

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

**на тему Педагогічні умови розвитку емоційно-вольової саморегуляції
студентів коледжу**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
А. Д. Булат

Керівник старший викладач кафедри
педагогіки та психології освітньої діяльності,
к.пед.н. Турбар Т. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н., доцент Козич І. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ	
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ.....	11
1.1. Сутність, функції і взаємозв’язок емоційної та вольової регуляції у психолого-педагогічній літературі.....	11
1.2. Вікові особливості розвитку емоційно-вольової саморегуляції в юнацькому віці.....	28
1.3. Педагогічні умови розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу	43
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І ЗАСОБИ РОЗВИТКУ	
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ.....	58
2.1. Дослідження об’єктивно-суб’єктивного рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції у студентів.....	58
2.2. Організація, узагальнення та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	63
2.3. Психолого-педагогічні засоби сприяння оптимізації процесу розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів.....	77
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
ДОДАТОК.....	99

ВСТУП

Актуальність проблеми дійсного дослідження психолого-педагогічних умов і засобів розвитку емоційно-вольової саморегуляції сучасного студента визначається завданнями оптимізації процесу особового і професійного становлення фахівця у вузівському навчанні.

В даний час проблема розвитку емоційно-вольової сфери у студентів педагогічних освітніх закладів є найбільш актуальною, оскільки в умовах суспільства, що інтенсивно розвивається, недорозвинення емоційних і вольових якостей особистості незмінно приводить до певних труднощів в професійній діяльності та, як наслідок – інтеграції педагогічно занедбаних дітей в соціум.

Повноцінний розвиток вольової сфери представляє найважливіший аспект особистості, що гармонійно розвивається. Розвиток волі передбачає вирішення ряду проблем: становлення етичних основ волі, розвиток мотивів адекватних учбовій діяльності, забезпечення готовності до подолання труднощів, тренування вольового зусилля, вироблення конструктивних способів поведінки в складних ситуаціях (Л. Божович, В. Іванніков, В. Калін, Т. Шульга).

В світовій науці значно зросла кількість науково-практичних досліджень, присвячених регуляції емоційних станів людини в різних умовах діяльності. Інтерес до проблеми емоційної і вольової регуляції обумовлений явно вираженою потребою практики в оптимізації функціонування регуляторних процесів в професійному становленні особистості.

Проблемний аспект дослідження емоційно-вольової сфери особи полягає в тому, що, не дивлячись на підвищення останнім часом інтересу серед психологів, педагогів, до цих пір питання психолого-педагогічної природи даного феномену залишається одним з дискусійних і вимагає глибокого теоретичного опрацювання.

Спираючись на дослідження, спрямовані на вивчення емоційно-вольової

сфери особистості (О. Шашкевич, В. Іванніков, Є. Ільїн, В. Калін, В. Селіванов та ін.), емоційно-вольової регуляції різних видів діяльності (О. Алексєєв, В. Астаф'єв, А. Пуні, О. Чебикін, О. Чернікова та ін.), можна відзначити, що емоційно-вольова регуляція неоднозначно розглядається фахівцями, що суттєво ускладнює її пізнання.

Водночас, дані В. Євдокімова, А. Леонової, О. Кузнецової, В. Осьодло та інших авторів засвідчують, що розвиток емоційно-вольової регуляції може залежати не тільки від умов, у яких перебуває людина, але й від її особистісних якостей і властивостей. При цьому, особливого значення ця проблема набуває в ранній юності, оскільки саме цей етап онтогенезу є періодом становлення та фіксації стійких психологічних властивостей особистості.

До детермінант, які визначають актуальність даного дослідження, слід віднести і те, що в даний час до цілого ряду об'єктивних і суб'єктивних труднощів, закономірно властивих юнацькому віку, слід віднести вельми специфічну соціально-економічну ситуацію в державі. Висока невизначеність життя, недостатня ясність перспектив соціального розвитку суспільства, матеріальні і побутові труднощі впливають на виникнення у багатьох людей, особливо молодих, негативних психічних станів (тривоги, стресу, депресії, фрустрації). Стає очевидною необхідність соціальних вимог до системи освіти по вихованню нової особистості, важливою властивістю якої є здатність долати різного роду труднощі соціального характеру.

