**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра психології та соціальної роботи

**ВИНОГРАДОВА Тетяна Володимирівна**

**Умови, чинники і технології формування емоційної стійкості у студентів-психологів**

спеціальність: 053 Психологія

освітньо-професійна програма «Психологія»

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи ПСм-21

Т.В. Виноградова

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник:

д.психол.н., доцент

А.Н. Гірняк

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2021 р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.Н. Гірняк

ТЕРНОПІЛЬ - 2021

**ЗМІСТ**

**Вступ……………...………………………………………………………………..3**

**Розділ 1*.* Теоретико-методологічні засади дослідження емоційної стійкості у студентів-психологів ………………....7**

1.1. Аналіз основних теоретичних підходів до феномену емоційної стійкості особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі………...………7

1.2. Емоційна стійкість у контексті психологічних особливостей студентського віку …….………………………………………………………………………….....15

1.3. Основні чинники та умови формування емоційної стійкості у студентів-психологів……………………………….…..………………………………………22

**Висновок до першого розділу …………………………………..……………….32**

**Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості у студентів-психологів.…………………………………………………..…………....…..34**

2.1. Характеристика методів і методик дослідження емоційної стійкості   
у студентів-психологів ……………………………………………………...……..34

2.2. Обробка та аналіз результатів дослідження емоційної стійкості у студентів-психологів...……………………………………………………………….………...38

**Висновок до другого розділу …………………………………..……..………….42**

**Розділ 3. Прикладні аспекти формування емоційної стійкості у студентів-психологів ………………………..……….43**

3.1. Психологічне забезпечення процесу формування емоційної стійкості   
у студентів-психологів ……………………………………………..………….……43

3.2. Тренінгова програма формування емоційної стійкості у студентів-психологів та обґрунтування її ефективності ………………………………….….…...………52

**Висновок до третього розділу …………………………………..…..…………...65**

**Висновки………………………………...……………………………………...67**

**Список використаних джерел……………………………………….70**

**ДОДАТКИ………………………………………………………………………….76**

**Вступ**

**Актуальність дослідження.** Стрімкі та неоднозначні соціальні, економічні та культурні зміни, що відбуваються сьогодні в українському суспільстві, повністю сприяють підвищенню рівня психоемоційної напруги, а це призводить до виникнення кола психологічних проблем. Очевидні переваги в різних сферах життєдіяльності набувають люди, які здатні швидко пристосовуватися до нових соціальних умов та здійснювати ефективне функціонування за нових обставин. Саме тому сучасність пред'являє особливі вимоги щодо вітчизняної освіти, покликаної створювати середовище задля розвитку творчих особистостей, які здатні ефективно вирішувати життєві та професійні завдання, та мають адаптаційні можливості і емоційну стійкість.

Проблема емоційної стійкості надто актуальна останнім часом, як у теоретичному, так і у практичному плані постає об'єктом психофізіологічних, педагогічних, філософських, соціальних та інших досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, що свідчить про її міждисциплінарність. У психології ця проблема відноситься до класичних: деякі аспекти емоційної стійкості розглядалися в контексті досліджень мотиваційної сфери особистості (у роботах В. Вілюнаса, Н. Герасимової, Б. Додонова, С. Занюка та ін); у зв'язку із емоційним регулюванням діяльності (так вважав Л. Аболін, С. Колот,   
О. Ольшанникова, О. Саннікова, А. Чебикін, та ін); щодо стійкості психічних процесів (Г. Андрєєва, О. Государєва, П. Зільберман, Г. Мейєр, В. Семиченко та ін.); при дослідженні емоційного інтелекту (Г. Андрєєва, І. Аршава, Д. Гоулман, Е. Носенко та ін.); у контексті професійної діяльності (О. Запорожець, В. Калін, С. Максименко, В. Моляко, О. Федик та ін.); у зв'язку з установками (А. Асмолов, Д. Узнадзе, О. Прангшивілі, В. Ядов) та саморегуляцією (Ю. Лановенко,   
А. Массанов, І. Павлова, К. Пилипенко, Є. Рева та ін.).

Особливий інтерес представляє вивчення емоційної стійкості студентів-першокурсників як інтегративної полісистемної властивості особистості, що характеризується емоційною збалансованістю. Навчання у вищому навчальному закладі традиційно стає найважливішим етапом професійного становлення особистості, адже передбачає активне, свідоме утвердження людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм і цінностей, які відповідають вимогам майбутньої професійної діяльності. Як свідчать деякі дослідження (психологи Л. Аболін, І. Аршава, М. Корольчук, В. Крайнюк,   
Г. Ложкін, В. Моляко, М. Повякель, О. Саннікова, О. Чебикін та ін.) встановлено, що саме емоційна стійкість належить до таких інтеграційних властивостей особистості, які певною мірою забезпечують успішність діяльності, особливо в емоціогенних умовах. До цих умов можна віднести період навчання студентів у закладі вищої освтіи.

У той же час у низці досліджень (І. Андрійчук, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, І. Зимова, Є. Ільїн, Л. Литвинова, Є. Рева та ін.) значна кількість студентів взагалі не володіє даною властивістю у достатній мірі, що призводить до нервово-психічних розладів, хронічної втоми, депресій, неврозів, порушення працездатності та зниження результатів навчальної діяльності. Відсутність чи слабкий розвиток такої властивості уже на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі знижує рівень професійної підготовки майбутніх фахівців і надалі постає однією з причин їхньої неконкурентоспроможності на ринку праці. У останні роки з'явилися дослідження різних аспектів проблеми емоційної стійкості студентів на різних етапах навчання саме у ЗВО (М. Буслаєва,   
Г. Гол'єва, В. Медведєва, К. Пилипенко, Т. Савіна, О. Савченко та ін.).

Водночас деякі аспекти вищезгаданої проблеми ще недостатньо вивчені. Так, на наш погляд, вимагає уточнення розуміння емоційної стійкості як психологічного феномена у вигляді властивості особистості, уточнення її структури і компонентного складу показників; уточнення характеру взаємодії основних компонентів емоційної стійкості та певних властивостей особистості, що супроводжують її прояви; а також уточнення шляхів розвитку цього феномена за умов навчання у виші.

Вибір теми дослідження **«Умови, чинники і технології формування емоційної стійкості у студентів-психологів»** зумовлено соціальною та психолого-педагогічною значущістю проблеми і необхідністю подальшого розширення її у напрямку теоретичних та експериментальних досліджень.

**Об`єктом дослідження** є емоційна стійкість особистості як психологічний феномен.

**Предметом дослідження** є особливості формування емоційної стійкості у студентів-психологів.

**Мета** **дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити умови, чинники і технології формування емоційної стійкості у студентів-психологів.

Згідно з метою, поставлені такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до феномену емоційної стійкості особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі.

2. Визначити основні чинники та умови формування емоційної стійкості у студентів-психологів.

3. Емпірично обґрунтувати психологічні особливості емоційної стійкості у студентів-психологів.

4. Розробити та апробувати на практиці тренінгову програму формування емоційної стійкості у студентів-психологів.

**Методи дослідження:**аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи), тестування, активне соціально-психологічне навчання, а також методи кількісно-якісної обробки отриманих експериментальних даних.

***База дослідження.*** Дослідження умов, чинників і технологій формування емоційної стійкості у студентів-психологів проводилося на базі Західно-українського національного університету. У ньому взяли участь 56 студентів. Згідно з поставленими завданнями, експериментальне дослідження проводилося у три етапи (констатувальний, формувальний та контрольний).

**Наукова новизна** **і теоретичне значення** праці полягає у подальшому розвитку сутності поняття «емоційна стійкість», вивченні основних теоретичних підходів до феномену емоційної стійкості особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі; обґрунтуванні емоційної стійкості в контексті психологічних особливостей студентського віку, а також основних чинників та умов формування емоційної стійкості у студентів-психологів. У роботі поглиблено психологічні знання щодо шляхів, засобів та технологій формування емоційної стійкості у студентів-психологів.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробленні та апробації тренінгової програми формування емоційної стійкості у студентів-психологів. Вказана програма, а також запропонований психодіагностичний комплекс, можуть використовуватися викладачами та практичними психологами закладів вищої та професійної освіти з метою формування емоційної стійкості у студентів – майбутніх фахівців соціогуманітарної сфери.

**Структура роботи*.*** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, а також списку використаної літератури (83 позиції) та   
1 додатка. Основний зміст проведеного дослідження викладено на 69 сторінках комп’ютерного набору.

**Розділ 1**

**Теоретико-методологічні засади дослідження емоційної стійкості у студентів-психологів**

**1.1. Аналіз основних теоретичних підходів**

**до феномену емоційної стійкості особистості**

**у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі**

Проблема формування емоційної стійкості займає важливе місце у становленні людини як особистості та суб'єкта діяльності. Уточнюючи сутність поняття», доцільно розглянути основні підходи до його розуміння в сучасній психології. Це дозволить виділити суттєві ознаки та компоненти емоційної стійкості у вигляді психологічного феномену, а також розробити теоретичну модель емоційної стійкості особистості, що допоможе організувати та провести її емпіричне дослідження у студентів-першокурсників.

Психофізіологічний підхід. Істотну роль у розумінні феномена емоційної стійкості відіграють дані, отримані у деяких психофізіологічних дослідженнях (над питанням працювали Н. Амінов, Ю. Блудов, З. Ізюмова, Є. Ільїн, У. Небиліцин, У. Суворова та інші). У роботах названих авторів зазначений феномен пов'язується з нейродинамічними чинниками, процесами вищої нервової діяльності, темпераментними властивостями, діями стрес-факторів (силою емоціогенного впливу), загальним адаптаційним синдромом тощо. Серед корелятів емоційної стійкості, зокрема, називаються глибина, тривалість, лабільність емоційних переживань. Емоційна стійкість сприймається як прояв низької емоційної чутливості, як ступінь емоційного порушення, що не порушує поведінку людини, а, навпаки, сприяє ефективній діяльності.

Н. Амінов та С. Ізюмова показують взаємозв'язок емоційної стійкості з рівнями лабільності та активованості нервових процесів, а також здатністю контролювати емоції. По М. Амінову, висока емоційна стійкість властива саме тим особам, які «краще здійснюють контроль своїх емоційних реакцій» [14, с.76].

Із погляду Є. Ільїна, щодо емоційної стійкості можна говорити в тому випадку, коли визначаються: 1) час появи емоційного стану при тривалій та постійній дії емоціогенного фактора (наприклад, час появи стану монотонії та емоційного пересичення при виконанні одноманітної роботи); коли пізніше з'являються емоційні стани, тоді вищою стає емоційна стійкість; 2) сила емоціогенного впливу, що викликає певний емоційний стан (страх, радість, горе тощо); що більше має бути сила цього (наприклад, вагомість втрати чи успіху), то вище емоційна стійкість людини. Дослідник заперечує існування «загальної» емоційної стійкості. Остання розуміється їм як «стійкість особистості конкретному емоціогенному чиннику. До різних емоціогенних факторів ця стійкість буде різною» [21, с. 229].

Я. Рейковський розглядає емоційну стійкість як процес, у якому доцільно виділити два рівні: 1) «людина емоційно стійка, якщо її емоційне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує порогової величини; 2) людина емоційно стійка, оскільки, попри сильне емоційне збудження, у її поведінці немає порушень» [38, с. 264].

Діяльнісний підхід. Ряд психологів (Л.Аболін, О.Дашкевич, Ю.Кулюткін та ін.) розглядають різні прояви емоційної стійкості, які, так чи інакше, пов'язані із соціальною активністю особистості, її поведінкою та продуктивністю діяльності, працездатністю у стресогенних ситуаціях [56; 62 та ін].

В. Чудновський визначає емоційну стійкість як «здатність людини зберігати в різних умовах соціальної нестабільності особистісні позиції, володіти певними механізмами захисту по відношенню до впливів, далеких від його особистісних поглядів, переконань і світогляду в цілому» [28, с. 141]. Розглядаючи поведінку соціально активного суб'єкта, автор виділяє два способи дій: пристосування до ситуації та перетворення обставин. Останній спосіб дії має відношення до стійкості особистості, оскільки «виявляючи себе стійкою особистістю, індивід реалізує свою соціальну активність» [28, с. 143].

Як вказує Ю. Стрєлков «здатність суб'єкта виконувати діяльність у складних трудових ситуаціях із тією ж успішністю, що й у нормальних умовах, часто пов'язують із емоційною стійкістю, припускаючи, що у нестійких осіб емоційний зрив призводить до руйнування діяльності» [62, c. 235].

Л. Аболін визначає емоційну стійкість як «властивість, що характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності, окремі емоційні механізми якого гармонійно взаємодіють між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети» [2, с. 138].

Ю. Кулюткін розглядає емоційну стійкість як уміння виявляти терпіння та наполегливість у діяльності, а витримку та самовладання в емоціогенних, стресових ситуаціях, уміння «тримати себе» в умовах негативних емоційних впливів із боку інших [52, с. 169].

О. Дашкевич як головний критерій емоційної стійкості називає ефективність діяльності в емоціогенній ситуації. Емоційна стійкість сприймається у вигляді позитивної психологічної якості особистості, що виявляється у відповідальні моменти життя, і що характеризується стабільністю, стійкою спрямованістю рішення поставлених завдань [74].

В. Писаренко під емоційною стійкістю особистості розуміє: «здатність відповідати на напружені ситуації такими змінами емоційного стану, які призводять не до зменшення, а збільшення працездатності» [21,с. 52].   
А. Прохоров розглядає вищезгаданий феномен як «постійність та стабільність у прояві емоцій та емоційних станів» [24, с. 257]. В. Медведєва розуміє емоційну стійкість як «професійно значущу якість особистості, що забезпечує стабільність емоційного стану та ефективне виконання діяльності в емоціогенних умовах при перенапрузі, фрустрації, що сприяє запобіганню тривожності, професійній деформації особистості, емоційного вигоряння» [19].

Емоційна стійкість у зв'язку з конкретними видами діяльності. Так, Е.Блейєр, Г.Гарднер та Г.Мейєрс вважають, що емоційна стійкість виконує регулюючу функцію в інтелектуальній діяльності, а також постає як складова оцінки досягнутого результату [22, с. 174].

Отже, як свідчать дані дослідження, емоційна стійкість – функціональна, гармонізуюча система емоційного регулювання діяльності, здатність зберігати певні емоційні стани. Вона постає як один із психологічних факторів надійності, ефективності та успішності дій в ситуації підвищеної психічної напруженості.

Диференційно-психологічний підхід. Низка дослідників вивчають вказаний феномен у зв'язку зі стійкими властивостями особистості. Так,   
О. Саннікова розглядає емоційну стійкість через призму емоційності, тобто, схильності індивіда до переживання емоцій певного знака та модальності (радість, гнів, страх, смуток, спокій). Емоційність є системоутворюючим фактором індивідуальності, визначає вихідний рівень реагування на емоціогенні ситуації, впливає на емоційний поріг. Тому представники різних типів емоційності мають досить різну емоційну стійкість.

У даному контексті емоційна стійкість є формою «переживання, що сигналізує щодо стану збалансованості чи незбалансованості в системі «особистість – соціум» і реалізує функцію суб'єктивного ставлення особистості до адаптаційної ситуації. Стан нерівноважності із середовищем супроводжує актуалізована адаптивна потреба та зміни в емоційних переживаннях» [42, с. 46].

О. Ольшанникова зазначає, що «для емоційної стійкості необхідним чинником є ​​домінування позитивних емоцій» [19, с.74]. О. Чернікова виділяє:   
а) відносну стійкість оптимального рівня інтенсивності емоційних реакцій;   
б) стійкість якісних особливостей емоційних станів, тобто стабільну спрямованість емоційних переживань щодо їхнього змісту на позитивне вирішення майбутніх завдань [58, с. 99]. Подібні ідеї висловлює і П. Фрес. Цей дослідник показує, що емоційна стійкість чи нестійкість визначаються чутливістю людини до емоціогенних ситуацій, виникнення яких має суто суб'єктивний характері і залежить від «мотивації і можливостей людини», і є надто важливою характеристикою емоційності [72].

