

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Пилипенко Катерина Валентинівна

УДК 371.134:159.9-051:159.942.5(043.3)

**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ
ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,

професор Пов'якель Н.І.

КИЇВ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	
1.1. Емоційна стійкість як психологічний феномен: поняття і основні підходи до вивчення.....	11
1.2. Психологічні особливості студентського віку: роль емоційно-вольової сфери у процесі первинної професіоналізації	26
1.3. Емоційна стійкість в просторі психологічних проблем у студентському віці	39
1.4. Емоційна стійкість в системі професійно важливих якостей особистості практичного психолога.....	47
Висновки до I розділу	60
РОЗДІЛ II	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СТАН РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	
2.1. Методика та процедура констатувального експерименту. Професійно обумовлена структура емоційної стійкості практичного психолога.....	64
2.2. Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості майбутніх практичних психологів в системі ВНЗ.....	80
2.3. Особливості розвитку підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості.....	88
2.4. Особистісний потенціал видів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів.....	97

Висновки до II розділу115

РОЗДІЛ III

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

3.1. Методика формувального етапу дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.....119

3.2. Динаміка розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.....144

3.3. Динаміка змінювань профілів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів158

3.4. Психолого-педагогічні рекомендації з упередження емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів.....161

Висновки до III розділу171

ВИСНОВКИ175

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ179

ДОДАТКИ207

ВСТУП

Актуальність теми. Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, а особливо політичні та культурні перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні, зумовлюють виникнення широкого діапазону психологічних проблем, вирішення яких потребує кваліфікованої психологічної допомоги. Професія практичного психолога сьогодні все більше привертає увагу не тільки вітчизняних науковців, але й пересічних громадян нашої держави. Разом з тим постійно збільшується попит на різні види психологічних послуг мало не у всіх сферах суспільної діяльності, що спричиняє зростання вимог до якості підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах. Таке зростання вимог стосується перш за все професійно важливих якостей особистості фахівця-психолога.

Відомо, що парадоксальність емоцій полягає у тому, що вони можуть впливати на діяльність не тільки позитивно, але й негативно – дезорганізуючи її. Слід зазначити, що саме така функціональна неоднозначність впливу емоцій на доцільність поведінки і продуктивність діяльності людини стала причиною поглибленого вивчення випадків їх дезорганізації, тобто причиною виникнення проблеми емоційної стійкості.

Проблема емоційної стійкості більшою мірою розглядалася в межах загальної психології, військової психології, інженерної психології, психології праці та психології спорту (Л.М.Аболін, І.Ф.Аршава, О.А.Блінов, Б.Х.Варданян, М.І.Дьяченко, П.Б.Зільберман, Є.П.Ільїн, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, П.П.Криворучко, Г.С.Нікіфоров, А.Є.Ольшаннікова, С.М.Оя, В.О.Пономаренко, В.В.Стасюк, О.Я.Чебикін, О.А.Чернікова, та ін.). Лише в останні роки проблематика емоційної стійкості почала поширюватися на більш широкий професійний простір допомагаючих професій (лікаря, педагога, психолога й практичного психолога, соціального педагога).

Звертаючись до визначення поняття «емоційна стійкість» слід зазначити, що за наявності великої кількості різноманітних підходів до його визначення йдеться про здатність індивіда протистояти тим емоціогенним подразникам, які можуть

негативно впливати на перебіг діяльності. Психологічний феномен «емоційна стійкість» належить до тих інтегративних якостей особистості, природа яких, і пов'язана з нею можливість прогнозування успішності професійної діяльності людини, на сьогодні є недостатньо чітко визначеними, хоча сучасній психологічній науці відомо, що саме емоційна стійкість забезпечує високу результативність діяльності, яка здійснюється в емоціогенних умовах (Л.М. Аболін, І.Ф.Аршава, Л.І. Бучек, П.Б. Зільберман, Т.С. Кириленко, Г.В. Ложкін, В.Л. Маріщук, В.О. Моляко, Н.І. Пов'якель, Я. Рейковський, О.П. Саннікова, О.Я.Чебикін та ін.).

Сучасний науковий підхід до аналізу особистості практичного психолога виявляє основні вимоги до змісту їх підготовки (В.Г. Панок); розробку концепції професійної підготовки психологів, визначення змісту понять «психологічна готовність психолога» та «професійна компетентність» (Н.В.Чепелєва, Н.Ф. Шевченко); психологічні передумови здатності до професії психолога, функції і класи професійно-психологічних завдань психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк); особливості розвитку особистості психолога у процесі професійної підготовки (О.Ф. Бондаренко, І.С. Булах, Л.В. Долинська, Т.В. Зайчикова, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, В.Л. Паньковець, Н.І. Пов'якель, Ю.О. Приходько, О.П. Саннікова, В.М. Чернобровкін, Т.С. Яценко та ін.). Серед професійно важливих якостей та критеріїв професіоналізму практичного психолога особливе місце належить емоційній стійкості.

Таким чином, соціальна й психологічна значущість означеної проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Тема дисертації затверджена вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №5 від 22.12.2006) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №9 від 25.11.2008).

Мета роботи – теоретичне вивчення емоційної стійкості та емпіричне дослідження стану її розвитку у майбутніх практичних психологів; визначення та експериментальна апробація системи формування особистісного потенціалу емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.

Обрана мета зумовила такі *завдання дослідження*:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційної стійкості та підходів до експериментального вивчення емоційної стійкості як професійно важливої якості практичного психолога.

2. Визначити структурні компоненти, критерії оцінки, показники та рівні розвитку емоційної стійкості у майбутнього практичного психолога.

3. Дослідити динаміку складових структури емоційної стійкості майбутніх практичних психологів та її видів.

4. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму формування особистісного потенціалу емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що емоційна стійкість є динамічною інтегративною професійно важливою якістю практичного психолога, що характеризується певним особистісним потенціалом – сукупністю рис та якостей особистості, сумісність та представленість яких надають усталеність або неусталеність стану її розвитку. Формування емоційної стійкості практичного психолога може активізуватися у системі фахової підготовки у ВНЗ за умов застосування програми тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСт).

Об'єкт дослідження – емоційна стійкість як психологічний феномен та професійно важлива якість практичного психолога.

Предмет дослідження – особливості формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога.

Методи дослідження. В процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань і перевірки висунутого припущення застосовано: *теоретичні методи* – теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукової літератури з проблематики дослідження, порівняння та узагальнення даних; та *емпіричні методи* – анкетування, тестування, спостереження, метод експертних оцінок, індивідуальні та групові бесіди; констатувальний та формувальний експерименти.

У дослідженні для досягнення цілей було застосовано комплекс психодіагностичних методик, який складався із блоків: *I блок* – «*Психодіагностика особливостей, характеристик та рівня розвитку емоційної стійкості*», спрямований на визначення емоційної стійкості, з використанням таких методик: «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государевої , «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла), метод експертних оцінок; *II блок* – «*Психодіагностика психологічних складових та особистісного потенціалу емоційної стійкості*», спрямований на визначення особистісних якостей та психофізіологічного простору різних типів емоційної стійкості, з використанням таких методик: «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка), «Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка); тест-опитувальник для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу), «Методика самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка), «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна) , «Методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» (В.А.Бодрова), Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової).

Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. У роботі використовувалися метод кореляційного аналізу, комп'ютерної обробки експериментальних результатів (програма SPSS 12.0) та якісної інтерпретації результатів дослідження.

Наукова новизна та теоретична значущість полягає в тому, що:

-вперше проведено теоретико-експериментальне вивчення особливостей емоційної стійкості як професійно важливої якості у майбутніх практичних психологів, виділено й описано структурні складові емоційної стійкості (психофізіологічний, емоційно-вольовий, когнітивно-рефлексивний, адаптивний, соціально-перцептивний) майбутніх практичних психологів; визначено динаміку розвитку емоційної стійкості в системі підготовки у ВНЗ; обґрунтовано специфіку типології профілів емоційної стійкості та визначено особистісний потенціал різних видів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів (емоційно усталені – гармонійний та прегармонійний профіль, емоційно хиткі – помірно незбалансований та незбалансований профіль, емоційно неусталені – частково дезінтегрований та дезінтегрований профіль); теоретично і методично обґрунтовано програму цілеспрямованого впливу на розвиток емоційної стійкості майбутніх практичних психологів з позиції активізації підструктур емоційної стійкості, підґрунтям яких мають виступати сформовані уміння володіння власним тілом (аутогенне тренування), саморегуляції, самоконтролю, рефлексії, самопізнання, адаптивності, психологічної проникливості та ін., а також шляхом застосування в системі підготовки практичних психологів у ВНЗ тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСТ);

-поглиблено та уточнено визначення змісту феномена емоційної стійкості як професійно важливої якості практичного психолога; сутність формування емоційної стійкості майбутнього практичного психолога шляхом активізації складових особистісного потенціалу емоційної стійкості;

-набуло подальшого розвитку знання щодо специфіки та активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості майбутніх практичних психологів шляхом експериментального підтвердження існування взаємозв'язку між особистісними якостями (врівноваженість нервових процесів, рухливість нервових процесів, саморегуляція емоційних станів, адаптивність, проникливість та ін.) та емоційною стійкістю.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що структурований і апробований у дисертаційному дослідженні комплекс та авторська програма формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога можуть застосовуватися викладачами ВНЗ при підготовці психологів та практичних психологів. Авторська тренінгова програма ТрЕСТ може бути рекомендована для підготовки майбутніх вчителів, психологів, менеджерів у навчальних закладах різного рівня акредитації та підвищення їх професійної кваліфікації. Результати практичної частини дисертації можуть бути використані для самостійної роботи з особистісного зростання студентів, саморозвитку їх емоційно-вольової сфери, підвищення рівня професіоналізму практичних психологів, вчителів, менеджерів, соціальних працівників, лікарів та ін.

Результати дисертації *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців у Криворізькому державному педагогічному університеті (Довідка № 29-196 від 22.04.2010р.), на Криворізькому факультеті Запорізького національного університету (Довідка № 0100 від 23.04.2010 р.), у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (Довідка № 841 від 27.04.2010р.).

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні й практичні положення дисертації доповідалися, обговорювалися та набули схвалення на засіданнях кафедри практичної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; результати дослідження неодноразово викладалися на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2007, 2008, 2009; Кривий Ріг, 2006, 2010). Результати дослідження апробовано на Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості» (Київ, 2006), I та II Міжнародній конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2007, 2009), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2010),

Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Індивідуально-психологічні якості особистості майбутніх психологів та їх динаміка у період професійної підготовки» (Одеса, 2010), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності» (Дніпропетровськ, 2008), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми духовного оновлення особистості в трансформаційний період» (Кривий Ріг, 2010), Криворізькій міській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології в закладах освіти» (Кривий Ріг, 2010).

Публікації. Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 11 одноосібних публікаціях автора. Серед них у науково-фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України, опубліковано 6 статей, 4 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 1–у колективній монографії.

Структура дисертації. Структура роботи зумовлена логікою дослідження й складається з вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (307 найменувань, із них 24 іноземними мовами), 4 додатки. Основний зміст дисертації викладено на 171 сторінці комп'ютерного набору. Робота містить 7 таблиць і 14 рисунків на 14 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 238 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Вивчення емоційної стійкості як професійно важливої якості особистості та її формування у майбутніх практичних психологів потребує забезпечення обґрунтованості, наукової достовірності дослідження даної проблеми. Передумовою вирішення цього завдання є ретроспективний аналіз та узагальнення наукових концепцій і підходів зарубіжних та вітчизняних психологів до вивчення сутності емоційної стійкості, психологічних особливостей студентства, взаємозв'язку емоційної стійкості зі стресостійкістю та психологічним здоров'ям студентів, а також вивчення професійно важливих якостей практичного психолога. Висвітленню цих питань присвячений перший розділ дисертаційного дослідження.

1.1. Емоційна стійкість як психологічна проблема: поняття і основні підходи до вивчення

Очевидним є той факт, що людина не існує без емоцій. Емоції мають свій вплив в пізнанні і в мистецтві, в педагогіці і клініці, на виробництві і в сім'ї, у творчості і в душевних кризах особистості. Сьогодні залишається актуальним справедливе зауваження В.Франкла, що «...люди не стійкі до найменшої фрустрації інстинктів і емоційного напруження, вони проявляють «нетримання» - нездатність стримувати власні емоції, - не можуть стримуватися від прояву і поділенні їх з іншими»[257, 329-330].

Слід зазначити, що в медичній психології проблема емоцій та їх порушень має особливе значення, тому що стан емоційної сфери може служити критерієм оцінки загального стану хворого, а також критерієм ефективності впливу на хворого тих чи інших лікувальних заходів [263].

Відомо, що феноменальність емоцій полягає у тому, що вони можуть впливати не тільки позитивно - регулюючи діяльність, - але й негативно - дезорганізуючи її. «Аналізуючи причини власних невдач або помилок, - зазначає польський дослідник Я. Рейковський, - ми нерідко доходимо висновку, що саме емоції завадили нам впоратись із завданням. Хтось погано склав іспит, тому що сильно нервував, хтось став винуватцем дорожньої пригоди, тому що був цілковито паралізований раптовим страхом, що охопив його, хтось мав невдалий публічний виступ, так як не зміг подолати хвилювання» [209, 22]. Гострі форми прояву дезорганізуючого впливу емоцій: розгубленість, афект неадекватності, скутість пози, порушення координації рухів, уповільнення протікання психічних процесів, нестриманість у спілкуванні, агресивність та інше - обумовили виникнення проблеми емоційної стійкості.

Проблема емоційної стійкості є однією з тих проблем, що посідають центральне місце у сучасній психології. Її вивченням займаються вчені різних галузей психологічної науки (Л.М. Аболін, І.Ф. Аршава, Б.Х. Варданян, М.І. Дьяченко, П.Б. Зільберман, Є.П. Ільїн, Г.С. Нікіфоров, А.Є. Ольшаннікова, С.М. Оя, В.О. Пономаренко, Т. Рібо, О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова та ін.).

Ми солідарні з висновками І.Ф. Аршави про те, що, імпліцитно зміст феномену обговорюється у достатньо великій кількості монографій, дисертацій, наукових статей, присвячених професійній надійності людини-оператора в екстремальних умовах діяльності, її психологічній готовності до діяльності в цих умовах, здатності до усвідомленої саморегуляції поведінки, адаптації людини до складних умов діяльності, аналізу так званих «нерівноважних» - нестійких психічних станів, що виникають у складних ситуаціях діяльності [16].

Більшість з визначень емоційної стійкості мають принципові відмінності, на що слушно вказують Л.М.Аболін, М.І.Дьяченко, В.О.Пономаренко, О.Я.Чебикін та ін. Складно не погодитися з думкою

Е. Клапареда про те, що психологія афективних процесів є найбільш заплутаною частиною психології. «Саме тут між окремими психологами існують найбільші розбіжності. Вони не знаходять згоди ні у фактах, ні в словах. Деякі називають почуттями те, що інші називають емоціями. Деякі вважають почуття простими, кінцевими, такими, що не розкладаються, явищами, які завжди подібні самі собі і змінюються тільки кількісно. Інші ж у протилежність цьому вважають, що діапазон почуттів містить у собі безкінечність нюансів і що почуття завжди являє собою частину більш складної цілісності... Простим перелічуванням фундаментальних розбіжностей можна було б заповнити цілі сторінки» [292, 125].

Ми не будемо зупинятися на усіх тонкощах відмінностей визначень емоційної стійкості, тому що їх досить детально проаналізовано багатьма дослідниками (Л.М.Аболін, П.Б.Зільберман, Є.П.Ільїн, О.А.Сиротін), лише зазначимо найсуттєвіші моменти і зробимо акцент на особливостях визначення емоційної стійкості представниками різних галузей психології, а саме: загальної психології (В.Вундт, Н.Я.Грот, Є.П.Ільїн, А.Я.Ольшаннікова, Т.Рібо, П.Фресс та ін.), психології спорту, праці (Л.М.Аболін, Ю.М.Блудов, П.Б.Зільбермана, Є.А.Мілеряна, Т.С.Кириленко, В.В.Клименко, Г.В.Ложкін, С.М.Оя, К.К.Платонов, О.А.Сиротін, В.М.Смірнов, Ю.Л.Трофімов, О.Я.Чебикін, О.А.Чернікова), військової, авіаційної психології (О.А.Блінов, О.Л. Злотніков, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, В.В. Стасюк) психофізіології людини (І.Ф. Аршава, М.С. Корольчук, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов).

Так, деякі автори розглядають емоційну стійкість як «стійкість емоцій», а не функціональну стійкість людини до емоціогенних умов. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють і емоційну стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частоті зміни (переміни) емоцій. Таким чином, у одному понятті об'єднано різні явища, які не співпадають за своїм змістом з поняттям «емоційна стійкість». Для Н.А. Амінова, Є.А. Мілеряна, С.М. Оя, О.А. Чернікової та інших авторів емоційна стійкість рівнозначна емоційній стабільності, бо вони говорять про стійкість певного

емоційного стану [158; 176; 278]. Аналогічно розуміють емоційну стійкість й іноземні автори. Дж. Гілфорд розглядає емоційну нестійкість як легку збудливість, песимістичність, занепокоєність, коливання настрою [99]. П. Фресс у якості головної характеристики емоційності виокремлює емоційну нестійкість (невротичність), що характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій [259]. Подібним такому розумінню емоційної стійкості – нестійкості є запропоноване Р. Кеттеллом та ін. поняття «афективна стійкість», під яким розуміють відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, спокій, стійкість інтересів [24]. Таким чином, емоційна стійкість, з точки зору названих вище авторів, характеризується емоційною незворушністю, невразливістю, тобто не реагування людини на емоціогенні подразники, ситуації.

Деякі автори, зокрема А.Є. Ольшаннікова, розуміють під емоційною стійкістю не емоційну незворушність, а перевагу позитивних емоцій [170]. Інші, зокрема, Ю.М. Блудов, В.Л. Маріщук, О.А. Сиротін, В.М. Смірнов, припускають, що емоційна стійкість – це, по суті, здатність стримувати емоційні реакції, тобто «сила волі», що має прояв у терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці, що ведуть до стабільності ефективності діяльності [14; 98; 234; 236].

Л.М. Аболін вважає правомірним під емоційною стійкістю розуміти стійкість продуктивності діяльності, що реалізується у напружених умовах. Розуміючи слабкість такої позиції у зв'язку з тим, що в цьому визначенні не відображено власне емоційні явища, Л.М. Аболін уточнює і розширює його, зазначаючи, що «емоційна стійкість – це перш за все єдність різних емоційних характеристик «спрямованих на досягнення поставленої мети». Виходячи з цього, автор дає наступне розширене визначення емоційної стійкості: «емоційна стійкість - це якість, що характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності, окремі механізми якої, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети». Автор

стверджує, що, по суті, це функціональна система емоційного регулювання діяльності [3].

А.І.Черкашин вважає, що емоційна стійкість – це все ж таки якість особистості, у якої в екстремальних умовах активізуються два блоки адаптаційної системи: інформаційний та енергетичний. До першого блоку входять комплекси, що відповідають за аналітико-синтезуючу діяльність та загальну регуляцію адаптаційного процесу; до другого – морфо-функціональні утворення вертикального контура регулювання, а також експресивно-моторна підсистема. Ефективність та надійність діяльності, адекватність поведінки в екстремальних умовах визначаються не якимось одним фактором, а їх співвідношенням, що має індивідуальний характер у кожному конкретному випадку [207].

Дослідники визначають і деякі види й типи емоційної стійкості. Так, К.К. Платонов поділяє емоційну стійкість на емоційно-вольову (ступінь вольового володіння людиною своїми емоціями), емоційно-моторну (стійкість психомоторики) та емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних дій) [185].

Ще один підхід до розуміння емоційної стійкості є у П.Б. Зільбермана, який під цим поняттям «емоційної стійкості» розуміє «інтегративну якість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, котрі забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емоційній обстановці» [93, 152].

Подібне бачення знаходимо у Б.Х. Варданяна, який визначає емоційну стійкість як «якість особистості, що забезпечує гармонійний взаємозв'язок між усіма компонентами діяльності в емоціогенній ситуації і тим самим сприяють успішному виконанню діяльності» [47, 542].

М.І. Дьяченко і В.А. Пономаренко розуміють емоційну стійкість як якість особистості і психічний стан, який забезпечує доцільну поведінку в екстремальних ситуаціях. Вони зазначають, що «такий підхід дозволяє

виявляти передумови емоційної стійкості, що криються в динаміці психіки, змісту емоцій, почуттів, переживань, а також діалектично встановлювати залежність її від потреб, мотивів, волі, підготовленості, інформованості і готовності особистості до виконання тих чи інших задач». Однак, цей підхід має і слабкі сторони, які відзначають М.І. Дьяченко і В.А. Пономаренко: «співвідносячи результати діяльності з емоційною стійкістю, неможна не враховувати, що успіх виконання необхідних дій в складній обстановці забезпечується не тільки нею, а й багатьма особистими якостями й досвідом людини» [81; 112].

Відмінності в механізмах стійкості людини до дії емоціогенного чинника (наприклад, одноманітність вражень) при розвитку емоційного стану (наприклад, через який час з'являються нудьга, апатія, що супроводжують стан монотонії) і при прояві самовладання під час переживання страху, (сміливості, рішучості) очевидні. Тому навряд чи доцільно об'єднувати, по суті, різні психологічні феномени, під загальною назвою, що має місце у П.Б. Зільбермана. Так, розглядаючи емоційну стійкість як адаптивність до емоційно значущої ситуації, він виокремлює дві стадії:

- 1) Емоційна реактивність (вегетативні зрушення, що виникають в організмі під впливом емоціогенного чиннику);
- 2) Емоційна адаптація до зрушень вегетатики, що виникли в організмі людини (пригнічення, угамування вегетативних зрушень і саморегуляції, спрямованої на збереження доцільної поведінки).

Узагальнюючий аналіз психологічної літератури з даної проблематики, дає можливість визначити *декілька підходів до визначення змісту поняття «емоційна стійкість»*:

- 1) Емоційна стійкість як «стійкість емоцій», а не функціональна стійкість людини до емоціогенних умов. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють і емоційну стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частої зміни(переміни) емоцій. Таким чином, у одному понятті

об'єднано різні явища, які не співпадають за своїм змістом з поняттям «емоційна стійкість».

2) Емоційна стійкість як стійкість певного емоційного стану, що характеризується емоційною незворушністю, невразливістю, тобто не реагування людини на емоціогенні подразники, ситуації.

3) Перевага позитивних емоцій.

4) Здатність стримувати емоційні реакції, тобто «сила волі», що має прояв у терплячості, наполегливості, самоконтролі, витримці, що ведуть до стабільності ефективності діяльності.

5) Інтегративна якість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, котрі забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емоційній обстановці.

У науковому світі були спроби виявити загальні чинники, що впливають на емоційну стійкість людини. О.А. Сиротін, наприклад, виявив зв'язок емоційної стійкості з силою і рухомістю нервової системи [234]. О.М. Лук'янова та ін. вивчаючи залежність між ефективністю діяльності за впливу різної міри емоційного напруження і якостями нервової системи, виявили, що група емоційно стійких в порівнянні з емоційно нестійкими в ситуації напруженості характеризується більшою лабільністю і відносною стійкістю нервової системи [145]. За Р.І. Аллагуловим, емоційна стійкість має негативний зв'язок із силою нервової системи [99]. За даними Г.Б. Суворова, який використовував опитувальник Кеттелла (форма А), у осіб з високою контрольованістю емоцій сила нервової системи і інертність гальмування виражені в більшій мірі, ніж у осіб з поганою контрольованістю емоцій [241]. Л.М. Аболін зазначає, однак, що зв'язок емоційної стійкості з якостями нервової системи виявляється тільки у молодих спортсменів. У досвідчених емоційна стійкість базується на особливостях психічної організації дій (плануванні, орієнтовних діях, ігрових рухових діях). Отже, у

перших має прояв природна емоційна стійкість, а у других - обумовлена досвідом, вміннями [2].

Відмінності у виявлених зв'язках пояснюються, вочевидь, тим, що і емоційна стійкість і сила нервової системи вимірювалися різними способами.

Аналізуючи та співставляючи різні підходи розуміння емоційної стійкості, Є.П. Ільїн зазначає, що про істинну емоційну стійкість слід говорити у тому випадку, коли визначаються:

1) Час появи емоційного стану при довготривалій і постійній дії емоціогенного фактора (наприклад, час появи стану монотонії і емоційного пересичення за виконання одноманітної роботи); чим пізніше з'являються емоційні стани, тим вища емоційна стійкість;

2) Сила емоціогенної дії, яка викликає певний емоційний стан (страх, радість, горе та ін.); чим більшою має бути сила цього впливу (наприклад, значимість втрати або успіху), тим вищою є емоційна стійкість людини.

Автор також зазначає, що не існує «загальної» емоційної стійкості. До дії різних емоціогенних чинників емоційна стійкість буде відрізнятися. Тому коректніше було б говорити не про емоційну стійкість, а про стійкість особистості до конкретного емоціогенного чинника» [99].

На думку Є.П. Ільїна, при вивченні емоційної стійкості сформувався явно неадекватний підхід. Вивчається не емоційна якість особистості, а ефективність діяльності за емоціогенних впливів будь-якого характеру. Сила емоцій при цьому не реєструється, так як і ефективність діяльності у спокійній ситуації. Тому складно об'єктивно судити про її погіршення або покращення, а отже, і про ступінь емоційної стійкості людини [97].

Справжня емоційна стійкість людини до дії емоціогенних факторів має визначатися двома способами: за часом появи емоційного стану при довготривалому і безперервному впливові емоціогенного фактора (наприклад, при вимірюванні стійкості до монотонності роботи або фруструючого фактору) або ж при одноразовому впливові емоціогенного фактору різної сили і значимості для людини.

Складність вивчення емоцій обумовлена тим, що у багатьох випадках доводиться штучно викликати їх у лабораторних умовах і моделювати. Останнім часом, однак, намічено один із шляхів дослідження природно виникаючих емоцій при комп'ютерних іграх [23; 68]. Цей шлях розробляється, зокрема швейцарськими психологами. Так, дослідження С. Кайзер зі співавторами було спрямовано на отримання патернів експресії обличчя, що відповідають емоціям щастя, задоволення, гордості, розчарування, страху, гніву, печалі та ін. [298]. Т. Джонстоун фіксував під час гри мовленнєві звіти про поточний стан гри, і в результаті було виділено мовленнєві патерни різних емоцій. Гра супроводжувалась відеозйомкою експресії обличчя. Комп'ютерна гра дає можливість одночасно фіксувати багато параметрів прояву емоцій: моторні, електрофізіологічні, мовленнєві [299].

Польський дослідник Я. Рейковський виділяв два аспекти виявлення емоційної стійкості:

- а) людина є емоційно стійкою, якщо її емоційне збудження, незважаючи на найсильніші подразники, не перевищує порогового рівня;
- б) людина є емоційно стійкою, якщо, незважаючи на найсильніше емоційне збудження, в її поведінці не спостерігаються порушення [209].

На думку цього дослідника, основні напрями вивчення емоційної стійкості включають:

- фізіологічний (вивчення залежності емоційної стійкості від особливостей нервової системи);
- структурний (вивчення регуляторних структур особистості);
- регуляторний (пошук особливого механізму регулювання стану у вигляді самоконтролю).

Основою добору методик для нашого дослідження стали теоретичні та емпіричні розробки в галузі психології праці, спорту (О.А. Блінов, Т.С. Кириленко, В.В. Клименко, Г.В. Ложкін, В.Л. Марищук, Ю.Л. Трофімов,); військової, авіаційної психології (О.А. Блінов,

А.Л. Злотніков, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.В. Стасюк); психофізіології людини (І.Ф. Аршава, М.С. Корольчук, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов). Важливість психологічної діагностики емоційної стійкості визначається тим, що на даний час відсутній чіткий психодіагностичний комплекс методик визначення рівня сформованості емоційної стійкості. В свою чергу, розв'язання завдань дослідження та діагностики емоційної стійкості вимагає відповіді на питання про те, якими саме показниками вона детермінується. При визначенні детермінант емоційної стійкості на сьогодні єдиного підходу також не існує. У дослідженнях багатьох авторів зазначаються різні за походженням та проявом показники емоційної стійкості. Зокрема, О.А. Сиротін визначає першим компонентом емоційної стійкості високий рівень стійкості людини до дезорганізуючої дії сильних, тривалих та раптових емоціогенних впливів; другим – здатність до ефективної мобілізації можливостей організму, успішного подолання негативних емоціогенних реакцій та станів [234]. К.М. Гуревич, В.І. Рождественська, А.В. Родіонов та ряд інших дослідників визначають особливості нервової системи як детермінанти емоційної стійкості [67; 99; 145].

Психологічні характеристики власне емоційного плану розглядаються А.В. Алексєєвим, А.Е. Ольшаніковою, О.А. Черніковою [10, 170, 278]. О.А. Конопкін, В.Е. Мільман підкреслюють істотну роль особливостей психічної регуляції діяльності у зміні рівня емоційної стійкості [117; 159]. Л.М. Аболін в якості детермінант емоційної стійкості визначає власне емоційні (знак та модальність емоцій) показники, якості нервової системи, особливості психічної саморегуляції діяльності [3].

Отже, засоби діагностики розроблялись з урахуванням психічно обґрунтованих уявлень про структуру та зміст цілісного процесу емоційної регуляції в напружених умовах діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людини. У зв'язку з існуванням факту неоднозначної залежності рівня емоційної стійкості від індивідуальних особливостей,

здійснюються дослідження різноманітних факторів [4]. Вважається, що за різноманітністю різноманітних фізіологічних, психологічних і психофізіологічних особливостей людини приховується єдність, системна організація напруженої діяльності.

Таким чином, можна вважати, що на якість емоційної стійкості впливають психофізіологічні та психологічні фактори найрізноманітнішого типу: від якостей нервової системи до світоглядних характеристик особистості, тобто, усю сукупність різноманітних детермінант емоційної стійкості можна об'єднати у такі групи:

- психофізіологічні характеристики;
- психологічні показники;
- соціально-психологічні параметри;
- світоглядні характеристики.

Отже, емоційна стійкість людини детермінується певною сукупністю різних якостей індивідуальності, у кожній з яких окрема якість особистості або індивіда є домінуючою. Але на сьогоднішній день остаточно не встановлено цієї сукупності фізіологічних, психологічних та власне емоційних параметрів, які б визначали емоційну стійкість. У зв'язку з таким різноманіттям чинників, що детермінують емоційну стійкість факторів, доцільно взяти до уваги більшість з них і, виходячи з цього, сформулювати блок психодіагностичних методик з визначення рівня сформованості емоційної стійкості.

Системний підхід у визначенні детермінант емоційної стійкості висловлює А.Я. Чебикін, який пропонує не зводити її до окремих особливостей, зазначаючи, що емоційна стійкість детермінується певною сукупністю психофізіологічних та інших параметрів. Автор вважає, що в міру розвитку емоційної стійкості відбуваються зміни її детермінант і системних утворень, формуються різні психофізіологічні якості та різний тип зв'язку між ними [273].

Головним науковим принципом дослідження емоційної стійкості виступає положення про те, що емоційна стійкість динамічна й визначається зміною відношень і зв'язків між всіма структурними компонентами особистості, а саме: спрямованість, досвід, психічні процеси, нейродинаміка, темперамент, характер та здібності [272].

Ми поділяємо висновки О.О. Гунеловського, О.Я. Чебикіна та ін., що ведучим фактором емоційної стійкості є сформованість системи активної саморегуляції, а також специфічність цих систем як відносно самої діяльності, так і відносно її умов [271].

Слід зазначити, що під саморегуляцією в самому поширеному тлумаченні найчастіше розуміють вміння людини розкривати власні можливості, підпорядковувати своїм цілям психічні та фізичні функції організму і в цілому кріпити своє здоров'я.

У вітчизняній психології вже досить усталеною визначилась думка про те, що саморегуляція діяльності, яка здійснюється суб'єктом, спрямована на приведення його можливостей у відповідність із вимогами діяльності [23; 56; 78; 175]. Це дозволяє самостійно ставити цілі, обирати засоби їх досягнення, будувати плани й програми, здійснювати самоконтроль.

Відмітимо, що спільною рисою більшості робіт, які присвячені дослідженню емоційної стійкості та саморегуляції, є значна понятійно-термінологічна невпорядкованість і різноспрямованість, що не раз відмічалась самими дослідниками даних проблем [2; 99; 188; 274].

У психологічній довідниковій літературі останніх років під саморегуляцією вже в достатній мірі впорядкованим і якби загальноприйнятим є визначення саморегуляції як системи психічного самовпливу з метою свідомого управління особистістю своїми психічними станами у відповідності з вимогами ситуації та доцільністю. Саморегуляція може здійснюватися на неусвідомленому рівні за допомогою підтримки внутрішнього гомеостазу і пристосувальної поведінки та бути свідомим, довільним процесом на основі засвоєння спеціальних методів мобілізації

внутрішнього потенціалу людини, котрий у звичайному житті є не актуалізованим [179].

При недостатній увазі дослідників до самої проблеми саморегуляції протягом тривалого часу, неявна роль саморегуляції знайшла своє відображення у вихідних положеннях загальної психології, де аспект регуляції поведінки постулювався як структурний "конструкт" особистості та її діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн).

Найбільша кількість робіт присвячена вивченню особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.В.Дубровіна, В.К.Котирло, Б.Г.Круглов, О.Г.Ксенофонтowa, Ю.А.Миславський, Н.І. Пов'якель, Г.О.Цукерман, Д.Й.Фельдштейн та ін.). Розуміння природи саморегуляції поведінки особистості збагатили саме українські вчені. Так, питання активності людини як суб'єкта власної поведінки та діяльності знайшли висвітлення та істотний розвиток у працях Г.С. Костюка [124], С.Д.Максименка [150], М.Й.Боришевського [42], В.О.Моляко [161], І.Д.Беха [30], В.К. Каліна [102], В.К.Котирло [126], МВ.Савчина [221], О.Я.Чебикіна [273] та ін.

Значну цінність у дослідженні проблем регуляції та саморегуляції мають праці і зарубіжних учених Д.Аткінсона [16], А. Бандури [21], Дж. Бекмена [288], Д.Роттера [302], Х.Хекхаузен [263] та ін., предметом вивчення яких виступають різноманітні мотиваційні та особистісні регулятивні установки і складові: життєві цілі, локус контролю, прагнення до успіху, когнітивний дисонанс тощо. Так, у працях А. Бандури та його послідовників розглядається проблема самоефективності як провідної регулятивної установки особистості, що впливає на регуляцію поведінки та мислення, регулює і спрямовує їх [287].

У зв'язку з тим, що проблема саморегуляції в найбільшій мірі вивчалася в медицині, медичній психології, психотерапії, у прикладних психофізіологічних дослідженнях, тому саме в зазначеному контексті в

найбільшій мірі і розкритий зміст поняття "саморегуляція" [26; 112; 209; 214].

У психологічних дослідженнях проблеми саморегуляції у контексті загальної, вікової та педагогічної психології, проводиться уточнення цього поняття насамперед як саморегуляції поведінки. Так, під саморегуляцією розуміється управління собою, зміна поведінки, що пов'язана зі зміною внутрішніх чи зовнішніх умов, або як специфічний процес в окремій системі, що на основі власних принципів дії призводить до виконання заданої функції відповідно вимогам загальної системи, всередині якої функціонує окрема регулятивна система [168].

При вивченні саморегуляції як психологічного феномена найбільш поширеним є звуження предмета дослідження, тобто вивчення лише окремого виду або підвиду саморегуляції. Так, можна зустріти вивчення моральної саморегуляції у М.Й. Боришевського [41], вольової саморегуляції у В.О. Іваннікова [96], рефлексивної саморегуляції у Ю.М.Кулюткіна [134], інтелектуальної саморегуляції у В.О.Моляко [161], емоційної саморегуляції в О.Я. Чебикіна [274] тощо.

На думку Н.І. Пов'якель, різним терміном означається не тільки і не стільки окремий вид саморегуляції, скільки цільова й методологічна орієнтація авторів у дослідженні феномена саморегуляції. [188].

Як слушно зауважують науковці, зокрема І.Ф. Аршава, В.Л. Марищук та ін., виміри стану розвитку емоційної стійкості мають подвійні критерії:

- 1) вимір емоційної стійкості як специфічних якостей особистості;
- 2) емоційної стійкості – як емоційного стану [16; 150].

Оскільки головні причини емоційної стійкості чи нестійкості людини знаходяться перш за все у сфері його професійної діяльності – у повноті або деформації структури психічної регуляції діяльності, то для вирішення питання про способи діагностики емоційної стійкості все частіше використовується принцип побудови критеріїв за результатами тієї діяльності, в умовах якої працює людина. Як уже зазначалось, в

психологічній практиці діагностика емоційної стійкості, як правило, проводиться на основі оцінки успішності виконання конкретного виду діяльності за прямими та побічними показниками працездатності.

З позицій загальної психології біологічна і соціальна діяльність людини не може розглядатись в межах однозначно детермінованої відповідної реакції на ті чи інші сигнали і подразники. Виходячи з теоретичних положень емоційної стійкості, дослідження повинно розпочинатися з точного визначення особливостей реакцій, що характеризують якості емоційної стійкості. Суб'єктивні (феноменологічні) відчуття напруги та небезпеки являють собою основні риси емоційної нестійкості.

Л.С. Славіна характеризує емоційну нестійкість як підвищену образливість, впертість, негативізм, замкнутість, загальмованість [232]. З нестійкістю настроїв та емоцій пов'язується емоційна нестійкість і в дослідженнях Н.Д. Левітова [140]. Критерії активності автономної нервової системи теж являють собою суттєві показники фізіологічних зрушень, що проявляються у емоційній нестійкості.

У багатьох дослідженнях в якості детермінант емоційної стійкості Л.І. Бучек, А.І. Черкашин виділяють тривожність, невротизм, екстраверсію-інтроверсію, толерантність [47, 243]. Поруч з показниками результативності діяльності при оцінці емоційної стійкості широко використовуються просторово-часові параметри руху – швидкість, точність, частота, ритм, а також показники особливостей фізіологічних реакцій. В тих випадках, коли успішність виконання діяльності важко оцінити кількісно, діагностику проводять за результатами тестових випробувань [45; 72; 88; 173].

Узагальнюючи відзначимо, що під емоційною стійкістю ми розуміємо складну динамічну інтегративну якість особистості, що забезпечує високу продуктивність діяльності та поведінки в складних емоційно напружених умовах. Головним інтегративним показником емоційної стійкості виступає успішність та стабільність діяльності.

1.2. Психологічні особливості студентського віку: роль емоційно-вольової сфери в процесі первинної професіоналізації

Кожний віковий період є якісно особливим етапом психічного розвитку і характеризується сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості та її подальше становлення.

Аналіз питання про співвідношення хронологічного віку і вікової періодизації психічного розвитку та формування особистості в підходах різних вітчизняних і зарубіжних психологів демонструє значні розбіжності: період від 14 до 18 років називають і закінченням отрочтва, і початком юності, пов'язують і з дитинством, і з дорослістю, а найчастіше називають перехідним віком. Очевидно, це зумовлено тим, що вирішення питання про місце і роль конкретного вікового періоду особистості у її життєвому шляху значною мірою залежить від конкретних соціально-історичних умов, а також, зокрема, за І.С. Коном, від вікової стратифікації як соціально схвалених норм взаємин між поколіннями (віковими стратами) [115]. У цьому контексті І.С. Кон наводить позицію американського етнографа М. Мід, яка виділяє три типи суспільства залежно від панівного типу стосунків між поколіннями: «... постфігуративні, у яких діти вчатьс я головним чином у старших, конфігуративні, де діти і дорослі вчатьс я головним чином, у рівних, у однолітків, префігуративні, де старші не тільки навчають дітей, але і самі вчатьс я в них» [157, 13]. Очевидно, сучасні соціально-історичні умови, рівень і темп науково-технічного прогресу зумовлюють існування префігуративних стосунків між поколіннями та, водночас, істотно збільшують часовий розрив між біологічною і соціальною зрілістю (дорослістю) людини. На нашу думку, рельєфністю в даному питанні, вирізняється позиція І.С. Кона, яку підтримує значна частина психологів (О.О. Вербицький, Л.С. Виготський, І.Ю. Кулагіна, Д.Б. Ельконін та ін.) [52; 131; 244].

І.С. Кон вважає, що перехід від дитинства до зрілості охоплює в цілому вік від 11-12 до 23-25 років і поділяється на три етапи. Підлітковий вік (від 11-12 до 14-16 років) є перехідним насамперед у біологічному аспекті, тому

що соціальний статус підлітка мало чим відрізняється від дитячого, отроцтво - початок «виростання з дитинства». Рання юність (від 14-15 до 18 років) - це в буквальному значенні «третій світ», що існує між дитинством і дорослістю [115, 66]. Тут завершуються і біологічні процеси фізичного дозрівання, і процеси первинної соціалізації. Найважливіша проблема цього періоду - життєве, у тому числі професійне, самовизначення молодих людей. Але І.С. Кон зазначає, що поки це самовизначення, що передбачається, не перевірено практикою, його не можна вважати міцним і остаточним. Тому автор виділяє третій період (від 18 до 22-23 років) - період пізньої юності, або початку дорослості. «На відміну від підлітка, що належить до світу дитинства (щоб він сам про це не думав), і юнака, що займає проміжне положення між дитиною і дорослим, 18-23 літня людина є дорослим і в біологічному, і в соціальному плані» [115, 67].

Таким чином, календарний вік від 17-18 до 22-23 років, переважно представлений серед студентів, може бути віднесений і до ранньої, і до зрілої юності, тим більше, що індивідуальна динаміка психічного розвитку і формування особистості студентів може бути дуже різною.

Очевидним є той факт, що в психологічній характеристиці студентства ВНЗ, з одного боку, дуже багато проявів загальних психологічних особливостей юнацького віку, а з іншого – істотну роль відіграють специфічні умови життя і діяльності у ВНЗ. Розглянемо психологічні особливості юнацтва, що навчається у ВНЗ, за такою схемою: соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, центральні новоутворення свідомості.

Соціальну ситуацію розвитку юнацтва, яке обрало навчання у ВНЗ, можна розглядати як окремий випадок загальної ситуації розвитку в данному віковому періоді: початок дорослості, найвідповідальніший період життєвого самовизначення, період інтенсивного самопізнання і «відкриття Я», психологічна спрямованість у майбутнє. Однак якщо в ранній юності, що збігається з навчанням у старших класах загальноосвітніх шкіл чи у

професійних навчальних закладах, відбувається так званий «первісний вибір життєвого шляху» [132], то початок зрілої юності для студентства – це перші кроки по шляху оволодіння обраною професією і засвоєння нових соціальних ролей.

У зв'язку з цим Ю.Н. Кулюткін відзначає, що перехід до дорослого життя, як і будь-який перехідний етап, містить у собі внутрішні протиріччя [134]. З одного боку, молода людина здобуває статус дорослої людини, але з іншого боку, досвіду «дорослого життя» в неї немає. Різні «дорослі» ролі засвоюються нею не відразу: в одних випадках вона діє як дорослий, а в інших - ще ні, що обумовлює різний ступінь серйозності і відповідальності поведінки в різних ситуаціях. Молода людина намагається всіляко підкреслити свою самостійність у виборі і прийнятті рішень, однак цей вибір може здійснюватися імпульсивно, а прийняті рішення часто змінюються [134]. По суті, студентство починає реалізацію планів, намічених раніше, іноді вдало, що приносить задоволення, іноді неуспішно, що призводить до усвідомлення помилковості зробленого вибору, розчарування, переорієнтації на нові цілі. Ціна помилки, зробленої в цей період досить велика: це не шкільна двійка, а загублені роки, необхідність починати все з початку, тому 19-20-літні юнаки основні труднощі свого життя пов'язують з появою особливої відповідальності, якої раніше не було.

За даними багатьох досліджень (О.Л. Берак, Л.І. Божович, М.П. Добронравов, М.І. Д'яченко, І.О. Зимняя, Л.О. Кандибович, І.Ю. Кулагіна, Ю.Н. Кулюткін, А.В. Мудрик, Н.В. Титорская) чітко виявляється зміна цінності освіти, і зокрема, вищої, у свідомості школярів протягом останніх 10-15 років [26; 36; 74; 80; 132; 134; 162]. На початку 1990-х років цінність освіти різко знизилася, школярі перестали ставитися до неї як до можливості гідно матеріально забезпечити себе в майбутньому (щоправда, не можна не відзначити, що й поняття «гідне життя» зазнало до цього часу істотних змін). Наприкінці 1990-х намітилася інша тенденція: освіта знову входить у систему життєвих цінностей, починає сприйматися як

своєрідний «товар», що чимало коштує на ринку праці. Тому багато школярів зараз хотіли б продовжити навчання. Однак у структурі мотивації вступу у ВНЗ, за даними багатьох психологів, присутні найрізноманітніші мотиви (О.Л. Берак, Л.І. Божович, М.П. Добронравов, М.І. Дяченко, І.О. Зимняя, Л.О. Кандибович, Є.А. Клімов, І.Ю. Кулагіна, Н.В. Титорська та ін.) [26; 36; 74; 80; 94; 132; 134; 162]. Хтось знайшов своє покликання і йому потрібно одержати знання в галузі що його цікавить, хтось виконує бажання батьків чи йде до ВНЗу «за компанію» з другом, комусь просто потрібний диплом, щоб потім просуватися по службових сходинках, хтось «ховається від армії», а хтось шукає можливості одружитися, бажано «вигідно» та ін. Практично всі психологи, що досліджують студентство, єдині в думці, що мотиви вступу у ВНЗ визначають і стиль студентського життя, зокрема, співвідношення ролі і місця в ній навчальної, академічної складової і різноманітних форм студентського спілкування і розваг. У західній психології в цьому зв'язку виділяють поняття субкультури коледжів. Так Ф. Райс виділяє чотири типи субкультури коледжів [208].

Перший тип - «студентська субкультура» перетворює коледж (ВНЗ) у своєрідний клуб. Основним змістом життя стають вечірки і побачення, автомобілі, спорт, а навчальні предмети відходять на другий план.

Другий тип - «професійна субкультура» - орієнтована на цілеспрямоване навчання, бажання забезпечити собі професійну підготовку і просування; освіта здобувається так само, як необхідний товар у магазині.

Третій тип - «академічна субкультура» - її цінності не диплом, а знання й ідеї; студенти цілком зайняті поглибленим вивченням предметів, що виходить за рамки обов'язкових навчальних програм.

Четвертий тип - «нонконформістська субкультура», що відрізняється інакомисленням, її створюють «соціальні заколотники», студенти, що ведуть богемний спосіб життя, інтелектуали та інші яскраві особистості [208].

На думку автора, у зв'язку з підвищенням вартості навчання і жорсткістю умов на ринку зайнятості в західних країнах спостерігається

тенденція до переваги професійної субкультури. В умовах вітчизняних ВНЗ, що не є настільки замкненими та ізольованими, як західні, на наш погляд, можна простежити аналогічні описаним вище типи особистості студентів.

У вітчизняній психології студентство розглядається як особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних навчанням у вищому навчальному закладі. Саме слово «студент» має походження від латинського «studio», що позначає завзяте старання навчання (звідси ж і трохи перекручене «штудіювати» - ґрунтовно, ретельно вивчати). Історично студентство склалося в XI-XII столітті в часи виникнення перших університетів і являє собою людей, що цілеспрямовано та систематично опановують знаннями і професійними вміннями, зайняті старанною завзятою навчальною працею. Але з моменту свого виникнення студентство уславилося також своїми веселощами, буйною вдачею, гулянками і любовними пригодами. Досить, згадати задиркуватих студентів - персонажів більшості п'єс Лопе де Вега чи середньовічних вагантів, злиденних студентів і школярів, авторів і виконавців вільнодумних, пародійних, любовних і застільних пісень, що так яро переслідувалися церквою. Саме ваганти співали про студентське життя: «Якщо з глузду не зведуть римляни та греки, які книги написали для бібліотеки. Якщо на хмільній вечірці на смерть не уп'юся, друзі й коханки, до вас з часом повернуся». Студентство вітчизняних університетів XIX століття у своїй відомій пісеньці, що проіснувала і до нинішнього дня, стверджувало: «Від сесії до сесії живуть студенти весело... А сесія лише два рази в рік!»

Отже, незважаючи на велике значення спілкування і розваг у житті студентства, провідним видом діяльності є учбово-професійна, характеристиці і формуванню якої присвячено багато досліджень у педагогічній психології (О.Л. Берак, Л.І. Божович, А.О. Вербицький, М.І. Дяченко, І.О. Зимня, М.І. Казаков, Є.А. Клімов, Ю.Н. Кулюткін, Н.В. Титорська та ін.). На відміну від аналогічної діяльності старшокласників загальноосвітніх шкіл, це вже не підготовка до набуття обраної професії, а

власне цілеспрямований процес оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями і навичками, це вже оволодіння професією, майбутньою трудовою діяльністю. У зв'язку з цим І.С. Кон вважає, що «Освіта, яка продовжується на цьому етапі розвитку, є вже не загальною, а спеціальною, професійною, причому саме навчання у ВНЗ може розглядатися як вид трудової діяльності» [115, 68].

Дійсно, під час навчання у ВНЗ формується міцна основа трудової, професійної діяльності, тому «Засвоєні в навчанні знання, вміння і навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної» [24, 14]. Таким чином, учбово-професійна діяльність студентства - діяльність специфічна, яка поєднує в собі ознаки і власне навчальної і трудової діяльності. Тому в психології і педагогіці вищої школи, у методиках навчання окремим предметам у ВНЗ особливо підкреслюється необхідність підвищення питомої ваги і ролі різноманітних прийомів і засобів, що підвищують пізнавальну активність студента. Так, в аудиторних заняттях (лекціях, лабораторних, практичних, семінарських) це повинні бути проблемні ситуації, ділові ігри, «мозкові штурми», «аукціони знань» і та ін., побудовані на моделюванні і вирішенні студентами різних «виробничих проблем» майбутньої професійної діяльності. Курсові роботи і дипломні проекти, виконувані студентами, взагалі повинні являти собою самостійне наукове дослідження конкретних професійних проблем з розробкою шляхів і засобів їхнього практичного вирішення. Таку ж науково-практичну спрямованість необхідно надати й усім формам позанавчальної науково-дослідної роботи. І, нарешті, особливе, вузлове, місце в навчанні студентів, у їхній навчально-професійній діяльності займають різноманітні форми навчальних і виробничих практик, де студенти випробовують свої професійні сили в реальних умовах трудової діяльності. У педагогічних ВНЗ – це система безперервної педагогічної практики з 2-го по 5-й курс навчання, до того ж, на випускному курсі ще й практика на робочому місці вчителя-предметника і класного керівника.

