивости, кроющиеся в динамике психики, содержании эмоций, чувств, переживаний, а также диалектически устанавливать зависимость ее от потребностей, мотивов, воли, подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач» [49, 113].

Однако, этот подход имеет и слабые стороны, которые отмечают М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко. По этому поводу они пишут: «Считая эмоциональную устойчивость интегральным свойством личности или свойством психики, очень важно определить место и роль в нем собственно эмоционального компонента. В противном случае трудно избежать отождествления эмоциональной устойчивости с волевой и психической устойчивостью, которые

также могут рассматриваться как интегральные свойства личности, обеспечивающие успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке. Другими словами, соотнося результаты деятельности с эмоциональной устойчивостью, нельзя не учитывать, что успех выполнения необходимых действий в сложной обстановке обеспечивается не только ею, но многими личными качествами и опытом человека» [49, 113].

Различия в механизмах устойчивости человека к действию эмоциогенного фактора при развитии эмоционального состояния (например, через какое время появляются скука, апатия, сопровождающие состояние монотонии) и при проявлении самообладания во время переживания страха (смелости, решительности) очевидны. Поэтому нецелесообразно объединять эти различные психологические феномены под общим названием.

Рассматривая эмоциональную устойчивость как адаптацию к эмоционально значимой ситуации, можно выделить две стадии. Первая стадия – стадия эмоциональной реактивности. Она характеризуется вегетативными сдвигами, возникающими в организме под влиянием эмоциогенного воздействия. Вторая стадия – эмоциональная адаптация к возникшим в организме вегетативным сдвигам. Смысл эмоциональной устойчивости состоит в подавлении возникших вегетативных сдвигов и саморегуляции, направленной на сохранение целесообразного поведения [49].

В своих исследованиях К. В. Судаков сделал попытку выявить общие факторы, влияющие на «эмоциональную устойчивость» человека. В результате была установлена связь эмоциональной устойчивости с силой и подвижностью нервной системы [137].

О. А. Черникова и др., изучая зависимости между эффективностью деятельности при разной степени эмоционального напряжения и свойствами нервной системы, установили, что группа эмоционально устойчивых по сравнению с эмоционально неустойчивыми в ситуации напряжения характеризуется большей лабильностью и относительной слабостью нервной системы [148].

Н. А. Аминов и С. А. Изюмова обнаружили связь эмоциональной устойчивости с высокой лабильностью и активированностью (последняя рассматривается как баланс нервных процессов), но не выявили связей с силой нервной системы [1, 56].

По данным П. В. Симонова, использовавшего опросник Р. Кеттелла, у лиц с хорошей контролируемостью эмоций сила нервной системы и инертность торможения выражены в большей степени, чем у лиц с плохой контролируемостью эмоций [127]. Л. М. Аболин отмечает, однако, что связь эмоциональной устойчивости со свойствами нервной системы выявляется только у молодых спортсменов. У опытных эмоциональная устойчивость базируется на особенностях психической организации действий (планировании, ориентировочных действиях, игровых двигательных действиях). Следовательно, у первых проявляется природная эмоциональная устойчивость, а у вторых – обусловленная опытом, умениями [1].

С точки зрения Е. П. Ильина об истинной эмоциональной устойчивости следует говорить в том случае, когда определяются:

1) время появления эмоционального состояния при длительном и постоянном действии эмоциогенного фактора (например, время появления состояния монотонии и эмоционального пресыщения при выполнении однообразной работы); чем позднее появляются эмоциональные состояния, тем выше эмоциональная устойчивость;

2) сила эмоциогенного воздействия, которая вызывает определенное эмоциональное состояние (страх, радость, горе и т. п.); чем больше должна быть сила этого воздействия (например, значимость потери или успеха), тем выше эмоциональная устойчивость человека [59].

Проблематика эмоциональной устойчивости как психического явления нашла отражение в исследованиях В. Э. Чудновского, который предлагает понимать данный феномен как нравственную устойчивость, так как личностные позиции индивида непосредственно связаны с нравственностью. Рассматривая поведение социально-активного субъекта, можно увидеть два способа действия:

либо приспособление к ситуации, либо преобразование обстоятельств. Последняя стратегия поведения будет иметь отношение к устойчивости личности, так как, проявляя себя устойчивой личностью, индивид реализует свою социальную активность [149, 150].

Эмоциональная устойчивость – это способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определенными механизмами защиты по отношению к воздействиям, чуждым его личностным взглядам, убеждениям и мировоззрению в целом. Направленность личности является одним из проявлений ее эмоциональной устойчивости. Она представляет собой совокупность потребностей и интересов личности, которые сосредоточены вокруг единого центра и являются одним из факторов саморегуляции поведения индивида. Благодаря своей регулирующей функции потребности выступают как значимый критерий нравственного развития личности. Уровню сформированности нравственного поведения личности соответствует специфическая для него иерархия потребностей, определяющая устойчивое поведение личности.

В. Э. Чудновский в своем исследовании выделяет четыре уровня устойчивости личности.

Первый уровень – ситуационность, т. е. неустойчивость. Для этого уровня характерно превосходство примитивных потребностей, удовлетворение которых обусловлено ситуационными факторами (потребность в еде, в безопасности). Соответственно, здесь мы наблюдаем низкий уровень нравственный саморегуляции.

Второй уровень – неустойчивость, обусловленная отсутствием содержательного фактора отдаленной ориентации. Для этого уровня характерно превосходство узко личных потребностей, хотя удовлетворение их опосредовано отдаленной целью.

Третий уровень – устойчивость личности, в основе которой находятся неоднозначные по своему содержанию виды отдаленной ориентации,

позволяющие индивиду в большей или меньшей степени выйти за пределы узко личных интересов.

Четвертый уровень – высший уровень устойчивости личности, опосредованный коллективной направленностью. На этом уровне в иерархии потребностей определяющей является потребность в достижении коллективной цели, характер отдаленной ориентации выводит индивида за пределы узко личных потребностей, оптимально способствует освобождению индивида от ситуационных явлений. Здесь индивид согласует свои потребности с планами и целями коллектива [149].

Наряду с устойчивостью, существует понятие неустойчивости личности, которая характеризуется проявлением пассивного, приспособительного поведения, опосредованного склонностью оправдывать свое поведение случайностью, внешними обстоятельствами, деятельностью других людей. В. Э. Чудновский различает два вида неустойчивости личности: а) неустойчивость как результат ситуативности, отсутствие отдаленной ориентации, низкий уровень саморегуляции, примитивные потребности; б) неустойчивость личности, обусловленная несформированностью содержательной стороны отдаленной ориентации.

Существенным вкладом в изучение проблемы эмоциональной устойчивости личности является структурно-динамическая теория личности К. Левина. По его мнению, потребности – это двигатель человеческого поведения. Под потребностью автор предлагает понимать динамическое состояние, которое возникает у человека в результате какого-нибудь намерения, действия. Он отмечает, что действительные потребности – это те, которые подразумевают намерение, то есть потребности, которые приводят человека к адаптации в проблемной ситуации, т. е. к устойчивости личности. Сопротивляемость внешним воздействиям наиболее высока, когда испытуемый не только примет решение, но и начнет предпринимать в выбранном направлении какие-либо определенные, конкретные действия [85].

Эмоциональная устойчивость личности непосредственно определяет ее жизнеспособность, соматическое и психическое здоровье. В основе эмоциональной устойчивости личности лежит взаимодополняющее сочетание, гармоническое единство постоянства личности и ее изменчивости. На основе постоянства строится жизненный путь личности, без него невозможно достижение целей жизни. Оно поддерживает и укрепляет самооценку, способствует принятию себя как личности и индивидуальности. Изменчивость же связана с самим развитием и существованием личности. Развитие невозможно без изменений, которые происходят в отдаленных сферах личности и в личности в целом, они обусловлены как внутренней динамикой, так и воздействиями окружающей среды. Изменчивость личности – основа ее адаптивности, необходимой способности на любом жизненном этапе и в любых ситуациях.

Проблема эмоциональной устойчивости имеет важное значение, поскольку эмоциональная устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу для возникновения внутренней гармонии. Дезинтеграцию личности понимают как потерю управляющей роли высшего уровня психики в регуляции деятельности.

Таким образом, к важным составляющим эмоциональной устойчивости личности относятся: способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных); относительную стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения, способность к эмоционально-волевой регуляции, адекватную ситуации мотивационную напряженность. Для эмоциональной устойчивости личности необходима также способность противостоять внешним воздействиям, следуя своим намерениям и целям. Специфика волевых процессов заключена в сознательном преодолении человеком трудностей на пути к поставленной цели. Психологические особенности эмоциональной устойчивости личности проявляются в процессах психического самоуправления, саморегулирования, самоконтроля.

В таблице 1 указаны основные подходы к пониманию эмоциональной устойчивости в отечественной и зарубежной литературе.

Подходы к пониманию эмоциональной устойчивости

Подход	Авторы подхода	Суть подхода
Эмоциональная устойчивость – результат эмоциональной саморегуляции деятельности и системное качество личности	В.И. Долгова	Эмоциональная устойчивость, с одной стороны – результат целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции напряженной и одновременно продуктивной деятельности, с другой – системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вливается в условиях напряженной деятельности. Природа эмоциональной устойчивости состоит в том, что в эмоциогенной ситуации взаимодействия человека с объектом управления она служит регулятором тактики и стратегии выбора действий
Эмоциональная устойчивость – невосприимчивость к эмоциогенным факторам	Е.А. Милерян	Основным признаком эмоциональной устойчивости считается наличие незначительных сдвигов в величинах показателей, характеризующих эмоциональные реакции, т.е. под эмоциональной устойчивостью понимается невосприимчивость к эмоциогенным факторам (наряду со способностью контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции)
Эмоциональная устойчивость – «аффективная устойчивость»	Р. Кеттелл	Под эмоциональной устойчивостью понимается отсутствие невротических симптомов и ипохондрических проявлений, спокойствие, устойчивость интересов
Эмоциональная устойчивость – интегративное личностное свойство	Л.П. Баданина	Эмоциональная устойчивость отражает предрасположенность человека к сохранению эмоционального равновесия, включает в число показателей феномена повышенную тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм
Эмоциональная устойчивость – свойство личности, при котором наблюдается преобладание положительных эмоций	В.М. Писаренко	Эмоциональная устойчивость, являясь свойством личности, обеспечивает стабильность стенических эмоций, эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров
Эмоциональная устойчивость – устойчивость продуктивной деятельности, осуществляемой в напряженных условиях	Л.М. Аболин	Эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. Эмоциональная устойчивость –

		функциональная система эмоционального регулирования деятельности
Эмоциональная устойчивость – степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины и не нарушает поведение человека, положительно влияет на эффективность деятельности	Я. Рейковский	Эмоциональная устойчивость – это способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций. При данном подходе эмоциональная устойчивость приписывается тем лицам, которые «лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций», способны подавлять эмоциональные реакции
Эмоциональная устойчивость – «устойчивость эмоций»	Т. Рибо О.А. Черникова Н.А. Аминова	Под эмоциональной устойчивостью понимается эмоциональная стабильность и устойчивость эмоциональных состояний, отсутствие склонности к частой смене эмоций, а не функциональная устойчивость человека к эмоциогенным условиям
Эмоциональная устойчивость – константность функций в условиях эмоциогенных воздействий	К.В. Судаков А.И. Трохачев	Под эмоциональной устойчивостью понимается постоянство психических и двигательных функций в условиях любого эмоциогенного воздействия
Эмоциональная устойчивость – многокомпонентное свойство личности	П.Б. Зильберман	При этом подходе эмоциональная устойчивость, как свойство личности, характеризуется таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке
Эмоциональная устойчивость – качество личности и психическое состояние, обеспечивающее целесообразное поведение в экстремальных ситуациях	Н.И. Дьяченко В.А. Пономаренко	Авторы утверждают, что такой подход позволяет вскрывать предпосылки эмоциональной устойчивости, кроющиеся в динамике психики, содержании эмоций, чувств, переживаний, а также диалектически устанавливать зависимость ее от потребностей, мотивов, воли, подготовленности, информированности и готовности к выполнению тех или иных задач
Эмоциональная устойчивость – нравственная устойчивость личности	В.Э. Чудновский	Феномен эмоциональной устойчивости понимается как нравственная устойчивость, так как личностные позиции индивида непосредственно связаны с нравственностью. Рассматривая поведение социально-активного субъекта, можно увидеть два способа действия: либо приспособление к ситуации, либо преобразование обстоятельств. Обе стратегии поведения будут иметь отношение к устойчивости личности, так как, проявляя себя

		устойчивой личностью, индивид реализует свою социальную активность
--	--	--

1.2. Особенности формирования эмоциональной устойчивости личности в студенческом возрасте

Раскрывая психологические особенности формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа, необходимо обратиться к научной литературе, в которой формулируется понятие «студенческий возраст». В ходе литературного анализа были встречены различные толкования студенческого возраста. Так, Б. Г. Ананьев в своей работе «К психофизиологии студенческого возраста» утверждает, что содержанием данной стадии является воспитание специалиста, общественного деятеля и гражданина, а также консолидация и освоение социальных функций, формирование профессионального мастерства. Это составляет особый и важный для общественного развития и становления личности период жизни, обозначаемый как студенческий возраст [7]. В. А. Лабунская утверждает, что студенческий возраст является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. В это время происходит овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека. Как специфическая социальная группа, студенчество характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой социальных ценностей [82].

Анализируя указанные выше определения студенческого возраста, можно сказать, что в научной литературе студенческий возраст определяется как период жизни, связанный с получением профессионального образования, процессом социализации личности и представляющий собой широкий диапазон, приходящийся в различных классификациях на возрастные периоды поздней юности или ранней взрослости. Беря во внимание классификации, в которых в качестве принципа периодизации принимается принцип социализации индивида, студенческий возраст рассматривается как специфическая онтогенетическая стадия [82].

Исследования показывают, что психологические характеристики возраста отличаются противоречивостью, а также выявляют сложную и неравномерную динамику психических процессов и свойств в студенческом возрасте, что

определяет его кризисный характер. В качестве психологических особенностей возраста называются: высокая интенсивность общения, устремленность к новым идеям и преобразованиям, повышенная восприимчивость и склонность к риску, противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования индивидуальности. Развитие в этот период представляет собой сложный процесс, который характеризуется подъемами и спадами, причем, моменты повышения одной функции совмещаются с моментами стабилизации или понижения другой. Изменения наблюдаются в направленности личности, мотивации, системе ценностных ориентаций, ролевых позиций, межличностных отношений. В исследованиях Б. Г. Ананьева был отмечен возраст 19-20 лет, на который приходится оптимум всех характеристик, интеллектуальных и психофизиологических особенностей индивида. По его данным, возраст изобилует моментами понижения функционального уровня, с которым сочетается повышение динамичности возбуждения. На последующие годы приходится более равномерная структура развития [7].

Одной из важных сторон личности студента являются эмоциональные особенности. Б. Г. Ананьев пишет, что условия жизнедеятельности и труда студентов рассчитаны не столько на думающего, сколько на чувствующего человека [7]. Однако эмоциональная сфера студента может быть отнесена к малоизученной области знаний. Так, Н. В. Кузьмина подчеркивает, что долгое время психологические концепции обучения и развития акцентировали внимание лишь на одной стороне взаимосвязи личности и общества – обусловленности личности внешними условиями, тогда как вторая сторона взаимосвязи – активная роль жизненной позиции личности, ее установок, эмоциональности, осталась в тени [77]. Раздел психологии эмоций, связанный с изучением проблемы развития эмоций в онтогенезе, и, в частности, формирования эмоциональной устойчивости студентов, является практически неразработанным. Авторы немногочисленных теоретических работ и экспериментальных исследований отмечают важность формирования эмоциональной устойчивости студентов, но не останавливаются на детальном рассмотрении вопроса.

В литературе юношеский возраст, как переходный к взрослости, характеризуется повышенной эмоциональностью и эмоциональной напряженностью. Они связаны с наличием психологических трудностей взросления, противоречивостью уровня притязаний и образа «Я». Согласно П. М. Якобсону, характерными чертами эмоциональности юношей является большая интенсивность переживаний, открытость новым впечатлениям, эмоциональная восприимчивость, которые выражаются в том, что предметом эмоциональных переживаний становятся ролевые позиции и межличностные отношения [165].

Наше исследование выявило картину изменения статусных позиций студентов за время обучения в колледже. Наиболее активный процесс изменения статусных позиций происходит с первого по третий курс (более 50% студентов меняет свой статус). Третий курс занимает особое положение, для него характерен наиболее высокий уровень избирательности и активности в построении межличностных контактов. В результате исследования было выявлено, что в каждой из исследованных выборок выделяется значительная группа «изолированных» и «отверженных» студентов. Количество студентов, попадающих в эту «неблагополучную» зону колеблется в определенных пределах (от 30% до 40%), по существу, оставаясь на одном уровне при переходе от курса к курсу. В целом, анализ результатов показывает, что в течение всех четырех лет обучения в колледже сфера межличностного общения в своем стихийном, естественном формировании не претерпевает значительных изменений, сохраняя и стабилизируя признаки своего неблагополучия, т. к. большей группе студентов, находящихся вне контактов и отвергаемых, свойственно несоответствие сферы реального общения с эмоциональными предпочтениями студентов. В конечном итоге, это ведет к высокой личностной тревожности, заниженной самооценке, дискомфорту и закладывает основу дисгармонии внутреннего мира, который активно формируется в студенческом возрасте.

По данным Я. Коломинского, возрастной пик тревожности приходится на возраст 20 лет, отличающийся повышенной эмоциональной напряженностью студентов. В ряде работ получены зависимости успеваемости студентов от

тревожности, в целом указывающие на их отрицательную связь [66]. Предполагается, что незначительный уровень тревожности может способствовать обучению за счет увеличения времени самостоятельной работы с учебным материалом. Указывается также на возможность существования обратного влияния низкой успеваемости на возникновение состояния тревоги. Однако, вышеуказанная зависимость сложна и определяется трудностью материала, возрастом, мотивацией и другими факторами [66].

Опираясь на результаты проведенного исследования, мы пришли к выводу, что студенты с различной степенью выраженности учебной мотивации обнаруживают специфические особенности эмоциональной устойчивости. При наличии высокой мотивированности студенты отличаются низким уровнем тревожности. Нам также удалось получить половые различия в эмоциональных характеристиках юношей и девушек, которые выражаются в том, что девушки имеют более высокие показатели тревожности, нейротизма, эмоциональной возбудимости. Юноши отличаются более высокими оценками длительности эмоций.

Опираясь на эмпирический материал, полученный при анализе научной литературы [7, 66, 77, 82, 104, 165], следует отметить, что на формирование эмоциональной устойчивости студента, на его критичность, требовательность к себе, на отношение к успехам и неудачам в своей деятельности, на ее эффективность особое влияние оказывает самооценка. Наиболее активно данный феномен изучается применительно к юношескому возрасту, поскольку развитие самооценки особенно интенсивно происходит именно в этот период. По имеющимся данным [7, 15, 16, 95], в зависимости от характера самооценки (ее адекватности и устойчивости) формируется такая черта личности, как уверенность в себе, а закрепившаяся самооценка не ограничивается рамками одной какой-либо деятельности и распространяется на другие ее виды.

Поскольку одним из основных видов деятельности студентов является интеллектуальная деятельность, мы посчитали необходимым рассмотреть результаты исследования Э. Л. Носенко, освещающие особенности влияния

самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности студентов и юношей. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что уровень самооценки существенно влияет как на качественные показатели эффективности интеллектуальной учебной деятельности, так и на время выполнения, если в структуре ее ситуации присутствуют эмоциональные факторы (стресс неуспеха, повышенная ответственность за качество деятельности и др.). У студентов с низкой самооценкой показатели качества деятельности в эмоциогенных ситуациях ниже на статистически значимом уровне, чем у студентов с высокой самооценкой, а время выполнения деятельности больше. По данным исследования, временные характеристики деятельности представляются несколько более чувствительными к отражению эмоциональных воздействий, чем характеристики качества деятельности, т. к. даже у испытуемых с высоким уровнем самооценки отмечено некоторое увеличение времени выполнения заданий в эмоциогенной ситуации [104].

Пользуясь шкалой тревожности, разработанной А. М. Прихожан по принципу «шкалы социально-ситуативной тревоги», В. К. Судаков исследовал следующие виды тревожности в ситуациях общения студентов: учебная, самооценочная, межличностная. В результате были получены следующие данные: всего в группе оказалось 50% студентов с повышенной тревожностью различных видов. По выше перечисленным видам тревожности количество студентов распределилось следующим образом:

- с повышенной межличностной тревожностью – 23%,
- с повышенной самооценочной тревожностью – 27%,
- с повышенной учебной тревожностью – 50%.

Таким образом, наибольшая часть студентов испытывает повышенную тревожность при общении в учебных ситуациях, общении с преподавателями (во время экзамена, в случае неожиданного вопроса преподавателя и т. д.) [114, 115, 137].

Исследования показывают, что эмоциональная устойчивость как качество личности является единством компонентов: мотивационного, эмоционального,

волевого, интеллектуального, которые в своем взаимодействии обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке. Эмоциональная устойчивость позволяет выработать оптимальную стратегию поведения в ситуации кризиса, конфликта и неопределенности. В основе эмоциональной устойчивости лежат механизмы саморегуляции, самоорганизации и самосознания [1].

Основное новообразование юношеского возраста – это социальное знание, перенесенное внутрь (интериоризованное) [35]. По Л.С. Выготскому, это и есть самосознание. Интернализация социальных норм является одной из предпосылок формирования эмоциональной устойчивости, а значит можно рассматривать ее развитие в рамках формирования самосознания в студенческом возрасте.

Формирование локуса контроля (волевого компонента эмоциональной устойчивости) происходит в рамках становления механизмов саморегуляции и самоорганизации. Наиболее тесно развитие типа контроля личности сопряжено с формированием эмоционального компонента эмоциональной устойчивости и эмоциональной сферы индивида в целом.

В студенческом возрасте идет интенсивное становление личности и формирование ее устойчивых характеристик. В этот период мы можем зафиксировать появление эмоциональной устойчивости как интегративного качества личности. В студенческом возрасте окончательно формируются все компоненты эмоциональной устойчивости. С.Л. Рубинштейн утверждал: «Развитие самосознания юноши проходит ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самосознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [123]. Неадекватность самооценки подростков и юношей отмечается также в исследованиях И.В. Дубровиной [48]. Данные авторы считают, что в юношеском возрасте происходит смена позиции «ребенок – взрослый», в связи с чем появляется необходимость новых критериев оценки окружающей действительности и самого себя. При этом новые критерии оценки

себя как взрослого не только не известны юношам, но последние в принципе не в состоянии соотнести свое поведение с ними.

И.С. Кон указывает на то, что «специфичность социальной ситуации развития приводит к тому, что для него характерны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Развивающееся самосознание определяет духовную работу в отношении определения «внутренней позиции», в основе которой лежит стремление быть ответственным за себя, за свои личностные качества, за свое мировоззрение и за способность самостоятельно отстаивать свои убеждения» [67]. Именно в юношеском возрасте можно впервые достоверно диагностировать интернальный и экстернальный локус контроля личности, то есть тип ответственности. Многими авторами признано, что в этом возрасте при правильно организованном обучении и воспитании личность становится социально-зрелой, способной самостоятельно определять свой жизненный путь. Работа со студентами показывает их высокую сензитивность к общению и взаимодействию с системой прав и обязанностей. Студенты ориентированы на развитие в себе чувства ответственности за себя и других, на необходимость самостоятельного выбора в обыденной жизни, в экстремальных ситуациях, а также за осуществление гражданского выбора. «Студент способен понять и принять значение выбора как элемента современной культуры, когда он сам свободно и естественно делает этот выбор» [67].

Локус контроля – наиболее важный и наиболее интенсивно развивающийся в студенческом возрасте компонент эмоциональной устойчивости. Именно локус контроля включает в себя такие характеристики личности, как ответственность и самоконтроль, входящие в состав волевого компонента эмоциональной устойчивости. Теория локуса контроля подразумевает концепцию о двух типах ответственности: интернальном и экстернальном. Люди с интернальным типом контроля склонны брать ответственность за собственные успехи и неудачи на себя, обуславливать их своими способностями и возможностями. Экстерналы же приписывают ответственность за происходящее с

ними обстоятельствам, судьбе, случайности. Студенты с внутренним локусом контроля более позитивно относятся к учителям, а также представителям правоохранительных органов. Экстерналов же отличает повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим, повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность. Для большинства студентов потребность в уважении становится более дефицитной вследствие учебных трудностей. Неудачи постоянно отесняют и изолируют успевающие ребята, отдельные педагоги и сама система в целом. Стремление сохранить самоуважение и психоэмоциональную стабильность в условиях перманентного негативного отношения к личности со стороны окружающих может приводить к интенсивному формированию внешнего локуса контроля. Внешний локус контроля играет в данном случае роль защитного механизма, который снимет ответственность с личности за неудачи, позволяет адаптироваться к негативным оценкам и сохранить самоуважение.

В юношеском возрасте происходит активное формирование интернального контроля и социальной зрелости. Студенческий возраст – благоприятное время для этого. Психологи подчеркивают необходимость включения взрослеющей личности в роли помощника в соответствующие занятия взрослых [67]. Таким образом, сорегулирование поведения и процессов совместной со взрослым деятельности является необходимой предпосылкой формирования эмоциональной устойчивости студентов.

Важным условием формирования эмоциональной устойчивости и ответственности в студенческом возрасте в частности, могут выступать свобода в принятии решений и развитие автономности личности. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств.

Говоря о развитии эмоциональной устойчивости в студенческом возрасте, нельзя не обратить внимание на то обстоятельство, что это психическое образование может изменяться в рамках данного возрастного периода. Так, А.А. Реан ссылается на исследование, в котором изучается проблема изменчивости и

стабильности локуса контроля: «В результате исследования было обнаружено наличие незначительных изменений в локусе контроля, как у юношей, так и у девушек на протяжении одного года. При этом у девушек сдвиг происходит в сторону внешнего, а у юношей – внутреннего локуса контроля» [120].

Таким образом, с формированием интернального либо экстернального локуса контроля появляется возможность диагностировать уровень сформированности компонентов эмоциональной устойчивости.

Под интеллектуальным компонентом эмоциональной устойчивости мы подразумеваем формирование высокой познавательной активности и устойчивой способности самостоятельно использовать ее для изучения окружающей действительности. Учебная деятельность занимает большое место в жизни студента. Она окрашена множеством значимых поступков, оценок, переживаний. Учение приобретает личностный смысл и становится субъективно необходимым и важным условием самосовершенствования, самоконтроля и саморегуляции. Интеллектуальное развитие студента способствует становлению механизмов эмоциональной устойчивости личности. Именно эмоциональный фон определяет выбор объектов, на которые будет направлена познавательная активность. Успешность или неуспешность познавательной деятельности является источником переживаний, стимулом для увеличения либо уменьшения познавательной активности индивида. Развитие интеллектуальных эмоций неразрывно связано с появлением познавательного интереса.

Интеллектуальный компонент эмоциональной устойчивости в студенческом возрасте развивается достаточно интенсивно. Именно в этом возрасте стремление к самостоятельному познанию мира и самообразованию должно превратиться в устойчивую личностную характеристику. Причем, стремление к познанию зачастую приобретает характер страсти, то есть ярко эмоционально окрашено. Молодых людей этого возраста отличает повышенная познавательная и творческая активность, они стремятся узнать что-то новое, чему-то научиться. Юноши и девушки стараются овладеть различными профессиональными умениями, причем профессионально ориентированное

увлечение в этом возрасте приобретает характер приоритетного. Вот как описывает Л.Ф. Обухова своеобразие «интеллектуальной взрослости»: «Она выражается в стремлении что-то делать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы образовательной программы» [105].

Познавательная активность в студенческом возрасте – это качество самостоятельной личности. В этот период познавательная активность направляется на более эмоционально привлекательные для индивида области знаний и подталкивает студента к творческим изысканиям. В данный период идет сложный процесс развития интеллектуальных эмоций, связанный с формированием личности в целом.

Связан с развитием эмоциональной сферы и становлением типа локализации контроля процесс формирования мотивационного компонента эмоциональной устойчивости. Данный компонент представляет собой сформированную устойчивую мотивацию успеха. Связь данного компонента эмоциональной устойчивости с ее эмоционально-волевым компонентом описана А.А. Реан и Я.Л. Коломинским. Людей, которым свойственна мотивация успеха, они описывают так: «Личности данного типа обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия – ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели, склонны планировать свое будущее на большие промежутки времени» [120, 66]. И наоборот, мотивация боязни неудач связана с экстернальным типом контроля личности и, следовательно, более низким уровнем эмоциональной устойчивости. «Люди, которым свойственна мотивация боязни неудач, зачастую безынициативны, избегают ответственных заданий, изыскивая причины отказаться от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых трудовых затрат» [66].

Анализируя психологические особенности формирования эмоциональной устойчивости личности в студенческом возрасте, мы пришли к выводу: предпосылки формирования эмоциональной устойчивости появляются на самых ранних этапах развития человека. Отправной точкой развития эмоциональной устойчивости можно считать появление способности справляться с собственными эмоциями, развитие процесса регулирования. Эмоции, порождаясь деятельностью, не только становятся ее необходимым компонентом, но и начинают выполнять функцию ее регуляции.

Выявлена зависимость интеллектуальной деятельности от эмоциональной устойчивости личности. Указывается на негативное влияние отрицательных эмоций, создающих стрессовые состояния и снижающих интеллектуальную деятельность и общую активность. Отмечается, что негативные эмоции, сочетаясь с неопределенностью мотивации, снижают успешность учебной деятельности, влияют на механизмы саморегуляции. Из этого следует, что способы саморегуляции эмоциональных состояний должны осваиваться не только эмпирическим путем после окончания колледжа, непосредственно в период профессиональной деятельности, но и во время обучения в колледже. Студенты, умеющие регулировать свое эмоциональное состояние, быстрее адаптируются в новых условиях, умеют устанавливать педагогически целесообразные отношения с родителями, педагогами, сверстниками. Они способны к предвидению и прогнозированию возможных результатов своей деятельности, умеют принимать самостоятельно решения в эмоциогенных ситуациях. Конфликтные ситуации разрешают наиболее оптимальными способами, не теряя выдержки, самообладания. Студенты, не умеющие регулировать свое эмоциональное состояние, не уверены в своей профессиональной пригодности, характеризуются отсутствием целеустремленности, как в учебной, так и в общественной деятельности. Они работают без энтузиазма, избегают трудностей, замкнуты, пассивны, малообщительны, предпочитают действия по шаблону.

Таким образом, студенческий возраст является особым периодом жизни, связанным с получением образования, процессом социализации личности и

представляющим собой достаточно широкий диапазон, приходящийся в различных классификациях на возрастные периоды поздней юности или ранней взрослости. В литературе достаточно подробно раскрываются особенности отдельных компонентов эмоциональной устойчивости студентов: мотивационного [1, 20, 80, 118], эмоционального [1, 20, 80, 118], волевого [1, 20] и когнитивного [1, 55, 80].

В студенческом возрасте появляется эмоциональная устойчивость как интегративное качество личности, ее появление тесно связано с развитием самосознания, мировоззрения, убеждений. В этом возрасте осуществляется выбор интернального типа контроля своего поведения, когда студент все свои успехи и неудачи связывает со своими собственными способностями и стараниями, а не с внешними обстоятельствами. Тип ответственности, а соответственно и уровень развития эмоциональной устойчивости, могут незначительно меняться в рамках данного возрастного периода. При этом у девушек сдвиг происходит в сторону экстернального, а у юношей в сторону интернального контроля.

Мотивационный и интеллектуальный компоненты эмоциональной устойчивости взаимосвязаны, поскольку развитие и первого, и второго сопряжено с развитием интеллектуальных чувств.

Интеллектуальный и эмоциональный компоненты эмоциональной устойчивости взаимосвязаны, опосредуя друг друга. Так, оптимальный высокий уровень познавательной активности фиксируется при оптимальном среднем уровне тревожности. В свою очередь, положительно окрашенные интеллектуальные эмоции, испытываемые в процессе познания, стимулируют поддержание оптимального уровня тревожности. Развитие интеллектуального компонента эмоциональной устойчивости связано с развитием личности в целом.

1.3. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студентов

Для того чтобы выявить психолого-педагогические условия, обеспечивающие в образовательной среде колледжа позитивную динамику формирования у студентов эмоциональной устойчивости, необходимо в процессе исследования обратиться к теории среды для уточнения понятия «образовательная среда». Также необходимо проанализировать современное состояние проблемы образовательной среды в науке, определить специфику функционирования и роль образовательной среды в формировании эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа.

Среда как один из внешних факторов развития личности исследуется под разными углами зрения в психологии, философии, педагогике. В педагогической психологии существуют понятия, содержащие в себе термин «среда»: воспитательная среда, образовательная среда, социальная среда, развивающая среда и др. Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в науке. В общем смысле «среда» понимается как окружение.

Академический словарь русского языка рассматривает среду как совокупность природных или социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность какого-либо организма; как социально-бытовую обстановку, в которой протекает жизнь человека; как совокупность людей, связанных общностью социально-бытовых условий существования, общностью профессий, занятий [19].

Словарь С. И. Ожегова определяет ее как заполненное пространственно-предметное, природное и социальное окружение человека и отмечает, что неблагоприятное окружение личности не дает возможности личности расти и развиваться [107].

Советский энциклопедический словарь акцентирует внимание на среде как сфере деятельности личности и на взаимном характере изменений личности и среды. Среда оказывает воздействие на формирование и развитие личности, но в

то же время сама изменяется под влиянием деятельности человека. И, наоборот, в процессе преобразований среды непрерывно изменяется человек [133].

Краткая философская энциклопедия определяет среду как пространство, условия и материал для развития личности и как только те условия, которые человек способен пережить и от которых зависит его жизнедеятельность. Отмечается, что среда для разных людей отличается не количественно, а качественно, вплоть до несравнимости. Подчеркивается необходимость наличия в среде людей и их личностной взаимообусловленности [74].

Д.Ж. Маркович под окружающей средой подразумевает совокупность условий и влияний, окружающих человека [96].

В.Я. Ясвин подчеркивает, что среда человека охватывает совокупность природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей [166].

В связи с таким подходом среда характеризуется как система влияний, условий и возможностей для развития личности, содержащихся в социальном и пространственном окружении человека.

Естественно, что изменение условий пространственного окружения оказывает на человека значительное воздействие: позитивные перемены влияют положительно, создавая дополнительные возможности для развития, вызывая качественные личностные изменения; негативные могут затормозить его развитие. Особенно опасным является воздействие на личность неблагоприятной среды. Пребывание человека в подобной среде может нанести непоправимый вред его здоровью и личностному становлению, сделав в отдельных случаях невозможным его поступательное развитие.

Л.И. Новикова определяет среду человека не просто как его окружение, а как «то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт» [103]. Понятие «среда» отлично от понятия «окружение» именно реакцией человека, степенью освоения окружения или степенью его присвоения, а не только влияния. В связи с этим среду определяют как

совокупность условий, влияющих на формирование способностей, потребностей, интересов, сознания и функционирование человека в обществе, как предметную и человеческую обстановку личности, что позволяет рассматривать личность в равной мере и как носителя, представителя среды.

Взглядам Л.И. Новиковой близка концепция В.И. Слободчикова, который считает, что среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) учителя и ученика, где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности – и где между ними начинают выстраиваться определенные связи и отношения [103, 131, 132].