Адаптаційний підхід. Н.Самукіна пов'язує емоційну стійкість особистості із адаптованістю. Вона пише, що наявність цієї властивості свідчить про оптимальність функціонування психічних та психосоматичних особливостей особистості, її адекватність по відношенню до навколишньої дійсності. У якості таких параметрів виступають вимоги соціального середовища і суспільства, особливості конкретної соціальної ситуації і характер діяльності [41, с. 9].

Ю.Рокицька зазначає, що співвідношення процесів психологічної адаптації та професійного самовизначення особистості опосередковане емоціями, стає критерієм гармонійності даних процесів. Емоційні процеси набувають позитивного або негативного характеру, залежно від того, чи знаходяться тут здійснювані індивідом професійне самовизначення та вплив, якому він піддається, відносно фасилітації/інгібіції до його самості [36].

Розглядаючи емоційну стійкість із позиції професійного самовизначення, Ю. Рокицька стверджує, що таке поняття полягає у профілактиці емоційних навантажень і психологічної дезадаптації, у забезпеченні стійкості та послідовності професійного самовизначення. Автор зазначає, що важливими психологічними детермінантами розвитку емоційної стійкості у процесі професійного визначення студентів стає:

- відкритість досвіду, позитивне самовідношення. прийняття себе та навколишньої дійсності;

- розуміння власної самості через моніторинг афективності психічних станів;

- наявність життєвої мети, прийняття відповідальності за її реалізацію;

- професіографічний аналіз власної особистості;

- усвідомлена і позитивна мотивація формування емоційної стійкості [36].

Результати наведених досліджень дозволяють пов'язати емоційну стійкість особистості зі здатністю до соціальної адаптації і простежити психологічні проблеми, які зумовлені низьким рівнем останньої.

Підхід із позицій теорії установки. Представники даного підходу (А.Асмолов, Д.Узнадзе, В.Ядов та ін.) розкривають психологічну сутність емоційної стійкості через категорію установки (смислової, цільової та операційної), яка стає спрямовуючою відносно особистості до діяльності та надає останній стійкий характер [19; 22; 36 та ін].

Когнітивний підхід. Б.Вейнер розкриває зміст емоційної стійкості з погляду теорії каузальної атрибуції. Тут емоційна стійкість постає як реакція на закріплену в генетичній пам'яті значну ситуацію. При цьому уточнюється, що «оцінка значущості ситуації може бути не тільки на рівні, що усвідомлюється, але і на неусвідомлюваному» [30, с.142].

Емоційна стійкість у вигляді характеристики емоційного інтелекту. У роботах ряду дослідників (І. Аршава, Е. Носенко та ін.) емоційна стійкість пов'язується з феноменом емоційного інтелекту, який розуміється у вигляді розумності в емоційній регуляції поведінки і найважливішій детермінанті успішності життєдіяльності [1] та емоційного самоконтролю [23], 19].

І. Аршава зазначає, що є досить різні форми відображення оцінки емоційної стійкості людини за параметрами: рівень сформованості емоційного інтелекту; переважання в індивідуальному досвіді ресурсів емоційної стійкості, вироблення активної стратегії подолання концентрації проблемі; особливостей прояву вищих психічних функцій (комунікативності і почуття гумору); наявність чи відсутність психосоматичних порушень [3].

І.Павлова розглядає емоційну стійкість у вигляді елементу емоційної зрілості, яка, у свою чергу, трактується автором як «інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь розвитку емоційної сфери лише на рівні адекватності емоційного реагування у певних соціокультурних умовах» [38]. До важливих ознак емоційно зрілої особистості учена відносить: адекватність у сприйнятті, оцінюванні та розумінні власних емоцій і, зокрема, емоцій оточуючих, довільність у керівництві своїми емоціями і використання емоційної експресії як засобу спілкування. Емоційна зрілість є феноменом емоційного порядку, вона виступає як здатність до адекватного емоційного реагування у конкретних соціальних умовах, а, отже, завжди має емоційну стійкість.

Емоційна стійкість як чинник стійкості особистості. Ряд авторів розглядає емоційну стійкість як чинник стійкості особистості загалом. Так, Е. Еріксоном емоційна стійкість сприймається як чинник формування та підтримки цілісності особистості. При цьому автор акцентує увагу на тому, що «цілісність особистості, що формується на певному віковому етапі, забезпечується не тільки інтелектуальною і фізичною вмілістю, але й стійкістю, пов'язаністю, самостійністю вироблюваних підлітком моральних поглядів і оцінок, тобто, стійким світоглядом» [29, c.243 ].

Структура емоційної стійкості. Виходячи з мети та завдань нашого дослідження, особливий інтерес становлять психологічні дослідження, автори яких звертають увагу на структуру емоційної стійкості, а також виділяють критерії її сформованості. Так, В. Медведєва вказує, що емоційна стійкість забезпечує вироблення професійних компетенцій, пов'язаних із навичками аналізу діяльності та вмінням застосовувати методи емоційного та когнітивного регулювання, задля підтримки на високому рівні власної діяльності, а також здатність контролювати стабільність емоційного стану.

Сформованість емоційної стійкості визначається критеріями та показниками, що їх розкривають: ступінь виразності мотивів, потреб та цінностей; знання основ психогігієни; системне володіння навичками саморегуляції; емоційні прояви та якості особистості, що визначають їх характер. Емоційна стійкість має структуру, яка складається з чотирьох компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-теоретичного, емоційно-особистісного і практико-дійового [71].

Є.Пилипенко розглядає емоційну стійкість як «складну динамічну інтегративну якість особистості, яка забезпечує високу продуктивність діяльності та поведінки у складних емоційно-напружених умовах». Структура емоційної стійкості, на її думку, представлена різними підструктурами: психофізіологічною, емоційно-вольовою, когнітивно-рефлексивною, а також адаптивною та соціально-перцептивною. Отже, інтеграція, сумісність і представленість даних підструктур надає стійкості чи нестійкості розвитку емоційної стійкості. Для формування стійкої емоційної стійкості необхідно активізувати її підструктури, основою яких повинні виступати сформовані вміння рефлексії, самопізнання, адаптивності, медитації, саморегуляції, самоконтролю та інші [20].

У контексті нашої роботи особливу цінність становлять дослідження М.Буслаєвої. Автор визначає поняття «емоційна стійкість студента» як готовність до конструктивного вирішення емотивних ситуацій у процесі професійної діяльності. Структура емоційної стійкості, на її думку, представлена ​​такими компонентами:

- емоційним (захід чутливості суб'єкта до емотивних ситуацій життєдіяльності, рівень збудливості, негативні емоційні переживання, ситуативна та особистісна тривожність);

- мотиваційним (система мотивів, спрямованих на подолання психологічних бар'єрів, що виникають у напруженій ситуації);

- вольовим (внутрішній чи міжнародний контроль особистості, здатність приймати відповідальність за свої дії він);

- когнітивним (ступінь вираженості інтелектуальних емоцій, що визначають пізнавальну активність індивіда з самоорганізації та саморегуляції поведінки) [38].

Отже, слід зазначити, що у сучасній психологічній літературі немає однозначного тлумачення поняття емоційної стійкості. Представники розглянутих підходів до розуміння емоційної стійкості фокусують увагу на різних сторонах феномену, що вивчається, а також демонструють його складність і багатоаспектність. Разом із тим, незважаючи на суттєві розбіжності у поглядах окремих дослідників на досліджувану проблему, проаналізовані роботи, зокрема, дозволяють розглядати емоційну стійкість як інтегративну динамічну особистісну особливість, яка виявляється у властивих людині стійких диспозиціях до збереження гомеостазу у складних ситуаціях професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. [58].

Як було показано вище, емоційна стійкість виступає одним із психологічних факторів надійності, ефективності та успішності діяльності в ситуаціях підвищеної напруженості. Завдяки емоційній стійкості як інтегративної, полісистемної властивості, забезпечується перехід психіки на новий рівень активності. Перебудова спонукальних, регуляторних та виконавських функцій дозволяє зберегти та збільшити ефективність діяльності у стресогенних умовах. Психофізіологічною основою емоційної стійкості особистості є процеси вищої нервової діяльності, властивості нервової системи (глибина, тривалість, лабільність емоційних переживань тощо).

Аналіз літератури показав, що емоційна стійкість – це складне психічне утворення, а також інтегративна, полісистемна властивість психіки, яка характеризується емоційною збалансованістю та продуктивною діяльністю у неспецифічних та екстремальних умовах. У нашій роботі це теоретичне становище є вихідним для подальшого емпіричного вивчення емоційної стійкості. Зазначена психічна властивість включає такі компоненти:

- мотиваційний (збалансованість – незбалансованість між особистістю та соціальним середовищем, а також рівень особистісної тривожності, невротизації і типові емоційні реакції тощо);

- когнітивний (оцінка одержуваної інформації, прогнозування подій і прийняття рішень у стресогенних ситуаціях);

- поведінковий (адаптованість до соціального середовища, адекватність поведінки особистості під час вирішення завдань в умовах екстремальних впливів).

**1.2. Емоційна стійкість в контексті психологічних**

**особливостей студентського віку**

Відомо, що головною метою навчання у вищій школі стає підготовка висококваліфікованих кадрів, які володіють не тільки достатнім обсягом знань, але й, будучи емоційно стійкими, також здатні швидко і гнучко пристосовуватися до умов навчальної діяльності, яка швидко змінюється, а згодом, і трудової.

Наукова розробка проблеми формування емоційної стійкості студентів спонукала дослідників розглядати поняття молодості як вихідної, базової категорії. Вивчаючи особливості юнацького віку, Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Реан, В. Якунін та інші у своїх працях виділяють хронологічні межі юності: рання юність (15-18 років) та пізня (від 18 до 23 років). Отже, студентські роки припадають на пізню молодість.

Д. Ельконін, спираючись на критерії вікової періодизації (соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, центральне новоутворення віку) зазначає, що для юнацького віку характерні такі дані:

1) провідна діяльність – навчально-професійна;

2) переважно розвивається – інтелектуально-пізнавальна сфера особистості;

3) центральне новоутворення особистості – професійне самовизначення [62].

У психологічній літературі юність розуміється у вигляді певного етапу дозрівання та розвитку людини, який лежить між дитинством та дорослістю. «Юність – це період у розвитку людини, що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя» [14, с. 70]. Студентський вік «являє особливий період у житті людини… початкову ланку в ланцюзі зрілого віку» [45, с. 225]. Це «найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя людини, який пов'язаний із формуванням фахівця, громадського діяча та громадянина, оволодінням та консолідацією багатьох соціальних функцій, формуванням професійної майстерності» [39, с. 207]. Успіхи та невдачі в навчально-професійній діяльності, закріплюючись у пам’яті студента, можуть істотно впливати на рівень його емоційної стійкості, підвищуючи, або знижуючи його.

Як зазначає І. Зимня, у соціально-психологічному аспекті «студенство у порівнянні з іншими групами населення вирізняється найвищим освітнім рівнем, найактивнішим споживанням культури та високим рівнем пізнавальної мотивації». Разом із тим, студентство – це соціальна спільність, що характеризується найвищою соціальною активністю та «досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості» [24, с. 183].

До особливостей юнацького віку можна віднести: завершення фізичного дозрівання людини і досягнення оптимального рівня розвитку інтелектуальних функцій, інтенсивний розвиток емоційної та інших сфер особистості. На цьому фоні можуть відбуватися суттєві зміни емоційній стійкості молодих людей.

Вивченню різних аспектів психології юнацького віку, які так чи інакше пов'язані з феноменом емоційної стійкості, присвячені роботи Л. Божович,   
П. Гальперіна, С. Занюка, І. Кона, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна,   
В. Слободчикова, В. Чудовського, Е. Еріксона та ін. Показано, що у період студентства відбувається перебудова особистості, її емоційної та інтелектуальної сфери, яка обумовлена ​​змінами соціальної ситуації розвитку, пов'язаної зі вступом до вищого навчального закладу. У цей період також відзначається загальна спрямованість студентів на майбутнє. Вони формують моральний світогляд, моральне «Я», що передбачає наявність стійкої системи переконань, незалежних від зовнішніх умов. У цьому віці молода людина самостійно приймає та реалізує рішення, розробляє життєві плани, будує власне життя, активно самостверджується у професійній діяльності.

Юність стає періодом професійного, особистісного та морального самовизначення. Така проблема розглядається у роботах І.Андрійчук, І.Зимній, І.Кулагіної, Л.Фрідмана та інших авторів. Так, на думку І. Кулагіної, «центральне новоутворення ранньої юності – це самовизначення. Це нова внутрішня позиція, що включає усвідомлення себе як члена суспільства, ухвалення свого місця в ньому «[51, с. 167].

У юнацькому віці продовжується саморозвиток та самовдосконалення особистості, свого оптимуму досягає її інтелектуальна сфера. Цьому сприяють, насамперед, деякі нейрофізіологічні особливості, які пов'язані з розвитком центральної нервової системи. У пізній юності спостерігається найменший латентний період реакцію зовнішні подразники; оптимального рівня розвитку досягають сенсорика, пластичність кори головного мозку, гнучкість утворення складних психомоторних та інших навичок, рівень уваги, оперативної пам'яті та інших інтелектуальних функцій [21].

Б.Ананьєв характеризує студентський вік як «центральний період становлення інтелекту», пору його «складного структурування», який є індивідуальним та варіативним для кожної особи. «Мнемологічне «ядро» інтелекту людини такого віку характеризується постійним чергуванням «піків» або «оптимумів» то однієї, то іншої з функцій, що входять в це ядро» [6, c. 346]. Також він називає студентські роки сенситивним періодом у розвиток основних соціогенних потенцій людини. До них належать: формування професійних, світоглядних, громадських якостей; розвиток професійних, творчих здібностей, перетворення мотиваційної сфери та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей, пов'язаних із професіоналізацією [6].

Прискорений розвиток різних складових інтелекту і, особливо, соціального та емоційного інтелекту, сприяє розвитку когнітивного компонента емоційної стійкості, що виконує функцію відображення дійсності, яка змінюється, і дозволяє отримувати відомості про зміни середовища. Студенти починають краще розуміти світ, людей, а, головне, самих себе, проводити аналіз стресогенності тієї чи іншої ситуації, розуміти її контекст, передбачати наслідки власних емоційних реакцій тощо.

У юності людина вперше починає системно розглядати власний внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний «Я-образ», осмислено самовизначається у життєвих та професійних планах, здійснює інтенсивний саморозвиток та самовдосконалення, визначає для себе життєві цінності тощо. [25; 48; 63 та ін].

Е. Еріксон вказує, що саме в юнацькому віці формується ідентичність, об'єднуються та перетворюються всі попередні ідентифікації; «створюється єдине і причинно-пов'язане ціле» [59, с.173]. Цілісна ідентичність особистості, довіра до світу, самостійність, ініціативність та компетентність дозволяють юнакові вирішити головне завдання, яке ставить перед ним суспільство, – самовизначення чи вибір життєвого шляху.

З формування «Я-концепції» починається загальна стабілізація особистості, а студентський вік – виключно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості. Згідно з А. Маслоу та К. Роджерсом, «Я-концепція» – це система самосприйняттів. Відповідно до позиції даних дослідників, потреба у позитивному ставленні до себе, чи потреба у самоповазі, розвивається на основі перетворення зовнішніх реальних дій на стійкі внутрішні якості особистості через позитивні відносини до суб'єкта з боку інших. Розрізняють «Я» реальне, «Я» ідеальне та «Я» динамічне. Тут «Я-концепція» також пов'язана із прагненням особистості належати до певної соціальної спільності (статевої, вікової, етнічної, громадянської, соціально-рольової) і виявляється у різних способах її самореалізації» [23, c. 475].

У ідеальному образі «Я» відображаються вимоги оточуючих до людини та соціальні очікування, які засвоєні їм як пов'язані із власним «Я». Уявлення індивіда про нормативні очікування його оточення М. Раусте фон Вріхт називає «нормативним чином «Я» [30, c. 397]. Нормативний образ «Я» – це уявлення людини про те, ким вона має бути в певному оточенні, аби її дії і вчинки схвалювалися іншими та її поважали. Після зарахування студента на перший курс ВУЗу, як уже говорилося вище, перед ним постає необхідність адаптації. У його свідомості, зазначає А.Налчаджян, виникає ситуативний «Я-образ», який є динамічним самовіддзеркаленням та безпосередньо бере участь у реальній життєдіяльності людини.