Необхідно особливо виділити ще одну істотну особливість навчально-професійної діяльності юнацтва, що навчається у ВНЗ, - виняткове значення самостійної роботи студентів. Розвиток вищої освіти в усьому світі неухильно відбувається по шляху підвищення ролі самоосвітньої діяльності студента і переорієнтації діяльності викладачів на консультативно-організаторські функції. Питанням формування самостійної учбово-професійної діяльності студентів присвячено багато досліджень (Л.І. Божович, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, М.І. Казаков, Ю.М. Орлов, Ф. Райс та ін.), у яких вона характеризується як вища форма навчальної діяльності [36; 80; 56; 78; 172]. У цій якості, на думку І.А. Зимньої [94], самостійна навчальна діяльність характеризується певними важливими особливостями:

По-перше, дійсно самостійна навчальна діяльність виникає на підставі «інформаційного вакууму», коли в людини, що навчається, виникає потреба про що-небудь довідатися, засвоїти щось нове, невідоме, важливе для себе, а засобів задовольнити таку потребу в аудиторних формах навчальної роботи немає.

По-друге, у самостійній роботі повинні бути цікавими, захоплюючими не тільки форма і процес оволодіння новим матеріалом, але й у першу чергу зміст нового матеріалу.

По-третє, самостійна робота повинна відповідати принципам добровільності педагогічного керівництва й активності.

По-четверте, вона повинна будуватися на основі широких міжпредметних зв'язків.

Розглядаючи самостійну роботу в зв'язку з проблемою керування навчальною діяльністю, Л.М. Фрідман відзначає, що, чим більше послідовність дій учня задається керуючою системою ззовні, тим більш жорстким є керування. Чим більше ця послідовність вибирається і визначається за змістом самим учнем, тим більше гнучким є керування. Жорсткість керування повинна зменшуватися відповідно до розвитку учнів, а

до моменту завершення середньої освіти і переходу у ВНЗ повинна стати досить гнучкою [260]. У найбільш загальному вигляді можна стверджувати, що самостійна навчальна діяльність потребує управління людиною, що навчається, навчальними діями з цілеутворення, контролю і оцінювання, тобто його умінням здійснювати стосовно самого себе функцію педагога. На підставі сказаного психологічну сутність самостійної навчальної діяльності можна визначити як «цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій і кориговану ним за перебігом і результатом діяльність. Її виконання потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, дає учню задоволення як процес самовдосконалення і самопізнання» [94].

Як зазначалося, найважливішою психологічною характеристикою будь-якої діяльності, у тому числі й учбово-професійної, є її мотиваційна основа. Щодо студентства значна частина дослідників (О.Л. Берак, І.А. Зимня, А.В. Мудрик, Ф. Райс, З.О. Решетова, Н.В. Титорська та ін.) вважають, що мотиви вступу до ВНЗ багато в чому визначають стиль студентського життя [26; 94; 162; 208; 211]. Якщо вчорашній випускник школи спрямований у ВНЗ батьками і його навчання оплачено, а своє завдання він бачить у продовженні дитинства (правда, найчастіше з дуже недитячими розвагами) і відстрочки життєвого вибору, навчальна діяльність, як правило, виявляється непродуктивною. Такі студенти можуть закінчити інститут з посередніми оцінками і без глибоких знань чи взагалі бути відрахованими за неуспішність.

Однак, ці студенти можуть у міру навчання і зацікавитися своєю майбутньою професією і на N-ному курсі почнуть серйозно вчитися, й образ їхнього життя зміниться. Мотиви вступу у ВНЗ багато в чому визначають і мотивацію навчальної діяльності студентів, а через неї й успішність. Наприклад, у дослідженні Ю.М. Орлова [172] показано, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на ефективність навчальної діяльності

студентів справляє потреба в досягненні як прагнення людини до поліпшення результатів своєї діяльності. Ця мотивація змушує студентів більше концентруватися на навчанні й водночас підвищує їхню соціальну активність. Істотний, але не однозначний вплив на навчальну діяльність студентів справляють потреби в спілкуванні і домінуванні. Однак найбільш сильними і значимими виявлені внутрішні інтелектуально-пізнавальні мотиви, що усвідомлюються людиною як «спрага знань», необхідність у їх набутті, прагнення до розширення кругозору, поглиблення і систематизація знань. При цьому, на думку Л.І. Божович [37], пізнавальна потреба характеризується позитивним емоційним тоном і ненасичуваністю. Керуючись такими потребами і мотивами, людина, незважаючи на втому, витрачений час, протистоїть іншим спонуканням і відволікаючим факторам, наполегливо й захоплено працює над вирішенням навчальних завдань. На підставі отриманих даних, Ю.М. Орлов робить важливий висновок: «Найбільший вплив на академічні успіхи робить пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях» [174, 17].

У навчально-професійній діяльності розвивається і виявляється особистість студента, тому більшість психологів (І.А. Зимня, Ю.Н. Кулюткін, З.О. Решетова та ін.) підходять до характеристики особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності [24; 127; 198]. При цьому виділяються різні рівні або аспекти аналізу. Так, Ю.Н. Кулюткін вважає за необхідне виділити три взаємозалежних і взаємопідпорядкованих рівні:

- 1) Особистісний, що полягає у вивченні особистості і навчальної діяльності молодих людей у загальному контексті їхньої життєдіяльності - спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій та ін.

- 2) Діяльнісно-рольовий рівень, на якому предметом аналізу виступає власне навчальна діяльність: її мотиви, мета, засоби, предметний зміст і організаційні форми, результати.

3) Процесуальний рівень, що досліджує процеси і стани, за допомогою яких реалізується учбово-пізнавальна діяльність і виявляється її результативність [134].

Л.Д. Столяренко пропонує визначати студента як людину певного віку та як особистість розглядати теж із трьох боків:

1) Психологічний, що являє собою єдність психічних процесів, станів і якостей особистості.

2) Соціальний, що втілює суспільні відносини, якості, пород жувані належністю студента до певної соціальної групи, національності та ін.

3) Біологічний, що включає в себе переважно спадково визначені якості: тип вищої нервової діяльності, фізіологію аналізаторів, безумовні рефлекси, фізичну силу та ін. [239].

Як показало вивчення досліджуваної проблеми, юнацький вік надзвичайно значущий для розвитку емоційної сфери особистості. Це вік специфічної емоційної сензитивності. П.М. Якобсон зазначає, що це «критичний» вік, оскільки в цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стануть фундаментом його емоційності у зрілі роки. Крім того, для емоційного життя юності є характерним не тільки переживання предметних почуттів (спрямованих на певну подію, особу, явище), але й формування почуттів узагальнених (почуття прекрасного, почуття трагічного, почуття гумору та ін.). Ці почуття передають уже загальні, більш менш стійкі світоглядні установки особистості. Їх і називають світоглядними почуттями [281].

«Виникнення і розвиток предметних почуттів, - констатує О.Н. Леонт'єв, - виражає формування у молодих людей стійких емоційних відношень, своєрідних «емоційних констант» [144, 40].

Окрім того, на думку В.А. Прокоф'євой «в юнацькому віці відбувається формування загальної емоційної спрямованості особистості, тобто закріплення ієрархізації власної цінності тих чи інших переживань»[244, 340].

Використовуючи комплексний підхід до вивчення особистості студента, дослідники (М.І. Дяченко, М.І. Казаков, Л.О. Кандибович, Ю.М. Орлов та ін.) сформулювали загальні висновки щодо найважливіших психологічних новоутворень, що виникають під час навчання у ВНЗ [80; 113; 174]. Так, це період активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру а також, що особливо важливо, оволодіння повним комплектом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова та ін. З цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», під якою, звичайно, розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, створення власної родини. Це час спортивних рекордів, початок художніх, технічних і наукових досягнень. У дослідженнях, присвячених особистості студента (О.Л. Берак, А.О. Вербицький, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, А.В. Мудрик, Н.В. Титорська та ін.), демонструється суперечливість внутрішнього світу, складність усвідомлення своєї самотності і формування яскравої висококультурної індивідуальності [26; 52; 82; 162; 198]. Студентський вік характеризується тим, що в цей період досягаються оптимуми розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Але нерідко водночас з'являються «ножиці» між цими можливостями та їхньою дійсною реалізацією. Безупинно зростаючі творчі можливості, розвиток інтелектуальних та фізичних сил, що супроводжується розквітом зовнішньої привабливості, ховають у собі ілюзії, що це зростання триватиме «вічно», що все краще життя ще попереду, що всього задуманого можна досягти. Характерною особливістю морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються вольові якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах школи - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою та ін. Однак, у цьому віці нерідко виявляються невмотивований ризик, невміння повною мірою передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. У сфері самосвідомості студентства

поряд із властивими цьому віковому періоду нестійкістю самооцінок, хворобливим ставленням до критики, схильністю до фантазування, - зростає адекватність самооцінок, підвищується рівень самоприйняття і самоповаги. Вступ у ВНЗ підкріплює віру молодшої людини у власні сили і здібності, породжує надію на повнокровне і цікаве життя. Разом з тим на II і III курсах нерідко виникають сумніви у правильності вибору навчального закладу, спеціальності, професії.

Як зазначають дослідники (О.Л. Берак, І.А. Зимня, А.В. Мудрик, Ф. Райс та ін.), до кінця III курсу остаточно зважується питання про професійне самовизначення, причому трапляється, що в цей час приймається рішення в майбутньому уникнути роботи зі спеціальності. Дослідження пізнавальної діяльності студентів показують, що студентський вік — це пора найскладнішого структурування інтелекту, що дуже індивідуально і варіативно [24; 113; 136; 198]. «Ядро» інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням «піків» то однієї, то іншої функції, що входять у це ядро. Це означає, що вирішення навчальних завдань завжди водночас спрямоване як на розуміння, осмислення, так на запам'ятовування і на структурування в пам'яті студента засвоюваного матеріалу, його збереження і цілеспрямовану актуалізацію.

Окрім того, необхідно пам'ятати, що в студентському віці особистість не є такою, яка вже цілковито сформувалась, вона не є ригідною, а продовжує розвиватися. Цей віковий період юнацького віку є важливим для соціального розвитку і професійного становлення особистості [79].

Аналізуючи психологічні особливості сучасної студентської молоді, О.Ф. Бондаренко зазначає: «студентство – це молодь, що проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій. Стрижневою психологічною рисою студентства є тісне переплетення формування особистісної і корпоративної професійної свідомості. У поєднанні зі специфікою юнацького віку (максималізм, підвищена потреба в самоствердженні, боротьба за статус,

нігілізм, надмірна самовпевненість) – це створює досить запальну суміш, перетворюючи студентську молодь водночас у складного партнера по діалогу і легку здобич для всілякого маніпулювання» [40, 8].

Розвиваючи цю думку, автор висвітлює основні психологічні проблеми сучасного студентства:

1. Тотальна комерціалізація життя, що спричиняється до суцільної деформації людських стосунків. Для сучасного студента слово «купити» часто-густо стає універсальною відмичкою до сенсу життя. Адже, на жаль, суспільне життя щоденно демонструє, що купується все – оцінка, диплом, посада, посвідка на проживання тощо.

2. Деперсоналізація молодіжної свідомості, що нав'язується масовою і скаженою пропагандою споживацького способу життя. Безупинна реклама тютюну, горілчаних виробів, дорогих і недоступних авто, субкультури злочинного світу, а також популяризація окультних явищ, ворожіння, релігійних сект, що буквально заманюють у свої тенета нашу молодь, - все це надзвичайно бентежить нас. Адже молода людина вважає свій вибір вільним, а насправді «купується» на хибне відчуття власної абсолютної зрілості і самостійності.

3. Нагнітання чужого нашій культурі і цивілізації духу індивідуалізму, особистісної відокремленості. Роз'єднаність, внутрішня самотність сучасної молодої людини призводить до втрати культури спілкування не тільки з батьками, а й з однолітками. Так от, позбавлений щирої дружньої підтримки, роздертий внутрішніми конфліктами, особливо на тлі дорогих вітрин чи заможніших одногрупників, студент може стати легкою здобиччю торгівців наркотиками, і сект. І на жаль, стає.

4. Соціальна незахищеність і бідність.

5. Втрата традиційних моральних цінностей та орієнтирів, примітивізація соціального мислення [40].

Таким чином, студентство характеризується досягненням найвищих «пікових» результатів, що базуються на процесах біологічного,

психологічного і соціального розвитку. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією - з іншого, виділяють цей віковий період як центральний період становлення емоційної сфери, характеру й інтелекту.

Відтак студентський вік – це складний етап в житті людини. Цей період характеризується можливою появою кризових моментів та потребує певної адаптації. В студентському віці формуються професійні інтереси, цінності, навички. Особистість студента-практичного психолога розвивається протягом навчання. Але при цьому відбувається формування і особистісних якостей як взагалі, так і певних якостей, що є властивими й важливими саме для даної фахової спрямованості.

1.3. Емоційна стійкість в просторі психологічних проблем у студентському віці

Слід наголосити на тому, що емоційна стійкість є однією з найважливіших і необхідних для збереження психічного здоров'я та профілактики емоційного виснаження, психічного вигорання (синдрому, найбільш властивого представникам професій системи «людина-людина») якостей фахівців допомагаючих професій. Г.С. Нікіфоров зазначає, що «за допомогою кореляційного аналізу було виявлено, що емоційне виснаження має негативний зв'язок із емоційною стійкістю» [203, 306].

Надзвичайно актуальним сьогодні є дослідження психологічного здоров'я студентів, що зумовлено наявністю потужних стресогенних чинників у студентському середовищі, таких як ситуації екзаменів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі тощо.

Майже в усіх країнах студенти виокремлюються як група підвищеного ризику, тому що вони значно частіше, ніж молоді люди інших соціальних груп того ж віку страждають різноманітними психосоматичними і нервово-

психічними захворюваннями. Однією із основних причин підвищеної захворюваності студентів є різноманітні стресові ситуації, пов'язані з труднощами пристосування молодих людей до студентського життя і екзаменаційним іспитам.

За класифікацією Л. Леві, екзаменаційна сесія у якості стресової моделі належить до короткотривалих стресорів [139]. Однак, зміни емоційного та фізіологічного стану організму, що викликає сесія, бувають досить суттєвими. У зв'язку з цим іспити викликають стан, що найчастіше використовують для вивчення реакцій різних фізіологічних систем організму людини на стрес.

Необхідність прийняття студентом рішення у стресових умовах при дефіциті часу, недостатньому рівні інформації, рольовій невизначеності, підвищеній відповідальності за наслідки – усе це стресогенні чинники, що виявляються в екзаменаційній ситуації, результат якої суттєво впливає на процес подальшого навчання студента.

Психоемоційне напруження, яким супроводжується екзаменаційна ситуація, призводить до активації нервової і гуморальної систем регуляції і мобілізує, у першу чергу, кровообіг, дихання і психіку індивіда. Екзамен є ситуацією, пов'язаною із затримкою зовнішнього реагування, що викликає у більшій мірі тривогу і страх, та, у меншій мірі, пов'язується з концентрацією уваги. Це підтверджують дані Є.Н. Соколова та співавторів, що показали підвищення концентрації адреналіну на 112% під час складання іспиту[244].

Окрім того, вивчення смакової чутливості у студентів в різні періоди їх учбової діяльності дозволило встановити, що найбільш емоційно напруженими періодами для студентів є передекзаменаційна ситуація. Підтвердженням виразності емоціогенного ефекту у передекзаменаційній ситуації стало підвищення у студентів рівня реактивної тривожності на 46% [265].

У ряді досліджень встановлено, що тривожність зростає тим більше, чим більш значущим для студента є очікуваний результат [28; 29]. Оцінки

отримані на іспиті, не відповідають у даному випадку рівню знань, а висока вмотивованість не підвищує, а знижує ефективність діяльності. Це підтверджується негативною кореляцією між академічною успішністю і значеннями сьомої і другої шкал ММРІ, що свідчать про зростання психастенічних тенденцій і актуальної тривоги [29].

Інші дослідники вважають, що найбільшого психоемоційного напруження зазнають студенти-першокурсники. Саме на першому курсі відбувається ламання старого і створення нового стереотипу поведінки студента і основне навантаження при цьому припадає на центральну нервову систему. За спостереженнями вчених студенти, що приїхали навчатись з сіл, складніше адаптуються до нових обставин та вимог, що перед ними ставить система ВНЗ, а також саме студентське середовище. Нерідко це пов'язано зі зміною місця проживання, втратою звичних контактів з батьками та іншими родичами, а також зі звичною діяльністю. Тому дослідження функціональних, поведінкових, особистісних, емоційних особливостей у студентів-першокурсників набуває, на думку авторів, першочергового значення. Особливо підкреслюється, що знання учбових факторів ризику, причин і умов виникнення і розвитку дезадаптації у студентів є важливою вихідною умовою для прогнозування можливостей розвитку у них різних функціональних порушень [186].

Багаторічні дослідження студентів різних учбових закладів дозволили виявити одну з найзагальніших закономірностей, що полягає в тому, що студенти з низькою успішністю навчання (середній бал академічної успішності нижче 3-х) характеризуються тенденцією до ускладнення психічної адаптації, що проявляється в підвищенні профілю ММРІ хоча б по одній із основних шкал 70-Т балів [29].

Ускладнення психічної адаптації можуть зменшувати успішність навчання за рахунок зниження толерантності до учбових навантажень, погіршення взаємодії з іншими членами колективу, за рахунок неадекватності мотивації і активності. Студенти цієї групи певно

відрізняються від груп з ефективною психічною адаптацією (провідні піки профілю не перевищують 70 - Т балів) меншою швидкістю і точністю складної сенсомоторної реакції, більш низьким рівнем оперативної пам'яті, меншою здібністю до логічного аналізу при розгляді вербальних і невербальних символів [28].

Усереднений профіль досліджуваних груп студентів з низькою успішністю відображує такі риси як тривожна помисливість, своєрідність сприйняття і оцінок, схильність до утворення афективно насичених і складно корегованих точок зору, уявлень, концепцій, тенденція до реакцій протесту, некерованим і асоціальним формам поведінки. Ф.Б. Березін відзначає, що така закономірність зберігається і в учбових закладах, абітурієнти яких проходять обов'язків медико-психологічний відбір, хоча у цьому випадку спостерігається більш низький рівень усереднених профілів і менша абсолютна величина відмінностей між усередненими профілями успішних і неуспішних студентів при збереженні вірогідності відмінностей [29].

С.Є. Квасов зі співавторами, досліджуючи чинники способу життя і здоров'я студентів, показали, що рівень їх соціально-психологічної адаптації до умов ВНЗ суттєво залежить від взаємовідносин, що складаються у колективі, порушення яких викликає постійне психоемоційне напруження. Конфлікт, як прояв комунікативної взаємодії, представляє собою зіткнення протилежно спрямованих і несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремої людини (внутрішньоособистісний конфлікт), у міжособистісних відносинах індивідів або груп людей (міжособистісний і між груповий конфлікт), пов'язане з гострими і дуже сильними емоційними переживаннями. У багатьох випадках конфлікт є чинником розвитку гострого або хронічного емоційного стресу [21].

Під час сесії, яка, на думку авторів, є критичним моментом адаптації студента, зміна низки психофізіологічних параметрів свідчить про інтенсивне зростання напруги у високотривожних студентів [186]. Окрім того, ці студенти по ряду неврологічних показників є ніби перехідною ланкою між

здоровими і астенизованими студентами. За даними М.Ф. Борисенко, Ю.О. Литвинова та ін., у студентів з тривожно-помисливими рисами характеру, ригідністю мислення адаптація до учбового навантаження настає пізніше. За весь період навчання вони мають більш низький бал успішності [186].

За даними інших дослідників, зокрема М.Є. Бачерикова, М.П. Воронцова, І.Т.Петрюка, О.Я. Циганенко, у студентів з підвищеною тривожністю і високим почуттям відповідальності середнє постійне (під час навчання) та інтенсивне короткочасне (під час екзаменаційних сесій) емоційне напруження до закінчення ВНЗ призводить до формування нейроциркуляторної дистонії гіпертонічного типу або пограничної артеріальної гіпертонії [25; 48; 244]. Багатьма авторами (Г.Ф. Ланг, Л.Т. Малая та ін.) також підтверджується факт виникнення гіпертонічної хвороби як результату гострого, довготривалого або хронічного емоційно-стресового впливу, особливо у поєднанні з іншими несприятливими обставинами життя, побуту, навчання, праці та ін. [138; 151].

Для розуміння механізму цих психосоматичних розладів застосовується поняття соціопсихосоматики, в основі котрого лежить розгляд соціальних і міжособистісних зв'язків як причини конфлікту, що призвів до захворювання.

Характерним проявом емоційно-стресових станів, що виникають у студентів внаслідок неадекватного міжособистісного спілкування, можуть вважатися дидактогенні стани, що формуються у студентів внаслідок неадекватних стресогенних педагогічних впливів з боку викладачів. Тривале емоційне напруження і тривожність, що викликані порушенням психосоціальної адаптації студента до умов навчання у ВНЗ, в свою чергу, впливають на зниження самооцінки, погіршення уваги, пам'яті, психомоторної координації, академічної успішності, а також викликають вегетативні та інші функціональні зрушення [25; 48; 244].

У дослідженнях О.М. Вейна тривожності у різних категорій людей доведено, що високо тривожні особи значно більше піддаються емоційному стресу [236]. Джерелом тривоги, що формується, може стати будь-яке порушення збалансованості системи «людина-середовище», для якого властиві недостатність психічних і фізичних ресурсів індивідууму, а також побоювання, пов'язані з ймовірною нездатністю реалізувати значимі прагнення [25; 48; 244]. Тривога, позначена як відчуття непевної загрози, дифузного побоювання, виступає як результат виникнення або очікування фрустрації і представляє собою найбільш інтимний механізм психічного стресу. В тих випадках, коли тривога за інтенсивністю і тривалістю є неадекватною до ситуації, вона об'єктивно перешкоджає формуванню адаптивної поведінки, призводить до порушення поведінкової інтеграції і лежить в основі будь-яких змін психічного стану і поведінки, обумовлених психічним стресом. В залежності від конкретної ситуації, вона може виступати як патогенетична основа, на якій формуються ті чи інші психопатологічні або психосоматичні прояви [29].

Студентський вік характеризується різноманітністю емоційних переживань, що відображається у стилі життя, який виключає турботу про здоров'я особистості, оскільки така орієнтація традиційно приписується старшому поколінню і оцінюється молодю людиною як «неприваблива та нудна». В цей час обмежені також здібності до релаксації і відпочинку через ті ж переконання в невичерпності власних фізичних та психологічних ресурсів. Період активного входження в нове соціальне середовище супроводжується діями, спрямованими на отримання визнання і високого статусу в групі студентів-однолітків. При цьому використовуються різні засоби, що не завжди відповідають профілактиці здоров'я (нікотин, алкоголь, наркотики). Спроби здобування свого місця серед однолітків часто пов'язані із ризиковою поведінкою, бажанням за всяку ціну досягнути цього визнання. Саме у зв'язку з такими характеристиками студентського життя цілком природно постає проблема стресу у ньому, психологічних особливостей, що

допомагають витримати і подолати навантаження, кризову ситуацію [27; 79; 113;187].

Психологія здоров'я особливу увагу приділяє визначенню «ціни», яку сплачує людина в ситуаціях підвищених вимог, психічних навантажень і перевантажень. Ми солідарні з думкою Г.С. Нікіфорова, що студентське середовище належить до таких, в яких ці перевантаження та вимоги виступають у всьому різноманітті. З іншого боку, саме в цей період формується майбутній професіонал, стан психічного здоров'я якого безпосередньо впливає на успішність діяльності і стиль життя в цілому і таким чином набуває високого суспільного значення [203]. В період гострих соціально-економічних перетворень з усією силою має прояв ще один додатковий фактор ризику по відношенню до збереження психічного здоров'я – соціальна і професійна невизначеність майбутнього спеціаліста в суспільстві і необхідність пошуку робочого місця, що відповідає рівню освіти та підготовки.

Вивчаючи проблему психічного здоров'я студентів, науковці виділяють та детально аналізують внутрішні та зовнішні чинники, що на нього впливають.

Так, серед чинників психічного здоров'я студентів вчені називають задоволеність результатами своєї діяльності [168]. Почуття успішності асоціюється з переживанням високого суб'єктивного значення особистісних прагнень, а також з високою ймовірністю досягнення поставлених цілей. Свідомий вибір цілей і позитивна оцінка можливостей їх досягнення мають визначальне значення в процесі саморегуляції. При цьому зростає переконання у тому, що обрані цілі можуть бути досягнуті навіть в умовах зовнішніх перешкод, тобто мова йде про механізми впливу на ефекти своєї діяльності. Усвідомлення можливості визначення цілей і способів їх досягнення сприяє формуванню стійкості до стресу та пошуку конструктивних стратегій подолання стресу. Переконання в низькій власній

ефективності може призвести до порушень когнітивних процесів у ситуації навантаження, наприклад блокаді пам'яті і мислення в ситуаціях екзаменів.

Іншим чинником психічного здоров'я студентів автори виокремлюють настанови і очікування, пов'язані з майбутніми подіями. Узагальнено їх розподіляють на позитивні (оптимістичні) настанови, що виявляються в очікуванні позитивних подій, і негативні (песимістичні), про виявлення яких свідчить очікування негативних подій. Перші допомагають успішно подолати стрес, оскільки емоції, які людина переживає, діють як механізми підкріплення діяльності. У випадку негативних настанов емоції починають чинити деструктивну дію. Очікування відносно ситуації можуть змінюватись відносно конкретних умов [139].

Численні дослідження вказують на взаємозалежність між ступенем психічного навантаження, підвладністю психосоматичним захворюванням та мірою соціальної підтримки. Емоційне співпереживання і підкріплення з боку інших людей є важливим джерелом психічного здоров'я. При цьому значно знижується «ціна», яку сплачує людина на шляху вирішення проблемних ситуацій [297].

Ще одним чинником психічного здоров'я студентів називають недостатню ідентифікацію зі студентським середовищем, сприйняття його як чужої, іноді навіть ворожої [283]. Особливо це помітно у студентів-першокурсників, що вперше зіткнулись з новими, відмінними від шкільних, вимогами. Анонімність студента-першокурсника особливо гостро відчувається іногородніми студентами, відірваними від домівки і сім'ї, які переживають складний процес пристосування до нових умов життя. Необхідну допомогу у подоланні цього негативного явища може надати психологічна служба вузів, надаючи різного роду консультації і допомогу у організації учбової діяльності [203].

Окрім вищезгаданих чинників, на нашу думку, надзвичайно важливу роль у збереженні психічного здоров'я студентів відіграє емоційна стійкість, яка є водночас і чинником, і проявом та показником психічного здоров'я.

Така позиція обумовлена тим, що, як було зазначено вище, юнацький вік є надзвичайно значущим етапом онтогенезу для розвитку саме емоційної сфери особистості. Крім того, емоційна стійкість є проявом організуючої функції емоцій, що оптимізує діяльність і поведінку, а отже і психічний стан людини, яка підвладна стресу.

1.4. Емоційна стійкість в системі професійно важливих якостей особистості практичного психолога

На сьогоднішній день у зв'язку з державною значущістю кадрової політики у різних сферах діяльності збільшується науковий інтерес до процесу становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність.

На основі теоретичного аналізу концепцій та підходів до визначення професійної придатності особистості констатовано, що професійна придатність розглядається як сукупність особистісних якостей людини, які впливають на успішність засвоєння знань, вмінь, навичок та ефективність виконання трудової діяльності (В.О. Бодров, О.М. Іванова, Є.О. Клімов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков, Б.О. Федоришин, В.В. Рибалка, П.С. Перепелиця, Н.В. Самоукіна). При цьому сучасний підхід до розуміння професійної придатності фахівця полягає у визначенні професійно важливих якостей особистості фахівця, виявленні реального рівня їх вираженості, що є необхідною умовою прогнозування успішності професійної діяльності. Наголошується, що одна частина професійно важливих якостей може розвиватися і вдосконалюватися у процесі професійної освіти та діяльності, а друга частина, внаслідок обмеженості можливостей свого розвитку, може зумовлювати низьку ефективність професійної успішності, виступати чинником особистісної непридатності до оволодіння даним фахом.

Професійно важливі якості включають індивідуально-психічні та особистісні якості суб'єкта, які необхідні і достатні для реалізації тієї або

іншої професійної діяльності. Окрім власне психічних якостей (індивідуально-психологічних особливостей), окремі функції професійно важливих якостей можуть виконувати і деякі позапсихічні якості суб'єкта — соматичні, конституціональні, типологічні, нейродинамічні та ін. [248]. Наприклад, фізична сила і витривалість — приклад професійно важливих якостей (ПВЯ) у багатьох видах діяльності.

Згідно з А.У. Карповим, професійно важливі якості (ПВЯ) поділяються на чотири основних групи, що створюють у своїй сукупності структуру професійної придатності:

1. Абсолютні ПВЯ — якості, необхідні для виконання діяльності як такої на мінімально допустимому або нормативно заданому, середньому рівні;

2. Відносні ПВЯ, що визначають можливість досягнення суб'єктом високих («зверхнормативних») кількісних і якісних показників діяльності («ПВЯ майстерності»);

3. Мотиваційна готовність до реалізації тієї або іншої діяльності. Доведено, що висока мотивація може істотно компенсувати недостатній рівень розвитку інших ПВЯ (але не навпаки);

4. Анти-ПВЯ: якості, які суперечать тому або іншому виду професійної діяльності. Структура професійної придатності припускає мінімальний рівень їх розвитку або навіть відсутність. В протилежність якостям перших трьох груп вони корелюють з параметрами діяльності значущо, але негативно [248].

Як зазначають О.В. Батаршев, Є.В. Майорова, психологами встановлено, що будь-яка діяльність реалізується на базі системи ПВЯ, що є набором своєрідних симптомокомплексів суб'єктивних якостей, специфічних для тієї або іншої професійної діяльності. Симптомокомплекси формуються у суб'єкта в ході освоєння ним відповідної діяльності і містять в собі специфічні підсистеми ПВЯ, що забезпечують виконання кожного наступного етапу професійної діяльності (формування вектора «мотив—

мета», планування діяльності, переробка поточної інформації, концептуальна модель, ухвалення рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій) [23; 24].

У всіх видах діяльності прийнято розрізняти ті індивідуальні якості, які відповідають власне за її виконання, і ті, які необхідні для сприйняття і прийому професійно значущої інформації. Тому прийнято говорити про ПВЯ виконання та інформаційні ПВЯ [23].

Отже, можна дати наступне визначення ПВЯ. Професійно важливі якості (ПВЯ) — це індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які необхідні і достатні для реалізації цієї діяльності на нормативно заданому рівні.

Обґрунтовується припущення, що період юності, до якого переважно належить студентство, є оптимальним для формування таких необхідних складових професійної свідомості особистості як Я-концепція, рефлексія, професійно важливі якості [132; 239].

І.М. Юсупов виокремлює дві групи мінімально необхідних психологу якостей: тих, які можна діагностувати під час відбору, і тих якостей, що потенційно можуть бути розвинені у процесі професійної підготовки. Серед першої групи за ступенем зменшення значущості: емпатія, соціальна сенситивність, емоційна стійкість, альтруїстичні тенденції. Серед другої групи – комунікабельність, незалежність, професійні знання, самоконтроль [279].

Очевидним є той факт, що критерієм ефективності професійної підготовленості психолога є здатність спеціаліста швидко адаптуватися у новому колективі та здійснювати продуктивну діяльність, визначену посадовими обов'язками. На практиці розбіжність між теоретичною підготовкою у ВНЗ і практичними вимогами до діяльності психолога на місцях ускладнює процес адаптації молодих спеціалістів. Наприклад, шкільний психолог, часом, не знає, з чого розпочинати свою діяльність, не може скласти та запропонувати керівнику підприємства, установи чи закладу варіативний план своєї роботи. Окрім того, більшості українських практичних психологів, що тільки-но починають свою професійну діяльність,

доводиться всі свої зусилля первинно покласти на обладнання кабінету психологічної допомоги власними коштами.

Однією з актуальних проблем професійної підготовки психологів, на думку Е.О. Помиткіна, є встановлення відповідності особистісних якостей абітурієнтів, що поступають на факультети психології ВНЗ професійним якостям сучасного психолога. В ідеальному варіанті динаміка розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців має відстежуватися протягом тривалого часу, починаючи з дошкільного та шкільного віку. При вступі до ВНЗ саме ця система якостей, доповнена відомостями про спрямованість особистості та бажання займатися відповідною діяльністю, і має відігравати провідну роль для зарахування абітурієнта до навчального закладу [193].

Головним критерієм придатності абітурієнта насправді вважають успішність одноразового складання вступних іспитів та співбесід з певних дисциплін. Як правило, практикуються вступні іспити з таких предметів: біологія, людина і світ, українська мова тощо. Але чи є успішність з цих дисциплін більш важливою для оволодіння професією психолога, аніж особистісні здібності та професійна спрямованість майбутнього фахівця?

Система професійно важливих особистісних якостей є складним і багатовимірним утворенням. Її формування потребує незрівнянно більшого часу і зусиль, ніж засвоєння обсягу знань з певних шкільних дисциплін. Неврахування особистісних якостей при зарахуванні абітурієнтів до ВНЗ як основного фактору їх професійної придатності призводить до того, що дипломовані психологи і практичні психологи демонструють на практиці відсутність емпатії, терпіння, доброзичливості, толерантності, а інколи – переносять власні особистісні проблеми на процес взаємодії з клієнтами. Окрім того, підвищується вірогідність схильності такого фахівця до професійного вигорання. Звичайно, професійна кар'єра такого «фахівця» не буде успішною, наслідки його діяльності дискредитуватимуть психологічну науку, а його зарахування до вищого навчального закладу позбавить

можливості стати фахівцем талановитого, особистісно обдарованого майбутнього психолога, практичного психолога.

При підготовці практичних психологів слід враховувати також те, що система особистісних якостей знаходиться у постійному розвитку, динаміці змін. Ефективність допрофесійної та безпосередньо професійної підготовки практичних психологів значно зростає, коли учень або студент в процесі навчання приймає активну участь у діагностиці саморозвитку, здійснює самооцінку, накреслює програму самовдосконалення та шукає шляхи власної самореалізації [20].

Значний внесок у створення системи професійної підготовки українських практичних психологів внесли такі вітчизняні вчені як О.В. Киричук, Н.Л. Коломинський, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, О.П. Саннікова, Н.В. Чепелева та ін. [114; 150; 177; 190; 228; 276]. Одним з актуальних напрямів подальшого удосконалення цієї системи є підготовка не тільки професійно освічених, але й духовно зрілих спеціалістів. Розвиваючи цю думку Е.О. Помиткін наголошує, що актуальність проблеми духовно орієнтованої підготовки практичних психологів визначається щонайменше двома чинниками. Перший – актуалізація потреби духовного оновлення суспільства, а отже – духовного розвитку особистості громадянина. До другого чинника слід віднести специфічну діяльність практичного психолога, яка обумовлена необхідністю міжособистісної взаємодії з клієнтом, як носієм певної системи духовних знань, цінностей та досвіду, що може втілюватися у форми релігійної, мистецької або філософської свідомості. Успішність цієї взаємодії залежить не тільки від загальнопрофесійних знань та вмінь, але й від духовного потенціалу, рівня духовного розвитку практичного психолога [193].

Ряд фахівців (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.В. Рибалка, О.П. Саннікова, Н.В. Чепелева та ін.) єдині в думці, що на сучасному етапі становлення наукової психології методики професійного відбору за фахом практичного психолога тільки створюються, не визначений

з достатньою повнотою перелік професійно важливих якостей та діапазон їх індивідуальних відмінностей, не існує чітко означених показників і критеріїв професійної придатності [150; 177; 190; 228; 276].

Ми поділяємо точку зору Н.І. Пов'якель та Н.В. Чепелевої, згідно з якою система підготовки практичних психологів має включати такі рівні:

1. Світоглядний, що має на меті формування професійної свідомості майбутніх фахівців. Цей рівень повинен також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету практичного психолога;

2. Професійний, який спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього практичного психолога, формування його психологічної культури;

3. Особистісний, мета якого формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [275].

Загальна концепція запропонованої системи базується саме на понятті професійної компетентності практичного психолога. Це поняття розглядається з позицій тріади «розуміння - інтерпретація – діалог», оскільки саме ці процеси є, з одного боку підґрунтям ефективної професійної діяльності практичного психолога, і саме сформованість їх у фахівця робить теоретичні знання справді дієвими, забезпечує свідоме використання необхідних технік, а не бездумне маніпулювання засвоєними в процесі навчання професійними прийомами [275]. З іншого боку, збагачення смислової сфери особистості здійснюється саме в актах взаємодії з іншими через процеси розуміння, інтерпретації та діалогу. Розуміння, на нашу думку, є саме тим критерієм, що вказує, з одного боку, на глибину засвоєння інформації (формування знань), з іншого боку - на здатність використовувати знання в практичному досвіді (уміння, навички).

Поняття професійної компетентності визначається як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду,

який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями й техніками, а й наявність у фахівця розвиненого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлює творчий характер професійної діяльності психолога. Підкреслюється, що лише крізь призму смислу, слід підходити до розв'язання проблеми описання особистості професіонала з високим рівнем компетентності. Розвинута смислова сфера особистості є тим чинником, що дає змогу продукувати нові ідеї, знаходити нетривіальні шляхи вирішення професійних проблем [276].

Сучасна соціальна практика ставить до практичного психолога досить численні й суперечливі вимоги, які принципово не можуть бути одночасно подані в певній описово-нормативній моделі особистості та діяльності фахівця. Говорячи про важливі професійні якості практичного психолога, важливо зазначити, що вони являють собою сукупність активних елементів психологічного ресурсу, кожен із яких самостійно розкривається в процесі професійної діяльності. Вони охоплюють особливості професійного мислення та свідомості, рефлексії та самооцінки, цілеспрямовання взаємостосунків, відносин та практичних дій.

На жаль, у сучасній науковій психологічній літературі не існує загальноприйнятих, чітко визначених, теоретично та експериментально обґрунтованих професійно важливих якостей практичного психолога. Проте аналіз досліджень з даної проблематики показав, що можна виділити комплементарні до особистості практичного психолога якості, наявність яких обумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи.

Загальний огляд особистісних і професійних якостей практичних психологів показує, що основний їх блок, який виділено науковцями (Г.С. Абрамова, В.М. Карандашев; Є.О. Климов, Н.Б. Крилова, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк, О.Є. Сапогова, Л.Г. Терлецька; М.О. Холодна, Н.В. Чепелева), складає сукупність загальнолюдських, моральних якостей [7; 91; 111; 112; 177; 187; 276]. Разом із тим, більш глибокий аналіз показує, що

в залежності від області докладання зусиль, від характеру самої професійної ситуації й типу розв'язуваних задач при збереженні потенціалу загальнолюдських якостей, актуалізуються професійно-диференційовані якості. Така диференціація пов'язана з самою професійною ситуацією, з ситуативним самовизначенням психолога де (у спорті, бізнесі, організаціях, школі, лікарні), з ким (дорослими чи дітьми, із хворими чи здоровими), у якій і формі (індивідуальній чи груповій) і з яким типом проблем (професійних, особистісних, сімейних) він працює. Але у всіх випадках професійної діяльності практичного психолога в його образі-Я яскраво виражені особистісні якості, поряд із професійно-рольовими характеристиками.

Ми поділяємо думку Н.Ф. Шевченко про те, що професійно важливі якості практичного психолога проявляються відповідно до теоретичних поглядів психолога й вибором основного концептуального напрямку, у межах якого здійснюється професійна діяльність. Вони є корелятами образу-Я практичного психолога в плані опису екзистенціального й функціонального, професійного «Я» [267].

Так, психологічна грамотність як професійно важлива пізнавальна та інтелектуальна риса особистості психолога, являє собою оволодіння психологічними знаннями, уміннями, символами, правилами і нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності та ін. Вона виявляється в кругозорі, ерудиції, поінформованості з приводу різноманітних явищ психіки як із погляду наукового знання, так і з погляду життєвого досвіду. Психологічна грамотність, зазначає Є.О. Клімов, припускає оволодіння системою знаків та їхніх значень, способами діяльності, зокрема, способами психологічного пізнання [112].

Виділяючи психологічну компетентність як ще один із параметрів професіограми практичного психолога, слідом за М.О. Холодною, ми дотримуємося визначення компетентності, як особливого типу організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [222].

У працях психологів розглядаються окремі сторони компетентності: компетентність у спілкуванні, інтелектуальна компетентність та ін. Зазначимо, що практичному психологу, на відміну від, наприклад, традиційного викладача, недостатньо володіти матеріалом (знаннями) і методикою його передачі. Специфіка професії вимагає додаткових видів компетентності, таких як, наприклад, комунікативна компетентність, тобто розвинуті комунікативні навички (вербальні та невербальні), чутливість до групових процесів та уміння їх інтерпретувати [275].

Невід'ємним компонентом особистості психолога-професіонала є сукупність особистісно вагомих прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин в області психіки людини, її діяльності, взаємин з навколишнім середовищем, які складають ціннісно-змістовний компонент особистості. Цінність, на відміну від норми, нормативу припускає вибір і тому саме в ситуаціях вибору найбільш яскраво виявляються характеристики, які відносяться до ціннісно-змістовного компонента свідомості людини.

Рефлексія являє собою відстеження цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо формування власної професійної психологічної свідомості, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, що відбуваються. Психологічна характеристика професійної свідомості людини включає відчуття себе суб'єктом пізнання, здатність уявити існуючу та уявлену професійну дійсність, контролювати власні психічні та поведінкові стани, керувати ними, здатність бачити та сприймати професійну дійсність у вигляді образів. Позиція кваліфікованого психолога заснована на професійній рефлексії, позиція некваліфікованого психолога заснована на його Я-концепції. Здатний до рефлексії психолог розуміє межу своєї компетенції, тому відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий до роботи разом із колегами [189].

У числі вимог до особистості психолога-професіонала виділена також здатність до професійної адаптації [156].

Показником рівня розвитку особистості психолога, на думку Г.С. Абрамової, В.Н. Карандашева, Н.Б. Крилової, можна вважати і наявність в нього таких якостей, як системне бачення галузі своєї професійної діяльності, що допомагає йому використовувати різноманітні концепції, мови, теоретичні схеми та стратегії консультативної, корекційної, реабілітаційної та психотерапевтичної допомоги [12; 34].

Ще однією якістю особистості психолога-професіонала, до розгляду яких ми звертаємось в контексті нашого аналізу, є творча (креативна) складова (оволодіння методами творчого рішення професійних завдань). На наш погляд, саме творче оволодіння професією надає можливість уявляти власну професійну діяльність, тобто вільно володіти інформацією, яку отримує людина в ході професійної діяльності у вигляді символів, образів, певних знань, навичок, і яка може бути використана поза межами предметної дійсності. Дії психолога-професіонала характеризуються вмінням відчувати в тексті клієнта значущі елементи, інтуїтивно передбачати, що саме вони означають; вмінням створювати нові структури з набору ключових ідей, образів, уявлень клієнта; вмінням контекстно добудовувати висловлювання клієнта, вписуючи їх в його індивідуальний досвід; умінням виводити проблему за межі, створені самим клієнтом у ході рефлексії своєї проблеми.

Серед професійно важливих соціально-когнітивних та комунікативних умінь Е.Е. Сапогова та Н.В. Чепелєва виділяють здатність до комунікації [156; 276]. Як відомо, свідомість особистості тісно пов'язана з мовленням, тому характеризується низкою специфічних якостей. Перш за все, свідомість пов'язана з використанням для визначення усвідомленого слів-понять, які вміщують у собі вказівки на загальні відмінні якості відображуваного у свідомості класу предметів. Обмін інформацією передбачає виділення у повідомленні головного - відбувається абстрагування. Викладаючись у лексиці, семантиці в понятійній формі, це головне потім стає, досягненням індивідуальної свідомості людини у міру того, як вона засвоює мову та навчається користуватися ним як засобом спілкування та мислення.

Узагальнене відображення дійсності і складає зміст індивідуальної свідомості. Отже, узагальнене відображення професійної психологічної діяльності також знаходиться серед складових індивідуальної професійної свідомості [156; 276].

За даними літератури, у практиці професійної діяльності фахівець стикається із широким колом феноменів, які взагалі виходять за межі загальнонаукової логіки. Психічна реальність, із якою має справу психолог, така, що основна сутність її визначається у непередбаченості. У зв'язку з цим, психолог у роботі повинен орієнтуватися на індивідуальну семантику та особистісні смисли (свої та клієнта). Отже, важливим складником професійної свідомості є також дивергентність (гнучкість) та інтуїтивність [156].

До кола необхідних особистісних якостей практичного психолога Н.І. Пов'якель відносить також здатність до емпатії (співпереживання) - збагнення емоційного стану іншої людини. Однак, не менш важливим є й уміння зберігати певну дистанцію. При недотриманні цього психогігієнічного правила в психолога може виникнути синдром комунікативного перевантаження [187].

Не можна обминути увагою таку особистісну якість фахівця як інтенціональність - спрямованість чуттєвої свідомості психолога на особистість клієнта, його проблеми, на процес і результат психологічної діяльності. Важливу роль у діяльності практичного психолога грає і спостережливість, від даної якості залежить правильність оцінки особистості клієнта і його проблем, і відповідно ефективність процесу й результат психологічного впливу [267].

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує така професійно важлива якість практичного психолога, як емоційна стійкість, адже саме ця емоційна якість забезпечує збереження оптимального рівня продуктивності та працездатності при дії емоціогенних чинників. Слід зауважити, що емоційна стійкість практичного психолога має особливий психологічний зміст, що

дещо відрізняється від змісту емоційної стійкості представників інших професій системи «людина-людина». Адже метою професійної діяльності практичного психолога виступає психологічна допомога клієнтові, яка реалізується на двох рівнях. По-перше, практичний психолог має бути емоційно стійким, залишатися психологічно здоровим та професійно не «вигорати» для того, щоб бути в змозі кваліфіковано вирішувати завдання практичної психології. По-друге, емоційно стійкий практичний психолог, може ефективно використовувати отримані з власного досвіду прийоми подолання емоціогенних ситуацій у наданні психологічної допомоги клієнтові, пов'язаної саме з дією емоціогенних подразників. Тобто, маючи досвід ефективного розв'язання власних психологічних проблем, викликаних емоціогенними чинниками, практичний психолог зможе більш ефективно допомагати клієнтові долати його психологічні проблеми.

Н.І. Сургунд слушно зауважує, що дослідники дійшли висновку про те, що переважна частина професійно важливих рис та якостей особистості практичного психолога може бути сформована або удосконалена протягом навчання у ВНЗ та у подальшій професійній діяльності. Поряд з цим існує певне коло несприятливих для професійної діяльності якостей, можливості формування і розвитку яких під час навчання обмежені. Наявність цих якостей у подальшому визначає низьку ефективність професійної діяльності, надмірне перевантаження і перенапруження особистості, велику кількість професійних помилок у подальшій діяльності в сфері взаємодії "людина-людина". Внаслідок цього наявність таких особистісних якостей робить малоімовірним або ж унеможлиблює взагалі оволодіння професією практичного психолога на фахово необхідному рівні [243].

Автор поділяє висновки ряду дослідників, що низький або занадто високий рівні вираженості окремих професійно важливих якостей, можливості формування та корекції яких під час навчання у ВНЗ обмежені, виступають несприятливим фактором щодо успішності навчання та діяльності практичного психолога і визначають його фахову невідповідність.

На основі проведеного системного аналізу до таких якостей особистісної непридатності до оволодіння фахом практичного психолога автор відносить наявність будь-якої психічної патології, виражених акцентуацій (збудливого, демонстративного, застрягаючого та дистимного типу), високої емоційної нестабільності, агресивності, глибокої інтровертованості, дуже низької емпатійності, комунікативності, слабо виражених соціальних компонентів ергічності та пластичності, низький рівень логічного мислення та уважності. Необхідно також враховувати деякі інші медичні протипоказання: сильні вади мовлення, дефекти зору та слуху, які не піддаються корекції.

Слушним, на наш погляд, є твердження О.М. Дишлок про те, що процес становлення спеціаліста в умовах ВНЗ не можна розглядати як послідовне зростання від семестру до семестру одночасно всіх необхідних йому у майбутній діяльності якостей. Різноманітні групи індивідуально-особистісних особливостей під час навчання змінюються не в рівній мірі, і можливості ВНЗ по їх формуванню далеко не однакові. Процес професійного розвитку людини у ВНЗ носить нерівномірний і гетерохронний характер: кожна стадія цього процесу характеризується своїм психологічним новоутворенням, і відповідно, кожна група ПВЯ має свій період найбільш інтенсивного розвитку. В кінцевій інтегральній структурі якостей особистості випускника ВНЗ кожен період формування його як спеціаліста утворює свій «шар», що характеризується своїми психологічними новоутвореннями, своїм вкладом в цю структуру [79].

Отже, визначенню професійно важливих якостей особистості практичного психолога та особливостей його фахової діяльності, виходячи з аналізу особливостей фахової діяльності, у сучасній науковій літературі приділяється значна увага. Аналізуючи вимоги професії до особистості фахівця, дослідники висловлюють різні точки зору стосовно важливості тих чи інших індивідуально-психологічних особливостей. Найчастіше дослідники виділяють такі професійно важливі якості психолога: активність,

багатий лексичний запас, висока комунікативність, висока працездатність та дисциплінованість, високий рівень розвитку показників уваги, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації або вдосконалення недоліків і слабких сторін своєї особистості, високі інтелектуальні показники, витривалість, відвертість, відповідальність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, гуманізм, домінування соціальної ергічності, достатній рівень професійної мотивації, дружелюбність, емоційна стійкість, емоційна чутливість, емпатійність, збалансованість та гармонійність рис особистості, здатність до рефлексії, здатність до самовдосконалення, конгруентність, моральність, невимушеності, оптимізм, пластичність і динамічність мислення, професійне мислення, розвинуте почуття власної гідності, самокритичність, самоконтроль, соціальна зрілість, сталість і адекватність самооцінки, тактовність, толерантність тощо.

Висновки до I розділу

Складні життєві ситуації, кризи, фрустрації, стрес, конфлікти висувають підвищені вимоги до ресурсів особистості. Пов'язані з цим гострі форми прояву дезорганізуючого впливу емоцій: розгубленість, афект неадекватності, скутість пози, порушення координації рухів, уповільнення протікання психічних процесів, нестриманість у спілкуванні, агресивність тощо – обумовили виникнення інтересу психологів до проблеми емоційної стійкості.