Проблема роли среды в развитии личности была в центре внимания нескольких поколений российских психологов, социологов и педагогов. В XIX – начале XX в. к вопросу о роли среды в развитии личности обращались А.Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт. В исследованиях Л.С. Выготского, Г.С. Костюка раскрывались проблемы организации среды, создания окружения, способного оказать максимальное влияние на развитие личности [84, 91, 35, 70].

В. А. Ясвин, определяя модель образовательной среды, трактует ее следующим образом: «Образовательная среда как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении» [166]. Данный автор отмечает, что чаще всего при упоминании образовательной среды речь идет о среде какого-либо учебного заведения. Ее обозначают как локальную. Представляет она собой пространственное объединение и определенное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

А. Г. Ковалев предлагает выделять в качестве структурных единиц психологического анализа образовательной среды следующие компоненты: физическое окружение, человеческий фактор и программу обучения [63].

Физическое окружение – это архитектура, особенности планировки помещений, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, степень открытости и закрытости конструкций дизайна,

возможность и свобода пространственных размещений в здании субъектов образовательного процесса.

Человеческий фактор – пространственная и социальная плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, степень влияния скученности (краудинга) на социальное поведение индивидов, личностные особенности студентов и их учебной деятельности, возможность изменений персонального и межличностного пространства, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности студентов и педагогов.

Программа обучения – деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (традиционность, консерватизм, новаторство, гибкость) и т.п. [63].

Итак, образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений.

Любое образовательное учреждение, находящееся в образовательном пространстве города, страны, мира, воспроизводит в своей работе направление и содержание различных уровней и форм регулирования, находясь в то же время в общем информационном потоке, создаваемом средствами массовой информации в различных вариантах массовых коммуникаций, воздействием искусства, науки, культуры, религии и т.д.

Сказанное позволяет нам считать, что образовательная среда педагогического колледжа является совокупностью условий, влияющих на функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются взаимосвязи и реализуются их личностные и профессиональные потребности, интересы и способности личности.

Остановимся более подробно на характеристике образовательной среды педагогического колледжа. Педагогический колледж реализует уровень образования, ориентированный не только на повышение теоретической и практической подготовки специалистов в конкретной педагогической деятельности, но и на возможности продолжения обучения в педагогическом вузе.

Анализ состояния образовательной среды педагогических колледжей показал, что они не имеют единых учебных планов. В учебный план педагогического колледжа, как правило, входят курс по основным предметам, профессиональный курс, педагогический курс, психологический курс, производственная практика. Основной формой обучения является классно-урочная система. Педагогическую практику студенты проходят в базовых школах и детских садах. Она включает наблюдение педагогического процесса, изучение личностных особенностей субъектов образовательного процесса и проведение определенного количества занятий под руководством преподавателей педагогического колледжа.

Разнообразная среда педагогического колледжа представляет обширный комплекс инициатив, провоцируя студентов на проявление самостоятельности и свободной активности. В такой среде субъекты могут не только пользоваться, но и моделировать предметы своей моторной, сенсорной, познавательной, эмоциональной активности. Гибкость и управляемость предметной среды дает возможность для проявления преобразующей активности преподавателей и студентов. Каждый из предметов несет определенную информацию. Часть ее является профессионально-образовательной, может быть полностью или частично структурирована.

Учебный план педагогического колледжа реализуется как система трех взаимосвязанных компонентов образовательной среды.

1. Информационный компонент обеспечивает информационное поле для процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов; является источником значимых знаний и умений, местом и условием их приобретения. Информационный компонент в свою очередь состоит из следующих слоев:

- «каркас», в котором закреплены стабильные топологические характеристики данной среды (архитектура, помещения);
- наполнение «каркаса»: элементы дизайна помещений, символизирующие характер деятельности, информационно-рекламные объекты и т.д.;
- внешнее наполнение пространственных структур, обеспечивающее осуществление конкретных процессов: мебель, оборудование;
- самый мобильный слой – вещи, не имеющие закрепленную позицию.

Первый и последний слой являются полюсами устойчивости (стабильности) и неустойчивости (нестабильности), что обуславливает разную степень возможности для внесения конструктивных изменений.

Данный компонент среды характеризует не столько совокупность тех или иных предметных единиц (помещений, мебели, приборов), сколько способ их функционирования в данной среде. На основе анализа исследований В.В. Давыдова, Г.А. Ковалева, В.А. Петровского и др. можно выделить следующие характеристики функционирования данных единиц.

Разнообразие предметного наполнения среды создает возможность для осуществления пространственного и предметного выбора субъектами образовательного процесса. В такой среде субъекты могут не только пользоваться, но и моделировать предметы своей моторной, сенсорной, познавательной, эмоциональной активности. Разнообразная среда представляет обширный комплекс возможностей, провоцируя их на проявление самостоятельности и свободной активности.

Гибкость и управляемость предметной среды дает возможность для проявления преобразующей активности преподавателей и студентов. Такая среда создает возможности для изменения окружающего предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов, в зависимости от конкретных условий образовательного процесса.

Символическое значение предметной среды обеспечивает студентам дополнительные возможности развития. Причем, влияние символически насыщенной среды может быть как непосредственным, так и косвенным

(повышенный интерес к мероприятиям, проводимым в целесообразно оформленной аудитории и др.).

Каждый из предметов несет определенную информацию. Часть ее является профессионально-образовательной, может быть полностью или частично структурирована. Данная информация представлена в печатном виде (первоисточники, учебники, учебные пособия, научная, научно-популярная, художественная литература, схемы, таблицы и т.д.), в виде компьютерных программ, в аудиозаписях и т.д.

В связи с этим для данного компонента среды важна следующая характеристика – насыщенность информационными ресурсами, которая необходима для личностного выбора обучающимися содержания и способа его получения в соответствии со своими потребностями. Наличие разнообразных информационных источников создает возможности для осуществления студентами вариативной деятельности как по содержанию, так и по используемым образовательным технологиям.

2. Социальный компонент определяет наличие и взаимодействие студентов, преподавателей, представителей служб колледжа (учебной части, библиотеки, лаборатории ТСО, информационного класса, методических кабинетов и т.д.).

Важным при этом являются профессиональные и личностные качества субъектов, распределение их статусов и ролей, изменение персонального и межличностного пространства, краудинг (степень скученности, пространственная плотность). Данный компонент не сводится к его «личному составу». Само по себе наличие в образовательном учреждении талантливых студентов, высоко квалифицированных педагогов вовсе не тождественно возможности их реализовать и развить свои способности, сформировать необходимые качества личности. Речь идет о характере взаимодействия, взаимоотношений, общения субъектов образовательного процесса. Выделение данного компонента основано на понимании среды как пространства отношений между индивидами.

Социальный компонент обладает большими возможностями для формирования эмоциональной устойчивости студентов. Субъекты образовательной среды (преподаватели, студенты, сотрудники колледжа) являются «источниками» приобретения студентом опыта отношений и условием формирования эмоциональной устойчивости.

3. **Технологический компонент** охватывает деятельность субъектов в информационной среде. Сюда относятся учебная и учебно-профессиональная деятельность студентов, деятельность преподавателей (цели, содержание, формы организации, методы и др.). Содержательно данный компонент соответствует такой характеристике среды как «программа обучения», в этот компонент включают деятельностную структуру образовательного процесса, стиль преподавания и характер контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения и т.д.

Выделяя данный компонент среды как технологический, мы подчеркиваем роль деятельности студентов, в процессе которой осуществляется их профессиональное становление. Технологический компонент является основой взаимодействия студентов с информационным компонентом и другими субъектами, обеспечивает различные пути и способы приобретения и применения профессиональных знаний и опыта социальных отношений.

Таким образом, выделение структурных компонентов образовательной среды основывается на понимании функций среды в процессе формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа. Компоненты представляют определенные группы возможностей для формирования эмоциональной устойчивости студентов.

Каждый компонент «предлагает» студентам свою информацию, свои ценности, идеалы, пространство деятельности. Компоненты представляют возможности для применения усвоенных знаний и умений, приобретенного опыта социальных отношений. Студент «впитывает» предлагаемую именно этой средой информацию, усваивает существующие именно в этой среде ценности, действует в рамках конкретной, организуемой именно здесь деятельности, что накладывает

отпечаток и на его потребностно-мотивационную сферу, и на его индивидуально-типологические особенности.

Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа осуществляется через формирование знаний, умений, отношений и представляет собой целенаправленный процесс. В связи с этим возникает необходимость в решении ряда задач, которые позволят достичь желаемого результата, т.е. сформировать эмоциональную устойчивость студентов.

Сформировать знания:

- знание эмоциональной организации личности;
- знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
- знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
- знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития;
- знание приемов регуляции эмоциональных состояний;
- знание методов формирования эмоциональной устойчивости;
- знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения.

Сформировать умения:

- умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- умение эмоциональной регуляции;
- умение эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности и повседневной жизни;
- умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
- умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;
- умение проявлять себя в ситуации конфликта;

Сформировать отношения:

- отношение к себе;
- отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (соревнование);
- отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (приспособление);
- отношение к компромиссам;
- отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (избегание);
- отношение к сотрудничеству;
- отношение к успехам (неудачам);
- отношение к познавательной активности;
- отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее;
- отношение к собственным эмоциональным переживаниям.

Формирование перечисленных знаний, умений и отношений происходит на основе общения преподавателя со студентами и последних друг с другом в рамках образовательной среды педагогического колледжа.

Формирование эмоциональной устойчивости представляет собой единство развития психического и социального под воздействием определенных условий. В качестве таковых условий мы анализируем обстоятельства, которые могут способствовать успешной организации и осуществлению процесса формирования эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа. Нами определены две группы условий:

– макроусловия – условия, связанные с преподавателями (сформированность у педагога профессионально важных компонентов эмоциональной сферы; способность оказывать влияние на эмоциональные состояния студентов, умение продемонстрировать студентам управление собственными эмоциональными состояниями и т. д.);

– микроусловия – условия, связанные со студентами (посещаемость занятий, участие в выполнении заданий на аудиторных занятиях и в период производственной практики, участие в коллективных творческих делах,

доброжелательные межличностные отношения, осознание студентами важности развития своей индивидуальности в процессе обучения в колледже).

Поскольку формирование эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа охватывает весь период обучения в колледже, логично привести более подробное его истолкование применительно к каждому учебному году в отдельности.

Первый год обучения. На основе учебной деятельности происходит формирование индивидуальности, в частности, эмоциональной сферы. В связи с этим, основное внимание студентов уделяется общему развитию эмоциональной сферы и, следовательно, учебный материал направлен на усвоение сущности эмоциональной организации личности. Исходя из этого, нами были обозначены следующие задачи:

1. сформировать знание эмоциональной организации личности;
2. сформировать знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
3. сформировать знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
4. сформировать умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
5. сформировать умение эмоциональной регуляции;
6. сформировать отношение к себе;
7. отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (соревнование);
8. отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (приспособление).

Второй год обучения. Направлен на формирование эмоциональной устойчивости как компонента эмоциональной сферы и находит свое отражение в содержании не только теоретического, но и практического обучения. В связи с этим учебный материал сосредоточен на осознании студентами собственных эмоциональных состояний в условиях аудиторных занятий, во внеучебной

деятельности и в процессе производственной практики. Исходя из этого, задачи данного этапа должны включать следующее:

1. сформировать знание о благоприятных и негативных факторах собственного эмоционального развития;
2. сформировать знание приемов регуляции эмоциональных состояний;
3. сформировать знание методов формирования эмоциональной компетентности;
4. сформировать умение эмоциональной регуляции и саморегуляции в учебной деятельности и повседневной жизни;
5. сформировать умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
6. сформировать отношение к компромиссам;
7. сформировать отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (избегание);
8. сформировать отношение к сотрудничеству.

Третий и четвертый год обучения. Формирование эмоциональной устойчивости студента происходит в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности, поэтому основной целью является соединение теории с практикой. На данном этапе акцент делается на производственную практику, ориентированную на совершенствование, развитие эмоциональной устойчивости как профессионально-значимого компонента эмоциональной сферы педагога. Учитывая специфику данного этапа формирования эмоциональной устойчивости студента, нами были обозначены следующие задачи:

1. сформировать знание о коррекции неустойчивого эмоционального поведения;
2. сформировать умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;
3. сформировать умение проявлять себя в ситуации конфликта;
4. сформировать умение анализировать собственное эмоциональное состояние;

5. отношение к успехам (неудачам);
6. отношение к познавательной активности;
7. отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее;
8. отношение к собственным эмоциональным переживаниям.

Таким образом, образовательная среда педагогического колледжа является совокупностью условий, влияющих на функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются взаимосвязи и реализуются их личностные и профессиональные потребности, интересы и способности личности. Качество условий формирования эмоциональной устойчивости в образовательной среде педагогического колледжа является интегративным образованием:

- качества информационного компонента (насыщенностью образовательными ресурсами);
- качества социального компонента (характер взаимодействия субъектов образовательного процесса);
- качества технологического компонента (программа обучения, ее цели, содержание, формы организации и методы);
- качества связей между тремя этими компонентами.

1.4. Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

Опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, была сконструирована модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа. При этом под моделью понималась мысленно представленная и материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна его замещать [46]. При построении модели мы исходили из следующих положений:

– формирование эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа должно быть одной из задач профессиональной подготовки, решение которой не требует специального времени, а осуществляется в процессе общения педагога со студентом на основе ситуативного подхода;

– формирование эмоциональной устойчивости студента происходит успешнее при создании условий для развития индивидуальности студента, в единстве с другими сферами психики, а также в единстве с личностными свойствами и качествами;

– формирование эмоциональной устойчивости студента представляет собой двусторонний процесс, в котором в единстве осуществляются деятельность преподавателей по формированию эмоциональной устойчивости и деятельность студента по саморазвитию эмоциональной устойчивости;

– формирование эмоциональной устойчивости студента есть длительный процесс, осуществляемый по условно обозначаемым этапам (уровням), при этом каждый этап подчиняется достижению своих целей в формировании эмоциональной устойчивости.

Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа имеет сложную структуру. В ней выделяются: компонент «знания», компонент «умения» и компонент «отношения», содержание которых изменяется в зависимости от уровня: условно-негативного (стихийно-эмпирического), нейтрального (эмпирического),

позитивного (теоретического). Методологическую систему построения многоуровневой системы модели составляет теория поуровневого подхода. Всякое развитие есть необратимое, направленное изменение материальных и идеальных объектов. Накопление качественных характеристик процесса развития переходит на определенном уровне в новое качественное состояние. Критериями определения уровня являются: принадлежность элементов к разным классам сложности, специфичность законов каждого уровня, подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего. Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры. По характеру модель идеальная и описательно-знаковая; по задачам моделирования – прогностическая; по степени точности – достоверно-приближенная; по объему абстрагирования свойств оригинала – относительно полная [46].

Построение модели связано с абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве средства движения познания на двуедином диалектическом пути познания от конкретной действительности к ее абстрактному отображению, от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании. Методологической базой для построения модели является также теория познания. Формами отражения и познания объективной действительности являются категории и законы материалистической диалектики. Теоретическое мышление воспроизводит объект познания методом восхождения от абстрактного к конкретному и подчиняется общей схеме процесса познания. По законам диалектического материализма человеческое отражение осуществляется на основе активной практической преобразовательной деятельности [46].

Поэтому формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа осуществляется не в форме созерцания действительности, а в виде организованных в систему действий, операций, создающих определенные знания, умения и отношения.

Существуют две основополагающие формы научного познания, а также структурные компоненты и уровни научного знания: эмпирическое (опирается на данные наблюдения и эксперимента) и теоретическое (направлено на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и отношениях). Оба эти вида взаимосвязаны в целостной структуре научного познания. Эмпирическое ставит перед теоретическим новые задачи, а последнее ориентирует и направляет эмпирическое. Эмпирическое в своем развитии восходит от фазы стихийного наблюдения до фазы выявления новых данных эксперимента [45].

Эти методологические позиции позволяют выделить три уровня исследуемой модели: условно-негативный (стихийный), нейтральный (эмпирический), позитивный (теоретический) – уровень, который предполагается сформировать у студентов педагогического колледжа после проведения комплекса психолого-педагогических технологий.

В состав модели входят следующие знания, умения, отношения, по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Плоскость знаний: знание эмоциональной организации личности; знание возрастных особенностей эмоциональной сферы; знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости; знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития; знание приемов регуляции эмоциональных состояний; знание методов формирования эмоциональной устойчивости; знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения.

Плоскость умений: умение анализировать собственное эмоциональное состояние; умение эмоциональной регуляции; умение эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности и повседневной жизни; умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования; умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни; умение разработки

тактики эмоционального самосовершенствования; умение проявлять себя в ситуации конфликта.

Плоскость отношений: отношение к себе; отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (соревнование); отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (приспособление); отношение к компромиссам; отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (избегание); отношение к сотрудничеству; отношение к успехам (неудачам); отношение к познавательной активности; отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее; отношение к собственным эмоциональным переживаниям.

Критерии определения уровней эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

Условно негативный (стихийный) уровень

Компонент «знания»

Студенты имеют слабое представление о возрастных особенностях эмоциональной сферы, о средствах коррекции неустойчивого эмоционального поведения. Имеют бессистемные знания о собственных личностных чертах, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости, о правилах регуляции эмоциональных состояний. Слабо ориентируются в знании факторов собственного эмоционального развития, в знании методов формирования эмоциональной устойчивости.

Компонент «умения»

Слабо развито умение оценивать собственное эмоциональное состояние, регулировать эмоциогенные ситуации, возникающие в процессе учебной деятельности и повседневной жизни. Не достаточно развито умение адекватно реагировать в эмоциогенной ситуации, проявлять себя в ситуации конфликта. Стихийно проявляется умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования.

Компонент «отношения»

Самооценка неустойчивая (от неадекватно низкой до высокой). В ситуации соревнования настойчиво преследуют свои интересы, пренебрегая интересами других. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям не сформировано. В конфликтной ситуации не стремятся к компромиссу, отстаивают только свою точку зрения. Не стремятся к познанию окружающей действительности, познавательная активность носит ситуативный характер. Не готовы к принятию на себя ответственности за происходящие события.

Нейтральный (эмпирический) уровень

Компонент «знания»

Знают отдельные возрастные особенности эмоциональной сферы, отдельные личностные черты, затрудняющие процесс формирования эмоциональной устойчивости. Представления о собственных факторах эмоционального развития поверхностные. Знают отдельные правила регуляции эмоциональных состояний, отдельные методы формирования эмоциональной устойчивости. Знают некоторые средства коррекции неустойчивого эмоционального поведения.

Компонент «умения»

Формируется умение анализировать собственное эмоциональное состояние. Частично развито умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни, позволяет регулировать несложные собственные эмоциогенные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни. Оформляется умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования и умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования. Закрепляется умение проявлять себя в отдельных конфликтных ситуациях.

Компонент «отношения»

Самооценка неадекватная: умеренно завышена или занижена. В ситуации соревнования предлагают среднюю позицию. Пытаются улаживать дело, учитывая собственные интересы. Стараются откладывать решение спорных вопросов. В конфликтной ситуации прислушиваются к чужому мнению, но не

всегда стремятся к компромиссу. К сотрудничеству относятся равнодушно, иногда обращаются к окружающим за помощью или советом. Формируется мотивация достижения успеха. В процессе студенты неадекватно оценивают свои возможности, цели деятельности часто не достигают. Познавательная активность направлена на эмоционально привлекательные объекты. Принимают на себя ответственность за происходящие события в отдельных случаях.

Позитивный (теоретический) уровень

Компонент «знания»

Обладают глубокими знаниями, имеют целостное представление об эмоциональной организации личности, способны к осознанию собственных особенностей эмоциональной сферы. Имеют представление о собственных личностных чертах, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости. Имеют четкое представление о факторах собственного эмоционального развития, о правилах регуляции эмоциональных состояний. Обладают твердыми знаниями методов формирования эмоциональной устойчивости, знают средства коррекции неустойчивого эмоционального поведения.

Компонент «умения»

Высокоразвито умение анализировать собственное эмоциональное состояние и умение регулировать эмоциогенные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни. Умеют адекватно оценивать собственное эмоциональное состояние. Умеют осознавать собственные эмоциональные состояния. Обладают умением эмоционального самосовершенствования. Умеют эффективно взаимодействовать в ситуации конфликта. Умеют адекватно реагировать в эмоциогенной ситуации.

Компонент «отношения»

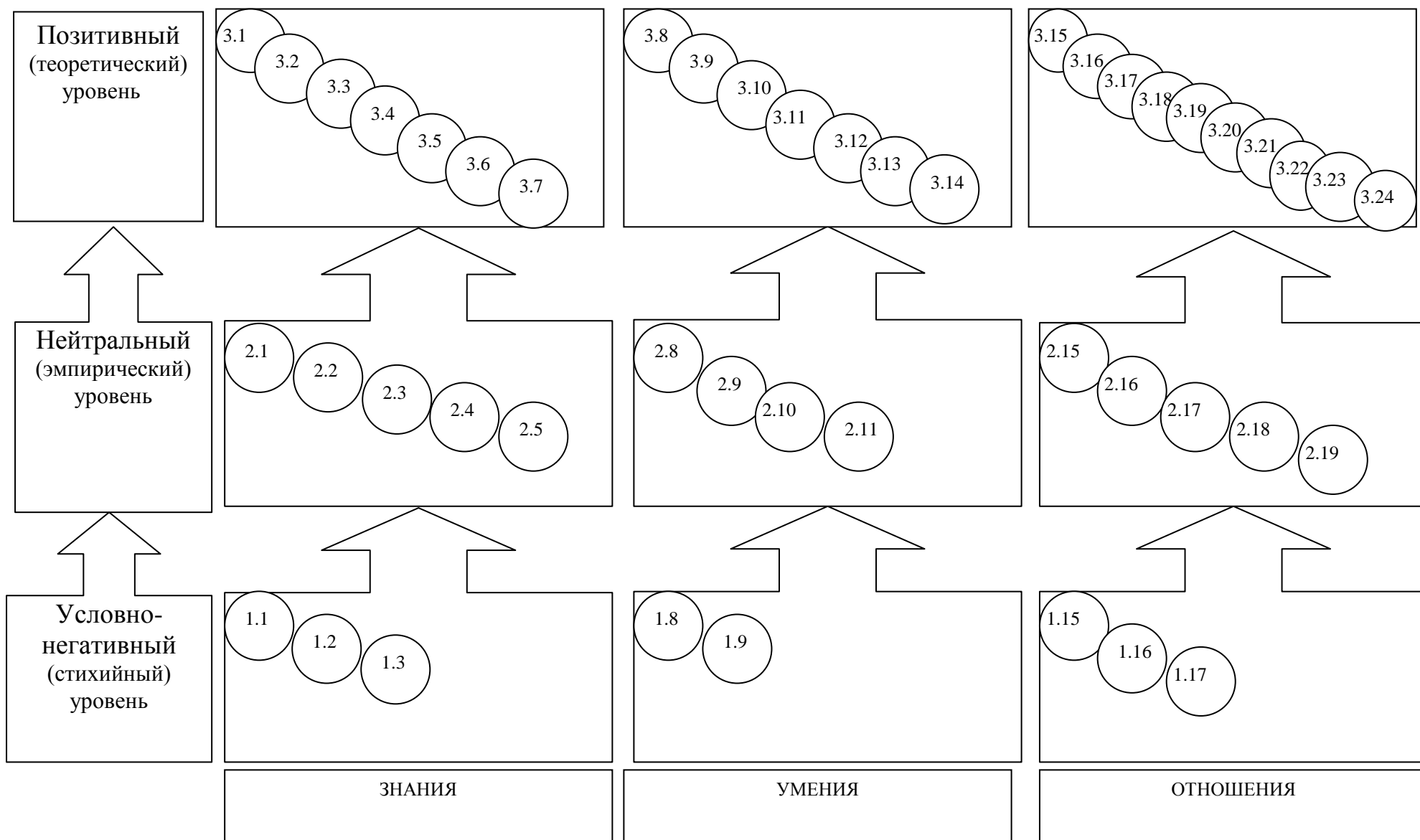
Самооценка адекватна или немного завышена. В ситуации соревнования внимательны к желаниям другого. Добиваются поставленных целей, в конфликтной ситуации уважают чужое мнение, стремятся к компромиссу. Сформировано адекватное отношение к собственным эмоциональным

переживаниям. К сотрудничеству относятся позитивно, стремятся к нему в деятельности. Сформирована устойчивая мотивация достижения успеха, отличаются настойчивостью в достижении цели. Стремятся к познанию окружающей действительности, познавательная активность носит устойчивый характер. Готовы к принятию на себя ответственности за происходящие события.

Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа представлена на рис. 1.

Таким образом, в модели формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа все основные характеристики представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу.

Рис. 1. Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа



Условные обозначения:

- 1 - знание эмоциональной организации личности;
- 2 - знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
- 3 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
- 4 - знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития;
- 5 - знание приемов регуляции эмоциональных состояний;
- 6 - знание методов формирования эмоциональной устойчивости;
- 7 - знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения;
- 8 - умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- 9 - умение эмоциональной регуляции;
- 10 - умение эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности и повседневной жизни;
- 11 - умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
- 12 - умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- 13 - умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;
- 14 - умение проявлять себя в ситуации конфликта;
- 15 - отношение к себе;
- 16 - отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (соревнование);
- 17 - отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (приспособление);
- 18 - отношение к компромиссам;

- 19 - отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (избегание);
- 20 - отношение к сотрудничеству;
- 21 - отношение к успехам (неудачам);
- 22 - отношение к познавательной активности;
- 23 - отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее;
- 24- отношение к собственным эмоциональным переживаниям

Первое число в каждом кругу обозначает уровень сформированности эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа: 1 – условно-негативный (стихийный) уровень, 2 – нейтральный (эмпирический) уровень, 3 – позитивный (теоретический) уровень.

Второе число в каждом кругу обозначает одно из выше перечисленных знаний, умений, отношений.

Выводы по главе 1

Проведенный анализ научных исследований позволил сформулировать следующие выводы.

Эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее индивида в процессе направленной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. Эмоциональная устойчивость – это функциональная система эмоционального регулирования деятельности.

К важным составляющим эмоциональной устойчивости личности относятся: способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных); относительную стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения, способность к эмоционально-волевой регуляции, адекватную ситуации мотивационную напряженность. Для

эмоциональной устойчивости личности необходима также способность противостоять внешним воздействиям, следуя своим намерениям и целям. Психологические особенности эмоциональной устойчивости личности проявляются в процессах психического самоуправления, саморегулирования, самоконтроля.

На формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа оказывают влияние особенности эмоциональной сферы студентов, такие как: большая интенсивность переживаний; повышенная эмоциональность и эмоциональная восприимчивость; интенсивное развитие самооценки; формирование устойчивой мотивации к достижению успеха и интернального локуса контроля. Особое значение придается развитию высших эмоций – нравственных и эстетических, среди которых выделяют интеллектуальные эмоции.

Анализ многочисленных исследований показал, что эмоциональные особенности оказывают влияние на учебную деятельность. Получены экспериментальные данные о влиянии самооценки на эффективность учебной деятельности, выявлены зависимости успеваемости студентов от уровня тревожности, изучена динамика функционального состояния студентов в течение года, отмечается негативное влияние отрицательных эмоций на процессы адаптации, механизмы саморегуляции.

Обучение студента педагогического колледжа должно происходить не только на уровне профессиональных знаний, умений и навыков, но и с учетом формирования эмоциональной устойчивости. Сформированная эмоциональная устойчивость позволит сохранить личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создаст основу для возникновения внутренней гармонии.

Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа имеет сложную структуру. В ней выделяются: компонент «знания», компонент «умения» и компонент «отношения», содержание которых изменяется в зависимости от уровня.

Моделирование процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа позволило выявить три уровня: условно-негативный (стихийный), нейтральный (эмпирический), позитивный (теоретический).

Глава 2. Организация и методы опытно-экспериментального исследования

2.1. Этапы и методы исследования

В экспериментальном исследовании проблемы формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа были выделены следующие этапы:

1. поисковый (2004-2005);
2. опытно-экспериментальный (2005-2007);
3. контрольно-обобщающий (2007-2008).

На первом, поисково-подготовительном этапе (2004-2005 г.г.), осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; уточнялись цели, объект, предмет, задачи, методы и гипотеза исследования; обосновывались психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа; выявлялись условия эффективного влияния образовательной среды колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студентов.

На втором, опытно-экспериментальном этапе (2005-2007 г.г.) продолжалось теоретическое изучение проблемы формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа; осуществлялась апробация психолого-педагогических условий формирования эмоциональной устойчивости студентов; обосновывались критерии и уровни сформированности эмоциональной устойчивости студентов; проводился констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент.

На третьем, контрольно-обобщающем этапе (2007-2008 г.г.) осуществлялся анализ и статистическая обработка данных, их теоретическое обоснование; обосновывались условия влияния образовательной среды педагогического колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студентов; анализировалась динамика изменений эмоциональной устойчивости студентов, формулировались выводы и практические рекомендации.

Этапы исследования представлены на рисунке 2.

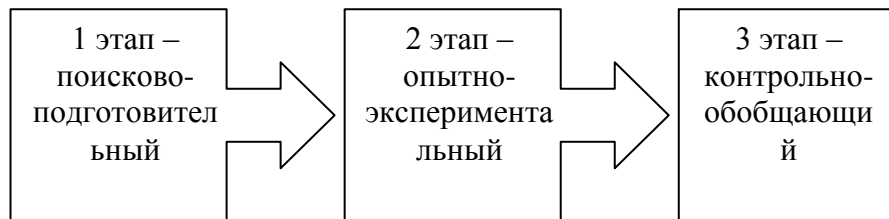


Рис. 2. Этапы исследования процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

Система применяемых в исследовании методов была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами всего экспериментального исследования и его отдельных этапов. Задачи подготовительного и констатирующего этапов исследования требовали применения метода теоретического анализа. Теоретический анализ проблемы формирования эмоциональной устойчивости личности позволил охарактеризовать понятие «эмоциональной устойчивости» в научных исследованиях, выявить психологические особенности эмоциональной устойчивости, ее значение в жизни студента педагогического колледжа.

Согласно целям и задачам исследования необходимо было определить те качества, которые являются условием успешного формирования эмоциональной устойчивости личности студента, могут быть сформированы и развиты в результате опытно-экспериментальной работы.

Исследование методом срезов позволили сформулировать выводы о закономерностях изменений на основании одномоментного изучения испытуемых. Достоинством этого метода является небольшая продолжительность, а также возможность исследования большого количества испытуемых, что позволяет применить современные статистические методы.

Метод наблюдения использовался на всех этапах экспериментального исследования. Включенное и не включенное наблюдение позволило соотнести реальные эмоциональные состояния студентов и их субъективные рассуждения по

поводу собственных эмоциональных состояний. Также метод наблюдения позволил выявить знания, полученные в ходе изучения спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студента педагогического колледжа» и других психологических дисциплин, умение применять эти знания в деятельности, совместном быту и межличностном взаимодействии.

Беседа как метод научного исследования использовался на всех этапах экспериментальной работы. Она организовывалась с целью выявления индивидуальных особенностей личности, мотивов деятельности, жизненной позиции студентов. Неоднократное применение метода беседы в процессе групповой работы со студентами в рамках спецкурса позволило выявить изменения характеристик личности студентов и определить их динамику.

Динамика знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости на формирующем и обобщающем этапах исследования изучалась с помощью метода экспертных оценок. С помощью экспертных оценок преподавателей, кураторов, психолога, студентов контрольной группы были получены сведения об изменении личностных параметров испытуемых, проявляющихся в учебной деятельности и межличностных отношениях (приложение 1).

Для реализации метода экспертных оценок были сформулированы характеристики указанных уровней сформированности эмоциональной устойчивости по каждому знанию, умению, отношению. Испытуемые должны были отметить соответствующую оценку: условно-негативный (стихийный) уровень - 3 балла, нейтральный (эмпирический) уровень - 4 балла, позитивный (теоретический) уровень - 5 баллов.

Общий показатель сформированности эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа определялся по сумме выраженности каждого критерия.

Компоненты эмоциональной устойчивости определялись с помощью следующих методик. Эмоциональный и когнитивный исследовались с помощью методики Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой).

Испытуемому предлагается бланк исследования, авторучка или карандаш. Унифицированный бланк обследования включает графы, предназначенные для фамилий, инициалов, возраста и пола испытуемого, а также текущей даты. Они заполняются самим испытуемым. Затем следует инструкция по заполнению бланка, которую, кроме того, сообщает экспериментатор. После сообщения инструкции экспериментатор должен убедиться, что она, верно, понята, и, в случае необходимости, сделать дополнительные пояснения.

Тест содержит 60 стимульных утверждений, расположенных под номерами. При прочтении очередного стимульного утверждения испытуемым предлагается сделать отметку в правой части бланка, выбрав подходящий номер.

Опросник делится на две части: в одну объединены шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний, характеризующие личностные свойства субъекта, а в другую – эти же шкалы, но в отношении состояния человека в конкретный момент. В соответствии с задачей диагностики эмоционального отношения к учению, направленность входящих в методику высказываний и инструкций испытуемого модифицирована таким образом, чтобы вторая часть опросника отражала состояние студентов на занятиях, в ходе учебной работы в группе. Такое построение методики позволяет сопоставить уровень изучаемых эмоциональных состояний в условиях учебной деятельности с фоновым и определить, каким образом процесс учения влияет на особенности эмоциональных переживаний студентов. Таким образом, шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний входят в обе части опросника, причем каждая шкала состоит из пунктов, расположенных в следующем порядке (см. таблицу 2).

Таблица 2

Эмоции	Пункт шкалы
Тревожность	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28

Познавательная активность	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29
Негативные эмоциональные переживания	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30

Для исследования волевого компонента эмоциональной устойчивости (тип локуса контроля), мы использовали методику Дж. Роттера.

В основу определения локуса контроля положены 2 утверждения автора:

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

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться. Один и тот же тип контроля характеризует поведение личности в случае неудач в различных сферах деятельности [102].

Методика содержит 44 утверждения, касающихся различных сторон жизни и отношения к ним. Использование данной методики позволило установить общий тип локализации контроля студентов.

Для исследования мотивационного компонента эмоциональной устойчивости мы использовали методику Т. Элерса (мотивация к достижению успеха или избеганию неудач). Для диагностики мотивации к избеганию неудач был предложен список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. Испытуемым было предложено выбрать одно из трех слов, и пометить его, которое бы наиболее точно характеризовало их.

Исследования Д. Мак-Клеманда показали, что люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех.

Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый, или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу.

Немецкий ученый Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов:

- степени предполагаемого риска;
- преобладающей мотивации;
- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое, когда без риска удастся получить желаемый результат, и второе, когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач [119].

Для диагностики мотивации к достижению успеха испытуемым был предложен 41 вопрос, на который каждый должен был ответить «ДА» или «НЕТ».

Исследования показали, что люди умеренно сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. Люди, сильно мотивированные на успех, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую мотивацию к избеганию неудач.

Для диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению использовалась методика К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной). Автор рассматривает двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Поэтому К. Томас концентрирует внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более конструктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Применение данной методики позволило выявить основные тенденции поведения студентов в конфликтной ситуации.