Потрапивши до нового оточення, студент прагне дізнатися думку оточуючих про себе і, насамперед, своєї академічної групи. Але дізнатися про думку кожного з однокурсників важко. І тут створюється узагальнений образ групи, який дослідник називає «узагальненим іншим», адже цьому образу приписуються певні установки та очікування. На початковому етапі адаптації студента у новій групі здійснюється «локалізація уявлень найширшого узагальненого іншого. Це відбувається паралельно зі сприйняттям групи, реакції її членів на свою особистість» [77, с. 116].

У такому разі, узагальнене уявлення про себе як відображення реальної або приписуваної точки зору «узагальненого іншого» виступає як «аперцепційна маса». Отже, ефективність адаптації, а також багато у чому і емоційна стійкість залежить від того, наскільки адекватно студент сприймає себе і свої ролі в новій соціально-значущій обстановці, а також від «Я-концепції», із якою він входить у нове середовище [77]. Вкрай важливим у період є процес формування позитивної «Я-концепції» студента, на фоні якої успішно розвивається емоційна стійкість його особистості.

Юність характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, моральних цінностей, принципів і правил поведінки. Р. Немов пише у тому, що юність – це час реального початку справжньої дорослості. До цього періоду відноситься становлення морального самосвідомості [19]. Аналізуючи психологічні проблеми юнацького віку, І. Кон вказує, що всі вони так чи інакше пов'язані із самосвідомістю. «Розвиток самосвідомості, - пише він, - центральний психічний процес юнацького віку» [35, с. 84]. І. Кон розглядає юність у вигляді періоду, коли «головним виміром часу у самосвідомості юнака є майбутнє, до якого він себе готує. Мрії про майбутнє займають центральне місце у його переживаннях» [35, с. 284].

Розвитку самосвідомості у період юності сприяють такі фактори: зміна соціального статусу особистості і виду діяльності; нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору; розширення соціального оточення. Самосвідомість істотно впливає на формування пізнавальних і професійних інтересів особистості. Розвиток рефлексії зумовлює переоцінку поглядів і цінностей, що склалися. Науковець Л.Фрідман зазначає, що із розвитком самосвідомості також «виникає прагнення довірливості у взаємодії з оточуючими людьми» [73, с.30].

Проте відомо, що студента часто не влаштовує образ «Я», що склався у нього, тому він може розчаруватися у власному професійному виборі, раніше прийнятих життєвих цінностях, втратити повагу до себе, у такої молодої людини різко знижується самооцінка. Усе це робить її емоційно нестабільною, перешкоджає розвитку емоційної стійкості.

Надзвичайно важливим компонентом самосвідомості є самоповага. Дане поняття багатозначне, «воно має на увазі і задоволеність собою, і позитивне ставлення до себе, і узгодженість свого реального та ідеального «Я». Висока самоповага не є синонімом до зазнайства чи зарозумілості. Людина із високою самоповагою вважає себе «не гіршою за інших», вірить у себе і в те, що може подолати свої недоліки. Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке почуття неповноцінності» [73, с. 100].

У дослідженнях М.Розенберга, показано, що для юнаків зі зниженою самоповагою типова загальна нестійкість образу «Я». У спілкуванні з іншими, такі юнаки почуваються ніяково, і впевнені, що оточуючі про них поганої думки [61]. Самоповага тісно пов'язана із емоційною стійкістю особистості. Студенту із високим рівнем самоповаги легше зберігати емоційну стійкість у несприятливих умовах, водночас низька самоповага негативно впливає на емоційну стійкість та соціальну поведінку особистості.

У молодості інтенсивно розвивається саморегуляція, підвищується контроль за своєю поведінкою, емоціями. Тому в зазначений період активно формується поведінковий компонент емоційної стійкості особистості (здатність до організації та саморегуляції діяльності та поведінки у стресогенних ситуаціях, готовність до адекватних дій у новому соціальному середовищі, пов'язана із вольовими характеристиками особистості).

Студентство може бути сприятливим періодом для формування контрольно-регулятивного компонента емоційної стійкості, який забезпечує накопичення та актуалізацію індивідуального досвіду, врівноважування стильових характеристик, вказує на здатність емоційного запам'ятовування та зберігання факторів, що спричинили успішні та невдалі результати навчально-професійної діяльності.

Серйозним випробуванням для емоційної стійкості особистості студента є психологічні кризи. У період молодості істотну роль становлення особистості грають міжособистісні стосунки, спілкування з однолітками, особливо з особами протилежної статі. Вони далеко не завжди складаються правильно й гарно. Крім того, юнаки та дівчата посилено прагнуть незалежності від значущих осіб (наприклад, від батьків), їх нерідко, як уже згадувалося вище, обіймає розчарування від обраної професії та власних життєвих перспектив тощо.

Нерідко процес адаптації студентів до нової реальності проходить вкрай болісно та неоднозначно. У юнацькому віці, за Е. Еріксоном, виникає необхідність у цілій системі ясних та стійких переконань, тобто «світоглядного вибору». Якщо цього вибору немає, відбувається зміщення цінностей. Таким чином, «юнак не може знайти своє місце у світі людських відносин» [55, с. 40], що заважає формуванню в молоді емоційної стабільності, робить їх емоційно вразливими. Усе це може провокувати серйозні психологічні проблеми, спричинити психологічні кризи.

У студентський вік особистість переживає низку криз. Відповідно до думки Л.Подоляка та В.Юрченка, це криза професійного вибору, залежності від батьківської сім'ї, інтимно-сексуальних відносин та навчально-професійної діяльності [21]. Кризи часто сприяють розвитку емоційної нестабільності, дезадаптивності, ситуативному підвищенню рівня нейротизму, агресивності, негативізму, призводити до депресивних станів тощо, вкрай негативно позначатися на формуванні мотиваційного компонента емоційної стійкості, який визначається ступенем чутливості суб'єкта до стресогенних ситуацій,   
рівнем збудливості, негативних емоційних переживань, ситуативної та особистісної тривожності.

**1.3. Основні чинники та умови формування**

**емоційної стійкості у студентів-психологів**

Наукова розробка проблеми емоційної стійкості студентів, пошук зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на її формування, передбачає вивчення навчальної діяльності в умовах вищої школи. Результати вивчення навчальної діяльності студентів знайшли відображення у роботах І.Ільясова, Р.Немова, Л.Подоляк, Л.Столяренка, В.Юрченка та інших дослідників. Цю діяльність спрямовано на придбання узагальнених методів навчальних процесів, саморозвиток, вдосконалення. Вона має велике соціальне значення, оскільки забезпечує підготовку спеціалістів різного профілю. Дана діяльність є своєрідною за змістом, зовнішнім та внутрішнім умовам, цілям та завданням.

Розглянемо деякі складові навчальної діяльності. Набуття життєвого досвіду здійснюється за допомогою оволодіння знаннями, вміннями та навичками через процеси навчання, вчення та навчання. Відповідно до визначення Н. Клюєвої, навчання «є формою організації процесу передачі знань, соціальної системи, спрямованої на передачу новому поколінню досвіду попередніх» [20, с. 323]. Навчання студентів є двостороннім процесом (викладання та учіння як таке). Із одного боку, у ньому бере участь педагог, який викладає (подає) матеріал та керує цим процесом. Із іншого – студенти,   
у яких дидактичний процес набуває характеру учіння, тобто активного оволодіння матеріалом.

Відповідно до точки зору І. Ільясова, навчання – це «процес засвоєння конкретних видів знань, умінь і навичок на відміну від набуття індивідом логічних та творчих прийомів пізнавальної діяльності, а також на відміну від інших змін психічних процесів та діяльності – переходу від безпосередності, мимовільності до опосередкованості та довільності, від зовнішнього плану перебігу процесів до внутрішнього» [41, с. 98]. У свою чергу, навчання, як вказують Л. Подоляк та В. Юрченко, це «процес та результат набуття   
людиною нового сенсомоторного та інтелектуального досвіду, нових форм поведінки, засвоєння студентом соціального досвіду, професійних знань, умінь та навичок» [65, c. 288].

Ще одним фактором, який впливає на емоційну стійкість студентів, є міжособистісна взаємодія. В умовах вузу це, насамперед, взаємодія за схемами «викладач – студент» та «студент – студент». Ефективна взаємодія педагога та студента відіграє важливу роль у розвитку навчальної діяльності останнього. Форма навчання у Виші за схемою «викладач-студент» має свою специфіку. Партнерство у спільній діяльності, залученість до професії, забезпечують професійну спрямованість і сприяють зняттю вікового бар'єру, що заважає ефективній спільній діяльності.

Співпраця педагога та студента є соціально-психологічним стрижнем, що надає взаємовідносинам у Виші особливу емоційну насиченість і впливає на всю емоційну сферу особистості та, у тому числі, на емоційну стійкість особистості студентів. За словами В. Семиченка, велике значення у створенні психологічної атмосфери навчання мають емоційно-комунікативні якості педагога. Дружнє розташування педагога, яке не переходить у панібратство зі студентами, їх загальна захопленість справою, становлять ту емоційну базу, на якій відбувається успішний навчально-виховний процес [48].

Однак взаємодія педагога та студента не завжди виявляється досить ефективною. Із одного боку, педагоги зберігають наступність традицій та передають апробовані часом знання та вміння, із іншого, це часто гальмує та затягує процес адаптації студентів-першокурсників на початковому етапі навчання до вимог ВУЗу, особливо у періоди швидких соціальних змін. Викладач також не завжди враховує емоційний, енергетичний, вольовий, розумовий потенціал студента. М.Дяченко, виділяє такі бар'єри, що заважають встановленню оптимального педагогічного спілкування між викладачем та студентом:

1) «Педагог не зважає на індивідуальні особливості студента, не розуміє його і не прагне зрозуміти;

2) Студент не розуміє викладача і тому не сприймає його як свого наставника;

3) Дії викладача не відповідають мотивації поведінки студента або ситуації, що склалася;

4) Викладач зарозумілий, зачіпає самолюбство студента, принижує його гідність;

5) Студент свідомо та наполегливо ігнорує вимоги викладача або, того гірше, всього колективу» [47, с. 264].

Складний період адаптації студентів до нових соціальних умов, формування у них емоційної стійкості потребує психологічного супроводу. Його може здійснити тільки педагог, який розуміє і поважає студента, який ніколи, «в жодній обстановці не допустити замаху на суверенітет, особисту гідність студентів» [54, c. 397].

Вищий навчальний заклад є важливим етапом професійного становлення, тобто. активного, свідомого утвердження людини у професійній позиції на основі засвоєння певної системи знань, норм, цінностей, оволодіння професійними вміннями. Відомо, що студенти по-різному ставляться до навчання, але студент, який прагне досягти успіху в професії, є обов'язково активним суб'єктом педагогічної взаємодії, який самостійно організує свою діяльність. Йому властива спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. Правильна організація системи діяльності студента-першокурсника одна із чинників емоційної стійкості його особистості, а її відсутність може бути серйозною перешкодою при цьому.

Студент є повноправним учасником навчальної діяльності, тобто, носієм «предметно-практичної активності та пізнання, який здійснює зміну в інших людях і в самому собі» [20, с. 144]. Розвиток студента у цьому напрямку передбачає його навчання вмінню планувати, організовувати свою діяльність, розробляти програму навчальних дії, виконання яких необхідне для успішного навчання, чітко дотримуватися цієї програми. Разом із цим студенту необхідно опанувати формами навчальної діяльності: усвідомленням, слуханням, засвоєнням навчальної інформації, виконанням вправ, конспектуванням, вирішенням завдань, проведенням навчальних досліджень [20].

Одним із найважливіших факторів, що визначає психологічний стан та поведінку студента, стає мотиваційна сфера особистості. У студентському віці відбувається перетворення мотивації та усієї системи ціннісних орієнтацій. Значний вплив формування майбутнього фахівця надає комплекс мотивів навчальній діяльності: спрямованість на придбання знань, отримання професії та отримання диплома.

Глибокий та стійкий інтерес студентів до майбутньої професії є важливою умовою успішного професійного становлення, а також формування позитивних рис особистості. Він викликає у студента-першокурсника активність, прагнення успішного оволодіння необхідними знаннями та навичками. При цьому, академічна успішність сама по собі не є мірилом інтересу до професії. Вона   
може бути досягнута як за рахунок спрямованості студента на оволодіння спеціальністю, так і вузькопрагматичного прагнення здобути диплом про вищу освіту [14].

Показано, що мотивація навчальної діяльності студента визначається, насамперед, мотивами досягнення та пізнання. Останній з них стає основою навчально-пізнавальної діяльності, яка виникає в проблемній ситуації та розвивається за умови правильної взаємодії та доброзичливих відносин між студентами та викладачами. У процесі навчання мотивація досягнення взаємодіє з пізнавальною та професійною мотивацією.

Мотивація учіння студента характеризується складною структурою, орієнтованою на внутрішню та зовнішню мотивацію особистості, яка визначає особливості поведінки молодої людини. Основними характеристиками стає стійкість, зв'язок із рівнем інтелектуального розвитку та характером навчальної діяльності. У ідеалі цей вид мотивації характеризується спрямованістю, динамічністю та стійкістю. Активізація пізнавальної діяльності студентів супроводжується організацією запам'ятовування та відтворення навчальної інформації [52; 24а].

С.Рубінштейн зазначає: для того, щоб студент по-справжньому включився в роботу, завдання, які перед ним ставляться в ході навчальної діяльності, повинні були не тільки повністю зрозумілі, а й внутрішньо прийняті, тобто, аби вони набули значущості та знайшли відгук у його переживаннях [74, с. 96].

Дослідниками виділено низку факторів, які інтенсифікують процес формування у студентів мотивації вчення. До них належать: привабливість та значущість для студента підкріплень, які отримала «модель» (наприклад, однокурсник, який є для нього взірцем); значущість для студента тих дій, які демонструє модель; сформованість у студента наслідуваних навичок і прийомів діяльності; характеристики «моделі» (привабливість, соціальний статус, рівень досягнень); реакція «моделі» на підкріплення; вплив декількох «моделей» [63,   
c. 88-89].

В. Лісовський пропонує класифікацію сфер, які, на його думку, найбільш повно характеризують спрямованість студента. Це орієнтація на:

1) навчання, науку, професію;

2) суспільно-політичну діяльність (активну життєву позицію);

3) культуру (високу духовність);

4) колектив (спілкування у колективі) [51, с. 168].

Не викликає сумніву, що успішність навчання у Виші пов'язана, насамперед, із орієнтацією на професійне становлення. До факторів, що визначають успішність навчання студента-першокурсника, як зазначає Т.Власова, можна також віднести:

1) рівень підготовки, систему цінностей, ставлення до навчання, поінформованість про вишівські реалії, уявлення про обрану професію – ці чинники багато в чому визначаються загальною атмосферою в країні та конкретними «побутовими знаннями» тих, хто був безпосереднім джерелом інформації. Такі чинники виявляються переважно на початковому етапі навчання. Саме на ньому студенти-першокурсники повинні швидко орієнтуватися у навчальній діяльності, системі норм та правил, що існують у Виші, розробити свою систему цінностей щодо навчання, майбутньої роботи і викладачів;

2) організацію навчального процесу, рівень викладання, тип взаємовідносин викладача та студента тощо.

Т. Власова вказує, що «професійна освіта має стати не лише навчальним, а й виховним простором, у якому здійснюються партнерські відносини між викладачами як професійно та духовно орієнтованими людьми та майбутніми фахівцями, які мають професійну гуманітарну компетентність» [69, с. 206].

Відомо, що існує зв'язок між успішністю навчальної діяльності та рівнем дисципліни у процесі навчання у Виші. Рівень дисциплінарної відповідальності найуспішніших студентів характеризується цілеспрямованістю, силою волі, почуттям обов'язку, вмінням мобілізувати свої фізичні та психічні сили на навчання, високою регулярністю навчальної діяльності. У комплексі із спрямованістю на здобуття знань спостерігається висока академічна успішність кожного студента.

Із огляду на навчальну діяльність, спостерігаються певні зміни компонентів емоційної стійкості: мотиваційної, когнітивної, поведінкової. Емоційно компонент зазнає впливу більшої чи меншої збалансованості у відносинах між студентами, із одного боку, а також студентами та викладачами з іншого; підвищення рівня тривожності, невротизації, спричиненого проблемами адаптації до умов навчання. Однак, він значною мірою визначається й індивідуальними способами емоційного реагування на зовнішні та внутрішні стимули, що виникають у процесі навчальної діяльності.