На основі теоретичного аналізу концепцій та підходів до визначення поняття емоційної стійкості констатовано, що найбільший обсяг досліджень проблеми емоційної стійкості належить таким галузям психології як: авіаційна, військова, загальна психологія, космічна, психологія спорту та праці, а також психофізіології і медицині.

Емоційна стійкість є однією з найважливіших і необхідних для збереження психічного здоров'я та профілактики емоційного виснаження, психічного вигорання (синдрому найбільш характерного для представників

комунікативних професій) якостей, особливо фахівців допомагаючих професій.

Як показало вивчення досліджуваної проблеми, студентський вік – це період підвищених вимог, психічних навантажень і перевантажень, що виступають у всьому різноманітті. З іншого боку, саме в цей період формується майбутній професіонал, стан психічного здоров'я якого безпосередньо впливає на успішність діяльності і стиль життя в цілому, і, таким чином, набуває високого суспільного значення.

Юнацький вік надзвичайно значущий для розвитку емоційної сфери особистості. Це вік специфічної емоційної сензитивності. Окрім того, формування загальної емоційної спрямованості особистості, тобто закріплення ієрархізації власної цінності тих чи інших переживань, відбувається саме в юнацькому віці. Особливо актуальності це набуває для юнацтва, що навчаються у вищих навчальних закладах за спеціальністю практична психологія.

В студентському віці формуються професійні інтереси, цінності, навички. Особистість майбутнього практичного психолога розвивається протягом навчання. Але при цьому відбувається формування і особистісних якостей взагалі, і певних особливостей, що є характерними саме для даної професійної спрямованості.

Обґрунтовується припущення, що період юності, до якого переважно належить студентство, є оптимальним для формування таких необхідних складових професійної свідомості особистості, як Я-концепція, рефлексія, професійно важливі якості.

Відтак, студентський вік є сензитивним для формування та розвитку емоційної стійкості, якості, професійно важливої для особистості практичного психолога.

На сучасному етапі становлення наукової психології не визначений з достатньою повнотою перелік професійно важливих якостей практичного психолога та діапазон їх індивідуальних відмінностей, не існує чітко

означених показників і критеріїв професійної придатності. Хоча аналіз досліджень з даної проблематики показав, що можна виділити комплементарні до особистості практичного психолога якості, наявність яких обумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи. Це такі якості, як емоційна стійкість, емпатійність, соціальний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, аутентичність, відкритість, теплота, рефлексія, несуперечлива, позитивна Я-концепція.

Результати теоретичного аналізу літератури, що надані у розділі, презентовані у наступних друкованих працях автора:

1. Пилипенко К.В. Психологічна специфіка емоційної усталеності як професійно важливої якості фахівців допомагаючих професій / К.В. Пилипенко // Наукові записки [зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко]. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 314-320.
2. Пилипенко К.В. Характеристика емоційної стійкості як чинника психологічного здоров'я студентів / К.В. Пилипенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - № 17 (41). – Част. II. – С. 45-50. – (Серія № 12. «Психологічні науки»).
3. Пилипенко К.В. Психологічні особливості емоційної усталеності та стресоусталеності в студентському віці / К.В. Пилипенко // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко, М.-Л.А.Чепа]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Том IX, Частина 3. – С. 375-386.
4. Пилипенко К.В. Психологічні особливості емоційної стійкості як чинника оптимального розв'язання професійних задач практичної психології / К.В. Пилипенко // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук.

праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко]. – Т.Х, част. 5 – К.: Міленіум, 2008. – С.456-464.

5. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як умова успішного управління конфліктом у професійній діяльності практичного психолога / К.В. Пилипенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. - № 26 (50). – Част. II. – С. 111-117. – (Серія № 12. «Психологічні науки»).

6. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика / К.В. Пилипенко // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: колективна монографія / ред. Н.І. Пов'якель – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С.137-147.

РОЗДІЛ II

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА СТАН РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У даному розділі представлені теоретико-методичні основи дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів – характеризується комплекс психодіагностичних методів дослідження; обґрунтовується структура емоційної стійкості та показники її діагностування у майбутніх практичних психологів; дається кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту, на основі яких визначається, а також виявляються індивідуально-психологічні особливості особистісного простору різних типів та профілів емоційної стійкості студентів.

2.1. Методика та процедура констатувальної частини дослідження. Професійно обумовлена структура емоційної стійкості практичного психолога

Очевидним є той факт, що сьогодні професія практичного психолога все більше привертає увагу не тільки вітчизняних науковців, але й пересічних громадян нашої держави, ця професія стає все більш актуальною і затребуваною. Але практика психологічної роботи і сучасні умови нашого буття ставлять досить високі вимоги до особистості і поведінки практичного психолога, до професійної компетенції фахівця в галузі практичної психології, і особливо до емоційно-вольової сфери особистості практичного психолога.

Складно говорити про ті чи інші абсолютно напружені умови, тому що будь-які умови можуть стати напруженими у випадку невідповідності психологічних особливостей людини вимогам середовища і діяльності, що закономірно призводить до стресу, а за умови його довготривалості – до

емоційного виснаження, вигорання. Саме тому доцільним, на нашу думку, є вивчення стану розвитку, динаміки, психологічних особливостей емоційної стійкості та її складових, а також видів емоційної стійкості як позитивної якості особистості на етапі первинної професіоналізації, коли надзвичайно актуальним є формування професійно важливих якостей.

Конкретизованою метою констатувальної частини нашого дослідження є визначення психологічних особливостей, рівнів сформованості та стану розвитку, а також складових емоційної стійкості, її статусу в структурі особистості майбутніх практичних психологів.

Обрана мета зумовила такі конкретизовані завдання констатувальної частини дослідження:

1. Визначити систему критеріїв і показників емоційної стійкості особистості її складових;
2. Експериментально дослідити рівень сформованості, особливості та прояви емоційної стійкості у студентів – практичних психологів;
3. Виявити особистісний потенціал емоційної стійкості, а також взаємозв'язки емоційної стійкості з такими якостями особистості як нервово-психічна стійкість, психологічна проникливість, емоційне вигорання, особистісний адаптивний потенціал, тривожність, фрустрація, ригідність, уміння саморегуляції, гнучкість, виразність емоцій, бажання зближатися з людьми на емоційній основі, а також із якостями нервової системи.
4. Виявити індивідуально-психологічні особливості емоційної стійкості, які представлені якісно-кількісним поєднанням психофізіологічних та особистісних характеристик (профілі, типи).

Вивчення підходів вчених щодо розуміння емоційної стійкості (Л.М. Аболін, І.Ф. Аршава, Б.Х. Варданян, М.І. Дьяченко, П.Б. Зільберман, Є.П. Ільїн, Г.С. Нікіфоров, А.Є. Ольшаннікова, С.М. Оя, В.О. Пономаренко, О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова та ін.), а також особливостей професійної діяльності практичного психолога (О.Ф. Бондаренко, І.С. Булах, Л.В. Долинська, Т.В. Зайчикова, П.В. Лушин, С.Д. Максименко,

В.Л. Паньковець, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова, Т.С. Яценко та ін.), дозволило теоретично обґрунтувати перелік психологічних якостей, що співвідносяться з емоційною стійкістю практичного психолога та представляють, на нашу думку, особистісний потенціал емоційної стійкості практичного психолога. Незалежним експертам було запропоновано зазначений перелік психологічних якостей, з якого потрібно було визначити якості, найбільш значущі для оптимального функціонування емоційної стійкості практичного психолога, а потім розподілити їх на умовні підструктури емоційної стійкості практичного психолога. До незалежних експертних груп (3 групи по 5 осіб у кожній) увійшли викладачі, кандидати психологічних наук та практичні психологи. Усереднення отриманих експертних оцінок, їх якісна обробка та узагальнення отриманих результатів представили можливість презентувати структуру емоційної стійкості практичного психолога.

Тож концептуальна структура емоційної стійкості практичного психолога включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності; емоційно-вольову, що включає емоційну саморегуляцію; адаптивну, що спрямована на адаптивність; когнітивно-рефлексивну, що відображає оцінку власних станів, почуттів; соціально-перцептивну, що включає проникливість, емпатійність та ін. (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структура емоційної стійкості як професійно важливої якості практичного психолога.

Кожна з визначених підструктур емоційної стійкості відрізняється провідними психологічними якостями, характером провідних професійних умінь, а також деякими особливостями, які загалом можна визначити як переважаючу систему психологічних передумов та водночас психологічних проявів емоційної стійкості, а саме:

Функціонування емоційної стійкості практичного психолога забезпечується психофізіологічною підструктурою, що обумовлює фізіологічну готовність та здатність фахівця до емоційної стійкості. Зазначена підструктура передбачає такі складові як: сила нервової системи, врівноваженість та рухливість нервових процесів. Основні якості, що забезпечують її функціонування – сила процесів збудження, сила процесів гальмування, врівноваженість нервових процесів, рухливість нервових процесів та ін.

Функціонування емоційної стійкості забезпечується також емоційно-вольовою підструктурою, яка обумовлює емоційну здатність, а також емоційну готовність фахівця до емоційної стійкості. Ця підструктура передбачає такі складові як розвинену здатність до саморегуляції емоційних станів та відношень, адекватність прояву емоцій, емоційну лабільність та ін. Основні якості, що забезпечують її функціонування – уміння керувати емоціями, гнучкість, розвиненість емоцій, виразність емоцій, домінування позитивних емоцій.

Окрім того, функціонування емоційної стійкості забезпечується когнітивно-рефлексивною підструктурою, що обумовлює когнітивну готовність та рефлексивну здатність фахівця до емоційної стійкості. Ця підструктура передбачає такі складові як розвиненість рефлексії, розвиненість пізнавальної сфери та ментальних якостей, когнітивну обізнаність фахівця та ін. Основні якості, що забезпечують її функціонування – професійно-особистісна рефлексія, ментальний самоконтроль, довільне планування та ін.

Також функціонування емоційної стійкості забезпечує підструктура адаптивного потенціалу, що обумовлює адаптивну готовність та здатність фахівця до емоційної стійкості. Ця підструктура передбачає такі складові як особистісний адаптаційний потенціал, нервово-психічна стійкість, моральна нормативність та ін. Основні якості, що забезпечують її функціонування – нервово-психічна стійкість, висока толерантність до стресогенних факторів (лабільність психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

Функціонування емоційної стійкості практичного психолога забезпечується також соціально-перцептивною підструктурою, яка обумовлює соціально-перцептивну готовність, а також соціально-перцептивну здатність фахівця до реалізації потенціалу емоційної стійкості. Ця підструктура передбачає такі складові як проникливість, емпатійність, ідентифікованість. Основні якості, що забезпечують її функціонування – психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, спрямованість на розуміння, схильність до психологічної інтерпретації, неупередженість, гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування.

Дослідження стану розвитку та динаміки емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутніх практичних психологів проводилось протягом 5 років на базі Криворізького державного педагогічного університету м. Кривого Рогу та Криворізького факультету Запорізького національного університету протягом 2006-2009 років. Різними видами дослідницько-експериментальної роботи було охоплено 273 особи, з яких 240 увійшли до основної виборки. На констатувальному з них було сформовано три групи досліджуваних – студенти 1-2(експ.гр.1), 3(експ.гр.2) та 4-5(експ.гр.3) років навчання, по 80 осіб у кожній. Робота виконувалась у три етапи.

З метою розв'язання поставлених у роботі завдань було підібрано цілісну систему психодіагностичних методик: *I блок – «Психодіагностика особливостей, характеристик та рівня розвитку емоційної стійкості»*,

спрямований на визначення емоційної стійкості, з використанням таких методик: «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государевої [99], «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла) [24], метод експертних оцінок [104]; II блок – «Психодіагностика психологічних складових та особистісного потенціалу емоційної стійкості», спрямований на визначення особистісних якостей та психофізіологічного простору різних типів емоційної стійкості, за допомогою використання методик, що спрямовані на дослідження: *емоційно-вольових особливостей (емоційно-вольова підструктура ЕС)* - «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка) [207], «Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка) [207]; *особливостей нервової системи, типу нервової діяльності (психофізіологічна підструктура ЕС)* – тест-опитувальник для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу) [207], *психічних станів (когнітивно-рефлексивна підструктура)* – «Методика самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка) [207], *толерантності до стресогенних факторів (адаптивний потенціал)* – «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна) [207], «Методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» (В.А.Бодрова) [207], *соціально-перцептивних якостей особистості (соціально-перцептивна підструктура)* – Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової) [226].

При доборі методик вивчення особистості у межах нашого дослідження ми виходили з вимог до використання психодіагностичного інструментарію: стандартизація інструменту вимірювання, його надійність та валідність, регламентація процедури дослідження.

Доцільність застосування в психодіагностичних цілях переважної більшості опитувальників обумовлено різноманітністю та значущістю проявів суб'єктивних станів студента у його внутрішньому житті. Крім того,

поширеною є думка про інформативність суб'єктивних даних, психічних процесів у свідомості чи відчуттях людини. В якості об'єкту психодіагностики при суб'єктивній оцінці емоційної стійкості виступають різні форми тривожності, активність, самопочуття, екстраверсія, інтроверсія, нейротизм [12].

Використання методу опитування спрямоване на виявлення якісно різномірних переживань станів, які можуть бути усвідомлені людиною. Виділені симптоми входять до складу опитувальника у вигляді розгорнутих словесних формулювань, запитань чи стверджень. Характеристика емоційної стійкості студента проводиться на основі загального числа зазначених симптомів та аналізу їх якісної своєрідності. На відміну від попередніх, опитувальники суб'єктивного шкалування більш тонко оцінюють стан. Досліджуваного просять співставити свої відчуття з рядом ознак, формулювання кожної з яких максимально стисле. Вони представлені, як правило, парою альтернативних ознак. Передбачається, що людина здатна оцінити ступінь вираженості кожного симптому, співставляючи інтенсивність внутрішнього переживання із заданою шкалою оцінок.

Достовірність та надійність отриманих результатів визначалась репрезентативністю вибірки контрольних та експериментальної груп, що вибирались у відповідності із загальноприйнятими критеріями статистичної достовірності даних; створенням адекватних умов обстеження; віковою та статевою репрезентативністю досліджуваних. В якості основних процедур і математичних методів аналізу використовувались метод параметричного порівняння середніх величин за Стьюдентом, методи непараметричного порівняння (Тест Колмогорова-Смірнова, U-тест Манна-Уїтні, H-тест Крускала-Уолліса), кореляційний аналіз. Усі необхідні розрахунки були зроблені за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки даних SPSS (версія 12.0) а також Microsoft Office Excel (2007).

Для дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів з метою отримання якнайбільш чіткої картини досліджуваного

явища було комплекс психодіагностичних методик. Як вже зазначалося (див. 1.1) емоційна стійкість характеризується здатністю особистості зберігати власну працездатність за емоціогенних умов діяльності. Тож основною методикою дослідження цієї емоційної якості особистості стала «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государевої [99].

Слід відзначити, що спеціальність практичного психолога передбачає певну заглибленість особистості майбутнього психолога у власний внутрішній особистісний простір та прагнення до самопізнання, самоусвідомлення та саморозвитку, що надає їм суттєвої переваги серед інших студентів на шляху до вивчення власних психологічних явищ та їх особливостей. Але слід пам'ятати, що серед студентів-психологів існує значна ймовірність викривлення результатів дослідження через намагання показати бажану (тобто ідеальну, а не реальну) для них «особистісну картинку», що може зумовлюватись прагненням бути «хорошим» в очах інших, краще знати себе, ніж будь-хто інший, та ефективно самостійно вирішувати власні внутрішні проблеми, що, мабуть, певною мірою відповідає уявленням майбутніх практичних психологів про справжнього висококваліфікованого фахівця-практичного психолога. Реалізувати такий, свого роду, механізм психологічного захисту майбутнім психологам дає можливість обізнаність у сфері психодіагностики, що вони отримують в системі ВНЗ. Тож за для розширення емпіричного простору та для поглиблення вивчення досліджуваного явища, особливо з огляду на специфіку нашої вибірки, яку склали майбутні практичні психологи, додатково застосовувався «16 – факторний особистісний опитувальник» Р.Кеттелла (шкала С – емоційна стійкість) [24], а також метод експертних оцінок. Такий підхід, на нашу думку, дозволив розширити та змістовно поглибити діагностику глибинних проявів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.

За «Методикою оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государевої проводилось по дві серії дослідів. У першій серії досліджувані отримують позитивний емоційний вплив (перегляд та ранжування фотографій із зображеннями людей, що відчують позитивні емоції). На початку кожної серії досліджувані мають запам'ятати три групи по 15 слів у кожній. До групи входять 10 «нейтральних» слів та 5 «емоційних». Емоційність слів визначалась попереднім ранжуванням списку слів «експертами», що у самому експерименті участі не приймали. Групи слів подавались по чергово. Після прослуховування слів кожен досліджуваний має відтворити всі, що він запам'ятав у будь-якому порядку. Потім досліджуваним пропонується переглянути і проранжувати фотокартки за мірою «приємності», що забезпечує активну участь досліджуваних у експерименті. Далі їм пропонуються для запам'ятовування наступні три групи слів з тією ж інструкцією, що і на початку. Таким чином, визначається «фоновий рівень» запам'ятовування емоційних слів до емоційного впливу та подальші зміни цього рівня після впливу. Друга серія дослідів відрізняється від першої складом слів та знаком емоційного впливу. Між проведенням першої та другої серії робиться 20-хвилинна перерва, щоб уникнути можливості інтерференції слів серій. Аналізується два показника: емоційна реактивність (ЕР) та емоційна адаптація (ЕА). Кількісна характеристика ЕР визначається як різниця між середнім коефіцієнтом успішності (K_1 – кількість відтворених емоційних слів у фонових завданнях) та коефіцієнт успішності відтворення першої групи слів після емоціогенної інтерференції (K_2): $EP = K_1 - K_2$. ЕР буде тим більшою, чим більше емоційних слів першої групи відтворено після інтерференції (тобто якщо $EP < 0$ – висока, а $EP > 0$ – низька). Кількісна характеристика визначається як різниця між середнім коефіцієнтом успішності відтворення другої та третьої груп слів після інтерференції (K_3) та середнім коефіцієнтом успішності відтворення усіх трьох груп цієї ж серії (K_a): $EA = K_3 - K_a$. ЕА буде тим вище, чим менше емоційних слів буде

відтворено при пред'явленні другої та третьої групи слів після інтерференції порівняно з усією постінтерференційною серією (тобто якщо $E_A < 0$ – висока, а $E_A > 0$ – низька). Емоційна стійкість (ЕС) визначається як сума E_P та E_A . Емоційна стійкість характеризується тим, що вона висока за невеликих змін у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та швидкому поверненні до фонового рівня продуктивності; низька ЕС характеризується високими значеннями вказаних показників [99].

Як вже було зазначено, для вивчення емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів ми залучили також діагностичні можливості «16 – факторного особистісного опитувальника» Р.Кеттелла, що вимірює 16 первинних та 4 вторинних фактори особистості. Серед них є різні характеристики темпераменту, риси характеру особистості, що представлені як біполярні континууми. В дослідженні було застосовано фактор С «Емоційна стійкість, сила «Я» двох форм опитувальника, кожна з яких містить 187 питань. Перетворення «сирих» балів у стени проходило за нормативними таблицями [24]. Цей опитувальник є відомим, поширеним психодіагностичним інструментом і має високу діагностичну цінність. Критики вказують на певні значні недоліки теоретичної концепції опитувальника, на виражений емпіризм створення його конструктів, проте психодіагности продовжують використовувати дану методику і отримувати за її допомогою цінну діагностичну інформацію.

Як додатковий метод психодіагностики рівнів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів, був використаний метод експертної оцінки. Було сформовано три незалежні групи експертів, у які ввійшли викладачі - кандидати психологічних наук (9 осіб). Нами було розроблено критерії оцінки рівня емоційної стійкості студентів (додаток А), в основі яких лежить принцип забезпечення оптимального успішного досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці, а також принцип адекватного рівня емоційного реагування на стресчинники. Після проведення попереднього інструктажу стосовно досліджуваної проблеми, а також мети

та завдань дослідження експертам було запропоновано визначити рівень сформованості емоційної стійкості у студентів – практичних психологів шляхом оцінки частоти проявів ознак емоційної нестійкості за 4-бальною шкалою: 1- ніколи або зрідка, 2 – інколи, 3 – часто, 4 - майже завжди або постійно. У обробці результатів оцінка 1отримувала 4 бали, 2 – 3 бали, 3 – 2 бали та 4 отримувала 1 бал. Потім підраховувалась загальна кількість отриманих балів, середній бал по всіх рівнях

Для поглиблення та уточнення аналізу психологічних особливостей емоційної стійкості та супровідних емоційно-вольових особливостей у студентів ми використали «Методику діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка) [207].

Як вже зазначалося, емоції можуть впливати не тільки позитивно - регулюючи - на діяльність, але й негативно - дезорганізуючи її. Гострі форми прояву дезорганізуючого впливу емоцій: розгубленість, афект неадекватності, скутість пози, порушення координації рухів, уповільнення протікання психічних процесів, нестриманість у спілкуванні, агресивність та інше - обумовили виникнення проблеми емоційної стійкості (див. 1.1).

Очевидною, на нашу думку, є допоміжна роль емоційного реагування у процесі спілкування, комунікативна функція емоцій. Але не менш очевидною є і його деструктивний вплив. Саме на цей аспект – емоційних перешкод у спілкуванні – і спрямовано діагностичний потенціал зазначеної методики.

У діяльності практичного психолога вкрай важливою, на наш погляд, є оптимальна емоційна саморегуляція, адже він має продуктивно, вдало і гармонійно розв'язувати професійні завдання, що постають перед ним.

Тож дослідження перешкод у встановленні емоційних контактів у студентів – майбутніх практичних психологів є достатньо актуальним в межах нашого експерименту.

Також нами було застосовано «Методику діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів» В.В.Бойка. Методика містить 25 тверджень, досліджуваний має погоджуватись (відповідь «так») або не

погоджуватись з твердженнями. За кожне співпадання з «ключем» нараховується один бал за кожною з п'яти шкал, котрі характеризують перешкоди у встановленні емоційних контактів:

- Невміння керувати емоціями, дозувати їх.
- Неадекватний прояв емоцій.
- Негнучкість, нерозвиненість, невизначеність емоцій.
- Домінування негативних емоцій.
- Небажання зближатися з людьми на емоційній основі.

В результаті підраховується та оцінюється загальна сума набраних балів і показники за кожним пунктом окремо.

Як вже було зазначено, емоційна стійкість є однією з найважливіших і необхідних для збереження психічного здоров'я та профілактики емоційного вигорання (синдрому найбільш характерного для представників комунікативних професій) якостей фахівців допомагаючих професій (див. 1.1). Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка дає докладну картину синдрому «емоційного вигорання». Під емоційним вигоранням автором методики розуміється механізм психологічного захисту особистості у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [207].

Емоційне вигорання являє собою набутий стереотип емоційної, частіше професійної, поведінки. «Вигорання» частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витратити енергетичні ресурси. У той же час, можуть виникнути його дисфункційні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності і стосунках з партнерами [98].

Методика містить 84 тверджень і дозволяє побачити провідні симптоми «вигорання». Показник вираженості кожного симптому коливається у межах від 0 до 30 балів: 9 і менше балів – симптом ще не сформувався, 10-15 балів – симптом формується, 16 та більше – сформований. Симптоми з показниками 20 та більше балів належать до

домінуючих у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання». Наступний крок в інтерпритації результатів опитування – осмислення показників фаз розвитку стресу – «напруження», «резистенція», «виснаження». У кожній з них оцінка можлива у межах від 0 до 120 балів.

Позаяк співставлення балів, отриманих для фаз, не правомірно, бо не свідчить про їх відносну роль або вклад в синдром. Річ у тім, що досліджувані у них явища суттєво різні – реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна судити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалась: 36 и менше балів – фаза ще не сформувалась, 37-60 балів – фаза у стадії формування, 61 та більше – сформована фаза.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення зв'язку між емоційною стійкістю та якостями нервової системи у студентів - майбутніх практичних психологів. Для виявлення типу нервової діяльності було використано тест-опитувальник Я.Стреляу [207]. Психологічний тест містить три шкали (рівень процесів збудження, рівень процесів гальмування, рівень рухливості нервових процесів), що реалізовані у вигляді переліку з 134 питань. Результат підраховується окремо за кожною шкалою.

Аналізується також додатковий індекс К (врівноваженість), що обчислюється як відношення значення показника сили збудження и значення показника сили гальмування. Врівноваженість нервових процесів збудження та гальмування тим вище, чим більше значення К до одиниці. При суттєвому зрушенні балансу нервових процесів у бік збудження, вірогідні невірноважена поведінка, сильні короточасні емоційні переживання, нестійкий настрій, слабке терпіння, агресивна поведінка, переоцінка власних здібностей, хороша адаптація до нового, ризикованість, сильна з повною самовіддачею цілеспрямованість, бойове відношення до небезпеки без особливого розрахунку, погана стійкість до перешкод. При суттєвому зрушенні балансу нервових процесів у бік гальмування вірогідні врівноважена поведінка, стійкий настрій, слабкі емоційні переживання,

хороше терпіння, стриманість, холоднокривність, незворушне ставлення до небезпеки, реальна оцінка своїх здібностей, хороша стійкість до перешкод.

Для діагностики емоційних станів у нашому дослідженні ми використовували методику діагностики самооцінки психічних станів Г.Айзенка [207], що дозволяє оцінити тривожність, рівень фрустрації, агресивності та ригідності. Тест складається із 40 пунктів-суджень. Досліджуваному пропонується визначити, в якому ступені кожен із описаних станів підходить йому, та оцінити цю відповідність за шкалою: 2 бали – підходить; 1 бал – підходить, але не дуже; 0 балів – зовсім не підходить. Опитувальник дає можливість оцінити стан юнака за 4 шкалами: тривоги, фрустрації, агресивності та ригідності, кожна з яких містить 10 пунктів, в інтервалі від 0 до 20 балів.

I. Тривожність. Високий бал за цією шкалою свідчить про сильну тривожність, тривожність допустимого рівня в межах 8 – 14 балів. Нетривожними визначають стани з результатом до 7 балів.

II. Шкала фрустрації свідчить про високу самооцінку, стійкість до невдач та труднощів (від 0 до 7 балів). Вона має середній рівень, якщо сума балів від 8 до 14. Показник від 15 до 20 балів свідчить про уникання труднощів, острах невдач та низьку самооцінку, фрустровану особистість.

III. Агресивність. Ранжування ступенів прояву тут таке саме, як і в попередніх шкалах: від 0 до 7 балів – спокійність, витриманість; 8-14 балів – середній рівень агресивності; 15-20 балів – помітна агресивність, невитриманість.

IV. Ригідність – це утруднення, аж до повної нездатності, у зміні спланованої людиною програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. Це тенденція до збереження своїх установок, стереотипів, способів мислення, нездатність змінити особисту точку зору. Про відсутність ригідності свідчать показники від 0 до 7 балів; 8-14 балів – середній рівень прояву; 15-20 – яскраво виражена ригідність.

Для вивчення толерантності до стресогенних факторів, що виступає проявом емоційної стійкості було застосовано «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна) [207], а також «Методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз»(В.А.Бодрова) [207].

За А.Г. Маклаковим особистісний адаптаційний потенціал – це система якостей особистості, що полягає у здатності особистості адаптуватись до умов соціального середовища. Чим вищий рівень розвитку даної якості, тим до більш жорстких та лютих умов соціального середовища може пристосуватись людина [207].

Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (БОО-АМ) А.Г. Маклакова і С.В. Чермяніна дозволяє розв'язувати завдання прогнозування поведінки в екстремальних ситуаціях і виявляти людей з високою толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, необхідною для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності). Методика містить 165 тверджень. Обробку результатів поводять за чотирма «ключами», що відповідають шкалам: «Вірогідність» (В), «Нервово-психічна стійкість» (НПС), «Комунікативні здібності» (КЗ), «Моральна нормативність» (МН), «Особистісний адаптаційний потенціал» (ОАП). На кожне запитання тесту досліджуваний може відповідати «так» чи «ні» (відповідно «1» і «0»). При обробці результатів враховується кількість відповідей, що співпали з «ключем», кожне спів падання оцінюється в один «сирий» бал.

Після підрахунку «сирих» балів за трьома шкалами (НПС, КЗ, МН), оцінки підсумовуються для отримання інтегрального показника особистісного адаптаційного потенціалу (ОАП). «Сирі» бали потім переводять у стени за допомогою таблиці.

Також нами було діагностичні можливості «Методики діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» (В.А.Бодрова), що містить 84 твердження. Досліджуваним пропонується дати

відповідь «так» або «ні». Підраховується сума балів – правильних відповідей, що відповідають «ключеві». Окрім того, методика містить шкалу для перевірки щирості відповідей. Починати підведення підсумків слід саме з перевірки щирості респонденту: якщо за даною шкалою опитуваний набирає 5 та більше балів, результати опитування недостовірні, або людина хоче здаватися кращим аніж є насправді.

Нервово-психічна стійкість тим більша, чим більше отримано балів. Отриманий бал потрібно співвіднести з умовною шкалою НПС; вона в інтервалі від 1 до 10 пунктів. Чим більше значення пункту умовної шкали, тим більша нервово-психічна стійкість.

Як вже зазначалось вище (див. 1.1), емоційна стійкість проявляється у збереженні працездатності особистості за емоціогенних умов діяльності. У професійній діяльності практичного психолога імпліцитно мають вплив емоціогенні фактори. Та коли кваліфікований психолог не піддається впливові подібних факторів й продовжує якісно виконувати свою роботу й успішно розв'язувати поставлені перед ним професійні завдання, що унеможлиблюється за низького рівня соціальної перцепції, це свідчить про емоційну стійкість, а також високий професіоналізм.

З метою виявлення взаємозалежності між рівнем емоційної стійкості та такою професійно важливою для практичного психолога якістю як «психологічна проникливість» було використано тест-опитувальник психологічної проникливості О.П. Саннікової, О.А. Кісельової [226], що діагностує вісім показників психологічної проникливості: психологічна «прозорливість» (ПЗ), соціальна інтуїція (СЦ), спрямованість на розуміння іншого (СР), схильність до психологічної інтерпретації (ПІ), самостійність суджень (СС), неупередженість (Н), схильність до створення цілісного образу (Ц), гнучкість здатності до корекції образу (ГО). Кожен з показників являє собою біполярний континуум з позитивним і негативним полюсами. Психодіагностична методика містить 77 питань по 10 на кожний з 8

показників, 3 питання – дихотомічні. В інструкції пропонується 4 варіанти відповіді: «безумовно, ні», «скоріше, ні», «скоріше, так», «безумовно, так».

Отже, використовуючи психодіагностичні методи для визначення рівня емоційної стійкості ми створили комплекс методик. Ми відібрали такі, що дозволяють отримати дані про різноманітні критерії емоційної стійкості – психофізіологічні, особистісні, враховуючи емоційні та функціональні особливості людини. Прагнення отримати достатньо повну інформацію про ті психологічні та психофізіологічні особливості, що здатні детермінувати емоційну стійкість, привело нас до комплексного підходу: всебічного охоплення різних рівнів досліджуваного явища. В той же час, такий добір методик відповідає меті і завданням дослідження та є доцільним і обґрунтованим щодо системного вивчення емоційної стійкості у студентському віці.

2.2. Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості майбутніх практичних психологів в системі ВНЗ

Експериментальне вивчення психологічних особливостей та стану розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів було здійснено за допомогою 1 блоку методик та передбачало залучення різного роду методів дослідження. В результаті проведення пілотажного дослідження, у якому прийняло участь 273 майбутні практичні психологи, 240 майбутніх практичних психологів склали основну вибірку даного дослідження.

З метою дослідження вікових особливостей емоційної стійкості на даному етапі було сформовано три експериментальні групи: експ.гр.1 (1-2 курси), експ.гр.2 (3 курс), експ.гр.3 (4-5 курси).

В результаті проведення дослідження емоційної стійкості шляхом вивчення продуктивності та якості короткочасного запам'ятовування під впливом емоціогенного фактору та без такого впливу, за методикою О.В. Государевої нами було отримано емпіричну картину стану розвитку

емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів 1-5 курсів, яку презентовано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Стан розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів (за методикою О.В. Государевої)

N=240

Стан розвитку емоційної стійкості	Кількість досліджуваних							
	Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Разом	
	Абс.к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс.к-ть	%	Абс.к-ть	%
Високий	23	28,75	24	30	30	37,5	77	32,08
Середній	53	66,25	47	58,75	45	56,25	145	60,42
Низький	4	5	9	11,25	5	6,25	18	7,5

Якісна та кількісна інтерпретація яких виявила, що високий рівень прояву емоційної стійкості у експ.гр.1 (1-2 курси) властивий 28,75%, у експ.гр.2 (3 курс) – 30%, у експ.гр.3 (4-5 курси) – 37,5% майбутніх практичних психологів. Це студенти, для яких характерна висока емоційна реактивність та емоційна адаптація, тобто вони мають невеликі зміни у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та швидко повертаються до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Аналіз наступного рівня прояву емоційної стійкості – середнього – виявив, що він характерний для 66,25% студентів експ.гр.1 (1-2 курси), 58,75% студентів експ.гр.2 (3 курс) та 56,25% студентів експ.гр.3 (4-5 курси). Проявами даного рівня є помірна емоційна реактивність та емоційна адаптація, тобто зниження рівня продуктивності запам'ятовування після інтерференції та уповільнення повернення до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Низький рівень емоційної стійкості характерний для 5% студентів експ.гр1 (1-2 курси), 11,25% студентів експ.гр.2 (3 курс) та 6,25% студентів

експ.гр.3 (4-5 курси). Такі студенти характеризуються низькою емоційною реактивністю та емоційною адаптацією, що має прояв у значних змінах у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та повільному поверненні до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Для уточнення та поглиблення дослідження емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів було використано шкалу «Емоційна стійкість» (фактор С) 16 – факторного особистісного опитувальника» Р.Кеттелла. Традиційно при інтерпретації результатів тестування за допомогою даної методики враховуються полюсні значення фактору: в інтервалі від 1 до 3 стенів – низький рівень, від 8 до 10 стенів – високий рівень вираженості особистісної якості. Але в нашому дослідженні актуальним було врахування також середнього рівня, від 4 до 7 стенів, емоційної стійкості. Такий підхід пояснюється тим, що за допомогою певної системи заходів є можливим і бажаним підвищення вихідного рівня емоційної стійкості тобто її формування та розвиток.

На рис. 2.2 представлений узагальнюючий аналіз результатів опитування.

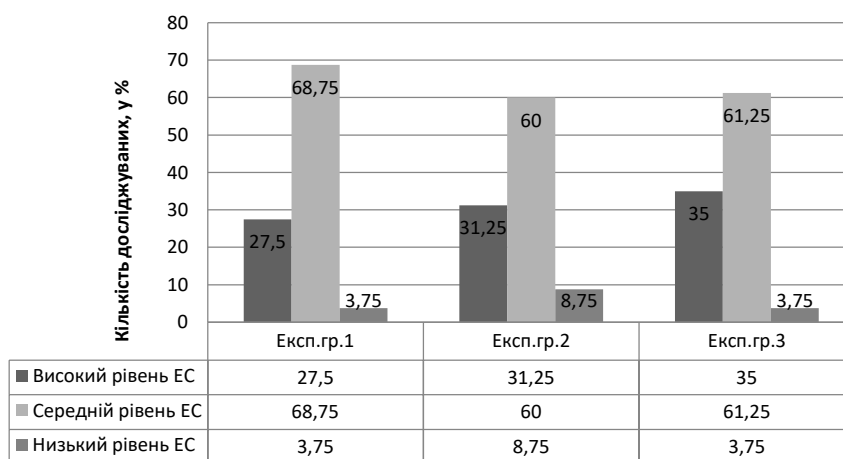


Рис.2.2. Стан розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів (за Р. Кеттеллом).

Кількісна та якісна інтерпретація даних показала, що домінуючим у даній виборці студентів є середній рівень емоційної стійкості. Він характерний для 68,75% студентів експ.гр1 (1-2 курси), 60% студентів експ.гр.2 (3 курс) та 61,25% студентів експ.гр.3 (4-5 курси).

Високий рівень емоційної стійкості притаманний 27,5% студентам експ.гр1 (1-2 курси), 31,25% студентам експ.гр.2 (3 курс) та 35% студентам експ.гр.3 (4-5 курси). Такі особистості, - за Р.Кеттелом, - характеризуються врівноваженістю, спокоєм, реалістичністю, слабкими або відсутніми невротичними симптомами, постійністю в інтересах, упевненістю у собі; перешкоди сприймаються як такі, що можливо усунути, адекватно оцінюються власні можливості; наполегливість, високий самоконтроль [154]. Так на запитання в анкеті про стан власного здоров'я один зі студентів, що має високий рівень емоційної стійкості, зазначив: «нормальний», а у графі «ставлення до здоров'я» – «дбайливе».

Низький рівень емоційної стійкості є властивий 3,75% студентам експ.гр1(1-2 курси), 8,75% студентам експ.гр.2(3 курс) та 3,75% студентам експ.гр.3(4-5 курси). Вони характеризуються слабкістю «єго», наявністю невротичних симптомів: іпохондрією – фіксацією на функціях власного організму, істеричністю, емоційними «викидами» на інших людей, репресивністю, похмурністю, тривогою; нестійкістю настрою, побоюванням відповідальності; слабкістю самоконтролю емоцій, відчуттям безпорадності, хворобливості, нездатністю упоратися зі складнощами; примхливістю; підвищеною засмучуваністю. Так у графі «стан здоров'я» студент з низьким рівнем емоційної стійкості відповів: «не дуже», а про ставлення до здоров'я - «судячи з усього - недбале».

Ще одним додатковим методом дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів був метод експертних оцінок [104].

Кількісні результати вивчення емоційної стійкості у майбутніх психологів за експертними оцінками зображено на рис. 2.3.

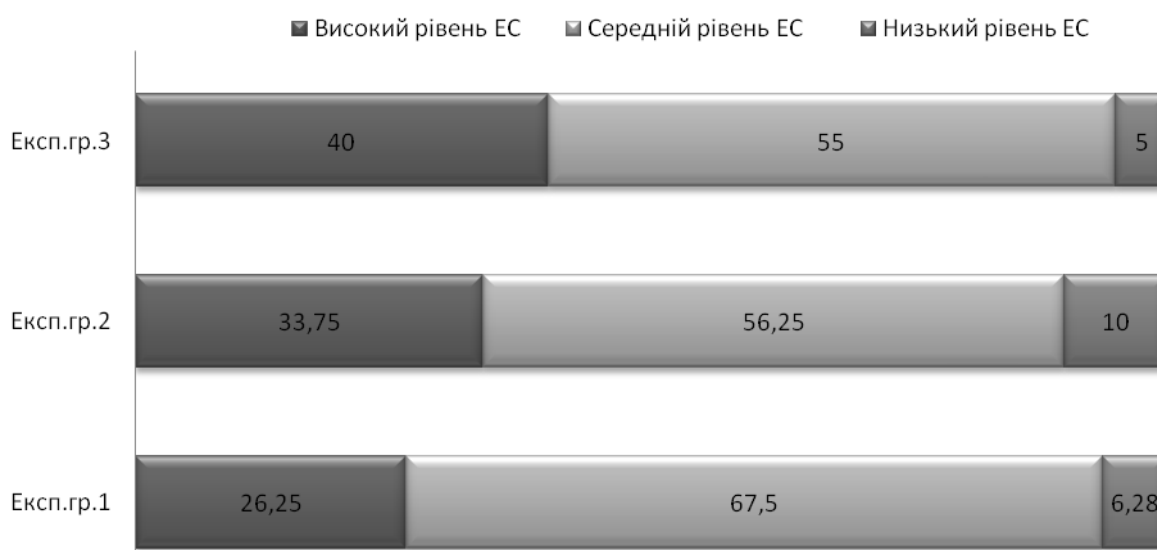


Рис.2.3. Стан розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів (за експертними оцінками).

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості із залученням різних методів та методик дослідження дозволив зробити наступні висновки. Загальній для всієї вибірки низький рівень прояву емоційної стійкості такий: 7,5% - методика О.В. Государевої , 5,42%- за Р.Кеттеллом, 7,08%- за експертним оцінюванням.

Загальний середній рівень сформованості емоційної стійкості: 60,42% - за методикою О.В. Государевої , 63,33% - за опитувальником Р.Кеттелла, 59,58% - за експертними оцінками.

Загальний високий рівень сформованості емоційної стійкості 32,08% - за О.В. Государевою (Поповою), 31,25% - за Р.Кеттеллом, 33,33% - за експертним оцінюванням. Статистичний аналіз виявив сильно значущі кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості, що були отримані за різними методами дослідження. Результати кореляційного аналізу отриманих даних представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості за різними методами дослідження

Особливості ЕС за різними методами дослідження	ЕС за О.В. Государевою	ЕС за Р.Кеттеллом	ЕС за експертним оцінюванням
ЕС за О.В. Государевою	1.000	.760**	.780**
ЕС за Р.Кеттеллом	.760**	1.000	.770**
ЕС за експертним оцінюванням	.780**	.770**	1.000

Примітка: ЕС-стан розвитку емоційної стійкості,

** - зв'язки на 1% рівні значущості.

Наступний етап - аналіз вікових відмінностей в рівнях емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.

Для наочності та зручності аналізу результатів нами була побудована гістограма динаміки емоційної стійкості майбутніх практичних психологів (рис. 2.4).

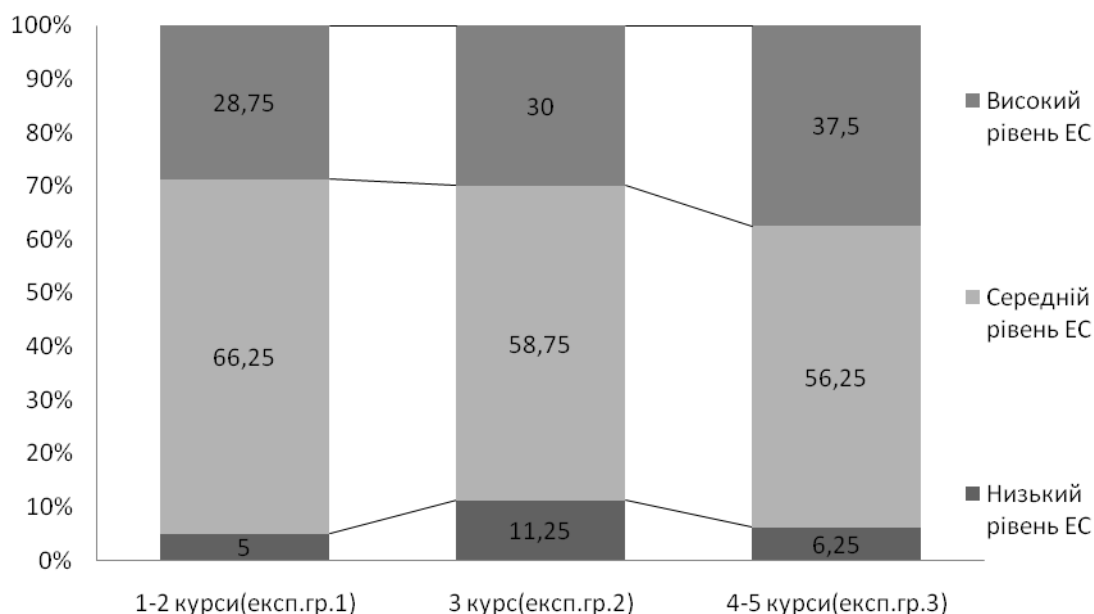


Рис. 2.4. Динаміка емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.

Узагальнені результати експерименту показали, що у майбутніх практичних психологів, що склали вибірку даного дослідження домінує середній рівень прояву емоційної стійкості. Найменш представлений низький рівень емоційної стійкості.

Студенти 4-5 курсів мають найвищий показник (37,5%) за високим рівнем прояву емоційної стійкості. Найнижчий показник сформованості даного рівня емоційної якості особистості (28,75%) виявився у студентів 1-2 курсів.

Вищі показники середнього рівня прояву емоційної стійкості (66,25%) властиві студентам 1-2 курсів. Нижчі показники середнього рівня сформованості емоційної стійкості (56,25%) мають студенти 4-5 курсів.

Студенти 1-2 та 4-5 курсів мають дуже близькі за значеннями (5% – 1-2 курси, 6,25% – 4-5 курси) показники низького рівня прояву емоційної стійкості. В той час як студенти 3 курсу мають найвищий рівень прояву низького рівня даної емоційної якості (11,25%).

Достатньо очевидними є поступове а потім різке зростання високого рівня емоційної стійкості до кінця навчання, разом зі зменшенням середнього рівня даної емоційної якості, а також значним зростанням низького рівня сформованості емоційної стійкості до середини навчання, а потім його зниженням майже до вихідного рівня.

Тож пік емоційної стійкості припадає на випускні курси, середнього рівня сформованості емоційної стійкості – на перші роки навчання, та емоційної нестійкості – на 3 рік навчання у ВНЗ.

Можливо, така тенденція пояснюється тим, що до хронологічної середини навчання у ВНЗ майбутні практичні психологи іноді не витримують потужних хвиль активного самопізнання, пізнання буття, занурення у суть обраної ними професії та пошуку власного місця у майбутньому професійному середовищі. Окрім того, наявність невеликого відсотку емоційно нестійких студентів саме випускних курсів, вірогідно, пояснюється їх обтяжливою занепокоєністю власним майбутнім

працевлаштуванням, можливо, страхами й сумнівами відносно своїх професійних знань, вмінь та навичок, а також професійно важливих якостей.

Статистичний аналіз отриманих результатів за методом однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) вказав на відсутність статистично значущих відмінностей між майбутніми практичними психологами 1-5 курсів за низьким рівнем сформованості емоційної стійкості, хоча є певна тенденція ($p \leq 0,1$) таких відмінностей.

Дослідження значущої різниці середнього рівня емоційної стійкості між експериментальними групами підтвердило наявність відмінностей на статистично значущому рівні. Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити спрямованість відмінностей між виборками, показав, що майбутні практичні психологи перших років навчання значимо ($p \leq 0,05$) відрізняються від майбутніх практичних психологів випускних курсів середнім рівнем сформованості емоційної стійкості.

Перевірка значущої різниці високого рівня емоційної стійкості між експериментальними групами підтвердила наявність відмінностей на 5% рівні значущості. Апостеріорний тест Дункана виявив, що майбутні практичні психологи випускних курсів значимо ($p \leq 0,05$) відрізняються від інших вікових категорій майбутніх практичних психологів високим рівнем емоційної стійкості.

Таким чином, у майбутніх практичних психологів усіх курсів виявлено домінування середнього рівня сформованості емоційної стійкості, а також найменшу представленість низького рівня емоційної стійкості. Протягом навчання у ВНЗ відбувається поступове зменшення середнього рівня емоційної стійкості разом зі стабільним збільшенням високого рівня та незначним мінливим збільшенням низького рівня емоційної стійкості.

Загалом, простежується позитивна динаміка розвитку емоційної стійкості протягом навчання, але перевага майбутніх практичних психологів із середнім рівнем емоційної стійкості та наявність певної кількості емоційно нестійких студентів потребує додаткової діагностики підструктур та

психологічних особливостей емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів, з метою подальшого створення програми психокорекції емоційної нестійкості, тобто формування емоційної стійкості.

2.3. Психологічні особливості підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості

В результаті кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язки показників емоційної стійкості та показників когнітивних, емоційних та особистісних якостей. Значущі коефіцієнти кореляцій продемонстрували наявність зв'язків, що зосередилися на двох полюсах утворили п'ять блоків: зв'язки емоційної стійкості з показниками психофізіологічних особливостей, зв'язки емоційної стійкості з показниками емоційно-вольових якостей особистості, зв'язки емоційної стійкості з показниками адаптивного потенціалу особистості, зв'язки емоційної стійкості з показниками соціально-перцептивних якостей особистості та зв'язки емоційної стійкості з показниками когнітивно-рефлексивних якостей особистості.

На рис. 2.5 презентовано значущі кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості та іншими психологічними та психофізіологічними якостями майбутніх практичних психологів.

На позитивному полюсі виявилися зв'язки емоційної стійкості психофізіологічними характеристиками, що представлені показниками сили процесів збудження нервової системи (Збудж.), сили гальмівних процесів (Гальм.), врівноваженість нервових процесів (Врівноваж.), рухливості нервових процесів (Рухл.); зв'язки емоційної стійкості з показниками соціально-перцептивних характеристик особистості, що представлені показниками психологічної проникливості (ПП), психологічної прозорливості (ППр), соціальної інтуїції (СІ), гнучкості у корекції образу іншого в процесі спілкування (Г), спрямованості особистості на розуміння

іншого (СР), неупередженості (Н); зв'язки емоційної стійкості з показниками адаптивних характеристик особистості, що представлені показниками особистісного адаптаційного потенціалу особистості (ОАП) та нервово-психічної стійкості (НПС).