2.2. Характеристика выборки

Базу экспериментального исследования составили студенты Челябинского государственного педагогического колледжа №2. Работа проводилась в группах студентов 2-3 курсов с дошкольного и школьного отделений.

Выборку составили 164 студента, из них 84 студента контрольной группы и 80 студентов экспериментальной группы. Вся выборка состояла из студентов дневной формы обучения.

В процессе опытно-экспериментальной работы выборка была разделена на две группы: контрольную (далее КГ, n=84) и экспериментальную (далее ЭГ, n=80). Экспериментальную группу составили студенты 2-3 курсов обучения, у которых были выявлены наиболее низкие показатели по сформированности эмоциональной устойчивости. ЭГ была разделена на две подгруппы (ЭГ1, n=40 и ЭГ2, n=40). В обеих подгруппах проводились занятия в рамках спецкурса

«Формирование эмоциональной устойчивости студента педагогического колледжа» (см. приложение 2), однако в ЭГ1, помимо спецкурса, изучались личностные особенности студентов, а также использовались дополнительные упражнения, направленные на формирование эмоциональной устойчивости студентов.

Формирование эмоциональной устойчивости студента происходит на протяжении всех лет обучения в педагогическом колледже. При этом наибольшее значение для формирования эмоциональной устойчивости имеют второй и третий год обучения. В это время завершается процесс адаптации к социальной среде учебного заведения, к избранной профессии и специальности. Многочисленные исследования проблемы показали, что для многих студентов период «вживания» в новые условия затягивается, что отрицательно сказывается не только на успеваемости, но и на эмоциональном самочувствии студентов. Студенты 2-3 курсов пребывают в уже привычной для себя ситуации обучения в колледже. Адаптационные процессы не так актуальны, как на первом курсе, сложились взаимоотношения в учебном коллективе, каждый студент занял свою нишу в коллективе сверстников. Кроме того, на 2 и 3 курсе в учебном плане преобладают дисциплины психологического блока, по сравнению с первым курсом.

Учитывая вышеуказанные факторы, мы пришли к выводу, что для формирования эмоциональной устойчивости наиболее оптимально выбрать в качестве испытуемых студентов 2-3 курсов.

Студенчество в качестве отдельной социально-психологической возрастной группы было выделено ленинградской психологической школой в контексте исследования психофизиологических функций взрослых людей (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Грановская, В.Т. Лисовский, Е.И. Степанова и др.). Проблема взрослости впервые была поставлена Н.Н. Рыбниковым, который назвал новый раздел возрастной психологии, изучающей зрелую личность, «акмеологией». Акмеология определяет студенчество, как объединение молодых людей, занимающихся основным видом деятельности - обучением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18-25 лет) с единым

образовательным уровнем, период существования которых ограничен временем. Отличительными чертами студенчества являются: характер их труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе – молодежи в качестве ее передовой и многочисленной части. Специфичность студенчества как социальной группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его ролью в общественной организации труда и частичном участии в опосредованном производительном и непроизводительном труде (участие в стройотрядах и сезонных колхозных работах, различные виды производственной практики). Как специфическая социальная группа она характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта (студенчество сосредоточено, как правило, в городских центрах, более 50% студентов размещается в общежитиях); социальным поведением и системой ценностных ориентаций. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяются социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями (предполагающее широкий круг общения) и поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям [124].

Как социальная категория студенчество характеризуется профессиональной направленностью и отношением к будущей профессии. Даже осознанно выбрав профессию, многие студенты не вполне адекватно и полно представляют свою будущую профессию, т.е. не знают требований, предъявляемых профессией. Как показывают исследования, многие студенты не представляют себе выбранную профессию, тем более, – себя в ней, хотя представления о профессии прямо связаны с положительным отношением к учебе [33].

В социально-психологическом плане студенчество «отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры, наиболее высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время

студенчество – это социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости» [58].

Социально-психологическая характеристика студента включает также относительную экономическую самостоятельность, отход от родительского дома, создание собственной семьи. Хотя общество освобождает студенчество на период обучения от обязательного участия в общественном труде и создает систему льгот для студентов (стипендии, льготные билеты и т.д.), многие студенты в настоящее время вынуждены работать. Чаще всего они занимаются производственным трудом в сфере выбранной профессии во внеучебное время. Это отражается, с одной стороны, на качестве учебного труда, так как сокращается время, уделяемое учебной и научной работе. С другой стороны, студент, вовлекаясь в реальную профессиональную деятельность, знакомится с профессиональными требованиями и пробует себя в ней, приобретая социальный опыт.

Студенчество, как период интенсивной и активной социализации связано с активным взаимодействием с различными социальными общностями, приводя к большой возможности общения. Это способствует принятию различных социальных ролей и умению их усваивать, что укрепляет связи с другими социальными группами.

В исследовании В.Т. Лисовского [94], посвященном личностному развитию студента, отмечается ряд противоречий, определяющих его направление.

1. Социально-психологические противоречия между расцветом интеллектуальных и физических сил и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей;
2. Дидактические противоречия между стремлением к самостоятельности в отборе знаний и жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля;

3. Противоречие между огромным количеством информации, поступающим через различные каналы, которая расширяет знания студентов, и отсутствием достаточного времени и желания ее перерабатывать, что может привести к поверхностности в знаниях.

Выделенные противоречия сохраняются в современных условиях, характеризуясь выраженным характером и обостряясь на фоне социально-экономических и политических преобразований, происходящих в современном обществе. К ним следует отнести еще одно противоречие, выраженное в осложнении общественных условий и, соответственно, требований к выполнению социальных и профессиональных функций, ожидаемых обществом от специалистов.

Помимо противоречий, определяющих направление личностного развития студентов, существуют специфические черты студенческого возраста, к которым исследователи (А.В. Дмитриев, В.Т. Лисовский) относят:

1. Особая социальная позиция студентов, так как они не заняты непосредственным производительным трудом;
2. Специфические условия жизни и труда (отсутствие определенных рабочих условий, непостоянство нагрузки, частая смена деятельности);
3. Ограниченность принадлежности к студенчеству определенными возрастными рамками.

Исследователи И.С. Кон и др. [73] характеризуют студенческий возраст как кризисный. Кризисность студенческого возраста обосновывают переживаниями по поводу происходящих соматических, психологических и социальных изменений, с необходимостью адаптации к ним, совладания с ними и реакцией социума на них. Авторы рассматривают наиболее часто встречающиеся кризисы у студентов:

1. Кризис профессионального выбора, связанный с необходимостью профессионального самоопределения, адаптацией к требованиям профессии;

2. Кризис зависимости от родительской семьи, характеризующийся ограниченностью материальных ресурсов студентов, а в некоторых случаях (иностранцы студенты), ограниченностью постоянного общения с семьей;

3. Кризис сексуальных отношений, обусловленный началом сексуальной жизни, потребностью в формировании интимно-личностных отношений;

4. Кризисные ситуации в академической деятельности, вызванные необходимостью адаптации к новым требованиям учебной деятельности в вузе.

Кризисность студенческого возраста, по мнению Е.Н. Юрасовой [160], осложняется для студентов особенностями их жизненной ситуации и деятельности: происходит ломка привычных стереотипов жизни и учебы, сочетающаяся с материальной и бытовой неустроенностью, неопределенностью социального статуса, интенсивной умственной работой и периодическим экзаменационным стрессом.

И.С. Кон [73] кризисность студенческого возраста связывал с переживаниями по поводу происходящих соматических, психологических и социальных изменений, с необходимостью адаптации к ним, совладания с ними и реакцией социума на них.

В период от 16 до 22 лет молодой человек переживает кризис своего развития, так как он начинает интенсивно опробовать различные роли взрослого человека, считает Ю.Н. Кулюткин [82]. По мнению исследователя, студенческий период является периодом становления взрослости, освоения новых форм поведения, адаптации к новым социальным и профессиональным функциям и ролям. Переход к взрослой жизни содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. Молодой человек всячески старается подчеркнуть свою самость в выборе и принятии решений, но этот выбор нередко осуществляется импульсивно, под влиянием обстоятельств, а принятые решения часто меняются. Способность к саморегуляции, ответственность за поступки и решения, воля находятся в

периоде становления. Автор отмечает необходимость целенаправленной работы психологической службы учебного заведения по формированию эмоциональной культуры студентов, обучению их способам регуляции и саморегуляции.

В качестве важного новообразования студенческого возраста М.И. Дьяченко рассматривает профессиональную готовность студента, которая является предпосылкой эффективной деятельности после окончания колледжа. Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Профессиональная готовность формируется в процессе учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, которые являются ведущими видами деятельности в студенческом возрасте. Учебную деятельность студента отличают многообразие различных отношений между всеми участниками деятельности, усложнением ее способов и приемов, а также ее профессиональная направленность. Основными характеристиками студента, как субъекта учебной деятельности, являются: мотивированность, целенаправленность, активность и самостоятельность [53].

Психологическую характеристику студента как субъекта учебной деятельности следует начать с анализа ее мотивационно-целевой основы, так как цели и стоящие за ними потребности, ценности и мотивы являются ее системообразующим звеном. Мотивационная система представляет собой сложную многоуровневую и многомерную структуру. Ее основное содержание определяется мотивами достижения, познавательными и профессиональными мотивами. Основу учебной деятельности составляют познавательные мотивы, возникающие в учебных проблемных ситуациях [33].

Умение осуществлять различные виды и формы учебной деятельности является существенным показателем учебной деятельности студента. Исследования показывают, что большинство студентов-первокурсников не умеют осуществлять основные учебные умения – читать и конспектировать учебную и научную литературу, слушать и

записывать лекции, понимать и запоминать тексты, контролировать ход решения учебных задач. Студенты не умеют выступать перед аудиторией, даже перед своей групповой, не умеют анализировать проблемы, давать им оценку.

Учебный процесс в колледже протекает в условиях совместной учебной деятельности студентов и преподавателей, и студент выступает как активный субъект познавательной деятельности. Активность как ведущая характеристика субъекта определяется способом взаимодействия субъекта со средой, преобразующим отношением к себе и другим людям. Психологическое содержание активности обуславливает ее качественную направленность как субъективное условие освоения человеком окружающей действительности. Результаты учебной деятельности во многом определяются учебной активностью студентов. В качестве психологических факторов, определяющих учебную активность студентов, выступают сложные отношения между интеллектом и мотивацией, осознанием профессиональной значимости учебных дисциплин [53].

Самостоятельная работа студента выступает как особое проявление учебной активности. Формирование самостоятельности личности студента является одной из основных, целей педагогического процесса в колледже. Главным показателем достижения этой цели следует считать самостоятельность учения как одной из высших форм обучения и достижения такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности, которые обеспечат развитие черт характера и поведения. Психологической стороной самостоятельности учения, являющегося следствием правильно организованной учебной деятельности, являются ее осознанность и свобода выбора, внутренняя мотивированность, включающая разнообразные учебные действия [53].

Таким образом, студенчество как специфическая социальная группа характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и системой ценностных ориентаций.

Характеристики студента как субъекта учебной деятельности соотносятся с умением выполнять основные учебные действия. Особенностью учебной деятельности в колледже является требование к самостоятельной активности студента. Собственная активность студента является важным фактором его личностного развития и самореализации.

Освоение профессии в колледже осуществляется в процессе специально организованной учебной деятельности студентов. Ее главной целью является предоставление студенту необходимого объема общенаучных и специальных знаний, умений и навыков, а также формирование и развитие у студентов соответствующих личностных качеств и способностей.

Вышеизложенное явилось основанием для формирования экспериментальных групп. Рассмотрим общие и специальные характеристики студенческих групп, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика выборки

Группа	Объем группы	Характеристика группы	Возраст студентов	Экспериментальные условия
ЭГ1	40	Студенты 2-3 курса	17-19 лет	1. Изучение спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студента педагогического колледжа» 2. Изучение личностных особенностей студентов 3. Использование дополнительных упражнений, направленных на формирование эмоциональной устойчивости студентов
ЭГ2	40	Студенты 2-3	17-19 лет	Изучение спецкурса «Формирование эмоциональной

		курса		устойчивости студента педагогического колледжа»
КГ	84	Студенты 2-3 курса	17-19 лет	Обычные условия функционирования учебно-воспитательного процесса колледжа

2.3. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

В рамках данного исследования эмоциональная устойчивость была нами определена как интегративное свойство социально зрелой личности, имеющей «хороший интернальный контроль», характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели в эмотивной обстановке. Под эмоциональным компонентом понимается устойчивый средний уровень тревожности и невысокий уровень негативных эмоциональных переживаний. Интеллектуальный компонент представляет собой сформированный высокий показатель познавательной активности индивида. Устойчивой мотивацией достижения успеха и устойчивым интернальным локусом контроля личности характеризуется мотивационный и волевой компоненты. Работа по формированию адекватного уровня эмоциональной устойчивости должна иметь интегрированный характер. Она будет наиболее эффективной, если в ней будут принимать участие различные структурные подразделения колледжа, тесно взаимодействуя друг с другом.

Самое важное место в формировании эмоциональной устойчивости студентов в условиях образовательной среды принадлежит педагогу-психологу как самому компетентному в этой области специалисту. Именно он должен

способствовать развитию всех компонентов эмоциональной устойчивости студентов среди учителей и родителей, диагностировать актуальный уровень сформированности данной интегративной характеристики личности и проводить занятия, направленные на ее формирование. Исходя из личного опыта работы в колледже, а также опираясь на работы В.И. Долговой, Е.И. Ключевой, В.В. Петрусинского, А.М. Прихожан, Е.В. Рогова, мы разработали систему занятий, направленных на формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Для занятий со студентами было выбрано помещение, которое смогло бы обеспечить аудиторную работу и работу «в кругу», двигательные упражнения, возможность работы в удобных позах.

Количество занятий, порядок проведения, длительность и содержание могут изменяться психологом в зависимости от конкретных условий.

Программа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа была реализована в рамках спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студента педагогического колледжа». Спецкурс проводился у студентов 2-3 курсов дневного отделения педагогического колледжа.

Основная цель спецкурса: формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Вспомогательные цели спецкурса:

- осознание личностных особенностей;
- усвоение знаний об особенностях эмоциональной устойчивости;
- овладение способами регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний.

Задачи спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа»:

- познакомить студентов с феноменом эмоциональной устойчивости;
- формировать у студентов знания о понятии, структуре и проявлениях эмоциональной устойчивости;
- изучить особенности эмоциональной устойчивости личности;
- научить студентов методам и приемам регуляции эмоциональных состояний;
- сформировать у студентов умения диагностики эмоциональной устойчивости;
- сформировать у студентов стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Содержание спецкурса было разделено на три блока: диагностический, теоретический, инструментальный.

Первый блок – диагностический. В рамках диагностического блока был организован процесс познания и самопознания, направленный на выявление и осознание студентами отдельных сторон своей личности.

Реализация содержания диагностического блока проводилась в ходе спецкурса дважды с использованием указанных методик (входной и выходной контроль параметров компонентов эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа).

Были использованы метод тестирования, методики: «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, модификация Р.С. Немова, с целью определения локуса контроля студентов, методику диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач и мотивацию к достижению успеха Т. Элерса. Также использовалась методика Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой). С ее помощью определялся уровень тревожности, уровень негативных эмоциональных переживаний и уровень познавательной активности студентов. Для диагностики стилей поведения в конфликте использовалась методика К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

После проведения входного и выходного психодиагностического обследования студенты были ознакомлены с его результатами, где была показана динамика и общие тенденции развития.

Во втором, теоретическом блоке, рассматривались научные подходы к проблеме эмоциональной устойчивости, индивидуальные особенности управления эмоциональным состоянием, а также факторы, влияющие на формирование эмоциональной устойчивости. Были использованы следующие формы взаимодействия со студентами: лекции, семинарские занятия, индивидуальные консультации, групповые консультации.

В содержание теоретического блока входили следующие занятия.

Занятие №1

Лекция на тему «Эмоциональная устойчивость – психофизиологическое состояние человека»

Цель: сформировать понятие о структуре эмоциональной устойчивости, особенностях; о механизмах формирования. Показать значение эмоциональной устойчивости в межличностном общении, познавательной деятельности.

План

1. Физиологические и психологические предпосылки эмоций;
2. Понятие эмоциональной устойчивости в системе знания об эмоциональной сфере человека;
3. Эмоциональная устойчивость как психофизиологическое состояние человека.

Занятие №2

Лекция на тему «Проблема эмоциональной устойчивости в трудах отечественных и зарубежных ученых»

Цель: познакомить с феноменом эмоциональной устойчивости в контексте педагогической деятельности (Е.П. Ильин, Р. Шакуров), в контексте военно-профессиональной деятельности (В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин). Сформировать понятие о классической модели восприятия человеком эмоциональных проявлений.

План

1. Феномен эмоциональной устойчивости в контексте педагогической деятельности (Е.П. Ильин, Р. Шакуров);
2. Феномен эмоциональной устойчивости в контексте военно-профессиональной деятельности (В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин);
3. Классическая модель восприятия человеком эмоциональных проявлений (В.К. Вилюнас, Я. Рейковский).

Занятие №3

Лекция на тему «Индивидуальные особенности управления эмоциональными состояниями»

Цель: показать значение управления эмоциями, индивидуальные особенности контроля выражения эмоций; познакомить студентов с методами устранения нежелательных эмоциональных состояний.

План

1. Значение управления эмоциями;
2. Индивидуальные особенности контроля выражения своих эмоций;
3. Методы устранения нежелательных эмоциональных состояний.

Занятие №4

Лекция на тему «Факторы, влияющие на формирование эмоциональной устойчивости»

Цель: сформировать понятия о факторах, влияющих на формирование эмоциональной устойчивости.

План

1. Влияние самооценки на формирование эмоциональной устойчивости;
2. Влияние индивидуально-типологических особенностей на формирование эмоциональной устойчивости;
3. Влияние тревожности на формирование эмоциональной устойчивости;
4. Влияние психологической защиты на формирование эмоциональной устойчивости.

Занятие №5

Лекция на тему: «Компоненты эмоциональной устойчивости»

Цель: познакомить с компонентами эмоциональной устойчивости, показать их значение в формировании эмоциональной устойчивости; сформировать знания о методиках диагностики компонентов эмоциональной устойчивости.

План

1. Мотивационный компонент эмоциональной устойчивости;
2. Волевой компонент эмоциональной устойчивости;
3. Когнитивный компонент эмоциональной устойчивости;
4. Эмоциональный компонент эмоциональной устойчивости.

Третий блок курса – инструментальный. Он включает в себя тренинговые занятия, направленные на формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Работа в тренинговых группах осуществлялась согласно положениям:

1. Активное участие в происходящем;
2. Уважительное отношение друг к другу;
3. Конфиденциальность;

4. Искренность;
5. Общение по принципу «здесь и сейчас»;
6. Обратная связь.

Следовать положениям необходимо для достижения цели занятий.

В структуре занятия проводились ритуалы приветствия, основная часть, ритуалы прощания.

Занятие №6

Цель занятия – создать условия для более близкого знакомства и установления эмоциональных контактов; определить задачи курса и особенности групповой работы; выработать правила и нормы работы в группе; стимулировать самопознание студентов и познание ими окружающего мира.

Содержание занятия

1. *«Знакомство»*
2. *«Правила группы»*
3. *«Осознание себя»*
4. *«Предмет, похожий на меня»*
5. *«Футболки»*
6. *«Подведение итогов»*

Занятие №7

Цель занятия – познакомить студентов с различными приемами регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний, выявить соотношение положительных и отрицательных эмоций в жизни; познакомить членов группы с приемами релаксации и контроля своих эмоциональных состояний.

Содержание занятия

1. *«Учимся расслабляться»*
2. *«Список чувств»*
3. *«Экспресс-АТ»*
4. *«Подведение итогов»*

Занятие №8

Цель занятия – сформировать мотивацию достижения успеха, стимулировать преодоление детерминистских жизненных установок, повысить уверенность в себе, укрепить веру в свои силы.

Содержание занятия

1. *«Скульптура»*
2. *«Нарисуй себя»*
3. *«Фильм про победителя»*
4. *«Воспоминание о будущем»*
5. *«Подведение итогов»*

Занятие №9

Цель занятия – формировать адекватную самооценку, самопознание участников, умение слушать и осуществлять обратную связь, повышать уровень самооценки участников, формировать позитивное отношение к себе.

Содержание занятия

1. *«Мои ценности и самооценка»*
2. *«Затейник»*

3. *«Черное и белое»*
4. *«Черно-белая комната»*
5. *«Все в твоих руках»*
6. *Подведение итогов*

Занятие №10

Цель занятия – стимулировать снижение конфликтности участников; показать значение эмоциональной устойчивости в межличностном взаимодействии; развивать внимание к своим чувствам и к чувствам другого, терпимость к мнению другого.

Содержание занятия

1. *«Свободное падение»*
2. *«Сказка о тройке»*
3. *«Аргументы и факты»*
4. *«В одной связке»*
5. *«Пойми меня»*
6. *«Цвета эмоций»*
7. *«Подведение итогов»*

Таким образом, программа формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа была реализована в спецкурсе «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа».

Выводы по главе 2

Исследование проблемы формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа проводилось с использованием комплекса методов: теоретический анализ и обобщение, констатирующий и формирующий эксперимент, беседа, наблюдение, метод экспертных оценок, методы математической обработки данных (t-критерий Стьюдента, T-критерий Вилкоксона), психологическое тестирование. Были использованы

методики: «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (модификация Р.С. Немова), методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач и мотивацию к достижению успеха Т. Элерса, методика Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой), методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

Выборку составили 164 студента, из них 84 студента контрольной группы и 80 студентов экспериментальной группы. Вся выборка состояла из студентов дневной формы обучения.

В процессе опытно-экспериментальной работы выборка была разделена на две группы: контрольную (далее КГ, n=84) и экспериментальную (далее ЭГ, n=80). Экспериментальную группу составили студенты 2-3 курсов обучения, у которых были выявлены наиболее низкие показатели по сформированности эмоциональной устойчивости. ЭГ была разделена на две подгруппы (ЭГ1, n=40 и ЭГ2, n=40).

Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа осуществлялось в процессе изучения спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа».

Глава 3. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

3.1. Анализ сформированности эмоциональной устойчивости у студентов педагогического колледжа

Целью констатирующего эксперимента было исследование уровня сформированности знаний, умений и отношений, входящих в структуру эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа, уровня интернального контроля, мотивации к достижению успеха и избегания неудач, уровня познавательной активности, тревожности, негативных эмоциональных переживаний, а также исследование тенденций поведения в конфликте. В констатирующем эксперименте принимали участие 164 студента педагогического колледжа. После первичной математической обработки данных были получены следующие результаты.

Анализ результатов исследования эмоциональной устойчивости студентов показал, что в исследуемых группах самооценки и экспертные оценки знаний ниже, чем оценки умений и отношений. Среднее значение оценок знаний, полученное по всей выборке, равно 3,62 балла, среднее значение оценок умений – 3,67 балла, среднее значение оценок отношений – 3,76 балла.

Анализ результатов исследования мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса показал, что низкий уровень мотивации к достижению успеха имеют 14,8% студентов, средний уровень – 45,7% студентов, уровень «умеренно высокий» – 30,5% студентов и уровень «слишком высокий» имеют 9% студентов. Результаты исследования представлены на рис. 3.

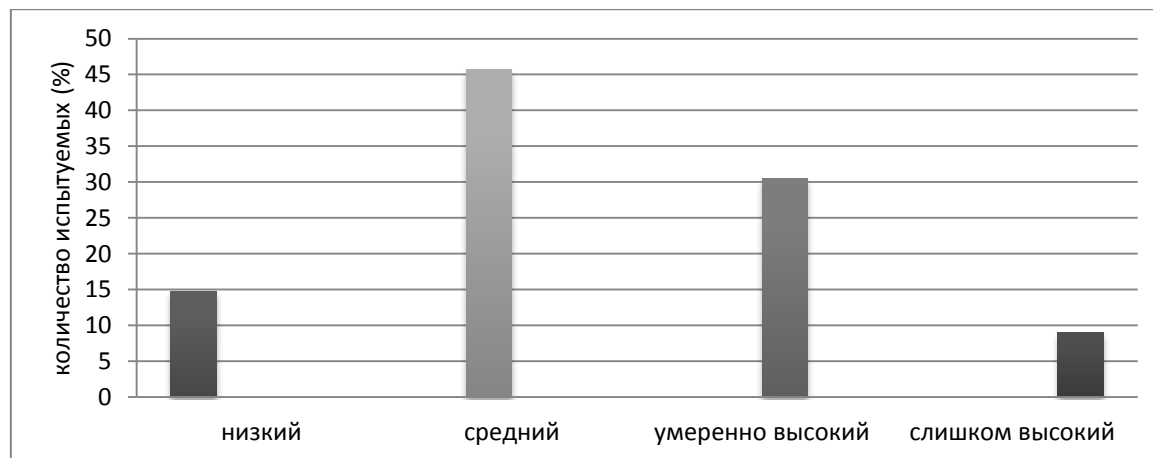


Рис. 3. Результаты исследования уровня мотивации к достижению успеха

Анализ результатов исследования мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса показал, что низкий уровень мотивации к избеганию неудач имеют 31,4% студентов, средний уровень мотивации к избеганию неудач имеют 21% студентов, высокий – 38,6% студентов и уровень «слишком высокий» – 19% студентов. Результаты исследования представлены на рис. 4.

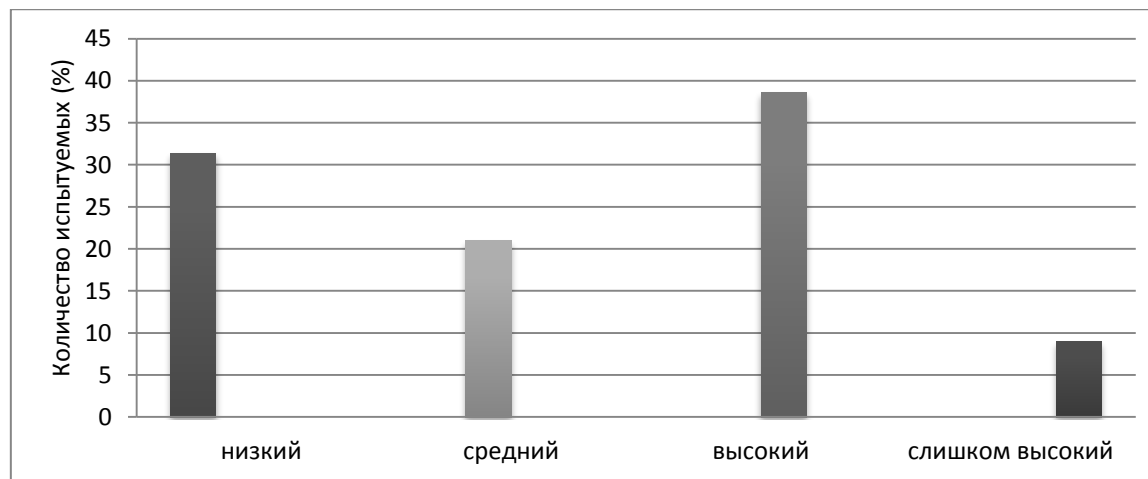


Рис. 4. Результаты исследования уровня мотивации к избеганию неудач

Анализ результатов изучения уровня интернального контроля студентов педагогического колледжа, полученных по методике Дж. Роттера, показал, что уровень «низкий» выявлен у 3,2% студентов, средний уровень имеют 86,4% студентов, высокий уровень имеют 10,4% студентов. Основная масса студентов имеет средний уровень интернализации, т.е. не всегда считают себя способными контролировать свои действия и значимые события жизни, часто полагаются на случай или действия других людей. Такой уровень интернального контроля не является достаточным основанием для успешного формирования эмоциональной устойчивости в образовательной среде педагогического колледжа. Результаты исследования представлены на рис. 5.

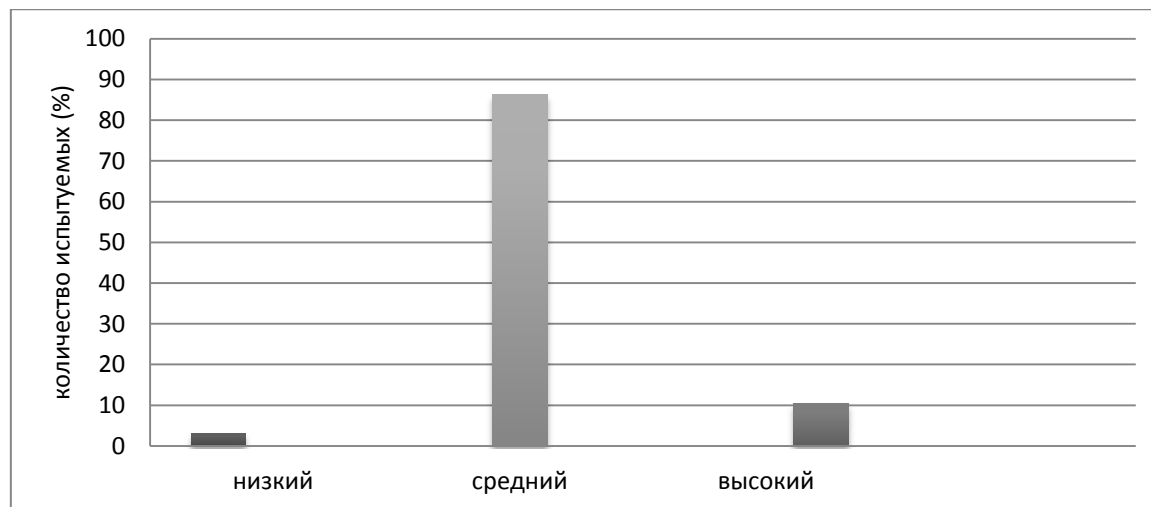


Рис. 5. Результаты исследования уровня интернального контроля

Анализ результатов исследования личностной и ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой) показал, что высокий уровень личностной тревожности имеют 58,3% студентов, ситуативной тревожности – 66,7% студентов. Средний уровень личностной тревожности имеют 25% студентов, ситуативной – 4,1% студентов. Низкий уровень личностной тревожности имеют 16,7% студентов, ситуативной – 29,2% студентов. Результаты исследования представлены на рис. 6.

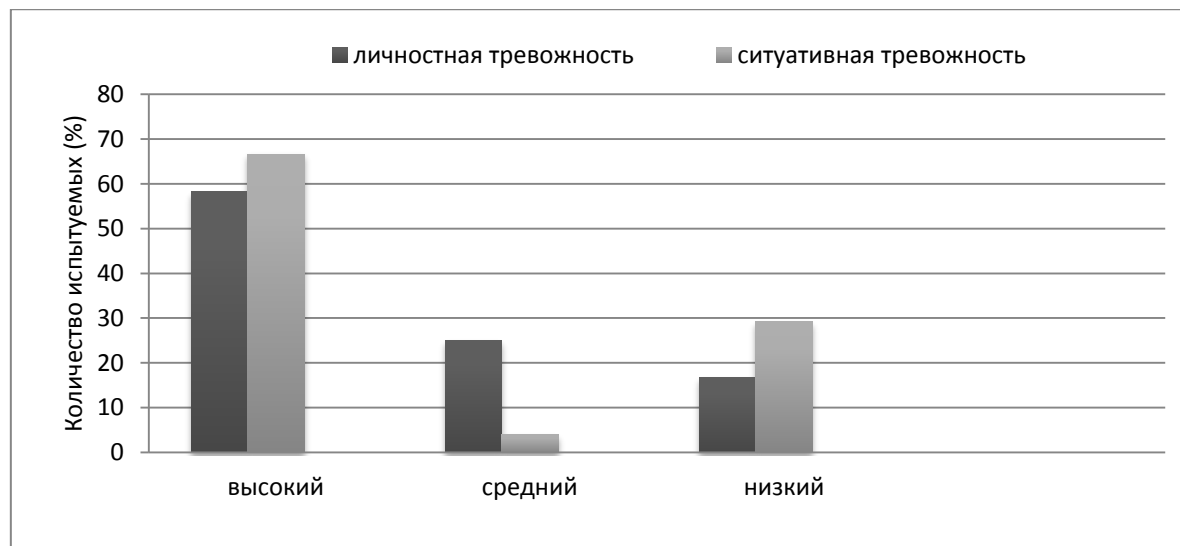


Рис. 6. Результаты исследования уровня личностной и ситуативной тревожности

Анализ результатов исследования личностной и ситуативной познавательной активности по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой) показал, что высокий уровень личностной познавательной активности имеют 12,5% студентов, ситуативной – 8,3% студентов. Средний уровень и личностной, и ситуативной познавательной активности имеют 25% студентов. Низкий уровень личностной познавательной активности имеют 62,5% студентов, ситуативной – 66,7% студентов. Результаты исследования представлены на рис. 7.

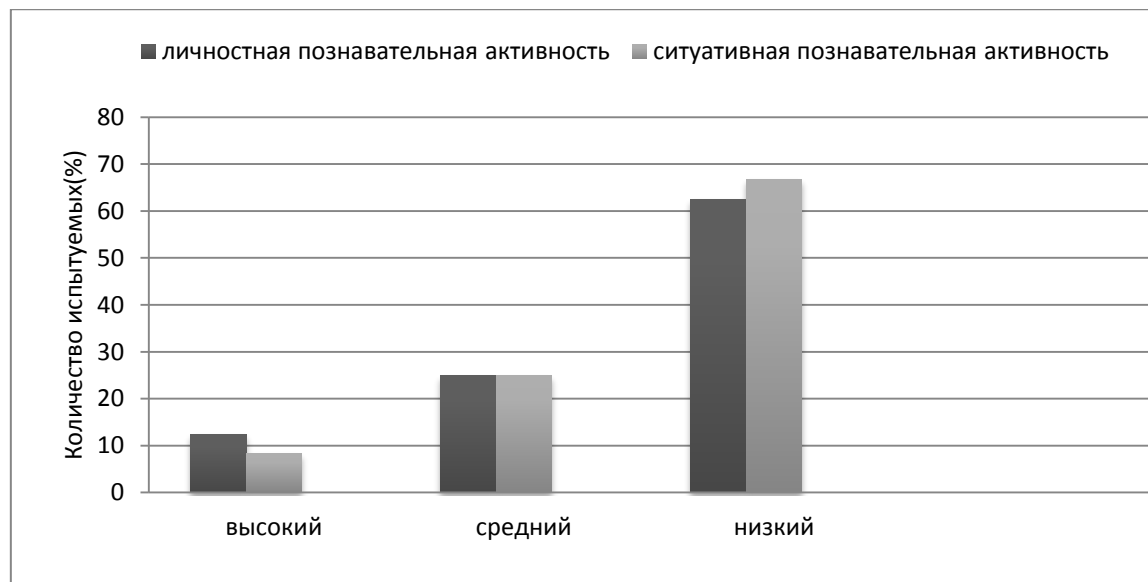


Рис. 7. Результаты исследования уровня личностной и ситуативной познавательной активности

Анализ результатов исследования личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой) показал, что высокий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 58,3% студентов, ситуативных – 66,7%. Средний уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 33,3% студентов, ситуативных – 12,5% студентов. Низкий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 8,4% студентов, ситуативных – 20,8% студентов. Результаты исследования представлены на рис. 8.