Винятково важливою умовою формування студента як суб'єкта навчальної діяльності стає здатність успішно адаптуватися до нового соціального середовища. Швидка та ефективна адаптація до умов вищої школи, яка виступає як одна із основних психологічних умов успішності навчальної діяльності студентів на початковому етапі навчання, також неможлива без високого рівня розвитку емоційної стійкості.

Серед проблем адаптації студентів до нового соціального середовища (зміна соціальних ролей, почуття самотності, віддалення від емоційно значущих людей, необхідність самому знаходити рішення в умовах, що змінилися; конфліктні та стресові ситуації тощо), які є перешкодою для сталого емоційного розвитку та психологічного комфорту загалом перебуває і «слабко виражена емоційна стійкість, зумовлена ​​недостатньою психоемоційною підтримкою» [24].

У роботах Е. Зеєра, Є. Крінчика, Ю. Поваренкова, Н. Селезньової I, III, V курси розглядаються як кризові етапи процесу адаптації. Студенти першого курсу «адаптуються до умов та змісту професійно-освітнього процесу, до нової системи професійної освіти, освоюють нову соціальну роль». Тут відбувається ламання колишніх стереотипів, що може зумовити відчуття внутрішнього дискомфорту, можливість конфлікту із середовищем, порівняно низьку успішність. У проведених дослідженнях процесу навчання першокурсників зазвичай виділяються такі труднощі: «невизначеність мотивації вибору професії, недостатню психологічну готовність до неї, невміння здійснювати психологічне саморегулювання поведінки та діяльності. Уявлення про майбутню професію нереалістичні» [10, с. 269].

Студенти третього курсу перебувають на етапі «інтенсифікації» розвитку загальних та спеціальних здібностей, емоційно-вольового регулювання, відповідальності за своє професійне самовизначення. Починається спеціалізація, формування інтересу до наукової роботи як відображення розвитку та поглиблення професійних інтересів студента. Формується реальне уявлення про професію, уявлення про засоби оволодіння професією. Слід зазначити, що низька задоволеність професією на етапі професійного навчання найімовірніше призводить до її поверхневого освоєння. Л. Столяренко зазначає, що на ІІІ курсі нерідко виникає питання про «правильність вибору ЗВО, спеціальності, професії, що активізує актуальність питання професійного самовизначення» [47, с. 59].

П'ятий курс слід віднести до етапу «ідентифікації» коли істотне значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності зі спеціальності. «Перспектива швидкого закінчення ВУЗу формує чіткі установки на майбутній рід діяльності» [10, с.271].

Процеси адаптації тісно пов'язані з рівнем емоційної стійкості особистості. Запропонований різними дослідниками перелік психологічних властивостей, що забезпечують успішність соціальної адаптації, загалом відповідає основним компонентам емоційної стійкості особистості. Це показує глибинні зв'язки між здатністю особистості адаптуватися до змін навколишньої дійсності та її емоційною стійкістю, дає підстави для емпіричного дослідження даних зв'язків у студентів-першокурсників.

Необхідною умовою успішного навчання студентів у ЗВО є високий рівень емоційної стійкості. Ця властивість особистості грає виключно важливу роль уже на початковому етапі навчання, вона допомагає усунути відчуття внутрішнього дискомфорту та блокувати можливість конфлікту з середовищем, освоїти нові вимоги до навчальної діяльності тощо. Однак нове соціальне середовище пред'являє підвищені вимоги до особистості студента, що нерідко призводить до різних проявів емоційної нестійкості та, як результат, – до стресових реакцій.

Підкреслюючи значення емоційної стійкості у навчальному процесі, І. Зимня зазначає, що важливою умовою успішного навчального процесу є «готовність особистості діяти в нових умовах навчальної діяльності». У процесі зазначеної діяльності, особливо на початковому її етапі, часто виникають ситуації, які переживаються студентами стресогенні [38, с. 183]. Це пов'язано зі зміною місця проживання, матеріальними труднощами, необхідністю прискореної адаптації до умов вищої школи тощо. Перелічені фактори, що переживаються як стресори, істотно впливають на емоційну стійкість першокурсників і можуть бути її зовнішніми факторами.

Особливу роль серед цих чинників грає емоційне тло навчання. На жаль, у сучасній вищій школі він далеко не завжди є позитивним. Так, наголошуючи на необхідності позитивного емоційного фону процесу навчання, Є. Ільїн вказує, що існуючі дослідження навпаки «свідчать про явне емоційне неблагополуччя навчального процесу» [62, с. 152].

Істотний вплив на успішність навчальної діяльності, гармонійність формування особистості мають індивідуально-психологічні особливості студента. Їх можна розглядати як внутрішні чинники стресостійкості (рівень стресостійкості, адаптованість до нових вимог соціального оточення, рівень невротизації, тип емоційного реагування на впливи стимулів зовнішнього середовища та ін.). У студентському віці емоційна стійкість є основою, що гармонізує становлення особистості та продуктивності навчальної діяльності. Індивідуальні особливості цієї властивості формуються протягом усього життя та пов'язані з особливостями психічного розвитку загалом.

І. Андрійчук, Л. Литвинова, Є. Рева та інші дослідники у своїх роботах наводять дані, що свідчать про зміни, що відбуваються у низці психологічних характеристик, які так чи інакше пов'язані з рівнем емоційної стійкості студентів (нейротизм; ситуативна тривожність, предметна та соціальна ергічність, пластичність, емоційність, соціальний темп, вольова активність, рівень міжособистісних взаємодій, локус контролю тощо [2; 36; 54 та ін.].

Одна і та ж сама людина в різних умовах може виявляти зовсім різні рівні емоційної стійкості. Насамперед, на думку А. Чебикіна, це залежить від роду виконуваної ним діяльності. «Якщо суб'єкт володіє достатніми знаннями, вміннями та навичками у професійній роботі, зовнішні фактори матимуть набагато менший негативний вплив, ніж тоді, коли такі знання, уміння та навички відсутні» [62, с. 8]. Дослідник виділяє кілька рівнів, що характеризуються емоційною стійкістю студента з точки зору негативних переживань щодо очікуваних подій: 1) високий рівень: студент спокійний, незворушний; зберігає присутність духу у екстремальних ситуаціях; врівноважений, впевнений у собі; ніколи не червоніє і не блідне від хвилювання; добре спить; відрізняється міцними нервами та гарним настроєм; 2) середній рівень: помірний прояв ознак крайніх рівнів; 3) низький рівень: студент легко дратується та засмучується через дрібниці; не впевнений у майбутньому та у своїх силах; губиться у відповідальні моменти; боїться невдач; пригнічений у ситуаціях невизначеності; його бентежить необхідність вибору; легко збудити; при збудженні погіршуються увага та пам'ять; постійно чекає на неприємності. Має схильність до дистресу [62, с. 8].

У психологічній літературі розглядається проблема цілеспрямованого формування емоційної сталості студентів. В. Медведєва вважає, що з ефективного формування емоційної стійкості студентів у Виші необхідне дотримання наступних психолого-педагогічних умов: організаційно-педагогічних, суб'єктно-особистісних, практико-орієнтованих.

М. Буслаєва як такі умови називає: виявлення критеріїв, показників і рівнів сформованості емоційної стійкості; облік індивідуальних особливостей; створення стимулюючого середовища психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; реалізація науково обґрунтованої моделі формування емоційної стійкості; розробка та реалізація програми формування емоційної стійкості студентів [12].

Важливо наголосити, що успішне формування емоційної стійкості може відбуватися лише на тлі розвитку усієї емоційної сфери студента-першокурсника. О. Гребенюк та Т. Гребенюк виділяють перелік цілей, спрямованих на розвиток даної сфери в умовах вишу.

1. Актуалізація позитивних емоційних станів (почуття задоволення від інтелектуальної чи іншої діяльності, пізнавальної потреби; задоволення мотивації досягнення, радість успіху, відкриття чогось нового; передчуття очікування цікавої роботи, завдання, спілкування, гри; бадьорий настрій та ін.).

2. Створення умов розвитку позитивних емоційних станів:

- акцентування уваги учасників навчального процесу на їхньому емоційному досвіді (оволодіння педагогом уміннями керувати власними емоційними станами і забезпечення емоційної основи навчального процесу прийомами атракції, способами фасилітації та ін.);

- формування у студентів уявлень про емоційні процеси, що супроводжують навчальну діяльність, та шляхи подолання емоційних труднощів;

- виділення у змісті навчального предмета елементів, що створюють позитивне емоційне тло навчальної діяльності;

- застосування різних емоційно-насичених педагогічних засобів, що забезпечують провокування позитивних емоційних переживань у навчальній діяльності (підбадьорення, гумор, заохочення, ситуації успіху та ін).

3. Нейтралізація негативних станів (невпевненість у своїх силах, підвищена тривожність, обурення, образа, заздрість, страх тощо)

4. Удосконалення емоційної сфери (розвиток її складових: гармонійний розвиток різних почуттів та емоцій, формування адекватної самооцінки, розвиток умінь розуміти емоційні власні стани та причини, що їх породжують, подолання зайвої емоційної напруженості та підвищеної тривожності).

5. Розвиток саногенного мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, дозволяє контролювати емоції, потреби та бажання (усвідомлення психічних станів, у яких учень перебуває, рефлексія на тлі релаксації (боротьба з негативними емоціями, що призводять до стресового стану), зосередженість уваги, над своїми станами та їх контроль та ін.).

6. Розвиток емоційної сфери у єдності зі сферою саморегуляції та екзистенційною сферою [17].

Зрозуміло, це стосується не тільки навчальної діяльності, але й будь-яких життєвих завдань, які ставить перед студентом-першокурсником нове соціальне середовище.

**Висновок до першого розділу**

Аналіз літератури показав наявність різних підходів (психофізіологічного, діяльнісного, диференціально-психологічного, адаптаційно-особистісного та ін) до вивчення емоційної стійкості особистості як психологічного феномену. Найбільш точно і повно сутність поняття «емоційна стійкість» відбиває розуміння зазначеного феномену як функціональної, яка гармонізує системи емоційного регулювання діяльності, здатності зберігати певні емоційні стани. Остання постає як один із психологічних факторів надійності, ефективності та успішності дій в обстановці підвищеної психічної напруженості. Структура емоційної стійкості представлена ​​такими компонентами: мотиваційним, когнітивним, поведінковим.

Емоційна стійкість особистості визначається тісними взаємозв'язками між даними компонентами та факторами, їх взаємною залежністю, яка породжує цілісний психічний процес емоційної збалансованості та, як наслідок, забезпечує продуктивність діяльності при досягненні мети в умовах стресогенних ситуацій. Також було встановлено, що емоційну стійкість необхідно формувати у студентів на початковому етапі навчання.

У період студентства відбувається перебудова особистості, її емоційної та інтелектуальної сфери, що обумовлена ​​змінами соціальної ситуації розвитку, пов'язаної із вступом до вищого навчального закладу. Юність стає періодом професійного, особистісного та морального самовизначення. У юнацькому віці продовжується саморозвиток та самовдосконалення особистості, людина вперше починає системно розглядати власний внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний «Я-образ», осмислено самовизначається у життєвих та професійних планах, визначає для себе життєві цінності тощо. Необхідною умовою успішного навчання студентів у ЗВО є високий рівень емоційної стійкості. На тлі навчальної діяльності та адаптації студентів до умов вищої школи спостерігаються зміни різних компонентів емоційної стійкості.

**Розділ 2**

**Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості у студентів-психологів**

**2.1. Характеристика методів і методик дослідження**

**емоційної стійкості у студентів-психологів**

Для проведення емпіричного дослідження розроблено систему методів і процедур отримання даних. Вона визначалася вихідними методологічними положеннями, і навіть цілями і завданнями всього емпіричного дослідження та її окремих етапів.

Одним із завдань емпіричного дослідження є діагностика емоційної стійкості, яка згодом стане об'єктом корекційно-розвивальної роботи. Із цією метою ми використали процедуру «Розміщення себе на шкалах емоційної стійкості» (модифікований варіант методики Дембо – Рубінштейн) та анкету емоційної стійкості, розроблену нами у співпраці з науковим керівником.

1. Процедура «Розміщення себе на шкалах емоційної стійкості» (модифікований варіант методики Дембо-Рубінштейн). Процедура використовувалася для дослідження самооцінки, що відбиває ступінь вираженості компонента емоційної стійкості (мотиваційного, когнітивного, поведінкового). Випробовуваним пропонується лініях відзначити певними знаками рівень розвитку вони певних якостей (показник самооцінки) і рівень домагань, тобто, рівень розвитку таких якостей, який би їх задовольняв. Кожен випробуваний отримує бланк методики, що містить інструкції та завдання. Місце на лінії, яке, на думку випробуваних, відповідає поточному рівню, слід зазначити рисою (-); яким рівнем розвитку відповідної якості вони були б задоволені – хрестиком (Х).

Процедура призначена для виявлення усвідомленості рівня емоційної стійкості та готовності до розвитку та формування даної властивості у студентів. Стимульний матеріал даної методики включає:

а) інструкцію для випробуваних; б) бланки, на яких зображені відрізки прямих (шкал); в) предмет оцінка – опис кожної шкали, що наводяться нижче.

Мотиваційний компонент (МК). Високі значення свідчать про збалансованість між особистістю та соціальним середовищем, низький рівень особистісної тривожності, відсутність невротизації, емоційний спокій. Низькі значення характеризують незбалансованість особистості та прояви протилежних якостей.

Когнітивний компонент (КК). Високі значення свідчать про наявність адекватної оцінки отриманої інформації, безпомилкове прогнозування подій, про швидке і правильне прийняття рішень у стресогенних ситуаціях. Низькі значення характеризують протилежні якості.

Поведінковий компонент (ПК). Високі значення свідчать про адаптованість до соціального середовища, адекватність поведінки особистості під час вирішення завдань навіть за умов екстремальних впливів тощо. Низькі значення – наявність протилежних якостей.

2. Анкетування емоційної стійкості (оригінальна процедура). Для діагностики емоційної стійкості І. Султанової було розроблено спеціальну анкету. Анкета складається із 15 питань, що дозволяють охарактеризувати відмінні психологічні особливості студентів-першокурсників, які мають труднощі, які пов'язані зі зміною соціального середовища; з вимогами, що висуваються до них вищим навчальним закладом, а також із соціальною роллю студента. Обробка здійснюється шляхом підрахунку загальної кількості відповідей із кожного питання, потім дані з усіх питань узагальнюються. Вибір анкетування як діагностичного інструменту дослідження емоційної стійкості, адаптованості студентів-першокурсників обумовлений кількома обставинами:

- по-перше, воно дозволяє виявити труднощі, які зазнають студенти на початковому етапі навчання: під час адаптації до нової соціальної ролі, навчальної групи, навчальної діяльності, нового середовища;

- по-друге, використання анкетування для дослідження рівня емоційної стійкості дозволяє виявити групи студентів, із яких насамперед потребують проведення корекційно-розвивальної роботи.

Нижче наводиться анкета емоційної стійкості (оригінальна технологія).

**Опис** Анкета представлена ​​низкою питань, навпроти яких слід зазначити варіанти, які найдостовірніші для респондента.

**Бланк питань.**

1. Вік.

2. Стать.

3. Спеціальність.

4. Місце проживання до вступу до ВУЗу (підкресліть):

- село;

- смт;

- місто.

5. Матеріально-житлові труднощі пов'язані зі зміною соціального статусу (надходження до ЗВО) (напишіть самі).

6. Що розумієте під емоційної стійкістю? (Напишіть, будь ласка, самі).

7. Труднощі, що виникли після вступу до ВУЗу: (підкресліть)

- у спілкуванні зі студентами, викладачами;

- проблеми в освоєнні навчального матеріалу;

- підвищені фізичні навантаження;

- недостатня кількість часу для відпочинку, спілкування з друзями;

- проблеми під час виконання вимог ВУЗу;

- погані умови навчання (незручний розклад, погане матеріально-технічне забезпечення);

- погані умови проживання (багато часу на дорогу, господарські проблеми);

- інші (напишіть самі).