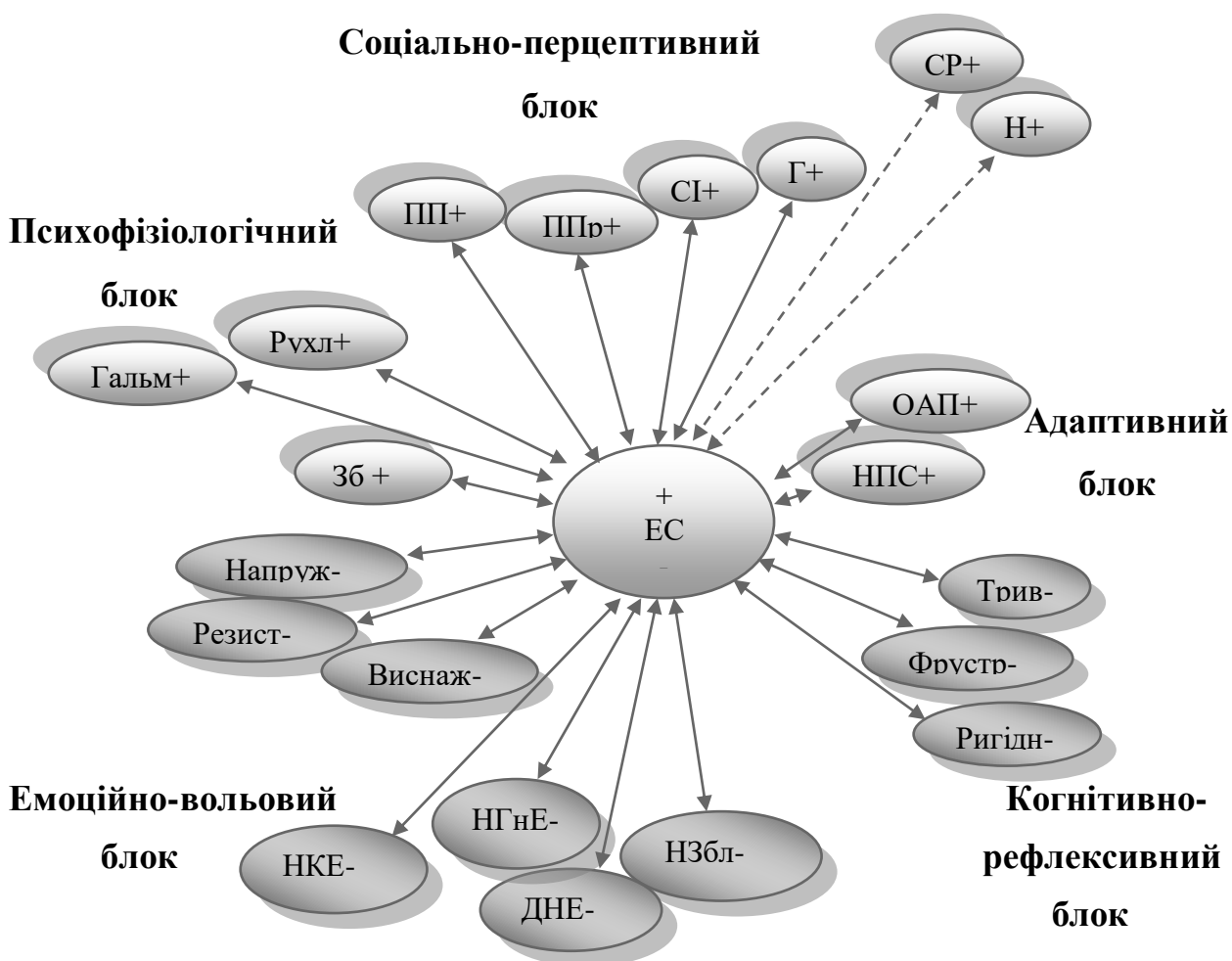


Рис. 2.5. Кореляційна плеяда підструктур емоційної стійкості та їх взаємозв'язків з емоційною стійкістю.

Примітка: \longleftrightarrow зв'язки на 1% рівні значущості;

\dashrightarrow зв'язки на 5% рівні значущості.

На негативному полюсі сконцентровано зв'язки емоційної стійкості з емоційно-вольовими характеристиками особистості, що представлені показниками перешкод у встановленні емоційних контактів особистості: невмінням керувати емоціями, дозувати їх (НКЕ), негнучкістю, нерозвиненістю, невиразністю емоцій (НГнЕ), домінуванням негативних

емоцій (ДНЕ), небажанням зближатися з людьми на емоційній основі (НЗбл); а також показниками фаз синдрому емоційного вигорання особистості: напруження (Напруж.), резистенції (Резист.), виснаження (Виснаж.). Крім того, на негативному полюсі виявилися зв'язки емоційної стійкості з когнітивно-рефлексивними характеристиками особистості, що представлені показниками самооцінки психологічних станів: тривожності (Трив.), фрустрації (Фрустр.), Ригідності (Ригідн.).

Психологічні та фізіологічні якості, що мають найбільші взаємозв'язки з емоційною стійкістю, посіли провідне місце та розташовані у плеяді якнайближче до емоційної стійкості. Серед таких якостей нервово-психічна стійкість (НПС+) - $r=0,608$, особистісний адаптаційний потенціал (ОАП+) - $r=0,597$, фрустрація (Фрустр-) - $r=0,504$, тривожність (Трив-) - $r=0,496$, сила процесів збудження нервової системи (Зб+), при $p \leq 0,01$. Найменш кореляційно зв'язані з емоційною стійкістю якості найбільш віддалені у кореляційній плеяді. До таких якостей належить спрямованість особистості на розуміння іншого (СР+) - $r=0,149$, неупередженість (Н+) - $r=0,173$, при $p \leq 0,05$.

Аналіз отриманих результатів проводився окремо по кожній з раніше виділених підструктур та діагностичних показників, що їх характеризують. Середні величини та величини середньоквадратичного відхилення кожної з показників підструктур у кожній експериментальній групі представлені у таблиці 2.3.

Статистичний аналіз результатів вказує на те, що високий рівень прояву процесів збудження, а також рухливості нервових процесів, є характерним для усіх експериментальних груп, в той час як середньостатистичний високий рівень процесів гальмування у експериментальній групі 1 (у студентів – практичних психологів 1-2 курсів) нижчий ніж у двох інших групах, тобто нижчий загального середньостатистичного рівня.

Таблиця 2.3.

Система показників емоційної стійкості за підструктурами у досліджуваних

Підструктури емоційної стійкості та методики їх вивчення	Показники емоційної стійкості	Середні показники					
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Психофізіологічна підструктура (за методикою Я.Стреляу)	• Рівень процесів збудження	49.8	12.5	51.2	13.4	53	10.4
	• Рівень процесів гальмування	50.7	11.6	55.1	10.4	56.6	9.4
	• Рівень рухливості нервових процесів	58.7	10.8	57.3	11.4	59.2	12.7
	• Врівноваженість нервових процесів	0,99	0,28	0,96	0,35	0,97	0,27
Емоційно-вольова підструктура (за методиками В.В.Бойка)	• Невміння керувати емоціями, дозувати їх.	2.2	1.2	2.0	1.0	2.0	1.0
	• Неадекватний прояв емоцій.	3.0	1.0	2.9	1.1	2.4	1.2
	• Негнучкість, нерозвиненість емоцій.	2.4	1.3	2.0	1.4	2.0	1.4
	• Домінування негативних емоцій.	1.4	1.1	1.5	1.2	1.4	1.4
	• Небажання зближатися на емоційній основі.	2.2	1.2	2.2	1.1	2.3	1.2
	• Напруження	29.6	19.5	34.4	21.7	34.9	26.1
	• Резистенція	61.8	15.8	58.6	14.7	57.7	20.1
	• Виснаження	39.3	19.3	42.7	17	42.7	22.9
Когнітивно-рефлексивна підструктура (за методикою Г.Айзенка)	• Тривожність	10.3	3.6	9.2	4.1	9.8	4.2
	• Фрустрація	10.3	4.0	8.2	4.2	9.1	4.2
	• Ригідність	11.6	3.0	10.1	3.7	10.2	4.1
Підструктура адаптивного потенціалу (за методиками В.Бодрова, Г.Маклакова, С.Чермяніна)	• Нервово-психічна стійкість	39.0	12.8	37.0	11.9	35.6	13.3
	• Особистісний адаптивний потенціал	65.1	16.5	62.8	15.1	60.9	17.9
	• Нервово-психічна стійкість	25.2	8.8	24.5	7.6	23.4	7.6
Соціально-перцептивна підструктура (за методикою О.А.Кісельової, О.П.Саннікової)	• Психологічна проникливість	18,8	2,5	19,6	2,4	19,1	2,0
	• Психологічна прозорливість	20,8	4,6	20,3	4,8	21,7	6,1
	• Соціальна інтуїція	21,6	5,0	20,6	5,0	23,0	4,9
	• Гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування	22,0	4,6	21,4	4,7	21,6	5,2

Дослідження значущої різниці середнього рівня процесів гальмування між експериментальними групами за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність відмінностей на максимально значущому рівні ($p \leq 0,001$).

Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити спрямованість відмінностей між виборками, показав, що експериментальна група 1 значимо ($p \leq 0,05$) відрізняється від 2 та 3 експериментальної групи.

Підрахування відношення показників сили процесів збудження до показників сили процесів гальмування у досліджуваних, тобто коефіцієнтів врівноваженості нервової системи по силі, дало змогу підрахувати середньостатистичні кількісні показники врівноваженості по всіх експериментальних групах. Найбільш врівноваженими виявились нервові процеси у студентів випускних курсів (експ.гр. 3).

Отримані результати свідчать про те, що такі перешкоди у встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання студентів психологів зближатися на емоційній основі, – мають різні рівні прояву в експериментальних групах.

Крім того, середній показник за шкалою «Неадекватний прояв емоцій» у – майбутніх практичних психологів експериментальної групи 1 має тенденцію до високого рівня прояву. Слід зазначити, що цей числовий показник є найвищим серед інших у всій виборці. Він є межовим між низьким та високим рівнем. Тобто неадекватний прояв емоцій є вираженою перешкодою – на відміну від інших чотирьох, що можна дослідити за допомогою даного опитувальника В.В. Бойка – у майбутніх практичних психологів 1-2 курсів. У експериментальній групі 2 та експериментальній групі 3 цей показник нижчий (значущість відмінностей на рівні $p \leq 0,01$).

За отриманими даними експериментальні групи відрізняються також проявом такої перешкоди у встановленні емоційних контактів, як негнучкість, нерозвиненість емоцій. Експериментальні групи 2 та 3 мають

однакові середні показники за даною шкалою, тоді як експериментальна група 1 має вищий середній показник. Але перевірка значущості відмінностей за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) не підтвердила наявності відмінностей між групами за даним критерієм на значущому рівні, але показала наявність певної тенденції до таких ($p \leq 0,1$).

Порівняння експериментальних груп за середніми показниками та особливостями прояву емоційно-регулятивного компоненту, а також статистичний аналіз отриманих даних за методикою діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка свідчить про несформованість такої фази синдрому емоційного «вигорання», як напруження, у експериментальних групах. Крім того, очевидним є формування у майбутніх практичних психологів фази резистенції (та її сформованість у майбутніх практичних психологів 1-2 курсів), а також фази виснаження.

Більш детальний аналіз показав, що експериментальна група 1 на максимально значущому рівні ($p \leq 0,001$) відрізняється від 2 та 3 експериментальних груп за таким симптомом синдрому емоційного вигорання як «загнаність до клітини». Це явище, мабуть, можна пояснити тим, що студенти 1-2 курсів ВНЗ, зазвичай, дуже чутливі до різного роду емоціогенних факторів, що мають місце в учбовій діяльності, вони ще не мають достатнього досвіду у вирішенні, наприклад, організаційних питань навчального процесу, що іноді призводить до втрати певного оптимального рівня працездатності та ефективності.

Аналіз отриманих результатів показав цікаву тенденцію: середні числові показники кожного з показників когнітивно-рефлексивного компоненту найвищі в експериментальній групі 1 та найнижчі в експериментальній групі 2, але знаходяться у межах середнього рівня прояву даних показників. Тобто найвищий рівень прояву показників когнітивно-рефлексивного компоненту емоційної стійкості притаманний майбутнім практичним психологам 1-2 курсів. У студентів 3 курсу спостерігається

поступовий спад інтенсивності прояву даних показників. Та у майбутніх практичних психологів 4-5 курсів середні показники знову зростають, хоча все ж залишаються нижчими ніж у студентів 1-2 курсів.

Загалом, аналіз отриманих результатів показав, що найбільшу інтенсивність прояву у майбутніх практичних психологів має ригідність, а найменшу фрустрація.

Статистична обробка отриманих результатів за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) показала, що експериментальні групи мають статистично значущі відмінності у рівнях прояву таких показників когнітивно-рефлексивного компоненту емоційної стійкості, як: фрустрація ($p \leq 0,01$) та ригідність ($p \leq 0,05$). Очевидним є поступове підвищення рівня прояву показників адаптивного компоненту емоційної стійкості від найнижчого (у студентів-майбутніх практичних психологів 1-2 курсів) до найвищого (у студентів 4-5 курсів) у даній виборці.

Загалом, експериментальні групи характеризуються середнім рівнем нервово-психічної стійкості (як за методикою «Адаптивність», так і за методикою «Прогноз»), а також низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу. Слід відзначити високий рівень кореляційного взаємозв'язку на дуже високому рівні значущості ($p \leq 0,01$) між отриманими числовими показниками нервово-психічної стійкості в результаті її діагностики за допомогою «БОО «Адаптивність» (Г.Маклакова, С.Чермяніна) та «Методика «Прогноз» (В.Бодрова).

Статистичний аналіз отриманих результатів за методом однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) вказав на відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальними групами у рівнях прояву таких показників адаптивного компоненту емоційної стійкості як нервово-психічна стійкість та особистісний адаптивний потенціал.

Аналіз отриманих результатів дослідження особливостей психологічної проникливості майбутніх практичних психологів як показника

соціально–перцептивного компоненту емоційної стійкості вказує на відмінності у рівнях його прояву. Експериментальна група 1 має найнижчий рівень представленості середньостатистичного показника прояву психологічної проникливості, тоді як найвищий рівень у експериментальній групі 2. Тож відбувається підвищення, а потім зниження середнього показника психологічної проникливості у майбутніх практичних психологів на етапі їх первинної професіоналізації.

Найнижчий у даній виборці рівень психологічної прозорливості – якості, що характеризується баченням психологічних проблем іншої людини, глибоким проникненням до її внутрішнього світу, розумінням її переживань, чіткістю, легкістю, швидкістю виникнення психологічного образу іншого, – притаманний експериментальній групі 2, а найвищий експериментальній групі 3.

Також в результаті аналізу отриманих результатів виявилось, що найнижчий у даній виборці рівень соціальної інтуїції, – специфічної якості особистості, що дозволяє створити адекватний образ іншої людини без логічного обґрунтування, без аналізу його особистісних рис, психологічних особливостей, особливостей його реакцій, поведінки, пантоміміки, – характерний для експериментальної групи 2, найвищий – експериментальній групі 3.

Окрім того, в результаті аналізу виявилось, що найнижчий середньостатистичний показник гнучкості образу – раціональної корекції образу іншого у процесі спілкування, – притаманний для експериментальної групи 2, а найвищий – експериментальній групі 1.

Дослідження значущої різниці середньостатистичних показників соціально-перцептивного компоненту емоційної стійкості між експериментальними групами за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність відмінностей на дуже значущому рівні ($p \leq 0,01$) лише за рівнем прояву соціальної інтуїції. Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити

спрямованість відмінностей між виборками, показав наявність значущих відмінностей ($p \leq 0,01$) саме між 2 та 3 експериментальними групами.

Статистична обробка та аналіз результатів дослідження кожного з компонентів, а також їх взаємозв'язок та взаємовплив дозволили створити схему значущих відмінностей між експериментальними групами за структурними компонентами емоційної стійкості (рис. 2.6).

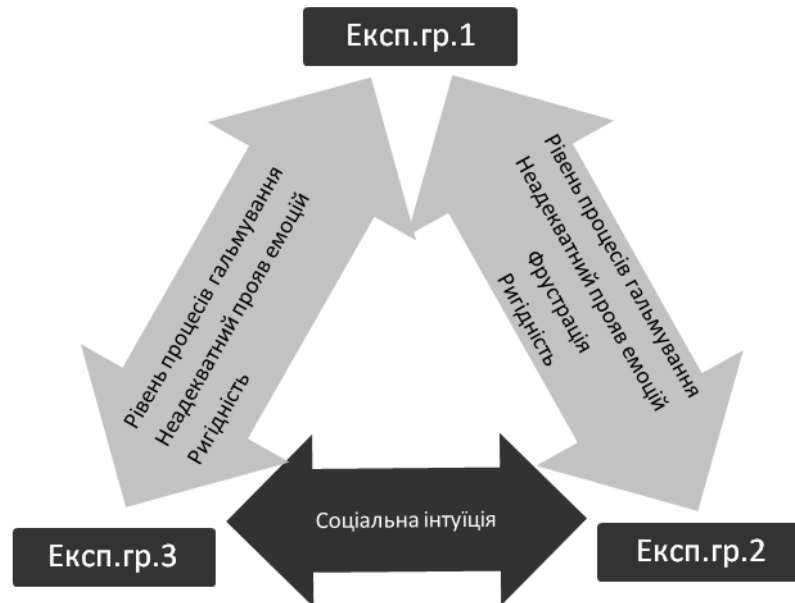


Рис.2.6. Схема значущих відмінностей психологічних особливостей емоційної стійкості між експериментальними групами (за показниками підструктур).

Примітка: \longleftrightarrow - відмінності на 5% рівні значущості, \longleftrightarrow - відмінності на 1% рівні значущості

Як можна побачити з рис. 2.6, виявлено розбіжності на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) за показником соціальної інтуїції між майбутніми практичними психологами третього та випускних курсів, що дозволяє зробити висновок про якісний стрибок до закінчення навчання у ВНЗ у формуванні даної сфери особистості, а отже висновки щодо впливу професійної підготовки та зростання професійної свідомості на цих етапах професійного становлення особистості майбутнього психолога.

В ході аналізу отриманих результатів дослідження за допомогою методів математичної статистики стало очевидним, що основна маса

статистично значущих ($p \leq 0,05$) відмінностей у особливостях прояву різних підструктур емоційної стійкості є між експериментальною групою 1 та експериментальною групою 2 (рівень процесів гальмування, неадекватний прояв емоцій, фрустрація, ригідність), а також між експериментальною групою 1 та експериментальною групою 3 (рівень процесів гальмування, неадекватний прояв емоцій, ригідність). Цей факт, на нашу думку, засвідчує, що процес первинної професіоналізації даної вибірки майбутніх практичних психологів відбувається продуктивно.

Таким чином, узагальнюючий аналіз отриманих результатів засвідчує, що набуття студентами професійних знань в процесі навчання у ВНЗ, призводить до якісних змін у структурних компонентах емоційної стійкості. Але ці зміни не є абсолютно позитивними та продуктивними, що свідчить про необхідність більш глибокого аналізу особливостей підструктур емоційної стійкості майбутніх практичних психологів, з метою подальшого створення програми впливу на особистісний потенціал емоційної стійкості.

2.4. Особистісний потенціал видів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів

Психологічний аналіз отриманих результатів експериментального дослідження характерологічних особливостей майбутніх практичних психологів привів до визначення градації особистісних типів та профілів у контексті емоційної стійкості та виявлення їх найбільш значущих відмінностей за психологічними показниками.

Тож по представленості основних психологічних якостей кожної підструктури емоційної стійкості нами було виділено шість орієнтовних профілів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів, два з них належать до емоційно усталеного типу, два - до емоційно хиткого типу та ще два - до емоційно неусталеного типу емоційної стійкості. Детальну характеристику типології профілів емоційної стійкості представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Психологічна характеристика типології профілів емоційної стійкості

Типи	Профілі	Характеристики профілів емоційної стійкості за проявом її підструктур	Кількість досліджуваних (у відсотках)		
			Експ. гр.1	Експ. гр.2	Експ. гр.3
1	2	3	4	5	6
Емоційно усталені	Гармонійний	<ul style="list-style-type: none"> • Високий рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість нервової системи по силі. Висока рухливість нервових процесів. • Високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості. • Психологічна проникливість, психологічна прозорливість, соціальна інтуїція. • Мінімальна підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів. • Відсутність схильності до «емоційного вигорання». • Низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності. 	7.5	10	13.75
	Прегармонійний	<ul style="list-style-type: none"> • Високий або наближений до високого рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість нервової системи по силі. Висока рухливість нервових процесів. • Високий або середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Психологічна проникливість. • Мінімальна підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів. • Відсутність схильності до «емоційного вигорання». • Низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності. 	20	21.25	21.25

1	2	3	4	5	6
Емоційно хиткі	Помірно незбалансований	<ul style="list-style-type: none"> • Середній рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість нервової системи по силі, або незначний здвиг нервових процесів у бік збудження чи гальмування. Висока або помірна рухливість нервових процесів. • Високий або середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Психологічна проникливість. • Низький рівень підвладності таким перешкодам у встановленні емоційних контактів, як неуміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі. • Формування певних симптомів синдрому «емоційного вигорання». • Низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності. 	27.5	26.25	33.75
	Незбалансований	<ul style="list-style-type: none"> • Середній рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість по силі нервової системи або незначний здвиг нервових процесів у бік збудження чи гальмування. Помірна рухливість нервових процесів. • Середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Відсутність психологічної проникливості. • Помірна підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів. • Сформованість певних симптомів синдрому «емоційного вигорання». • Середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності. 	30	26.25	18.75

1	2	3	4	5	6
Емоційно неусталені	Частково дезінтегрований	<ul style="list-style-type: none"> • Середній або низький рівень емоційної стійкості. • Здвиг нервових процесів у бік збудження або гальмування. Помірна або низька рухливість нервових процесів. • Низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Відсутність психологічної проникливості. • Підвладність таким перешкодам у встановленні емоційних контактів як неуміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі. • Сформованість певних симптомів та фаз синдрому «емоційного вигорання». • Високий або середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності. 	11.25	7.5	10
	Дезінтегрований	<ul style="list-style-type: none"> • Низький рівень емоційної стійкості. • Здвиг нервових процесів у бік збудження або гальмування. Помірна або низька рухливість нервових процесів. • Мінімальний рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Відсутність психологічної проникливості. • Висока підвладність таким перешкодам у встановленні емоційних контактів як невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі. • Вираженість симптомів та фаз синдрому «емоційного вигорання». • Високий рівень тривожності, фрустрації та ригідності. 	3.75	8.75	2.5

Особлива увага приділяється профілям досліджуваних емоційно хиткого та неусталеного типу, що мають середній або низький потенціал емоційної стійкості та потребують його підвищення, корекції, формування.

Експериментальні обґрунтування емоційно усталеного типу досліджуваних засвідчили, що такі студенти характеризуються високим рівнем емоційної стійкості, врівноваженістю нервових процесів, несхильністю до «емоційного вигорання», високим або середнім рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, психологічною проникливістю, мінімальною підвладністю перешкодам у встановленні емоційних контактів, низьким рівнем тривожності, фрустрації та ригідності, що дозволяє констатувати збереження працездатності даних студентів за умов впливу емоціогенних факторів та загрози емоційного стресу. Тобто такі досліджувані характеризуються відносно високим розвитком усіх регулятивних функцій та процесів.

Гармонійний профіль є однією з характеристик емоційно усталеного типу потенціалу емоційної стійкості особистості, та відзначається наступними особливостями та показниками:

1. Високим рівнем емоційної стійкості, що дозволяє за умов впливу емоціогенних факторів підтримувати оптимальний рівень працездатності.

2. Врівноваженістю та високою рухливістю нервових процесів.

3. Мінімальною або взагалі відсутністю підвладності таким перешкодам у спілкування та встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі.

4. Високою толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

5. Відсутністю проявів будь-яких симптомів синдрому емоційного вигорання.

6. Психологічною проникливістю, а також такими її показниками як психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування.

7. Низькою тривожністю, фрустрацією, ригідністю.

Досліджувані, які відзначаються гармонійним – оптимальним – профілем емоційної стійкості, з легкістю минають емоційні стреси, долають наявні емоціогенні фактори та продовжують досить ефективно діяти, не зупиняючись та не зациклюючись на подібних обставинах.

Так, наприклад, студент В.Г., що має гармонійний профіль емоційної стійкості, відмітив, що він здебільшого спокійно реагує на обставини у житті, що можуть викликати сильну емоційну реакцію. Тобто він прагне бути оптимістом та при появі певних емоціогенних ситуацій зберігає врівноваженість емоцій та думок, що допомагає йому конструктивно та досить швидко подолати дискомфорт.

За змістовними характеристиками досліджувані з гармонійним профілем знаходяться на найвищому щаблі професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога. Доказом тому є високі показники психологічного здоров'я та психологічної проникливості, без якої неможливо бути високо професійним практичним психологом та надавати висококваліфіковану психологічну допомогу клієнтам.

Прегармонійний профіль є наближеним до найбільш оптимального, гармонійного, профілю та відзначається наступними особливостями та показниками:

1. Високим або наближеним до високого рівнем емоційної стійкості, що дозволяє за умов впливу емоціогенних факторів підтримувати оптимальний рівень працездатності.

2. Врівноваженістю та високою рухливістю нервових процесів.

3. Мінімальною підвладністю таким перешкодам у спілкування та встановленні емоційних контактів, як : невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій,

домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі.

4. Високою або помірною толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

5. Відсутністю проявів будь-яких симптомів синдрому емоційного вигорання.

6. Психологічною проникливістю, а також такими її показниками як психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування.

7. Низькою тривожністю, фрустрацією, ригідністю.

Досліджувані, які відзначаються прегармонійним профілем емоційної стійкості, без значних зусиль минають емоційні стреси, долають наявні емоціогенні фактори та продовжують досить ефективно діяти, не зупиняючись та не зациклюючись на негативному.

Так, наприклад, студентка О.М., що має прегармонійний профіль емоційної стійкості, відзначила, що з виникненням емоціогенних факторів, вона здебільшого зберігає врівноваженість, хоча інколи, це потребує певних зусиль. Але усвідомлення того, що «все проходить й це минеться», дозволяє їй впоратись з несприятливою ситуацією.

З точки зору змістовних характеристик емоційної стійкості досліджувані з прегармонійним профілем також належать до емоційно усталених та знаходяться на нижчому за гармонійний, але вищому, ніж інші профілі, рівні сформованості потенціалу емоційної стійкості, тобто на високому щаблі професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога.

Помірно незбалансований профіль, властивий емоційно хиткому типу емоційної стійкості, характеризується наступними ознаками:

1. Середнім рівнем емоційної стійкості, що за умов впливу емоціогенних факторів частіше дозволяє підтримувати оптимальний рівень працездатності, аніж втрачати його.

2. Врівноваженістю нервової системи за силою, або незначним здвигом нервових процесів у бік збудження або гальмування, високою або помірною рухливістю нервових процесів.

3. Низьким рівнем підвладності таким перешкодам у спілкування та встановленні емоційних контактів, як : невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі.

4. Високою або помірною толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

5. Формування окремих симптомів синдрому емоційного вигорання.

6. Психологічною проникливістю, а також деякими її показниками, зокрема, такими як психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування.

7. Низькою тривожністю, фрустрацією, ригідністю.

Досліджувані, які відзначаються помірно незбалансованим профілем емоційної стійкості, мають докладати певні зусилля, аби минути емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та загалом продовжують достатньо ефективно діяти, не зупиняючись та не зациклюючись на негативному, хоча й потребують більше часу для відновлення наявного рівня працездатності ніж представники гармонійного та пре гармонійного типу.

Так, наприклад, студент І.Б., який має помірно незбалансований профіль емоційної стійкості, відмітив, що переважно сприймає складнощі та труднощі, котрі виникають в його житті, як випробовування сили його духу та можливість самовдосконалюватись, хоча іноді це потребує великої кількості внутрішніх зусиль та певного часу.

З точки зору змістовних характеристик емоційної стійкості досліджувані з помірно незбалансованим профілем належать до емоційно хитких та знаходяться на межі між емоційно усталеним та емоційно неусталеним типом емоційної стійкості.

Незбалансований профіль відзначається:

1. Середнім рівнем емоційної стійкості, що за умов впливу емоціогенних факторів частіше вимагає значних зусиль для того, щоб підтримувати оптимальний рівень працездатності, та не втратити його.

2. Врівноваженістю нервової системи за силою, або незначним здвигом нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірною рухливістю нервових процесів.

3. Помірною підвладність таким перешкодам у спілкування та встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі.

4. Середньою толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

5. Сформованість окремих симптомів синдрому емоційного вигорання.

6. Відсутністю психологічної проникливості.

7. Середній рівень появу таких психічних станів як тривожність, фрустрація, ригідність.

Досліджувані, які відзначаються незбалансованим профілем емоційної стійкості, мають докладати значних зусиль, аби минати емоційні стреси, долати наявні емоціогенні фактори та продовжують діяти, зупиняючись, але не зациклюючись на негативному, часто, з мінливим успіхом та недостатньо ефективно. Крім того, такі студенти подекуди потребують більше часу для відновлення наявного рівня працездатності ніж представники гармонійного, прегармонійного та помірно незбалансованого профілю.

Так, наприклад, студентка Є.Н., котра має помірно незбалансований профіль емоційної стійкості, відмітла, що якщо щось йде не так, як вона очікує, або виникають емоційні перешкоди у її діяльності, їй буває достатньо складно впоратись з проблемою та тримати ситуацію під контролем. Але все ж при докладанні певних зусиль та усвідомленні причини того, що відбувається з її думками та емоціями, відбувається її повернення до «нормального» стану.

За змістовними характеристиками емоційної стійкості досліджувані з незбалансованим профілем належать до емоційно хитких та знаходяться разом з помірно незбалансованим на межі між емоційно усталеним та емоційно неусталеним типом емоційної стійкості. Тобто останні два профілі утворюють своєрідний коридор переходу особистості від межового гармонійного до межового дезінтегрованого профілю емоційної стійкості.

Частково дезінтегрований профіль є однією з характеристик емоційно неусталеного типу та характеризується:

1. Середнім або низьким рівнем емоційної стійкості, що за умов впливу емоціогенних факторів завжди вимагає значних зусиль для того, щоб підтримувати оптимальний рівень працездатності, та не втратити його.

2. Здвигом нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірною або низькою рухливістю нервових процесів.

3. Підвладність таким перешкодам у спілкування та встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі.

4. Низькою толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

5. Сформованість та прояв окремих симптомів та фаз синдрому емоційного вигорання.

6. Відсутністю психологічної проникливості.

7. Високий або середній рівень прояву таких психічних станів як тривожність, фрустрація, ригідність.

Досліджувані, які відзначаються частково дезінтегрованим профілем емоційної стійкості, мають докладати значних зусиль, аби минути емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та загалом продовжують діяти, іноді зупиняючись та зациклюючись на негативному, найчастіше з мінливим успіхом. Такі студенти подекуди потребують значно більше часу для відновлення наявного рівня працездатності ніж представники гармонійного, прегармонійного та помірно незбалансованого профілів.

Так, наприклад, студентка Л.З., котра має частково дезінтегрований профіль емоційної стійкості, ніби жартома зазначила, що «життя – складна штука» й часто «підставляє ногу». Але також відзначила, що декілька разів у її житті складалося так, що вона потім пишалась тим, як вона чинила і який це мало ефект.

За змістовними характеристиками емоційної стійкості досліджувані з частково дезінтегрованим профілем належать до емоційно неусталених.

Дезінтегрований профіль емоційної стійкості властивий емоційно неусталеному типу та характеризується:

1. Низьким рівнем емоційної стійкості, що за умов впливу емоціогенних факторів завжди вимагає значних зусиль для того, щоб підтримувати оптимальний рівень працездатності, та не втратити його.

2. Здвигом нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірною або низькою рухливістю нервових процесів.

3. Висока підвладність таким перешкодам у спілкування та встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі.

4. Низькою толерантністю до стресогенних факторів (лабільністю психічних процесів, що необхідна для успішної адаптації до мінливих умов життя та діяльності).

5. Сформованість та прояв окремих симптомів та фаз синдрому емоційного вигорання.

6. Відсутністю психологічної проникливості.

7. Високий рівень тривожності, фрустрації, ригідності.

Досліджувані, які відзначаються дезінтегрованим профілем емоційної стійкості, мають докладати значних зусиль, аби минути емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та у емоціогенній ситуації вони або повністю припиняють діяльність, якою займались до емоціогенного впливу, або дуже повільно/швидко продовжують діяти, часто зупиняючись та зациклюючись на негативному. Такі студенти подекуди потребують значно більше часу для відновлення наявного рівня працездатності, ніж емоційно усталені та емоційно хиткі студенти.

Так, наприклад, студентка О.В., яка має дезінтегрований профіль емоційної стійкості, стверджувала, що її постійно «переслідують» негаразди, та не розуміє, як можна бути таким самовпевненим, щоб заявляти, як це роблять деякі люди, що майже все у житті людини залежить від неї самої.

Експериментальне дослідження характерологічних особливостей майбутніх практичних психологів емоційно неусталеного типу, з відносно низьким розвитком усіх регулятивних функцій та процесів, засвідчило, що таким досліджуваним притаманний помірний або низький рівень емоційної стійкості, неврівноваженість нервових процесів у бік збудження або гальмування, низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, відсутність психологічної проникливості та її показників, підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів, сформованість певних симптомів або цілих фаз синдрому «емоційного вигорання», високий або середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності, що може супроводжуватись високими витратами особистісного

ресурсу та дозволяє констатувати втрату працездатності таких студентів за умов впливу емоціогенних факторів та загрози емоційного стресу.

Аналіз непоширених серед майбутніх психологів емоційно неусталених профілів емоційної стійкості, дозволяє виділити такі їх характеристики як відсутність або послаблення компенсаторних зв'язків між підструктурами структури емоційної стійкості. У своїх крайніх проявах це може призвести до порушення регулятивних процесів особистості в цілому, перешкоджати продуктивності та ефективності діяльності в цілому, та, крім того, призводити до виникнення та розвитку професійної дезадаптації у емоційно-вольовій та навіть пізнавальній сфері фахівця.

На рис.2.7 за середніми показниками підструктур емоційної стійкості представлено графічне зображення профілів майбутніх практичних психологів з різним типом емоційної стійкості.

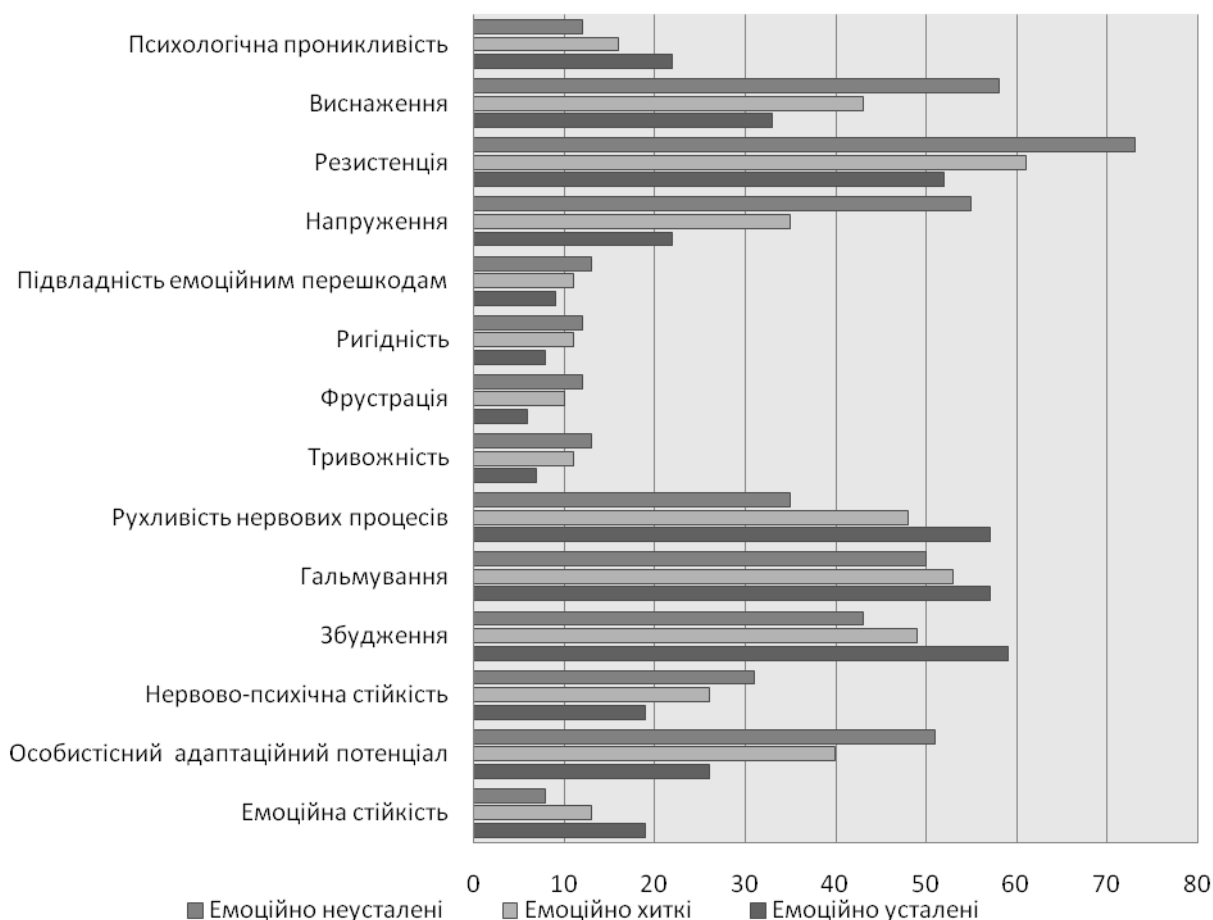


Рис. 2.7. Профілі майбутніх практичних психологів різних типів емоційної стійкості.

Як можна побачити з рисунку 2.7 середні показники підструктур емоційної стійкості відрізняються у групах студентів з різними типами емоційної стійкості, що демонструє підґрунтя, на якому базується запропонована нами типологія особистісних профілів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Так, наприклад, на рисунку можна побачити, що стан розвитку ригідності, фрустрації, тривожності, виснаження, резистенції, напруження, підвладності перешкодам у встановленні емоційних контактів емоційно неусталених майбутніх практичних психологів значно вищий ніж у їхніх емоційно усталених колег. Також з рисунку можна побачити, що стан розвитку психологічної проникливості, нервово-психічної стійкості, особистісного адаптаційного потенціалу емоційно у емоційно неусталених майбутніх практичних психологів нижчий ніж у емоційно усталених їх колег.

На рис.2.8 представлено співвідношення представленості профілів емоційної стійкості в різних експериментальних групах.

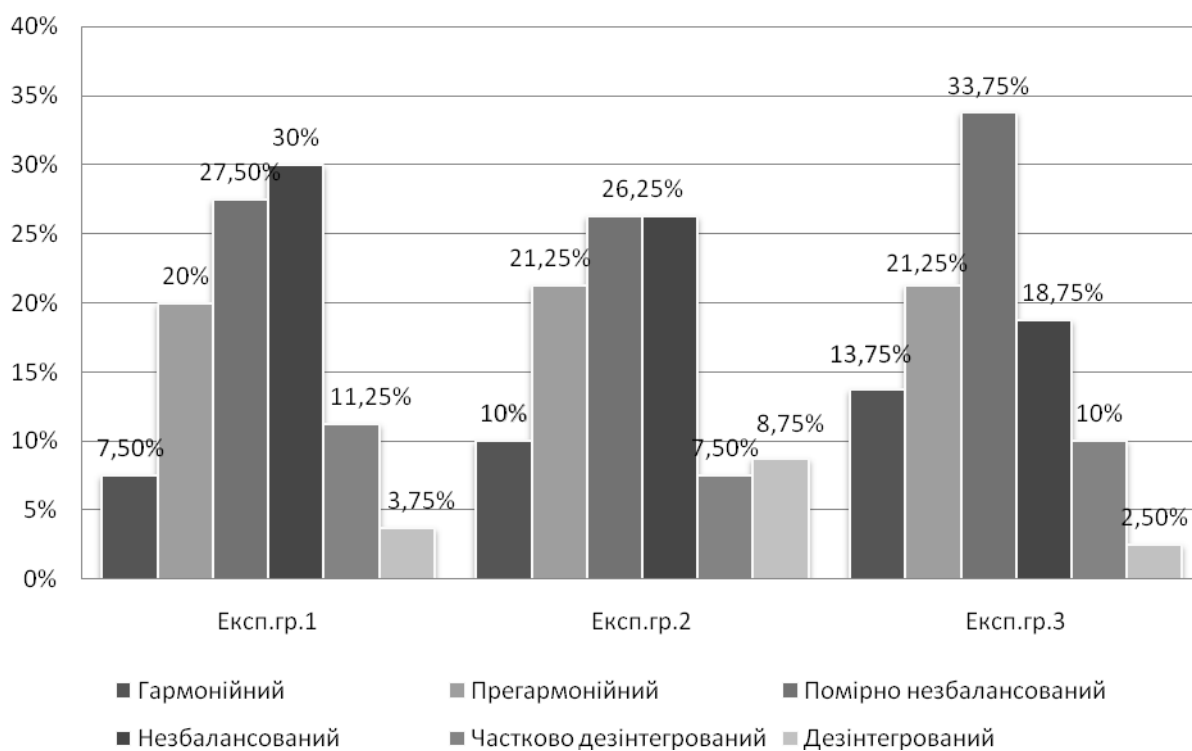


Рис.2.8. Диференційно-порівняльна діаграма співвідношення представленості профілів емоційної стійкості у експериментальних групах.

З діаграми видно, що співвідношення представленості визначених нами профілів емоційної стійкості має цікаві тенденції. По-перше, схожа картина пропорційного співвідношення профілів у групах: у всіх експериментальних групах простежується чіткий контраст між кількістю досліджуваних з профілями емоційно хиткого типу емоційної стійкості – помірно незбалансованого (26,25%–33,75%) й незбалансованого (18,75%–30%) – та гармонійного (7,5%–13,75%) й дезінтегрованого (2,5%–8,75%) профілів. По-друге, попри свою схожість все ж таки суттєво вирізняється співвідношення профілів у експ.гр.3 своїм яскравим домінуванням саме помірно незбалансованого профілю емоційної стійкості, він у даній групі ніби перехідний у природній динаміці від емоційно неусталених профілів до зростання емоційно усталених профілів до кінця навчання у ВНЗ.

На рис. 2.9 представлено розподіл профілів емоційної стійкості за експериментальними групами.

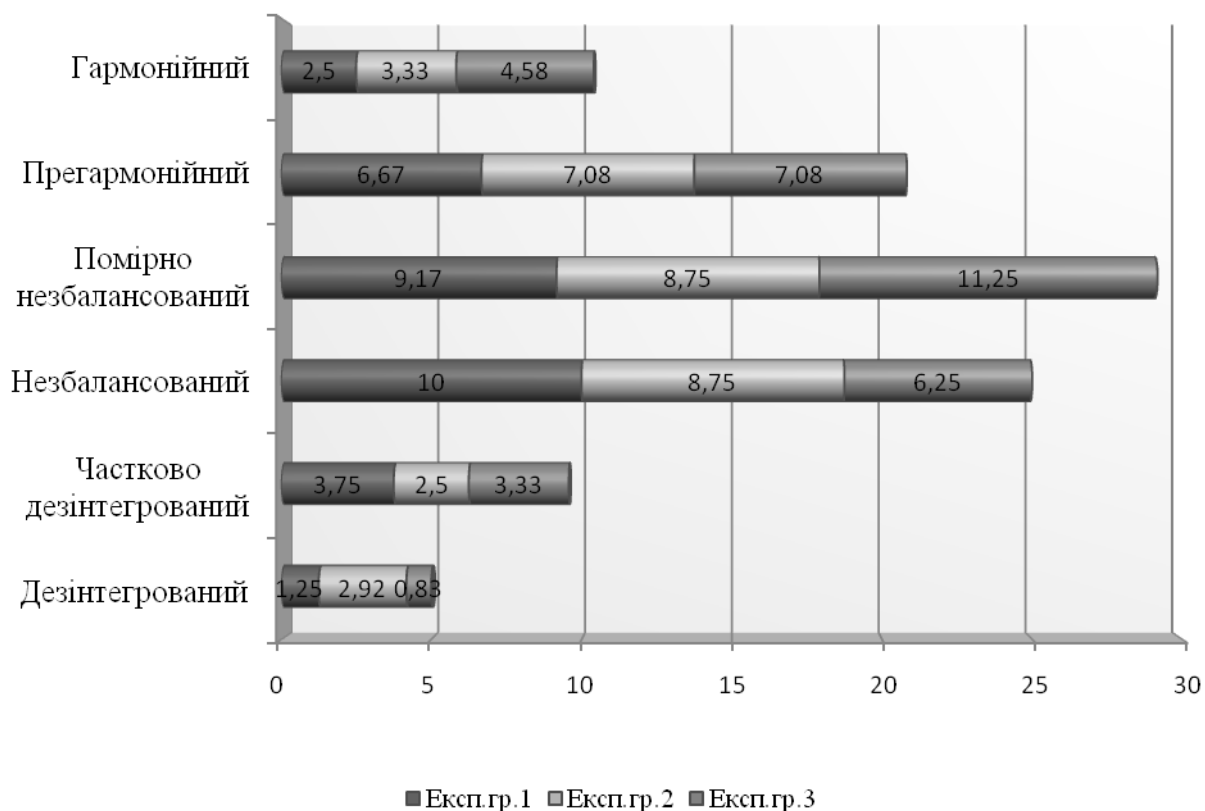


Рис.2.9. Розподіл профілів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів по групах досліджуваних.

З рис. 2.9 видно, що серед майбутніх практичних психологів найбільш представленими профілями емоційної стійкості є «помірно незбалансований» та «незбалансований». Найменш вираженим є дезінтегрований профіль емоційної стійкості.

Так, зазначимо, що у всіх експериментальних групах домінують «незбалансований» (6,25%–10%) та «помірно незбалансований» (8,75%–11,25%) профілі емоційної стійкості, а найменші показники у «гармонійного» (2,5%–4,58%), «частково дезінтегрованого» (2,5%–3,75%) та «дезінтегрованого» (0,88%–2,92%) профілів емоційної стійкості.

Як можна побачити з рис. 2.9 представленість «гармонійного» профілю спостерігається в більшій мірі в експериментальній групі 3, тобто у студентів випускних курсів (13,75%) у порівнянні з іншими експериментальними групами (7,5% та 10%). Та ж сама тенденція спостерігається відносно «помірно незбалансованого» профілю у випускній групі майбутніх практичних психологів (33,75%) у порівнянні з іншими групами студентів (27,5% та 26,25%).

Натомість «незбалансований профіль» є найменш представленим у 3 експериментальній групі (18,75%) порівняно з двома іншими експериментальними групами (30% та 26,25%), причому така ж тенденція спостерігається з «дезінтегрованим» профілем у експериментальній групі 3 (2,5%) у порівнянні з іншими експериментальними групами (3,75% та 8,75%).

Слід відзначити, що за кількісними показниками поруч з «помірно незбалансованим» та «незбалансованим» профілями представлений «прегармонійний» профіль емоційної стійкості.

Очевидним є низький (у порівнянні з кількісними показниками інших профілів) рівень представленості «дезінтегрованого» (3,75, 8,75 та 2,50%) та «частково дезінтегрованого» (11,25%, 7,5% та 10%) профілів емоційної стійкості.

Отже, серед майбутніх практичних психологів, що склали вибірку нашого дослідження, найбільш представленими профілями емоційної

стійкості є «помірно незбалансований» та «незбалансований». Найменш вираженим у досліджуваних майбутніх практичних психологів є «дезінтегрований» профіль емоційної стійкості.

На рис. 2.10 представлені узагальнені результати розподілу типології профілів емоційної стійкості по експериментальних групах.

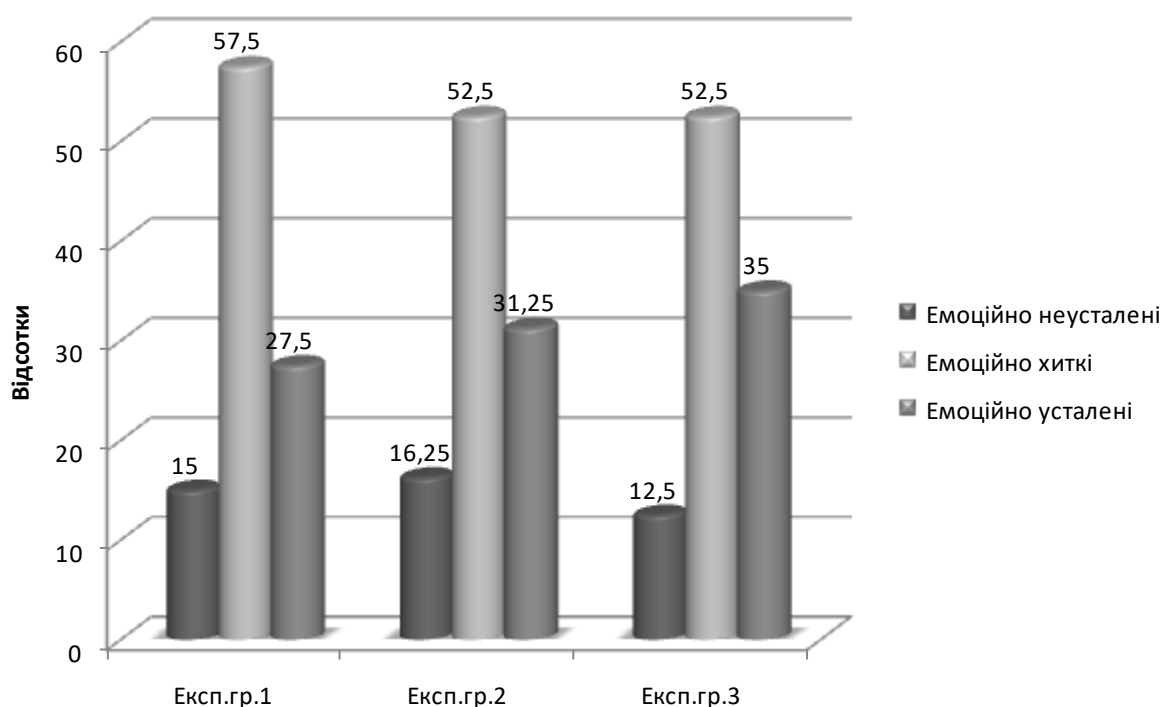


Рис. 2.10. Узагальнені результати розподілу типів емоційної стійкості по експериментальних групах.

Як можна побачити з рис. 2.10 загалом спостерігається позитивна динаміка профілів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів на протязі навчання у ВНЗ. До хронологічної середини навчання, тобто на 3 курсі, дещо збільшується а потім зменшується кількість емоційно неусталених студентів. Відмічається поступове збільшення кількості емоційно усталених студентів. Крім того спостерігається зменшення кількості емоційно хитких студентів.

Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що серед майбутніх практичних психологів 1-5 курсів найбільш вираженим є емоційно

хиткий тип емоційної стійкості, та найменш представленим є емоційно неусталений тип.

Окрім того, спостерігається природна позитивна динаміка типів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Так очевидним є зростання до кінці навчання у ВНЗ кількості емоційно усталених студентів, а також зменшення кількості емоційно хитких та емоційно неусталених студентів. Порівняння представленості типів емоційної стійкості у експериментальних групах за допомогою дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,05$) між кількістю емоційно усталених та емоційно хитких студентів початкових (експ.гр. 1) та випускних курсів (експ.гр. 3), а також тенденцію до статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,1$) між кількістю емоційно неусталених студентів третьої та першої й другої експериментальних груп.

Між експ.гр.1 та експ.гр.2 спостерігаються статистично значущі відмінності у кількості емоційно хитких студентів ($p \leq 0,05$), тенденція до статистично значущих відмінностей у кількості емоційно неусталених студентів ($p \leq 0,1$), а також відсутність статистично значущих відмінностей у кількості емоційно неусталених майбутніх практичних психологів ($p \geq 0,1$).