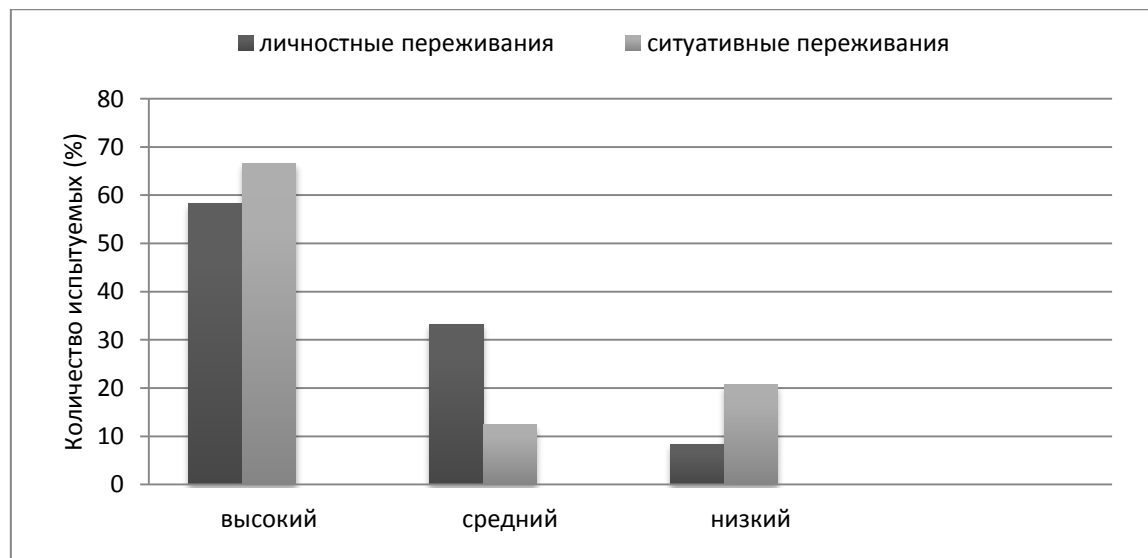


Рис. 8. Результаты исследования уровня личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний

Исследование основных тенденций поведения студентов в конфликтных ситуациях с помощью методики К. Томаса показало, что наиболее выраженной является тенденция «избегание» – 26,7% и тенденция «приспособление» – 30% студентов. Тенденцию «компромисс» имеют 13,3% студентов, тенденцию «сотрудничество» – 20% студентов. Наименее выраженная тенденция «соперничество» – 10% студентов. Результаты исследования представлены на рис. 9.

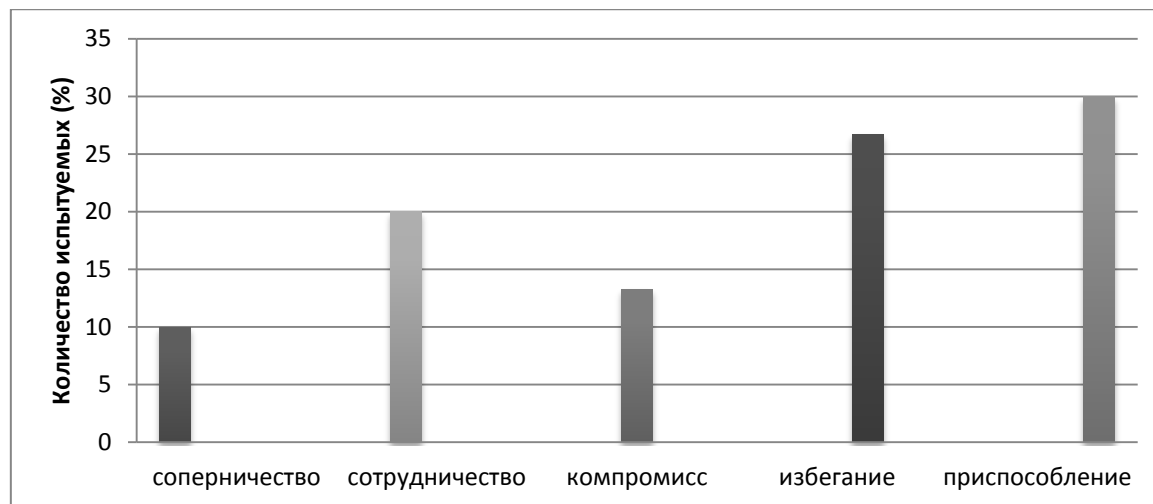


Рис. 9. Результаты исследования основных тенденций поведения в конфликте

Выявление критериев успешного формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа проходило параллельно с определением компонентов модели формирования эмоциональной устойчивости студентов. Критериями успешного формирования эмоциональной устойчивости студентов являются знания, умения, отношения, соответствующие позитивному (теоретическому) уровню в модели формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

После проведения входного контроля необходимо было доказать, что между ЭГ и КГ отсутствуют статистически значимые различия в уровне сформированности интернального локуса контроля, мотивации к достижению успеха и избеганию неудач, познавательной активности, а также в уровне тревожности, негативных эмоциональных переживаний и в основных тенденциях поведения в конфликтной ситуации. Для этого был применен t-критерий Стьюдента, позволяющий оценить различия средних параметров для двух выборок. Сравним показатели уровня сформированности

знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости студентов ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия. Для этого используем лист экспертной оценки. При обработке полученных результатов по каждому знанию, умению и отношению среднее арифметическое вычислялось для каждого испытуемого и для всей выборки. Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «знания» в КГ и ЭГ представлены в таблице 4.

Таблица 4

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «знания» в ЭГ и КГ.

Знания по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня знаний	
	ЭГ	КГ
1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	3,67	3,69
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	3,70	3,72
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	3,64	3,57
4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	4,02	4,04
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	3,85	3,90
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	3,76	3,84
7. Знание эмоциональной организации личности	3,63	3,58

Сравнение уровней знаний по эмоциональной устойчивости студентов ЭГ и КГ представлено на рис. 10.

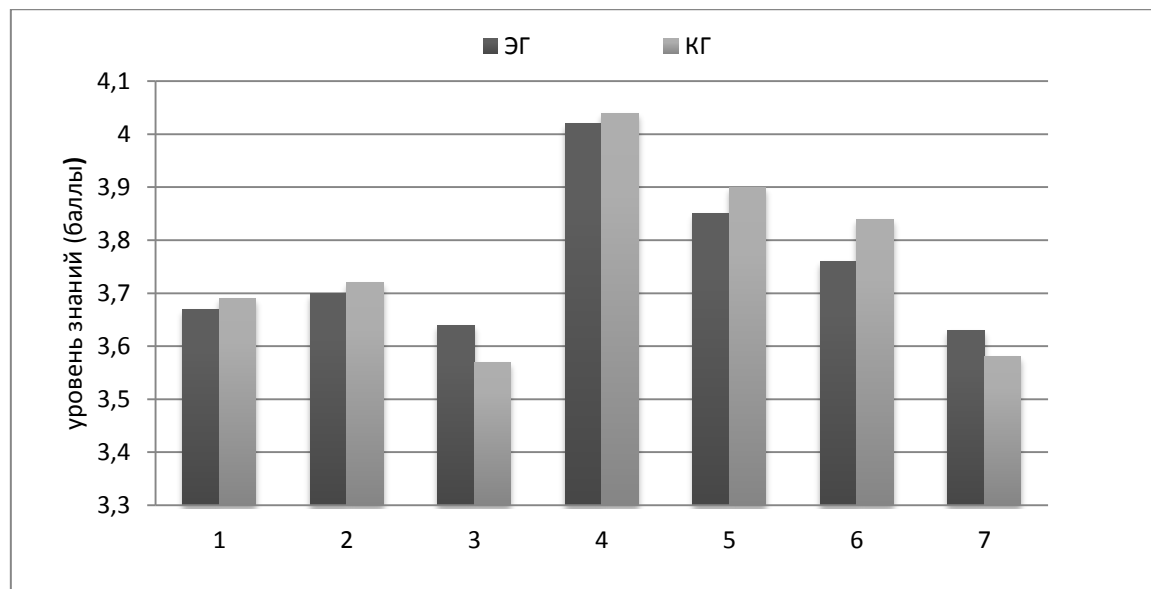


Рис. 10. Сравнение уровней знаний по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
- 2 – Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
- 3 – Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития;
- 4 – Знание приемов регуляции эмоциональных состояний;
- 5 – Знание методов формирования эмоциональной устойчивости;
- 6 – Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения;
- 7 – Знание эмоциональной организации личности.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «знания» приведены в таблице 5.

Таблица 5.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «знания»

Знания по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{эмп}$
1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	0,72
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	0,31
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	0,92
4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	2,06
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	0,58
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	0,87
7. Знание эмоциональной организации личности	0,94

Сравнение уровней знаний по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. Число степеней свободы $k=162$.

$$t_{кр}=1,98 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр}=2,62 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр}=3,37 \text{ для } p \leq 0,001$$

Значение $t_{эмп}$ по всем знаниям, кроме одного, находится в зоне незначимости. Значение $t_{эмп}$ по знанию приемов регуляции эмоциональных состояний находится в зоне неопределенности.

Таким образом, различия в уровне знаний по эмоциональной устойчивости между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «умения» в ЭГ и КГ представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «умения» в ЭГ и КГ

Умения по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня умений	
	ЭГ	КГ
1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	3,66	3,73
2. Умение эмоциональной регуляции	3,68	3,77
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	3,63	3,79
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	3,91	4,04
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	3,71	3,68
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	3,83	3,98
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	3,77	3,94

Сравнение уровней умений по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ представлено на рис. 11.

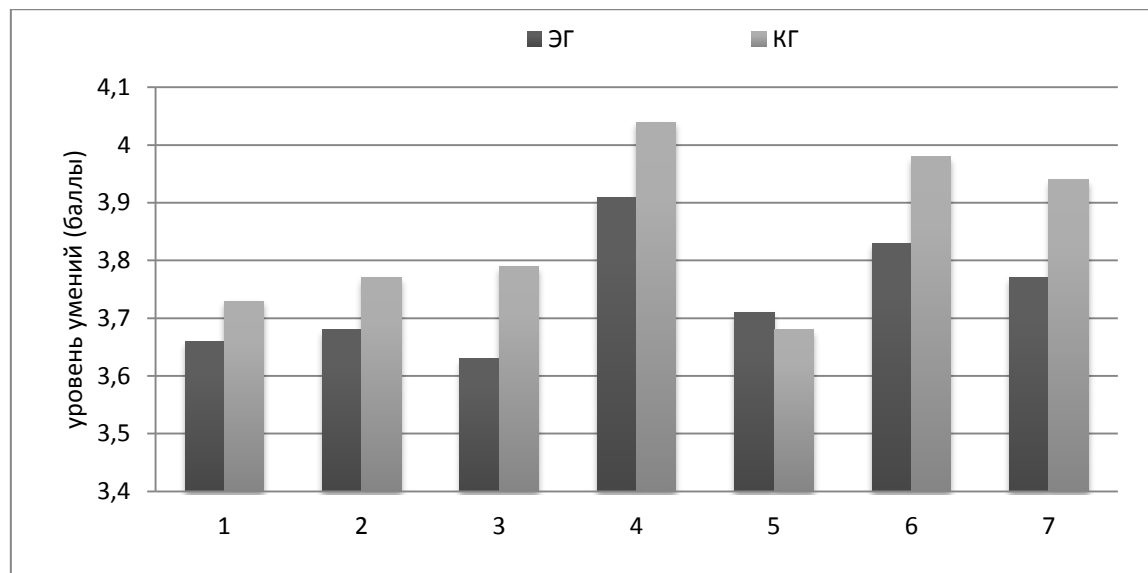


Рис. 11. Сравнение уровней умений по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- 2 – Умение эмоциональной регуляции;
- 3 – Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни;
- 4 – Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
- 5 – Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- 6 – Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;
- 7 – Умение проявлять себя в ситуации конфликта.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «умения» приведены в таблице 7.

Таблица 7.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «умения»

Умения по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{\text{эмп}}$

1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	1,34
2. Умение эмоциональной регуляции	1,08
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	1,88
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	1,92
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	0,14
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	2,15
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	2,02

Сравнение уровней умений по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. Число степеней свободы $k=162$.

$$t_{кр}=1,98 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр}=2,62 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр}=3,37 \text{ для } p \leq 0,001$$

Значение $t_{эмп}$ по всем умениям, кроме одного, находится в зоне незначимости. Значение $t_{эмп}$ по умению разработки тактики эмоционального самосовершенствования находится в зоне неопределенности.

Таким образом, различия в уровне умений по эмоциональной устойчивости между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «отношения» в ЭГ и КГ представлены в таблице 8.

Таблица 8.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «отношения» в ЭГ и КГ

Отношения по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня отношений	
	ЭГ	КГ
1. Отношение к себе	3,72	3,79
2. Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	3,81	3,77
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	3,64	3,66
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	3,75	3,92
5. Отношение к компромиссам	3,69	3,65
6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	3,87	3,95
7. Отношение к сотрудничеству	3,89	3,98
8. Отношение к успехам (неудачам)	3,94	3,92
9. Отношение к познавательной активности	3,96	3,92
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	3,90	3,84

Сравнение уровней отношений по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ представлено на рис. 12.

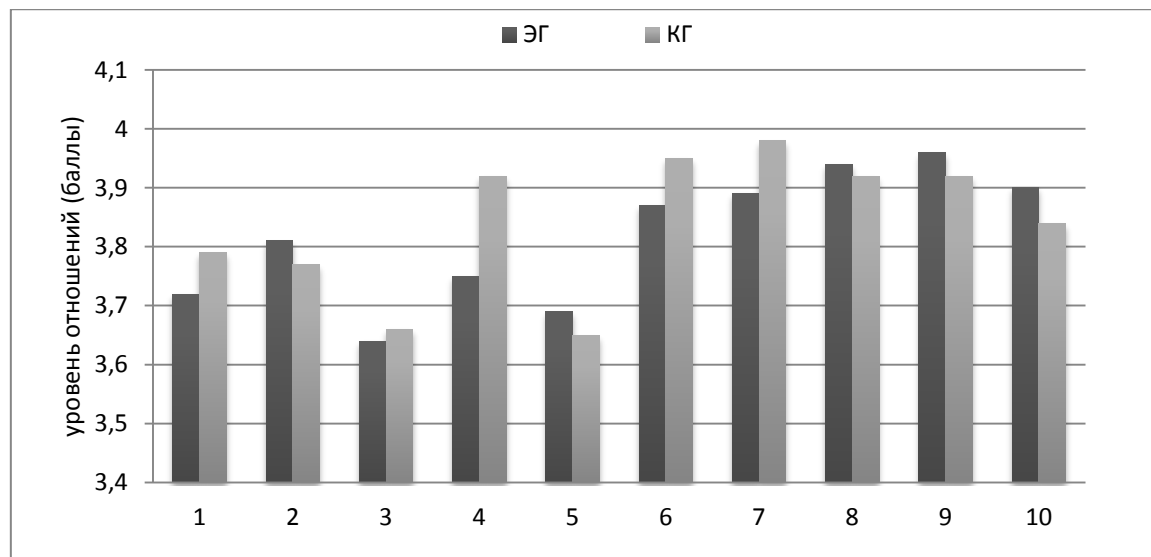


Рис. 12. Сравнение уровней отношений по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Отношение к себе;
- 2 – Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования);
- 3 – Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления);
- 4 – Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания);
- 5 – Отношение к компромиссам;
- 6 – Отношение к собственным эмоциональным переживаниям;
- 7 – Отношение к сотрудничеству;
- 8 – Отношение к успехам (неудачам);
- 9 – Отношение к познавательной активности;
- 10 – Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «отношения» приведены в таблице 9.

Таблица 9.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «отношения»

Отношения по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{эмп}$
1. Отношение к себе	0,91
2. Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	0,39
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	0,11
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	2,01
5. Отношение к компромиссам	0,47
6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	1,35
7. Отношение к сотрудничеству	1,05
8. Отношение к успехам (неудачам)	0,23
9. Отношение к познавательной активности	0,24
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	0,46

Сравнение уровней отношений по эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. Число степеней свободы $k=162$.

$$t_{кр}=1,98 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр}=2,62 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр}=3,37 \text{ для } p \leq 0,001$$

Значение $t_{эмп}$ по всем отношениям, кроме одного, находится в зоне незначимости. Значение $t_{эмп}$ по отношению к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания) находится в зоне неопределенности.

Таким образом, различия в уровне отношений по эмоциональной устойчивости между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравним далее показатели уровня мотивации к достижению успеха и избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, а также показатели основных тенденций поведения в конфликтной ситуации в ЭГ и КГ.

Сравнение показателей уровня мотивации к достижению успеха в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Среднее значение показателя уровня мотивации к достижению успеха до начала формирующего воздействия в ЭГ – 18,15 балла, в КГ – 17,09 балла. Сравнение показателей уровня мотивации к достижению успеха в ЭГ и КГ представлено на рис. 13.

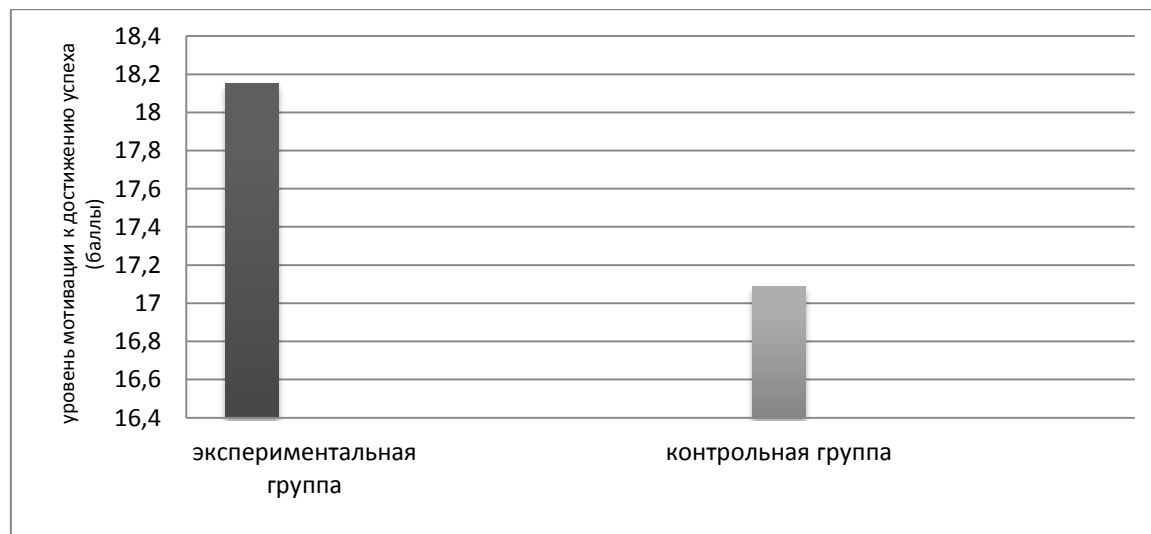


Рис. 13. Сравнение показателей уровня мотивации к достижению успеха в ЭГ и КГ

Сравнение показателей уровня мотивации к достижению успеха в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,82$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне мотивации к достижению успеха между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравнение показателей уровня мотивации к избеганию неудач в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Среднее значение показателя уровня мотивации к избеганию неудач до начала формирующего воздействия в ЭГ – 16,1 балла, в КГ – 15,7 балла. Сравнение показателей уровня мотивации к избеганию неудач в ЭГ и КГ представлено на рис. 14.

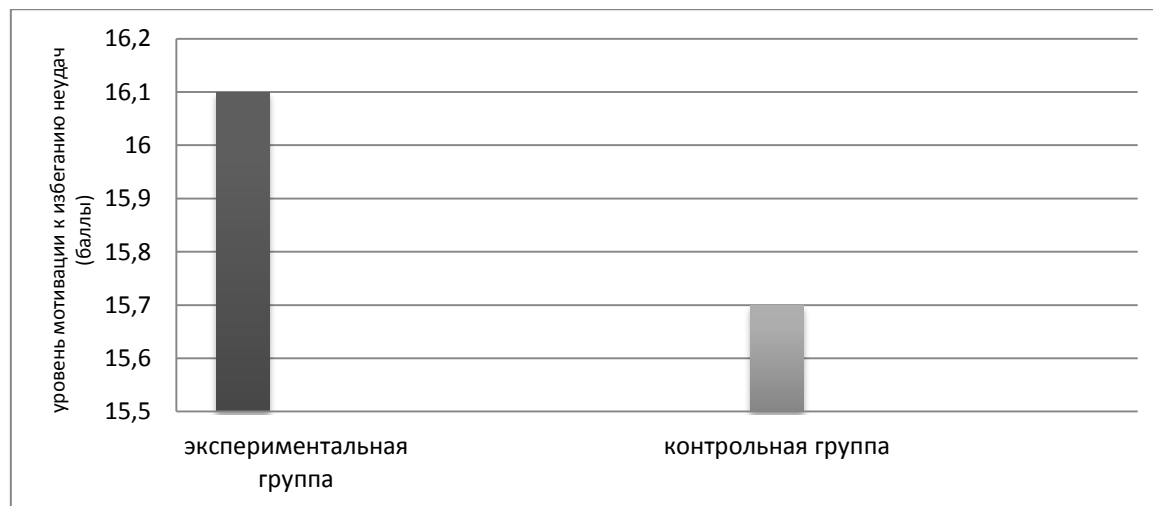


Рис. 14. Сравнение показателей уровня мотивации к избеганию неудач в ЭГ и КГ

Сравнение показателей уровня мотивации к избеганию неудач в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 0,72$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне мотивации к избеганию неудач между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравнение показателей уровня интернального контроля в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Среднее значение показателя уровня интернального контроля до начала формирующего воздействия в ЭГ – 25,7 балла, в КГ – 24,8 балла. Сравнение показателей уровня интернального контроля в ЭГ и КГ представлено на рис. 15.

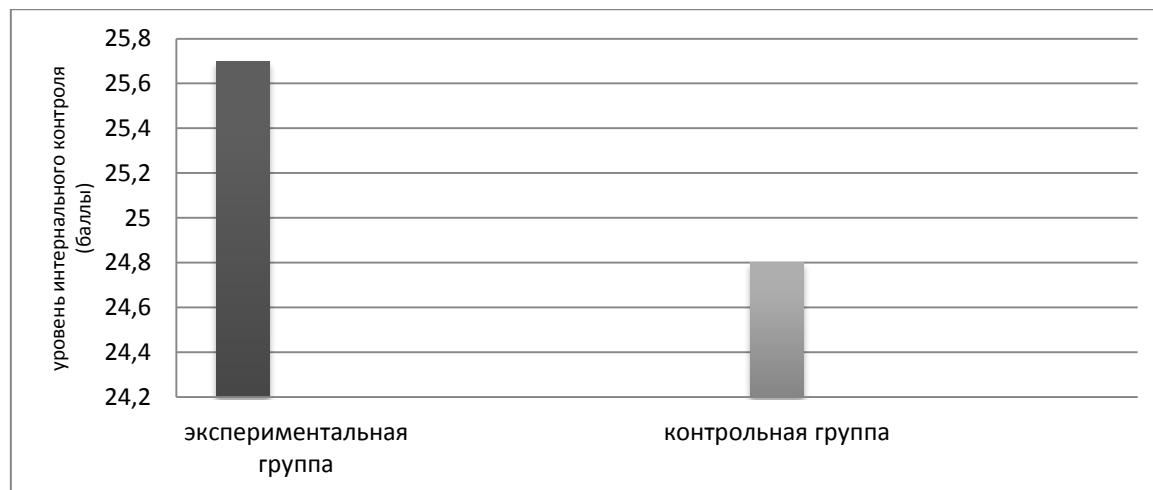


Рис. 15. Сравнение показателей уровня интернального контроля в ЭГ и КГ

Сравнение показателей уровня интернального контроля в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$ ($t_{\text{эмп}} = 1,4$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне интернального контроля между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравнение показателей уровня личностной и ситуативной тревожности в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Среднее значение показателя уровня личностной тревожности до начала формирующего воздействия в ЭГ – 22,9 балла, в КГ – 21,8 балла, среднее значение показателя уровня ситуативной тревожности до начала формирующего воздействия в ЭГ – 21,5 балла, в КГ – 20,7 балла. Сравнение показателей уровня личностной и ситуативной тревожности в ЭГ и КГ представлено на рис. 16.



Рис. 16. Сравнение показателей уровня личностной и ситуативной тревожности в ЭГ и КГ

Сравнение показателей уровня личностной тревожности в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,8$) и находится в зоне незначимости. Сравнение показателей уровня ситуативной тревожности в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,3$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне личностной и ситуативной тревожности между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравнение показателей уровня личностной и ситуативной познавательной активности в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Среднее значение показателя уровня личностной познавательной активности до начала формирующего воздействия в ЭГ – 23,05 балла, в КГ – 22,06 балла, среднее значение показателя уровня ситуативной познавательной активности до начала формирующего воздействия в ЭГ – 23,2 балла, в КГ – 22,9 балла. Сравнение показателей уровня личностной и ситуативной познавательной активности в ЭГ и КГ представлено на рис. 17.



Рис. 17. Сравнение показателей уровня личностной и ситуативной познавательной активности в ЭГ и КГ

Сравнение показателей уровня личностной познавательной активности ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,15$) и находится в зоне незначимости. Сравнение показателей уровня ситуативной познавательной активности в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 0,47$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне личностной и ситуативной познавательной активности между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравнение показателей уровня личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Среднее значение показателя уровня личностных негативных эмоциональных переживаний до начала формирующего воздействия в ЭГ – 16,8 балла, в КГ – 16,3 балла, среднее значение показателя уровня ситуативных негативных эмоциональных переживаний до начала формирующего воздействия в ЭГ – 23,7 балла, в КГ – 23,4 балла.

Сравнение показателей уровня личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ и КГ представлено на рис. 18.



Рис. 18. Сравнение показателей уровня личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ и КГ

Сравнение показателей уровня личностных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 0,89$) и находится в зоне незначимости. Сравнение показателей уровня ситуативных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 0,7$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний между ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Сравнение показателей основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия

Средние значения основных тенденций поведения в конфликте у студентов ЭГ и КГ представлены в таблице 10.

Таблица 10.

Средние значения основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ и КГ

Тенденции поведения в конфликте	Средние значения	
	ЭГ	КГ
1. Соперничество	3,4	3,2
2. Сотрудничество	6,4	4
3. Компромисс	3,9	3,5
4. Избегание	8,4	8,5
5. Приспособление	8,9	8,8
Среднее значение	6,2	5,6

Сравнение основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ и КГ отражено на рис. 19.

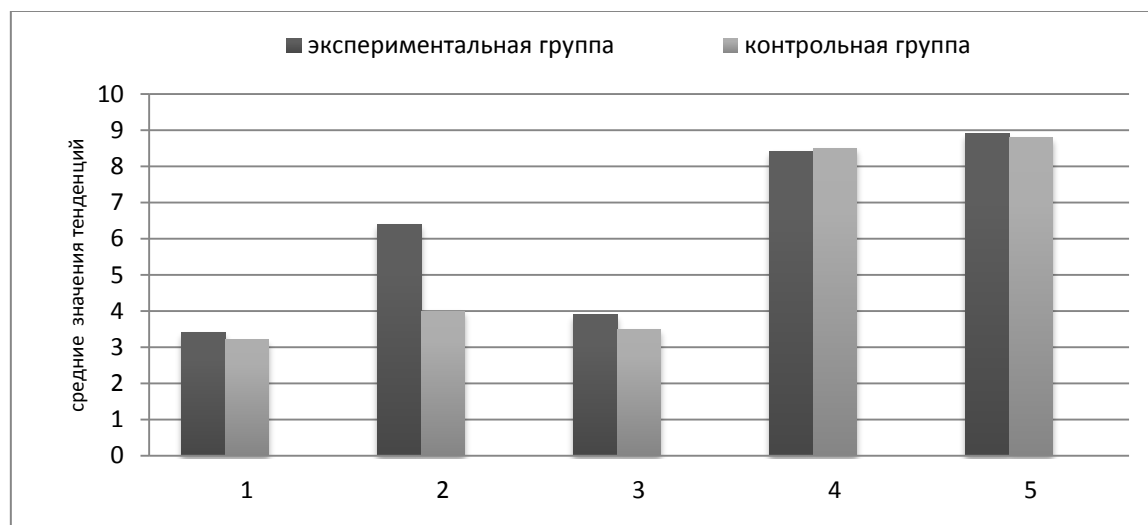


Рис. 19. Сравнение значений основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ и КГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены тенденции поведения в конфликте:

- 1 – соперничество;
- 2 – сотрудничество;
- 3 – компромисс;
- 4 – избегание;
- 5 – приспособление.

Сравнение значений основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ по всем показателям и находится в зоне незначимости. Значения $t_{эмп}$ по каждой тенденции приведены в таблице 11.

Таблица 11.

Тенденции поведения в конфликте	Значения $t_{эмп}$
1. Соперничество	0,71
2. Сотрудничество	1,51
3. Компромисс	1,42
4. Избегание	0,23
5. Приспособление	0,23
Среднее значение	0,82

Следовательно, различия в показателях основных тенденций ЭГ и КГ до начала формирующего воздействия не значимы.

Таким образом, сравнение уровней знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости, уровней мотивации к успеху и избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, а также показателей основных тенденций поведения в конфликтной ситуации у студентов педагогического колледжа до начала формирующего воздействия показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

3.2. Анализ процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

Для оценки достоверности сдвигов в показателях уровня знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа применялся Т-критерий Вилкоксона, который подсчитывается отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий используется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

Средние значения уровня знаний по эмоциональной устойчивости у студентов педагогического колледжа до и после формирующего воздействия представлены в таблице 12.

Таблица 12.

Средние значения уровня знаний по эмоциональной устойчивости у студентов до и после формирующего воздействия

Знания по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня знаний			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	3,67	3,72	3,69	4,32
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	3,70	3,74	3,72	4,20
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	3,64	3,58	3,57	4,10

4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	4,02	3,98	4,04	4,48
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	3,85	4,02	3,90	4,36
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	3,76	3,78	3,84	4,28
7. Знание эмоциональной организации личности	3,63	3,66	3,58	4,16

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы знаний по эмоциональной устойчивости произошли следующие изменения (рис. 20).

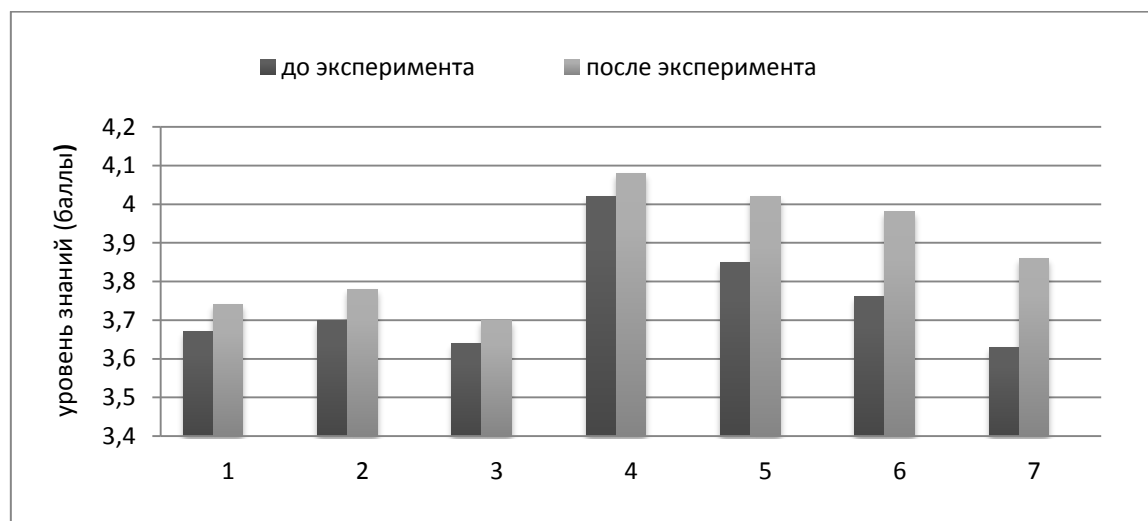


Рис. 20. Проявление знаний по эмоциональной устойчивости

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по эмоциональной устойчивости:

- 1 – знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
- 2 – знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
- 3 – знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития;
- 4 – знание приемов регуляции эмоциональных состояний;

- 5 – знание методов формирования эмоциональной устойчивости;
- 6 – знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения;
- 7 – знание эмоциональной организации личности;

13. Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по компоненту «знания», представлены в таблице

Таблица 13.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по компоненту «знания» в ЭГ и КГ

Знания по эмоциональной устойчивости	Т эмпирическое	
	ЭГ	КГ
1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	269	468
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	298	540
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	315	553,5
4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	469	592
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	447	587
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	230	578
7. Знание эмоциональной организации личности	477	548

$T_{кр} =$

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях уровня сформированности большинства знаний по эмоциональной устойчивости на уровне значимости ($p \leq 0,01$). В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов по всем знаниям не превышает интенсивность отрицательных сдвигов.

Наиболее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности у студентов следующих знаний: возрастных особенностей эмоциональной сферы, средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения, собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости. Наименее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности знания методов формирования эмоциональной устойчивости. Не выявлены статистически значимые положительные изменения в уровне сформированности знания эмоциональной организации личности и знания приемов регуляции эмоциональных состояний.

Критериями успешного формирования компонента эмоциональной устойчивости «знания» у студентов в образовательной среде педагогического колледжа явились проявления знаний, соответствующих позитивному (теоретическому) уровню в модели формирования эмоциональной устойчивости студентов.

Средние значения уровня умений по эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа до и после формирующего воздействия представлены в таблице 14.

Таблица 14.

Средние значения уровня умений по эмоциональной устойчивости у студентов до и после формирующего воздействия

Умения по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня умений			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
1. Умение анализировать собственное	3,66	4,14	3,73	3,80

эмоциональное состояние				
2. Умение эмоциональной регуляции	3,68	4,40	3,77	3,67
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	3,63	4,10	3,79	3,76
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	3,91	4,52	4,04	4
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	3,71	4,47	3,68	3,70
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	3,83	4,26	3,98	3,86
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	3,77	4,56	3,94	3,88

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы умений по эмоциональной устойчивости произошли следующие изменения (рис. 21).

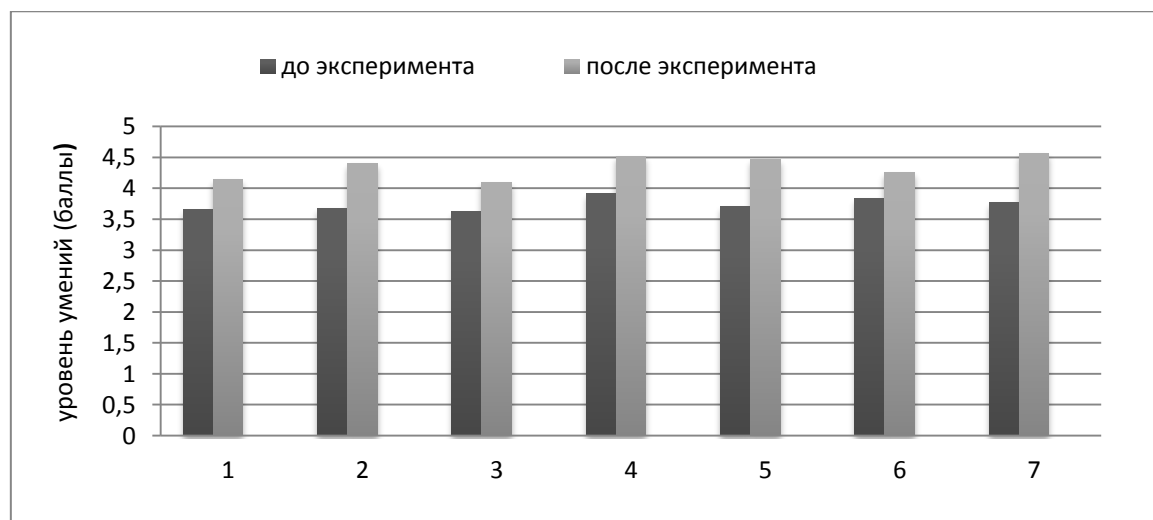


Рис. 21. Проявление умений по эмоциональной устойчивости

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- 2 – Умение эмоциональной регуляции;
- 3 – Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни;
- 4 – Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
- 5 – Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- 6 – Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;
- 7 – Умение проявлять себя в ситуации конфликта.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по компоненту эмоциональной устойчивости «умения», представлены в таблице 15.