8. Які емоційні переживання Ви відчуваєте найчастіше у гострі періоди студентського життя? (підкресліть):

- гнів;

- страх;

- розгубленість;

- занепокоєння;

- роздратування;

- тривога;

- відчай;

- пригніченість;

- обурення;

- сум;

- інші (напишіть самі).

9. Які обставини заважають вам найчастіше у реалізації наміченої дії? (підкресліть):

- зовнішні;

- внутрішні.

10. Які ситуації під час навчання у Виші ви вважаєте стресогенними? (напишіть самі).

11. Які емоції ви найчастіше відчуваєте у процесі навчальної діяльності? (підкресліть)

- позитивні;

- негативні;

- важко відповісти.

12. Які прийоми зняття емоційного напруження Ви практикуєте? (підкресліть)

- алкоголь;

- сигарети;

- телевізор;

- смачна їжа;

- перерва у навчанні;

- сон;

- спілкування з друзями;

- підтримка або порада батьків;

- прогулянки на свіжому повітрі;

- хобі;

- фізична активність;

- інше (напишіть самі).

13. Якими способами зняття емоційної напруги Ви володієте? (підкресліть)

- рефлексотерапія;

- бібліотерапія;

- нервово-м'язова релаксація;

- аутотренінг;

- самогіпноз;

- медитація-візуалізація;

- ребефінг;

- емоційно-емпіричний «стромінг»;

- інші (напишіть самі).

14. Чи хотіли б Ви підвищити рівень своєї емоційної стійкості? (підкресліть)

- Так.

- Ні.

15. Чи вважаєте Ви за необхідне організовувати у Вашому ЗВО тренінги з навчання методів відновлення психічної працездатності? (підкресліть)

- Так.

– Ні.

Обробка результатів. При обробці результатів підсумовується загальна кількість відповідей, які зводяться у загальні таблиці.

Комплексне використання анкетування у поєднанні з діагностичною бесідою та іншими методиками дозволяє зробити висновок про фактори, що впливають на емоційну стійкість студентів на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі.

**2.2. Обробка та аналіз результатів дослідження**

**емоційної стійкості у студентів-психологів**

Покажемо результати емпіричного дослідження показників емоційної стійкості студентів у співвідношенні з певними властивостями особистості та особливості її формування: аналізуються результати першого зрізу (діагностичний етап), отриманого за участю випробуваних, – представників експериментальної та контрольної груп.

У табл. 2.1 представлена ​​інформація про середні значення (ẍ) та середні квадратичні відхилення кожного показника у всій групі випробуваних.

*Таблица 2.1*

**Статистичні характеристики індивідуальних даних**

**за показниками емоційної стійкості студентів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Название методики** | **Умовні позначення**  **показників** | **Середні значення показників** | **Стандартне відхилення** |
| Методика  Т. Дембо –С. Рубінштейн | МК | 5,76 | 2,33 |
| КК | 6,31 | 1,71 |
| ПК | 6,10 | 1,75 |

Ми розглядатимемо ẍ (середньоарифметичну) як центральну тенденцію кожного показника у спільній вибірці, що дозволить використовувати її як значення узагальненої характеристики, типової для цієї групи студентів. Як очевидно з наведеної таблиці у цій вибірці виявляється значне перевищення значень ẍ щодо  (понад удвічі). Така інформація свідчить щодо існування індивідуальних відмінностей у характері показників, які вивчаються, що дозволяє виділити групи випробуваних із різними рівнями емоційної стійкості: низьким, середнім і високим.

Враховуючи, що емоційна стійкість розглядається нами як складна, але цілісна характеристика, розглянемо співвідношення її окремих показників. Із цією метою на діагностичному етапі дослідження дані, які отримані за допомогою модифікованої методики Т. Дембо – С. Рубінштейн на тему «Розміщення себе на шкалах емоційної стійкості», підпали кореляційному аналізу (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Результати кореляційного аналізу між компонентами емоційної стійкості за методикою «Розміщення себе на шкалах емоційної стійкості»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Показники емоційної стійкості** | | | |
|  | **КК** | **ПК** | **МК** |
| МК | 394 | 389 | -411 |
| КК |  | 443 | -371 |
| ПК |  |  | -173 |

Із таблиці бачимо, що статистично значущі кореляційні зв'язки спостерігаються між усіма компонентами емоційної стійкості. Проте отримані дані зв'язку мають неоднозначний характер. Так, МК (мотиваційний), КК (когнітивний) та ПК (поведінковий) компоненти позитивно на 1% рівні пов'язані між собою. Отримані в результаті аналізу таблиці 2.2 надані дають додаткову інформацію щодо структури емоційної стійкості як про біполярний континуум: на одному полюсі якого розташовуються емоційний, когнітивний і поведінковий показник, на іншому – контрольно-регулятивний.

При обробці результатів ми також визначали ступінь розбіжності між суб'єктивно-фіксованим кожним випробуваним рівнем того чи іншого компонента емоційної стійкості та тим рівнем, який він хотів би мати. З'ясувалося, що загалом студенти незадоволені особистим рівнем розвитку емоційної стійкості (табл. 2.3).

*Таблиця 2.3*

**Відмінності між показниками самооцінки та показниками рівня домагань щодо окремих компонентів емоційної стійкості**

**(методика Т. Дембо – С. Рубінштейн) (%)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Назви показників** | | |
| **МК** | **КК** | **ПК** |
| 61,3 | 58,5 | 37,7 |

Аналіз таблиці 2.3 показує, що найбільші відмінності між показниками самооцінки та рівнем домагань спостерігаються відносно таких компонентів емоційної стійкості, як МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент) відповідно у 61,3% і 58,5% випробуваних.

Розглянемо рівні розвитку компонентів емоційної стійкості за методикою Т. Дембо – С. Рубінштейн. Надалі показником високого рівня розвитку компонентів емоційної стійкості (емоційного, когнітивного, поведінкового, контрольно-регулятивного) стає результат від 8 до 10 балів, середнього від 4 до 7, низького від 1 до 3 балів.

У табл. 2.4 представлено кількість студентів, які за кожним показником досягають певного рівня. Ці дані нам потрібні для того, щоб виявити групу студентів із низьким рівнем емоційної стійкості та створити на цій основі групу випробуваних, які потенційно потребують формування та розвитку емоційної стійкості та тих властивостей особистості, що супроводжують її прояви та можуть виступати в ролі її факторів.

*Таблиця 2.4*

**Розподіл студентів за рівнем розвитку компонент**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні показників** | **Назви показників** | | |
| МК | КК | ПК |
| високий | 26 | 19 | 18 |
| середній | 42 | 45 | 45 |
| низький | 32 | 36 | 37 |

Із таблиці випливає, що більшість випробуваних має тільки середній і низький рівень розвитку компонентів емоційної стійкості (МК – 74; КК – 81%, ПК – 82%). Цей факт свідчить про недостатню сформованість емоційної стійкості студентів. Особливу тривогу викликають показники МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент).

З'ясувалося, що значна частина випробуваних надмірно чутливі до стресогенних ситуацій, вони легко збудливі, часто переживають негативні емоційні стани, у багатьох досить висока ситуативна і особистісна тривожність. Вони також не вміють отримувати відомості щодо умов навколишнього середовища, що змінюються, а також проводити аналіз стресогенності ситуацій і розуміти їх контекст, а на підставі знань минулого досвіду передбачати наслідки власних емоційних реакцій і т.п.

І все ж таки, аналіз табл. 2.4 не дає нам інформації про тих студентів, у яких найчастіше виявляється низький рівень значень за окремими показниками. Саме тому за результатами діагностики показників емоційної стійкості у кожного студента ми вирахували усереднений показник емоційної стійкості за формулою:

УПЕС = (МК + КК + ПК) : 3.

Аналіз даних показав, що з усіх студентів найбільше потребують формування емоційної стійкості 19 осіб. При цьому слід зауважити, що майже всі інші студенти, хоча б за одним показником емоційної стійкості, мають низькі або середні значення. Слід зауважити, що із зазначених 19 осіб виявили бажання брати участь у програмі формування емоційної стійкості 14 студентів. Тому формуючий експеримент проводитиметься за участю цих студентів.

**Висновок до другого розділу**

Розроблено етапи емпіричного дослідження емоційної стійкості студентів у вищому навчальному закладі, мета яких полягала: у організації емпіричного дослідження, обґрунтуванні репрезентативної вибірки; підборі методичного інструментарію, спрямованого на діагностику психічних явищ, що вивчаються; розробці та проведенні програми формування емоційної стійкості. Підбір діагностичного інструментарію для дослідження поінформованості, ступеня виразності та визначення рівня емоційної стійкості у студентів провадився за допомогою бесід, спостережень і методу експертних оцінок.

Рівень сформованості емоційної стійкості визначався за допомогою оригінальної анкети та модифікованої методики Т. Дембо-С. Рубінштейн «Розміщення себе на шкалах емоційної стійкості». Роботу із цими методиками здійснював весь контингент випробуваних (56 студентів). Більшість випробуваних має середній і низький рівень розвитку компонентів емоційної стійкості (МК – 74; КК – 81%, ПК – 82%). Цей факт свідчить про недостатню сформованість емоційної стійкості студентів. Особливу тривогу викликають показники МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент). Слід зазначити, що брати участь у програмі формування емоційної стійкості виявили бажання 14 студентів із низьким рівнем розвитку емоційної стійкості.

**Розділ 3**

**Прикладні аспекти формування емоційної**

**стійкості у студентів-психологів**

**3.1. Психологічне забезпечення процесу формування**

**емоційної стійкості у студентів-психологів**

Наступний етап включав практичну реалізацію програми формування емоційної стійкості у студентів на початковому етапі навчання (планування процесу впровадження програми та робота за планом; прогнозування кінцевого результату тренінгу та контроль досягнутого; підбір учасників тренінгу та створення у них позитивних установок на майбутню роботу). Програма формуючого експерименту передбачала роботу зі студентами, які за результатами констатуючого експерименту особливо потребували проведення корекційно-розвивальної роботи та надали згоду брати в ній участь.

Теоретичний аналіз дозволив уточнити психологічний зміст поняття «емоційна стійкість», визначити її значення для студентів, які опинилися в новому соціальному середовищі, а також шляхи її формування. Відповідно до мети та завдань дослідження було визначено психологічні чинники, які є умовами успішного формування емоційної стійкості у студентів, що можуть коригуватися та розвиватися в результаті впровадження відповідної   
тренінгової програми.

Формування емоційної стійкості у студентів на етапі навчання у вищому навчальному закладі забезпечується за умови:

1) своєчасного виявлення психологічних факторів, які гіпотетично знижують рівень емоційної стійкості (низька стресостійкість та соціальна адаптованість, підвищений рівень невротизації, типу емоційного реагування на впливи стимулів довкілля тощо);

2) застосування спеціально розробленої, теоретично обґрунтованої та емпірично перевіреної тренінгової програми, спрямованої на: а) формування емоційної стійкості; б) блокування факторів, що знижують її рівень.

Таким чином, формування емоційної стійкості можна здійснювати як безпосередньо (прямо впливаючи на її розвиток), так і опосередковано (через блокування зазначених негативних факторів), адже це вимагає розробки спеціальних тренінгових програм та впровадження їх у навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

Емоційна стійкість стає однією з необхідних умов гармонійного розвитку особистості студента на початковому етапі навчання та передбачає готовність суб'єкта до конструктивного вирішення стресогенних ситуацій за збереження адекватного емоційного фону, що виникає під впливом зовнішніх та внутрішніх фрустраторів.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що формування емоційної стійкості студентів на початковому етапі є актуальною психологічною проблемою. Визначено компоненти емоційної стійкості (мотиваційний, поведінковий, когнітивний), а також зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на її формування у студентів на початковому етапі навчання у ЗВО (рівень невротизації, стресостійкість, адаптованість, тип реагування на стимули навколишнього середовища тощо)). Дослідження також показало, що емоційна стійкість особистості визначається тісними взаємозв'язками між подібними компонентами та факторами, їх взаємною залежністю, яка породжує цілісний психічний процес емоційної збалансованості та, як наслідок, забезпечує продуктивність діяльності під час досягнення мети в умовах стресогенних ситуацій. Також було також встановлено, що емоційну стійкість необхідно формувати на початковому етапі навчання.

У ході констатуючого експерименту виміряно показники різних психічних властивостей, які входять до структури емоційної стійкості. Формуючий етап експерименту, метою якого була перевірка ефективності тренінгової програми корекції та розвитку емоційної стійкості, мала корекційно-розвивальний характер. Основні види діяльності, яка спрямована на формування емоційної стійкості з допомогою тренінгової програми, позначаються термінами «психологічна корекція» і «психологічний розвиток». Відмінність психокорекційної та розвиваючої діяльності, за твердженням Р. Немова, у тому, що «психокорекція – це система заходів, вкладених у виправлення недоліків поведінки людини з допомогою спеціальних засобів психологічного впливу». У той самий час, основне завдання «розвитку» полягає у тому, щоб за відсутності чи недостатньому розвитку необхідних психологічних якостей, повністю сформувати їх [16; 79а].

За твердженням низки учених-психологів, формування емоційної стійкості студентів на початковому етапі навчання передбачає вміле поєднання дій як корекційного, так і характеру, що тільки-но розвивається. Так, А. Осипова зазначає: «практика показала високу ефективність саме корекційно-розвивальних програм, що послідовно реалізують як завдання корекції, так і цілі, що розвиваються, а також завдання» [63, с.162]. Зміст корекційно-розвивальної тренінгової роботи має забезпечувати цілісний соціально-психологічний вплив на особистість студента.

Відомо, що з формування емоційної стійкості, як і інших властивостей особистості студентів, доцільно використовувати різноманітні тренінгові програми. На жаль, часте проведення тренінгів зводиться до виконання низки вправ на задану тему та обговорення їх результатів, обмежується формуванням окремих навичок. Складовою тренінгу стає його «концептуальна спроможність» «Гарний тренінг, - вказують Г. Моніна та Н. Раннала, - ґрунтується на певній концепції того феномену, якому він присвячений» [43, с.52].

Під час організації нашого тренінгу було використано сформульоване в результаті аналізу психологічних джерел розуміння феномену «емоційна стійкість» у вигляді інтегративної, полісистемної властивості психіки, що характеризується емоційною збалансованістю та продуктивною діяльністю у неспецифічних та екстремальних умовах.

Організовуючи роботу з формування емоційної стійкості, ми спиралися, перш за все, на положення, висловлені представниками екзистенційно-гуманістичної психології (К. Роджерс, В. Франкл, К. Ясперс та ін.), згідно з якими кожна людина має великий набір зовнішніх та внутрішніх ресурсів. Для їхньої актуалізації дуже ефективні групові форми роботи, оскільки відносини, що складаються між учасниками групи, сприяють усуненню тривоги та саморозкриттю кожного з них, можуть створювати оптимальні умови для позитивних психологічних змін тощо. [37].

Відомо, що однією з основних форм групової роботи, яка використовується в сучасній психології, є тренінг. Груповий психологічний тренінг найчастіше розуміється як: а) сукупність активних методів практичної психології, що використовуються для роботи з психічно здоровими людьми, які мають психологічні проблеми, із метою надання їм допомоги у саморозвитку   
(І. Вачков); б) група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності (Ю. Ємельянов); в) багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини (С. Макшанов).

Сучасна психологія пропонує велику різноманітність різних технологій проведення тренінгової роботи. У ході формуючого етапу нашого експерименту для роботи зі студентами були використані активні групові методи, що дозволяють оволодіти необхідними вміннями та навичками щодо подолання стресогенних ситуацій. Сукупність даних методів – одна із найдоступніших шляхів прискорення навчання у групі, що досягається завдяки інтенсивному емоційному підкріпленню та посиленню зворотнього зв'язку учасників. До головних особливостей подібних тренінгових занять, за В. Нікандровим, крім групової форми проведення, належать також підвищена активність учасників, ігровий характер, навчальна спрямованість, систематична рефлексія.