Аналіз отриманих результатів засвідчив також тенденцію до статистично значущих відмінностей між експ.гр.2 та експ.гр.3 у кількості емоційно усталених та емоційно неусталених досліджуваних ($p \leq 0,1$), а також відсутність статистично значущих відмінностей у кількості емоційно хитких студентів – майбутніх практичних психологів ($p \geq 0,1$).

Виявлено найсуттєвіші відмінності у представленості особистісних типів емоційної стійкості між експ.гр.1 та експ.гр.3. Так, треба відмітити статистично значущі відмінності у кількості емоційно хитких та емоційно неусталених досліджуваних студентів ($p \leq 0,05$), спостерігається також тенденція до статистично значущих відмінностей у кількості емоційно неусталених студентів.

Таким чином, аналізуючи в цілому отримані на даному етапі констатуючої частини дослідження результати, необхідно відмітити, що набуття студентами професійних знань (особливо в галузі практичної психології) під час навчання у ВНЗ, призводить до якісних змін у особистості майбутнього практичного психолога. Ці зміни виражаються у певному зростанні рівня сформованості емоційної стійкості студентів випускних курсів порівняно із студентами перших курсів. Психологічні знання про закони психотерапії та психоконсультування, про особистість усвідомлюються та сприймаються студентами крізь «власне Я». З професійним зростанням особистості та її становленням знижуються тенденції особистості до емоційної хиткості та неусталеності, а також зростає тенденція до емоційної усталеності, що, в цілому, характеризує професійний розвиток та становлення фахівця. Але представленість навіть серед майбутніх практичних психологів випускних курсів студентів емоційно хиткого та емоційно усталеного типу емоційної стійкості викликає необхідність створення програми формувального впливу на досліджувану емоційну якість.

Висновки до II розділу

У ході дослідження обґрунтовано та розроблено структуру емоційної стійкості, яка включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності; емоційно-вольову, що включає процеси саморегуляції особистості; адаптивну, що спрямований на особистісний адаптаційний потенціал; когнітивно-рефлексивну, що відображує оцінку власних станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків; соціально-перцептивну, що включає психологічну проникливість та її складові.

Розроблено комплекс методик для вивчення емоційної стійкості як професійно важливої характеристики майбутніх практичних психологів, що базується на розумінні поняття емоційної стійкості як інтегративної

особистісної якості, яка за умов впливу емоціогенних подразників на особистість, дозволяє їй зберігати ефективність працездатності.

У результаті обробки й узагальнення результатів констатувальної частини нашого дослідження було виявлено домінування середнього рівня сформованості емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів, а також найменшу представленість низького рівня емоційної стійкості, за трьома різними методами дослідження емоційної стійкості. А також виявлено статистично значущі високі кореляційні зв'язки між результатами дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів за допомогою різних методів дослідження.

Констатовано, що протягом навчання у ВНЗ відбувається поступове зменшення середнього рівня емоційної стійкості разом зі стабільним збільшенням високого рівня та незначним мінливим збільшенням низького рівня емоційної стійкості. Тобто спостерігається позитивна динаміка розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів протягом навчання.

Узагальнення отриманих результатів дослідження підструктур емоційної стійкості засвідчило, що набуття студентами професійних знань в процесі навчання у ВНЗ, в цілому призводить до якісних змін у структурних компонентах емоційної стійкості, особливо у когнітивно-рефлексивній та соціально-перцептивній підструктурах.

Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що серед майбутніх практичних психологів 1-5 курсів найбільш представленими профілями емоційної стійкості є помірно незбалансований та незбалансований, тобто профілі емоційно хиткого типу. Найменш вираженим є дезінтегрований профіль емоційної стійкості, тобто профіль емоційно неусталеного типу.

Виявлено схожість пропорційного співвідношення у кількісній представленості профілів емоційної стійкості у групах досліджуваних студентів, а саме: у всіх експериментальних групах простежується чіткий

контраст між кількістю досліджуваних з помірно незбалансованим, незбалансованим, гармонійним, дезінтегрованим профілями емоційної стійкості. Також, попри свою схожість все ж таки суттєво вирізняється співвідношення профілів у студентів випускних курсів своїм яскравим домінуванням саме помірно незбалансованого профілю емоційної стійкості, він у даній групі ніби перехідний у природній динаміці від емоційно неусталених профілів до зростання емоційно усталених профілів під кінець навчання.

Окрім того, спостерігається природна позитивна динаміка типів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Так очевидним є зростання до кінці навчання у ВНЗ кількості емоційно усталених студентів, а також зменшення кількості емоційно хитких та емоційно неусталених студентів. З професійним зростанням особистості та її становленням знижуються тенденції особистості до емоційної хиткості та неусталеності, а також зростає тенденція до емоційної усталеності, що, в цілому, характеризує професійний розвиток та становлення фахівця.

Водночас, було зафіксовано, що навіть серед майбутніх практичних психологів випускних курсів широко представлені емоційно хиткі й емоційно неусталені студенти, що викликало необхідність у створенні системи формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутніх практичних психологів.

Результати, що надані в розділі, опубліковані у наступних працях автора:

1. Пилипенко К.В. Психологічні особливості підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів / К.В. Пилипенко // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /

ред. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва. – Вип.9. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С.284-295.

2. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як умова ефективної адаптації в процесі первинної професіоналізації / К.В. Пилипенко // Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності: Тези доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічні проблеми адаптації особистості до змінюваних умов життєдіяльності» (Дніпропетровськ, 13-14 листопада 2008 р.). – Д.: ДНУ, 2008. – С. 125-126.

3. Пилипенко К.В. Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості студентів майбутніх практичних психологів в системі ВНЗ / К.В. Пилипенко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: матеріали міської науково-практичної конференції: До 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ. – Кривий Ріг :КДПУ, 2010. – С.65-72.

4. Пилипенко К.В. Особистісний простір різних типів емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів / К.В. Пилипенко // Актуальні проблеми практичної психології: збірник наукових праць. – Ч.1. – Херсон: ПП Вишемирський В.С. – 2010. – С.321-325.

РОЗДІЛ ІІІ

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У даному розділі представлено методику та психологічний аналіз результатів формувального експерименту, визначено його мету, завдання, принципи, етапи, засоби та форми проведення. Викладено програму активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості та його розвитку, а також упередження емоційної нестійкості. Для перевірки ефективності розробленої розвивально-формувальної системи аналізуються якісні та кількісні результати її апробації. За допомогою методів математичної статистики визначається динаміка показників і рівнів прояву емоційної стійкості в експериментальних та контрольних групах.

3.1. Методика формувальної частини дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів

Аналіз та узагальнення результатів констатувальної частини дослідження виявили, що домінуючими профілями емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів є незбалансований та помірно незбалансований профілі. Причому слід констатувати позитивне статистично значуще вікове збільшення помірно незбалансованого та зменшення незбалансованого профілів емоційної стійкості. Водночас, наше припущення вказує, що формування потенціалу емоційної стійкості особистості може активізуватися у системі фахової підготовки у ВНЗ за умов розвитку психологічних механізмів самоактуалізації, самореалізації, саморегуляції, самопізнання, самоусвідомлення і саморозвитку шляхом застосування у системі підготовки практичних психологів тренінгових психотехнологій.

Процес підготовки практичного психолога актуалізує необхідність у створенні умов з формування у студента емоційної стійкості як інтегративної

особистісної якості, яка у майбутній професійній діяльності дозволить йому успішно долати негативні впливи середовища, та утримувати на необхідному рівні власну працездатність, а також ефективно розв'язувати професійні завдання. Однак, наразі, через відсутність розроблених форм і методів попередження та подолання емоційної нестійкості у майбутній професійній діяльності така робота у процесі фахової підготовки психолога практично не здійснюється.

Конкретизованою метою формувальної частини дослідження є обґрунтування, констатація змісту та опрацювання результатів впровадження програми, спрямованої на формування емоційної стійкості в умовах вищої школи. Програма зорієнтована на визначення експериментальним шляхом ефективних умов, що забезпечать конструктивно спрямовану динаміку розвитку емоційної стійкості в умовах вищої школи шляхом активізації кожної з підструктур емоційної стійкості, підґрунтям яких мають виступати сформовані уміння володіння власним тілом (аутогенне тренування), уміння саморегуляції, самоконтролю, уміння рефлексії, самопізнання, уміння адаптивності, уміння психологічної проникливості та ін. у структурі особистості майбутнього практичного психолога. Досягнення конкретизованої мети передбачає зорієнтованість та врахування специфіки емоційної стійкості особистості майбутнього практичного психолога. У контексті реалізації завдань професійної діяльності та особистісного зростання практичного психолога акцент здійснюється на оптимізацію компонентів емоційної стійкості, яка сприятиме покращенню динаміки формування стійкості особистості практичного психолога до емоціогенних факторів у професійній діяльності та життєдіяльності у процесі навчання у вищій школі шляхом застосування програми тренінгу емоційної стійкості.

У відповідності з конкретизованою метою було визначено наступні завдання формувального експерименту:

- 1) Розкрити психолого-дидактичні умови та визначити форми і методи упередження та подолання уразливості до впливу емоціогенних факторів

професійного середовища у майбутніх практичних психологів шляхом активізації психофізіологічного, емоційно-вольового, когнітивно-рефлексивного, адаптивного та соціально-перцептивного потенціалу як складових емоційної стійкості особистості та чинників попередження і подолання емоційного вигорання.

2) Розробити та експериментально перевірити систему формування та розвитку емоційної стійкості та зниження вразливості майбутніх психологів до впливу емоціогенних факторів професійного середовища.

Формувальна частина дослідження, відповідно до завдань, окреслює специфіку, сутність якої полягала у визначенні системи формування та розвитку емоційної стійкості майбутніх практичних психологів та психокорекції емоційної хиткості та емоційної неусталеності майбутніх психологів до впливу емоціогенних факторів професійного середовища. Система формування та розвитку емоційної стійкості реалізовувалася шляхом впровадження авторської програми тренінгу емоційної стійкості (Додаток Д). Вправи та ігрові прийоми, які входили до програми, розроблені автором, або запозичені в інших дослідженнях й адаптовані відповідно до конкретизованої мети та завдань програми формувальної частини дослідження.

Виходячи з аналізу та узагальнення положень практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу [7; 26; 92; 150; 213; 215; 219], відповідно до поставленої мети, були визначені й реалізовані основні принципи побудови формувального експерименту:

- 1) Єдність та послідовність діагностичного й формувального етапів, що забезпечує комплексність дослідження;
- 2) Системність психологічного впливу, згідно з якою формувально-розвивальна робота передбачає всебічність впливу на емоційну стійкість, на всі її взаємопов'язані структурні компоненти;
- 3) Проектування, тобто використання активного конструювання, створення психологічної тренгової програми з підвищення рівня емоційної

стійкості на основі аналізу психологічної літератури та результатів експериментального дослідження;

4) Інтегративність засобів формувального впливу;

5) Комплексність у використанні методів, методик різних напрямків практичної психології.

Урахування викладених принципів та необхідність досягнення поставленої конкретизованої мети визначили поділ формуючого експерименту на такі етапи: орієнтувальний, основний, заключний. Кожен з визначених етапів мав специфічні завдання.

Система завдань поетапного впровадження програми тренінгових психотехнологій з подолання емоційної хиткості та емоційної неусталеності включала:

1) Орієнтувальний етап. Ознайомлення або актуалізація знань студентів щодо основних принципів та прийомів психокорекційної роботи, формування у них мотивації на активне засвоєння нових знань та умінь, усвідомлення важливості їх участі в експерименті та позитивного емоційного ставлення до участі у груповій роботі.

2) Основний, розвивальний етап. Застосування різноманітних розвивальних тренінгових психотехнологій у формі психологічного консультування, індивідуальної та групової роботи у контексті формування та розвитку емоційної стійкості.

3) Заключний етап. Закріплення у студентів навичок з підвищення власного рівня емоційної стійкості на основі переосмислення й узагальнення набутих знань і вмінь; організування студентів на здійснення самоаналізу особистісного розвитку в процесі занять.

Досліджувані – майбутні практичні психологи – становили такі вибірки: експериментальна група 1 (емоційно хиткі студенти, впровадження програми тренінгових психотехнологій) та контрольна група 1, експериментальна група 2 (емоційно неусталені студенти, впровадження

програми тренінгових психотехнологій а також додаткова психокорекційна робота) та контрольна група 2 (по 15 осіб у кожній).

Одним з головних завдань нашого дисертаційного дослідження було створення спеціальної програми з метою підвищення емоційної стійкості у студентів. Тож, на базі концептуальних позицій наукової школи Н.І. Пов'якель [190] нами було розроблено програму тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСт), що поєднала різноманітні методики, діагностичні процедури, психофізіологічний тренінг, групові дискусії та ін.

Завданням роботи на даному етапі виступали активізація та розвиток індивідуальних якостей та психічних функцій особистості, що зумовлюють формування емоційної стійкості.

Тренінгова робота була спрямована на актуалізацію тих підструктур емоційної стійкості, які давали б змогу людині швидко адаптуватись до мінливих та напружених умов, та підтримувати оптимальний рівень ефективності й працездатності, зокрема, у професійній діяльності, а також на якісне перетворення різних функцій, на розвиток потрібних та бажаних здібностей.

У практиці проведення психологічних тренінгів склалися два основних підходи, які принципово різняться своїми цілями. По-перше, це тренінг спілкування, спрямований на розвиток спеціальних умінь. По-друге, тренінг сенситивності, націлений на поглиблення досвіду проживання й аналізу ситуацій спілкування. Якщо перший вид тренінгу головною своєю метою має розвиток конкретних інструментальних вмінь комунікації, то у другому випадку основною метою виступає підвищення чуттєвості й адекватності аналізу себе як партнера у спілкуванні, ситуації спілкування в цілому.

У зв'язку з цим ми зробили спробу розробки методичних засобів, в яких інтегровані сильні сторони як тренінгу спеціальних (професійних) умінь, так й тренінгу комунікативної сенситивності.

Індивідуальні особливості у прояві емоційного самоконтролю знаходять відображення у психологічному портреті особистості. Людина краще контролює себе, якщо вона спокійна, раціональна, має адекватну самооцінку, знає свої недоліки та переваги. І навпаки, якщо надто яскравий прояв має самолюбство, переважають афекти, емоції, почуття, то людина не здатна керувати собою.

Інтенсивність розвитку емоційного реагування супроводжується наростанням дефіциту самоконтролю аж до повної його втрати. Звичайно людину, у якої слабкий емоційний самоконтроль, характеризують як збудливу, запальну, імпульсивну, неврівноважену, експансивну. Людина з легко збуджувальною емоційною сферою помітно схильна до імпульсивних вчинків, прийняття непродуманих рішень та недостатньо обґрунтованих суджень. Імпульсивні натури слід розглядати як протилежні людям врівноваженим. Відповідно більш високий емоційний самоконтроль спостерігається у інтровертованих осіб з низькими показниками по нейротизму, тривожності, з сильною нервовою системою.

Самовладання - дуже важлива риса характеру, що допомагає людині керувати собою, власною поведінкою, зберігати здатність виконувати завдання у найбільш несприятливих умовах. Людина з розвиненим самовладанням вміє при надзвичайних ситуаціях підкоряти свої емоції розуму, не дозволяючи їм порушувати психічне життя. Основний зміст цієї якості становить робота двох психологічних механізмів: самоконтролю та корекції. За допомогою самоконтролю суб'єкт слідкує за своїм емоційним станом, виявляючи можливі відхилення (у порівнянні з фоновим, звичайним станом) у характері його перебігу. З цією метою він задає собі контрольні питання, і якщо самоконтроль фіксує факт неузгодженості, то цей результат є поштовхом до запуску механізму корекції, спрямованого на пригнічення, стримування емоційного «вибуху», на повернення емоційного реагування у нормативне русло.

Впливи на власні емоції можуть мати й деякою мірою – профілактичний характер, тобто ще до появи певних ознак порушення емоційної рівноваги, але передбачаючи цілком реальну можливість такої події (ситуації ризику, небезпеки, підвищеної відповідальності), людина за допомогою спеціальних прийомів самовпливу (самопереконання, самонаказу) прагне уникнути його появи. Отже, практично самовладання реалізується за гомеостатичним принципом.

В емоціогенних ситуаціях не завжди чітко вдається прослідкувати перехід від самоконтролю до самовпливу на емоційну сферу через достатньо поєднаний перебіг цих процесів, швидкість їх дії один за одним. На думку Я.Рейковського, труднощі у спробах виявити спеціальний контролюючий механізм, включений у забезпечення емоційної стійкості, пов'язаний із самим предметом дослідження [209]. Труднощі у розвитку прийомів свідомого оволодіння своїми емоціями О.А.Чернікова вбачає у спонтанності їх виникнення, безпосередньому характері переживань, інертності та стійкості, складності їх усвідомлення [278].

Значення психотренування та виховання волі у зміцненні емоційної стійкості шляхом оволодіння технікою фізичних і дихальних вправ відмічає П.К.Анохін [13]. Самоконтроль є головною умовою успішного оволодіння технікою виконання подібних вправ. Поступово розвиваючись в системі практичних вправ, самоконтроль поступово стає невід'ємною частиною набутих людиною навичок самовладання, регуляції власних психічних станів. Систематичні та правильно організовані тренування дисциплінують прояви емоційної сфери, підкоряють їх свідомому самоконтролю та керуванню.

В основу тренінгової роботи покладено принципи індивідуальної та групової психокорекційної роботи: принцип єдності діагностики і корекції, системності розвитку психічної діяльності, нормативності розвитку, діяльнісний принцип психокорекції.

Ми віддали перевагу груповим методам роботи, оскільки її специфіка полягає у цілеспрямованому використанні групової динаміки – усієї сукупності взаємодій та стосунків, що виникають між учасниками групи, - в корекційних цілях. Реалізується групова психокорекція у трьох головних напрямках: когнітивному (розуміння себе), емоційному (відношення до себе), поведінковому (саморегуляція) аспектах.

У пізнавальній сфері дуже важливим є розуміння студентами зв'язку між ступенем розвитку індивідуальних психологічних якостей та рівнем емоційної стійкості, зв'язку особливостей емоційного реагування та характеру поведінки, сильних деструктивних переживань та низької ефективності навчання.

З іншого боку, групові методи роботи дозволяють отримати підтримку з боку групи, «інших», що сприяє зростанню самооцінки, впевненості у власних силах, ослабленню психологічних бар'єрів; допоможе стати більш відкритим та вільним у спілкуванні, навчитись розуміти і вербалізувати власні психоемоційні стани.

У поведінковій сфері групова корекція допомагає досліджувати власні сильні сторони та вчитись спиратись на них, виправляти слабкі сторони особистості; набувати навичок регуляції власного психоемоційного стану, прийомів впливу на психофізіологічний стан; закріпити вміння, що будуть забезпечувати адекватне функціонування у напружених умовах діяльності.

Запропонована програма тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТРЕСт) – складається з п'яти основних блоків, які представлено на рис.3.1:

Метою першого, *«Психофізіологічного блоку»*, було оволодіння вміннями нормалізації психоемоційного стану через фізичний стан власного тіла, тобто засобами психофізичного, аутогенного тренування. Згідно з точкою зору прибічників тілесної терапії організм людини, його тіло автоматично реагує на будь-яку стресову ситуацію.

Психологічні переживання завжди тісно пов'язані із вегетативними та соматичними процесами. Вирішення психологічних проблем супроводжується, як правило, тілесними проявами, і навпаки, усуненню соматичних та вегетативних блоків завжди супутні відповідні зміни у психіці. Психологічний стан людини відображається в тому, як вона рухається, дихає, керує своїми м'язами.

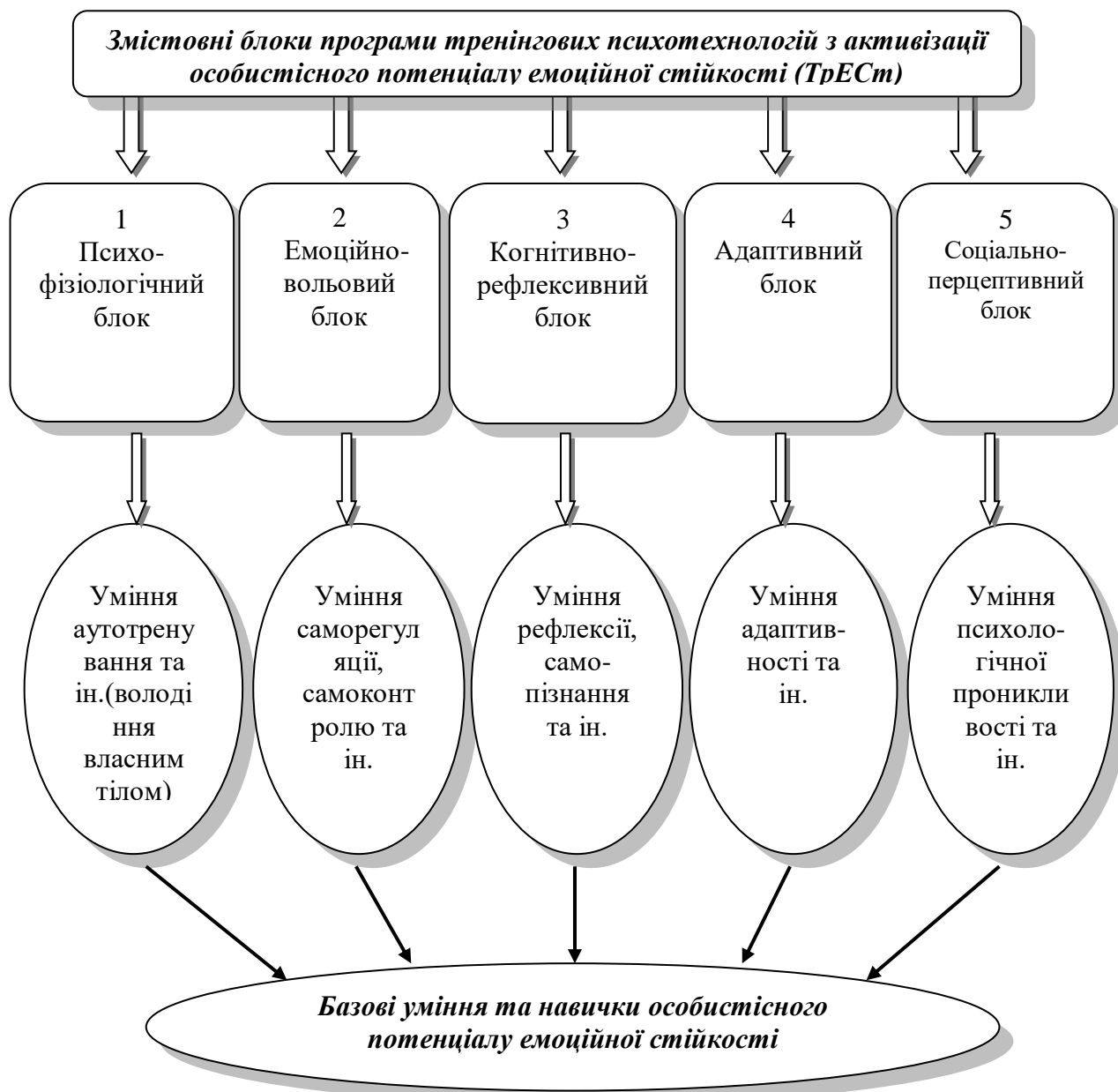


Рис. 3.1. Основні блоки програми тренінгу умінь особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСТ) практичних психологів.

Для подолання напруження ми використовували вправи тілесної терапії А.Лоуена: випускання живота, спонтанне поглиблене дихання та арка

Лоуена [142]. Серед так званих «розігріваючих» вправ – вільні струшування тіла та стрибки. Іншою своєрідною формою зниження рівня емоційного збудження є розрядка, яка дає можливість вивільнити емоції. Цей прийом широко використовується в тілесній терапії. Емоції, проявляючись у формі реакції цілісного організму, мають тенденцію до виходу назовні. Рухова активність – головний прояв емоцій – нерідко виявляється пригніченою. Тому засобом розрядки виступає переключення емоційного збудження на роботу м'язової системи, на рухові ділянки кори великого мозку. Катартичні вправи (пручання, удари) забезпечують експресію почуттів у контрольованих умовах. Ці вправи реалізують сильний протест, позбавлення переживань від несправедливості, неприємностей, вивільняють гнів. Використання методів тілесної терапії у корекції емоційної стійкості дозволяє розширити сферу усвідомлення індивідумом своїх відчуттів, дослідити, як бажання та почуття кодуються у різних тілесних станах та навчити реалістичному вирішенню конфліктів у цій області.

Встановлено, що елементарний контроль за соматичними та вегетативними проявами емоцій веде до їх самокорекції. Вихідним моментом практичного використання цієї групи методів є знання зовнішніх проявів емоцій. Частіше за все емоційне збудження проявляється у підвищеному тонусі мускулатури та зростанні психічного темпу, що позначається на особливостях рухів та мови; у порушенні характеру реагування на подразники, зміні частоти та ритму дихання; у зміні діяльності серцево-судинної системи (ЧСС, колір обличчя). Більшість з цих проявів емоцій підлягають свідомому контролю та регуляції. Так, Г.Д.Горбунов відрізняє контроль та регуляцію тонусу мимічних, скелетних м'язів, темпу рухів та мови, ритму дихання [61].

Поперечно смугаста мускулатура може підкорятись як довільній, так і недовільній, автоматичній регуляції. Доведено, що психічні стани дуже тісно пов'язані з напруженням м'язів. Емоційні стани також часто супроводжуються підвищеним м'язовим напруженням. Для зниження тонусу

м'язів ми використовували метод імітації (вправи «поза кучера» та «зручне положення»), зміну напруження та розслаблення м'язів (вправи «поза фараона», «тягнути канат»-). Зміна напруження і розслаблення м'язів є своєрідною імпульсною гімнастикою для вегетативних центрів.

Зниження тону м'язів звичайно супроводжує стан спокою, врівноваженості, спокійної впевненості. Стан м'язового розслаблення знижує активність ряду мозкових структур, а отже, і емоційну збудливість. Послідовне розслаблення м'язових груп повинно супроводжуватись установкою на зниження загальної психічної активності. Цей доволіно сформований стан називають релаксацією - зниження психічної активності на фоні м'язового розслаблення. Він сприяє збереженню нервово-психічного потенціалу на момент діяльності та створює сприятливий базис для самонавіювання спокою і впевненості. Саме тому після релаксаційного комплексу в другий блок ми включили вправу на поєднання образного уявлення з рухом. Її основна мета полягає у розвитку здатності сприймати словесне самонавіювання у стані релаксації за допомогою образного уявлення.

Дихальні вправи надзвичайно важливі для збереження та нормалізації психофізичного стану. М.І.Сеченов довів, що від ритму дихальних рухів залежать ритми електричних потенціалів у довгастому мозку. Діафрагмальне, ритмічне дихання ефективно для стабілізації емоційного стану після пережитого афекту чи короткочасного стресу (К.В.Дінейка). Тому завданням наступного заняття було оволодіння прийомами діафрагмального, заспокійливого, активізуючого та тонізуючого дихання.

Наприкінці другого блоку, ґрунтуючись на опанованих прийомах, доцільне проведення сеансу психофізичної настройки, що передбачає єдність принципів тілесної терапії, релаксації, гармонійного дихання та аутотренінгу.

В.Л.Марищук та В.І.Євдокімов дослідили, що час засвоєння методик психічної саморегуляції значно скорочується, якщо досліджувані оволодіють деякими її прийомами: можуть керувати психічними процесами; доволіно

розслабляють скелетні м'язи, а у разі потреби - концентрують їх силу; вміють створювати емоційний стан - на фоні м'язового розслаблення за допомогою звернених до себе слів формувати стан психічного спокою чи психічної мобілізації; опосередковано впливають на функції нервової системи шляхом відтворення в пам'яті образних уявлень, пов'язаних із раніше пережитими та емоційно забарвленими відчуттями.

Метою другого, *«Емоційно-вольового блоку»* було, з одного боку, надання студентам системи базових знань з існуючих систем саморегуляції, а з іншого - сформувати у них систему умінь створення власної індивідуальної системи емоційної саморегуляції, що закладає основи регулятивної культури.

Усе різноманіття прийомів формування емоційної стійкості через її емоційно-вольову підструктуру можна представити на двох взаємодоповнюючих та взаємопов'язаних рівнях – емоційному та вольовому. Зміни у прояві функцій організму під час діяльності є результатом одночасного емоційно-вольового регулювання. Регуляція емоційних станів, зняття психологічних бар'єрів, психоемоційного напруження здійснюється через контроль та зміну вегетативних та соматичних проявів емоцій, що передбачає прийоми тілесної терапії, релаксацію, переключення емоційного збудження, вправи психофізіологічного тренінгу. Використання прийомів роботи із свідомістю, довільною увагою, уявою, розвиток вищих пізнавальних процесів, формування вольового зусилля, зміна чи створення додаткового сенсу дії забезпечують формування емоційної стійкості на вольовому рівні.

У зв'язку з тим, що практичний психолог не тільки повинен надавати допомогу іншій людині, в тому числі і з проблем саморегуляції, але й він сам повинен володіти уміннями в такому обсязі, щоб надавати раду самому собі та передавати ці апробовані, «інтеріоризовані» уміння своїм клієнтам, ми вважали за необхідне надавати студентам знання з оволодіння ними провідними знаннями, уміннями та навичками з саморегуляції в самому

широкому контексті. Причому важливим у формуванні визначених умінь у майбутніх психологів, виступало:

1. Оволодіння психотехніками щодо надання первинної психотерапевтичної і психоконсультативної допомоги з різноманітних питань саморегуляції у подоланні стресових станів, переживань конфліктів, криз і різноманітних життєвих проблем.

2. Оволодіння психотехніками у здійсненні самоконтроля, самообілізації та самокорекції.

3. Оволодіння провідними психотехніками саморегуляції, що активно застосовуються у сучасній психогігієні, психопрофілактиці та психотерапії, насамперед, різноманітними ментальними та релаксаційними психотехніками, аутогенним тренуванням, психотехніками самовпливу та візуалізації, а крім того - поширеними методами саморегуляції психічних станів шляхом ведення щоденникових записів, застосування мистецтва і творчості, бібліотерапії тощо.

У процесі засвоєння й узагальнення ряду базових регулятивних психотехнік, оволодіння якими створює умови для формування емоційної стійкості, відбувається поширення їх як на поведінку, так й на сферу спілкування.

Перша група поширених психотехнік саморегуляції базується на так званій психофізичній «розрядці», позбавленні від негативних емоцій, що руйнують людину фізично і морально. Існує безліч психологічних та психофізичних механізмів емоційної «розрядки», котрі позитивно впливають на людину, оновлюють її.

Вони мають прояв найчастіше у вигляді плачу, сміху, виговорювань тощо. Вважається, що не бажано ставити перепони на шляху реалізації такої потреби у «розрядці», не бажано блокувати таку потребу. В той же час визначаючи шляхи та можливості застосування прийомів емоційної «розрядки», ми звергаємо увагу майбутніх психологів на уміння

усвідомлювати негативне або позитивне (у психологічному контексті) їх використання.

Досить поширеними серед першої групи психотехнік саморегуляції є психотехніки, які базуються на провідних напрямках психотерапії та психогігієни, а саме:

- Психотехніка фізичної «розрядки» (удари по «муляжу» та ін.).
- Психотехніка самосповіді як повного внутрішнього звіту про самого себе, відкрита рефлексія свого стану, своїх переживань та ін.
- Психотехніка саморегуляції «порожнього стільця», коли на такому стільці сидить людина, котрій студент бажає виявити усі почуття, що його переповнюють (як позитивні, так і негативні).

• Психотехніка саморегуляції - проговорювання. Визначена психотехніка та оволодіння нею поширене у різних напрямках психотерапії як одна з провідних технік самоподолання внутрішніх проблем та станів. Вважається, що коли людина чимось глибоко ображена, бажано їй зрозуміти, що треба виговоритися, навіть прокричати те, що ображає або дратує. Причому визначена психотехніка ефективна не завжди тільки у присутності фахівці-психолога, іноді цією технікою необхідно вміти користуватися й самостійно (наприклад, у пустій кімнаті, на природі тощо).

• Психотехніка відкритої безконфліктної поведінки з інформуванням інших про те, які саме почуття відчуються, що саме турбує клієнта.

• Психотехніки релаксації (дихальні, музичні, візуальні, трансіві тощо).

Друга група психотехнік саморегуляції базується на прийомі «витискування» негативних емоцій та почуттів позитивними. Ці психотехніки досить поширені у когнітивних напрямках психотерапії і психогігієни. Більшість психотехнік визначеної групи базується на використанні психологічного механізму «самонавіювання» із заміною негативних емоцій і думок позитивними і життєстверджуючими.

У оволодінні студентами психотехніками саморегуляції другої групи застосовувались не тільки демонстративні заняття, але й виконання творчих

завдань на розробку різноманітних формул самовпливу за аналогією з відомими та поширеними у практиці психотерапії й психоконсультування, що позитивно впливають на подолання різноманітних негативних станів і переживань.

До поширених психотехнік другої групи відносяться психотехніки «витискування» негативних емоцій позитивними, що сприяють впевненості у собі, своїх силах. Визначені психотехніки базуються на прийомах самопідкріплення й отримання позитивного підкріплення від групи, які досить поширені у когнітивній та когнітивно-поведінковій психотерапії і психоконсультуванні.

Таким чином, емоційна саморегуляція, базуючись на прийомах та засобах психогігієни й психотерапії, включає такі складові:

- 1) Контроль за своїми емоційними реакціями;
- 2) Усвідомлення емоційних реакцій;
- 3) Регулювання емоційних реакцій, тобто знаходження адекватного виразу емоцій та почуттів;
- 4) Заміна негативних емоцій позитивними тощо.

Мета третього *«Когнітивно-рефлексивного блоку»*, полягала у формуванні умінь пізнання власних особистісних якостей, сильних та слабких сторін особистості, що, з одного боку, виступають базисом для формування емоційної стійкості, а з іншого – дозволяють реалізувати принципи групової психокорекційної роботи. Тому важливим є набуття умінь рефлексії, самосприйняття, власної чутливості, індивідуальних особливостей спілкування, розвиток впевненості в собі.

Така побудова курсу дозволяє вирішити одразу два завдання: діагностувати базисні для подальшого формування емоційної стійкості якості особистості та реалізувати основні принципи групового психотренінгу.

Нами був обраний груповий метод роботи, оскільки характер проблематики має розвиваючу та навчаючу спрямованість. Ця форма психологічної допомоги має ряд переваг у порівнянні з індивідуальною:

забезпечує різноплановий зворотний зв'язок та підтримку від інших членів групи, що мають подібні проблеми чи досвід; одночасне переживання емоційно насичених подій в групі виступає джерелом психологічної підтримки та особистісного розвитку; наявність інших осіб створює напруження, що сприяє виявленню психологічних проблем кожного. Крім того, групові процеси утворюють додаткову ситуацію соціального впливу. Саморозкриття та самоаналіз в групі, підкріплені схвальними реакціями інших, сприяють зростанню самооцінки особистості, що веде до зростання останньої. З іншого боку, гнучкість групових форм терапії дозволяє моделювати форми міжособистісних взаємодій в рамках кожного з етапів формування емоційної стійкості.

Отже, отримання знань про власну особистість, її розвиток і розкриття, самодослідження, створення позитивного психологічного клімату виступали задачами психокорекційних груп на першому етапі і сприяли вирішенню головної мети – формуванню емоційної стійкості.

Організація роботи вимагала на першому ж занятті чіткого окреслення структури кожного з них, ознайомлення з метою та формами роботи протягом всього тренінгу. Так, кожне заняття має три основні частини: вступну, що передбачає взаємне привітання, оголошення цілей заняття та вступне слово керівника. Основна частина включає різноманітні методики психокорекційного впливу, діагностичні процедури, вправи тілесної терапії, елементи аутотренінгу, групові дискусії, психофізіологічний тренінг. До заключної частини входять груповий аналіз тренінгу та індивідуальні самозвіти учасників щодо виконання завдань, – про те, що було цікавим чи виявилось складним.

Слід зазначити, що вправи, які були використані для створення комплексу, досить відомі, апробовані, а отже окремо описані в рамках різних досліджень. Ми ж прагнули, використовуючи комплексний підхід, створити систему психокорекційних методик саме для формування та розвитку емоційної стійкості.

Реалізуючи принцип етики психологічного консультування, основні правила групової психотерапії [51; 214; 219] та спираючись на досвід попередніх досліджень, всім учасникам запропонували дотримуватись таких правил.

Під час заняття звертатись не до всієї групи загалом, а до конкретної людини по імені, говорячи при цьому тільки від себе. Правило «Тут і тепер» вимагає говорити тільки про актуальне, те, що хвилює зараз. У той же час, необхідно дати відчуття іншому ставлення до його поведінки, стилю спілкування, тобто, встановити зворотний зв'язок. Тому всім учасникам необхідно відкрито виражати свої почуття і думки відносно інших, обговорювати особистісно значущі проблеми, реалізуючи правило довіри і щирості. Але при цьому недопустимо примушувати людину говорити про те, що вона не бажає; безпосередньо її оцінювати (оцінюють тільки її дії, почуття, які вони у нас викликають); обговорювати поза групою все, що відбувається під час занять. Саме тому перші заняття, присвячені самопрезентації учасників, взаємооцінці, вивченню самосприйняття, відбувались у вигляді ігор «Твоє ім'я», «Асоціації», «Відверті думки», що закладали основу довіри, відвертості, уваги до іншого під час подальших занять. Рівень чутливості та вміння спілкуватись проявляється у вигляді жестових етюдів – демонстрації завершених ситуацій, що тренують координацію рухів, спостережливість, збуджують фантазію. Учасникам пропонувалося відверто поділитись думками про свої проблеми у спілкуванні та тест «Контакт», який дозволяє оцінити характер стосунків з людьми.

Самооцінка, тобто оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, безумовно становить базову якість щодо формування емоційної стійкості. Вона багато в чому визначає взаємостосунки з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Разом з тим, психологи давно користуються так званою «формулою Джеймса», за якою самооцінка являє собою відношення успіху до рівня домагань, звідки успіх дорівнює домаганню помноженому на

самооцінку. Отже, з цієї спрощеної формули випливає, що досягнення успіху в діяльності людини прямо пропорційне рівню самооцінки і її підвищення позитивно вплине на формування емоційної стійкості. Виявити рівень розвитку останньої пропонується за допомогою нескладного тесту-опитувальника: 32 судження, які треба оцінити за 5-бальною системою, а скоригувати адекватну самооцінку допоможуть вправа «Чистка цибулини», гра «Дерево мого Я». Корекція самооцінки вимагає знання сильних та слабких сторін особистості (вправа-дослідження «Мої достоїнства та мої слабкі сторони») та конкретизації бажань і реальної оцінки своїх можливостей (вправа «Що я хочу і що я можу»).

У свою чергу, самооцінка особистості тісно пов'язана з впевненістю у собі, яку пропонується розвивати на основі уявлень про досягнутий успіх. Психологічна сутність вправи полягає у внеску уявного успіху, задоволення від його досягнення і почуття власної гідності, що викликає піднесення, збудження, впевненість у собі і почуття володіння ситуацією.

Оскільки емоційна стійкість розглядається в контексті екстремальної, напруженої ситуації, що вимагає особливої свідомої активності для мобілізації всіх можливостей організму, то саморегуляція людиною своїх психічних станів та своєї діяльності буде тісно пов'язана з формуванням вольового зусилля. Воля, як здатність концентрувати усі зусилля на досягненні поставленої мети, тісно пов'язана з іншими психічними якостями та, в першу чергу, з емоціями. Воля передбачає усвідомлення своїх емоцій, їх оцінку та владу над ними. Найбільш важливими вольовими якостями для людей, що працюють в екстремальних умовах, є рішучість, вміння володіти собою та наполегливість [43; 69]. Тому для формування емоційної стійкості важливе значення мають вправи з формування окремих вольових рис - сміливості, рішучості, витримки, наполегливості, тренування довільної уваги, оволодіння моторикою.

Ми пропонуємо проводити кілька занять, присвячених вольовим якостям особистості, і досліджувати рівень наполегливості та імпульсивності

за тестовими методиками Т.І. Пашукової, А.І. Допіри та Г.В. Д'яконова . Одним з прийомів оцінки сміливості як вольової якості є почергове виконання фізичних вправ на бумагах різної висоти. Подолання зростаючого неприємного переживання при наростаючому м'язовому втомленні може характеризувати силу та тривалість вольового зусилля [179].

Значну роль у розвитку вольових зусиль відіграють такі засоби як самосхвалення, самонаказ, зобов'язання і самоконтроль. Самопідбадьорення - один з головних засобів мобілізації вольових зусиль власними силами. Воно здійснюється різними способами, одним з яких може бути спеціальна робота уяви. Викликаючи у важку хвилину у своїй уяві яскравий образ досягнутої мети, почуття гордості за себе як за причину успішного виконання справи, тим самим підвищується почуття відповідальності у боротьбі з труднощами в даний час та здобувається впевненість і сила для подолання цих труднощів. Іншим важливим способом стимуляції вольових зусиль є самосхвалення. Потреба у самосхваленні виникає у людини після проходження кризового етапу, коли просування вперед відбувається, але дуже повільно й так напружено, що необхідні інші засоби підтримки. У цих випадках доцільно промовляти вголос: "Ось і добре"; "Я зробив все, що міг". Самонакази стимулюють вольове зусилля, коли засоби самопідбадьорення виявляються недостатніми для подолання моральної та фізичної слабкості, коли перешкоди надто великі, а подолати їх необхідно попри усе. У цьому випадку ми наказуємо собі виконати справу, не зважаючи ні на які труднощі. Отже, саморегуляція – це самостійна, цілеспрямована та організована зміна регуляторних механізмів свідомості на рівні психічних процесів, психофізіологічних станів та дій людини.

Спеціалізованим психічним процесом, що здійснює саморегуляцію, є воля. Вона реалізується через об'єднання її структурної одиниці - вольового зусилля - зі структурними одиницями тих психічних явищ, на які вона спрямована. При організації свідомості воля виступає у вигляді довільної уваги. Якщо вольове зусилля спрямовано на подолання перешкод під час

здійснення свідомих, цілеспрямованих дій, воно проявляється у вольовому стані. Механізми несвідомої, психічної регуляції мають емоційний характер і викликають емоційні, а не вольові стани, якої б величини перешкоди не долались при цьому. Емоційні та вольові стани, хоча принципово різні за механізмами, але призводять до одного і того ж остаточного результату - стрибка у прояві функцій організму. Під час складних видів діяльності це, як правило, результат їх одночасного регулювання. Стани, що виникають перед та під час діяльності - це складна взаємодія двох видів психічного напруження: емоційного (автоматичного) і вольового (довільного). Будь-яке вольове зусилля в своїй основі має емоційний компонент. З іншого боку, емоційне напруження може регулюватись і оптимізуватись цілеспрямованим вольовим зусиллям у тому випадку, коли механізм емоцій включається надто рано та з силою, що загрожує виснаженню нервової системи ще до початку діяльності].

Виділяють декілька способів (операцій) довільної зміни спонукання через зміну сенсу (змісту) дії, що досягається через уявну ситуацію з новим мотивом. Останній, якщо його висуває сама людина, змінює сенс дії. Основними прийомами досягнення зміни сенсу дії виступають:

- Переоцінка значущого мотиву: знижуючи значущість непотрібного і збільшуючи значущість того, що відповідає корисній, але поки що недосяжній поведінці (самостійно відкриваючи нову значущість у мотиві; за допомогою думок, оцінок, поглядів інших людей);

- Через зміну ролі, позиції людини в даних обставинах;

- Через уяву, передбачення наслідків небажаної дії або відмови від здійснення необхідної дії, або через передбачення корисних, бажаних результатів;

- Самостійне звертання до зовнішніх символів, які нагадують про наслідки дії, до ритуалів, які зміцнюють значущість виконуваних дій, звертання до інших людей за підтримкою і допомогою [61].

Крім зміни сенсу дії, можна також поєднувати в одній дії два сенси, один з них здається ситуацією, а інший - створюється самостійно чи задається ззовні іншою людиною через зв'язок дії з новим реальним мотивом. Цю ідею ми використовували, розвиваючи у студентів мотивацію до занять в групах психофізичного тренінгу з формування емоційної стійкості. Так, формування емоційної стійкості виступало як надмета, головне завдання і створювало ситуацію для появи нового мотиву, що підкріплював перший, - самопізнання, самовдосконалення студента. При цьому в одній поведінці поєднуються немов би дві дії: одна задана і спрямована на досягнення конкретного результату (емоційної стійкості), а інша пов'язана з новим додатковим мотивом і сенсом.

Формування додаткового змісту дії може бути задано іншою людиною: коли пропонується нова мета, яка відповідає новому сенсу дії; конкретна мета (час реалізації); задана дія включається в іншу як умова її виконання, тобто поєднання першої з бажанням; результат першої дії може стати засобом для реалізації іншої дії. Нове завдання або зміна старого у межах заданої дії може бути поставлене також самостійно самою людиною: через зв'язок даної дії з добре розвиненими у людини вищими почуттями і мотивами (почуття обов'язку, відповідальності за справу, принциповість, співчуття); через переосмислення завдання і вирішення у межах заданої дії нового завдання, поставленого людиною самостійно. Зміна завдання і створення нового сенсу проявляється у відомих прийомах самовиховання і самостимулювання: самоінструкції, самонакази, самосхвалення, зобов'язання, самооцінка, самонагорода.

При зміні сенсу дії дуже важливо вміти побачити новий зміст, по-новому поглянути на проблему. Це залежить від розвитку вищих пізнавальних процесів - мислення та уяви. Тому їх розвиток розглядається як передумова формування волі, а отже і емоційної стійкості.

Четвертий, *«Адаптивний блок»*, присвячено усвідомленню учасниками своїх особистісних якостей та набуття ними умінь, що

забезпечують толерантність до стресогенних факторів та легкість у пристосуванні до мінливих обставин.

Емоційна стійкість формується в процесі пристосування людини до екстремальних умов діяльності. Висловлюються припущення, обґрунтовані теоретично та підтверджені експериментально, що в процесі пристосування відбувається якісна трансформація у взаємодії характеристик стану людини, що переживається нею у складних ситуаціях діяльності, і рис особистості [16]. Адже пристосування до складних умов діяльності є творчим процесом, який сприяє через зміни станів людини формуванню нових інтегративних якостей особистості, що підвищують адаптивність та стресостійкість людини до екстремальних умов діяльності.

Одним з критеріїв успішної сформованості професійної готовності та зокрема такої професійно важливої якості особистості практичного психолога, як емоційна стійкість, є швидкість адаптації майбутніх практичних психологів.

Можна назвати деякі загальні заходи, які проводяться у ВНЗ з метою поліпшення роботи по формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності: науково-методичні конференції викладачів по проблемах формування готовності випускників до діяльності; складання щорічних спеціальних планів, в яких зокрема, рекомендується періодичне обговорення питань формування готовності студентів на засіданнях кафедр та факультетів; створення спеціальних кабінетів, де відображаються питання, пов'язані з проблемою готовності до діяльності; організація в бібліотеках виставок літератури, рекомендується, з питань психологічної готовності до діяльності; включення в учбові програми кафедр спеціальних питань, спрямованих на формування професійної готовності до діяльності; використання технічних засобів в учбовому процесі (записи музичних творів) та ін.

Адаптивність особистості визначається з позицій розвиненої здатності особистості до адекватних реакцій на зовнішнє оточення. Так, реакція носить

двозначний характер, з одного боку особистість приймає вплив оточення й ефективно відповідає на ті соціальні очікування, які підпорядковуються її віку та статі; з іншого – особистості притаманна гнучкість та ефективність при зустрічі з новими й потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок. У цьому змісті адаптація означає, що особистість успішно користується умовами, які створилися для здійснення своїх цілей, цінностей, прагнень. Така адаптивність може спостерігатися у будь-якій сфері діяльності. Адаптивна поведінка характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи та чітким визначенням власного майбутнього.

Адаптація розглядається як двосторонній процес, у якому розвиток особистості та її адаптивний потенціал стимулює перетворення оточуючого середовища, а перетворення середовища, його якісно новий рівень, у свою чергу, призводить до подальшого особистісного й професійного зростання.

Розвиток особистості у процесі адаптації – це творча самореалізація, творча адаптація до умов мінливого оточуючого середовища, за допомогою інноваційної, творчої діяльності. Творча діяльність це показник ефективної та стійкої адаптації. Звідси, розвиток та формування умінь адаптивності передбачає активізацію творчого потенціалу саме у контексті формування професійного адаптивного потенціалу [188]

У вимогах до професійного рівня практичних психологів наявна певна суперечність, а саме: розуміння страждань, проблем, криз іншої людини вимагає від психолога переживання певних подібних ситуацій у своєму житті, - це з одного боку; а з іншого – щоб ефективно зцілювати особу, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати сили, енергію, оптимізм, бути творчо само реалізованою людиною. У цьому й полягає складність оволодіння професією психолога, тобто його конструктивній адаптації у процесі реалізації професійної діяльності. З віри в себе розпочинається переможний шлях самореалізації у професійній сфері, а

позитивна Я-концепція у психолога – це ще й життєтворча сила його професійної майстерності [177].

П'ятий, *«Соціально-перцептивний блок»*, орієнтовано на вдосконалення майбутніми практичними психологами власних навичок соціальної перцепції та формування вмінь та навичок психологічної проникливості.

Професійне спілкування є однією з форм взаємодії психолога з клієнтом. Враховуючи визнане у психології положення, згідно якому резерви подальшого розвитку закладаються всередині будь-якого попереднього періоду, ми розглядаємо професійне спілкування практичного психолога як процес, що акумулює у собі весь попередній досвід. Останній не завжди відповідає професійним вимогам, й саме тому ним не слід нехтувати. Відомо, що у різні життєві періоди, у результаті зустрічей з різними людьми людина постійно знаходиться у пошуках найоптимальнішого, найбільш комфортного спілкування. Ситуації, що повторюються, формують певні способи поведінки, що переходять у звички, які у подальшому житті часто використовуються. Така стереотипізація зразків поведінки як один з результатів накопичення досвіду, що виникла у допрофесійному спілкуванні, полегшує взаємодію практичного психолога з клієнтом, даючи готові варіанти розв'язання комунікативних завдань. У той же час саме це й виявляється причиною ригідності, негнучкості у спілкування. Жорсткий шаблон способів спілкування може слугувати перешкодою на шляху розуміння індивідуальності, унікальності інших людей, що обмежує стосунки з ними [227].

Ми вважали, що саме п'ятий (останній) блок активізує ту сферу особистості, що є надважливою для професійної діяльності практичного психолога, тобто такі професійно важливі якості як психологічна проникливість та її складові: психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, спрямованість на розуміння, схильність до психологічної інтерпретації, неупередженість, гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі

спілкування. Адже психологічна проникливість насправді є тим показником, рівень сформованості якого дозволяє оцінювати стан розвитку емоційної стійкості, ступінь особистісної зрілості та професійної готовності практичного психолога до ефективної професійної діяльності.