Таблица 15.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по компоненту «умения» в ЭГ и КГ

Умения по эмоциональной устойчивости	Т эмпирическое	
	ЭГ	КГ
1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	316	473
2. Умение эмоциональной регуляции	228	572
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	468	597
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	297	578
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	231	536
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	272	591
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	203,5	593

$T_{кр} =$

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях уровня сформированности большинства умений по эмоциональной устойчивости на уровнях значимости ($p \leq 0,05$) или ($p \leq 01$). В контрольной группе положительные сдвиги не значимы.

Наиболее значимые сдвиги в экспериментальной группе произошли в уровне сформированности у студентов следующих умений: проявлять себя в ситуации конфликта и эмоциональной регуляции. Наименее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности умения анализировать собственное эмоциональное состояние. Не выявлены статистически значимые изменения в уровне умения эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни.

В результате реализации комплекса психолого-педагогических технологий у студентов экспериментальной группы достигнут позитивный (теоретический) уровень в формировании компонента эмоциональной устойчивости «умения».

Средние значения уровня отношений по эмоциональной устойчивости у студентов до и после формирующего воздействия представлены в таблице 16.

Таблица 16.

Средние значения уровня отношений по эмоциональной устойчивости у студентов до и после формирующего воздействия

Отношения по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня отношений			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
1. Отношение к себе	3,72	4,48	3,79	3,71
2. Отношение к удовлетворению своих	3,81	4,18	3,77	3,73

интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)				
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	3,64	4,12	3,66	3,71
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	3,75	4,20	3,92	3,94
5. Отношение к компромиссам	3,69	4,16	3,65	3,70
6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	3,87	4,33	3,95	3,85
7. Отношение к сотрудничеству	3,89	4,42	3,98	3,94
8. Отношение к успехам (неудачам)	3,94	4,39	3,92	3,76
9. Отношение к познавательной активности	3,96	4,38	3,92	3,95
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	3,90	4,40	3,84	3,89

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы отношений по эмоциональной устойчивости произошли следующие изменения (рис. 22).

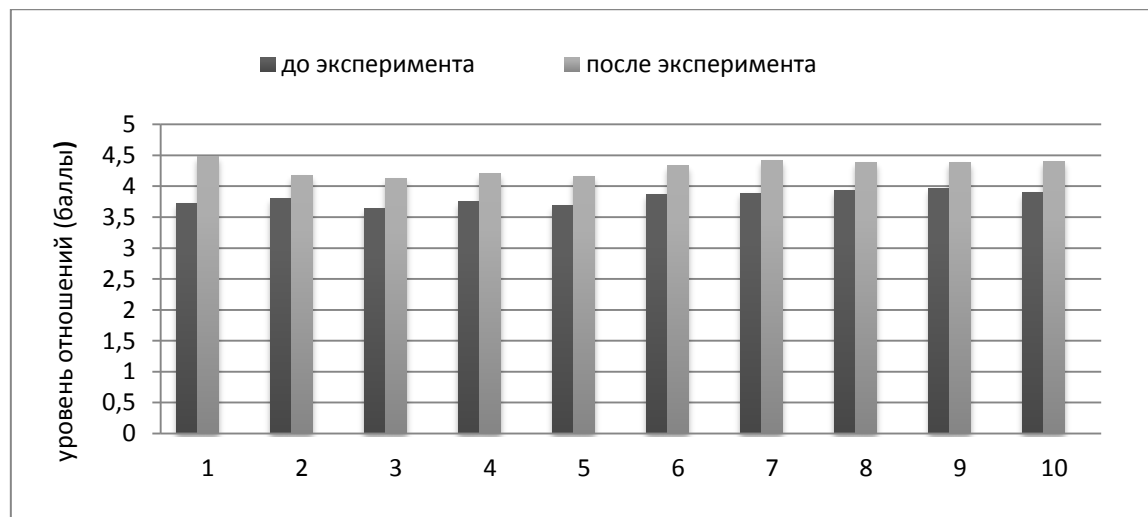


Рис. 22. Проявление отношений по эмоциональной устойчивости

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Отношение к себе;
- 2 – Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования);
- 3 – Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления);
- 4 – Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания);
- 5 – Отношение к компромиссам;
- 6 – Отношение к собственным эмоциональным переживаниям;
- 7 – Отношение к сотрудничеству;
- 8 – Отношение к успехам (неудачам);
- 9 – Отношение к познавательной активности;
- 10 – Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по компоненту эмоциональной устойчивости «отношения», представлены в таблице 17.

Таблица 17.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по компоненту «знания» в ЭГ и КГ

Отношения по эмоциональной устойчивости	Т эмпирическое	
	ЭГ	КГ
1. Отношение к себе	228	549
2. Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	419	474,5
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	316	502
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	384	468
5. Отношение к компромиссам	302	470
6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	437	511,5
7. Отношение к сотрудничеству	435,5	507
8. Отношение к успехам (неудачам)	406	472
9. Отношение к познавательной активности	324	496
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	464	604

$T_{кр} =$

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях уровня сформированности всех отношений по эмоциональной устойчивости на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$), кроме отношения к принятию (избеганию) ответственности за происходящее. В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов по всем отношениям не превышает интенсивность отрицательных сдвигов.

Наиболее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности у студентов отношений к себе, к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов, к компромиссам. Наименее значимые сдвиги

произошли в уровне сформированности отношений к сотрудничеству. Не выявлены статистически значимые изменения в уровне отношения к принятию (избеганию) ответственности за происходящее.

Критериями успешного формирования компонента эмоциональной устойчивости «отношения» у студентов явились проявления отношений, соответствующих позитивному (теоретическому) уровню в модели формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Рассмотрим далее, как изменились уровни мотивации к достижению успеха и избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний и основных тенденций поведения в конфликте у студентов после формирующего воздействия.

Изменение уровня мотивации к достижению успеха

Анализ результатов исследования мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса после формирующего воздействия показал, что низкий уровень мотивации к достижению успеха имеют 6% студентов, средний уровень – 41% студентов, уровень «умеренно высокий» – 40% и уровень «слишком высокий» имеют 13% студентов. Результаты изменения уровня мотивации к достижению успеха представлены на рис. 23.

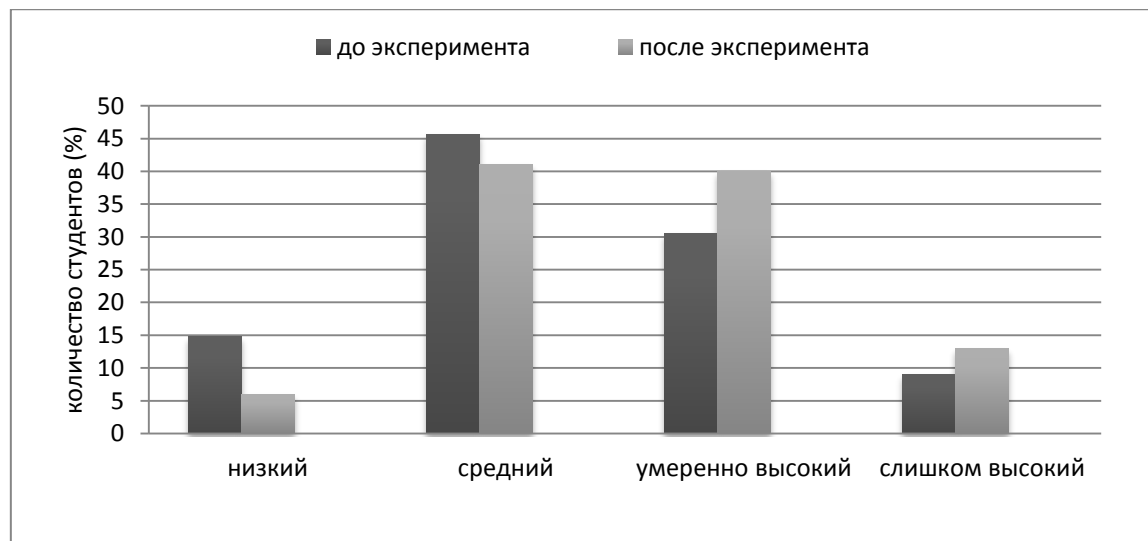


Рис. 23. Изменение уровня мотивации к достижению успеха в ЭГ

Среднее значение показателя уровня мотивации к достижению успеха до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 18,15 балла, в КГ – 17,09 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 24,50 балла, в КГ – 16 баллов. В ЭГ среднее по выборке значение уровня мотивации к достижению успеха повысилось на 6,35 балла, в КГ уменьшилось на 1,09 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем мотивации к достижению успеха уменьшилось на 8,8%, со средним уровнем уменьшилось на 4,7%. Число испытуемых с уровнем «умеренно высокий» увеличилось на 9,5%, со «слишком высоким» увеличилось на 4%.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

$$T_{\text{эмп}} = 272$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

В контрольной группе были получены следующие результаты.

$$T_{\text{эмп}} = 492,5$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости $0,01$, в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в результате формирующего воздействия у студентов произошли значительные изменения в уровне мотивации к достижению успеха.

Изменение уровня мотивации к избеганию неудач

Анализ результатов исследования мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса после формирующего воздействия показал, что низкий уровень мотивации к избеганию неудач имеют 49% студентов, средний уровень – 35% студентов, уровень «умеренно высокий» – 11% и уровень «слишком высокий» имеют 5% студентов. Результаты изменения уровня мотивации к избеганию неудач представлены на рис. 24.

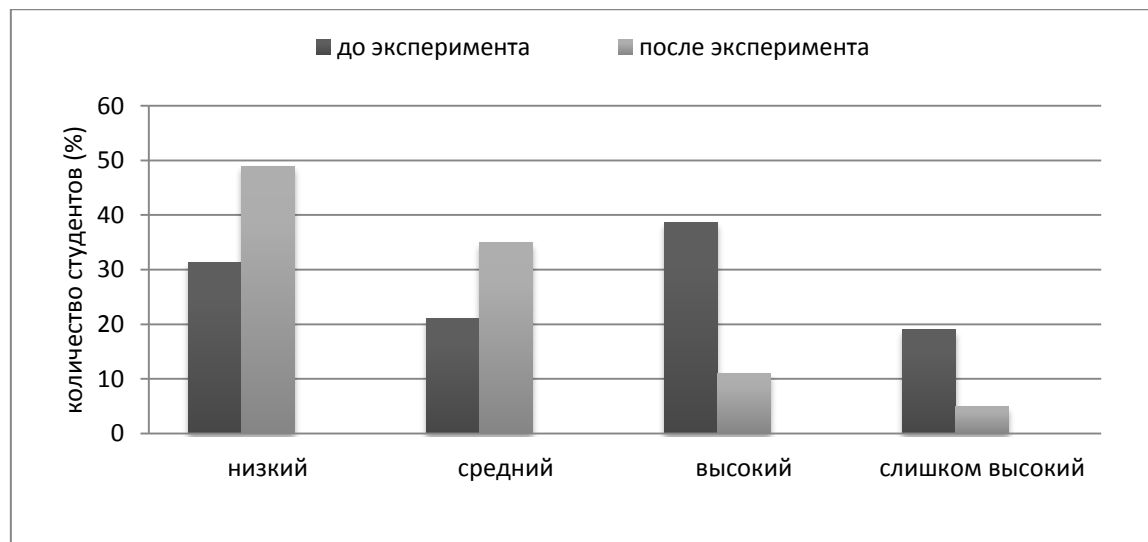


Рис. 24. Изменение уровня мотивации к избеганию неудач в ЭГ

Среднее значение показателя уровня мотивации к избеганию неудач до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 16,1 балла, в КГ – 15,7 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 14,7 балла, в КГ – 14,5 баллов. В ЭГ среднее по выборке значение уровня мотивации к избеганию неудач уменьшилось на 1,4 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,2 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем мотивации к избеганию неудач увеличилось на 17,6%, со средним уровнем увеличилось на 14%. Число испытуемых с уровнем «высокий» уменьшилось на 27,6%, со «слишком высоким» уменьшилось на 14%.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

$$T_{\text{эмп}} = 372$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

В контрольной группе были получены следующие результаты.

$$T_{\text{эмп}} = 512$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости $0,01$, в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в результате формирующего воздействия у студентов произошли значительные изменения в уровне мотивации к избеганию неудач.

Изменение уровня интернального контроля

Анализ результатов исследования интернального контроля по методике Дж. Роттера после формирующего воздействия показал, что низкий уровень интернального контроля имеют 4,8% студентов, средний уровень имеют 62% студентов и уровень «высокий» имеют 33,2% студентов. Результаты изменения уровня интернального контроля представлены на рис. 25.

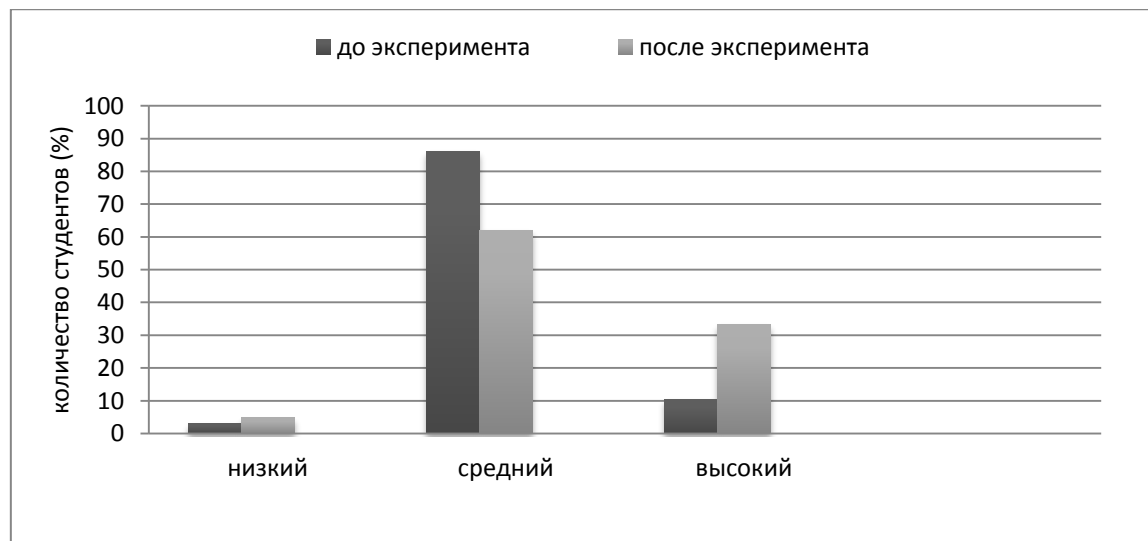


Рис. 25. Изменение уровня интернального контроля в ЭГ

Среднее значение показателя уровня интернального контроля до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 25,7 балла, в КГ – 24,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 29,4 балла, в КГ – 23,6 балла. В ЭГ среднее по выборке значение уровня интернального контроля увеличилось на 3,7 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,2 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем интернального контроля выросло на 1,6%, со средним уровнем уменьшилось на 24%. Число испытуемых с высоким уровнем интернального контроля увеличилось на 22,8%.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

$$T_{\text{эмп}} = 382,6$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

В контрольной группе были получены следующие результаты.

$$T_{\text{эмп}} = 516,8$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости $\alpha = 0,05$, в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, формирование интернального контроля у студентов было успешным.

Изменение уровня личностной и ситуативной тревожности

Анализ результатов исследования личностной и ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой) после формирующего воздействия показал, что высокий уровень личностной тревожности имеют 32,4% студентов, ситуативной тревожности – 34,7% студентов. Средний уровень личностной тревожности имеют 46% студентов, ситуативной тревожности – 22,7%. Низкий уровень личностной тревожности имеют 21,6% студентов, ситуативной тревожности – 42,6% студентов.

Результаты изменения уровня личностной тревожности представлены на рис. 26.

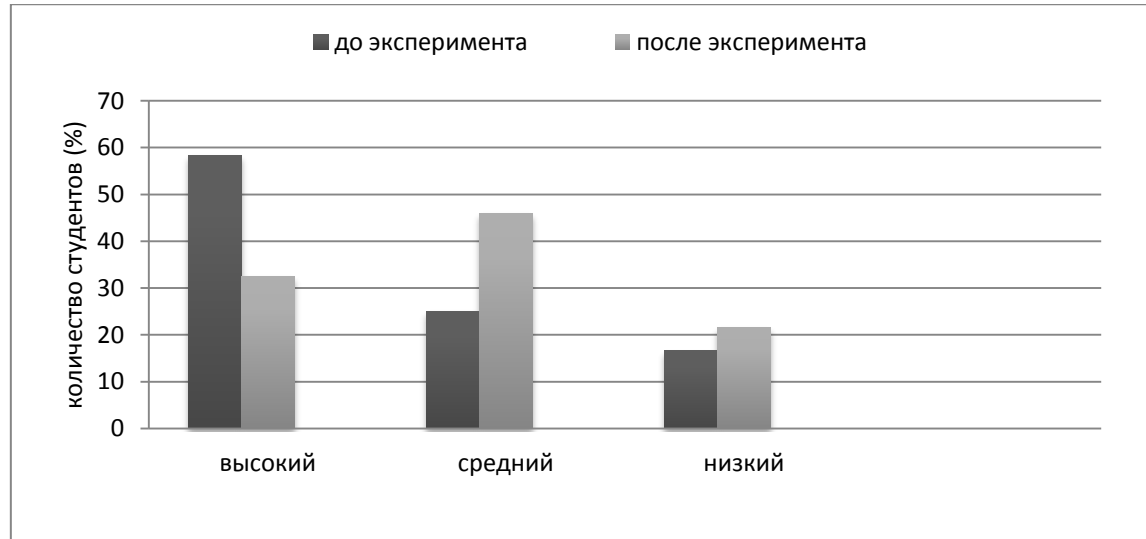


Рис. 26. Изменение уровня личностной тревожности в ЭГ

Результаты изменения уровня ситуативной тревожности представлены на рис. 27.

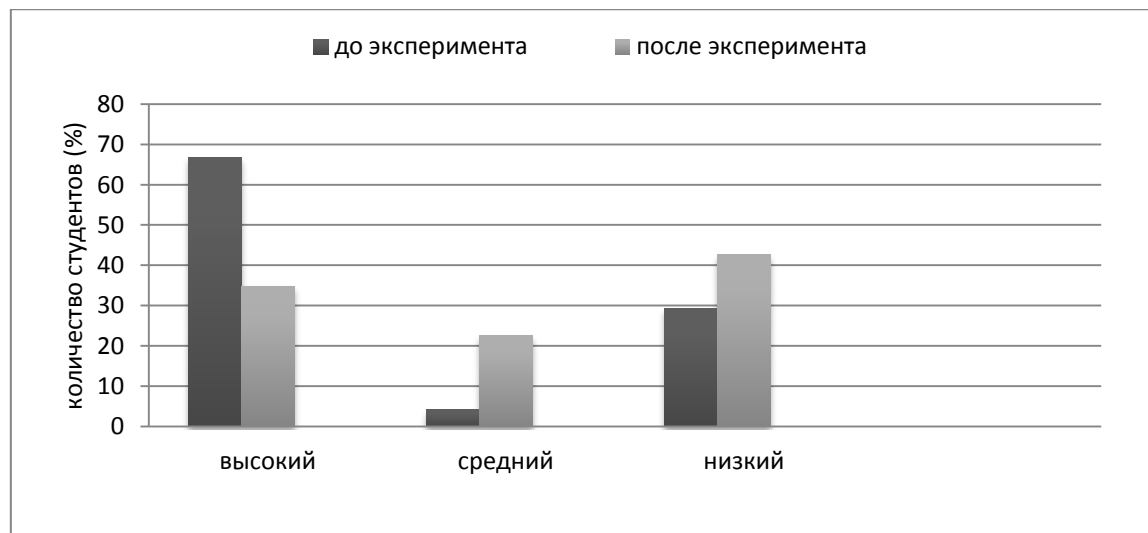


Рис. 27. Изменение уровня ситуативной тревожности в ЭГ

Среднее значение показателя уровня личностной тревожности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 22,9 балла, в КГ – 21,8 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 26,7 балла, в КГ – 20,7 балла.

Среднее значение показателя уровня ситуативной тревожности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 21,5 балла, в КГ – 20,7 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 24,3 балла, в КГ – 21,2 балла.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностной тревожности уменьшилось на 25,9%, со средним уровнем увеличилось на 21%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 4,9%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 32%, со средним уровнем увеличилось на 17,6%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» увеличилось на 13,4%.

После математической обработки с помощью T-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Результаты по уровню личностной тревожности:

$$T_{\text{эмп}} = 228,2$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

Результаты по уровню ситуативной тревожности:

$$T_{\text{эмп}} = 319,4$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Результаты по уровню личностной тревожности:

$$T_{\text{эмп}} = 487,4$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

Результаты по уровню ситуативной тревожности:

$$T_{\text{эмп}} = 528,3$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости $\alpha = 0,01$ по уровням личностной и ситуативной тревожности. В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в

результате формирующего воздействия у студентов произошли изменения в уровне личностной и ситуативной тревожности.

Изменение уровня личностной и ситуативной познавательной активности

Анализ результатов исследования личностной и ситуативной познавательной активности по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой) после формирующего воздействия показал, что высокий уровень личностной познавательной активности имеют 32,8% студентов, ситуативной познавательной активности – 27,4% студентов. Средний уровень личностной познавательной активности имеют 47% студентов, ситуативной познавательной активности – 34,6%. Низкий уровень личностной познавательной активности имеют 20,2% студентов, ситуативной познавательной активности – 18% студентов.

Результаты изменения уровня личностной познавательной активности представлены на рис. 28.

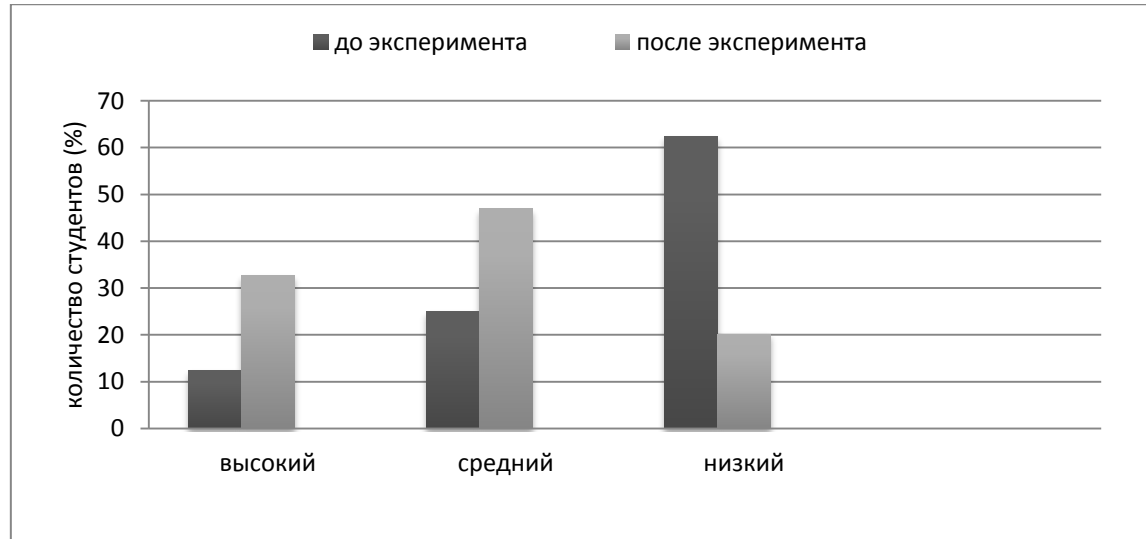


Рис. 28. Изменение уровня личностной познавательной активности в ЭГ

Результаты изменения уровня ситуативной познавательной активности представлены на рис. 29.

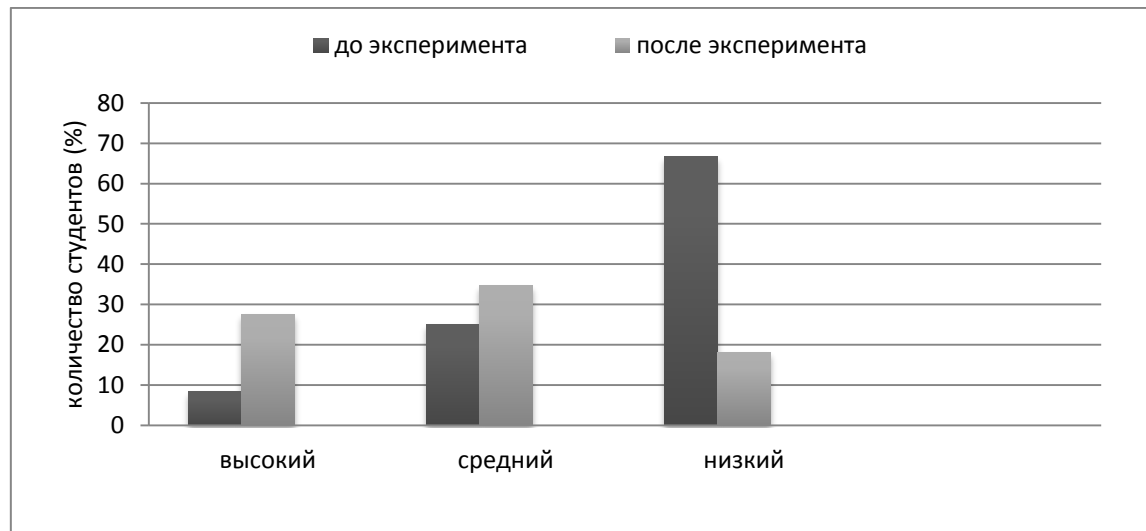


Рис. 29. Изменение уровня ситуативной познавательной активности в ЭГ

Среднее значение показателя уровня личностной познавательной активности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 23,05 балла, в КГ – 22,06 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 26,3 балла, в КГ – 22,2 балла.

Среднее значение показателя уровня ситуативной познавательной активности до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 23,2 балла, в КГ – 22,9 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 25,2 балла, в КГ – 24 балла.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностной познавательной активности увеличилось на 20,3%, со средним уровнем увеличилось на 22%, число студентов с уровнем «низкий» уменьшилось на 42,3%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативной познавательной активности увеличилось на 19,1%, со средним уровнем увеличилось на 9,6%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» уменьшилось на 48,7%.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Результаты по уровню личностной познавательной активности:

$$T_{\text{эмп}} = 382,8$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

Результаты по уровню ситуативной познавательной активности:

$$T_{\text{эмп}} = 391,6$$

$T_{кр} =$ т.е., $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$.

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Результаты по уровню личностной познавательной активности:

$T_{эмп} = 516$

$T_{кр} =$ т.е., $T_{эмп} > T_{кр} (0,05)$.

Результаты по уровню ситуативной познавательной активности:

$T_{эмп} = 524,3$

$T_{кр} =$ т.е., $T_{эмп} > T_{кр} (0,05)$.

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости по уровням личностной и ситуативной познавательной активности. В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в результате формирующего воздействия у студентов произошли изменения в уровне личностной и ситуативной познавательной активности.

Изменение уровня личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний

Анализ результатов исследования личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний по методике Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой) после формирующего воздействия показал, что высокий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 26,7% студентов, ситуативных негативных

эмоциональных переживаний – 37,2% студентов. Средний уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 43,5% студентов, ситуативных негативных эмоциональных переживаний – 51% студентов. Низкий уровень личностных негативных эмоциональных переживаний имеют 29,8% студентов, ситуативных негативных эмоциональных переживаний – 11,8% студентов.

Результаты изменения уровня личностных негативных эмоциональных переживаний представлены на рис. 30.

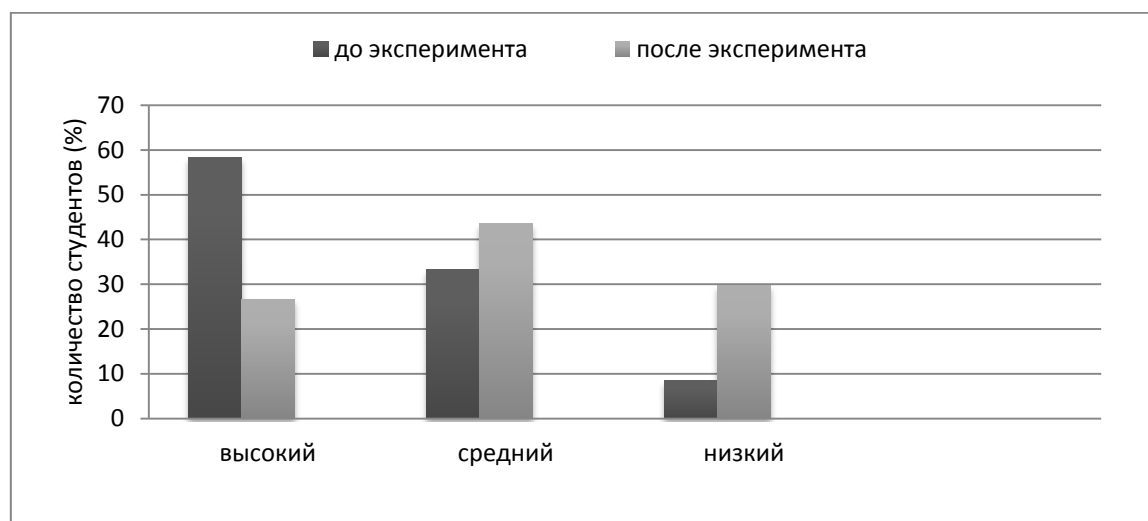


Рис. 30. Изменение уровня личностных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ

Результаты изменения уровня ситуативных негативных эмоциональных переживаний представлены на рис. 31.

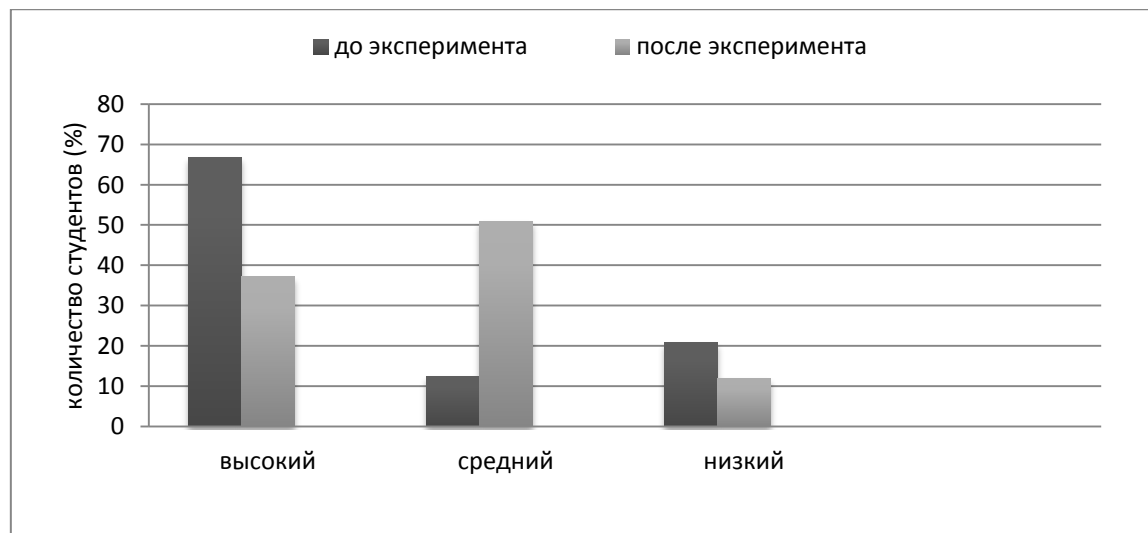


Рис. 31. Изменение уровня ситуативных негативных эмоциональных переживаний в ЭГ

Среднее значение показателя уровня личностных негативных эмоциональных переживаний до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 16,8 балла, в КГ – 16,3 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 15,4 балла, в КГ – 15,8 балла.

Среднее значение показателя уровня ситуативных негативных эмоциональных переживаний до начала формирующего воздействия: в ЭГ – 23,7 балла, в КГ – 23,4 балла; после формирующего воздействия: в ЭГ – 25,2 балла, в КГ – 21,8 балла.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний уменьшилось на 31,6%, со средним уровнем увеличилось на 10,2%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 21,4%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний уменьшилось на 29,5%, со средним уровнем увеличилось на 38,5%, число студентов с уровнем «низкий» уменьшилось на 9%.

После математической обработки с помощью T-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Результаты по уровню личностных негативных эмоциональных переживаний:

$$T_{\text{эмп}} = 347,6$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

Результаты по уровню ситуативных негативных эмоциональных переживаний:

$$T_{\text{эмп}} = 364,2$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}} (0,01).$$

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Результаты по уровню личностных негативных эмоциональных переживаний:

$$T_{\text{эмп}} = 474,6$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

Результаты по уровню ситуативных негативных эмоциональных переживаний:

$$T_{\text{эмп}} = 511$$

$$T_{\text{кр}} = \quad \text{т.е., } T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр}} (0,05).$$

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости $\alpha = 0,05$ по уровням личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний. В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов.

Следовательно, в результате формирующего воздействия у студентов произошли изменения в уровне личностных и ситуативных негативных эмоциональных переживаний.

Изменение показателей основных тенденций поведения в конфликте

Исследование основных тенденций поведения в конфликте проводилось по методике К. Томаса (модификация Н.В. Гришиной). Средние значения основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ до и после формирующего воздействия отражены на рис. 32. Анализ результатов показал, что по каждой тенденции средние значения изменились. Наибольшие изменения произошли по тенденции – «приспособление» (рис. 32).