Як зазначає А. Осипова, аби виявити і змінити свої неадаптивні установки і виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші, це дозволяє досягти позитивних, досить глибинних особистісних змін [65]. Використання групової форми забезпечує створення в групі ефективної системи зворотнього зв'язку, що дозволяє кожному учаснику повніше і глибше зрозуміти себе, побачити і опрацювати власні неадекватні відносини та установки, емоційно-поведінкові стереотипи, негативний минулий досвід і змінити їх у атмосфері доброзичливості та взаємного прийняття.

Групові тренінгові вправи дозволяють розвивати почуття приналежності до групи, підвищувати рівень самосвідомості, активність учасників, посилити їхню впевненість у собі тощо. У нашому випадку, тренінгові заняття мали допомогти учасникам групи у виробленні ефективних стратегій поведінки у стресогенних ситуаціях.

Групова форма тренінгової роботи сприяє усуненню тривоги та розвитку саморозкриття студентів; дозволяє боротися із «міфом про унікальність»; знижує дискомфорт від прямої взаємодії викладача та студента, що посідає окреме місце в індивідуальній роботі; дозволяє виробляти професійні навички; підвищує самооцінку студента; розвиває в нього навички упевненої поведінки. Відносини, які складаються між учасниками тренінгової групи, можуть створювати оптимальні умови для позитивних психологічних змін їх особистості.

Виходячи з мети тренінгу, яка полягала у формуванні емоційної стійкості студентів на початковому етапі навчання у ЗВО, сформульовано його робоче визначення. Тренінг емоційної стійкості для студентів – це така форма роботи, яка орієнтована на використання інтерактивних, аутоактивних, психопрофілактичних, психокорекційних методів, із розвитку зовнішніх і внутрішніх ресурсів емоційної стійкості особистості.

У ході розробленого та проведеного нами тренінгу створювалися умови для психологічної корекції та розвитку емоційної стійкості студентів. У процесі тренінгу вирішувалися завдання індивідуального та групового відображення дійсності, осмислення її складових, розуміння факторів, що впливають на поведінку студента у різних життєвих ситуаціях, виявлення існуючих поведінкових реакцій на стресогенні ситуації. Тренінг також був спрямований на зниження емоційної напруги, пошук внутрішніх ресурсів управління емоційною сферою особистості, вироблення вміння справлятися зі своїми сильними емоціями, розширення видів поведінкових реакцій у стресогенних ситуаціях тощо. Тренінг був побудований таким чином, аби кожен із учасників зміг виробити індивідуальну копінг-стратегію поведінки у стресогенних ситуаціях, навчитися долати стрес. Остання проблема розглядалася нами як ключова. Для її вирішення було поставлено та вирішено наступні завдання.

*Перша задача* – інформувати студентів про вплив стресу на їхнє тіло та психіку. У зв'язку з цим вони знайомилися з такими поняттями як стрес, теорія стресу, адаптивний синдром, фрустрація, емоційна стійкість, психосоматичні захворювання. Після аналізу понять зміст кожного їх обговорюється у процесі виконання тренінгових вправ чи ході груповий дискусії.

*Друга задача* – навчити студентів відстежувати ознаки емоційної нестійкості та їх наслідки для себе та оточуючих людей.

*Третя задача* – навчити студентів усвідомлювати вплив стресорів, щоб контролювати свою поведінку в емоційно-значущих ситуаціях.

*Четверта задача* – навчити методам самодопомоги та саморегуляції у ситуаціях підвищеної емоційної напруги.

При організації тренінгу ми виходили з того, що успішність роботи можлива лише за наявності достатнього рівня психологічної культури учасників. В. Семиченко виділяє сім необхідних стадій формування загальної психологічної культури, без якої будь-яка тренінгова програма буде недостатньо повною та ефективною.

*Стадія 1.* Зміст цієї стадії становить оволодіння понятійним апаратом. Цей етап роботи із психологічною інформацією охоплює період ознайомлення із базовими поняттями. У свою чергу, він може бути представлений як поступовий, рівневе просунення за структурою психологічних знань, завдяки якому здійснюється поступовий зміст. У міру просування всередині цієї стадії людина засвоює науковий зміст понять, проходить ряд рівнів, що мають якісно відмінні особливості роботи із психологічною інформацією та результатами її осмислення.

*Стадія 2.* Основний зміст стадії – навчитися пізнанню психологічних явищ у складній, багатоконтексній об'єктивній реальності, вичленуванню психологічних детермінант із широкого кола факторів, знаходження множинних, складно опосередкованих варіантів, трансформації психологічних знань у повсякденному житті.

*Стадія 3.* Події даної стадії передбачають оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення та розуміння інших людей, подолання тих стандартів, установок, бар'єрів, які додаються соціальними стереотипами. Одне із завдань проходження цієї стадії – сформувати здатність, вірно оцінювати діагностичні можливості окремих методик і прийомів пізнання.

*Стадія 4.* Зміст цієї стадії займає робота, починаючи із себе, самопізнання, самовивчення, самооцінка, самоприйняття. Необхідність розділяти пізнання інших людей і себе обумовлена ​​тим, що і сама процедура самопізнання, і робота з результатами цього пізнання принципово відрізняється від тієї, яка здійснюється в оцінці інших людей. Основне завдання даної стадії є подолання власних захисних механізмів, формування готовності «дивитися правді у вічі».

*Стадія 5.* Зміст стадії становить оволодіння методологією та прийомами оптимального управління іншими людьми. Будь-який вплив, звернений нами на іншу людину, теж є управлінням. Головне завдання стадії полягає не в тому, щоб переконати себе в неправомірному управлінні іншими людьми, а у визначенні меж втручання у індивідуальне життя іншої людини. Іншими словами, таке завдання полягає не в тому, аби інша людина чинила так, як хочеться нам, а щоб вона сама захотіла вчинити відповідним чином.

*Стадія 6.* Зміст цієї стадії становить робота над підвищенням своєї здатності до самоврядування в різних життєвих ситуаціях і в цілому при виборі та розробці загальної стратегії життя. Завдання стадії – допомогти людині ефективно вирішувати проблеми, що виникають у її житті, а аж ніяк не ставати фанатиком самоврядування.

*Стадія 7.* Перехід на цю стадію означає готовність людини конструктивно працювати з психологічними знаннями в будь-яких життєвих обставинах, ефективно вирішувати проблеми незалежно від їхньої зовнішньої «оболонки». Головне завдання стадії – осмислення того, як взаємодіють психічні явища Із іншими явищами життя суспільства та конкретного індивіда, як співвідносяться і взаємокоординуються різні системи, у які в процесі життєдіяльності включається окрема людина, і складовим елементом яких вона є.

Деякі рівні людина може проходити одночасно, а деякі рівні так і не опановує, незважаючи на те, що зміст попередніх рівнів може бути повністю засвоєний [48].

Однією з найважливіших умов успішності тренінгу стає врахування індивідуально-типологічних особливостей його учасників та, зокрема, рівня розвитку психічних властивостей, розвиток яких здійснюються.

За даними діагностичного етапу досліджень було виділено групи студентів із різним рівнем емоційної стійкості. Цей показник став основою вибору різних форм коррекционно-развивающей роботи. Пріоритет під час добору до тренінгових груп мали студенти з низьким рівнем емоційної стійкості. Під час організації тренінгових занять ми прагнули, аби вони мали системний характер. Для цього мали дотримуватися певних принципів.

*Принцип системного цілепокладання.* Системно-утворюючим компонентом виступає мета чи результат (як ступінь досягнення мети). Для системи «вищого навчального закладу» такою метою (і результатом) у нашій роботі стало формування емоційної стійкості особистості студента.

*Принцип цілісності* передбачає, що тренінгова робота має бути орієнтована на навчальний заклад як на ціле, як на систему, в якій безпосередньо здійснюватиметься робота з розвитку та формування емоційної стійкості студентів.

*Принцип професійно – психологічної активності* полягає у затвердженні активної позиції педагога у структурі тренінгових занять.

*Принцип достатньої обмеженості* стосується вибору тренінгових вправ та створення цілісної системи для оволодіння теоретичними та практичними знаннями щодо проблеми формування емоційної стійкості студентів.

*Принцип взаємодії.* Реалізація цього принципу спрямована на досягнення фокусованого результату, а також загальної мети системи, якою виступає розвиток студента як особистості та суб'єкта діяльності.

*Принцип розвитку* виступає як центральний компонент, основа, на якій базуються всі умови формування емоційної стійкості студентів [35, с. 68].

Реалізація тренінгової програми формування емоційної стійкості ґрунтувалася на дотриманні низки правил:

1. *Правило зацікавленої участі.* Учасник повинен мати внутрішню зацікавленість у зміні особи.

2. *Правило рівності.* Правило передбачає, що це члени групи, незалежно від своїх віку, статусу, соціального стану, рівні. Спілкування між учасниками тренінгу на «Ти» та на ім'я.

3. *Правило «Тут і тепер».* Воно означає, що дія відбувається в теперішньому часі і, що всі питання та проблеми повинні вирішуватися в групі в момент їх виникнення або усвідомлення.

4. *Правило персоніфікації висловлювань.* Кожен говорить від свого імені, коротко і лише по суті.

5. *Правило емпатії.* Це передбачає відкритість позицій, поглядів, висловлювань кожного; відвертість; авансування добрих стосунків до всіх членів групи; безоцінне сприйняття учасників групи, їх думок та почуттів. Також це - орієнтація членів групи на взаємну підтримку.

6. *Правило активності.* Кожен повинен брати активну участь на усіх заняттях, висловлювати свої думки і почуття. «Відсиджуватися» на заняттях і бути стороннім спостерігачем забороняється. Учасник тренінгу має активізувати свої інтелектуальні та емоційні сили на самореалізацію, підтримку інших членів Т-групи та розвиток тренінгу.

7. *Правило «Стоп».* Вводиться із метою забезпечення психологічного захисту особистості та є уточненням до попереднього. Це правило означає, що кожен член групи має право відмовитися від участі в тій чи іншій вправі (або кількох вправах), а також відмовитися відповідати на те чи інше питання тренера або членів групи.

8. *Правило «Купі»* (конфіденційності). Воно означає, що все, про що йдеться на тренінгу, не повинно розголошуватися, обговорюватися з іншими (навіть найближчими) людьми, які не є членами групи. Особливо це стосується суто особистої інформації. Це правило може бути більш жорстким, – коли навіть члени групи не мають права обговорювати інформацію один із одним поза заняттями. Можна це правило пом'якшити, – коли дозволяється говорити про тренінг, якщо тільки тема, що обговорюється, не стосується особистої (суто конфіденційної) інформації про членів групи.

**3.2. Тренінгова програма формування емоційної стійкості**

**у студентів-психологів та обґрунтування її ефективності**

Для проведення тренінгових занять зі студентами-першокурсниками використовувалося приміщення, яке змогло забезпечити аудиторну роботу та роботу «у колі», рухові вправи, можливість роботи у зручних позах та можливість усамітнитися, якщо того вимагатиме стан випробуваного. Кількість занять, порядок їх проведення, тривалість та зміст могли змінюватись в залежності від конкретних умов.

Тренінг був розрахований на студентів та передбачав наявність певного рівня рефлексії його учасників, він був також орієнтований на особливості юнацького віку. Зміст тренінгу було реалізовано протягом 20 академічних годинників. Ця робота проводилася в групі з 14 осіб, заняття проходили регулярно протягом 10 днів. Кожен блок тренінгу передбачав проведення окремого заняття чи серії занять. Кожне заняття починалося з вітання ведучого, далі пропонувалося вправу-активатор.

Програма тренінгу включала чергування теоретичного (міні-лекції) і практичного матеріалу. Закінчення заняття супроводжувалося рефлексією його змісту, оцінкою емоційного стану учасників, і навіть текстом прощання, обраним групою першому занятті. Програма тренінгу включала чотири блоки: діагностичний (реалізовувався двічі), теоретичний (інформаційний), інструментальний та блок психотехнік.

*Перший блок* – діагностичний (вхідний контроль). Організація процесу пізнання та самопізнання, спрямованого на виявлення та усвідомлення студентами рівня своєї емоційної стійкості. При реалізації цього блоку ми керувалися показниками, отриманими на етапі дослідження, що констатує.

*Другий блок* – теоретичний. Форма роботи зі студентами у даному блоці – інформаційна. У ньому розглядаються наукові підходи, індивідуальні особливості, чинники, що впливають на емоційну стійкість студентів. Вводяться такі поняття як стрес, теорія стресу, адаптивний синдром, фрустрація, емоційна стійкість, психосоматичні захворювання. Після розгляду понять, зміст кожного їх обговорюється під час вправи чи форми групової дискусії. Основними положеннями теоретичного блоку є:

- використання демократичного стилю взаємодії, заснованого на щирості, довірливості, відкритості та рівноправному партнерстві;

- уникнення лекційного типу подачі матеріалу, перевага надається діалогічному спілкуванню без зайвої авторитарності з боку ведучого:

- ретельне продумування плану кожного заняття, його етапів, їх побудова з урахуванням вікових особливостей студентів;

- обов'язкове використання візуальних засобів.

*Третій блок* – інструментальний. Реалізація змісту блоку представлена ​​вправами, іграми, дискусіями що дозволяють знайти ті індивідуальні внутрішні ресурси, які необхідні конкретному студенту на формування емоційної стійкості.

Успішність тренінгових занять багато в чому визначається установкою ведучого та його ставленням до учасників тренінгу. К. Роджерс виділив такі умови терапевтичних відносин у груповій роботі [37, с. 56]:

- Контакт. Встановлення контакту - це негласне «Я бачу тебе», яке має бути виражене;

- Конгруентність. Психолог повинен бути «самим собою», тобто, наприклад, якщо він сердиться на когось, то не повинен вдавати, що не відчуваєте відповідних емоцій;

- Позитивне ставлення. Незважаючи на природну складність роботи, ведучий має прагнути зберегти позитивне ставлення до всіх членів групи незалежно від їх особистісних особливостей та поведінки. Уміння цінувати кожного члена групи – необхідна умова успішної роботи;

- Емпатія – здатність зрозуміти кожного члена групи, підтримати його та допомогти йому в усвідомленні своїх сил;

- Сприйняття. Учасники повинні сприймати контакт із тренером, його конгруентність, позитивне ставлення та емпатію. Необхідно, аби вони бачили його зацікавленість та турботу.

*Четвертий блок* – блок психотехнік. Подано вправами, методами, техніками, необхідними для формування емоційної стійкості студентів на початковому етапі навчання (основи релаксації, саморегуляції, дихальних технік, тайм-менеджменту, медитації, медитації-візуалізації). Зміст цього блоку спрямовано на навчання студентів методам самодопомоги і саморегуляції у ситуаціях, коли вплив стресогенних чинників найбільше. Крім умов взаємодії та встановлення психолога, слід пам'ятати і техніки, що застосовуються під час роботи з групою:

1. Слухання. Кожен учасник має право бути вислуханим;

2. Використання безоцінкових суджень. Це правило має виконуватися як психологом, а й членами групи;

3. Вираз прийняття. Студенти-учасники повинні відчувати, що їх приймають такими, якими вони є;

4. Розкриття себе. Мистецтво саморозкриття, на думку психотерапевта С. Керрел, складно «необхідно знати вас як реальну живу людину, але при цьому межі відносин не повинні бути порушені» [53, с. 68].

*П'ятий блок* – діагностичний (вихідний контроль). На даному етапі використовувалися методи експерименту, що констатує, з метою визначення ефективності тренінгових заходів. Після проведення, студенти були ознайомлені з результатами, в яких відобразилася динаміка змін та загальні тенденції розвитку емоційної стійкості в ході тренінгу.

У процесі тренінгової роботи здійснювалося відпрацювання когнітивних, мотиваційних, поведінкових компонентів емоційної стійкості учасників експериментальної групи. Тренінгові заняття були спрямовані на актуалізацію резервних можливостей учнів та їхню готовність до подолання різних труднощів пов'язаних з неспецифічними та екстремальними ситуаціями, що виникають   
у студентів.

Мета тренінгової програми полягала у формуванні емоційної стійкості у студентів, тобто, здатності протистояти стресогенному впливу, активно перетворюючи його або пристосовуючись до нього. Задля реалізації цієї мети під час тренінгу, здійснювалися аналіз найважливіших галузей життєдіяльності особистості, і навіть зміна неефективних способів поведінки у складних і значних життєвих ситуаціях, із якими зіштовхуються студенти-первокурсники, потрапивши у нове соціальне середовище.