Поза сумнівом, що проблема емоційної і вольової саморегуляції актуальна як для розвитку загальнопсихологічної теорії, так і для практичної реалізації психологічного знання в різних сферах діяльності. Оскільки напружені і складні умови зустрічаються практично у будь-якому виді діяльності, у тому числі в навчальній, в діяльності педагога освітньої установи, то питання емоційно-вольової саморегуляції є актуальним у психології навчання у вищій школі, педагогічній психології.

Проте відзначимо, що проблема емоційно-вольової саморегуляції і виховання вольових якостей особистості не може розглядатися тільки в руслі

психологічних досліджень, оскільки залишає без належної уваги практичні технології і засоби виховання. Саме цей аспект визначає спрямованість педагогічних досліджень емоційно-вольової сфери особистості.

Пошук ефективних педагогічних технологій виховання емоційно-вольової сфери ведеться в рамках спеціальних галузей педагогічної науки – соціального виховання, коректувальної педагогіки, теорії, методики і організації соціально-культурної діяльності (Е. Грігорьева, Л. Зорілова, А. Казакова, О. Мацукевич, Г. Новікова, Г. Сельовко, В. Черніченко та ін.). У контексті проблематики фізичного виховання особливості формування вольових якостей особистості розглядалися стосовно оволодіння різними видами спортивної діяльності (А. Пуні, П. Рудік, А. Лалаян, М. Макарушкіна, Н. Скрябін, Е. Ейдман та ін.).

Відмітимо, що психолого-педагогічний аспект емоційно-вольової регуляції студентів педагогічних училищ до цього часу ще не став об'єктом глибокого наукового дослідження. Проте, можна стверджувати, що процес розвитку емоційно-вольової саморегуляції характеризується істотними особливостями, обумовленими специфікою педагогічного процесу у відповідних освітніх закладах та віковими особливостями студентів.

Сучасна педагогічна наука все більше уваги звертає на вольовий компонент особистісного розвитку, який у багатьох випадках виступає як основна умова в цілеспрямованому виборі особою адекватних форм поведінки, у відмові від деструктивних стратегій поведінки, в реальному втіленні в діяльності етичних імперативів, гуманістичних цінностей і ідеалів. Саме з цією обставиною ми зв'язуємо необхідність наукового аналізу особливостей емоційно-вольової саморегуляції студентів педагогічного училища.

Виходячи з актуальності зазначеної проблеми, недостатнього розроблення її у сучасних педагогічних дослідженнях, а також її вагомості у розв'язанні практичних завдань освіти було визначено тему магістерської роботи «Педагогічні умови розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу».

Об'єкт дослідження – процес розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні особливостей взаємозв'язку між емоційною та вольовою регуляцією в юнацькому віці та визначенні педагогічних умов розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів.

Відповідно до предмету та мети дослідження було висунуто такі **гіпотези:**

- емоційна і вольова регуляція в юнацькому віці є взаємообумовленими процесами;

- сформованість емоційно-вольових регуляторних процесів позитивно впливає на ефективність здійснюваної діяльності.

Перевірка гіпотези та досягнення встановленої мети передбачали розв'язання наступних **завдань:**

1. Здійснити теоретичний аналіз і систематизацію сучасних педагогічних і психологічних досліджень з проблеми взаємозв'язку емоційно-вольової регуляції.

2. Розкрити вікові особливості розвитку емоційно-вольової саморегуляції в юнацькому віці.

3. Проаналізувати педагогічні умови розвитку емоційно-вольової саморегуляції та самоорганізації студентів коледжу.

4. Діагностувати рівень сформованості емоційно-вольової регуляції, характер функціональних зв'язків між емоційною і вольовою регуляцією у студентів.

5. Розробити засоби сприяння оптимізації процесу розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів.