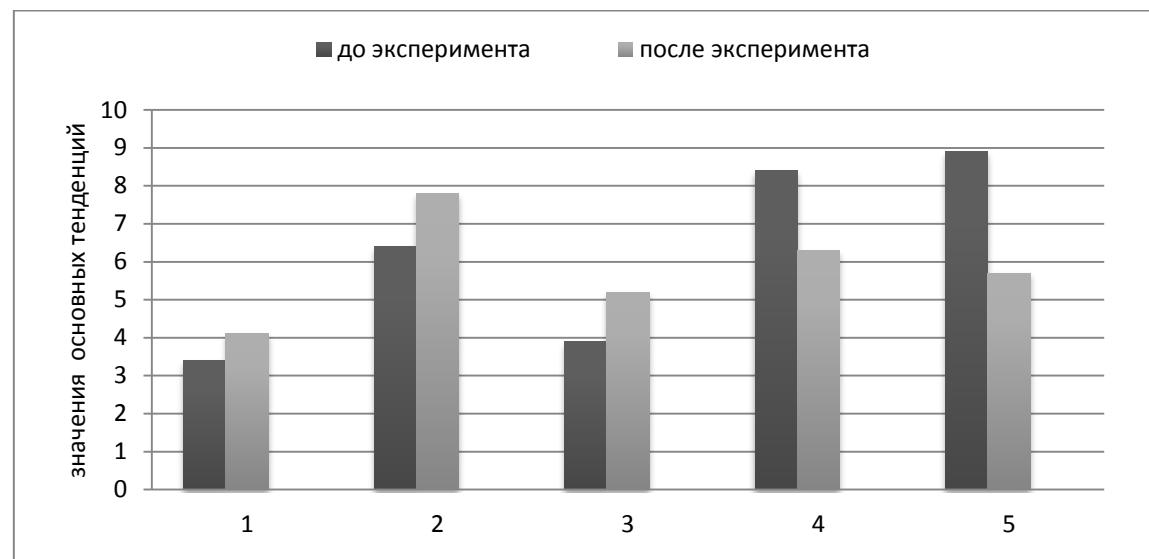


Рис. 32. Изменение значений основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ
Цифрами на оси абсцисс обозначены тенденции поведения в конфликте:

- 1 – соперничество;
- 2 – сотрудничество;

- 3 – компромисс;
- 4 – избегание;
- 5 – приспособление.

Средние значения основных тенденций поведения в конфликте в КГ до и после формирующего воздействия отражены на рис. 33. Анализ результатов показал, что по каждой тенденции средние значения изменились. Наибольшие изменения произошли по тенденции – «соперничество» и «приспособление» (рис. 33).

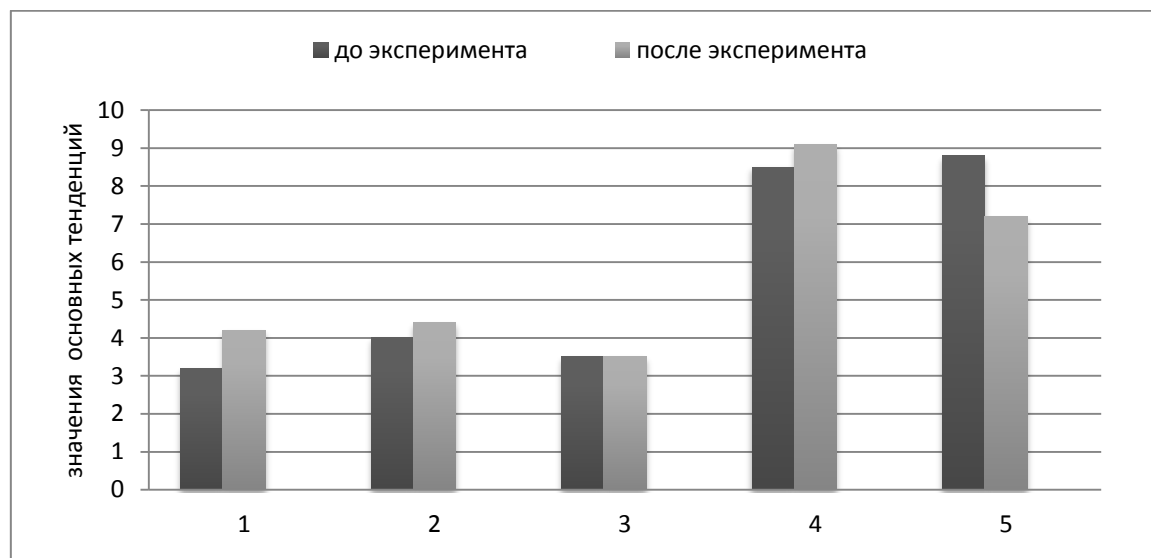


Рис. 33. Изменение значений основных тенденций поведения в конфликте в КГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены тенденции поведения в конфликте:

- 1 – соперничество;
- 2 – сотрудничество;
- 3 – компромисс;
- 4 – избегание;
- 5 – приспособление.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной и контрольной группах были получены следующие результаты (таблица 18).

Таблица 18

Тенденции поведения в конфликте	Значения $T_{эмп}$	
	ЭГ	КГ
1. Соперничество	242	478,6
2. Сотрудничество	297,6	518,4
3. Компромисс	267,2	526,7
4. Избегание	393,4	541,4
5. Приспособление	312,5	494,3

$T_{кр} =$

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости , в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в ЭГ произошли значимые изменения в значениях основных тенденций поведения в конфликте.

Таким образом, у студентов экспериментальной группы получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровнях значимости в показателях мотивации к достижению успеха и избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний и основных тенденций поведения в конфликте.

3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 проводилось с целью доказательства того, что процесс формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа оказался успешным, т.е. у студентов был сформирован позитивный (теоретический) уровень эмоциональной устойчивости. Экспериментальная группа (ЭГ) была разделена на две подгруппы (в каждой подгруппе n=40). Подгруппы мы обозначили как ЭГ1 и ЭГ2. В обеих подгруппах проводились занятия в рамках спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студента педагогического колледжа», однако в ЭГ1, помимо спецкурса, изучались личностные особенности студентов, а также использовались дополнительные упражнения, направленные на формирование эмоциональной устойчивости студентов.

Для сравнения результатов исследования до и после начала экспериментального взаимодействия между ЭГ1 и ЭГ2 мы применили t-критерий Стьюдента, который позволяет оценить различия средних значений для двух выборок.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «знания» в ЭГ1 и ЭГ2 представлены в таблице 19.

Таблица 19.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «знания» в ЭГ1 и ЭГ2

Знания по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня знаний			
	До		После	
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2

1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	3,68	3,54	4,59	4,12
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	4,0	3,86	4,61	4,47
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	3,94	3,83	4,57	4,31
4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	3,76	3,89	4,55	4,24
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	3,74	3,52	4,37	4,10
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	3,82	3,72	4,42	4,24
7. Знание эмоциональной организации личности	3,84	3,76	4,38	4,03

Сравнение уровней знаний по эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия представлено на рис. 34.

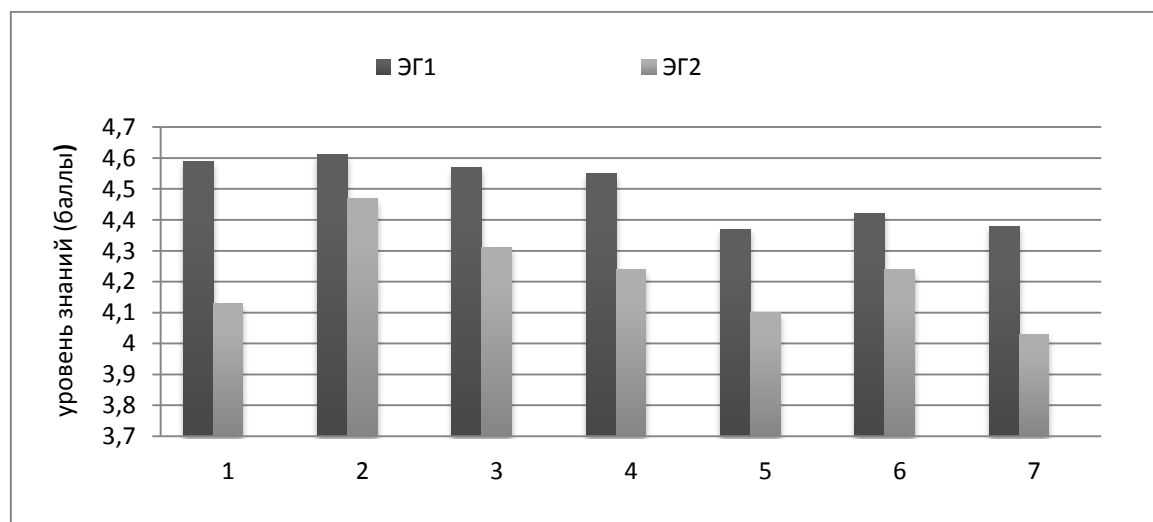


Рис. 34. Сравнение уровней знаний по эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по эмоциональной устойчивости:

- 1 – знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
- 2 – знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
- 3 – знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития;
- 4 – знание приемов регуляции эмоциональных состояний;
- 5 – знание методов формирования эмоциональной устойчивости;
- 6 – знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения;
- 7 – знание эмоциональной организации личности;

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «знания» в ЭГ1 и ЭГ2 до экспериментального взаимодействия представлены в таблице 20.

Таблица 20.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «знания» в ЭГ1 и ЭГ2 до экспериментального взаимодействия

Знания по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{\text{эмп}}$
1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	0,62
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	1,4
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	0,87
4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	1,63
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	1,86
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	1,94
7. Знание эмоциональной организации личности	0,92

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «знания» в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 21.

Таблица 21.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «знания» в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия

Знания по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{\text{эмп}}$
1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	2,92
2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	3,64
3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	2,48
4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	2,86
5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	3,54
6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	3,28
7. Знание эмоциональной организации личности	3,74

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне знаний между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (рис. 35).

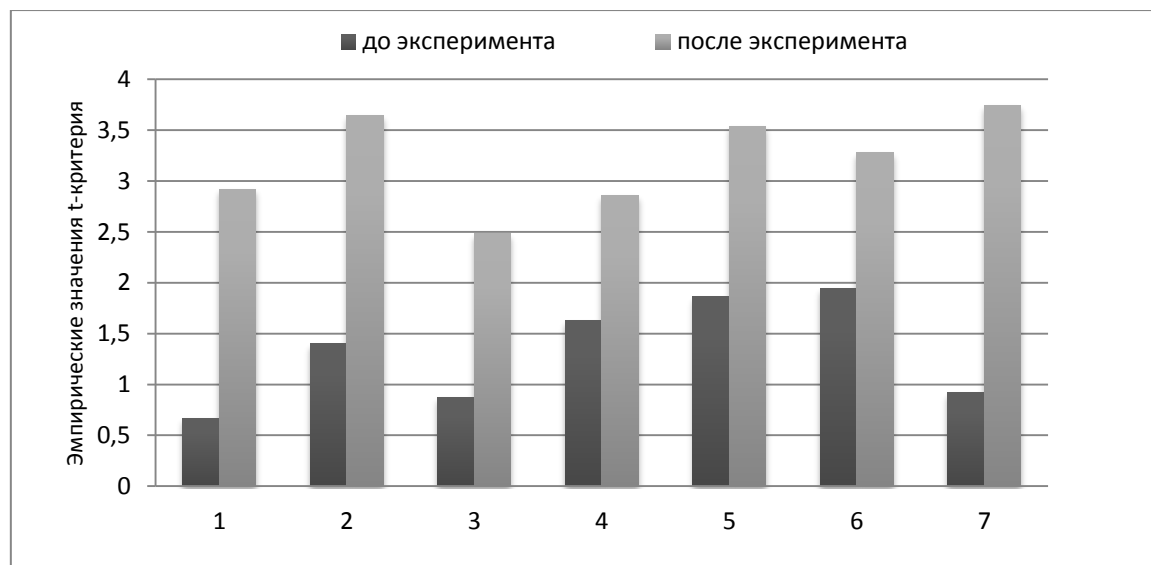


Рис. 35. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне знаний между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по эмоциональной устойчивости:

1 – знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;

2 – знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;

3 – знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития;

4 – знание приемов регуляции эмоциональных состояний;

5 – знание методов формирования эмоциональной устойчивости;

6 – знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения;

7 – знание эмоциональной организации личности;

Число степеней свободы $k=78$

$t_{кр} = 1,99$ для $p \leq 0,05$

$$t_{кр} = 2,63 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр} = 3,41 \text{ для } p \leq 0,001$$

Сравнение эмпирических значений t-критерия Стьюдента в ЭГ1 и ЭГ2 позволило заключить следующее.

До эксперимента $t_{эмп} < t_{кр}$ по всем значениям на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) и ($p \leq 0,05$), $t_{эмп}$ находится в зоне незначимости или в зоне неопределенности по всем знаниям. Следовательно, различия в уровне знаний по эмоциональной устойчивости между ЭГ1 и ЭГ2 до начала эксперимента не значимы.

После экспериментального взаимодействия $t_{эмп}$ по знанию благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития находится в зоне неопределенности. По остальным знаниям $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) и ($p \leq 0,001$). Следовательно, существуют статистически значимые различия в уровне большинства знаний по эмоциональной устойчивости между ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия.

Сравним значения компонента эмоциональной устойчивости «умения» в ЭГ1 и ЭГ2 (таблица 22).

Таблица 22.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «умения» в ЭГ1 и ЭГ2

Умения по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня умений			
	До		После	
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2
1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	3,77	3,63	4,72	4,54
2. Умение эмоциональной регуляции	3,85	3,77	4,42	4,12
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	3,82	3,94	4,26	4,0
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального	3,60	3,67	3,96	4,16

реагирования				
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	3,83	3,95	4,48	4,22
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	3,54	3,78	4,57	4,15
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	3,61	3,67	4,36	4,14

Сравнение уровней умений по эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия представлено на рис. 36.

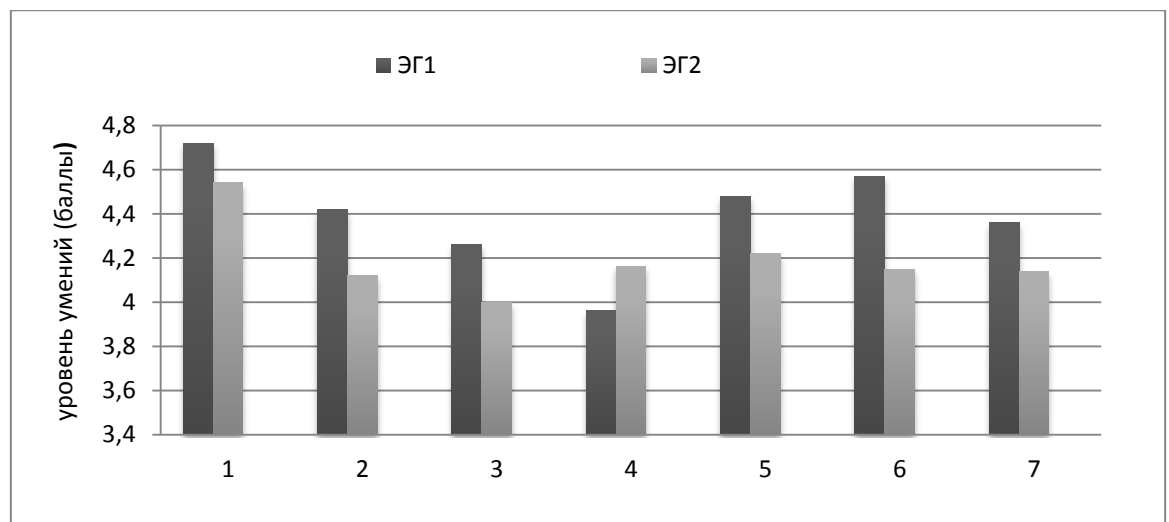


Рис. 36. Сравнение уровней умений по эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия
Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- 2 – Умение эмоциональной регуляции;
- 3 – Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни;
- 4 – Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
- 5 – Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- 6 – Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;

7 – Умение проявлять себя в ситуации конфликта.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «умения» в ЭГ1 и ЭГ2 до экспериментального взаимодействия представлены в таблице 23.

Таблица 23.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «умения» в ЭГ1 и ЭГ2 до экспериментального взаимодействия

Умения по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{\text{эмп}}$
1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	1,44
2. Умение эмоциональной регуляции	1,64
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	0,78
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	1,82
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	1,91
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	0,88
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	1,56

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «умения» в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 24.

Таблица 24.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «умения» в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия

Умения по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{\text{эмп}}$
1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	2,67
2. Умение эмоциональной регуляции	3,12
3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	2,95
4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	3,72
5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	1,91
6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	2,76
7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта	2,92

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне умений между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (рис. 37).

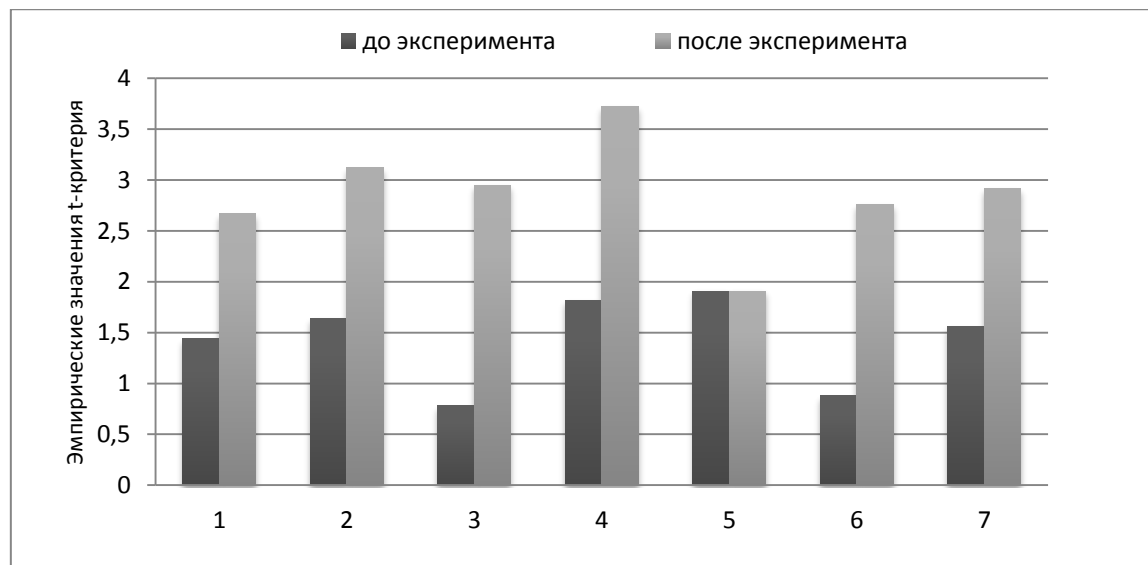


Рис. 37. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне умений между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- 2 – Умение эмоциональной регуляции;
- 3 – Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни;
- 4 – Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;
- 5 – Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- 6 – Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;
- 7 – Умение проявлять себя в ситуации конфликта.

Число степеней свободы $k=78$

$$t_{кр} = 1,99 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр} = 2,63 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр} = 3,41 \text{ для } p \leq 0,001$$

Сравнение эмпирических значений t-критерия Стьюдента в ЭГ1 и ЭГ2 позволило заключить следующее.

До эксперимента $t_{эмп} < t_{кр}$ по всем значениям на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) и ($p \leq 0,05$), $t_{эмп}$ находится в зоне незначимости или в зоне неопределенности по всем умениям. Следовательно, различия в уровне умений по эмоциональной устойчивости между ЭГ1 и ЭГ2 до начала эксперимента не значимы.

После экспериментального взаимодействия $t_{эмп}$ по умению рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни находится в зоне незначимости. По остальным умениям $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) и ($p \leq 0,001$). Следовательно, существуют статистически значимые различия в уровне большинства умений по эмоциональной устойчивости между ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия.

Сравним значения компонента эмоциональной устойчивости «отношения» в ЭГ1 и ЭГ2 (таблица 25).

Таблица 25.

Средние значения компонента эмоциональной устойчивости «отношения» в ЭГ1 и ЭГ2

Отношения по эмоциональной устойчивости	Средние значения уровня отношений			
	До		После	
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2
1. Отношение к себе	3,94	3,88	4,63	4,18
2. Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	3,85	3,91	4,57	4,19
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	3,86	3,84	4,59	4,32
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	3,96	3,92	4,91	4,39
5. Отношение к компромиссам	3,91	3,97	4,58	4,17

6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	3,87	3,92	4,64	4,14
7. Отношение к сотрудничеству	3,92	3,86	4,56	4,21
8. Отношение к успехам (неудачам)	3,90	3,88	4,58	4,16
9. Отношение к познавательной активности	3,84	3,88	4,55	4,08
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	3,97	4,14	4,59	4,10

Сравнение уровней отношений по эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия представлено на рис. 38.

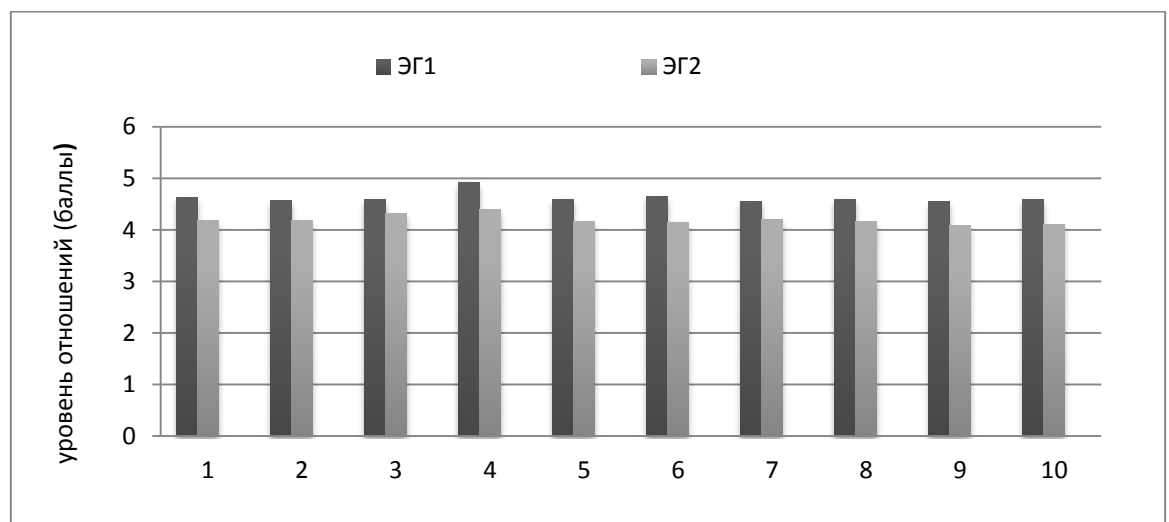


Рис. 38. Сравнение уровней отношений по эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Отношение к себе;
- 2 – Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования);
- 3 – Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления);
- 4 – Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания);
- 5 – Отношение к компромиссам;
- 6 – Отношение к собственным эмоциональным переживаниям;

- 7 – Отношение к сотрудничеству;
- 8 – Отношение к успехам (неудачам);
- 9 – Отношение к познавательной активности;
- 10 – Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «отношения» в ЭГ1 и ЭГ2 до экспериментального взаимодействия представлены в таблице 26.

Таблица 26.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «отношения» в ЭГ1 и ЭГ2 до экспериментального взаимодействия

Отношения по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{эмп}$
1. Отношение к себе	1,2
2. Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	0,8
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	1,14
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	1,10
5. Отношение к компромиссам	0,7
6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	1,52
7. Отношение к сотрудничеству	1,12
8. Отношение к успехам (неудачам)	1,18
9. Отношение к познавательной активности	1,24
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	1,62

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «отношения» в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 27.

Таблица 27.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по компоненту «отношения» в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия

Отношения по эмоциональной устойчивости	Значения $t_{\text{эмп}}$
1. Отношение к себе	3,52
2. Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	3,47
3. Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	3,54
4. Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	3,16
5. Отношение к компромиссам	2,84
6. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	2,95
7. Отношение к сотрудничеству	3,12
8. Отношение к успехам (неудачам)	3,38
9. Отношение к познавательной активности	2,87
10. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	3,10

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне отношений между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (рис. 39).

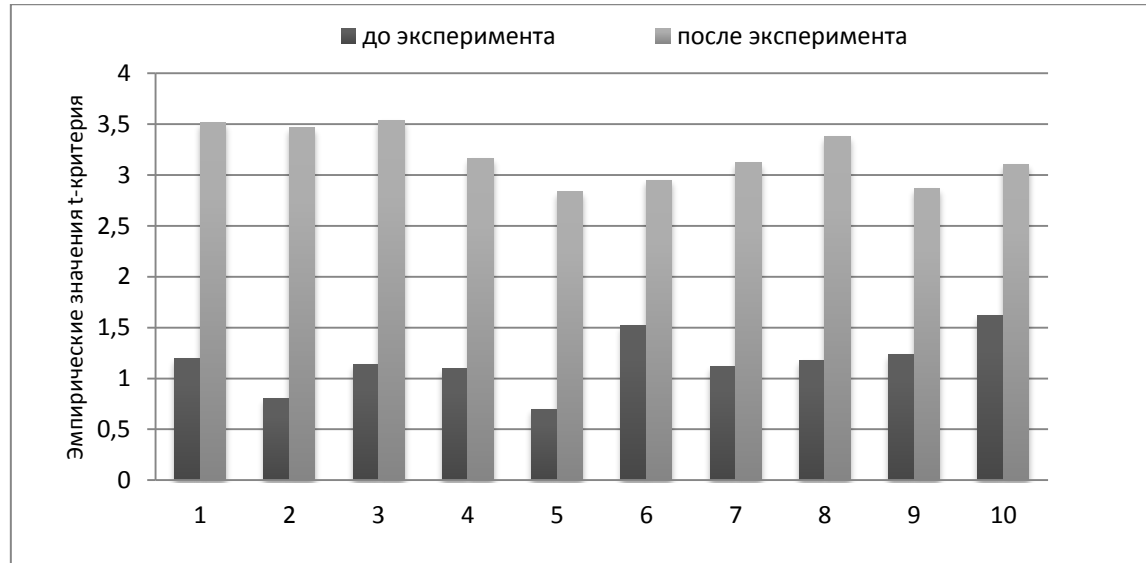


Рис. 39. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне отношений между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения по эмоциональной устойчивости:

- 1 – Отношение к себе;
- 2 – Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования);
- 3 – Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления);
- 4 – Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания);
- 5 – Отношение к компромиссам;
- 6 – Отношение к собственным эмоциональным переживаниям;
- 7 – Отношение к сотрудничеству;
- 8 – Отношение к успехам (неудачам);
- 9 – Отношение к познавательной активности;
- 10 – Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее.

Число степеней свободы $k=78$

$$t_{кр} = 1,99 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр} = 2,63 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр} = 3,41 \text{ для } p \leq 0,001$$

Сравнение эмпирических значений t-критерия Стьюдента в ЭГ1 и ЭГ2 позволило заключить следующее.

До эксперимента $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,05$), по всем значениям. $t_{эмп}$ в уровне всех отношений по эмоциональной устойчивости находится в зоне незначимости или в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне отношений по эмоциональной устойчивости между ЭГ1 и ЭГ2 до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

После экспериментального взаимодействия $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,001$). Следовательно, существуют статистически значимые различия в уровне отношений по эмоциональной устойчивости между ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия.

Таким образом, сравнение результатов эксперимента после формирующего воздействия в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в уровнях большинства знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости. Гипотеза о том, что формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа достигнет желаемого позитивного (теоретического) уровня, если будет применяться комплекс специально созданных психолого-педагогических технологий, подтвердилась.

Выводы по главе 3

Логика формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выбрать в качестве экспериментальной группы студентов педагогического колледжа, имеющих наиболее низкие показатели по сформированности эмоциональной устойчивости, а затем реализовать в этой группе комплекс психолого-педагогических технологий (спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа»). Исследование проводилось по

схеме: психологическая диагностика (входной контроль) – опытно-экспериментальная работа – психологическая диагностика (выходной контроль).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение трех учебных лет (2006 – 2007 – 2008). Выборка была разделена на две группы: контрольную ($n = 84$) и экспериментальную ($n = 80$). В экспериментальную группу (ЭГ) вошли студенты 2-3 курсов педагогического колледжа. Контрольная группа (КГ) представляла собой выборку, уравновешенную с экспериментальной группой по всем значимым характеристикам: полу, возрасту, специальности. По характеру эксперимент является естественным, так как сохранялись обычные условия функционирования образовательного процесса педагогического колледжа.

Основными методами формирующего воздействия являлись: лекционные и семинарские занятия, психологический тренинг, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения, формирующие эмоциональную устойчивость.

После проведения входного контроля необходимо было доказать, что между КГ и ЭГ отсутствуют значимые различия в уровне сформированности эмоциональной устойчивости, мотивации к достижению успеха, мотивации к избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, основных тенденций поведения в конфликте. Для этого был применен t-критерий Стьюдента, позволяющий оценить различия средних параметров для двух выборок.

Сравнение уровней знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что t-эмп по всем знаниям, умениям и отношениям находится в зоне незначимости либо в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне эмоциональной устойчивости между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

Сравнение показателей уровней мотивации к достижению успеха, мотивации к избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, основных тенденций поведения в конфликте у студентов педагогического колледжа до начала формирующего воздействия также показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

Повторная психологическая диагностика позволила оценить эффективность реализации комплекса психолого-педагогических технологий, основная цель которого - сформировать эмоциональную устойчивость студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Для оценки достоверности изменений в уровне сформированности знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости студентов применялся Т-критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий позволил установить направленность и выраженность изменений.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в уровне сформированности у студентов следующих знаний, умений и отношений: знания возрастных особенностей эмоциональной сферы ($T_{эмп} = 269$), знания средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения ($T_{эмп} = 230$), знания собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости ($T_{эмп} = 298$); умения проявлять себя в ситуации конфликта ($T_{эмп} = 203,5$), умения эмоциональной регуляции ($T_{эмп} = 228$); отношения к себе ($T_{эмп} = 228$), отношения к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов ($T_{эмп} = 316$), отношения к компромиссам ($T_{эмп} = 302$).

Менее проявляются положительные изменения в уровне знания методов формирования эмоциональной устойчивости ($T_{эмп} = 447$); умения анализировать собственное эмоциональное состояние ($T_{эмп} = 316$); отношения к сотрудничеству ($T_{эмп} = 435,5$).

Не выявлены статистически значимые положительные изменения в уровнях следующих знаний, умений и отношений: знания эмоциональной организации личности ($T_{эмп} = 477$), знания приемов регуляции эмоциональных состояний ($T_{эмп} = 469$); умения эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни ($T_{эмп} = 468$); отношения к принятию (избеганию) ответственности за происходящее ($T_{эмп} = 464$).

В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов ($T_{эмп}$ по каждому знанию, умению, отношению находится в пределах 468-604).

Дополнительными показателями успешного формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа явились результаты психодиагностических методик, направленных на изучение мотивации к достижению успеха, мотивации к избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, основных тенденций поведения в конфликте.

Достоверно преобладающие положительные изменения у студентов ЭГ произошли в уровне мотивации к достижению успеха. Средний по выборке уровень мотивации к достижению успеха повысился на 6,35 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,09 балла. Число студентов в ЭГ с низким уровнем мотивации к достижению успеха уменьшилось на 8,8%, со средним уровнем уменьшилось на 4,7%. Число испытуемых с уровнем «умеренно высокий» увеличилось на 9,5%, со «слишком высоким» увеличилось на 4%.

В ЭГ среднее по выборке значение уровня мотивации к избеганию неудач уменьшилось на 1,4 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,2 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем мотивации к избеганию неудач увеличилось на 17,6%, со средним уровнем увеличилось на 14%. Число испытуемых с уровнем «высокий» уменьшилось на 27,6%, со «слишком высоким» уменьшилось на 14%.

В ЭГ среднее по выборке значение уровня интернального контроля увеличилось на 3,7 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,2 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем интернального контроля выросло на 1,6%, со средним уровнем уменьшилось на 24%. Число испытуемых с высоким уровнем интернального контроля увеличилось на 22,8%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностной тревожности уменьшилось на 25,9%, со средним уровнем увеличилось на 21%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 4,9%; число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 32%, со средним уровнем увеличилось на 17,6%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» увеличилось на 13,4%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностной познавательной активности увеличилось на 20,3%, со средним уровнем увеличилось на 22%, число студентов с уровнем «низкий» уменьшилось на 42,3%; число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативной познавательной активности увеличилось на 19,1%, со средним уровнем увеличилось на 9,6%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» уменьшилось на 48,7%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний уменьшилось на 31,6%, со средним уровнем увеличилось на 10,2%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 21,4%; число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний уменьшилось на 29,5%, со средним уровнем увеличилось на 38,5%, число студентов с уровнем «низкий» уменьшилось на 9%.

Анализ результатов исследования основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ показал, что по каждой тенденции средние значения изменились. Наибольшие изменения произошли по тенденции – «приспособление».

У студентов КГ по выше перечисленным показателям выявлены статистически незначимые положительные либо отрицательные изменения.

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в уровнях большинства знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости. Гипотеза о том, что формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа достигнет желаемого позитивного (теоретического) уровня, если будет применяться комплекс специально созданных психолого-педагогических технологий, подтвердилась.

Заключение

Проведенное исследование достигло своей цели: изучено формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

В процессе исследования были решены следующие задачи:

1. Проведен теоретический анализ основных теоретических подходов в отечественной и зарубежной психологии по проблеме эмоциональной устойчивости личности, а также по проблеме ее формирования;
2. Определены особенности влияния образовательной среды педагогического колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студента;
3. Разработана и апробирована модель формирования эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа;
4. Выявлены критерии успешного формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа;
5. Осуществлена опытно-экспериментальная проверка эффективности проведения комплекса психолого-педагогических технологий в процессе формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее индивида в процессе направленной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному

достижению поставленной цели. Эмоциональная устойчивость – это функциональная система эмоционального регулирования деятельности.

К важным составляющим эмоциональной устойчивости личности относятся: способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных); относительную стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения, способность к эмоционально-волевой регуляции, адекватную ситуации мотивационную напряженность. Для эмоциональной устойчивости личности необходима также способность противостоять внешним воздействиям, следуя своим намерениям и целям. Психологические особенности эмоциональной устойчивости личности проявляются в процессах психического самоуправления, саморегулирования, самоконтроля.

На формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа оказывают влияние особенности эмоциональной сферы студентов, такие как: большая интенсивность переживаний; повышенная эмоциональность и эмоциональная восприимчивость; интенсивное развитие самооценки; формирование устойчивой мотивации к достижению успеха и интернального локуса контроля. Особое значение придается развитию высших эмоций – нравственных и эстетических, среди которых выделяют интеллектуальные эмоции.

Анализ многочисленных исследований показал, что эмоциональные особенности оказывают влияние на учебную деятельность. Получены экспериментальные данные о влиянии самооценки на эффективность учебной деятельности, выявлены зависимости успеваемости студентов от уровня тревожности, изучена динамика функционального состояния студентов в течение года, отмечается негативное влияние отрицательных эмоций на процессы адаптации, механизмы саморегуляции.

Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа имеет сложную структуру. В ней выделяются: компонент «знания», компонент «умения» и компонент «отношения», содержание которых изменяется в зависимости от уровня.

Моделирование процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа позволило выявить три уровня: условно-негативный (стихийный), нейтральный (эмпирический), позитивный (теоретический).

Исследование проблемы формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа проводилось с использованием комплекса методов: теоретический анализ и обобщение, констатирующий и формирующий эксперимент, беседа, наблюдение, метод экспертных оценок, методы математической обработки данных (t-критерий Стьюдента, T-критерий Вилкоксона), психологическое тестирование. Были использованы методики: «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (модификация Р.С. Немова), методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач и мотивацию к достижению успеха Т. Элерса, методика Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой), методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).

Выборку составили 164 студента, из них 84 студента контрольной группы и 80 студентов экспериментальной группы. Вся выборка состояла из студентов дневной формы обучения.

В процессе опытно-экспериментальной работы выборка была разделена на две группы: контрольную (далее КГ, n=84) и экспериментальную (далее ЭГ, n=80). Экспериментальную группу составили студенты 2-3 курсов обучения, у которых были выявлены наиболее низкие показатели по сформированности эмоциональной устойчивости. ЭГ была разделена на две подгруппы (ЭГ1, n=40 и ЭГ2, n=40).

Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа осуществлялось в процессе изучения спецкурса «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа».

Логика формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выбрать в качестве экспериментальной группы студентов педагогического колледжа, имеющих наиболее низкие показатели по сформированности эмоциональной устойчивости, а затем реализовать в этой группе комплекс психолого-педагогических технологий (спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа»). Исследование проводилось по схеме: психологическая диагностика (входной контроль) – опытно-экспериментальная работа – психологическая диагностика (выходной контроль).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение трех учебных лет (2006 – 2007 – 2008). Выборка была разделена на две группы: контрольную ($n = 84$) и экспериментальную ($n = 80$). В экспериментальную группу (ЭГ) вошли студенты 2-3 курсов педагогического колледжа. Контрольная группа (КГ) представляла собой выборку, уравновешенную с экспериментальной группой по всем значимым характеристикам: полу, возрасту, специальности. По характеру эксперимент является естественным, так как сохранялись обычные условия функционирования образовательного процесса педагогического колледжа.

Основными методами формирующего воздействия являлись: лекционные и семинарские занятия, психологический тренинг, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения, формирующие эмоциональную устойчивость.

После проведения входного контроля необходимо было доказать, что между КГ и ЭГ отсутствуют значимые различия в уровне сформированности эмоциональной устойчивости, мотивации к достижению успеха, мотивации к

избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, основных тенденций поведения в конфликте. Для этого был применен t-критерий Стьюдента, позволяющий оценить различия средних параметров для двух выборок.

Сравнение уровней знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что tэмп по всем знаниям, умениям и отношениям находится в зоне незначимости либо в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне эмоциональной устойчивости между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

Сравнение показателей уровней мотивации к достижению успеха, мотивации к избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, основных тенденций поведения в конфликте у студентов педагогического колледжа до начала формирующего воздействия также показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

Повторная психологическая диагностика позволила оценить эффективность реализации комплекса психолого-педагогических технологий, основная цель которого - сформировать эмоциональную устойчивость студентов в образовательной среде педагогического колледжа.

Для оценки достоверности изменений в уровне сформированности знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости студентов применялся T-критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий позволил установить направленность и выраженность изменений.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в уровне сформированности у студентов следующих знаний, умений и отношений: знания возрастных особенностей эмоциональной сферы ($T_{эмп} = 269$), знания

средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения ($T_{\text{эмп}} = 230$), знания собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости ($T_{\text{эмп}} = 298$); умения проявлять себя в ситуации конфликта ($T_{\text{эмп}} = 203,5$), умения эмоциональной регуляции ($T_{\text{эмп}} = 228$); отношения к себе ($T_{\text{эмп}} = 228$), отношения к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов ($T_{\text{эмп}} = 316$), отношения к компромиссам ($T_{\text{эмп}} = 302$).

Менее проявляются положительные изменения в уровне знания методов формирования эмоциональной устойчивости ($T_{\text{эмп}} = 447$); умения анализировать собственное эмоциональное состояние ($T_{\text{эмп}} = 316$); отношения к сотрудничеству ($T_{\text{эмп}} = 435,5$).

Не выявлены статистически значимые положительные изменения в уровнях следующих знаний, умений и отношений: знания эмоциональной организации личности ($T_{\text{эмп}} = 477$), знания приемов регуляции эмоциональных состояний ($T_{\text{эмп}} = 469$); умения эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни ($T_{\text{эмп}} = 468$); отношения к принятию (избеганию) ответственности за происходящее ($T_{\text{эмп}} = 464$).

В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$ по каждому знанию, умению, отношению находится в пределах 468-604).

Дополнительными показателями успешного формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа явились результаты психодиагностических методик, направленных на изучение мотивации к достижению успеха, мотивации к избеганию неудач, интернального контроля, тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний, основных тенденций поведения в конфликте.

Достоверно преобладающие положительные изменения у студентов ЭГ произошли в уровне мотивации к достижению успеха. Средний по выборке уровень мотивации к достижению успеха повысился на 6,35 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,09 балла. Число студентов в ЭГ с низким уровнем мотивации к достижению успеха

уменьшилось на 8,8%, со средним уровнем уменьшилось на 4,7%. Число испытуемых с уровнем «умеренно высокий» увеличилось на 9,5%, со «слишком высоким» увеличилось на 4%.

В ЭГ среднее по выборке значение уровня мотивации к избеганию неудач уменьшилось на 1,4 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,2 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем мотивации к избеганию неудач увеличилось на 17,6%, со средним уровнем увеличилось на 14%. Число испытуемых с уровнем «высокий» уменьшилось на 27,6%, со «слишком высоким» уменьшилось на 14%.

В ЭГ среднее по выборке значение уровня интернального контроля увеличилось на 3,7 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 1,2 балла.

Число студентов в ЭГ с низким уровнем интернального контроля выросло на 1,6%, со средним уровнем уменьшилось на 24%. Число испытуемых с высоким уровнем интернального контроля увеличилось на 22,8%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностной тревожности уменьшилось на 25,9%, со средним уровнем увеличилось на 21%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 4,9%; число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативной тревожности уменьшилось на 32%, со средним уровнем увеличилось на 17,6%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» увеличилось на 13,4%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностной познавательной активности увеличилось на 20,3%, со средним уровнем увеличилось на 22%, число студентов с уровнем «низкий» уменьшилось на 42,3%; число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативной познавательной активности увеличилось на 19,1%, со средним уровнем увеличилось на 9,6%, число студентов с уровнем ситуативной тревожности «низкий» уменьшилось на 48,7%.

Число студентов в ЭГ с высоким уровнем личностных негативных эмоциональных переживаний уменьшилось на 31,6%, со средним уровнем увеличилось на 10,2%, число студентов с уровнем «низкий» увеличилось на 21,4%; число студентов в ЭГ с высоким уровнем ситуативных негативных эмоциональных переживаний уменьшилось на 29,5%, со средним уровнем увеличилось на 38,5%, число студентов с уровнем «низкий» уменьшилось на 9%.

Анализ результатов исследования основных тенденций поведения в конфликте в ЭГ показал, что по каждой тенденции средние значения изменились. Наибольшие изменения произошли по тенденции – «приспособление».

У студентов КГ по выше перечисленным показателям выявлены статистически незначимые положительные либо отрицательные изменения.

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в уровнях большинства знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа достигнет желаемого позитивного (теоретического) уровня, если:

- будет сконструирована модель формирования эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа;
- будет реализован комплекс психолого-педагогических технологий по формированию эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде педагогического колледжа.

Библиографический список

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

3. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
4. Аверин, В. А. Психология личности [Текст] : учеб. пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
5. Александров, Ю. И. Теория функциональных систем в психологии [Текст] / Ю. И. Александров // Психологический журнал. – 1998. – № 6. – С. 4-19.
6. Аминов, Н. А. Мотивация успеха – неуспеха и ее морфофизиологические корреляты. Сообщение 1. О побудительной функции эмоции успеха – неуспеха [Текст] / Н. А. Аминов // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 1 (32). – С. 23-26.
7. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
8. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – 336 с.
9. Андреева, Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции [Текст] / Г. М. Андреева // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 3-14.
10. Анциферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3-18.
11. Анциферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования [Текст] / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 12-25.
12. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
13. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] : учеб. для студентов вузов / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл ; ИЦ Академия, 2002. – 414 с.

14. Ашмарин, И. П. Быстрые методы статистической обработки и планирование экспериментов [Текст] / И. П. Ашмарин, Н. Н. Васильев, В. А. Амбросов. – Л. : ЛГУ, 1975. – 78 с.
15. Баданина, Л. П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пс. наук : 19.00.07 : защищена 22.01.02 : утв. 15.07.02 / Баданина Людмила Петровна. – СПб., 1996. – 215 с. – Библиогр.: с. 202- 213. 087675746704.
16. Блудов, Ю. М. Личность в спорте: Очерки исследования психологии спортсмена [Текст] / Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко. – М. : Сов. Россия, 1987. – 156 с.
17. Бодров, В. А. Нелинейная модель мотивационной сферы личности [Текст] / В. А. Бодров, Г. В. Ложкин, А. Н. Плющ // Психологический журнал. – 2001. – № 2. – С. 90-100.
18. Божович, Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека [Текст] / Л. И. Божович // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М. : Педагогика, 1978. – № 4. – С. 168-179.
19. Большой академический словарь русского языка [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Рус. яз., 1969. – Т. 9. 1975. – 639 с.
20. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
21. Большая Советская Энциклопедия. [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энцикл., 1969. – Т. 21. 1975. – 639 с.
22. Братусь, Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
23. Братусь, Б. С. Смысловая сфера личности. Психология личности в трудах отечественных психологов [Текст] / (Серия «Хрестоматия по психологии») Б. С. Братусь. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 480 с.

24. Брушлинский, А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики [Текст] / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 5-11.
25. Бубнова, С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система [Текст] / С. С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 5. – С. 38-44.
26. Васильев, И. А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 143 с.
27. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / [Предисл. В. П. Зинченко] Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
28. Василюк, Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций [Текст] / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 104-114.
29. Варданян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости [Текст] / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542-543.
30. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
31. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
32. Вилюнас, В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций [Текст] / В. К. Вилюнас // Психология эмоций. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 3-29.
33. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине [Текст] / Н. Винер. – М., Наука, 1983. – 117 с.
34. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / (Мир психологии) Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 1061 с.

35. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2006. – 1135 с.
36. Габдреев, Р. В. Моделирование познавательной деятельности студентов [Текст] / Р. В. Габдреев. – Казань : КГУ, 1983. – 112 с.
37. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. Общество России, 2003. – 512 с.
38. Гузеев, В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Школьные технологии, 2004. – 128 с.
39. Губачев, Ю.М. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека [Текст] / Ю. М. Губачев. – Л. : Медицина, 1976. – 220 с.
40. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Пед. общество России, 2000. – 478 с.
41. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении [Текст] : учеб.-метод. пособие для учителей / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова ; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2006. – 176 с.
42. Джемс, У. Психология [Текст] / У. Джемс ; под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
43. Дикая, Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности [Текст] / Л. Г. Дикая // Принцип системности в психологических исследованиях: Сб. ст. / АН СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков. – М. : Наука, 1990. – С. 103-114.
44. Додонов, К. И. Эмоция как ценность [Текст] / К. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
45. Долгов, П. Т. Мотивация профессионального роста руководителей [Текст] / П. Т. Долгов. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 152 с.

46. Долгова, В. И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) [Текст] / В. И. Долгова, П. Т. Долгов. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 380 с.
47. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
48. Дубровина, И. В. Практическая психология образования в психологическом институте [Текст] / И. В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 42-53.
49. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст] / М. И. Дьяченко. – М. : ВПА, 1983. – 320 с.
50. Зараковский, Г. М. Рискованные социально-психологические ситуации как проявление популяционного психоэмоционального стресса [Текст] / Г. М. Зараковский, В. И. Медведев, Н. А. Разыграев // Физиология человека. – 1997. – № 2. – С. 33-41.
51. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
52. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость и стресс [Текст] / П. Б. Зильберман // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. – С. 13-15.
53. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
54. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 140 с.
55. Изард, К. Эмоции человека [Текст] / К. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
56. Изюмова, С. А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы [Текст] / С. А. Изюмова, Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1978. – №5. – С. 128-133.

57. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива [Текст] / Е. П. Ильин // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 27-41.
58. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы (Серия «Мастера психологии») [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
59. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства (Серия «Мастера психологии») [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
60. Кабаченко, Т. С. Методы психологического воздействия [Текст] / Т. С. Кабаченко. – М. : Пед. Общество России, 2000. – 539 с.
61. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса [Текст] / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
62. Климов, Е. А. Психология: воспитание, обучение [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 373 с.
63. Ковалев, А. Г. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13-23.
64. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
65. Ковалев, В. И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. И. Ковалев, В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – Т. 2. – № 6. – С. 35-44.
66. Коломинский, Я. Л. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 17-29.
67. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. – М. : Наука, 1989. – 214 с.
68. Констандов, Э. А. Восприятие и эмоции [Текст] / Э. А. Констандов. – М. : Наука, 1977. – 284 с.
69. Коссов, Б. Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода [Текст] / Б. Б. Коссов // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 58-68.

70. Костюк, Г. С. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Л. Н. Проколиенко ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.
71. Котик, М. А. Эмоции как показатель субъективных предпочтений при принятии решения [Текст] / М. А. Котик, А. М. Емельянов // Психологический журнал. – 1993. – Т. 13. – №1. – С. 118-125.
72. Кочюнас, Р.-А. Б. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия [Текст] : учеб. пособие для высш. школы / Р.-А. Б. Кочюнас. – М. : Акад. проект, 2002. – 458 с.
73. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб. : Речь, 2002. – 896 с.
74. Краткая философская энциклопедия [Текст] / сост. и общ. ред. А. В. Петрышев. – М. : Изд-во Прогресс, 1994. – 314 с.
75. Кроник, А. А. Мотивационная недостаточность как критерий деформации картины жизненного пути [Текст] / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М. : ИП АН, 1988. – С. 136-140.
76. Крупник, Е. П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания [Текст] / Е. П. Крупник. – М. : МПГУ, 1994 – 192 с.
77. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : МААН, 1993. – 121 с.
78. Кулагин, Б. В. Основы профессиональной психодиагностики [Текст] / Б. В. Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 216 с.
79. Куликов, А. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики [Текст] / А. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
80. Кулюткин, Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41-44.

81. Куница, В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения: Актуальные проблемы психологической теории и практики [Текст] / В. Н. Куница. – СПб. : МААН, 1995. – 92 с.
82. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. А. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 286 с.
83. Лаврова, Е. В. Модели и методы изучения экспериментальных и эмоциональных стрессов [Текст] / Е. В. Лаврова. – Волгоград, 1977. – 185 с.
84. Лазурский, А. Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 272 с.
85. Левин, К. Динамическая психология: Избранные труды [Текст] / общ. ред. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
86. Левитов, Н. Д. Вопросы психологии характера [Текст] / Н. Д. Левитов. – Изд-во СГУ, 2009. – 293 с.
87. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
88. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. Т. 1. – 1983. – 392 с.
89. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
90. Леонтьев, В. Г. Исследование мотивационной сферы личности: Межвузовский сборник научных трудов [Текст] / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 1984. – 163 с.
91. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение [Текст] / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1999. – 176 с.
92. Лисовский, В. Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социологических исследований российской молодежи) [Текст] / В. Т. Лисовский // Социологические исследования. – 1998. – № 5. – С. 98-104.

93. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 3-22.
94. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
95. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Изд-во «Сентябрь», 2001. – 260 с.
96. Маркович, Д. Ж. Социальная экология: Книга для учителя [Текст] : пер. с серб.-хорв. / Д. Ж. Маркович. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
97. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
98. Медведев, В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов [Текст] / В. И. Медведев. – Л. : Наука, 1982. – 104 с.
99. Милерян, Е. А. Психологический отбор летчиков [Текст] / Е. А. Милерян. – Киев. : Наукова думка, 1966. – 189 с.
100. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2005. – 362 с.
101. Москвина, Н. Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов [Текст] / Н. Б. Москвина. – Хабаровск : изд-во ХГПУ, 2004. – 144 с.
102. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. Психология образования. – 608 с.
103. Новикова, Л. И. Настольная книга школьного психолога [Текст] / Л. И. Новикова. – М. : Эксмо, 2008. – 169 с.

104. Носенко, Э. Л. О возможности оценки эмоциональной устойчивости человека по характеристикам его речи [Текст] / Э. Л. Носенко // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 46-56.
105. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. Ф. Обухова. – 4-е изд. – М. : Пед. общество России, 2004. – 444 с.
106. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений / Р. В. Овчарова – М. : Сфера, 2000. – 441 с.
107. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] : около 60000 слов и фразеологических оборотов / под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс, 2007. – 973 с.
108. Орлов, А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации [Текст] / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 27-34.
109. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
110. Петровский, А. В. Психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Akademia, 2002. – 500 с.
111. Писаренко, В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека [Текст] / В. М. Писаренко // Психологический журнал. – 1986а. – № 1. – С. 62-72.
112. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 378 с.
113. Пономаренко, В. А. Профессия - психолог труда [Текст] / В. А. Пономаренко. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 400 с.
114. Прихожан, А. М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе [Текст] / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.

115. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
116. Психология подростка [Текст] : полное руководство / Е. А. Сергиенко и др. ; под ред. А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 432 с.
117. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
118. Психология эмоций [Текст] / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1993. – 287 с.
119. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
120. Реан, А. А. Стрессоустойчивость и особенности мотивации учителей высокого и низкого профессионального уровня [Текст] / А. А. Реан, А. А. Баранов // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1998. – С. 194-202.
121. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 391 с.
122. Рибо, Т. А. Эволюция общих идей [Текст] / Т. А. Рибо. – Изд-во ЛКИ, 2007. – 224 с.
123. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии (Серия «Мастера психологии») [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 713 с.
124. Руденский, Е. В. Деформация Я-концепции как предмет социально-педагогической виктимологии : (Опыт эксперим. исслед.) [Текст] / Е. В. Руденский. – Новосибирск : изд-во Сиб. психосоц. ин-та, 2002. – 58 с.
125. Селевко, Г. К. Дифференциация обучения [Текст] / Г. К. Селевко. – Ярославль, 1995. – 344 с.

126. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 349 с.
127. Симонов, П. В. Адаптивные функции эмоций [Текст] / П. В. Симонов // Физиология человека. – 1996. – № 2. – С. 5-9.
128. Сеницын, Ю. Н. Формирование здоровой личности учащегося в условиях образовательного пространства [Текст] / Ю. Н. Сеницын. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2002. – 219 с.
129. Сироткина, Т. С. Основы теории статистики [Текст] : учеб. пособие для вузов / Т. С. Сироткина, А. М. Каманина. – М. : Финстатинформ, 1995. – 80 с.
130. Славина, Л. С. Ограничение объема работы как условие ее выполнения в состоянии «пресыщения» [Текст] / Л. С. Славина // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 72-78.
131. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития [Текст] / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37-49.
132. Слободчиков, В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека [Текст] / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-23.
133. Советский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Советская Энциклопедия. – Издание 2-е. – 1987. – 1600 с.
134. Современная психология [Текст] : справочное руководство / под ред. Е. А. Сергиенко. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
135. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.

136. Судаков, К. В. Системные механизмы эмоционального стресса [Текст] / К. В. Судаков. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
137. Судаков, К. В. Кросскорреляционный вегетативный критерий эмоционального стресса [Текст] / К. В. Судаков, О. П. Тараканов, Е. А. Юматов // Физиология человека. – 1995. – № 3. – С. 87-95.
138. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
139. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2002. – 314 с.
140. Узнадзе, Д. Н. Общая психология [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – Спб. : Питер, 2004. – 414 с.
141. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 2004. – 670 с.
142. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции [Текст] / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
143. Фресс, П. Экспериментальная психология [Текст] / П. Фресс. – М. : Прогресс, 1973. – 342 с.
144. Фресс, П. Эмоции [Текст] / П. Фресс // Экспериментальная психология. – М., 1975. – Вып. 5. – С. 111-195.
145. Ханин, О. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера [Текст] : справочное руководство / О. Л. Ханин. – Л., 1976. – 116 с.
146. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность (Серия «Мастера психологии») [Текст] / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 864 с.
147. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

148. Черникова О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена (Серия «Библиотечка спортсмена») [Текст] / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. – М. : ФиС, 1971. – 47 с.
149. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни [Текст] / В. Э. Чудновский. – М. : МПСИ, 2006. – 768 с.
150. Чудновский, В. Э. Устойчивость личности как проблема психологии воспитания [Текст] / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1974. – №2. – С. 85-90.
151. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 315 с.
152. Шакуров, Р. Х. Функционально-деятельный подход к исследованию руководства трудовым коллективом [Текст] / Р. Х. Шакуров // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – №6. – С. 82-89.
153. Шакуров, Р. Х. Эмоция, личность, деятельность. Механизмы психодинамики [Текст] / Р. Х. Шакуров. – Казань : Центр инновационной технологии, 2001. – 182 с.
154. Шапкин, С. А. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации [Текст] / С. А. Шапкин, Л. Г. Дикая // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №1. – С. 19-35.
155. Швырков, В. Б. Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения [Текст] / В. Б. Швырков. – М. : Наука, 1978. – 240 с.
156. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
157. Шингаров, Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности [Текст] / Г. Х. Шингаров. – М. : Наука, 1971. – 221 с.
158. Шнайнер, К. Как снять стресс [Текст] / К. Шнайнер. – М. : Прогресс, 1993. – 78 с.

159. Эриксон, Э. Трагедия личности [Текст] / Э. Эриксон. – М. : ЭКСМО, Алгоритм, 2008. – 256 с.
160. Юнг, К. Г. Психологические типы [Текст] / К. Г. Юнг. – М. : АСТ, 2006. – 768 с.
161. Юрасова, Е. Н. Психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, терроризму и ксенофобии [Текст] / Е. Н. Юрасова // Юридическая психология. – 2008. – № 4. – С. 38-46.
162. Ядов, В. А. Социальная психология личности [Текст] / В. А. Ядов // Социология и современность. – 2003. – Т. 1. – С. 75-90, 106-120.
163. Ядов, В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности [Текст] : учеб. пособие / В. А. Ядов. – М. : Омега-Л, 2009. – 567 с.
164. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 137 с.
165. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации. Избранные психологические труды (Серия «Психологи отечества») [Текст] / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1998. – 304с.
166. Ясвин, В. Я. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.Я. Ясвин. – М. : ФиС, 2002. – 368 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Лист экспертной оценки

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

	развития	эмоционального развития 3 балла	развития поверхностные 4 балла	факторах собственного эмоционального развития 5 баллов		
5	Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	Имеет поверхностное представление о правилах регуляции эмоциональных состояний 3 балла	Знает отдельные правила регуляции эмоциональных состояний 4 балла	Обладает глубокими знаниями, имеет целостное представление о правилах регуляции эмоциональных состояний 5 баллов		
6	Знание методов формирования эмоциональной устойчивости	Имеет бессистемные знания методов формирования эмоциональной устойчивости 3 балла	Знает отдельные методы формирования эмоциональной устойчивости 4 балла	Обладает твердыми знаниями методов формирования эмоциональной устойчивости 5 баллов		
7	Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	Слабо ориентируется в средствах коррекции неустойчивого эмоционального поведения 3 балла	Знает некоторые средства коррекции неустойчивого эмоционального поведения 4 балла	Обладает прочными знаниями средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения 5 баллов		
Умения						
8	Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	Развито слабо, практически не дает возможности оценивать собственное эмоциональное состояние 3 балла	Развито и дает возможность адекватно оценивать некоторые собственные эмоциональные состояния 4 балла	Высокоразвито и позволяет адекватно оценивать собственное эмоциональное состояние 5 баллов		
9	Умение эмоциональной	Развито слабо,	Развито, иногда не	Высокоразвито и		

	регуляции	практически не позволяет регулировать эмоциональные ситуации 3 балла	удается регулировать эмоциональные ситуации 4 балла	позволяет регулировать эмоциональные ситуации 5 баллов		
10	Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни	Развито слабо, не позволяет регулировать собственные эмоциональные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни 3 балла	Развито, частично позволяет регулировать несложные собственные эмоциональные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни 4 балла	Высокоразвито и позволяет регулировать собственные эмоциональные ситуации, возникающие в учебной и повседневной жизни 5 баллов		
11	Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования	Развито слабо, не всегда позволяет адекватно реагировать в эмоциональной ситуации 3 балла	Развито и позволяет достаточно адекватно реагировать в эмоциональной ситуации 4 балла	Высокоразвито и позволяет адекватно реагировать в эмоциональной ситуации 5 баллов		
12	Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни	Развито слабо, не достаточно позволяет осознавать собственные эмоциональные состояния 3 балла	Развито, позволяет осознавать некоторые собственные эмоциональные состояния 4 балла	Высокоразвито и позволяет осознавать собственные эмоциональные состояния 5 баллов		
13	Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования	Развито слабо, не обеспечивает эмоционального самосовершенствования 3 балла	Развито, дает возможность эмоционального самосовершенствования	Высокоразвито и обеспечивает возможность эмоционального самосовершенствования		

			4 балла	5 баллов		
14	Умение проявлять себя в ситуации конфликта	Развито слабо, в ситуациях конфликта возникают затруднения 3 балла	Развито, позволяет взаимодействовать в ситуации конфликта 4 балла	Высокоразвито и позволяет эффективно взаимодействовать в ситуации конфликта 5 баллов		
Отношения						
15	Отношение к себе	Самооценка неустойчивая (от неадекватно низкой до высокой) 3 балла	Самооценка неадекватная: умеренно завышена или занижена 4 балла	Самооценка адекватна или немного завышена 5 баллов		
16	Отношение к удовлетворению своих интересов в ущерб другому (ситуация соревнования)	В ситуации соревнования настойчиво преследует свои интересы 3 балла	В ситуации соревнования предлагает среднюю позицию 4 балла	В ситуации соревнования внимателен к желаниям другого 5 баллов		
17	Отношение к пренебрежению собственными интересами ради чужих интересов (ситуация приспособления)	Жертвует собственными интересами ради интересов другого 3 балла	Пытается улаживать дело, учитывая собственные интересы 4 балла	Старается соблюсти собственные интересы, не задев чувств другого 5 баллов		
18	Отношение к отсутствию стремления достижения собственных целей (ситуация избегания)	Избегает возникновения неприятностей для себя, на пути к достижению целей 3 балла	Старается откладывать решение спорных вопросов 4 балла	Добивается поставленных целей 5 баллов		
19	Отношение к компромиссам	В конфликтной ситуации не стремится к компромиссу,	В конфликтной ситуации прислушивается к чужому мнению,	В конфликтной ситуации уважает чужое мнение, стремится к		

		отстаивает только свою точку зрения 3 балла	но не всегда стремится к компромиссу 4 балла	компромиссу 5 баллов		
20	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям не сформировано 3 балла	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям сформировано, но иногда оценивает их не адекватно 4 балла	Сформировано адекватное отношение к собственным эмоциональным переживаниям 5 баллов		
21	Отношение к сотрудничеству	К сотрудничеству относится с неприятием, проявляет раздражение и недоброжелательность 3 балла	К сотрудничеству относится равнодушно, иногда обращается к окружающим за помощью или советом 4 балла	К сотрудничеству относится позитивно, стремится к нему в деятельности 5 баллов		
22	Отношение к успехам (неудачам)	Доминирует мотивация избегания неудач 3 балла	Формируется мотивация достижения успеха. В процессе студенты неадекватно оценивают свои возможности, цели деятельности часто не достигают 4 балла	Сформирована устойчивая мотивация достижения успеха, отличаются настойчивостью в достижении цели 5 баллов		
23	Отношение к познавательной активности	Не стремится к познанию окружающей действительности, познавательная активность носит ситуативный характер	Познавательная активность направлена на эмоционально привлекательные объекты	Стремится к познанию окружающей действительности, познавательная активность носит устойчивый характер		

		<i>3 балла</i>	<i>4 балла</i>	<i>5 баллов</i>		
24	Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	Не готов к принятию на себя ответственности за происходящие события <i>3 балла</i>	Принимает на себя ответственность за происходящие события в отдельных случаях <i>4 балла</i>	Готов к принятию на себя ответственности за происходящие события <i>5 баллов</i>		

Спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа»

Занятие №1

Лекция на тему «Эмоциональная устойчивость – психофизиологическое состояние человека»

Цель: сформировать понятие о структуре эмоциональной устойчивости, особенностях; о механизмах формирования. Показать значение эмоциональной устойчивости в межличностном общении, познавательной деятельности.

План

1. Физиологические и психологические предпосылки эмоций;
2. Понятие эмоциональной устойчивости в системе знания об эмоциональной сфере человека;
3. Эмоциональная устойчивость как психофизиологическое состояние человека.

Занятие №2

Лекция на тему «Проблема эмоциональной устойчивости в трудах отечественных и зарубежных ученых»

Цель: познакомить с феноменом эмоциональной устойчивости в контексте педагогической деятельности (Е.П. Ильин, Р. Шакуров), в контексте военно-профессиональной деятельности (В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин). Сформировать понятие о классической модели восприятия человеком эмоциональных проявлений.

План

1. Феномен эмоциональной устойчивости в контексте педагогической деятельности (Е.П. Ильин, Р. Шакуров);
2. Феномен эмоциональной устойчивости в контексте военно-профессиональной деятельности (В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин);
3. Классическая модель восприятия человеком эмоциональных проявлений (В.К. Вилюнас, Я. Рейковский).

Занятие №3

Лекция на тему «Индивидуальные особенности управления эмоциональными состояниями»

Цель: показать значение управления эмоциями, индивидуальные особенности контроля выражения эмоций; познакомить студентов с методами устранения нежелательных эмоциональных состояний.

План

1. Значение управления эмоциями;
2. Индивидуальные особенности контроля выражения своих эмоций;
3. Методы устранения нежелательных эмоциональных состояний.

Занятие №4

Лекция на тему «Факторы, влияющие на формирование эмоциональной устойчивости»

Цель: сформировать понятия о факторах, влияющих на формирование эмоциональной устойчивости.

План

1. Влияние самооценки на формирование эмоциональной устойчивости;
2. Влияние индивидуально-типологических особенностей на формирование эмоциональной устойчивости;
3. Влияние тревожности на формирование эмоциональной устойчивости;
4. Влияние психологической защиты на формирование эмоциональной устойчивости.

Занятие №5

Лекция на тему: «Компоненты эмоциональной устойчивости»

Цель: познакомить с компонентами эмоциональной устойчивости, показать их значение в формировании эмоциональной устойчивости; сформировать знания о методиках диагностики компонентов эмоциональной устойчивости.

План

1. Мотивационный компонент эмоциональной устойчивости;
2. Волевой компонент эмоциональной устойчивости;
3. Когнитивный компонент эмоциональной устойчивости;
4. Эмоциональный компонент эмоциональной устойчивости.

Работа в тренинговых группах осуществлялась согласно положениям:

1. Активное участие в происходящем;
2. Уважительное отношение друг к другу;
3. Конфиденциальность;
4. Искренность;
5. Общение по принципу «здесь и сейчас»;
6. Обратная связь.

Следовать положениям необходимо для достижения цели занятий.

В структуре занятия проводились ритуалы приветствия, основная часть, ритуалы прощания.

Занятие №6

Цель занятия – создать условия для более близкого знакомства и установления эмоциональных контактов; определить задачи курса и особенности групповой работы; выработать правила и нормы работы в группе; стимулировать самопознание студентов и познание ими окружающего мира.

Содержание занятия

1. «Знакомство»

В начале работы каждый участник оформляет визитку, где указывает свое имя. При этом студентам предоставляется полная свобода выбора. Имя должно быть написано разборчиво и достаточно крупно. Визитки крепятся на груди так, чтобы все могли прочитать. В дальнейшем на всем протяжении занятий участники обращаются друг к другу по этим именам.

Затем группа делится на пары, в которых участники в течение 5 минут рассказывают друг о друге, после чего каждый кратко на основе полученных сведений представляет своего партнера группе. Основная задача представления – подчеркнуть индивидуальность своего партнера, рассказать о нем так, чтобы все остальные сразу его запомнили. Участники по очереди рассказывают о своем партнере, подчеркивая его особенности (привычки, качества, умения, привязанности и т.п.).

2. «Правила группы»

В каждой группе могут быть особые правила, но в основе лежат общепринятые, так как их эффективность проверена многолетней практикой проведения таких занятий. Процедуру обсуждения и принятия правил следует использовать для того, чтобы с первых минут показать участникам основные ошибки, которые они допускают в процессе общения. Студенты должны осознать, что это не формальные правила, а нормы, которые значительно сокращают потери времени, позволяют продуктивно работать над собой и освоить наиболее эффективные способы формирования эмоциональной устойчивости, т.е. достичь главной цели спецкурса. Правила предлагались самими участниками, в результате чего были отобраны наиболее приемлемые:

1. Не опаздывать.
2. Заботиться о конфиденциальности жизни группы.
3. Стремиться быть активным участником того, что происходит.
4. Не отказываться от права сказать «нет», а также от права самому (самой) решать, как себя вести, как поступить в той или иной групповой ситуации.
5. По возможности, быть искренним, сообщать достоверные сведения.
6. Иметь право получать поддержку, помощь со стороны группы.
7. Стремиться слушать говорящего, стараясь не перебивать.
8. Ориентировать себя на то, чтобы проявлять активность, участвуя во всех событиях, процедурах, ситуациях, возникающих в ходе работы группы.
9. Иметь право высказывать свое мнение по любому вопросу.
10. Использовать обращение на «ты» во время работы группы.
11. Сообщать о своих трудностях, мешающих участию в работе группы.
12. Высказываться только от своего имени и о том, что воспринято, прочувствовано, переживается, происходит здесь и сейчас.
13. Не говорить о присутствующих в третьем лице.

3. *«Осознание себя»*

Материалы: классная доска (для ведущего)

Форма проведения: управляемая дискуссия.

Ведущий описывает формирование системы личных ценностей. Группа в режиме мозгового штурма рождает список ценностей, которые руководитель затем выписывает на доску. Изучается рациональность каждой ценности, перечисленной на доске. Затем обсуждается влияние системы личных ценностей на самооценку. Необходимо поговорить о перестройке системы ценностей человека. Слова ведущего приблизительно следующие: «Мы развиваем наши этические или ценностные системы, перерабатывая и усваивая сообщения, полученные нами от важных для нас людей. Ими могут быть родители, родственники, друзья семьи, учителя, священники, общественные и политические лидеры, киногерои, сверстники и т.д. Подумайте о ваших собственных ценностях: «должен и не должен», «всегда и никогда». Если большинство из вас считают: «Я должен быть честным» – и это является вашей ценностью, то мы ее записываем на доске. Какие еще ценности существуют? Что каждый из вас об этом думает? Пройдите весь круг, чтобы каждый участник назвал хотя бы одну ценность». Записываются ответы каждого участника.

Объясните, почему человек возводит в ранг ценности то, что он уважает. Если кто-то изменяет своей ценности, его собственное достоинство подает в его глазах. Следуйте своей системе ценностей, и вы перестанете чувствовать себя неудачником. После этого предложите принять некое решение. (Ведущий записывает его на доске).

Ведущий может привести пример. Допустим, девушке, ценностью которой является представление о недопустимости интимных отношений до вступления в брак, все-таки изменила своему принципу. Чтобы перестать испытывать чувство вины и прочие негативные ощущения, она должна выбрать одно из следующих действий.

1. Прекратить, интимные отношения со своим парнем. (На доске записывают: «Не вступайте в интимные отношения до заключения брака» [утверждение ценности].)

3. Решить, что эта ценность больше не важна для нее. (Сотрите то, что вы написали [удаление ценности из нашего списка].)

3. Решить, что сексуальные отношения до вступления в брак возможны, при условии серьезных намерений юноши и девушки (Напишите эту ценность в новом варианте, а именно «не вступайте в интимные отношения до заключения брака, если ваши отношения недостаточно проверены [изменение ценности].)»

Затем ведущий должен попытаться организовать дискуссию. Каждый должен получить слово хотя бы один раз. Как правило, в ходе обсуждения становится очевидным, что большинство студентов хотя бы изредка нарушают свой этический кодекс. После этого появляется возможность рассмотреть, как подобное нарушение влияет на самооценку. Группа сможет сделать вывод, что нарушение своей системы ценностей наносит самооценке серьезный ущерб.