Представимо короткий зміст програми тренінгових занять.

**Заняття №1**

*Подання.* Тренер представляється учасникам (студентам-першокурсникам) тренінгової програми, знайомить із темою заняття, повідомляє про режим роботи. Потім проводиться вправа *«Очікування»*, метою якої є виявлення очікувань учасників. Після чого група виробляє правила, відповідно до яких проходить подальша робота із формування емоційної стійкості. Серед прийнятих правил можуть бути як загальні становища, і правила, що стосуються роботи конкретної групи. Далі проводиться вправа «Незакінчені пропозиції». Мета - прояснення явних та неявних правил, що діють у цій групі. Для знайомства учасників один із одним та розвитку партнерських взаємин використовується гра-знайомство «Презентація».

Вправа *«Асоціативні ряди»* застосовується виявлення уявлень членів Т-групи при стресах і стресогенних ситуаціях, які діють у повсякденні, з метою забезпечення входження групи у проблему. З метою надання допомоги учасникам в усвідомленні та вербалізації своїх уявлень про стрес та його емоційний супровід, визначення свого ставлення до нього, виявлення труднощів, що переживаються членами групи зараз, особистих ресурсів протистояння стресовим та негативно забарвленим емоційним ситуаціям, використовується вправа *«Я, емоції та стрес»*.

Потім слідує міні-лекція *«Стресс»*. Методом мозкового штурму група формулює визначення стресу, після чого тренер знайомить слухачів із існуючими у сучасній психології підходами до вивчення стресу. Тренер наводить коротку історичну довідку, розповідає про погляди сучасних фахівців на цей психологічний феномен. Група аналізує ці погляди та приймає варіант, що відповідає провідній концепції тренінгу.

Особлива увага приділяється проблемі негативних наслідків стресу: погіршення діяльнісних показників, почастішання нещасних випадків, складнощі у спілкуванні з людьми, зниження показників успішності, падіння рівня емоційної стійкості, проблеми зі здоров'ям тощо. При розгляді причин стресу тренеру важливо підвести учасників групи до усвідомлення того, що всі наслідки носять потенційний характер і не завжди виявляються в конкретних випадках. Отже стрес не є абсолютно негативним явищем. Уточненню цього положення присвячена міні-дискусія *«Плюси та мінуси стресу»*. Вона спрямована на усвідомлення як негативних наслідків стресу, так і можливостей, пов’язаних із розкриттям ресурсів тієї особистості, яка переживає стрес.

Далі слідує узагальнююча вправа-реклама *«Ліки від стресу»*, метою якої є узагальнення отриманого під час тренінгових занять матеріалу, обмін досвідом учасників. Вправа *«Ритуал настрою на успіх»* виконується закріплення установки членів групи успіх роботи з реалізації завдань тренінгу. Для закріплення отриманої інформації, набутих навичок необхідне виконання завдань для самостійної роботи (*«мобілізуюча мікропауза»*). На вправу виділяється 5 хвилин на день (в пообідній або вечірній час).

**Заняття №2**

Правила групи. Усім членам групи пропонується за 10-бальною системою оцінити рівень власної тривожності на момент початку тренінгу (0 балів – відсутність тривожності, 10 балів – максимум тривожності). Уточнюються, обговорюються, а за потреби – навіть, змінюються правила роботи Т-групи. Члени групи можуть ухвалити ці правила, внести до них зміни або додати нові. Завдання тренера нагадувати правила членам групи, контролювати їх виконання. Емоційна зарядка, розвиток вміння розуміти свій емоційний стан і висловлювати його вербально і невербально відбивається у вправі *«Я сьогодні такий…»*.

Слідом проводиться гра – *«Побудуватися за зростанням»*, метою якої є виявлення того, як фрустрація однієї чи кількох потреб людини (позбавлення можливості отримувати інформацію з навколишнього середовища за допомогою зорового каналу, заборона використання вербальної форми спілкування тощо) впливає на вибір їм стратегії своєї поведінки. Слідом за цим слідує міні-лекція *«Ресурс емоційної стійкості»*, в якій тренер дає визначення поняття «ресурси особистості», а також наводить класифікацію даних ресурсів. Особлива увага приділяється психологічним ресурсам особистості та його ролі у розвитку емоційної стійкості. Можна обговорити з учасниками питання про важливість збереження, зміцнення та розвитку їх власних ресурсів.

Далі учасникам тренінгу пропонується алгоритм дій, що допомагають упоратися із негативними емоціями, знизити емоційну напругу (вправа *«Я злюсь, коли…»*). Для визначення поняття «копінг» використовується міні-лекція *«Копінг-стратегії та їхня роль у подоланні емоційної нестійкості»*. Тренер надає визначення поняття «копінг», вказуючи, що на сьогоднішній день дослідження стратегії подолання стресу є одним з найбільш актуальних напрямків у прикладній психології. Учасники ознайомлюються з основними стратегіями подолання емоційно-нестійких станів (емоційно-орієнтовані та предметно-орієнтовані стратегії).

Тренер також може обговорити з групою активні та пасивні стратегії подолання – коли, і за яких обставин їх використання може бути адекватним ситуації. Тренер може також навести приклади ефективного чи неефективного копінгу та попросити групу проаналізувати дані ситуації, а потім запропонувати власні приклади з особистого життя.

Для подолання емоційно-нестійких станів (зниження впливу внутрішньоособистісних чинників стресу) використовується вправа *«Образ «Я»* (за М. Джеймсом, Д. Джонгвардом).

Із метою закріплення отриманих знань та навичок пропонується виконати низку завдань для самостійної роботи:

1. Вимовляти вголос і про себе щоразу, коли побачите своє відображення у дзеркалі або у шибці *«Я молодець. У мене усе гаразд»* (щодня протягом тижня). Робити це доти, доки не з'явиться відчуття «я в порядку».

2. Помічати усі випадки, коли ви принижує себе (протягом двох днів). Потім ще протягом двох днів переривати себе щоразу, коли Ви починаєте принижувати себе, відмовтеся також нахили і натяки щодо приниження від інших.

3. Періодично поповнювати, розпочатий цьому занятті, список «золотих ярликів».

Учасники тренінгу повинні засвоїти те, що людина, яка досягла достатньої впевненості в собі, не потребує «ярликів», як і не потребує почуттів, як правило, негативних, які «збирають» его-стан дитини, уявлення про себе, нав'язані ззовні, навіть якщо вони «золоті».

**Заняття №3.**

Правила групи. Уточнюються, обговорюються, і за потреби - змінюються правила роботи Т-групи. Члени групи можуть ухвалити ці правила, внести до них зміни або додати нові. Завдання тренера нагадувати правила членам групи, контролювати їх виконання.

Гра-вітання *«Лікотки»* спрямована на встановлення контактів між учасниками, руйнування звичних стереотипів вітання, розвиток креативності, уміння розуміти позицію партнера зі спілкування.

Для знайомства учасників із видами стресогенних ситуацій у навчальній діяльності застосовується міні-лекція *«Стресогенні ситуації у навчальній діяльності»*. Тренер розповідає про те, що нині немає єдиної класифікації важких ситуацій у соціальному середовищі та навчальній діяльності. Потім він знайомить студентів-учасників із класифікацією Р. Лазаруса, в якій виділяється три типи професійно важких ситуацій: ситуації «втрати» (часу, особистісних ресурсів, матеріальних засобів), загрози «втрати» (переживання з приводу можливих втрат) та «виклику» (що вимагають від особи надмірних витрат, що перевищують готівкові ресурси). Далі тренер може запропонувати учасникам навести приклади типових стресогенних ситуацій у навчальній діяльності та скласти власну класифікацію.

Вправа *«Два на два, або Новий Юлій Цезар»* (за Кіпніс), спрямована на навчання діям в умовах стресу, що дозволяє не втрачати здатності концентрувати увагу на проблемі.

Метою гри *«Темп»* (за К. Фопелем) є відновлення сил, мобілізація учасників для наступної творчої вправи, яка спрямована на формування більш об'єктивного образу стресогенних ситуацій. Гра *«Добре і погано»*.

Далі слідує міні-лекція *«Модель управління стресом Дж. Грінберга. Позитивне мислення»*. Дж. Грінберг зазначає, що існує система управління стресом, яку можна використовувати, аби контролювати стрес та рівень емоційної стійкості. Автор вважає, що управління стресом має здійснюватись комплексно, на всіх фазах його розвитку. Тренер знайомить гурт із моделлю Грінберга.

Важливим елементом моделі є наявність позитивного мислення, що дозволяє сприймати стресогенну ситуацію як можливість навчитися новим стратегіям поведінки, підвищити свою креативність і більше дізнатися про свої приховані психологічні ресурси та можливості.

Тренер інформує учасників про результати вивчення психологічних особливостей оптимістів та песимістів, проведеного М. Зелігманом. Він може запропонувати групі обговорити такі поняття, як «позитивне мислення», «позитивний погляд на життя», «позитивна людина», звернути увагу на те, що позитивне мислення трактує стреси, поразки та перемоги як нормальні життєві явища і що завдання особистості – навчитися правильно сприймати та пояснювати ці події: Вправа *«Стійкість»* демонструє ресурси підвищення самооцінки учасників.

Оскільки будь-який блок передбачає закріплююче завдання як самостійної роботи, нами було запропоновано самостійно ознайомитися і оволодіти методикою афірмації, тобто, знаходження слів і формул самонавіювання, які допомагають людині налаштувати свою свідомість на позитивну хвилю.

**Заняття №4.**

*Правила групи.* Дивіться заняття №3.

Метою гри *«Тут сидить Таня…»* є зняття емоційного напруження, продовження знайомства учасників групи, виявлення стратегії поведінки у емоційно значущій ситуації (необхідно швидко відреагувати на ситуацію, швидко прийняти рішення, діяти спокійно).

Міні-лекція *«Предстартове хвилювання»* має на меті знайомство учасників тренінгу з терміном «передстартове хвилювання», після чого тренер пропонує слухачам перелік конкретних методів, які допомагають впоратися з хвилюванням перед виступами та під час виступів. Тренер повідомляє, що детальніше методи саморегуляції в емоційно значущих ситуаціях розглядатимуться на шостому занятті тренінгу.

Для розвитку почуття впевненості у ситуації тривоги, що із майбутніми подіями, розвиток ресурсів особистості використовується вправу *«Коло досконалості»* (по Андреас).

Далі слідує міні-лекція *«Синдром емоційного вигоряння»*. Тренер знайомить слухачів із відповідною концепцією К. Маслач, виділяє фактори, що сприяють розвитку синдрому емоційного вигоряння, розглядає моделі синдрому, знайомить із методами профілактики. Слухачам пропонується згадати та перерахувати фактори, які провокують синдром емоційного вигоряння.

Із метою узагальнення отриманого під час тренінгу теоретичного матеріалу, активізації учасників, обміну досвідом застосовується вправа *«Щеплення від вигоряння»*.

За допомогою міні-лекції *«Правила передачі та прийняття критики»* учасники тренінгової програми отримують інформацію про конструктивну та деструктивну критику, правила передачі та прийняття негативної інформації. Лекційний матеріал може бути замінений дискусією учасників тренінгу на тему *«Корисність та шкода критики»*, активною формою обміну досвідом.

Відпрацювання навичок конструктивного виходу із конфліктних ситуацій здійснюється у вправі *«Гідна відповідь»*. Завданням для закріплення отриманого матеріалу стає вправа для самостійної роботи *«Фіксація точки»*.

**Заняття №5.**

*Правила групи.* Дивіться заняття №3.

Вправа *«Позитивний монолог»* (автори А. Елліс, К. Макларен) спрямоване прийняття свого «Я» в позитиві; розвиток рефлексії.

У міні-лекції *«Тайм – менеджмент»* ведучий повідомляє наступну інформацію про те, що час – хоч і непоправний, але все ж таки регульований ресурс, а проблеми людини в управлінні часом обумовлені:

- його індивідуальними особливостями;

- специфікою міжособистісної взаємодії;

- організаційно-структурними проблемами та ін.».

Акцент робиться на труднощі управління часом, внутрішніх та зовнішніх перешкод на шляху його оптимального використання.

Для вивчення орієнтації у часі застосовується вправа «Хвилина» Вправа *«Справі час – потіхі час»* використовується на усвідомлення індивідуальної стратегії управління часом.

Далі слідує міні-лекція *«Тайм – менеджмент за Глібом Архангельським»*. Лекція проходить у два етапи:

Перший етап: *«Знищення дрібних неприємних справ»*.

Другий етап: *«Розглобалізація»* великих завдань.

Із метою формування вмінь раціонального управління часом застосовується вправа *«Слони та жаби»* (тайм-менеджмент, Г. Архангельський).

Із метою закріплення отриманих знань пропонується виконати завдання для самостійної роботи: опанувати техніку звільнення від деструктивного почуття уразливості, за Л. Пергаменщиком.

**Заняття №6.**

*Правила групи.* Дивіться заняття №3.

Для «розігріву» групи та позитивного настрою на подальшу роботу пропонується виконання вправи *«Лото»*.

У міні-лекції *«Методи саморегуляції»* тренер розповідає про поняття «саморегуляція», показує роль саморегуляції у зниженні стресової реактивності та просить учасників групи повідомити, які прийоми саморегуляції вони використовують. Потім дається докладна інформація про основні методи регулювання емоційних станів. Вправу *«Релаксація»* спрямовано на оволодіння методами самонавіювання і освоєння різних технік розслаблення. Після завершення вправи, учасники із заплющеними очима плавно переходять до виконання вправ *«Поплавок»* та *«Відпочинок»*, спрямованих на формування навичок релаксації.

Потім у міні-лекції *«Постава»* тренер повідомляє учасникам наступне. Хребет відіграє винятково важливу роль у циркуляції енергії в організмі; постава є важливою частиною іміджу; часто саме по поставі оточуючі визначають емоційну стійкість людини: «тримається як англійська королева», «згорбився під ударами долі», «зігнувся під тяжкістю бід» тощо. Вправа *«Стіна»* служить для усвідомлення важливості постави, виявлення м'язових затискачів у спині.

Завдання для самостійної роботи передбачає оволодіння технікою формування позитивного емоційного фону життєдіяльності.

**Заняття №7.**

*Правила групи.* Дивіться заняття №3.

Із метою розвитку емпатії; формування позитивного настрою учасників тренінгу на спільну роботу; Виявлення міжособистісних симпатій у членів Т-групи використовується вправа *«Я серед вас»*.

Вправа *«Поговоримо про вчорашній день»* служить рефлексією попередніх занять; контролем виконання домашніх завдань.

Далі слідує міні-лекція *«Дихання – основа всіх методів релаксації»*. Тренер повідомляє інформацію про те, як пов'язані між собою емоційні реакції та дихання. При емоційних реакціях дихання стає поверхневим, а в результаті серце і легені працюють під напругою. Навчившись регулювати дихання, ми маємо можливість управляти власним емоційним станом.

Перед проведенням дихальних вправ, тренер знайомить групу з основними правилами пранаями (техніка управління життєвою енергією, розширення адаптивних функцій організму за допомогою дихальних вправ). Далі тренер знайомить групу з видами дихання, які потім відпрацьовуються під час спеціальних вправ.

Вправа *«Контроль дихання»* дає можливість учасникам тренінгу побачити тісний зв'язок між емоційним станом та диханням, а також попрацювати з навичками дихальної саморегуляції.

Потім проводиться міні-лекція *«Медитація»*, в процесі якої тренер розповідає про сучасні дослідження, які довели позитивний вплив медитації на фізіологічний та психологічний стан людини, про теорію та практику медитації. Група обговорює отриману інформацію. Потім слухачі знайомляться із різними техніками медитації. Знання, отримані на міні-лекції, закріплюються практичною вправою *«Медитація»*, метою якої є керування увагою, уміння зосереджуватись на своїх внутрішніх відчуттях, ігнорувати зовнішні подразники. Ще один метод саморегуляції повідомляється на міні – лекції *«Візуалізація як метод саморегуляції»*. Тренер розповідає про те, як широко сьогодні використовується метод візуалізації, наголошує, що для ефективного використання даного методу важливо мати розвинену уяву та вміти керувати своїми зоровими образами.