Безпосередніми цілями даного блоку були: відокремлення об'єктивних та суб'єктивних факторів у сприйнятті іншої людини, підвищення самосвідомості за рахунок інформації про сприйняття учасника групою, розвиток здатності до самоаналізу, до розуміння та прогнозування стосунків, почуттів та станів людини у певних ситуаціях, розуміння процесів, що полегшують та гальмують. До більш високих цілей належать: формування у студентів духа дослідження, готовності експериментувати зі своєю роллю, навчання їх тому, як навчатися, розвиток автентичності у міжособистісних стосунках, розширення знань про інших людей, виробка недирективної, спрямованої на співпрацю манери спілкування.

Перший показник фіксувався нами за свідченнями викладачів і самозвітів самих студентів, а другий – за допомогою діагностичного обстеження. Методами дослідження на даному етапі виступали: біографічний метод, анкетування, індивідуальна бесіда, психологічне тестування, спостереження, опитування та ін.

Впровадження «Програми тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТРЕСТ)» передбачало акцентування у тренінговій роботі на розвитку та активізації особистісного потенціалу досліджуваних студентів у розвитку емоційної стійкості, як професійно важливої якості, і передбачає наявність наступних умов:

1. Розвиненість особистісної та професійної рефлексії.
2. Розвиненість вміння диференціювати та виражати власні почуття, усвідомлення необхідності вольової регуляції власних емоційних станів.
3. Розвиненість самоусвідомлення та самовідкриття власного “Я» у професійній міжособистісній взаємодії.

Завершальним етапом дисертаційного дослідження було проведення контрольної частини формувального експерименту, мета якого визначити ефективність програми тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості у майбутнього практичного психолога. Діагностичне дослідження у контрольному експерименті здійснювалося за допомогою «Методики оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» (О.В. Государевої) [99], 16-факторного особистісного опитувальника (Р.Кеттелла) [24], методу експертного оцінювання [104], «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка) [207], «Методики діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка) [207], тест-опитувальника для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу) [207], «Методики самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка) [207], «Багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна) [207], «Методики діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» (В.А.Бодрова) [207], Тест-опитувальника психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової) [226].

Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Математична обробка даних здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 12).

3.2. Динаміка розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів

З метою перевірки наших гіпотетичних припущень та дієвості запропонованої програми з формування емоційної стійкості, було проведено констатувальну частину нашого дослідження.

За програмою тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСт) формувальні заходи були застосовані

до емоційно хитких (експ.гр.1) та емоційно неусталених (експ.гр.2) майбутніх практичних психологів (по 15 осіб у кожній). До контрольних груп також увійшли студенти емоційно хиткого (контр.гр.1) та емоційно неусталеного (контр.гр.2) типів емоційної стійкості (по 15 осіб у кожній).

Критеріями ефективності застосованої програми виступали: зовнішньо обумовлені показники – прагнення до професійного й особистісного зростання, позитивна самооцінка фахової спроможності, внутрішньо обумовлені показники – підвищення рівня емоційної стійкості, зниження рівня тривожності, фрустрації, ригідності; зниження підвладності перешкодам у встановленні емоційних контактів особистості (невміння керувати емоціями, дозувати їх, негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближатися з людьми на емоційній основі); зниження рівня напруження, резистенції, виснаження; підвищення особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, та рівня психологічної проникливості, психологічної прозорливості, соціальної інтуїції, гнучкості здатності до корекції образу іншого в процесі спілкування – завдяки розвитку механізмів самопізнання, самоусвідомлення, самоктуалізації, самореалізації та саморозвитку власного особистісного потенціалу емоційної стійкості.

Оцінюючи ефективність представленої методики формувального експерименту, слід зазначити, що встановлена динаміка змін особистості майбутніх практичних психологів як у контрольних, так і в експериментальних групах.

Спочатку опишемо динаміку змін у розвитку емоційної стійкості, яку ми вимірювали за допомогою методики О.В. Государевої (табл. 3.1).

Для статистичної перевірки значущості відмінностей між показниками початкового та підсумкового зрізу за допомогою критерію Ст'юдента було обчислено емпіричне значення t для експериментальних та контрольних груп. У випадку, якщо б за показниками рівня емоційної стійкості в експериментальних групах не було зафіксовано статистично значущих змін,

довелося б визнати неефективність розробленої розвивально-формуальної програми та марність покладених зусиль.

Таблиця 3.1.

Динаміка рівнів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів в результаті формуального експерименту (за методикою О.В. Государевої)

N=60

Рівні емоційної стійкості	Досліджувані											
	Емоційно хиткі						Емоційно неусталені					
	Експ.гр.1			Контр.гр.1			Експ.гр.2			Контр.гр.2		
	До ТрЕСт	Після ТрЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значущості	До ТрЕСт	Після ТрЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значущості	До ТрЕСт	Після ТрЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значущості	До ТрЕСт	Після ТрЕСт	t-критерій Ст'юдента, рівень значущості
Високий	-	60	6,5/ 0,001	-	13	0,89/ 0,25	-	7	5,8/ 0,001	-	-	0,73/ 0,15
Середній	100	40		100	87		-	47		-	7	
Низький	-	-		-	-		100	46		100	93	

Як можна побачити з представленої таблиці, після впровадження програми формуального експерименту можна констатувати, що з'явилась позитивна динаміка рівнів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів. Так, суттєво підвищився загальний рівень сформованості емоційної стійкості: у емоційно хитких студентів експериментальної групи зменшилась кількість студентів із середнім рівнем емоційної стійкості (100% - до формуального експерименту, 40% - після формуального експерименту) та з'явилися студенти з високим рівнем емоційної стійкості (60% - після формуального експерименту) ($t=6,5$, $p \leq 0,001$); у емоційно неусталених студентів експериментальної групи зменшилась кількість студентів з низьким рівнем емоційної стійкості (100% - до формуального експерименту, 46% - після формуального експерименту), а також з'явилися студенти із

середнім (47% - після формувального експерименту) та навіть невелика кількість з високим рівнем (7% - після формувального експерименту) емоційної стійкості ($t=5,8$, $p \leq 0,001$).

Вихідним методологічним положенням застосованої нами методики є те, що рівень сформованості емоційної стійкості можна дослідити при співставленні результатів запам'ятовування до та після дії емоціогенних подразників. Тобто дана методика належить до групи об'єктивних методик дослідження. Тож для уточнення та поглиблення вивчення емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів як і на констатувальному етапі було застосовано 16 – факторний особистісний опитувальник» Р.Кеттелла (шкалу «Емоційна стійкість»).

У таблиці 3.2 представлено порівняльний аналіз динаміки змін у рівнях емоційної стійкості після формувального експерименту за методикою Р.Кеттелла.

Таблиця 3.2.

Динаміка змін у розвитку емоційної стійкості майбутніх практичних психологів після формувального впливу(за Р.Кеттеллом)

N=60

№ групи	Групи досліджуваних	Динаміка рівнів емоційної стійкості								t-критерій Ст'юдента,	рівень значущості
		Експериментальна група				Контрольна група					
		До формувального експерименту		Після формувального експерименту		До формувального експерименту		Після формувального експерименту			
		\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ		
1	Емоційно хиткі майбутні психологи	12.73	2.05	9.67	2.09	12.67	1.72	12.27	2.22	7.12/ 1.47	0.001/ 0.16
2	Емоційно неусталені майбутні психологи	19.27	2.02	16.07	3.45	19.4	1.92	18.93	1.87	5.17/ 1.13	0.001/ 0.28

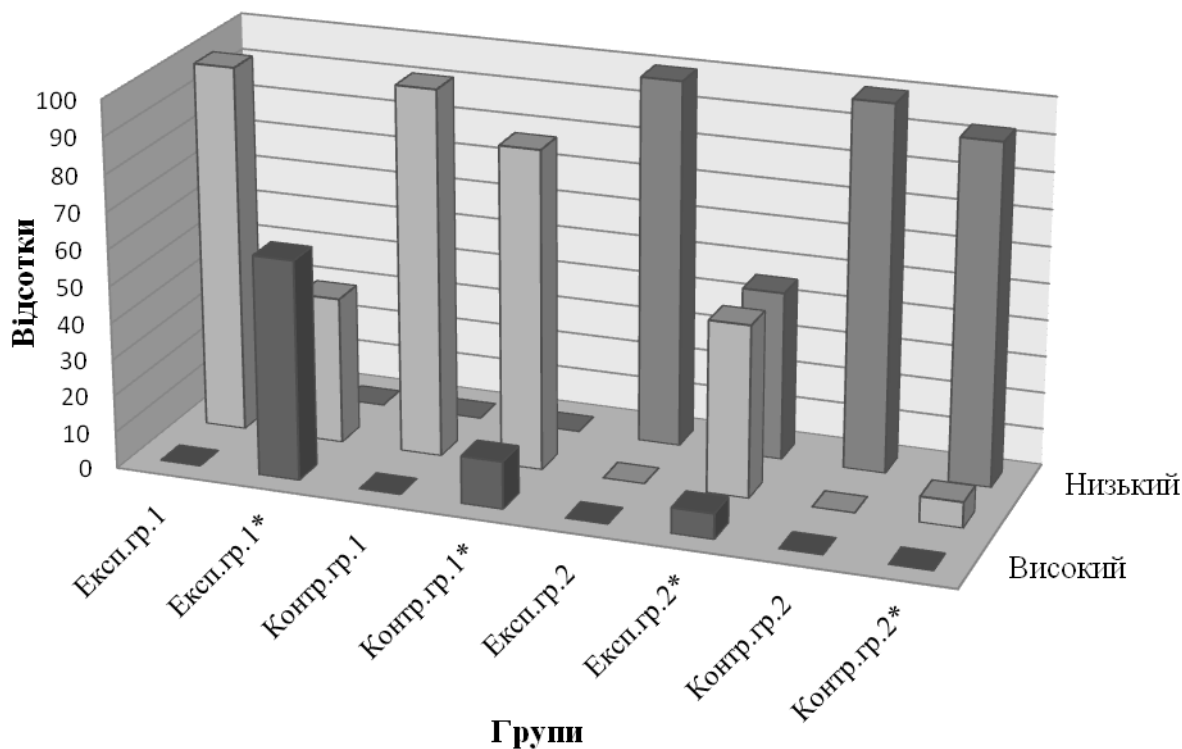
Обчислення вихідних даних дало змогу з'ясувати рівень статистичної значущості розбіжностей між усередненими показниками емоційної стійкості, діагностованими до та після формувального експерименту, та отримати відповідні емпіричні значення для експериментальних та контрольних груп.

Аналіз отриманих результатів вказує на підвищення емоційної стійкості у емоційно хитких майбутніх практичних психологів – експ.гр.1 - $12,73 \pm 2,05$ – до формувального експерименту, $9,67 \pm 3,09$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 7,12, при $p < 0.001$); та у емоційно неусталених майбутніх практичних психологів – експ.гр.2 – $19,27 \pm 2,02$ – до формувального експерименту, $16,07 \pm 3,45$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 5,17, при $p < 0.001$).

Крім того, виявлено статистично не значущу тенденцію до підвищення рівня сформованості емоційної стійкості й у контрольних групах досліджуваних: у емоційно хитких студентів – контр.гр.1 – $12,67 \pm 1,72$ – до формувального експерименту, $12,27 \pm 2,22$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 1,47, при $p = 0,16$); у емоційно неусталених майбутніх практичних психологів – контр.гр.2 – $19,4 \pm 1,92$ – до формувального експерименту, $18,93 \pm 1,87$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 1,13, при $p = 0,28$).

Слід відзначити, що результати емоційно хитких майбутніх практичних психологів, у порівнянні з результатами емоційно неусталених, демонструють більшу схильність таких студентів до позитивних змін у межах зазначеної вище тенденції. Тобто емоційно неусталені майбутні практичні психологи зазнають більше психологічних труднощів у процесі розвитку та формування емоційної стійкості.

Підтверджує наші спостереження й психологічний аналіз динаміки рівнів емоційної стійкості за експертним оцінюванням (рис.3.2).



Примітка: * - групи досліджуваних після формувального експерименту

Рис.3.2. Динаміка рівнів емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів (за Р.Кеттеллом).

Як можна побачити з рисунку, під впливом формувального експерименту відбулися позитивні зміни у обох експериментальних групах: в групі емоційно хитких майбутніх практичних психологів (експ.гр.1) у 42% студентів рівень сформованості емоційної стійкості піднявся з середнього до високого, в групі ж емоційно неусталених студентів-психологів (експ.гр.2) у 45% студентів рівень емоційної стійкості підвищився до середнього, та у 7% - до високого рівня. Слід зазначити, що дані зміни є статистично значущими (експ.гр.1- t-критерій Ст'юдента – 6,7, при $p=0,001$; експ.гр.2 - t-критерій Ст'юдента – 5,5, при $p=0,001$).

Крім того, слід відмітити незначну та статистично не значущу природну позитивну динаміку рівнів емоційної стійкості й у представників контрольних груп. Так, в контр.гр.1 у 13% студентів рівень сформованості емоційної стійкості підвищився до високого ($t=1,32$, при $p=0,14$), у контр.гр.2

7% студентів за експертними оцінками мали замість низького середній рівень ($t=0,98$, при $p=0,21$).

Очевидною є більша відмінність між отриманими результатами до та після формувального впливу у експериментальній та контрольній групах емоційно хитких, ніж емоційно неусталених студентів. Це, на нашу думку, засвідчує той факт, що розвиток та формування емоційної стійкості емоційно неусталених студентів, особливо студентів з дезінтегрованим профілем потребує набагато більших зусиль та часу.

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості після формувального впливу із залученням різних методів та методик дослідження дозволив зробити наступні висновки. Можна спостерігати статистично значущу позитивну динаміку емоційної стійкості в обох експериментальних групах досліджуваних. При чому особливу увагу привертає те, що емоційно неусталені студенти проявляють меншу схильність до таких особистісних змін. Крім того, спостерігається статистично незначуща позитивна динаміка рівнів емоційної стійкості у студентів контрольних груп. Статистичний аналіз виявив сильно значущі зв'язки між показниками емоційної стійкості, що було отримано за різними методами дослідження. Кореляційні зв'язки представлені у рис. 3.3.

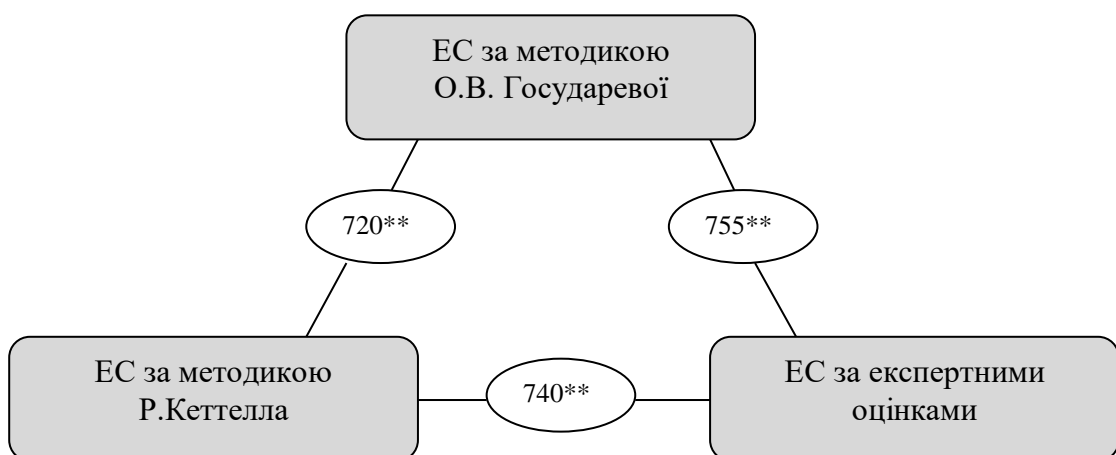


Рис. 3.3. Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості у всієї вибірки студентів-майбутніх практичних психологів за різними методами дослідження (після формувального експерименту).

Примітка: ** - зв'язки на 1% рівні значущості.

Як видно з рисунку, найбільш сильні кореляційні зв'язки виявлено між результатами дослідження емоційної стійкості за методикою О.В. Государевої та за експертними оцінками. Дещо слабшими виявились кореляційні зв'язки між отриманими показниками емоційної стійкості за методикою Р.Кеттелла та за експертним оцінюванням та найслабшими – показники емоційної стійкості майбутніх практичних психологів за методикою О.В. Государевої та Р.Кеттелла.

Наступним етапом нашого дослідження був аналіз динаміки змін у психологічних підструктурах емоційної стійкості майбутніх практичних психологів (табл. 3.3).

Спочатку опишемо зміни у психофізіологічній підструктурі емоційної стійкості, яку ми вимірювали за допомогою тест-опитувальник для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу).

Слід зазначити, що отримані результати вказують на активізацію психофізіологічного потенціалу студентів в експериментальних групах. Відомо, що впливати на розвиток будь-яких психофізіологічних показників або ж формувати якості нервової системи є надскладним завданням. Але аналіз отриманих нами результатів після проведення формувального експерименту дозволяє констатувати той факт, що все ж таки вдалось певною мірою активізувати психофізіологічну підструктуру емоційної стійкості.

Так, за рахунок набуття майбутніми практичними психологами умінь аутогенного тренування, та інших психотехнік володіння власним тілом, у експериментальних групах підвищились середні показники рухливості нервових процесів : експ.гр. 1 - 53.3 ± 6.1 – до формувального експерименту та $55,1 \pm 4,4$ – після формувального експерименту ($t=3,1$, при $p \leq 0,01$), експ.гр. 2 – $35,2 \pm 7,5$ – до формувального експерименту та $38 \pm 6,5$ – після формувального експерименту ($t=3,7$, при $p \leq 0,01$).

Таблиця 3.3

Динаміка змін у психологічних підструктурах емоційної стійкості майбутніх практичних психологів (після формувального експерименту)

№	Показники емоційної стійкості	Кількість досліджуваних (у відсотках)															
		Експ.гр.1				Контр.гр.1				Експ.гр.2				Контр.гр.2			
		До ТрЕСт		Після ТрЕСт		До ТрЕСт		Після ТрЕСт		До ТрЕСт		Після ТрЕСт		До ТрЕСт		Після ТрЕСт	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	Σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1	Рухливість нервових процесів	52.3	6.1	55.1	4.4	54.2	5.4	53	6.8	35.2	7.5	38	6.5	33.4	7.1	34.7	5.8
	Врівноваженість нервових процесів	0.9	0.3	0.86	0.35	0.97	0.27	0.96	0.15	0.88	0.25	0.92	0.14	0.94	0.33	0.92	0.17
2	Підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів	7.5	3.0	5.8	2.6	8.1	2.0	7.6	3.1	13.5	3.2	9.3	2.6	15.4	4.1	14.3	3.8
	Напруження	27.3	7.6	24.3	8.4	25.7	6.8	23.2	8.7	37.4	9.2	33.7	10.0	35.6	7.5	33.4	8.4
	Резистенція	55.4	12.0	42.2	10.3	52.7	11.8	48.5	13.1	61.8	14.7	49.3	12.2	58.3	14.3	58.7	15.0
	Виснаження	35.3	8.2	30.3	5.1	37.2	6.1	36.3	4.7	61.2	8.4	52.6	7.3	59.4	6.3	57.5	8.7
3	Тривожність	7.4	3.1	5.3	2.7	8.2	2.0	7.9	3.2	10.8	3.6	7.3	2.2	9.5	4.1	9.7	3.4
	Фрустрація	9.2	4.3	7.5	3.7	8.8	3.5	8.4	2.7	10.4	4.2	8.9	5.8	10.2	3.6	10.5	3.7
	Ригідність	9.8	5.4	6.8	3.2	8.9	3.7	9.2	2.1	11.6	2.7	10.2	2.0	10.9	3.4	11,3	4.5
4	Нервово-психічна стійкість	34.2	11.3	25.7	10.8	35.5	12.4	33.6	11.3	40.1	12.8	36.9	13.2	39.7	12.8	40.2	12.2
	Особистісний адаптивний потенціал	42.3	14.2	34.6	12.3	40.8	13.1	39.8	12.9	53.6	14.4	45.3	12.8	55.1	15.2	55,8	12.9
5	Психологічна проникливість	19.3	3.5	25.2	2.7	19.1	2.0	19.4	2.3	14.5	2.1	18.7	4.3	17.5	3.5	16.3	2.8
	Психологічна прозорливість	25.4	6.1	28.3	7.9	24.7	6.9	23.7	8.0	18.6	7.2	24.7	7.8	16.9	8.1	15.8	7.2
	Соціальна інтуїція	24.8	5.9	26.8	6.5	23.5	8.3	22.9	6.4	19.0	7.2	26.2	5.8	18.7	6.5	19.1	5.3
	Гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування	18.9	6.8	25.4	5.8	16.8	7.5	18.3	5.9	15.3	4.3	20.4	7.6	14.8	5.7	15.3	5.0

Примітка: 1-психофізіологічна, 2-емоційно-вольова, 3-когнітивно-рефлексивна, 4-адаптивна, 5-соціально-перцептивна підструктури

Виявлено, що відбулись певні зміни у врівноваженості процесів збудження й гальмування у студентів експериментальних груп: експ.гр.1 - $0,9 \pm 0,3$ – до формувального експерименту та $0,86 \pm 0,35$ – після формувального експерименту ($t=2,6$, при $p \leq 0,05$), експ.гр.2 – $0,88 \pm 0,25$ – до формувального експерименту та $0,92 \pm 0,14$ – після формувального експерименту ($t=2,5$, при $p \leq 0,05$).

У контр.гр.1 середні показники рухливості нервових процесів – $54,2 \pm 5,4$ – до формувального експерименту та $53 \pm 6,8$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 1,17, при $p=0,35$), у контр.гр.2 – $33,4 \pm 7,1$ – до формувального експерименту та $34,7 \pm 5,8$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 1,15, при $p=0,48$). Аналіз змін у середніх показниках врівноваженості нервових процесів також вказує на їх статистичну незначущість ($p > 0,1$).

Стосовно емоційно-вольової підструктури майбутніх практичних психологів слід відмітити наявність значних змін у її показниках після формувального експерименту, які було зафіксовано з використанням «Методики діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів» (В.В. Бойка) й «Методики діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В. Бойка).

По-перше, за рахунок оволодіння студентами уміннями саморегуляції, самоконтролю та ін. у них змінюється картина підвладності перешкодам у встановленні емоційних контактів. Як можна побачити з таблиці 3.3, після формувального експерименту в експериментальних групах зафіксовано зниження рівня підвладності перешкодам, таким як: невміння керувати емоціями та дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій та небажання зближатися на емоційній основі.

Так, середні показники підвладності перешкодам у емоційно хитких студентів-психологів – експ.гр. 1 – $7,5 \pm 3$ – до формувального експерименту та $5,8 \pm 2,6$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 5,37,

при $p < 0.001$), у емоційно неусталених студентів – експ.гр.2 – $13,5 \pm 3,2$ – до формувального експерименту та $9,3 \pm 2,6$ – після формувального експерименту (t-критерій Ст'юдента – 5,14, при $p < 0.001$). Тоді як у контрольних групах спостерігаються лише статистично не значуще зниження рівня підвладності перешкодам (контр.гр.1: t-критерій Ст'юдента – 0,76, при $p > 0.1$; контр.гр.2: t-критерій Ст'юдента – 0,83, при $p > 0.1$). Що говорить про ефективність обраної нами тактики впливу на розвиток та формування емоційно-вольової підструктури емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів.

По-друге, спостерігаються суттєві зміни у сформованості симптомів та відповідних фаз синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів. Тож, як можна побачити з таблиці 3.3, у контрольних групах не відбулося позитивних статистично значущих змін щодо перебігу синдрому емоційного вигорання. При цьому у емоційно неусталених студентів(контр.гр.2) навіть погіршилися показники другого компонента синдрому емоційного вигорання (резистенції) .

Водночас у експериментальних групах зменшився рівень сформованості синдрому. Так, середні показники напруження у емоційно хитких студентів - експ.гр.1 – $27,3 \pm 7,6$ – до формувального експерименту та $24,3 \pm 8,4$ – після формувального експерименту ($t=2,9$, при $p \leq 0,01$), у емоційно неусталених студентів - експ.гр.2 – $35,6 \pm 7,5$ – до формувального експерименту та $33,4 \pm 8,4$ – після формувального експерименту ($t=2,6$, при $p \leq 0,01$). Середні показники резистенції у експ.гр.1 – $55,4 \pm 12$ – до формувального експерименту та $42,2 \pm 10,3$ – після формувального експерименту ($t=4,3$, при $p \leq 0,001$), у емоційно неусталених студентів - експ.гр.2 – $61,8 \pm 14,7$ – до формувального експерименту та $49,3 \pm 12,2$ – після формувального експерименту ($t=3,8$, при $p \leq 0,001$). Середні показники виснаження у експ.гр.1 – $35,3 \pm 8,2$ – до формувального експерименту та $30,3 \pm 5,1$ – після формувального експерименту ($t=5,2$, при $p \leq 0,001$), у емоційно неусталених студентів - експ.гр.2 – $61,2 \pm 8,4$ – до формувального

експерименту та $52,6 \pm 7,3$ – після формувального експерименту ($t=4,7$, при $p \leq 0,01$).

Далі опишемо зміни у когнітивно-рефлексивній сфері, показники якої ми вивчали за допомогою «Методики самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка). Слід відмітити, що за рахунок оволодіння студентами – майбутніми практичними психологами уміннями рефлексії, самопізнання та ін. у експериментальних групах значно знизився рівень прояву таких психічних станів, як тривожність, фрустрація та ригідність. Так, показники тривожності у експ.гр.1 зменшились від $7,4 \pm 3,1$ до $5,3 \pm 2,7$ ($t=5,3$, при $p \leq 0,001$), фрустрації - $9,2 \pm 4,3$ до $7,5 \pm 3,7$ ($t=6,1$, при $p \leq 0,001$), ригідності – $9,8 \pm 5,4$ до $6,8 \pm 3,2$ ($t=5,7$, при $p \leq 0,001$). Показники тривожності у експ.гр.2 знизились від $10,8 \pm 3,6$ до $7,3 \pm 2,2$ ($t=5,1$, при $p \leq 0,001$), фрустрації – $10,4 \pm 4,2$ до $8,9 \pm 5,8$ ($t=5,8$, при $p \leq 0,001$), ригідності – $11,6 \pm 2,7$ до $10,2 \pm 2,0$ ($t=5,9$, при $p \leq 0,001$).

Становить інтерес, на нашу думку, що у контрольних групах виявлено відмінності між результатами психодіагностування до та після формувального експерименту на рівні статистичної тенденції. Але загальна спрямованість, вектори змін у контр.гр.1 та контр.гр.2 відрізняються своєю протилежністю. Тобто у групі емоційно хитких майбутніх практичних психологів - контр.гр.1 - спостерігається статистична тенденція до зниження рівнів тривожності ($8,2 \pm 2,0$ - до та $7,9 \pm 3,2$ – після формувального експерименту, $t=2,0$, при $p \leq 0,1$), фрустрації ($8,8 \pm 3,5$ – до та $8,4 \pm 2,7$ – після формувального експерименту, $t=1,8$, при $p \leq 0,1$) та ригідності ($8,9 \pm 3,7$ – до та $9,2 \pm 2,1$ – після формувального експерименту, $t=1,5$, при $p \leq 0,1$). Тоді як у емоційно неусталених майбутніх практичних психологів - контр.гр.2 - зафіксовано статистичну тенденцію до підвищення вказаних показників: тривожності ($9,5 \pm 4,1$ – до та $9,7 \pm 3,4$ – після формувального експерименту, $t=1,9$, при $p \leq 0,1$), фрустрації ($10,2 \pm 3,6$ – до та $10,5 \pm 3,7$ після формувального експерименту, $t=1,6$, при $p \leq 0,1$) та ригідності ($10,9 \pm 3,4$ – до та $11,3 \pm 4,5$ – після формувального експерименту, $t=1,7$, при $p \leq 0,1$).

Отримані результати щодо підструктури адаптивного потенціалу емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів (табл. 3.3) вказують на суттєву динаміку змін, що відбулись у групах після формувального експерименту. Так, за рахунок оволодіння студентами експериментальних груп уміннями адаптивності суттєво підвищились показники нервово-психічної стійкості: експ.гр.1 – $34,2 \pm 11,3$ – до та $25,7 \pm 10,8$ – після формувального експерименту ($t=4,8$, при $p \leq 0,001$), експ.гр. 2 – $40,1 \pm 12,4$ – до та $36,9 \pm 13,2$ – після формувального експерименту ($t=3,7$, при $p \leq 0,001$).

У експериментальних групах зафіксовано також підвищення показників особистісного адаптивного потенціалу: експ.гр. 1 – $42,3 \pm 14,2$ – до та $34,6 \pm 12,3$ – після формувального експерименту ($t=4,7$, при $p \leq 0,001$), експ.гр. 2 – $53,6 \pm 14,4$ – до та $45,3 \pm 12,8$ – після формувального експерименту ($t=3,9$, при $p \leq 0,001$).

Крім того, привертає увагу той факт, що в контр.гр.1 виявлено відмінності між отриманими результатами до та після формувального експерименту у зазначених показниках даної підструктури емоційної стійкості на рівні статистичної тенденції до підвищення рівня нервово-психічної стійкості ($35,5 \pm 12,4$ – до та $33,6 \pm 11,3$ – після формувального експерименту, t-критерій Ст'юдента – 1,7, при $p < 0,1$) та особистісного адаптивного потенціалу ($40,8 \pm 13,1$ – до та $39,8 \pm 12,9$ – після формувального експерименту, t-критерій Ст'юдента – 1,4, при $p < 0,1$). У контр.гр.2 не виявлено статистично значущих розбіжностей між отриманими результатами у показниках нервово-психічної стійкості ($39,7 \pm 12,8$ – до та $40,2 \pm 12,2$ – після формувального експерименту, t-критерій Ст'юдента – 0,78, при $p > 0,1$) та особистісного адаптивного потенціалу ($55,1 \pm 15,2$ – до та $55,8 \pm 12,9$ – після формувального експерименту, t-критерій Ст'юдента – 0,76, при $p > 0,1$). Це свідчить про те, що студенти – майбутні психологи емоційно хиткого типу емоційної стійкості на відміну від емоційно неусталених студентів проявляють природну схильність до процесів адаптації.

Слід констатувати зміни у соціально-перцептивній підструктурі емоційної стійкості студентів майбутніх практичних психологів після формувального експерименту. Так, за рахунок набуття майбутніми практичними психологами умінь психологічної проникливості, у експериментальних групах підвищились показники психологічної проникливості: експ.гр. 1 - 19.3 ± 3.5 – до формувального експерименту та 25.2 ± 2.7 – після формувального експерименту ($t=3.9$, при $p \leq 0.01$), експ.гр. 2 – 14.5 ± 2.1 – до формувального експерименту та 18.7 ± 4.3 – після формувального експерименту ($t=3.7$, при $p \leq 0.01$). У контрольних групах не виявлено статистично значущої динаміки змін у даній особистісній якості (контр.гр.1: t-критерій Ст'юдента – 0,72, при $p > 0.1$; контр.гр.2: t-критерій Ст'юдента – 0,56, при $p > 0.1$).

Як видно з таблиці 3.3 у експериментальних групах спостерігається позитивна динаміка змін у структурних показниках психологічної проникливості, таких як: психологічна прозорливість (у емоційно хитких студентів - експ.гр.1 – 25.4 ± 6.1 – до формувального експерименту та 28.3 ± 7.9 – після формувального експерименту ($t=2.9$, при $p \leq 0.01$), у емоційно неусталених студентів - експ.гр.2 – 18.6 ± 7.2 – до формувального експерименту та 24.7 ± 7.8 – після формувального експерименту ($t=2.6$, при $p \leq 0.01$), соціальна інтуїція (експ.гр.1 – 24.8 ± 5.9 – до формувального експерименту та 26.8 ± 6.5 – після формувального експерименту ($t=2.7$, при $p \leq 0.01$), експ.гр.2 – 19 ± 7.2 – до формувального експерименту та 26.2 ± 5.8 – після формувального експерименту ($t=2.6$, при $p \leq 0.01$), а також у показниках гнучкості здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування (експ.гр.1 – 18.9 ± 6.8 – до формувального експерименту та 25.4 ± 5.8 – після формувального експерименту ($t=2.9$, при $p \leq 0.01$), експ.гр.2 – 15.3 ± 4.3 – до формувального експерименту та 20.4 ± 7.6 – після формувального експерименту ($t=2.8$, при $p \leq 0.01$).

Потрібно відзначити, що у контрольних групах не виявлено статистично значущої динаміки змін у структурних показниках

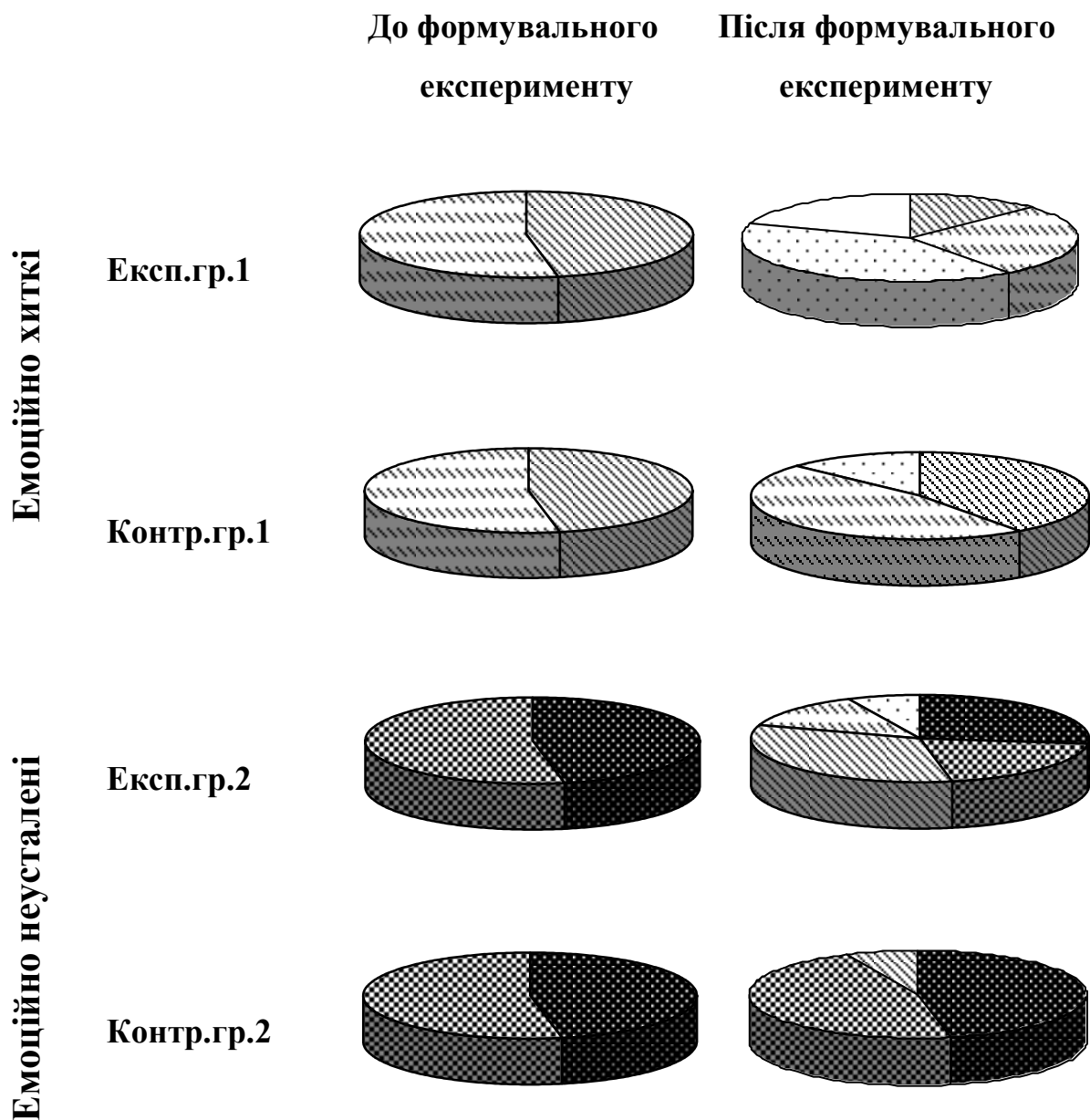
психологічної проникливості, таких як: психологічна прозорливість (контр.гр.1: t-критерій Ст'юдента – 0,77, при $p > 0.1$; контр.гр.2: t-критерій Ст'юдента – 0,59, при $p > 0.1$), соціальна інтуїція (контр.гр.1: t-критерій Ст'юдента – 0,63, при $p > 0.1$; контр.гр.2: t-критерій Ст'юдента – 0,52, при $p > 0.1$) та гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкування (контр.гр.1: t-критерій Ст'юдента – 0,51, при $p > 0.1$; контр.гр.2: t-критерій Ст'юдента – 0,49, при $p > 0.1$).

Таким чином, узагальнення отриманих результатів з вивчення психологічних підструктур емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів після впровадження програми формувального експерименту показало, що відбувається позитивна динаміка у підструктурах емоційної стійкості. Становить інтерес, на нашу думку, нерівномірність процесу розвитку. Найбільш суттєвими були зміни у емоційно-вольовій та адаптивній підструктурах. Найменш статистично значущими були зміни у психофізіологічній підструктурі емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Крім того, з більшими складнощами відбувались та були кількісно дещо меншими зміни у емоційно неусталених студентів – майбутніх практичних психологів. Що, на нашу, засвідчує той факт, що особам з такого типу емоційної стійкості особистісно та енергетично важче ніж емоційно хитким студентам набувати умінь та навичок потенціалу емоційної стійкості.

3.3. Динаміка змінювань профілів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів

Узагальнення отриманих результатів дослідження змін у профілях емоційної хиткості студентів – майбутніх практичних психологів експериментальних та контрольних груп вказує на підвищення сформованості емоційної стійкості в результаті застосування програми підвищення потенціалу емоційної стійкості ТрЕСт.

На рисунку 3.4 представлено динаміку змін у контрольних та експериментальних групах (після впровадження програми ТрЕСт).



Примітка:

- | | | |
|-----------------|--------------------------|---------------------------|
| –гармонійний | –помірно незбалансований | –частково дезінтегрований |
| –прегармонійний | –незбалансований | –дезінтегрований |

Рис.3.4. Динаміка змін у профілях емоційної стійкості до та після формувального експерименту.

Слід зауважити, що до участі у формувальному експерименті було залучено тих студентів з необхідними для вивчення динаміки емоційної стійкості, її підструктур та пофілів, що мали бажання змінюватись та працювати над собою, докладаючи при цьому значних особистісних зусиль.

Значними та суттєвими, на нашу думку виявились результати змін у профілях емоційної стійкості в експериментальних групах досліджуваних в результаті формувального експерименту .

Як видно з рисунку, в експериментальній групі емоційно хитких майбутніх практичних психологів (експ.гр.1) відбулись значні зміни. Так, якщо до формувального експерименту представленість профілів емоційної стійкості була такою: помірно незбалансований – 53%, незбалансований – 47% майбутніх практичних психологів, то після формувального експерименту їх кількість зменшилась: помірно незбалансований – 27%, незбалансований – 13% майбутніх практичних психологів, а також з'явилися прегармонійний – 40% та навіть гармонійний – 20% профілі. Вказані відмінності є значущими (t-критерій Ст'юдента=7,9, при $p<0.001$) й знаходяться на високому рівні статистичної значущості.

Становить інтерес той факт, що у контр.гр.1 (емоційно хитких студентів) також зафіксовано певні зміни у представлених профілях. Так, до формувального експерименту картина була такою: 53% майбутніх практичних психологів – помірно незбалансований профіль, 47% – незбалансований; після формувального експерименту отримали такі результати: 47% майбутніх практичних психологів – помірно незбалансований профіль, 40% – незбалансований та 13% – прегармонійний. Слід зазначити, що виявлені відмінності не є статистично достовірними (t-критерій Ст'юдента=0,53, при $p>0,1$).

Як можна побачити з рисунку 3.4 в результаті формувального експерименту позитивні зміни відбулися також й у емоційно неусталених студентів (експ.гр.2): на констатувальному етапі – 53% майбутніх практичних психологів – частково дезінтегрований, 47% - дезінтегрований, на контрольному етапі – 20% майбутніх практичних психологів – частково дезінтегрований, 27% – дезінтегрований, 33% – незбалансований, 13% – помірно незбалансований, 3% – прегармонійний профіль емоційної стійкості.

Виявлені відмінності знаходяться на високому рівні статистичної значущості (t-критерій Ст'юдента=7,2, при $p < 0.001$).

Як в контр.гр.1, так в контр.гр.2 також відбувся позитивний здви́г профілів емоційної стійкості, але з меншими розбіжностями ніж в контр.гр.1. Так, до формувального експерименту представленість була такою: 53% майбутніх практичних психологів – помірно незбалансований профіль, 47% – незбалансований; після формувального експерименту маємо: 46% майбутніх практичних психологів – помірно незбалансований профіль, 47% – незбалансований та 13% – прегармонійний. Але слід зазначити, що зафіксовані відмінності не є статистично достовірними (t-критерій Ст'юдента=0,43, при $p > 0,1$).

Виявлено, що загалом емоційно хиткі та емоційно неусталені студенти досить успішно проходять процес формування емоційної стійкості. Однак, можна спостерігати деякі суттєві труднощі, з якими стикаються саме емоційно неусталені майбутні практичні психологи, особливо студенти з дезінтегрованим профілем емоційної стійкості.

Саме у таких студентів відсутній або нереалізований перехід на найвищий рівень сформованості емоційної стійкості та набуття гармонійного особистісного профіля, хоча у невеликої кількості емоційно неусталених студентів особистісний профіль набуває психологічних характеристик прегармонійного. Тобто, можна відзначити, що майбутні практичні психологи з означеним типом емоційної стійкості пройшли цикл формування емоційної стійкості якби неповно та в недостатній мірі.

3.4. Психолого-педагогічні рекомендації з упередження емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів

Результати, отримані за допомогою проведення психодіагностичних заходів на констатувальному етапі нашого дослідження, вказують на найменшу представленість низького рівня емоційної стійкості та відповідно

емоційно неусталених майбутніх практичних психологів. Але домінування середнього рівня емоційної стійкості й, відповідно, емоційно хитких майбутніх практичних психологів та усвідомлення важливості, необхідності сформованості даної емоційної якості для оптимізації ефективності професійної діяльності майбутнього практичного психолога вже на етапі первинної професіоналізації, а також для збереження його психічного здоров'я засвідчує актуальність і високу практичну значущість проблеми упередження емоційної хиткості та емоційної неустійкості.

Це визначається не тільки високими вимогами до фахівців, які можуть здійснювати психокорекцію емоційної нестійкості та психоконсультавання, щодо підтримування ефективності діяльності за умов впливу емоціогенних подразників, а також і трудомісткістю безпосереднього психокорекційного впливу на емоційну неусталеність, особливо у осіб з дезінтегрованим профілем емоційної стійкості. Адже, як показали результати контрольного етапу формувального експерименту, такі студенти із значно більшими затратами особистісного та енергетичного ресурсів долають шлях емоційної нестійкості. Тож набагато доступніше та конструктивніше застосовувати превентивні психологічні засоби та дії з попередження й запобігання емоційної нестійкості.

Можна виділити первинну та вторинну профілактику емоційної нестійкості. Обидва види профілактики й попередження емоційної нестійкості припускають необхідність як зовнішніх (певних організаційних заходів), так і внутрішніх або власне психологічних заходів.

Первинна психопрофілактика емоційної нестійкості припускає перш за все психологічну підготовку потенційних чи реальних учасників. Повторна психопрофілактика емоційної нестійкості припускає безпосередню роботу в групах ризику, напруги, протиборства, в групах з низькою емоційною стійкістю тощо.

Слід відзначити, що у більшості досліджень підкреслюється важливість для діяльності психолога рівня розвитку його особистості та її

самоактуалізації. Зокрема, науковцями конкретизовані методи та прийоми активізації особистості практичного психолога та тенденцій до її самоактуалізації з позиції: формування спрямованості майбутнього психолога на оволодіння практичними знаннями, уміннями і навичками, а також психолого-педагогічними знаннями (В. А. Семиченко); формування особистісної позиції у процесі здобуття спеціальності психолога (О. Л. Подоланюк, І. А. Слободянюк, О. О. Холодова), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у вузі (В. О. Михайлова, Н. І. Пов'якель, Т. В. Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інноваційними методиками (В. В. Власенко, С. В. Васьківська, П. П. Горностай, Л. В. Долинська, В. І. Карікаш, Н. І. Пов'якель, В. М. Федорчук, Т. С. Яценко та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів. У даному контексті акцент здійснюється на освітньо-професійному рівні особистості практичного психолога, який безпосередньо взаємопов'язаний у подальшому з розвитком потенціалу емоційної стійкості. Саме з цієї позиції можна і конкретизувати психопрофілактичні заходи упередження емоційної хиткості, які матимуть ефективність на стадії первинної професіоналізації майбутнього практичного психолога у межах ВНЗ, а також допомагатимуть підтримувати оптимальний рівень працездатності та ефективності професійної діяльності практичного психолога протягом всього професійного життя.

Психологічна профілактика припускає як систематичну роботу самого майбутнього практичного психолога з самопізнання, саморозвитку, самоусвідомлення, навчання методам саморегуляції, оволодіння такими соціально-психологічними уміннями як психологічна проникливість, психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, гнучкість здатності до корекції образу іншого у процесі спілкуванні.

Методами та прийомами психопрофілактики емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів можуть бути застосовані:

1. *Арт-технології (колажування).*

Техніка колажування, що полягає в прикріпленні (приклеюванні) до якої-небудь основи різноманітних матеріалів, що відрізняються від неї за кольором і фактурою. Матеріалом для колажу можуть служити глянсові журнали, різноманітні зображення, природні матеріали, предмети, виготовлені чи перетворені його творцями. Колажування, як і будь-яка візуальна техніка, дає можливість розкрити потенційні можливості людини, припускає великий ступінь волі, є безболісним методом роботи з особистістю, спирається на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості.

Крім того, при виготовленні колажу не виникає напруги, пов'язаної з відсутністю в учасників художніх здібностей; ця техніка дозволяє кожному одержати успішний результат. Колажування дозволяє визначити існуючий на даний момент психологічний стан людини, виявити актуальний зміст його самосвідомості, його особистісні переживання. Значно розширити можливості техніки колажування може її інтеграція з іншими арт-технологіями. Прикладом може служити включення в колаж малюнків, особистих фотографій учасників, авторами яких вони є, або на який вони зображені, а також використання колажу в перформансе й інсталяції. Колажування як арт-технологія має широку галузь застосування і дозволяє вирішувати велике коло задач [71].

На основі даної техніки пропонуються три методики, що можуть бути реалізовані в рамках освітнього процесу підготовки майбутніх практичних психологів на заняттях з професійної майстерності з метою психопрофілактики емоційної нестійкості, що може сформуватись під час навчання та у майбутній професійній діяльності.

Перша методика передбачає індивідуальний вид роботи, але з обов'язковим подальшим аналізом та груповим обговоренням. Специфіка

другої полягає у поєднанні індивідуального та групового видів робіт над завданням. Третя ж методика повністю базується на груповому виді роботи.

Метою першої методики є діагностика та розвиток професійної самосвідомості студентів – майбутніх практичних психологів. Під час заняття студенти індивідуально створюють колажі «Моя професія – практичний психолог». Потім відбувається аналіз та обговорення групою отриманих робіт під керівництвом викладача (тренера). Важливим моментом тут є первинність аналізу кожним учасником власної роботи із допомогою викладача, завданням якого є постановка навідних питань, котрі допомагатимуть студентів усвідомити та краще зрозуміти глибокий психологічний зміст отриманої картинки. Потім іншим членам групи надається можливість доповнити та поглибити психологічний зміст отриманого у якості передачі власних емоційних переживань та бачення шляхом постановки уточнюючих та навідних питань до автора колажу з подальшим толерантним та некатегоричним коментуванням побаченого та почутого.

При проведенні аналізу колажів у даній методиці варто орієнтуватися на первісне розташування елементів на листі, розмір елементів, їхнє розташування щодо інших елементів, підстави вибору того чи іншого елемента. В результаті чого робляться висновки про властиві учасникам особливості сформованості професійної свідомості.

Метою другої та третьої методики є діагностика та розвиток професійної самосвідомості студентів – майбутніх практичних психологів, а також знайомство студентів зі стратегіями соціальної взаємодії та підвищення їхньої комунікативної компетентності.

У ході роботи за другою методикою студенти одержують можливість усвідомити особливості свого індивідуального стилю взаємодії з оточуючими людьми, що є значущим для ефективного здійснення ними майбутньої професійної діяльності та психопрофілактики емоційної нестійкості. Особливістю даної методики є те, що створення колажів відбувається у

груповій формі, що дозволяє включити учасників у спільну діяльність і простежити особливості їхньої соціальної взаємодії.

У ході заняття за цією методикою учасники створюють індивідуальні колажі, доповнюючи роботи один одного (кожен учасник передає свій початий колаж сусіду, що сидить ліворуч від нього, потім, після доповнення знову передає його далі по колу). Після того, як колажі проходять повне коло, і учасники одержують свої роботи, доповнені всіма членами групи, викладач (тренер) допомагає студентам проаналізувати свої роботи й усвідомити переваги і проблеми, що виникають при використанні різних стратегій соціальної взаємодії.

Робиться висновок про властиві учасникам стратегіях соціальної взаємодії: співробітництво – елементи підбираються один до одного, доповнюють загальну ідею колажу, простежується загальний сюжет; протидія – один елемент заклеює інший, кожен підкреслює свою ідею, не простежується загальної змістовної чи композиційної лінії; компроміс – можливо заклеювання елементів, але зберігається загальна ідея, настрій; поступливість – постійно обираються маленькі фігури та розміщаються по краях колажу, ініціатива зі створення сюжету передається іншим; запобігання – елементи наклеюються осторонь від інших, не несуть визначеної ідеї.

В ході заняття за третьою методикою студенти об'єднуються в групи і колективно працюють над створенням колажів на тему «Практичний психолог». Потім кожна група презентує свій колаж, пояснюючи його основну ідею і значення окремих елементів.

У процесі групового обговорення підводяться підсумки про те, які сторони діяльності практичного психолога були порушені в роботах, яким якостям особистості майбутнього фахівця була приділена більша увага, які труднощі виникали в учасників у процесі визначення змісту колажу та його виготовлення.