4. *«Предмет, похожий на меня»*

Материалы: разнообразные предметы (чем многочисленнее и разнообразнее, тем лучше), стол для выкладывания предметов.

Ведущий группы раскладывает определенное количество предметов на столе. Необходимо, чтобы выбранные предметы обладали потенциалом, способным вызвать определенные ассоциации. Когда группа собирается, каждый участник по очереди выбирает предмет, который больше всего похож на него или на неё, и объясняет свой выбор. Остальные члены группы реагируют на сделанную самопрезентацию, давая обратную связь каждому участнику. С помощью обратной связи самопрезентации подтверждаются или оспариваются.

Завершая упражнение, следует обратить внимание на то, что некоторые участники, видимо, знают самих себя очень хорошо, при том, что другие не настолько хорошо понимают, что может их мотивировать при выборе, и не могут признаться в этом остальным членам группы. Если это уместно, можно подвести участников группы к обсуждению с их родителями, учителями и т. д.

5. *«Футболки»*

Материалы: вырезанные из бумаги футболки, цветные маркеры.

Участникам раздаются бумажные футболки, цветные маркеры. Если кто-то из присутствующих одет в футболку, лучше обратить на нее внимание всех и заметить, что надпись спереди, несомненно, предназначена для того, чтобы ее прочитали. Следует подчеркнуть, что одна сторона «футболок» – это лицо, а другая – спина. Лицевая сторона представляет социальное «Я» участников – ту часть личности, которая выставляется на обозрение окружающих. Им предстоит нарисовать свои «социальные Я» на лицевых сторонах их «футболок». Рисунки могут представлять собой картинки, символы, слова или различные комбинации всего этого. Обратная сторона «футболки» – это «тайное Я» участников, та часть их личности, которая скрыта от остальных людей.

Целесообразно подсказать членам группы, что использование различных цветов может помочь им проиллюстрировать те эмоции, которые они захотят выразить.

Участникам предлагается в течение 20 минут индивидуально поработать над своими «футболками», заняв любое удобное для себя место. Через двадцать минут надо собрать группу в общий круг для обсуждения их творений. Приветствуйте предоставление обратной связи тем участникам, которые только что объяснили свои работы.

6. «Подведение итогов»

Ведущий предлагает ответить студентам на ряд вопросов:

- Узнал ли ты на занятии о себе что-то новое?
- Если узнал, то что?
- Был ли ты откровенным?
- Если нет, то почему?
- Что тебе больше всего понравилось на занятии?

– Что не понравилось?

– О чем бы ты хотел поговорить на следующем занятии?

Ведущий собирает бланки с ответами. Ответы студентов на поставленные вопросы обобщаются, после чего формулируются необходимые выводы.

Занятие №7

Цель занятия – познакомить студентов с различными приемами регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний, выявить соотношение положительных и отрицательных эмоций в жизни; познакомить членов группы с приемами релаксации и контроля своих эмоциональных состояний.

Содержание занятия

1. «Учимся расслабляться»

Ведущий рассказывает о том, что в случаях, когда испытываешь напряжение, «зажатость», тревогу, можно помочь себе расслабиться с помощью простых приемов, которые помогают не только почувствовать себя комфортнее и спокойнее, но и создать условия для более взвешенного, обдуманного поведения, не нанося ущерба интересам другого человека. Затем он знакомит студентов с тремя способами релаксации.

1. «Сядем поудобнее. Спина расслаблена, опирается на спинку пула, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделаем по десять глубоких медленных вдохов и выдохов. Чтобы замедлить их, сосчитаем про себя до семи, а выдыхая – до девяти. Можно и не считать, если так удобнее и легче». По окончании упражнения ведущий предлагает рассказать, кто что испытал, что почувствовал, выполняя это упражнение. Начинает рассказ сам ведущий, показывая, как можно говорить о своих чувствах.

2. «Следующий способ расслабления можно условно назвать «Заколдованное слово». Например, в напряженной ситуации мы можем произнести про себя это «волшебное слово» и почувствуем себя намного легче, увереннее и спокойнее. Это могут быть разные слова: «покой», «тишина», «стоп», «все хорошо» и т.д. Главное, чтобы эти слова помогали вам. Давайте попробуем. По окончании ведущий спрашивает, какие слова подобрал для себя каждый из участников и что он почувствовал.

3. «Еще один способ успокоиться и расслабиться. Вспомните ситуацию, которая обычно вызывает у вас волнение, напряжение. Произнесите про себя несколько утверждений о том, что вы чувствуете себя уверенно, спокойно. Эти утверждения обязательно должны быть положительными. Например, «Я не волнуюсь», «Я абсолютно спокоен», и т.д. Начнем!»

По окончании ведущий спрашивает, кто какие словосочетания использовал, что почувствовал, и просит рассказать о том, какие ситуации вспомнились.

2. «Список чувств»

Материалы: бумага, ручки.

Ведущий делает небольшое вступление: «В жизни все мы испытываем различные чувства – положительные, отрицательные. Вспомните их названия. Запишите их в два столбика: слева – положительные, справа – отрицательные».

На выполнение задания дается пять минут.

После этого ведущий просит подчеркнуть названия самого приятного чувства среди первых, и самого неприятного – среди вторых; спрашивает, сколько вспомнилось положительного и сколько отрицательного.

Это задание имеет и диагностическое значение: если отрицательных эмоций названо больше, студенту требуется больше внимания и поддержки, так как у него, возможно, большой негативный опыт межличностных отношений.

3. «Экспресс-АТ»

Ведущий инструктирует участников: «А сейчас вы освоите «Экспресс-АТ». Речь идет об аутогенной тренировке. Сосредоточившись, уйдя в себя, человек способен особенно эффективно воздействовать на себя, внушать себе желаемое. Самовнушение полезно для самовоспитания.

Удобно расположитесь в кресле, закройте глаза, расслабьтесь. Вы сидите удобно, и ваши мышцы отдыхают. Вы отдыхаете, и внутренние органы спокойны. Вы не ощущаете своего тела, оно не беспокоит вас. Скажите себе: «Мое лицо неподвижно и маскообразно». Мышцы плеч должны быть расслаблены, и плечи свободно обвисают. Поднимите и опустите плечи, расслабьте мышцы плеч.

Глаза закрыты, в комнате тихо, и информация со стороны органов чувств не беспокоит и не тревожит. Тело расслаблено. Вы отдыхаете, ничем не озабочены. Все, что скажете себе в этом состоянии, будет воспринято каждой клеточкой вашей нервной системы.

Теперь я медленно, тихо и ритмично считаю до 25. Размеренный счет еще более подготовит вас к восприятию самовнушения. На занятиях вы будете повторять мои слова. Вы доверяете мне, вы знаете, что я желаю вам добра. Постепенно вы поймете, как это делать, и далее, уже без меня, будете сами себе внушать желаемое. А пока повторяйте за мной вполголоса: "Я никогда не соглашусь быть слабым, безвольным, боязливым, я никогда не соглашусь быть хуже других.

Я сделаю все, что от меня зависит, чтобы быть развитым умственно, сильным физически, ловким, смелым, решительным, волевым, организованным человеком, ни в чем не уступающим своим сверстникам. Я никогда не буду самоуверенным, я обязательно добьюсь заслуженной уверенности в себе. Отныне и навсегда мой путь – путь постоянного самосовершенствования. Я так хочу, и так будет. Упорным трупом я сделаю сам себя, и это моя клятва

самому себе. Это сурово, но я сам выбираю этот путь. И я понимаю, что нельзя упустить этот шанс стать настоящим человеком. Сегодня я начинаю работу над собой, чтобы к последнему занятию я пришел более умным, смелым, решительным, волевым, организованным человеком, чем я есть сейчас.

4. «Подведение итогов»

Ведущий вновь раздает участникам бланки с вопросами, предлагая на них ответить. На этот раз каждый из членов группы отвечает на вопросы устно, ответы анализируются в кругу.

Занятие №8

Цель занятия – сформировать мотивацию достижения успеха, стимулировать преодоление детерминистских жизненных установок, повысить уверенность в себе, укрепить веру в свои силы.

Ведущий придерживается уже сложившейся схемы проведения занятия:

1. Анализ обратной связи;
2. Напоминание о правилах;
3. Психологическая разминка;
4. Если было задано домашнее задание, то его анализ;
5. Основные упражнения;
6. Подведение итогов.

Содержание занятия

1. «Скульптура»

Группа делится на две части. Одна должна «вылепить» скульптуру человека с чувством собственного достоинства, другая – человека без чувства собственного достоинства. Натурщиком может стать один из участников, которому каждый стремится придать и необходимую позу, мимику. Затем, выбранный «экскурсовод» описывает скульптуру, рассказывает, что и как она выражает.

Далее студентам предлагается вспомнить не менее 6 событий повседневной жизни, оценив их с точки зрения того, повышали они чувство собственного достоинства, понижали или были безразличны к нему.

2. «Нарисуй себя»

Материалы: листы бумаги, карандаши, краски.

Ведущий руководит действиями членов группы следующим образом: «Лист бумаги разделите пополам. Слева нарисуйте себя таким, какие вы есть. А справа – такими, какими хотели бы быть. Ниже сделайте пояснение к рисункам».

По результатам анализа рисунка легко сделать вывод об уровне развития самооценки студентов.

4. «Фильм про победителя»

Инструкция ведущего следующая: «Вспомните себя идеального, которого вы нарисовали справа на листе. Всем ли вас устраивает этот герой, готов ли он к приключениям? Пора сочинять сценарий, режиссировать, ставить фильм.

Пусть этот сценарий начинается с самого ближайшего будущего, лучше всего, с завтрашнего дня. Придумайте, что хотите, но одно важное условие – это должен быть фильм про победителя.

Пусть в вашем сценарии обязательно будут неудачи, провалы, любые катаклизмы, но это, повторимся, должен быть сценарий про победителя. Значит, вы должны придумать наиболее интересные пути преодоления жизненных трудностей. Если вы выберете для сценария путь избегания трудностей и неудач, то фильма про победителя не получится.

Уделите достаточно внимания другим персонажам, обстановке, постарайтесь, чтобы ваш герой жил в нормальном, обычном, а не идеализированном мире.

Запишите этот сценарий и вспоминайте о нем почаще. Вспоминайте о том, что вы имеете возможность творить свою жизнь и самого себя».

5. «Воспоминание о будущем»

Слова ведущего могут быть такими: «У каждого человека в жизни бывают неудачи или ошибки, а на ошибках человека учится. Но, хорошо, если учится. Иная неудача накладывает негативный отпечаток на дальнейшие действия человека, и он старается избегать того, что не принесло успеха, подсознательно боится очередной неудачи.

Как воспитать в себе стойкость (контроль) за своими ошибками и неудачами? Хорошо бы сейчас расслабиться, закрыть глаза, мысленно повернуть историю вспять. Пусть с каждым мгновением уносятся годы навстречу детству. Представьте себе вашу жизнь как киноленту. Анализируйте в каждый пробегаемый момент времени все ситуации вашей нерешительности, сомнений, возможно, нетвердости убеждений, уповая на счастливую случайность, которые оказали пагубное влияние на дальнейшие события жизни. Если бы тогда не растеряться, не побояться ответственности за принимаемое решение! Ведь был момент, была возможность... Сейчас было бы всё иначе. Ощутите всю силу шквала эмоций сожаления! Не стесняйтесь выплеснуть эти эмоции, в деталях видя перед собой и чувствуя тот самый момент. Давайте вернёмся к прошлому в реальных ощущениях и реальном действии, в лицах. Инсценируем эту ситуацию при помощи присутствующих здесь. (Для усиления эффекта ее можно предварительно вербализировать, зарисовать). Главным героем действия может быть каждый из вас, а действующими лицами – все, кто пожелает. Дойдя до рокового момента, остановимся, пусть каждый попытается увидеть иное развитие событий». Те, кто «вошел» в ситуацию, выходят по очереди вперед, предлагают свою версию выхода из ситуации и проигрывают её с добровольцами.

Выбирается наиболее оптимальный вариант, который устраивает главного героя реальной ситуации, и за который он был бы готов нести ответственность.

б. «Подведение итогов»

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими чувствами и эмоциями, делать выводы и предпринимать практические шаги, способствующие формированию эмоциональной устойчивости.

В конце ведущий предлагает студентам ответить на ряд уже знакомых вопросов.

Занятие №9

Цель занятия – формировать адекватную самооценку, самопознание участников, умение слушать и осуществлять обратную связь, повышать уровень самооценки участников, формировать позитивное отношение к себе.

Содержание занятия

Занятие в кругу начинается с анализа ответов на вопросы с прошлого занятия.

1. «Мои ценности и самооценка»

Материалы: классная доска (для ведущего).

Форма проведения: управляемая дискуссия.

Ведущий описывает формирование системы личных ценностей. Группа в режиме мозгового штурма рождает список ценностей, которые руководитель затем выписывает на доску. Изучается рациональность каждой ценности, перечисленной на доске. Затем обсуждается влияние системы личных ценностей на самооценку. Необходимо поговорить о перестройке системы ценностей человека. Слова ведущего приблизительно следующие: «Мы развиваем наши этические или ценностные системы, перерабатывая и усваивая сообщения, полученные нами от важных для нас людей. Ими могут быть

родители, родственники, друзья семьи, учителя, священники, общественные и политические лидеры, киногерои, сверстники и т.д. Подумайте о ваших собственных ценностях: «должен и не должен», «всегда и никогда». Если большинство из вас считают: "Я должен быть честным» – и это является вашей ценностью, то мы ее записываем на доске. Какие еще ценности существуют, что каждый из нас об этом думает? Пройдите весь круг, чтобы каждый участник назвал хотя бы одну ценность». Записываются ответы каждого участника.

Объясните, почему человек возводит в ранг ценности то, что он уважает. Если кто-то изменяет своей ценности, его собственное достоинство падает в его глазах. Следуйте своей системе ценностей, и вы перестанете чувствовать себя неудачником. После этого предложите принять некое решение. (Ведущий записывает его на доске).

Ведущий может привести пример. Допустим, девушке, ценностью которой является представление о недопустимости интимных отношений до вступления в брак, все-таки изменила своему принципу. Чтобы перестать испытывать чувство вины и прочие негативные ощущения, она должна выбрать одно из следующих действий.

1. Прекратить интимные отношения со своим парнем. (На доске записывают: «Не вступайте в интимные отношения до заключения брака» [утверждение ценности].)
2. Решить, что эта ценность больше не важна для нее. (Сотрите то, что вы написали [удаление ценности из нашего списка].)
3. Решить, что сексуальные отношения до вступления в брак возможны, при условии серьезных намерений юноши и девушки (Напишите эту ценность в новом варианте, а именно «не вступайте в интимные отношения до заключения брака, если ваши отношения недостаточно проверены» [изменение ценности].)

Затем ведущий должен попытаться организовать дискуссию. Каждый должен получить слово хотя бы один раз. Как правило, в ходе обсуждения становится очевидным, что большинство студентов хотя бы изредка нарушают свой этический

кодекс. После этого появляется возможность рассмотреть, как подобное нарушение влияет на самооценку. Группа сможет сделать вывод, что нарушение своей системы ценностей наносит самооценке серьезный ущерб.

2. «Затейник»

Каждому участнику предлагается по очереди вспомнить веселую игру и организовать в группе ее проведение. Это могут быть прятки, жмурки или другие, более экзотичные игры. Участники группы выставляют каждому затейнику на его листочке свои оценки по пятибалльной системе. После окончания игр, затейники суммируют все оценки, выставленные им. Определяется суммарный балл. Затем результаты сравниваются и определяется самый выдающийся массовик-затейник.

3. «Черное и белое»

Это упражнение является вариантом распространенной процедуры – «горячий стул».

Вариант А. В комнате устанавливаются два кресла: одно из них накрывают белым материалом, другое – черным. Одному из участников (желательно кому-либо с неадекватной самооценкой) предлагается расположиться в белом кресле, все остальные члены группы по очереди садятся в черное кресло и говорят участнику, который сидит в белом кресле о его недостатках, мешающих, по их мнению, его успеху. Сидящий в белом кресле может попросить уточнить то или иное высказывание, задавать дополнительные вопросы, но не имеет права на отрицание либо оправдание.

Вариант Б. Теперь один из участников занимает черное кресло, а все остальные – белое, характеризуя при этом сидящего напротив только положительно.

Задача ведущего состоит в том, чтобы предлагать членам группы с завышенной самооценкой занимать белое кресло, а с заниженной – черное. Можно предложить чередовать черную и белую позицию, при этом отслеживая, чтобы каждый раз попадал тот, кому это нужно.

4. «Черно-белая комната»

Для проведения этой игры помещение (комната, зал) делится на две половины. Одна оформляется в мрачных, тусклых, темных тонах. Другая –напротив, в радужных, ярких, сочных, светлых тонах.

Все участники находятся в темной половине комнаты. Их задача – к концу игры перебраться из темной в светлую половину.

В роли «пограничника» (эксперта) выступает сначала психолог (ведущий группы), а затем ему помогают первые два участника, перебравшиеся в светлую половину комнаты.

Задание для группы:

- проанализируйте свои мысли о том, что вас беспокоит;
- запишите эти мысли;
- из всего перечня мыслей вам необходимо выбрать те, которые имеют негативную формулировку, подчеркните их;
- замените негативную формулировку позитивной (лучше, если вы сможете предложить не один вариант, а несколько).

Затем каждый участник по очереди зачитывает негативные мысли и тут же – позитивный вариант. Это и служит «пропуском» в светлую часть помещения. В том случае, если участник затрудняется, он может попросить помощи товарищей. В конце игры, когда все участники пересекут «границу», можно устроить чаепитие.

5. «Все в твоих руках»

Участникам предлагается вспомнить ситуации, когда именно от них зависела судьба студента, успех мероприятия, решение педагогического совета. Далее их просят написать список этих ситуаций в два столбика: справа ситуации, когда

участник смог повлиять на события, происходящие в студенческом коллективе, слева - случаи, когда мнение учителя осталось неучтенным директором, родителями, коллегами. Теперь всем предстоит проанализировать левый список с учётом знаний и умений, полученных в ходе занятий. Ведущий спрашивает: «Как теперь бы вы поступили, прислушались ли к вам остальные? Если, на ваш взгляд, ситуация теперь сложилась бы по-другому (вы повлияли бы на ход событий более конструктивно), отметьте такие положения как-либо в списке. Теперь посчитайте количество пунктов в правом списке и количество выделенных пунктов левого списка. Сравните их с количеством оставшихся пунктов в левом списке. Можете ли вы сейчас утверждать, что теперь в состоянии положительно повлиять на жизнь образовательной среды вашего учебного заведения?»

Своим настроением, достижениями и пожеланиями участники могут поделиться в заключительном групповом «кругу».

6. Подведение итогов

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими чувствами и эмоциями, делать выводы и предпринимать практические шаги, способствующие формированию эмоциональной устойчивости.

В конце ведущий предлагает студентам ответить на ряд уже знакомых вопросов.

Занятие №10

Цель занятия – стимулировать снижение конфликтности участников; показать значение эмоциональной устойчивости в межличностном взаимодействии; развивать внимание к своим чувствам и к чувствам другого, терпимость к мнению другого.

Содержание занятия

1. «Свободное падение»

Участники группы разбиваются на пары, и выбирается один «падающий». Он становится спиной к остальным. Члены группы сцепляют руки попарно, пары выстраиваются в ряд. Задача «падающего», стоя спиной к остальным, упасть им на руки. Затем задача может быть усложнена: можно предложить, падать со стула. Данную процедуру по возможности проходят все. После упражнения стоит проанализировать в кругу всё случившееся:

1. Насколько страшно было падать?
2. Доверяете ли вы теперь больше членам группы?
3. Какие ощущения вы испытывали перед падением, какие – после?
4. Готовы ли те, кто не смог перебороть свой страх, попробовать сделать это на следующих занятиях?

2. «Сказка о тройке»

Участники объединяются в тройки. Каждый игрок присваивает себе обозначение А, В, или С. Затем ведущий сообщает задание: тройка должна выработать общее решение – на какое море поехать отдыхать (кого назначить дежурным и т.д.). Но ситуация осложняется тем, что каждый игрок лишен одного из каналов восприятия или передачи информации:

- игрок А слепой, но слышит и говорит;
- игрок В глухой, но может видеть и двигаться;
- игрок С не может двигаться, но слышит и видит.

Для полноты ощущений участникам предлагается завязать глаза, заткнуть уши, привязать себя к стулу. По истечении переговоров участникам предлагается поменяться ролями. В конце можно обсудить следующее:

- Зависело ли время выполнения от того, кто какую роль выполнял?

- Какие чувства испытывает человек, обделенный в плане общения?
- При блокировке какого коммуникативного канала вы чувствовали себя наиболее комфортно?

3. *«Аргументы и факты»*

Участникам предлагается разбиться на пары и придумать себе роли для диалога, например, «мать и ребёнок», «директор и подчиненный» и др. Каждой паре предстоит придумать ситуацию, в которой один участник будет чего - либо просить, а другой ему пытаться отказать. Цель просящего, манипулируя повелением оппонента заставить его согласиться с его просьбой. Задача второго игрока аргументировано ему отказать, не доводя ситуацию до конфликта. Затем дается время на подготовку, после чего все пары по очереди проигрывают свои эпизоды. После этого участникам предлагается поменяться ролями и еще раз смоделировать и проиграть ситуацию.

1. В какой роли вы себя чувствовали наиболее комфортно?
2. Кто чаще добивался поставленной цели: «манипулятор» или его оппонент?
3. Какие способы вы использовали для того, чтобы манипулировать поведением своего напарника?
4. Напоминала ли смоделированная ситуация случаи из вашей жизни? Так ли вы себя в них вели?

4. *«В одной связке»*

Одной верёвкой обвязываются три добровольца. С этого момента они могут двигаться только в связке. Однако направления движения у всех троих различны.

Предположим, ситуации возникла прямо на занятии. первый участник заинтересован тем, что происходит, и намерен дослушать до конца. Второй уже устал, ему хотелось бы сделать перерыв, а затем, возможно, продолжить занятие. Третий настроен крайне отрицательно и собирается покинуть занятие.

Однако все они – в одной связке. Разорвать веревку игроки не могут, поэтому должны найти решение, которое устроило бы всех троих.

Веревка дает наглядное представление о динамике развития отношений: провисает там, где участники достигли взаимопонимания, и натягивается там, где преобладают нетерпимые, непримиримые отношения.

После выполнения упражнения необходимо проанализировать в кругу методы взаимодействия участников (убеждение, согласие, давление, запугивание и т. д.), а также разобрать состояния испытуемых и стратегии их поведения.

В конце группа должна прийти к выводу, что при самых противоположных позициях возможен компромисс.

5. «Пойми меня»

Группа делится на две команды. Участники одной команды выбирают любого члена другой и загадывают ему слово так, чтобы его мог слышать только он. Выбранный участник должен показать своей команде загаданный предмет или явление без помощи слов, чтобы она как можно быстрее его поняла. Затем команды меняются ролями. Побеждает та команда, которая отгадала больше слов и потратила на это меньше времени.

6. «Цвета эмоций»

Один из участников по желанию становится испытуемым. Он выходит из комнаты, а остальные задумывают какой-нибудь цвет, для начала лучше один из основных: красный, зеленый, синий, жёлтый. Когда испытуемый войдет, все участники при помощи своего эмоционального состояния пытаются изобразить этот цвет, не называя его. Если он отгадал, то выбирается другой испытуемый, если нет, то остается тот же самый.

7. «Подведение итогов»

Ведущий предлагает ответить студентам на ряд вопросов:

1. – Узнал ли ты на занятии о себе что-то новое?
2. – Если узнал, то что?
3. – Был ли ты откровенным?
4. – Если нет, то почему?
5. – Что тебе больше всего понравилось на занятии?
6. – Что не понравилось?
7. – О чем бы ты хотел поговорить на следующем занятии?

Ведущий собирает бланки с ответами. Ответы студентов на поставленные вопросы обобщаются, после чего формулируются необходимые выводы.

Приложение 3

Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К Томаса (адаптация Н.В. Гришиной)

ОПРОСНИК

- 1 .А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

- Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.
2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
- Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.
3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
- Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.
- Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя. Б. Я стараюсь добиться своего.
7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
- Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.
- Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.
- Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
- Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15. А. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

Б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

Б. Я отстаиваю свои желания.

23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. А. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

КЛЮЧ:

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1.				А	Б
2.		Б	А		
3.	А				Б
4.			А		Б
5.		Б		Б	
6.	Б			А	
7.			Б	А	
8.	А	Б			
9.	Б			А	
10.	А		Б		
11.		А			Б
12.			Б	А	
13.	Б		А		
14.	Б	А			
15.				Б	А
16.	Б				А
17.	А			Б	
18.			Б		А
19.		А		Б	
20.		А	Б		
21.		Б			А
22.	Б		А		
23.		А		Б	
24.			Б		А
25.	А				Б
26.		Б	А		
27.				А	Б

28.		Б			
28.	А		А	Б	
30.		Б			А

Тест возможно использовать в групповом варианте, как в сочетании с другими тестами, так и отдельно. Затраты времени - не более 15-20 мин.

Приложение 4

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «ДА» или «НЕТ».

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего снимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.

11. Усердие - это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Поражение стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю, то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.

31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не нагружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

КЛЮЧ

Вы получили по 1 баллу за ответы «ДА» на следующие вопросы 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «НЕТ» на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

РЕЗУЛЬТАТ

- От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;
- от 11 до 15 баллов: средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;
- свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

**Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач
Т. Элерса**

Инструкция: Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из 3-х слов, которое наиболее точно Вас характеризует и пометьте его.

	1	2	3
1	Смелый	Бдительный	Предприимчивый
2	Кроткий	Робкий	Упрямый
3	Осторожный	Решительный	Пессимистичный
4	Непостоянный	Бесцеремонный	Внимательный
5	Неумный	Трусливый	Недумающий
6	Ловкий	Бойкий	Предусмотрительный
7	Хладнокровный	Колеблющийся	Удалой
8	Стремительный	Легкомысленный	Боязливый
9	Незадумывающийся	Жеманный	Непредусмотрительный
10	Оптимистичный	Добросовестный	Чуткий
11	Меланхолический	Сомневающийся	Неустойчивый
12	Трусливый	Небрежный	Взволнованный
13	Опрометчивый	Тихий	Боязливый
14	Внимательный	Неблагоразумный	Смелый
15	Рассудительный	Быстрый	Мужественный
16	Предприимчивый	Осторожный	Предусмотрительный
17	Взволнованный	Рассеянный	Робкий

18	Малодушный	Неосторожный	Нецеремонный
19	Пугливый	Нерешительный	Нервный
20	Исполнительный	Продажный	Авантюрный
21	Предусмотрительный	Бойкий	Отчаянный
22	Укрошенный	Безразличный	Бережный
23	Осторожный	Беззаботный	Терпеливый
24	Разумный	Заботливый	Храбрый
25	Предвидящий	Устрашимый	Добросовестный
26	Поспешный	Пугливый	Беззаботный
27	Рассеянный	Опрометчивый	Пессимистичный
28	Осмотрительный	Рассудительный	Предприимчивый
29	Тихий	Неорганизованный	Боязливый
30	Оптимистичный	Бдительный	Беззаботный

КЛЮЧ

Вы получаете по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе (первая цифра перед дефисом означает номер строки, вторая цифра после дефиса - номер столбца, в котором нужно слова. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце — «бдительный»). Другие выборы баллов не получают.

Ключ подсчета

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 1С/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат

Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к збеганию неудач, защите.

От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите;

от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;

от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации;

свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Приложение 6

Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК)

Субъективным контролем называется склонность человек; брать на себя и возлагать на других людей ответственность зато, что с ними происходит. В отличие от субъективного может существовать так называемый объективный контроль событий, при котором они происходят по воле обстоятельств, случая, независимо от желания человека.

Данная методика оценивает, в какой степени человек готов брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него. Испытуемому предлагаются следующие 44 утверждения, ответы на которые свидетельствуют о том, каков уровень субъективного контроля у данного человека. С каждым из этих суждений испытуемый, прочтя его, должен выразить свое согласие или несогласие.

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от особенностей и собственных усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не хотят уступать и приспосабливаться друг к другу.
3. Болезнь – дело случая, и если уж суждено кому-то заболеть, то с этим ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.
7. Внешние обстоятельства – родители и благосостояние – влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда руководители полностью контролируют действия подчиненных, а не полагаются на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств, например от настроения учителя, а не от моих собственных усилий.

11. Когда я строю планы, то в общем верю в то, что смогу их осуществить.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем лекарства и врачи.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались наладить совместную семейную жизнь, у них все равно чего не получится.
15. То хорошее, что я делаю в жизни, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Я думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я не стараюсь планировать свою жизнь далеко вперед, потому что многое зависит не от меня, а от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то могу расположить к себе почти любого человека.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается, – это дело моих собственных рук.
30. Иногда трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего просто не проявил достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виновны другие люди, а не я.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы не решатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принимать решение и действовать самостоятельно, не надеясь на помощь других людей и не полагаясь на судьбу.
40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на нее его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только себя.
43. Многие мои успехи стали возможными только благодаря помощи других людей.
44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Ключ к методике

Утвердительные ответы «да» на вопросы: 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 44 оцениваются по одному баллу и свидетельствуют о развитости субъективного контроля. То же самое касается отрицательных ответов «нет» на следующие вопросы: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41. За такие ответы субъективному контролю испытуемого также приписывается по одному баллу.

Максимальное число баллов, которое испытуемый может получить по уровню развития субъективного контроля, равняется 44.

Считается, что испытуемые, получившие от 33 до 44 баллов, способны взять на себя ответственность за то, что происходит с ними и с другими зависящими от них людьми.

Люди, получившие от 12 до 32 баллов, обладают средним уровнем развитости субъективного контроля и почти столь же часто в жизни берут на себя ответственность, сколько возлагают ее на других людей, тем самым снимая лично с себя ответственность за происходящее.

Те, чей суммарный показатель в баллах по данной методике оказался 11 и ниже, характеризуются тем, что в большинстве случаев жизни снимают с себя ответственность за происходящее и перекладывают ее на обстоятельства или на других людей, т.е. не обладают должной ответственностью.

**Методика диагностики эмоционального отношения к учению
(автор Ч.Д.Спилберг, модификация АД. Андреевой)**

Цель: изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева.

Форма проведения: индивидуально и фронтально.

Материал: бланк методики, содержащий инструкцию и задания.

Процедура проведения:

После раздачи бланков и заполнения сведений студенту дается инструкция и разбирается пример. Если что-либо непонятно, снова зачитывается инструкция и разбирается пример. Затем дается команда "приступайте".

Во время тестирования психолог следит за тем, чтобы каждый работал самостоятельно.

После обработки данных результаты тестирования заносятся в матрицы.

Инструкция: "Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа в зависимости от того, как ты себя чувствуешь на занятиях".

Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа в зависимости от того, как ты себя чувствуешь на занятиях.

Бланк

Фамилия, имя _____ Возраст _____

Время проведения _____ Дата проведения _____

		Почт и никогда	иногда	часто	Почт и всегда
	Пример: Мне весело	1	2	3	4
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне хочется узнать то, что мы проходим на занятии	1	2	3	4
3	Я разъярен	1	2	3	4
4	Я напряжен	1	2	3	4
5	Я испытываю любопытство	1	2	3	4
6	Мне хочется стукнуть кулаком по столу	1	2	3	4
7	Я чувствую себя совершенно свободно	1	2	3	4
8	Я заинтересован	1	2	3	4
9	Я рассержен	1	2	3	4
10	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
11	Мне хочется знать, понять, докопаться до сути	1	2	3	4
12	Мне хочется на кого-нибудь накричать	1	2	3	4
13	Я нервничаю	1	2	3	4
14	Я чувствую себя исследователем	1	2	3	4
15	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
16	Я взвинчен	1	2	3	4
17	Я возбужден	1	2	3	4
18	Я взбешен	1	2	3	4
19	Я раскован	1	2	3	4
20	Я чувствую, что у меня хорошо работает голова	1	2	3	4
21	Я раздражен	1	2	3	4

22	Я озабочен	1	2	3	4
23	Мне скучно	1	2	3	4
24	Мне хочется кого-нибудь ударить	1	2	3	4
25	Я уравновешен	1	2	3	4
26	Я энергичен	1	2	3	4
27	Я чувствую себя обманутым	1	2	3	4
28	Я испуган	1	2	3	4
29	Мне не интересно	1	2	3	4
30	Мне хочется ругаться	1	2	3	4

Шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоций, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке:

Эмоция	Пункт шкалы, номер
Тревожность	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28
Познавательная активность	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29
Негативные эмоциональные переживания	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка "4" отражает высокий уровень тревожности, познавательной активности или негативных эмоциональных переживаний (например, "я сержусь") другие (например, "я спокоен", "мне скучно") сформулированы таким образом, что высокая оценка выражает отсутствие тревожности или познавательной активности. Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке:

На бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

Вес для подсчета: 1 2 3 4

Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке:

На бланке подчеркнуто: 1 2 3 4

Вес для подсчета: 4 3 2 1

Такими "обратными" пунктами являются:

По шкале тревожности: 1, 7, 19,25;

По шкале познавательной активности: 23.29;

В шкалах негативных эмоциональных переживаний подобных пунктов нет.

Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. Минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов. Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; балл будет выражаться следующим за этим результатом средним числом. При пропуске двух и более баллов надежность и валидность шкалы относительна.

Таким образом, для каждого студента мы получаем данные об общем уровне основных эмоциональных процессов тревожности, познавательной активности, негативных эмоциональных переживаний – и характере их проявления в ходе учебной деятельности.

Введение	4
Глава I. Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа как психолого-педагогическая проблема	
1.1. Проблема эмоциональной устойчивости в психолого-педагогической литературе.....	10
.....	
1.2. Особенности формирования эмоциональной устойчивости личности в студенческом возрасте.....	23
1.3. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на формирование эмоциональной устойчивости студентов.....	35
1.4. Модель формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	48
Глава II. Организация и методы опытно-экспериментального исследования	
2.1. Этапы и методы исследования.....	60
2.2. Характеристика выборки.....	67
2.3. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	76
Глава III. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа	
3.1. Анализ сформированности эмоциональной устойчивости у студентов педагогического колледжа.....	85
3.2. Анализ процесса формирования эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	105
3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде педагогического колледжа.....	128

Заключение	145
Библиографический список.....	153
Приложения	
Приложение 1: Лист экспертной оценки.....	167
Приложение 2: Спецкурс «Формирование эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа».....	171
Приложение 3: Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К Томаса (адаптация Н.В. Гришиной).....	191
Приложение 4: Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса	195
Приложение 5: Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.....	198
Приложение 6: Методика диагностики уровня субъективного контроля.....	200
Приложение 7: Методика диагностики эмоционального отношения к учению (Автор Ч.Д.Спилбергер, модификация АД. Андреевой).....	204

**Формирование эмоциональной устойчивости
(студентов педагогического колледжа)
Научное издание: монография**

ISBN 5-8227-0148-5

Валентина Ивановна Долгова

Марина Юрьевна Буслаева

Сдано в набор 08.04.2010. Подписано в печать 09.06.2010.
Формат 60x80/16. Бумага офсетная.
Объем 11,7 уч.-изд. л.
Тираж 500 экз. Заказ № 810

ООО «Издательство РЕКПОЛ»

454048, г. Челябинск, а/я 9505

Тел/факс: (351) 265-41-09, 265-49-84