Вправа *«Фрегат, на якому я пливу»* виявляє актуальні фізичні та психічні стани учасників тренінгу та їх стратегії подолання емоційних станів. Із метою контролю за засвоєнням отриманої на тренінгових заняттях інформації учасникам пропонується вправа *«Портрет емоційно стійкої людини»*. Вправу *«Карта групи»* присвячено узагальненню отриманої під час тренінгових занять інформації, орієнтації учасників використання придбаних знань і навичків, аналізу реалізованості їх очікувань від тренінгу тощо.

Проведення корекційної програми дозволило простежити кількісні та якісні зміни, що відбуваються з емоційною стійкістю та пов'язаними з нею досліджуваними характеристиками особистості студентів при цілеспрямованому їх формуванні під час психологічного тренінгу.

Особливий інтерес у даному контексті для нас представляло порівняння даних учасників експериментальної групи до і після тренінгу за методикою Т. Дембо - С. Рубінштейн, що безпосередньо діагностує компоненти емоційної стійкості.

У табл. 3.1 представлено кількість студентів, які за кожним показником досягають певного рівня. Ці дані нам необхідні для того, щоб виявити динаміку розвитку компонентів емоційної стійкості студентів.

*Таблиця 2.4*

**Розподіл студентів за рівнем розвитку компонентів емоційної стійкості**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Рівні показників** | **Назви показників показателей** | | |
| **МК** | **КК** | **ПК** |
| Високий | 24 | 32 | 28 |
| Середній | 59 | 54 | 49 |
| Низький | 17 | 16 | 23 |

Із таблиці бачимо, що більшість випробовуваних має високий чи середній рівень розвитку компонентів емоційної стійкості (МК – 83; КК – 86%, ПК – 77%). Цей факт свідчить про ефективність тренінгової програми. Особливу динаміку ми бачимо за показниками МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент).

На рис 3.1 представлено динаміку розвитку емоційної стійкості у студентів – учасників тренінгової програми: результати першого та другого зрізів.

**Рис. 3.1. Динаміка розвитку емоційної стійкості**

**у студентів – учасників тренінгової програми**

**(результати першого та другого зрізів)**

Значення показників, зазначені в даній діаграмі, є середнім арифметичним значенням конкретного показника всіх студентів у результаті першого і другого діагностичних зрізів. Значення показників свідчать про достатню вираженість того чи іншого показника. У цілому аналіз діаграми свідчить про збільшення значень двох показників: МК (мотиваційний компонент) і КК (когнітивний компонент), що вказує на зміну емоційної стійкості за даними параметрами під впливом тренінгу. Причому, ці зміни не лише свідчать про зростання емоційної стійкості, але й про ефективність програми її розвитку.

Аналіз діаграми свідчить про суттєве збільшення значень двох показників: МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент). Зміни емоційної стійкості, що відбулися за даними параметрами під впливом тренінгу, не тільки свідчать про зростання емоційної стійкості, але й про ефективність програми розвитку даної властивості особистості. Отже, зміни значень параметрів емоційної стійкості за цією методикою, зафіксовані на контрольному зрізі, тобто, після проведення тренінгу, підтвердили ефективність програми корекції та розвитку емоційної стійкості.

**Висновок до третього розділу**

На основі аналізу спеціальної літератури та попередніх діагностичних досліджень розроблено програму щодо формування емоційної стійкості у студентів-психологів. Програма включає: планування процесу впровадження самої програми та роботу за планом; прогнозування кінцевого результату тренінгу та контроль досягнутого; підбір учасників тренінгу та створення у них позитивних установок на майбутню роботу. Програма передбачає роботу зі студентами, які за результатами констатуючого експерименту особливо потребують проведення корекційно-розвивальної роботи. Процес формування емоційної стійкості студентів проходить у три етапи: 1) постановка цілей та завдань, створення позитивних установок; 2) вивчення теоретичних засад формування емоційної стійкості; 3) практична реалізація програми формування емоційної стійкості у студентів.

Установлено, що формування емоційної стійкості у студентів на етапі навчання у вищому навчальному закладі забезпечується за умови, по-перше, своєчасного виявлення психологічних факторів, що знижують рівень емоційної стійкості з подальшим їх блокуванням і, по-друге, за умови підтримки та розвитку психологічних факторів, що підвищують її рівень. У процесі тренінгової роботи здійснювалася безпосередня корекція показників емоційних, когнітивних, поведінкових компонентів емоційної сталості студентів. Розроблено принципи, а також правила та завдання (вправи) проведення тренінгової програми щодо формування емоційної стійкості у студентів на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Проведення корекційної програми дозволило простежити кількісні та якісні зміни, що відбуваються з емоційною стійкістю та пов'язаними з нею досліджуваними характеристиками особистості студентів при цілеспрямованому їх формуванні під час психологічного тренінгу. Особливий інтерес у даному контексті для нас представляло порівняння даних учасників експериментальної групи до та після тренінгу за методикою Т. Дембо – С. Рубінштейн, що безпосередньо діагностує компоненти емоційної стійкості. Більшість випробуваних має високий і середній рівень розвитку компонентів емоційної стійкості (МК – 83; КК – 86%, ПК – 77%). Цей факт свідчить про ефективність тренінгової програми. Особливу динаміку бачимо за показниками МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент).

**Висновки**

У магістерській роботі обґрунтовано теоретико-методологічні та методичні засади щодо формування емоційної стійкості студентів-психологів; виявлено та описано структуру, компоненти та фактори розвитку емоційної стійкості; розроблено та апробовано програму формування емоційної стійкості студентів-психологів.

1. Дослідження емоційної стійкості особистості студентів спиралися на теорію емоційних явищ та теорію саморегуляції у юнацькому віці, а також на принципи системного походу, ідеї цілісності, професійно-педагогічної активності, взаємодії та розвитку. Емоційна стійкість сприймається як складне психічне утворення, як системна властивість особистості студентів, що характеризується емоційної збалансованістю і продуктивністю навчальної діяльності. Аналіз літератури дозволив уявити структуру емоційної стійкості як полісистемної інтегративної властивості особистості. Вона містить такі компоненти: мотиваційний – характеризує міру чутливості суб'єкта до стресогенних ситуацій, рівень збудливості, рівень негативних емоційних переживань, ситуативної та особистісної тривожності; когнітивний – виконує функцію відображення мінливої ​​дійсності, дозволяє отримувати відомості щодо змін середовища, проводити аналіз стресогенності ситуації та розуміти її контекст, передбачати наслідки власних емоційних реакцій; поведінковий – готовність до адекватних дій у новому соціальному середовищі, до спокійної адекватної поведінки.

2. Встановлено фактори, що різною мірою впливають на емоційну стійкість студентів. До зовнішніх факторів можна віднести педагогічні впливи, міжособистісну взаємодію, систему діяльності, необхідність прискореної адаптації до умов вищої школи, відсутність позитивного емоційного фону навчання, матеріально-побутові умови, зміну місця проживання. До внутрішніх чинників відносяться: рівень стресостійкості, адаптованість до нових вимог соціального оточення, рівень невротизації, тип емоційного реагування на вплив стимулів довкілля. Емоційна стійкість особистості студента визначається тісними взаємозв'язками між цими факторами, їх взаємною залежністю, що породжує цілісний психічний процес емоційної збалансованості та, як наслідок, забезпечує продуктивність діяльності при досягненні мети в умовах стресогенних ситуацій. На тлі навчальної діяльності та адаптації студентів спостерігаються зміни різних компонентів емоційної стійкості. Було також встановлено, що емоційну стійкість необхідно формувати у студентів на початковому етапі навчання.

3. Проведено емпіричне дослідження емоційної сталості студентів. Розроблено алгоритм емпіричного дослідження, сформовано вибірку, складено комплекс надійних та валідних психодіагностичних методик та процедур. Комплекс містить як традиційні діагностичні засоби, так і оригінальну анкету емоційної стійкості та процедуру *«Розміщення себе на шкалах емоційної стійкості»*. Встановлено недостатній рівень розвитку емоційної стійкості студентів. Більшість випробуваних має середній і низький рівень розвитку компонентів емоційної стійкості (МК – 74; КК – 81%, ПК – 82%). Цей факт свідчить про недостатню сформованість емоційної стійкості студентів. Особливу тривогу викликає показники МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент).

4. Розроблено тренінгову програму формування емоційної стійкості студентів-психологів. Програму спрямовано на безпосереднє формування окремих компонентів емоційної стійкості, а також на опосередковане її формування: через розвиток психологічних факторів (а також характеристик особистості), що підвищують емоційну стійкість та блокування факторів, які знижують її рівень. Встановлено, що формування емоційної стійкості у студентів на етапі навчання у вищому навчальному закладі забезпечується за умови, по-перше, своєчасного виявлення психологічних факторів, що знижують рівень емоційної стійкості з подальшим їх блокуванням і, по-друге, за умови підтримки та розвитку психологічних факторів, що підвищують її рівень. У процесі тренінгової роботи здійснювалася безпосередня корекція показників емоційних, когнітивних, поведінкових компонентів емоційної сталості студентів. Розроблено принципи, правила та завдання (вправи) проведення тренінгової програми формування емоційної стійкості у студентів на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Проведення корекційної програми дозволило простежити кількісні та якісні зміни, що відбуваються з емоційною стійкістю та пов'язаними з нею досліджуваними характеристиками особистості студентів при цілеспрямованому їх формуванні під час психологічного тренінгу. Особливий інтерес у даному контексті для нас представляло порівняння даних учасників експериментальної групи до та після тренінгу за методикою Т. Дембо – С. Рубінштейн, що безпосередньо діагностує компоненти емоційної стійкості. Більшість випробуваних має високий і середній рівень розвитку компонентів емоційної стійкості (МК – 83; КК – 86%, ПК – 77%). Цей факт свідчить про ефективність тренінгової програми. Особливу динаміку бачимо за показниками МК (мотиваційний компонент) та КК (когнітивний компонент). Результати апробації програми формування емоційної стійкості показали високий рівень її ефективності, що дозволяє використовувати їх у практичних цілях. Встановлено, що внаслідок тренінгових занять, спрямованих на формування емоційної стійкості студентів експериментальної групи, відбулися позитивні зміни.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, що вивчається. Подальшого пошуку вимагає вивчення емоційної стійкості на усіх етапах навчання і всього професійного становлення особистості. Доцільно також виявити індивідуальні відмінності у особливостях емоційної стійкості, специфіки її проявів та корекції.

**Список використаних джерел**

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. 261 с.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология. Екатеринбург : Деловая книга, 1998. 368 с.
3. Андрійчук І.П. Дослідження особливостей Я-концепції майбутніх практичних психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. №8. С.11-14
4. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007. 33 с.
5. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов : опыт изучения. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 4.   
   С. 28–30.
6. Балабанова Л.М. Категория нормы в личности студенческого возраста (теоретико-методологический аспект). Харьков : Консум, 2009. 240 с.
7. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : Волинь, 2018. 232с.
8. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту*. Львів, 2005. Серія “Психологія”. № 2. С. 13–21.
9. Белобрыкина О.А. Традиции как средство развития профессиональной идентичности студентов-психологов. *Психология в вузе*. 2004. № 2. С. 99–109.
10. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога : учеб. пособ. Москва: Высшая школа, 2003. 64 с.
11. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других. Москва : Филинъ, 2006. 472 с.
12. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді і проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.
13. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва : Академический Проект, 2014. 232 с.
14. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
15. Бринза І.В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності: дис. … канд. психол. наук. Київ, 2015. 233 с.
16. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: дис. … канд. психол. наук. Київ, 2011. 171 с.
17. Буслаева М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: дис. … канд. психол. наук. Ялта, 2009. 196 с.
18. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов. *Вестник МГУ*. 2013. Серия 14. Психология. № 1.   
    С. 59–63.
19. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
20. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. Москва, 1984. 200 с.
21. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва : МПУ, 1976. 142 с.
22. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк : Вежа, 2013. 320 с.
23. Власова Ю.В.. К вопросу о профессиональном становлении и развитии психолога. *Психология в вузе*. 2014. № 2. С. 86–98.
24. Выготский Л.С. Педагогическая психология.Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

24а. Гірняк А.Н., Васильків О.В. Психологічні бар’єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79-90.

1. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис… канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
2. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 31–34.
3. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов. *Вопросы психологии*. 2012. № 2. С. 42–50.
4. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль. *Вопросы психологии.* 1989. №5. С. 19-28.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 320 с.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
7. Егорова М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системы образования. *Психологическая наука и образование.* 2013. № 4. С.89–96.
8. Землякова Т.В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2006. 20 с.
9. Изард К.Е. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 464 с.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 783 с.
11. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. ...канд. психол. наук. Одеса, 2012. 17 с.
12. Кепалайте А.П., Суворова В.В. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций. *Вопросы психологии*. 2011. №2. С.140-147.
13. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Москва : Наука, 1983. 368 с.
14. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 12–13.
15. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 396 с.
16. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 992 с.
17. Кураченко З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения студентов. *Педагогика*. 2014. №4. С.60-65
18. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : МГУ, 1972. 575 с.
19. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
20. Любимова Г.Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов. *Вестник МГУ*. 2001. Серия 14. Психология. №4. С. 35–41.
21. Маврина М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Саратов, 2001.- 454 с.
22. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 688 с.
23. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 583 с**.**
24. Массанов А.В. Несприятливі емоційні стани та їх подолання в діяльності особистості. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 25-29.
25. Медведева В.Е. Психологические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. …канд. пед. наук. Одесса, 2011. 21с.
26. Наумчик Н.В. Исследование преобладающих тенденций поведения у студентов специальности «Психология». *Практична психологія та соціальна робота.* 2005. № 2. С. 50–53.
27. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
28. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л.А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности. *Вопросы психологии*. 1974. №3. С. 32-38.
29. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учебное пособие. Москва : Сфера, 2000. 512 с.
30. Павлова І.Г. Становлення ємоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: автореф. дис. … канд. психол. наук. Одеса, 2005. 19 с.
31. Павлюк О.И. Формирование эмоционального компонента учебной деятельности школьников: автореф. дис. … канд. психол. наук. Москва, 2004. 20 с.
32. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. № 4. С. 14–17.
33. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2005. 20 с
34. Педагогическая психология : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Клюевой.   
    Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
35. Петрова О.О., Умнова Т.В. Возрастная психология. Ростов н/Д. : Феникс, 2014. 224 с.
36. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва : МГУ, 1982. 168 с.
37. Пилипенко К.В. Формування емоційної стійкості як професійно важливої якості майбутнього практичного психолога: автореф. дис. … канд. психол. наук. Одеса, 2010. 21 с.
38. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. Москва : Ин-т психол. РАН, 1998. 149 с.
39. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
40. Психология эмоций: тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва, 1984. 288 с.
41. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
42. Психологія життєвої кризи / за ред. Т.М. Титаренко. К.: Агропромвидав України, 1998. 348 с.
43. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Самара : БАХРАХ, 1998. 672 с.
44. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2015. 20 с.
45. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва : Прогресс, 1979. 395 с.
46. Роджерс К. Р. О групповой психотерапии.Москва : Прогресс,1993. 114 с.
47. Рокицкая Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов: дис... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010. 182с.
48. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.2. Москва : Педагогика, 1989. 322 с.
49. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 1982. 128 с.
50. Семиченко В.А. Методологічні проблеми професійної підготовки майбутніх психологів. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць. Вип. 209 : Педагогіка та психологія. Чернівці : Рута, 2004. С. 165–170.
51. Семиченко В.А. Психология личности. Киев : Либідь, 1996. 152 с.
52. Симонов П.В. Физиологические особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний. Москва : Наука, 1972. 132 с.
53. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, М. : АСТ, 2001. 800 с.
54. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособ. Москва : Академия, 2011. 360 с.
55. Титаренко Т.М. Рання молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне і життєве самовизначення. Київ: Либідь, 1999. С. 447- 454.

79а. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Передвиборчі технології як інструменти соціально-психологічної взаємодії. *Вісник харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна* (серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»). 2017. Вип. 39. С. 161-166.

1. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992. 167 с.
2. Чепелєва Н.В., Пов'якель Н.І. Психологічна служба у вищих закладах освіти. Київ : Либідь, 1999. 467 с.
3. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва : ВЛАДОС, 2008. 512 с.
4. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 1996. 264 с.