У процесі виконання колажів студенти мають можливість усвідомити специфіку своєї спеціальності та ступінь своєї відповідності професійним еталонам. Таким чином, арт-технологія колажування є ефективним методом роботи з особистістю та групою і може застосовуватися в різних напрямках діяльності фахівця, як у терапії та діагностиці, так і у сфері навчання практичній психології.

На нашу думку ефективність запропонованих методик психопрофілактики емоційної стійкості обумовлена тим, що для психолога важливо мати можливість використовувати власні потенційні можливості, спираючись на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості. Окрім того, у процесі колажування в більшій чи меншій мірі формується уявлення майбутнім практичним психологом про майбутню професійну роль, тих завдань та вимог, які вона перед ним ставить а також посилюється бажання професійного зростання. А особистість яка має чіткі цілі та бажання докладати помірних (але не надмірних) зусиль до їх реалізації, на нашу думку, завжди буде більш стійкою до несприятливих умов чи інших перешкод.

2. Квaziпрофесійна діяльність з використанням учбово-професійних задач.

Сутність даного методу полягає у впровадженні в практику професійно-освітнього процесу квaziпрофесійної діяльності з використанням учбово-професійних задач. Завдання на моделювання ситуацій професійної діяльності практичних психологів надаватимуть студентам можливість застосовувати засвоєні в ході професійного навчання теоретичні знання у практичній діяльності, тобто набувати певних навичок розв'язання професійних завдань.

Така діяльність, на нашу думку, відкриватиме майбутньому практичному психологу можливість набути не лише здатності до рефлексії та емпатії здібності, але й допоможе майбутньому фахівцеві набути здатності підтримувати необхідну дистанцію відносно професійного середовища.

Зазначені здібності допомагають психологові зберігати емоційну стійкість, психологічне здоров'я та уникати професійного емоційного вигорання, що дозволяє подовжити та якісно підвищити рівень професійного життя практичного психолога.

3. Спостереження та самоспостереження.

Предметом спостереження можуть бути міжособистісні контакти студентів: їх кількість, тривалість, характер, активність, пристосування, ініціатива, домінування й інші показники взаємодії. Крім цього, спостереження допомагає виявити індивідуальні особливості студентів психологічних спеціальностей (спрямованість особистості, організаторські, комунікативні, лідерські, емоційні, вольові та інші якості). Інформацію про якість характеру, здібності студента-практичного психолога дає спостереження за діями у складних ситуаціях, які вимагають витримки, самоконтролю.

Спостереження у ході бесіди чи проведення психологічного обстеження, а також самоспостереження, дає можливість констатувати такі характерні прояви емоційної нестійкості як помітні зміни у фонації та артикуляції мовлення, неадекватна інтонація, заїкання легку дратівливість, запальність, неадекватні вчинки, помилки у діях за умов певного контролю, погіршення результатів учбової діяльності або іншої діяльності в умовах емоційних впливів, при сильних емоціях, нетерплячість і метушливість, намагання уникати емоційно насичених ситуацій в учбовій, майбутній професійній або іншій діяльності (бажання бути тільки спостерігачем), демонстративність, виражені позові реакції, незручність, замкненість або ж навпаки брехливість, хвороблива зарозумілість, нездатність довго підтримувати високий рівень уваги, значна залежність працездатності від настрою та зацікавленості, постійне обвинувачування оточуючих у несправедливості до себе, претензія на виключне положення у групі, суперечки, конфлікти з одногрупниками та викладачами, невмотивована грубість, злобність, сперечання, відсутність ефекту від зауважень та бесід.

4. *Музично-медитативні вправи.*

Музично-медитативні вправи є основою музичної психотерапії та дозволяють розвивати емоційну та когнітивну сфери особистості.

Як відомо, музична терапія - це психотерапевтичний напрям, що ґрунтується на лікувальному впливові музики на психологічний стан людини. Російський психолог С.Л. Рубінштейн пояснив виникнення музики тим, що в природі все підпорядковано певним внутрішнім ритмам, і тільки психіка людини неритмічна. І в цьому сенсі музика допомогла людині надати ритм і гармонію власному психічному життю [217].

У зарубіжній літературі знаходимо широке застосування музичної терапії і при лікуванні різних психічних розладів, починаючи від побутових неврозів і закінчуються важкими формами дезадаптації в захворюваннях "великої" психіатрії - скрізь, де лікарі стикаються з розладом настрою пацієнтів і де необхідно підтримувати їх внутрішні сили в боротьбі з певним захворюванням.

Ефект від застосування музичної терапії передусім убачають у наступному [77; 96; 183]: емоційна розрядка, полегшення ситуації взаємодії, регуляція емоційного стану, підвищення доступності для свідомих переживань психо- і соціодинамічних процесів, набування нових засобів емоційної експресії, створення підґрунтя комунікативних навичок, розвиток творчої уяви і фантазії, сприяння самовиразу і саморозвитку, полегшення можливостей засвоєння особистістю нових стосунків і настанов. Доведено, що стимуляція мозку класичною музикою активізує зв'язки між нервовими клітинами і запобігає подальшій їх деградації.

Отже, застосування майбутніми практичними психологами музично-медитативних вправ сприятиме їх емоційному та когнітивному розвитку, що, на нашу думку, запобігатиме емоційній нестійкості, активізуватиме творчий потенціал особистості, підвищуватиме стан психологічного здоров'я та продовжуватиме професійне життя.

5. *Оптимальна організація дозвілля.*

Відпочинок – найпростіший вид дозвілля - призначений для відновлення витрачених під час роботи сил і поділяється на активний і пасивний. Пасивний відпочинок характеризується станом спокою, що знімає стомлення і відновлює сили. Чим зайнята людина - не має значення, аби можна було звільнитися від напруження, одержати емоційну розрядку. Звична, проста діяльність спричинює настрій спокою. Такий відпочинок - невід'ємний елемент життя людини. Він є підготовчим ступенем до більш складної і творчої діяльності.

Активний відпочинок, навпаки, відтворює сили людини з перевищенням вихідного рівня. Він надає роботу м'язам і психічним функціям, яка не знайшла застосування в праці. Людина насолоджується рухом, швидкою зміною емоційних впливів, спілкуванням із друзями. Активний відпочинок, на відміну від пасивного, потребує деякого мінімуму свіжих сил, вольових зусиль і підготовки. До нього відносять фізкультуру, спорт, фізичні й психічні вправи, туризм, ігри, перегляд кінофільмів, відвідування виставок, театрів, музеїв, прослуховування музики, читання, дружнє спілкування.

Дослідники виділяють три основні функції активного відпочинку: відбудовну, розвивальну і гармонізації [172; 174]. Перша забезпечує людині фізіологічну норму здоров'я і високу працездатність, друга - розвиток її духовних і фізичних сил, третя - гармонію душі і тіла. Загалом, безліч сторін особистості майбутнього психолога можуть бути розвинуті й удосконалені активним відпочинком, якщо індивід має добре розвинуте вміння відпочивати. Воно є свого роду мистецтво, що полягає в здатності оцінити можливості свого організму і зробити правильний вибір найбільш придатних у цей час занять.

Тож з метою запобігання емоційної нестійкості, збереження психологічного здоров'я, підвищення працездатності та професіоналізму майбутніх практичних психологів потрібно допомогти оволодіти вміннями оптимальної організації власного активного й пасивного відпочинку.

Таким чином, в профілактичній роботі з попередження емоційної нестійкості необхідно використовувати комплекс підходів та засобів психопрофілактики. Усі названі методи й прийоми психологічного впливу взаємно доповнюють один одного. На нашу думку, необхідно уникати позиції абстрактного розгляду будь-якого з методів як найкращого, єдиного чи всеохоплюючого, адже слід враховувати специфіку кожного методу превентивного впливу стосовно конкретної особистості.

Висновки до III розділу

Виходячи з отриманих результатів констатувальної частини нашого дослідження, та з врахуванням психологічних та вікових особливостей досліджуваних було розроблено та застосовано програму тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТрЕСт). Програма складається з п'яти основних блоків: психофізіологічного, емоційно-вольового, когнітивно-рефлексивного, адаптивного та соціально-перцептивного.

Завданням роботи на даному етапі виступали активізація та розвиток індивідуальних якостей та психічних функцій особистості, що утворюють особистісний потенціал емоційної стійкості й відтак зумовлюють формування емоційної стійкості як професійно валивої якості майбутнього практичного психолога.

Тренінгова робота була спрямована на активізацію тих підструктур емоційної стійкості, які давали б змогу людині швидко адаптуватись до мінливих та напружених умов, та підтримувати оптимальний рівень ефективності й працездатності, зокрема, у професійній діяльності, а також на якісне перетворення різних функцій, на розвиток потрібних та бажаних здібностей.

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості до та після формувального впливу із залученням різних методів та методик дослідження дозволив зробити наступні висновки.

Спостерігається статистично значуща позитивна динаміка емоційної стійкості в обох експериментальних групах досліджуваних. При чому особливу увагу привертає те, що емоційно неусталені майбутні практичні психологи проявляють меншу схильність до особистісних змін.

Крім того, спостерігається статистично не значуща позитивна динаміка рівнів емоційної стійкості у студентів контрольних груп. Статистичний аналіз виявив сильно значущі зв'язки між показниками емоційної стійкості, що було отримано за різними методами дослідження.

Узагальнення отриманих результатів з вивчення психологічних підструктур емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів після впровадження програми формувального експерименту показало, що відбувається позитивна динаміка у підструктурах емоційної стійкості.

Виявлено, нерівномірність процесу розвитку у різних підструктурах. Найбільш суттєвими були зміни у емоційно-вольовій та адаптивній підструктурах. Найменш статистично значущими були зміни у психофізіологічній підструктурі емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Крім того, з більшими складнощами відбувались та були кількісно меншими зміни у емоційно неусталених майбутніх практичних психологів.

Значними та суттєвими виявились результати змін у представленості профілів емоційної стійкості в експериментальних групах досліджуваних в результаті формувального експерименту .

Виявлено, що загалом емоційно хиткі та емоційно неусталені студенти досить успішно проходять процес формування емоційної стійкості. Однак, можна спостерігати певні труднощі, з якими стикаються саме емоційно неусталені майбутні практичні психологи, особливо студенти з дезінтегрованим профілем емоційної стійкості. Саме у таких студентів

відсутній перехід на найвищий рівень сформованості емоційної стійкості та набуття гармонійного профілю, хоча у невеликої кількості емоційно неусталених студентів особистісний профіль набуває психологічних характеристик прегармонійного профілю. Тобто, можна відзначити, що майбутні практичні психологи з означеним типом емоційної стійкості пройшли цикл формування емоційної стійкості неповно та недостатньою мірою.

Таким чином, узагальнення та психологічний аналіз усіх отриманих результатів стосовно рівнів сформованості емоційної стійкості та представленості профілів емоційної стійкості, їх особливостей та показників підтвердив гіпотезу нашого дослідження. Визначено, що в умовах застосування програми тренінгових психотехнологій з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості (ТРЕСт) у особистості майбутнього практичного психолога відбувається активізація підструктур емоційної стійкості, завдяки чому спостерігається підвищення рівня емоційної стійкості, а значить формування даної інтегративної якості особистості.

Запропоновано низку психолого-педагогічних методів та прийомів психопрофілактичної роботи з попередження та запобігання емоційної нестійкості майбутніх практичних психологів, яка може бути застосована з метою упередження емоційної нестійкості, професійного емоційного вигорання, збереження психологічного здоров'я та відповідно подовження професійного життя до представників професій системи «людина-людина» та особливо допомагаючих професій.

Результати, що надані в розділі, опубліковані у наступних працях автора:

1. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів засобами тренінгових психотехнологій /

К.В. Пилипенко // Особистість: проблеми та перспективи: [зб. наук. праць за матеріалами конференції «Проблеми духовного оновлення особистості в трансформаційний період»], (Кривий Ріг, 24 квітня 2010р.). – Кривий Ріг: КФ ЗНУ, 2010. – С.13-17.

2. Пилипенко К.В. Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості студентів майбутніх практичних психологів в системі ВНЗ / К.В. Пилипенко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: [матеріали міської науково-практичної конференції: До 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ], (Кривий Ріг, 12 березня 2010р.). – Кривий Ріг :КДПУ, 2010. – С.65-72.

3. Пилипенко К.В. Особистісний простір різних типів емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів / К.В. Пилипенко // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць, за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції, (22-23 квітня 2010р.). – Ч.1. – Херсон: ПП Вишемирський В.С. – 2010. – С.321-325.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нові емпіричні шляхи вирішення проблеми формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога, які виявляються у вивченні тенденцій розвитку цієї особистісної якості, а також у виділенні особистісних профілів емоційної стійкості. Розроблено та впроваджено інтегровану програму з активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості шляхом формування базових умінь і навичок емоційної стійкості; на основі отриманих результатів вироблено шляхи та технології психопрофілактики емоційної нестійкості у студентів психологічних спеціальностей.

1. Проблема емоційної стійкості зумовлена дезорганізуючим впливом емоцій на діяльність та поведінку людини в емоціогенних ситуаціях, а в контексті первинної професіоналізації особистості здійснюється розвиток та становлення емоційної сфери особистості, що є психологічним підґрунтям якості майбутньої професійної діяльності фахівця. Емоційна нестійкість виступає наслідком порушення механізмів саморегуляції особистості під впливом емоціогенних чинників та за умов значної довготривалої дії спричиняє порушення у ефективності діяльності та позначається на психічному здоров'ї особистості. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив встановити, що емоційна стійкість займає особливе місце у психологічному просторі професійно важливих якостей майбутнього практичного психолога.

2. Обґрунтовано та розроблено концептуальну структуру емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога, котра включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності (врівноваженість, рухливість нервових процесів та ін.), емоційно-вольову (саморегуляція емоційних станів, емоційна лабільність, адекватність прояву емоцій, та ін.), адаптивну (особистісний адаптаційний потенціал, нервово-психічна стійкість та ін.), когнітивно-рефлексивну

(самопізнання, самоусвідомлення та ін.), соціально-перцептивну (проникливість, емпатійність, ідентифікованість та ін.).

3. У майбутніх практичних психологів виявлено домінування середнього рівня сформованості емоційної стійкості, а також незначну представленість низького рівня емоційної стійкості, причому як на перших, так і на випускних курсах. Констатовано, що протягом навчання у ВНЗ у майбутніх практичних психологів відбувається поступове зменшення середнього рівня емоційної стійкості разом зі стабільним збільшенням високого рівня, а також незначне мінливе збільшення низького рівня емоційної стійкості. Загалом, спостерігається позитивна динаміка розвитку емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів протягом навчання.

4. Характерологічні особливості майбутніх практичних психологів (представленість та сумісність рис та якостей особистості, що входять до структури емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога) зумовили градацію типології особистісних профілів у контексті емоційної стійкості: емоційно усталені майбутні практичні психологи – гармонійний та прегармонійний профілі; емоційно хиткі майбутні практичні психологи – помірно незбалансований та незбалансований профілі; емоційно неусталені майбутні практичні психологи – частково дезінтегрований та дезінтегрований профілі. Виявлено, що серед майбутніх практичних психологів найбільш представленими профілями емоційної стійкості є помірно незбалансований та незбалансований, тобто профілі емоційно хиткого типу. Найменш вираженим є дезінтегрований профіль емоційної стійкості, тобто профіль емоційно неусталеного типу. Окрім того, спостерігається природна позитивна динаміка типів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Так очевидним є зростання до закінчення навчання у ВНЗ кількості емоційно усталених студентів, а також зменшення кількості емоційно хитких та емоційно неусталених студентів.

5. Основними детермінантами формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога є ресурси

підструктур емоційної стійкості: психофізіологічної (врівноваженість та рухливість нервових процесів), емоційно-вольової (непідвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів, відсутність формування симптомів емоційного вигорання), когнітивно-рефлексивної (низький рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності), адаптивної (нервово-психічна стійкість, розвиненість особистісного адаптивного потенціалу) та соціально-перцептивної (психологічна проникливість, психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, гнучкість у створенні образу іншого в процесі спілкування).

6. Ефективність психологічного супроводу формування емоційної стійкості досягається через систему методів, прийомів, засобів та психотехнологій. Запропонована в роботі програма тренінгових психотехнологій (ТрЕСт) дозволяє активізувати особистісний потенціал емоційної стійкості, завдяки чому спостерігається підвищення рівня емоційної стійкості, тобто здійснюється формування інтегративної якості особистості. З метою упередження та запобігання емоційної нестійкості та емоційної хиткості у студентів психологічних спеціальностей доречно застосовувати запропонований нами комплекс психопрофілактичних методів та прийомів, котрий включає: застосування арт-технологій (колажування), квазіпрофесійну діяльність з використанням учбово-професійних задач, спостереження та самоспостереження, музично-медитативні вправи, оптимальну організацію дозвілля тощо.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися послідовною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань емпіричного дослідження; застосуванням системи методів та прийомів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи з дотриманням вимог надійності та валідності; репрезентативністю вибірки і використанням методів математичної статистики для обробки отриманих даних.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні розвитку емоційної стійкості в процесі реалізації завдань професійної діяльності як чинника особистісного самовдосконалення та професійного зростання у межах навчально-професійної діяльності практичного психолога, а також у поглибленому вивченню динаміки й специфіки формування емоційної стійкості у фахівців системи «людина-людина».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – №3. – С. 165-170.
2. Аболин Л.М. О факторах устойчивости к стрессу / Л.М. Аболин // Психический стресс в спорте: материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. – С.67-69.
3. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. - Казань, 1987. – 267 с.
4. Аболин Л.М. Соотношение психологических и психофизиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1974. – №1. – С. 106-115.
5. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. - №4. – С. 141-149.
6. Абрамов Ю.Б. Особенности эмоционального стресса у крыс в сигнальной и бессигнальной ситуациях / Ю.Б. Абрамов // Стресс и его патологические механизмы: Материалы Всесоюз. симпоз. - Кишнев: Штиинца, 1973. – С. 46-47.
7. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. — Изд 6-е., перераб. и доп. — М : Академический Проект, 2001. — 480с.
8. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма / Н.А. Агаджанян.—М.: Физкультура и спорт, 1983.—176 с.
9. Активный образ жизни и здоровье студента / [Агаджанян Н.А., Барсукова О.И., Валтнерис А.Д. и др.]; под ред. Г.Ф. Коротько, Н.В. Данилова. – Ташкент: Медицина, 1985. – 307 с.
10. Алексеев А. В. Себя преодолеть! / А.В. Алексеев. — 3-е изд., перераб., доп. — М.: Физкультура и спорт, 1985. — 192 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – М.: Наука, 1967. – 166 с.

12. Анастаси А. Психологическое тестирование. 7-е изд. / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2003. – 688с.
13. Анохин П.К. Эмоции // Большая медицинская энциклопедия. 2 - е изд. – М., 1964, Т. 35, С. 339 – 367.
14. Апчел В.Я. Стрессоустойчивость человека / В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб.: ВМА, 1999. – 86 с.
15. Аракелов Г.Г. Стресс и его механизмы / Г.Г. Аркелов // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1995. - №4. – С. 45-54.
16. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія / І.Ф. Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
17. Бабахан Ю.С. Оперативная устойчивость и эмоциональный стресс / Ю.С. Бабахан // Вопросы психологии. – 1970. - №3. – С.158-164.
18. Базаров Г.М. Психофизиологический комплекс для исследования эмоционально-волевой устойчивости / Г.М. Базаров, В.П. Гребняк, В.М. Струкуленко // Республ. науч. конф. «Научные проблемы физического развития студентов и повышение их работоспособности». – Донецк, 1984. – С. 65-66.
19. Балабанова Л.М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект): Университет внутренних дел МВД Украины / Л.М. Балабанова. – Х.: Консум, 1999. – 239 с.
20. Балл Г.О. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посібник / [Г.О. Балл, М.В. Бастун, В.І. Гордієнко та ін.]; ред. П.С. Перепелиця, В.В. Рибалко; Академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Хмельницький: Університет, 2001. – 330 с.
21. Бандурка А.М. Конфликтология: учеб. пособие для вузов / А.М. Бандурка, В.А. Друзь. – Харьков: Ун-т внутр. Дел, 1997. – 350 с.
22. Басаров Б. Проблемы психологической устойчивости личности / Под. ред. К.К. Платонова. – Ашхабад: Ылым, 1981. – 87 с.

23. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб.: Питер, 2007. – 186 с.
24. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла: Практическое руководство / Батаршев А.В. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 96 с.
25. Бачериков Н. Е. Эмоциональный стресс в этиологии и патогенезе психических и психосоматических заболеваний / Н.Е. Бачериков, М.П. Воронцов, И.Т. Петрюк, А.Я. Цыганенко. – Харьков: Основа, 1995.- 276 с.
26. Берак О.Л. Пути формирования эмоциональной регуляции личности студента / О.Л. Берак, Н.В. Тугорская // Вестник высшей школы - 1987. - № 1 - С. 33-38.
27. Береговой Г.Т. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике / Г.Т. Береговой, Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко / ред. Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов. – М.: Наука. 1978. - 303 с.
28. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. –Л.: Наука, 1988. – 260 с.
29. Березин Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Е.Д. Соколова. – М.: Фолиум, 1994. – 175 с.
30. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995, – 202 с.
31. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – О., 2007. – 20 с.

32. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. - СПб.: Речь, 2003. – 439 с.
33. Бодров В.А. Прогнозирование эмоциональной устойчивости операторов с помощью моделей стресс-ситуации / В.А. Бодров // Военно-медицинский журнал. – 1973. - №1. – С. 47-50.
34. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
35. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Академия педагогических наук СССР) / Л.И. Божович. -М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
36. Божович Л.И. Пролемы формирования личности: Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж: АПСН, 1996. – 352 с.
37. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 257-284.
38. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. - №4. – С. 23-35.
39. Боковиков А.М. Модус контроля как фактор стрессоустойчивости при компьютеризации профессиональной деятельности / А.М. Боковиков // Психологический журнал. 2000. Т.21. №1. С. 93-101.
40. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О.Ф. Бондаренко // Практична психологія і соціальна робота. – К. - 2003. - №4. – С. 8-11.
41. Боришевский М.И. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности / М. И. , С. Д. Максименко // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 57–64.

42. Боришевський М.Й. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / М.Й. Боришевський. – К.: Либідь, 1999. – 162с..
43. Бреслав Г.М. Эмоции или воля: ложная дихотомия / Г.М. Бреслав // Новые исследования в психологии. – 1977. - №1 (16). – С.28-32.
44. Бреслав Г.М. Психология эмоций дихотомия / Г.М. Бреслав. – М.: Академия/Academia, 2004. - 544 с.
45. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: [учебник для вузов] / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
46. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: «Питер», 2000. – 528 с.
47. Варданыян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданыян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М.: Наука, 1983. - С. 542-543.
48. Варій М.Й. Загальна психологія : Підручник для студ. психологічних і пед. спец. / М. Й. Варій ; М-во освіти і науки України, Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
49. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – Т. 3. – 326 с.
50. Васильев В.Н. Здоровье и стресс / В.Н. Васильев. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
51. Вачков И.В.. Основы технологии группового тренинга: Психотехника / И.В. Вачков.— М.: Ось-89, 2000. — 224 с.
52. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. - 207 с.
53. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений : [хрестоматия] / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1976.-146 с.
54. Виноградов Ю.Е. Влияние эмоциональных состояний на различные виды интеллектуальной деятельности / Ю.Е. Виноградов //

- Психологические исследования творческой деятельности. – М., 1975. – С.88-99.
55. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения / Н.В. Витт // Вопросы психологии. – 1981. - №4. – С.60-69.
 56. Вікова психологія / За ред.. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – 295 с.
 57. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
 58. Вундт В. Основы физиологической психологии. Чувства и аффекты / В. Вундт. – М., 1880. – 589 с.
 59. Горбатков А.А. Позитивные и негативные эмоции: взаимосвязь и ее зависимость от уровня субъективного развития индивида / А.А. Горбатков // Психологический журнал. – 2001. - №1. – С. 61-70.
 60. Горбов Ф.Д. Психоневрологические аспекты труда операторов / Ф.Д. Горбов, В.И. Лебедев. - М.: Медгиз, 1975. - 207 с.
 61. Горбунов Г.Д. Учитесь управлять собой / Г.Д. Горбунов. – Л.:Знание, 1976. – 32 с.
 62. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология мотивации и эмоций: Учеб. пособие для студентов обучающихся по направлению и специальности психологии / Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман (ред.). – М.: ЧеРо: НОУ Московский психолого-социальный институт, 2002. – 751 с.
 63. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.
 64. Грот Н.Я Психология чувствований / Н.Я. Грот // Психология эмоций: Тексты. - 2-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1993. - С. 66-85.
 65. Грушин Б. Творческий потенциал свободного времени / Б. Грушин. - М: Профиздат, 1990. - 153 с.

66. Гунеловский А.А. Особенности высшей нервной деятельности юных пловцов / А.А. Гунеловский. – Теор. и проект. Физ. Культуры. – М.: Смысл, 1988. – № 7 – 178 с.
67. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
68. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н.Н. Данилова, А.Л.Крылова. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 480 с. – (Серия «Учебники и учебные пособия».).
69. Дашкевич О.В. Влияние эмоций на активность, эффективность и результативность действий самбиста / О.В. Дашкевич, К.С. Фехретдинов // Теория и практика физической культуры. – 1977. – N 8. – С. 14-17.
70. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: Учеб. пособие (Российская академия государственной службы при Президенте РФ.; Астраханский государственный педагогический университет) / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. – Астрахань: Изд-во Астраханского государственного педагогического университета, 2000. – 329 с.
71. Деркач А.А. Технология развития профессионального самосознания личности: психолого-акмеологический практикум: Учеб. пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева; Российская академия гос. службы при Президенте РФ, Астраханский государственный педагогический университет. – Астрахань, 2000. – 170 с.
72. Дерябин В. С. Чувства. Влечения. Эмоции / В.С. Дерябин; ред. В. Смирнов, А. Трохачев. – Л.: Наука, 1974. – 258 с.
73. Дикая Л.Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния / Л.Г. Дикая, В.В. Семикин, В.И. Щедров // Психологический журнал - 1994. - Т. 15 - № 6. - С. 28-38.

74. Добронравов Н.П. К проблеме адаптации первокурсников к условиям учения и труда в вузе / Н.П. Добронравов // Вопросы психологии личности и деятельности студентов - Иркутск, 1976.
75. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 141 с.
76. Донченко Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.А. Титаренко. – К.: Политиздат, 1989. – 176 с.
77. Дорфман Л. Я. Влияние эмоций, вызванных музыкой, на работоспособность в связи с силой нервной системы / Л.Я. Дорфман // Психол. журн. - 1986. - Т. 7. - № 5. - С. 132-136.
78. Дуткевич Т.В. Вступ до спеціальності: практична психологія: Навч. посібник / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька; Кам'янець-Подільський державний університет. Інститут соціальної реабілітації і розвитку дитини. Кафедра психології освіти і управління. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2005. – 208 с.
79. Дышлюк А.М. Влияние индивидуально- психологических характеристик на самооценку профессионально важных качеств студентов-психологов [Московский открытый социальный университет. Социально-психологический факультет. Кафедра психологи] / А.М. Дышлюк. – М.: МОСУ, 2001.-28 с.
80. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие. - 3-е изд., перераб. и доп. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Мн.: Университетское, 1993. - 368 с.
81. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С. 106-113.
82. Дьяченко М.И. Природа эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – Ч.3: Тезисы к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. С. 548-549.

83. Дяченко В.І. Професійна стійкість майбутніх співробітників міліції як складова їхньої професійної зрілості / В.І. Дяченко, Г.Х. Яворська. – О.: НДРВВ ПУПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. – 156 с.
84. Елфимова Н.В. Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности / Н.В. Елфимова // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987. – С.24-31.
85. Жариков Е.С. Психологические средства стрессоустойчивости / Е.С. Жариков. - М.: Моск. кадровый центр, 1990. - 32 с.
86. Загайнов Р.М. Проклятие профессии: бытие и сознание практического психолога. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
87. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В.Зайцева. - СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80с.
88. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / С.С. Занюк. – Луцьк: Ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту, 1997. – 180 с.
89. Запорожец А.В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности / А.В. Запорожец // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду СССР. – М., 1977. – С.62.
90. Здоровье студентов / [ред.-упоряд. Н.А. Агаджанян]. – М.: Изд.-во РУДН, 1997. – 199 с.
91. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. - 244 с.
92. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер , Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. - №6. – С. 35-44.
93. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс / П.Б. Зильберман // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. - С. 13-15.
94. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480 с.

95. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: МГУ, 1987. – 208 с.
96. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. - М.: Смысл, 2001. - 264 с.
97. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
98. Изюмова С.А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы / С.А. Изюмова, Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1978. - №5. – С.128-133.
99. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
100. Ильюченко Р.Ю. Эмоции и память: Реальность и мифы / Р.Ю. Ильюченко. – Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1988. – 175 с.
101. Каган В. Понимая себя: взгляд психотерапевта / В. Каган. – М.: Смысл, 2000. – 268 с.
102. Калинин В.К. Актуальные аспекты теории воли / В.К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции. – Симферополь, 1986. – С.67-69.
103. Калугин А.В. Проблемы изучения стрессовых реакций / А.В. Калугин. – К.: СФС, 1998. – 98 с.
104. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752с.
105. Касл С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде / С.В. Касл // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А.В. Леонова и О.Н. Чернышева. – М.: Радикс, 1995. – С.144-178.
106. Кириленко Т.С. Виховання почуттів / Т.С. Кириленко. – К.: Політвидав, 1989. – 93 с.

107. Киселева Е.А. Психологическая проницательность и ее диагностика / Е.А.Киселева, О.П. Санникова // Виховання екологічної культури. – Одеса, 1997. – С.91-98.
108. Китаев-Смык Л.А. О некоторых информационных аспектах этиопатогенеза / Л.А. Китаев-Смык // Психология и медицина. – М.: Медицина, 1978. – С.428-431.
109. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. - М.: Наука, 1983. – 368 с.
110. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов. – Казань: КГУ, 1969. - 278 с.
111. Климов Е.А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е.А. Климов // Вопросы психологии – 1985. – № 4. – С. 5-9.
112. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск: Принтер, 1993 – 57 с.
113. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
114. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н.Л. Коломінський// Практична психологія і соціальна робота. – К. - 2003. - №4. – С. 12-13.
115. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
116. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии – 1989. – № 5. – С. 158-164.
117. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 237 с.
118. Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів-практиків // Практична психологія у системі

- освіти: Питання організації та методики / За ред. В.Г. Панка. – К., 1995. – С.18-41.
119. Корольчук М.С. Психічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: Навчальний посібник / [М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна]; заг.ред. М.С. Корольчук. – К.: Фірма «ІНКОС», 2002. – 271 с.
120. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності / М.С. Корольчук. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 395 с.
121. Косилов С.А. Работоспособность человека и пути ее повышения / С.А. Косилов. - М.: Медицина, 1974. - 240 с.
122. Космолинский Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях / Ф.П. Космолинский. - М.: Медицина, 1976. - 191 с.
123. Костандов Э.Л. Влияние отрицательных эмоций на восприятие / Э.Л. Костандов // Вопросы психологии. - 1973. - № 6. - С. 60-72.
124. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
125. Котелова Ю.В. Очерки психологии труда: Учеб. пособие / Ю.В. Котелова. - М.: Изд-во МГУ, 1987 - 119 с.
126. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. - Киев, 1971.
127. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. - М.: Знание, 1988. - 80 с.
128. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб: Питер, 2006. – 940 с.
129. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: Підручник [Київський національний економічний університет] / Я.В. Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
130. Крюкова Т.Л. Молодежь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности / Т.Л. Крюкова,

- В.Д. Сапоровская // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии: Матер. Всерос. симпоз. – Кострома: Изд-во КГУ, РПО, 2000. – С. 95-98.
131. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. - 5-е изд. - М.: Издательство УРАО, 1999. –176 с.
132. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464с.
133. Культурно-досуговая деятельность: Учеб. пособие / ред. Жарков А.Д., Чижиков В.М. - М.: Изд-во МГУК, 1991. - 248 с.
134. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. - М.: Просвещение, 1985 – 126 с.
135. Ладанов И.Д. Практический менеджмент (Психотехника управления и самотренировки) / И.Д. Ладанов. – М.: Знание, 1995. – 492 с.
136. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р.С. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. - М.; Женева, 1989. - С. 121-126.
137. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.С. Лазарус // Эмоциональный стресс / ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970 – С.178-208.
138. Ланг Г.Ф. Гипертоническая болезнь / Г.Ф. Ланг. – Л.: Медицина, 1950. – 512 с.
139. Леви Л. Некоторые принципы психофизиологических исследований и источники ошибок / Л. Леви // Эмоциональный стресс. Труды Международного симпозиума, организованного Шведским центром исследований в области военной медицины 5-6 февраля 1965 г., - Стокгольм, Швеция. – Л.: Медицина, 1970.- С. 88-108.

140. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
141. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал. – Т. 25. – 2004. – №2. – С. 75-85.
142. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. - № 2. – С.76-85.
143. Леонова А.Б. Психопрофилактика стрессов / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1993. – 123 с.
144. Леонова А.Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы (хрестоматия) / А.Б. Леонова, О.Н. Чернышева . - М.: Радикс, 1995. - 448 с.
145. Лук А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 175 с.
146. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
147. Лушин П.В. Экофасилитативный подход к подготовке психологов-консультантов / П.В. Лушин // Вісник харківського університету, 2005. – № 662. – С.79-82.
148. Макаренко Ю.А. Мудрость чувства / Ю.А. Макаренко. – М.: Советская Россия, 1970. – 176 с.
149. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2006. – 583 с.
150. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
151. Малая Л.Т. Распространенность пограничной артериальной гипертонии среди студентов высших учебных заведений / Л.Т. Малая, С.Н. Коваль, Г.П. Фомина и др. // Врачебное дело, 1988. - №3. – С.101-105.
152. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Знание, 1996. - 308 с.

153. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов / В.И. Медведев. – Л.: Наука, 1982. – 104 с.
154. Меннингер К. Война с самим собой: [пер.с англ.] / К. Меннингер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 480 с.
155. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс, профилактика / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1981. – 278 с.
156. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / В.С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1964. – 181 с.
157. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид.— М.: Наука, 1988. – 429 с.
158. Милерян Е.А. Психологический отбор летчиков / Е.А. Милерян. – К. : Научно-исследовательский институт психологии УССР, 1966. – 234 с.
159. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. – С. 24-46.
160. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. -1987. - №6. – С. 47-55.
161. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В.А. Моляко // Одаренный ребенок №4 2002.- С.33-43.
162. Мудрик А.В. Социализация в «смутное время» / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1991.– 78 с.
163. Натаров В.И. Нервно-психическое напряжение и психопрофилактика состояний здоровья студентов / В.И. Натаров, Т.А. Немчин // Психологический журнал. – 1988. – Том 9. - №3. – С. 87-92.
164. Нейдхард Д. Властелин эмоций: Как сохранить спокойствие в любой ситуации / Д. Нейдхард, М. Вейнштейн, Р. Конри – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 208 с.
165. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. - Л.: ЛГУ, 1983. - 163 с.
166. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни / А.С. Никифоров. – 2-е изд.- М.: Советская Россия, 1978. – 271 с.

167. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека: [монографія] / Г.С. Никифоров. – Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.
168. Натаров В.И. Нервно-психическое напряжение и психопрофилактика состояний здоровья студентов / В.И. Натаров, Т.А. Немчин // Психологический журнал. – 1988. – Том 9. - №3. - С. 87-92.
169. Носенко Е.І. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: Монографія / Е.І. Носенко, Н.В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
170. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание / А.Е. Ольшанникова. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
171. Ольшевская О.И. Роль и значение эмоций / О.И. Ольшевская. – Минск: Беларусь, 1968. – 80 с.
172. Орлов Г.Л. Свободное время – условие развития человека и мера общественного богатства / Г.Л. Орлов. – Свердловск, 1989. - 105 с.
173. Орлов Г.Л. Активный отдых как фактор развития личности / Г.Л. Орлов, А.Б. Букреев. - М., 1991. - 222 с.
174. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1984. – 525с.
175. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / ред.Т.М. Титаренко. – Луцьк: Вежа: Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
176. Оя С.М. Особенности предстартовых сдвигов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С.М. Оя // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию. - М., 1969. - С. 63-67.
177. Панок В. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]: підручник. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 536 с.

178. Пасынкова Н.Б. Влияние музыкального движения на эмоциональную сферу личности / Н.Б. Пасынкова // Психологический журнал. - 1993. - Т.14. – №4. – С.142-147.
179. Пашукова Т.И. Практикум по общей психологии: Учеб пособие / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М.: Институт практической психологии. – 1996. – 99с.
180. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., доп. и пер. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
181. Педагогічна психологія: навч. посібник / ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколієнко. – К.: Вища школа, 1991. – 325с.
182. Пейсахов Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. – 119 с.
183. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия / В.И. Петрушин. - М.: Владос, 2000. - 176 с.
184. Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В.М. Писаренко // Психологический журнал . – 1986. - №1. – С.62-72.
185. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов.- 2- е изд., доп.- М.: Медицина, 1970.- 264 с.
186. Плотников В.В. Функциональные нарушения и оценка дезадаптации студентов к обучению в вузе / В.В. Плотников // Здоровье и функциональные возможности человека: Тезисы докл. Всесоюзн. конференции. – М., 1985. –С.342-345.
187. Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: [учебное пособие] / Н.И. Повякель, Г.В. Ложкин. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
188. Пов'якель Н.І. Акмеологія становлення регулятивних компонентів професійної діяльності практичного психолога / Н.І. Пов'якель // Психологія: [зб. наук. праць]. - Вип. 4 (7). - К.: НПУ, 1999. - С. 224 - 230.

189. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С.3 – 6.
190. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: [монографія] / Н.І. Пов'якель. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
191. Пов'якель Н.І. Саногенне мислення як технологія психологічної культури саморегуляції у підтримці професійного здоров'я психолога практика / Н.І. Пов'якель // Теорія і практика допомоги особистості в психологічному консультуванні і психотерапії / Ред. кол.: З.Ф. Сіверс, Е.В. Белкіна, І.А. Слободнюк та ін. – К.:КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2005. – С. 94-96.
192. Попов А.А. Эмоции и их анализ / А.А. Попов, И.А. Виленский – К., 1995. – 29 с.
193. Помиткін Е.О. Комплексна оцінка гармонійного розвитку учнів в управлінні навчально-виховним процесом / Е.О. Помиткін // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. - №4. – С.68-72.
194. Пономаренко В.А. Профессия – летчик: психологические аспекты / В.А. Пономаренко, В. В. Лапа; ред. Ю.П. Доброленского. - М.: Воениздат, 1985. - 136 с.
195. Попова Н.Е. Роль аффективных и когнитивных механизмов в успешности деятельности / Н.Е. Попова // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы. - Симферополь, 1986. - С. 27—28.
196. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / ред. Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.С. Снеткова – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
197. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь. – 480 с.

198. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа : сборник / Ин-т психологии РАН ; отв. ред. Л. Г. Дикая. - Москва. : ИП РАН, 1999. - 356 с.
199. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: [учебное пособие для студентов вузов] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
200. Психологические и психофизиологические особенности студентов / научн. ред. Н.М. Пейсахов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1977.-295 с.
201. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски, Х. Кюна, И. Ломпшера, Г. Розенфельда. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
202. Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651 с.
203. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С.Никифорова. - СПб.: Питер, 2006. – 607 с. – (Серия «Учебник для вузов»).
204. Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г.С.Никифорова.– СПб.: Питер, 2004. – 639 с.
205. Психологія особистості та міжособистісних стосунків. Діагностичний практикум / Укладачі О.В. Скрипченко, М.В. Левченко, І.С. Булах та ін. - К.: НПУ, 1994. - 72 с.
206. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / [С.А. Анисимов, В.Н. Бондаренко, В.И. Буянов и др.]; науч. ред. А.А Деркач. – М.: Издательский дом «Красная площадь», 1996. – 400 с.
207. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

208. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
209. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.:Прогресс, 1979. - 392 с.
210. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблема становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
211. Решетова З.А. Психологические основы профессионального образования / З.А. Решетова. — М.: Изд-во МГУ, 1985. – 208 с.
212. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 240 с.
213. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / К.Р. Роджерс . – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
214. Роджерс К.Р. О групповой психотерапии: Пер. с англ. / К.Р. Роджерс – М.:Гиль-Эстель, 1993. – 191с.
215. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К.Р. Роджерс. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
216. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
217. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713с.
218. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
219. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. - СПб.: Питер, 1999. – 384 с.
220. Русалова М.Н. Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека / М.Н. Русалова. – М.: Наука, 1979. – 171 с.
221. Савчин М.В. Моральна свідомість та самосвідомості особистості як предмет психологічного аналізу / М.В. Савчин // Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія. / За ред. проф. М.В.Савчина, доц. І.М.Галіяна. – Дрогобич, 2009. – С. 12 – 26.

222. Самойлова А.Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів: Автореф. дис. к. п. н.: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Запоріжжя, 2005. – 19с.
223. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебник / Н.В. Самоукина. – М.: ЭКМОС, 1999. – 351 с.
224. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Физиолого-ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ) / М.Е. Сандомирский. – М.: изд.-во Ин-та психотерапии, 2001. – 336 с.
225. Саннікова О.П. Актуальні проблеми професійної підготовки психологічних кадрів / О.П. Саннікова // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Т.4. – К.: Міленіум, 2002. – С.323-328.
226. Санникова О.П., Киселева Е.А. Тест-опросник психологической порницательности (психодиагностическая методика)/авт свид, 2001, - 17с.
227. Санникова О. П. Эмоциональная регуляция и активность общения / О.П. Санникова // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 124-128.
228. Санникова О.П. Феноменология личности / О.П. Санникова. – О.: СМИЛ, 2005. – 257 с.
229. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме / Г. Селье. – М.: Медицина, 1960. – 254 с.
230. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 125 с.
231. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие / Е.М. Семенова. – 3-е изд. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с.
232. Симонов П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов – М.: Наука, 1966. – 93 с.
233. Синельников В.В. Прививка от стресса, или Психоэнергетическое айкідо / В.В. Синельников. – М.: Центрполиграф, 2004. – 207 с.
234. Сиротин О.А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов / О.А. Сиротин // Вопросы психологии.-1973.-№1. - С. 129-133.

235. Смит Н. Современные системы психологии. / Пер. с англ. под общ. ред. А.А. Алексеева / Н. Смит. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).
236. Смит Т.Дж. Профессиональный стресс / Т.Дж. Смит // Человеческий стресс / Под. ред. Г. Салвенди. – М.: Мир, 1991. – Т.2. – С. 356-392.
237. Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей / Сост. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
238. Старшенбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога: Интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения / Г.В. Старшенбаум. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2006. – 416 с.
239. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 5-е изд., перераб. и доп. / Л.Д. Столяренко – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 672 с.
240. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки. Учебное пособие [Институт «Открытое Общество». Российское психологическое общество] / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: Издательство «Аверс Пресс», 2003. - 101 с.
241. Суворова В.В. Психофизиология стресса / В.В. Суворова. – М.: Педагогика, 1975. – 206 с.
242. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. - М.: Медицина, 1981. - 229 с.
243. Сургунд Н.А. Психодігностика професійної придатності майбутнього практичного психолога. Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.
244. Тарасова Т.Б. Психологічні особливості студентства: Навчально-методичний посібник для магістрантів / Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка / Т.Б.Тарасова. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 48 с.

245. Тарева Е.Г. Технология формирования у студентов рационального стиля учебной деятельности / Е.Г. Тарева // Инновации в образовании. - 2001. - №6. - С. 75-87.
246. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. - М.: АПН РСФСР 1961. - 536 с.
247. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клинициста / А.И. Сотов (пер. с англ.). – М.: Класс, 1997. – 160 с.
248. Толочек И. А. Индивидуальный стиль деятельности — устойчивость и изменчивость / И.А. Толочек // Вопросы психологии. - 1987. - № 4. - С. 100-108.
249. Томан І. Як удосконалювати самого себе: Пер. з чеськ. / І. Томан. - К.: Політвидав України, 1984. - 230с.
250. Труд, контакты, эмоции: Наблюдения, советы, рекомендации психологов / Сост. И.А. Волков. – Л.: Лениздат, 1980. – 174 с.
251. Файвышевский В.А. О существовании неосознаваемых негативных мотиваций и их проявлений в поведении человека / В.А. Файвышевский // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С.443-445.
252. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.В. Мануйлов. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.
253. Фокин В.А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов / В.А. Фокин // Вестник МГУ, серия 14: Психология. - 2005. - № 2. - С. 33-44.
254. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. - 2004. - №6. - С. 72-83.
255. Фопель К. Технология ведения тренинга / К. Фопель – М.: Генезис, 2004. – 268с.
256. Формирование учебной деятельности студента / Под ред. В. Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 240 с.

257. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. И нем./Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.:Прогресс, 1990. – 368 с.
258. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
259. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология. Вып. V. – М.:Прогресс, 1975. – С. 111-195.
260. Фридман Л.М. Психологическая наука – учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волкова. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
261. Хаккер В. Инженерная психология и психология труда / В. Ханкер. – М.: Машиностроение, 1985. – 345 с.
262. Хан Э. Предстартовые стрессовые состояния и их регулирование / Э. Хан // Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. – С. 222-237.
263. Хомская Е.Д. Мозг и эмоции. Конспект лекций / Е.Д. Хомская, Н.Я. Ботова. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 180 с.
264. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
265. Шангин А.Б. Особенности сопряжения дыхания и кровообращения у лиц молодого возраста при психоэмоциональном напряжении, вызванном экзаменационной ситуацией / А.Б. Шангин, В.И. Шостак // Физиология человека. – Т.18. - №1. – 1992.
266. Швалб Ю.М. Возрастная психология: Учеб. пособие для вузов / Ю.М. Швалб, И.Ф. Муханова; Киевский национальный университет им. Т.Г. Шевченко, Макеевский экономико-гуманитарный институт. – Донецк: Норд-пресс, 2005. – 304 с.
267. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: [монографія] / Н.Ф. Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

268. Шрайнер К. Как снять стресс: 30 способов улучшить свое самочувствие за 3 минуты: Пер. с англ. / Предисл. Ю.В.Пахомова. - М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1993. - 272 с.
269. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - №2. - С. 26-32.
270. Щедров В.И. Формирование индивидуального стиля саморегуляции состояния в процессе обучения: Автореф. дис. к.п.н. 19.00.03 / РАН Ин-т психологии. – М., 1994. – 25 с.
271. Чебыкин А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические механизмы ее формирования у спортсменов / А.Я. Чебыкин, Л.М. Аболин // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. - №4. – С. 83-89.
272. Чебыкин А.Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола / А.Я. Чебыкин, И.В. Мельничук. – О.: ЮНЦ АПН Украины, 2004. – 141 с.
273. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А.Я. Чебыкин [Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского]. - О.,1995. – 195 с.
274. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158с.
275. Чепелева Н.В. Психологічна служба у вищих закладах освіти / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. - № 6. – С. 2-5.
276. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія: [зб. наукових праць]. – Вип.ІІІ. – К.: НПУ, 1998. – С.35 – 41.
277. Черемухин А.Г. Психология профессиональной деятельности / [А.Г. Черемухин, И.О. Морозова и др.]; ред. Т.В. Телятников, С.Л. Ленков; Тверской государственной университет. – Тверь, 2002. – 123 с.

278. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям / О.Я. Черникова // Психологические вопросы спортивной тренировки. - М., 1967. - С. 3-13.
279. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1991. – 191с.
280. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 384 с.
281. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон.–М.: Знание, 1976. – 64 с.
282. Якубовська О.М. Основи формування емоційної культури майбутніх вчителів: Навч. посібник / О.М. Якубовська, І.П. Анненкова; Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова. – О.: Астропринт, 2000. - 160 с.
283. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
284. Appley M., Trumbull R. (Eds.). Psychological stress. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
285. Arnold M.B. Stress and emotion // Psychological Stress / Ed. by H. Appley, R. Trumbull. New York, 1967. P. 123-140.
286. Astington, J., Harris, P., & Olson, D. (Eds.) Developing theory of mind. – New York: Cambridge University Press. - 1988. - 350 p.
287. Bandura A. Cervonep self-evaluative and self-efficacy mechanisms in the motivational effectcs of goal system // Journal of Personality and Social Psychology.-1983.-Ks 45.-P. 1017-1028.
288. Beckmann J. Metaprocesses and the regulation of behavior // Motivation, intention and volition /Ed. By F. Halisch, J. Kuhl. Berlin. - 1987. - P. 380 - 407.
289. Broadbent D.E. Decision and stress. New York: Academic Press, 1971.

290. Buller J.D., Olson P.J., Breen T. T. The effect of “happy” versus “sad” music and participation on anxiety // *Journal of Music Therapy*. 1994. Vol.11 P. 68-73.
291. Burisch M. *Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung.* – Berlin: Heidelberg: Springer, 1989.
292. Claparede. E. Feeling and emotions. — In: Reymert M.L. (ed). *Feelings and emotions*. Worcester, 1928, P.124—138.
293. Eysenk H.J. The measurement of emotion: Psychological parameters and methods // *Emotion, their parameters and measurement* / Ed. By L.Levi New York: Akademic Press, 1975. P.47-63.
294. FehrB., Russell J. A. Concept of emotion viewed from a prototype perspective // *J. Exp. Psychol.: General*, 1984. - V. 113. - P. 464-486.
295. Frijda N.H. *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
296. Gallagher D.J. Extraversion, neurotism and appraisal of stressful academic events // *Personality and Individuality*. 1990. Vol.11. N10. P.1053-1057.
297. House J.S, Wells J.A. Occupation stress social support and health. – NIOSH-Publ., 1988. – P.78-140.
298. Kaiser S., Wehrle T., Edwards P. Multi-modal emotion measurement in an interactive computergame. A pilot study // N. H. Frijda (ed.) *Proceeding of the VIII Conference of International Society for Research on Emotions.* - Storrs, 1994.
299. Johnstone T. Emotional speech elicited using computer games. Dissertation of the University of Geneva, 1997.
300. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress appraisal and coping.* – New York: Springer, 1984. – P. 22-46
301. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlook. // *Ann.Rev. Psychol.*, 1993, v. 44, P. 1–21.
302. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs*, 1996. Vol.45. P.489-493.

303. Schaarschmidt U., Arold H., Ronginska T. Untersuchungen zur psychischen gesundheit bei Lehrern – ein Populationsversuch [w:] Science-Research-Education. Proceeding of the Polish-German Symposium. – Zielona Gyra, 2000.
304. Selye H. The stress of life. New York: McGraw-Hill, 1986. -
305. Siegrist J. Soziale Kriesen und Gesundheit. –Göttingen: Hogrefe, 1996. – 327 pp.
306. Strongman K.T. The Psychology of Emotion. London, 1983. - 447 pp.
307. Watson D., Clark L.A. Emotion, moods, traits and temperaments: Conceptual distinctions and empirical findings // P. Ekman, R.J. Davidson (eds.). The nature of emotion: Fundamental questions. N.-Y., Oxford University Press, 1994. – P. 277-285.

ДОДАТКИ

Додаток А

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДЛЯ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Дата _____ П.І.Б. досліджуваного _____

П.І.Б. експерта-_____.

№	Ознаки емоційної нестійкості	Ніколи або зрідка	Інколи	Часто	Майже завжди або постійно
1	Швидкість змін настрою, нестійкість поведінки, явна легковажність вчинків.	4	3	2	1
2	Суперечки, конфлікти з одногрупниками та викладачами, невмотивована грубість, злобність, сперечання, відсутність ефекту від зауважень та бесід.	4	3	2	1
3	Неадекватність поведінки, навіть на шкоду собі, незрозумілі вчинки, виражена непорядкованість, неорганізованість у поведінці.	4	3	2	1
4	Гіпертрофована сором'язливість, нерішучість, або, навпаки, надмірна товариськість, зухвалість, нетерплячість.	4	3	2	1
5	Яскраві мімічні реакції.	4	3	2	1
6	Виражена пантоміміка.	4	3	2	1
7	Виражені позові реакції, особливо скутість.	4	3	2	1
8	Сильний тремор (рухи рук, ніг, щік, повік), кусання губ, почервоніння шкіри обличчя та шиї, підвищена пітливість рук, обличчя і всього тіла.	4	3	2	1
9	Помітні зміни у фонації та артикуляції мовлення, неадекватна інтонація, заїкання.	4	3	2	1

10	Нездатність довго підтримувати високий рівень уваги, значна залежність працездатності від настрою та зацікавленості.	4	3	2	1
11	Метушливість, нестриманість, запитання і відповіді з надмірним емоційним забарвленням.	4	3	2	1
12	Неадекватні емоційні реакції радості або засмучення, надмірні емоції.	4	3	2	1
13	Погіршення результатів учбової діяльності або іншої діяльності в умовах емоційних впливів, при сильних емоціях.	4	3	2	1
14	Відповіді на екзаменах, заліках чи контрольних гірші ніж на звичайних заняттях.	4	3	2	1
15	Неадекватні вчинки, помилки у діях за умов певного контролю.	4	3	2	1
16	Намагання уникати емоційно насичених ситуацій в учбовій, майбутній професійній або іншій діяльності (бажання бути тільки спостерігачем).	4	3	2	1
17	Брехливість, хвороблива зарозумілість, постійне обвинувачування оточуючих у несправедливості до себе, претензія на виключне положення у групі	4	3	2	1

Експерт оцінює частоту прояву кожної з наведених ознак та закреслює відповідну цифру справа. Підраховується загальна кількість отриманих балів. Чим більша кількість отриманих балів, тим вищий рівень емоційної стійкості.

Додаток Б

МЕТОДИКА ОЦІНКИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЧЕРЕЗ ПОДУКТИВНІСТЬ ТА ЯКІСТЬ КОРОТКОЧАСНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ

(О.В. Государевої)

Проводиться дві серії дослідів. У першій серії досліджувані отримують позитивний емоційний вплив (перегляд та ранжування фотографій із зображенням людей, що переживають позитивні емоції).

На початку кожної серії досліджуваним пропонується для запам'ятовування три групи по 15 слів в кожній. До групи входять 10 «нейтральних» слів і 5 «емоційних». Емоційність слів визначається попередньою ранжуванням списку слів «експертами», які в самому експерименті участі не приймають.

Емоційні слова займають місця з 6-го по 10-і. Пред'являється група по 12 слів (4 — нейтральних, 4 — емоційно позитивних, 4 — негативних). Групи слів пред'являються по черзі. Після прослуховування слів досліджуваний повинен відтворити всі, які він запам'ятав, у будь-якому порядку.

Потім досліджуваним пропонується розглянути і проранжувати фотографії за ступенем «приємності — неприємності», що забезпечує активну участь досліджуваних в експерименті. Далі їм пропонуються для запам'ятовування наступні три групи слів з тією ж інструкцією, що і спочатку. Таким чином визначається «фоновий рівень» запам'ятовування емоційних слів до емоційного впливу й подальша зміна цього рівня після впливу.

Друга серія дослідів відрізняється від першої складом слів і знаком емоційного впливу.

Між проведенням першої та другої серій робиться перерва на 20 хвилин, щоб виключити можливість інтерференції слів першої й другої серії.

Аналізують два показники: емоційну реактивність (EP) і емоційна адаптація (EA).

Кількісна характеристика EP визначається як різниця між середнім коефіцієнтом успішності (K1, — кількість відтворених емоційних слів у фонових завданнях) та коефіцієнтом успішності відтворення першої групи слів після емоціогенної інтерференції (K2):

$$EP = K1 - K2.$$

EP буде тим вище, чим більше емоційних слів першої групи відтворено після інтерференції (тобто якщо $EP < 0$ — висока, а $EP > 0$ — низька).

Кількісна характеристика EA визначається як різниця між середнім коефіцієнтом успішності відтворення другої й третьої груп слів після інтерференції (K3) і середнім коефіцієнтом успішності відтворення всіх трьох груп цієї ж серії (Ka):

$$EA = K3 - Ka.$$

EA буде тим вище, чим менше емоційних слів буде відтворено при пред'явленні другої й третьої групи слів після інтерференції порівняно з усією постінтерференційною (тобто якщо $EA < 0$ — висока, а $EA > 0$ — низька).

Емоційна стійкість (ES) визначається як сума EP та EA:

$$ES = EP + EA.$$

ES (стійкість до емоціогенних дій) характеризується тим, що вона велика при невеликих змінах в продуктивності запам'ятовування після інтерференції й швидкому поверненні до фонового рівня продуктивності; низька ES характеризується високими значеннями вказаних показників.

Список слів

Емоційні слова — майбутнє, здоров'я, хвороба, робота, життя, епідемія, операція, плани, колектив, наслідки, страх, тривога, радість, здивування, страждання, успіх, образа, любов, сльози, політика, сесія.

Нейтральні слова — явище, практика, колона, країна, час, зразок, договір, форма, продукція, винахід, крапка, автор, ґрунт, степ, загін, лад, пісок, сцена, апарат, принцип, мінерал, межа, крильце, розчин, валіза, дзеркало, готель, пластинка, провінція, спортсмен, делегація, інтервент, колекція, вапно, зірка, рукав, парта, шапка, огорожа, дрова, стрічка, туман, крильце, хвиля, труба, зерно, вокзал.

Додаток В
ОЦІНКА ПЕРЕШКОД У
ВСТАНОВЛЕННІ ЕМОЦІЙНИХ КОНТАКТІВ (тест В.В.Бойко)

Методика спрямована на вияв рівня емоційної ефективності у спілкуванні і виявленні типу емоційних перешкод, які приводять до виникнення конфлікту.

Інструкція. Вам пропонується ряд питань, на котрі Ви можете дати відповідь «так» або «ні». Позначте свою позитивну відповідь знаком «+», а негативний знаком «-».

Текст опитувальника:

- 1.Звичайно до кінця робочого дня на моєму обличчі помітна втомлюваність.
- 2.Буває, що при першому знайомстві, емоції заважають мені справити більш позитивний вплив на партнерів.
- 3.У спілкуванні мені найчастіше не вистачає емоційності, виразності.
- 4.Мені здається, що я здаюся іншим надто суворим.
- 5.Я в принципі проти того, щоб зображати ввічливість, коли тобі не хочеться.
6. Я звичайно вмію приховувати від партнерів спалахи емоцій.
- 7.Найчастіше у спілкуванні з колегами я продовжую думати про щось своє.
- 8.Буває, я хочу висловити іншим людям емоційну підтримку (увагу, співчуття, переживання), але вони цього не почувають.
9. Найчастіше у моїх очах або виразі обличчя можна побачити стурбованість.
- 10.У спілкуванні з іншими я прагну приховувати свої симпатії до інших людей.
- 11.'Усі мої неприємні переживання звичайно написані на моєму обличчі.
- 12.Коли я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надто виразною.

13. Мені здається, що я надто зажатий, скований.
14. Я звичайно знаходжуся в стані нервового напруження.
15. Звичайно я відчуваю дискомфорт, коли мені треба обмінюватися рукостисканнями у обговоренні ділових ситуацій.
16. Іноді мої близькі смикають мене, щоб я розслабив обличчя, не кривив іуби, не морщив обличчя тощо.
17. Розмовляючи, я надто жестикулюю.
18. Звичайно в новій ситуації мене складно бути ризикованими, природними.
19. Можливо, моє обличчя висловлює печалі або стурбованість, хоча на душі в мене спокійно.
20. Мені складно дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.
21. Коли я хочу, то мені завжди вдається приховувати свою неприязнь до поганої людини.
22. Мені найчастіше чомусь буває весело без будь-якої причини.
23. Мені надто просто зробити, за власним бажанням або на замовлення, різний вираз обличчя: зобразити печалі, радощі, відчай тощо.
24. Мені казали, що мій погляд складно витримати.
25. Мені щось заважає висловлювати теплоту, симпатію людині, навіть коли я відчуваю ці почуття до нього.

Аналіз результатів:

Відповіді досліджуваних порівнюються з ключем. За кожен відповідь «так» дається 1 бал. Висновок про рівень емоційної ефективності спілкування робиться, виходячи з суми набраних балів (вона може коливатися у межах від 0 до 25)ю Емоційні перешкоди об'єднані у п'ять груп. Коли досліджуваний набрав 3 і більше балів з будь-якої групи, то робиться висновок про наявність конкретних перешкод у встановленні емоційних контактів.

Перешкоди у встановленні емоційних контактів	Номери питань та відповіді за ключем
Невміння управляти емоціями, дозувати їх	+1, -6, +11, +16, -21
Неадекватний прояв емоцій	-2, +7, +12, +17, +22
Негнучість, нерозвинутість, невиразність емоцій	+3,+8,+13,+18, -23
Домінування негативних емоцій	+4,+9,+14,+19,+24
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	+5,+10,+15,+20,+25
Усього:	

Рівні емоційної ефективності у спілкуванні:

Перший рівень — 0 — 2 бала — досліджуваний погано бачить себе з боку або у своїх відповідях нещирий.

Другий рівень -3—5 балів — емоції звичайно не заважають спілкуватися з іншими людьми.

Третій рівень - 6 - 8 балів - є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні.

Четвертий рівень — 9 - 12 балів - емоції в деякій мірі ускладнюють взаємодію з іншими людьми.

П'ятий рівень - 13 і більше балів - емоції явно заважають встановлювати контакти з іншими людьми.

Додаток Д

ПРОГРАМА ТРЕНІНГОВИХ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ З АКТИВІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ (ТРЕСТ)

Мета 1 заняття (2 години):

Введення поняття «емоційна стійкість».

Перспективи участі у тренінгу.

Вправа «Самопрезентація» Перед початком занять необхідно познайомитись. Самопрезентацію учасники здійснюють по черзі, розказуючи про себе не стільки біографію, скільки про свої особистісні якості, називаючи хоча б 5 найбільш характерних рис. Акцент при цьому бажано робити на позитивних якостях. На самопрезентацію однієї людини відводиться приблизно 3 хвилини.

На першій зустрічі корисно роздати учасникам **рекомендації бажаної поведінки в групі:**

- 1) *Будь зосереджений(а).* Частіше думай про те, чого хочеш від групи. Перед кожною зустріччю групи знайди час запитати себе, чого ти чекаєш від цієї зустрічі.
- 2) *Будь гнучким(ою).* Навіть чітко уявляючи, чого чекаєш від цієї зустрічі, будь готовий(а) прийняти й те, що не входить в твої плани.
- 3) *Будь «жадібним(ою) в роботі».* Успіх групи залежить від твого бажання працювати на користь собі. Якщо постійно чекатимеш «своєї черги» або спробуєш прикинути, на яку частину часу заняття маєш право, пригнічуватимеш свою спонтанність, — то незабаром з розчаруванням побачиш, що твій час так і не приходить.
- 4) *Частіше згадуй про почуття.* Важливо ділитися думками, але ще важливіше говорити про почуття. Рідше починай зі слів «на мою думку...», «я думаю...», а частіше — зі слів «я відчуваю...».

- 5) *Більше виражай себе.* Часто ми не насмілюємося виражати свої думки і почуття, тому що боїмося показатися дурними. Проте не слід забувати, що група є ідеальним місцем, де можна побачити, що відбувається, коли виражаєш те, що відчуваєш. Якщо що-небудь відчуваєш по відношенню до групи або до деяких учасників, обов'язково вислови. Адже існує велика різниця між думками про себе і висловами вголос.
- 6) *Не чекай.* Чим далі відкладатимеш активну участь в групі, тим важче буде почати.
- 7) *Не мовчи.* У того, хто мовчить, значно менше шансів отримати від інших учасників важливі відомості про себе, крім того, вони нерідко думають, що ти тільки спостерігаєш і оцінюєш їх. Своїм мовчанням ти позбавляєш інших можливості повчитися у тебе.
- 8) *Експериментуй.* Група є місцем, де ти можеш вільно і безпечно різносторонньо показати себе. Спробувавши тут, дещо зможеш потім перенести в звичайне життя.
- 9) *Не чекай, що все зміниться раптово.* Дай собі час змінити себе і своє життя в потрібному напрямі. Ніщо не відбувається відразу.
- 10) *Уникай порад й питань.* Твої думки та почуття, висловлені іншому, цінніше за будь-яку раду. Питати треба так, щоб співбесідник розкрився, а не замкнувся або вимушений був захищатися.
- 11) *Звертайся прямо.* Не говори про інших в групі в третій особі. До кожного звертайся безпосередньо.
- 12) *Не поспішай з допомогою.* Якщо хтось говорить про свої наболілі проблеми, не поспішай переривати його і утішати його. Людина удосконалюється, переживаючи біль, — дозволь йому іноді це.
- 13) *Реагуй.* Якщо хто-небудь говорить що-небудь про тебе, реагуй — неважливо, позитивною або негативною буде твоя реакція. Це підвищує довіру в групі.

- 14) *Будь відкритим(ою) на реакції інших.* Приймай будь-які реакції на тебе, а не тільки приємні тобі. Проте не поспішай дуже швидко зі всім погоджуватися або відразу все відкидати.
- 15) *Реагуй на керівника групи.* Роблячи це, зможеш краще зрозуміти свої реакції на авторитети взагалі.
- 16) *Не навішуй ярлики ні на себе, ні на інших.* Відразу реагуй, якщо хто-небудь дивиться на тебе дуже односторонньо.
- 17) *Вирішуй сам(а), наскільки розкриватися.*
- 18) *Використовуй досвід групи.* Постарайся застосовувати в житті те, про що дізнався(лась) і чому навчився(лась) в групі.

Вправа «Мої перспективи».

Учасники пишуть на папері відповіді на наступні питання: Що саме ви би хотіли для себе від участі у тренінгу: що зробило б ваше життя повнішим? Що треба зробити, щоб так і вийшло? Що ви готові зробити? Як ви самі та інші зрозумієте, що ця мета досягнута? Які у вас є способи саботувати роботу над собою?

Мета 2-5 заняття (3 години):

Формування умінь нормалізації психоемоційного стану через фізичний стан власного тіла, тобто засобами психофізичного, аутогенного тренування. умінь володіння власним тілом.

Знайомство з основними техніками та прийомами психофізичного тренування.

Вправа «Поза кучера»

Займаються аутотренінгом зазвичай в одній з трьох основних поз. Найефективніша з них — лежачи; тіло при цьому приймає зручне звичне положення. Друга - в м'якому кріслі з підголовником і підлокітниками. Третя поза — сама незручна на перший погляд, та зате доступна в більшості ситуацій. Творець аутогенного тренування І. Шульц назвав її позою кучера

на дрогах, бо вона народжена віковим досвідом кучерів, вимушених в очікуванні пасажирів дрімати, сидячи на козлах своїх екіпажів. Щоб прийняти цю позу, необхідно сісти на стілець таким чином: зігнути вільно розставлені коліна так, щоб утворився кут в 120—130°. Руки слід покласти на коліна. Голову вільно опустити на груди. Важливо підібрати таке положення для голови, щоб м'язи були гранично розслаблені, але і не затікали під час заняття. Спину можна м'яко зігнути, щоб обидва плечові суглоби опинилися строго по вертикалі над тазостегновими суглобами. У такому положенні розслаблений хребет починає добре пружинити, і при подальшому розслабленні тулуб буде під тяжкістю плечового поясу і голови лише сильніше згинатися, а не падати вперед або назад.

Вправа на розслаблення основних груп м'язів.

Після того, як буде прийнята основна поза заняття, необхідно закрити очі і уявним поглядом «пробігтися» по всіх м'язах тіла, перевіряючи, чи достатньо вони розслаблені. Починати краще з м'язів особи з освоєння так званої маски релаксації. В першу чергу розслабляються м'язи лоба, всі зморшки на лобі розгладжуються. Щоб відчуті розслаблення цієї групи м'язів, можна заздалегідь для контрасту напружити їх, на вдиху піднявши брови (як це буває при здивуванні) і на видиху опустивши. Потім розслабляються брови (нахмурити брови і тут же їх розслабити). Розслабляються повіки. Очі щільно закриті, при цьому потрібно явно відчуті тяжкість очних яблук в очних ямках. Розслабляються м'язи щік, повинне виникнути відчуття, що щоки наливаються тяжкістю і відвисають, як у бульдога (недаремно іноді маску релаксації образно називають маскою бульдога). Далі розслабляються м'язи мови і жувальна мускулатура. Щелепа тримається тільки на зв'язках, тому рот може бути злегка прочинений. Якщо подивитися на своє обличчя як би з боку, на нім повинен лежати друк глибокого солодкого сну. Відомо, що між виразом обличчя і психічним

станом існує міцний зворотний зв'язок і зовнішній вираз розслабленню і спокою спричиняє за собою відповідні зміни стану.

Наступна група м'язів, що підлягає розслабленню, - м'язи потилиці, шиї і плечей. Потім безвольно розпускаються лопатки, розслабляються м'язи спини і поясниці. Увага поволі опускається по м'язах ніг: розслабляються стегна, розкріпаються колінні суглоби, починає здаватися, що ноги в колінах можуть повертатися в будь-яку сторону, розслабляються м'язи гомілки, підйому, стопи, виникає відчуття їх обвісанія. Завершує екскурс по м'язах тіла розслаблення м'язів рук, які здаються батогамі, кинутими на коліна.

Така процедура зняття м'язових затисків і перевірки готовності тіла до релаксації проробляється обов'язково на кожному занятті після ухвалення пози кучера на дрогах.

З кожним разом вона займає все менше часу і, супроводжувана ввідною формулою, з'єднується з нею в одному загальному відчутті розслаблення і спокою.

Вправа на освоєння формули: «Я розслабляюся і заспокоююся».

Ця формула є одночасно і що завершує, оскільки зрештою, після повного оволодіння і міцного закріплення всіх формул аутогенного тренування, їх кількість поступово скорочується до однієї, ввідної формули. Вона стає основною, єдиною і цілком достатньою для того, щоб дуже швидко можна було зануритися в необхідний для самонавіяння стан релаксації. Використовується формула таким чином. При уявному вимовленні займенника «я» робиться короткий, але достатньо глибокий вдих, при цьому відчуттями разом охоплюється все тіло. Одночасно з довгим видихом полегшено вимовляється дієслово «роз-слаб-ля-юсь». Потім на легкому вдиху в думках промовляється союз «і...», а на сповільненому, спокійному видиху — слово «за-спо-ко-ю-юсь». При цьому важливо в думках не тільки

промовити кожне слово, але і відчутти його, пов'язати з образом, що викликає необхідні відчуття.

Після трьох-чотирьохразового повторення ввідної формули можна переходити до наступного етапу заняття — виконання дихальної і ізометричної гімнастики (вправ на напругу і розслаблення м'язів).

Закінчується заняття звичайно обговоренням своїх вражень від заняття і аналізом супроводжуваних відчуттів.

Вправа «Хвиля»

1) Хвиля рукою

Початкове положення - стоячи, руки вільно звисають уздовж тіла. Підняти праву руку до рівня плеча убік і зафіксувати в цьому положенні: кисть, лікоть і плече відносно розслаблені і трохи опущені. Перенести увагу на кінчики пальців руки і, починаючи рух з перших фаланг пальців, намагатися «прослизнути», «підпірнути» в просторі, поперемінно задіюючи всі суглоби кисті. Хвиля, що сформувалася, кистю виштовхує лікоть назовні вгору і, продовжуючи свій рух, небагато підводить і подає вперед плече. На цьому розвиток хвилі закінчується. Для того, щоб направити хвилю назад, слід виконувати зворотний порядок руху: відпустити, розслабити плече, зміна положення якого автоматично викликає опускання ліктя і зворотну хвилю в кисті. Рука повертається в початкове положення. Теж саме зробити з іншою рукою.

2) Повна хвиля

Для реалізації повної хвилі — двома руками — необхідно освоїти вправу, зване «коромисло». Для цього піднімається одне плече при одночасному опусканні іншого; рух виникає за допомогою передачі хвильового імпульсу з однієї руки в іншу. В результаті повна хвиля виглядає таким чином: однією рукою від кисті до плеча ми пускаємо пряму хвилю, інший, що отримала енергію руху від першої, — зворотну. Це можна представити таким чином:

неначе по руці котиться кулька, то піднімаючись, то опускаючись на згинах в суглобах.

Вправа «Крок Чарлі Чапліна»

Неперевершений майстер трюка Чарлі Чаплін залишив свій слід в пантомімі.

Техніка виконання цього кроку припускає активне включення в роботу тазостегнових суглобів. Рух починається з імпульсу, витікаючого від стегна, з переміщенням ноги через хвильову форму в діагональному напрямі по відношенню до лінії кроку.

Вправа «Крок 2»

Техніка виконання кроку є поперемінною фіксацією стопою точки опори на шкарпетці (підйомі) і п'яті. Отже, ви стоїте, наприклад, повністю на правій стопі, зафіксувавши підйом лівої. Перенісши центр тяжіння на ліву ногу, ви опускаєте її на п'яту і одночасно піднімаєте праву ногу на підйом. Далі ви одночасно ставите праву ногу на п'яту і піднімаєте ліву стопу на напівпальці. Тепер вниз опускається ліва стопа і паралельно з цим права, повертаючись в шосту позицію, виходить на підйом, на напівпальці. Крок правою ногою завершений. Крок лівою ногою здійснюється в тому ж порядку. Права стопа опускається на п'яту, тоді як ліва виходить на підйом. Тепер, при збереженні ваги на правій нозі, виносимо вперед (убік, назад) ліву ногу на п'яту з одночасним переходом правої стопи на підйом. І на третьому етапі повертаємо праву п'яту на підлогу з паралельним переміщенням лівої ноги в шосту позицію і фіксацією її на підйомі. Далі прийом повторюється в тому ж порядку.

Вправа «Гола людина на голій сцені»

Головною метою педагогічної діяльності Э. Декру було навчити актора передавати свій стан за допомогою використання мінімуму театральних

засобів. Гола людина — в одній на стегнах пов'язці - відкритий, уразливий для критики. Внутрішній спокій, усвідомленість тіла і відвертість до спілкування з глядачем — запорука його успішного виступу.

Реципієнтові закривається обличчя, і на ситуативну тему, що задається, він намагається одним рухом, жестом виразити своє відношення до події. У кожної людини існують свої слабкі місця. У одній області відносин він відчуває себе затишно, вільно і відповідь підшукує швидко, несвідомо знаходячи оптимальний для певної ситуації рух. При правильному рішенні рухи прості, природні, самодостаточні. В даному випадку можна говорити про те, що індивідуум має достатньо знань, щоб продуктивно відреагувати на пропоновану тему. У іншій області відносин його дії носять невизначений, не до кінця усвідомлений характер. Тестове завдання включає реагування через рух на наступні теми: «Свобода», «Захист», «Знайомство», «Страх», «Я», «Сила».

Вправа «Подіум»

В процесі виконання вправи пропонуються різні способи самовираження:

- пройти природно — так людина зазвичай ходить в реальному житті;
- представити в русі глядачам витонченість і красу свого тіла;
- показати стиль, манеру руху, неприродну для даної особи;
- продемонструвати свободу поведінки з речами, що використовуваними як костюм і біжутерія і підкреслюють особливості індивідуальності, — прийом «біля дзеркала»;
- вибрати один з пропонованих стилів руху (східний, іспанський, німецький, американський, російський, італійський і т.д.) і спробувати в нім здійснити взаємодію з партнером.

Вправа «Броунівський рух»

Унікальність цієї вправи полягає в тому, що протягом короткого відрізка часу дійсно можна зняти зайву м'язову напругу, знайти свободу і розкутість

рухів. Учасники стають в круг і починають, спочатку поволі, а потім в темпі, що все прискорюється, рухатися назустріч один одному, прагнучи уникнути зіткнення. Дійшовши до межі круга, вони розгортаються і виконують рух по зворотній траєкторії.

Завдання має декілька рівнів складності: на першому етапі переміщення здійснюється з розплющеними очима лицем один до одного. Поступовий рух прискорюється і переходить в біг; до роботи залучаються руки, які допомагають учасникам лавірувати. На другому етапі вправи вони рухаються спиною один до одного, зрідка повертаючи голову для орієнтації в просторі. На третьому - рух по траєкторії відбувається в процесі обертання. На четвертому — всі попередні завдання виконуються із закритими очима.

Для безпеки переміщення руки учасників групи трохи висунуті вперед на рівні грудей, і рух із закритими очима здійснюється в малих групах по 3—5 чоловік. Вибір характеру руху визначає ведучий, спостерігаючи за ефективністю роботи групи і коректуючи помилки кожного з учасників. Напрацювання навичку переміщення в хаотичній, невизначеній, постійно змінній обстановці проводиться протягом декількох занять. Увага ведучого повинна бути сконцентрована, в першу чергу, на безпеці руху учасників групи.

Вправа «Неваляшка»

Вправа, подібна представленому нижче, часто застосовується на психотерапевтичних тренінгах особового зростання (вправа «Свічка»). Нижче приведено два варіанти вправи, декілька відмінні від класичного виконання «Свічки». У «Свічці» всі шикуються по кругу, тоді як той, що водить (жорстко, на прямих ногах) займає місце в центрі. Учасники групи штовхають його з одного боку в інший.

У «Неваляшке» той, що водить стоїть не на прямих ногах, а у вільній, розкутій позі з трохи зігнутими колінами. Під час штовхання він вільно «перелітає» з однієї сторони в іншу. Якщо в першому варіанті тіло що водить

жорстке і напружене, то в другому — легке і м'яке. У першому варіанті учасникам круга доводиться проробляти важку роботу — ловити, піднімати і штовхати важке, напружене тіло. У другому їх завдання набагато простіше — слід тільки підштовхнути партнера, що вільно летить, в певному напрямі. В даному випадку ми отримуємо об'єктивну інформацію про ступінь напруги тіла що водить, про рівень і характер його страхів, про свободу переміщення його ніг, а, отже, і про ступінь довіри його до тих, що штовхають. З іншого боку, той, що водить безпосередньо відчуває характер торкання з боку кожного учасника групи. Хтось це робить спокійно і по-доброму, хтось судорожно і агресивно.

Після проходження всіма членами колективу випробування «на довіру» ми обговорюємо враження про переживання як що водить, так і учасників круга. Особливу увагу той, що водить акцентує на характері пересування ніг. Ноги жорсткі, важкі свідчать про напругу, страх і недовір'я що водить до своїх можливостей і до тих, що оточують. В процесі виконання вправи вдається частково або повністю зняти зайву тілесну напругу, страх падіння і контакту.

Мета 6-9 заняття (3 години):

Надання студентам системи базових знань з існуючих систем саморегуляції.

Формування системи умінь створення власної індивідуальної системи емоційної саморегуляції, що закладає основи регулятивної культури.

Вправа «Три кола»

Для оволодіння прийомами концентрації уваги можна використовувати вправу, запропоновану К.С.Станіславським. Вправа дозволяє керувати об'ємом уваги. Оволодіваючий прийомами психічної саморегуляції уявляє собі три концентричних кола з певним змістом та подумки переходить із більшого в менший. Бажано, щоб уявні образи великого кола вміщували

уявлення вулиці, будинку, у якому живе людина. Тоді легше перейти у середнє коло, головним змістом якого може бути кімната, в якій проходить заняття психічною саморегуляцією. Уявивши собі основні елементи оточуючої обстановки, необхідно перейти у третє, мале коло своєї уваги. Прийомами концентрації уваги за допомогою вправи «три кола» рекомендується оволодівати на перших заняттях. Є.Б.Нестеровський пропонує підкріплювати їх подумки формулами команд:

«Починаю заняття по концентрації уваги. Подумки уявляю собі три кола: велике, всередині нього - середнє, а в середньому - мале.

Перше велике коло моєї уваги - це увесь простір, що я бачу та сприймаю. Це наше місто, вулиця, дім, де я живу.

У цьому великому колі моєї уваги є інший, середній, обмежений стінами цієї кімнати, у якій я тепер займаюсь психотренінгом. Подумки уважно розглядаю стіни та обстановку кімнати. Все тут зумовлює приємний та спокійний відпочинок.

У цій кімнаті є ще одне умовне коло моєї уваги, у якому знаходжусь я тільки сам.

Коли я звертаю увагу на себе, все оточуюче щезає, стає розпливчастим та туманим. Поглядом подумки бачу тільки своє тіло: руки, ноги, тулуб...».

Вправа на тренування уваги.

Безперервне споглядання.- знаходячись у зручному розслабленому положенні, прискіпливо розглядайте будь-який не дуже складний предмет (коробок сірників, олівець, келих) протягом 3-5 хв, прагнучі не відводити погляд від предмета. Розглядати предмет знов і знов, прагнучи знайти у ньому якомога більше деталей. Повторюється ця вправа до тих пір, поки Ви не навчитесь порівняно легко утримувати увагу на предметі.

Ритмічне споглядання – вдивлятись у вибраний вами предмет під час спокійного вдоха, а на видих закривати очі, неначе «зтираючи» враження. Повторити вправу слід 20-30 разів. Можна обрати й інший ритм – споглядати

під час видиху, закривати очі, вдихаючи або розглядати предмет на рахунок 1-5, а закривати очі на рахунок 6-10. Навчання ритмічному спогляданню дається легше, ніж безперервне споглядання.

Споглядання подумки – безперервно або ритмічно споглядати предмет протягом 3-5 хв. Потім при закритих очах прагнути викликати у пам'яті, подумки, зоровий образ предмета у всіх його деталях (протягом 3-5 хв). Після цього відкрити очі та порівняти «оригінал» з «копією». Повторити так декілька раз. метою вправи є оволодіння чітким внутрішнім баченням.

Внутрішній відеоскоп – уважно розглядайте 2-3 хв будь-який простий предмет (олівець), потім інший (зошит). Закривши очі, подумки «вкладіть» олівець у зошит. Повторіть цю вправу декілька разів, ускладнюючи та комбінуючи.

Мета 10-13 занять (3 години):

Формування вмінь пізнання власних особистісних якостей, сильних та слабких сторін особистості.

Набуття умінь рефлексії, самосприйняття, власної чутливості.

Вправа. Тест «Наскільки я лівша» дозволить з'ясувати де-які загальні якості характеру. Результати запропонованих вправ записати на аркуш: П – праве, Л – ліве, складаючи власну формулу.

- Переплетімо пальці рук. Великий палець правої чи лівої руки опинився зверху? Повторити 2-3 рази для достовірності.

- Через невеликий отвір в аркуші паперу подивитись обома очима на якийсь предмет. Заплющуємо праве (П) око – чи змістився спостережуваний предмет? Заплющуємо ліве (Л) око – чи зник предмет з поля зору? Перевіривши себе, запишемо другу букву формули.

- Стати в “позу Наполеона” Ви відчуваєте себе комфортно, коли права (П) чи ліва (Л) рука зверху?

- Просто зобразіть “бурхливі аплодисменти“. Яка долоня зверху?

- Діставши певну буквену формулу, отримуємо відповідну коротку характеристику. По черзі зачитуємо її вголос і висловлюємо свої міркування (згода, незгода, доповнення).

Вправа на визначення рівня самооцінки.

Самооцінка, тобто оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, безумовно становить базову якість щодо формування ЕС. Вона багато в чому визначає взаєностосунки із оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Разом з тим, психологи давно користуються так званою “формулою Джеймса“, де самооцінка = успіх / домагання, звідки: успіх = домагання x самооцінка, а отже з цієї спрощеної, але досить наочної формули, слідує, що досягнення успіху у діяльності прямо пропорційно рівню самооцінки і її підвищення позитивно вплине на формування емоційної стійкості.

Виявити самооцінку можна за допомогою нескладного тесту-опитувальника (Г.П.Вівчарик), який включає 32 судження, з приводу яких можливі 5 варіантів відповідей за схемою: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів. Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно скласти бали за всіма 32 судженнями.

Сума від 0 до 43 балів говорить про високий рівень самооцінки, людина при цьому не обтяжена “комплексом неповноцінності”, правильно реагує на зауваження інших та рідко сумнівається в своїх діях. Сума балів від 43 до 86 свідчить про середній рівень самооцінки, при якому людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності», лише час від часу старається пристосовуватись до думки інших. Сума балів від 86 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, при якому людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, старається завжди враховувати думку інших і часто страждає від “комплексу неповноцінності”.

Вправа «Чистка цибулини». Мета цієї вправи – чітко уявити собі, ким Ви являєтесь у дійсності, уявити своє внутрішнє «Я» і усвідомити свої цілі та бажання. Час 10-15 хв. Технологія виконання:

- Закрийте очі, розслабтесь.
- Уявіть себе великою цибулиною, що складається з багатьох пластів. Ззовні знаходиться тонке коричневе лушпиння. Це Ваше зовнішнє «Я». Це пласт Ваших зовнішніх масок і поведінки в суспільстві. Знявши цей пласт спостерігайте за появою образу, що уособлює Ваше інше «Я». Просто спостерігайте цей образ і зверніть увагу на нього.

Вправа. Гра «Я».

Наше «Я» – одна з найскладніших загадок. Іноді «Я» має здоровий глузд, іноді це голос осяяння і творчої фантазії. А буває – це прояв безтурботності і нерозсудливості. Деякі дії ми здійснювали взагалі всупереч своїй волі. З попередньої вправи ми вже знаємо, що «Я» створюється пластами, як земна кора - чим глибше, тим більш давні пласти власного самоусвідомлення. Давайте здійснимо таку екскурсію вглиб власного «Я». Намалюйте це дерево Вашого «Я».

- Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева із різними гілочками і глибоким корінням. Одна із зовнішніх гілочок – це зовнішнє «Я». Це може бути і графічний символ, а може бути і якесь слово.

- Інша гілочка – «Я» в службовій діяльності, в роботі і навчанні. Зобразіть словом чи символом це «Я».

- Інша гілочка – це «Я» в сім'ї. Зобразіть і це символом.

- Ще одна гілочка – Ваше «Я» в колі друзів і знайомих. Зобразіть його.

- Особливу гілочку займе Ваше сексуальне «Я». Зобразіть це «Я».

Можна зобразити також декілька гілочок Вашого «Я» в різних товариствах і різних ситуаціях, враховуючи хоббі, інтереси, різні види діяльності.

- Вийшла досить екзотична крона. Кожний листочок в ній відображує Вашу багатогранність. Тепер можна зобразити коріння. Нехай самокритично в масштабі будуть зображені Ваші самобутні якості: наполегливість, доброта, романтизм, фантазія, інтереси, слабкості, нахили, уподобання, почуття гумору – весь букет Ваших фундаментальних якостей. Зобразіть їх, будь ласка.

- Обговоріть малюнки з усіма. Якщо гілочки прошелестять схвалення, а коріння міцно і гордо тримає дерево гордою верхівкою догори, проглядається якась гармонія. А що скажуть Ваші друзі жартома чи серйозно?

Вправа «Мої достоїнства та мої слабкі сторони».

Кожний з учасників ділить аркуш паперу надвоє і на одній половині пише: «Мої достоїнства», а на другій: «Мої слабкі сторони».

1. Закрийте очі, розслабтесь і пригадайте своє життя, починаючи із ранніх дитячих спогадів. Відмовтесь від будь-яких зауважень, які спотворюють Ваші достоїнства. Не забудьте вчинки, які комусь можуть здаватись легкими, але для Вас були важкими. Запишіть їх.

2. Протім те ж саме зробіть в другій колонці. На все відводиться 20 хвилин.

3. Кожен учасник повідомляє про свої сильні і слабкі сторони – про те, що він любить, сприймає в собі, про те, що дає йому почуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях, і навпаки, про те, що заважає йому в різні моменти життя. (4-5 хв). Всі учасники висловлюються по черзі.

4. Після цього група ділиться на 2-3 підгрупи і обговорює, як, спираючись на свої сильні сторони, зробити щось справді цінне, не обмежуючись тільки власними потребами та інтересами.

5. Вся група збирається і учасники розповідають один одному про те, як вони збираються використовувати свої сильні сторони для особистісного зростання.

Вправа «Розвиток впевненості на основі уявлень про досягнутий успіх».

Психологічна сутність вправи полягає в тому, що, оскільки успіх вселяє почуття власної гідності, то якщо Ви уявите, що досягли успіху, це допоможе Вам відчувати більшу впевненість у собі. Завдяки усвідомленню досягнутого успіху, Ви відчуваєте в собі більше сил, більшу динамічність, почуття власної гідності, і всі ці відчуття і почуття є внеском у впевненість у собі.

1. Вирішіть, який успіх найважливіший для Вас – добитись визнання на роботі, побудувати дім, вийти заміж/одружитись, купити автомобіль і т.д.

2. Розслабтесь, закрийте очі і уявіть собі, що Ви досягли цієї мети. Уявіть свій успіх, відчуйте задоволення і почуття власної сили, що він приносить. Відчуйте піднесення, збудження, силу, міць, абсолютну впевненість у собі і володіння ситуацією.

3. Уявіть, як інші підходять до Вас або телефонують, щоб щиро привітати, поздоровити Вас. Ви відчуваєте тепло, і Ви схвильовані, приймаючи похвалу від інших. Відчувайте піднесення, збудження, міць, абсолютну впевненість у собі і володіння ситуацією.

Вправа «Що хочу і що можу?»

Візьміть аркуш паперу і спробуйте відповісти на питання, що Ви робите із того, що Вам не хотілось би робити, і, навпаки, що Ви не робите із того, що Вам хотілось би робити?

А. Вкажіть три речі (це можуть бути обов'язки, заняття, справи, розваги тощо), які Вам хотілося б робити частіше.

1. _____
2. _____

3. _____

Б. Вкажіть три речі, які Вам хотілось би перестати робити в тій мірі, в якій Ви їх робите, а зовсім не робити.

1. _____

2. _____

3. _____

В. тепер поясніть, чому Ви не робите достатньо А і робите надто багато Б?

Мета 14-17 занять (3 години):

Формування умінь, що забезпечують толерантність до стресогенних факторів та легкість у пристосуванні до мінливих обставин.

Перша допомога в гострій стресовій ситуації.

1. Перше і головне правило: в гострій ситуації не слід приймати ніяких рішень, навіть намагатися.
2. Порахуйте до десяти.
3. Займіться своїм диханням. Повільно вдихніть повітря носом і на деякий час затримайте дихання. Видих здійснюйте поступово, також через ніс. Зосередтесь на відчуттях, пов'язаних з вашим диханням.

Якщо стресова ситуація застала Вас у приміщенні.

1. Встаньте і, якщо це потрібно, вибачившись, вийдіть з приміщення.
2. Скористайтесь будь яким шансом, щоб змочити чоло, скроні і артерії на руках холодною водою.
3. Повільно огляньтеся навкруги, переводячи погляд з одного предмета на інший, подумки опишіть їх зовнішній вигляд.
4. Подивіться у вікно на небо, зосередтесь на тому, що бачите. Коли Ви в останній раз так дивились на небо? Хіба світ не чудовий?
5. Набравши води в склянку, повільно зосереджено випийте її. Сконцентруйте свою увагу на відчуттях, коли вода буде текти по горлу.

6. Випрямтесь, поставте ноги на ширину плечей і на видиху нахиліться, розслабивши шию і плечі так, щоб голова і руки вільно звисали до підлоги. Дихайте глибше, слідкуйте за своїм диханням. Продовжуйте вправу протягом однієї-двох хвилин. Потім повільно випрямтесь (дійте повільно, щоб не закрутилась голова).

Якщо стресова ситуація застала Вас де-небудь (поза приміщенням).

1. Огляньте навколо. Спробуйте поглянути на оточуючі предмети з різних позицій, подумки називаючи все, що бачите.
2. Детально роздивіться небо, описуючи все, що бачите.
3. Знайдіть який-небудь дрібний предмет (листочок, гілку, камінь) і уважно розгляньте його. Розглядайте його не менше чотирьох хвилин, - його форму, колір, структуру таким чином, щоб зуміти чітко уявити його із заплющеними очима.
4. Якщо є можливість випити води - скористайтесь нею, пийте повільно, зосередившись на тому, як вода повільно тече по Вашому горлу.
5. Ще раз прослідкуйте за своїм диханням. Дихайте повільно, через ніс. Вдихнувши, на деякий час затримайте дихання, потім повільно, через ніс видихніть повітря. Приємне відчуття, чи не так? Насолоджуйтесь ним!

Вправа «Довгострокове подолання стресових ситуацій».

Методики довгострокового подолання стресу будуються на попередженні, плануванні, перспективі та практиці.

- Попередження означає розуміння різниці між збудженням та стресом.
- Планування означає знання своїх болючих і вразливих місць, а також володіння прийомами їх захисту.
- Перспектива означає, що Ви знаєте коли слід зробити вибір і проконтролювати себе, і знаєте коли послабити контроль.
- Практика означає, що недостатньо все це тільки прослухати, зрозуміти.
- Самоуправління повинно стати частиною вашого повсякденного життя.

Вправа «Що мені заважає поклопотатися про себе?» (Робота в парах)

Опишіть партнерові свою ситуацію. Візьміть на себе роль тієї частини, яка потребує допомоги, і виразите її у дії. Зробіть те ж саме з частиною, яка заважає вам поклопотатися про себе. Потім хай партнер візьме на себе ці ролі. Обговорите з ним альтернативи і виразите це в діях. Варіант для трійок: після того, як ви визначили частини і знайшли способи їх виразу, ви створюєте скульптуру, де партнери беруть на себе ролі різних частин.

Вправа «Остання соломинка».

Один учасник стає Клієнтом, інший — Консультантом. Клієнт: «Ви моя остання надія. Якщо ви мені не допоможете, у мене залишається тільки один вихід». Типові реакції учасників в ролі Консультанта: страх, смуток, туга, роздратування, бажання «відфутболити» цю відповідальність Клієнтові, вантаж відповідальності, напруга в тілі, скутість. Фантазії про те, що стоїть за словами Клієнта: відчай, безнадійність, страх, невіра в свої сили, бажання позбавитися від відповідальності, знайти захист, прив'язати до себе консультанта. Варіант відповіді Консультанта: «Це звучить так, немов ви відчуваєте таку втому і безнадійність, що готові вірити мені більше, ніж собі».

Вправа «Чудотворець».

Клієнт: «Ви просто чарівник! Можливо, ви дієте якимись променями ? » Типові реакції в ролі Консультанта: приємно, радісно, ніяково, совісно, відчуття, що поставили на п'єдестал і вже страшно зробити щось не те. Фантазії про те, що стоїть за словами Клієнта: відчуття власної слабкості, невіра в себе, бажання звільнитися від відповідальності. Варіант відповіді Консультанта: «Я рада, що мені вдалося вам допомогти, і мене турбує те, що ви не бачите свого внеску. Як вам здається, що вам заважає? »

Вправа «Червоні прапорці». Клієнтка: «Перед тим, як звернутися до вас, я була у психолога, щоб він допоміг моїй дитині, а він заявив, що для цього потрібно розібратися в моїх відносинах з чоловіком! Більше я до цього фахівця не пішла». Типові реакції в ролі Консультанта: скутість в тілі; відчуття, ніби мені запалили червоне світло — вхід заборонений; напруга — боюся, раптом торкнуся чогось ще забороненого, і Клієнтка піде; роздратування, ніби мене обмежують; бажання бути краще за психолога, до якого зверталася Клієнтка. Фантазії про те, що стоїть за словами Клієнтки: бажання уникнути болю, страх доторкнутися до рани, роздратування, образу. Варіант відповіді Консультанта: «У мене зараз подвійне відчуття: я розумію, що не про все ви зараз готові говорити, я поважаю ваші бажання, і в той же час я знаю, що чим більше буде у нас «заборонених» тим, тим менше у мене шанс ефективно допомогти вам».

Мета 18-21 занять (3 години):

Вдосконалення майбутніми практичними психологами навичок соціальної перцепції.

Формування вмінь та навичок психологічної проникливості.

Вправа «Жестові етюди». Жест – безумовно важливий знак спілкування. Він допомагає точніше, правильно зрозуміти мовця. Ця весела гра збуджує фантазію, тренує спостережливість, координацію рухів.

Один з учасників показує жестама закінчену ситуацію й залучає до неї інших членів групи (набирає воду). Можливо зіштовхнути дві ситуації: в проблемній ситуації буде той, який повинен щось робити із двома предметами (запалена свічка, банка варення) і продовжувати гру. Тому, хто хоче почати дії, передається записка із завданням.

Аналіз гри: чи не була порушена заборона на міміку? Чи було мовчання ідеальним? Чому сміх і вигуки ніхто не міг перебороти?

Вправа «Колір – жестом». По черзі кожен зобразить свій улюблений колір жестами. А всі інші відгадуватимуть. Показувати на предмети подібного кольору не можна. І тут, можливо, дехто переходитеме з “чистого” жесту на пантоміму. Іншим дозволяється допомагати такому учасникові, йому надається кілька спроб. Зрештою, важливіше надати простір для творчої уяви, ніж опутувати їх жорсткою умовністю. ,

Вправа «Тест Контакт». Підрахуйте загальну кількість балів, оцінюючи кожне висловлювання від 0 до 4 балів:

1. Я легко зближуюсь з людьми.
2. У мене багато знайомих, з якими я охоче зустрічаюся.
3. Я говірка людина.
4. Я невимушено почуваю себе з незнайомими людьми.
5. Мені було б неприємно, якби надовго зникла можливість спілкування.
6. Коли мені необхідно про щось дізнатись, я волію запитати, а не порпатись в книжках.
7. Мені вдається пожвавити нудну компанію.
8. Я говорю швидко.
9. Коли я надовго відірваний від людей, мені дуже хочеться поговорити з кимось.

За результатами тестування 1-12 балів – інтроверт, 13-24 бали – амбіверт, 25 – 36 балів – екстраверт.

Вправа «Проблеми спілкування є в усіх».

Будемо ділитись своїми думками з приводу спілкування. Почати можна з фрази: «Мені легко спілкуватись, коли....» або «Я почуваю себе невпевнено, якщо....»

Вправа «Асоціації» (метафоричне взаємне сприйняття). Один виходить, група загадує якогось учасника, той, що водить намагається вгадати його, ставлячи по колу питання типу: « Якщо пташка, то яка ? »

Вправа «Подарунки»: виконання бажань з вгадуванням « запиту» учасника. Подарунки дарують мовчки по колу так, щоб партнер міг вгадати, що він отримав. Коли круг завершиться, з'ясовують, починаючи з останнього гравця, наскільки співпали представлення одержувачів з тим, що їм дарували, і наскільки їм подобаються ці подарунки.

Вправа «Хто ж я такий?» Кожному на спину приколюють листок з іменем відомої людини — кого, він повинен вгадати. Для цього він ставить членам групи навісні питання, що припускають відповідь «та» чи «ні», наприклад: «Я живий?», «Я чоловік?» і т.п. Варіант: ведучий приклеює кожному на груди табличку з написом — який, учасник не знає. Соромливі учасники отримують написи: Розговоріть мене, Погоджуйтеся зі мною, Підтримуйте мене, Балуйте мене, Робіть, як я. Активним і напористим учасникам дістаються написи: Сперечайтесь зі мною, Одурюйте мене, Ігноруйте мене, Не довіряйте мені, Неправильно тлумачте мої слова. Протягом 10 хвилин обговорюється яка-небудь неістотна тема, потім кожен намагається зрозуміти, що ж написано на його табличці.

Вправа «Що тебе насправді хвилює?». Один учасник стає Клієнтом. Клієнт розповідає: «На вихідних моя дівчина знову напилася на вечірці і абсолютно забула про мене. Мені було так соромно за неї... Вчора я намагався напоумити її, але вона заявила, що не вважає себе алкоголіком. Мені так важко. Ось вже рік, як я не п'ю, і мені потрібна людина, яка підтримала б мене в цьому». Перш ніж почати розповідь, Клієнт вибирає для себе причину для хвилювання; група намагається вгадати її по його невербальних проявах. Потім учасники перевіряють свої припущення,

питаючи: «Вона тобі не подобається п'яна?», «Ти образився, що вона забула про тебе?», «Тобі доводиться виправдовуватися, що у тебе п'юча подруга?», «Ти боїшся під її впливом сам зірватися?», «Вваших відносинах щось не вистачає? » і т.д.

Мета 22 заняття (2 години):

Підведення підсумків.

Вправа «Оцінка ефективності тренінгу». На останньому занятті кожен учасник відповідає на наступні питання: Який вплив на моє життя зробила робота в групі? Які зміни в своєму житті я пов'язую з участю в групі? З якими проблемами я зіткнувся, коли намагався застосувати в житті рішення, знайдені в групі? Який вплив зробила моя участь в групі на близьких і значущих для мене людей?

У чому мої реакції на керівника групи схожі на те, як я відчував і повадився в сім'ї, коли був дитиною? Що я хотів би сказати про терапевта групи і стиль його роботи? Що в поведінці терапевта допомагало мені краще зрозуміти себе і шукати вирішення своїх проблем? Що в поведінці терапевта заважало мені добиватися своїх цілей в групі?

Вправа «Рекомендації». Кожен з учасників тренінгу створює власні рекомендації щодо підвищення власного рівня сформованості емоційної стійкості. Після чого за допомогою керівника в процесі обговорення організуються загальні рекомендації для майбутніх практичних психологів підвищення рівня емоційної стійкості як професійно важливої якості

На закінчення учасників просять поділитися своїми враженнями від тренінгу.