Теоретичною основою дослідження виступили загальнопсихологічні засади регулятивного підходу (О. Конопкін, Б. Ломов, В. Моросанова);

уявлення про функціональну структуру системи свідомої саморегуляції довільної активності людини (О. Конопкін, В. Моросанова); теоретичні розробки питань вольової регуляції (Л. Виготський, В. Селіванов, В. Іванников, Е. Смірнова, Т. Шульга, О. Черникова та ін.) і емоційної регуляції (О. Дашкевіч, А. Прохоров, О. Тіхоміров, І. Васильєв та ін.); дослідження різних аспектів розвитку особистості в процесі навчання та професійної підготовки (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, О. Скрипченко та ін.).

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової і методичної літератури для з'ясування стану дослідженості проблеми взаємозв'язку емоційної і вольової регуляції; емпіричні: прогностичні (методи експертних оцінок, спостережень, самоспостережень і самооцінки); діагностичні (спостереження, анкетування, опитування, тестування, аналіз навчально-виховної документації, за допомогою яких визначаються показники розвитку емоційно-вольової регуляції в ранній юності); організаційно-експериментальні (експеримент).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в удосконаленні та систематизації уявлень щодо взаємообумовленості емоційної і вольової саморегуляції, змістової сутності процесу розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу.

Практичне значення дослідження визначається тим, що на підставі теоретичного та емпіричного пошуку розроблені психолого-педагогічні рекомендації для педагогів, психологів освітніх установ з питання особливостей розвитку емоційно-вольової саморегуляції в ранній юності.

Матеріали роботи можуть бути використані викладачами, психологами в якості методичного забезпечення при проведенні факультативних занять з психології, педагогіки у процесі практичної підготовки студентів.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

1.1. Сутність, функції і взаємозв'язок емоційної та вольової регуляції у психолого-педагогічній літературі

Психологічні дослідження емоційної і вольової регуляції набувають нині особливої актуальності. Історично інваріантні ідеї емоційно-вольової сфери вивчалися філософами, психологами, педагогами, літераторами, митцями, що зачіпають гносеологічні і онтологічні аспекти волі і емоцій та їх впливу на інші психологічні утворення. Проте до цих пір, психологічні закономірності інтеграційних утворень за участю волі однозначно не встановлені. Саме проблема взаємозв'язку емоційної і вольової регуляції, стала предметом пильної уваги психологів порівняно нещодавно. Майже одностайно науковці визнають не лише складність, але і масштабність досліджуваного явища: ознаки волі імпліцитно входять в структуру багатьох психологічних понять (пізнавальні і емоційні процеси, мотивація, мета, дія, увага, темперамент, характер, здібності та ін.).

Згідно сучасним філософським, психологічним уявленням, сутнісною характеристикою людини є самодетермінація, яка робить її свідомим суб'єктом власної життєдіяльності. У психології ця сутнісна характеристика знаходить своє відображення в поняттях «воля» і «довільність». Тому правомірно вважати, що процес становлення волі і довільності є магістральним для розвитку особистості.

Реальне відчуття значущості феномена волі обумовило ранню появу наукового інтересу до нього. Воля є необхідною складовою філософських учень найбільш відомих мислителів ще з епохи античності (Платон, Аристотель та ін.). Крос-культурний аналіз означеної проблеми дозволив встановити, що

проблема волі є першою власне психологічною проблемою, поставленою в рамках класичної філософії і психології.

Так, А. Шопенгауер говорив про те, що «тільки воля є справжня людина...» [84]. Він вважав, що воля не потребує свідомості, а, навпроти, свідомість потребує її; виводити волю зі свідомості найбільша помилка. За переконанням А. Шопенгауера, воля є «началом начал», в тому числі і світу, і розуму. Зміст цієї точки зору характеризує учення А. Шопенгауера.

Вивчаючи волю на моделі уваги, Т. Рібо вважав, що вольовий акт ближче до почуттів, ніж до інтелекту, розглядаючи бажання перехідним станом від рефлекторного стану до вольового [64]. Як власну свідому діяльність людини, своєрідне поєднання емоцій і джерело активності розглядає волю Т. Рібо. Воля забезпечує енергетичний рівень життєдіяльності особи. Розробляючи проблему довільної уваги, Рібо вважав її за один з проявів вольового зусилля, і що увага залежить від афектного стану, афектний стан зводиться до прагнень, а останні в основі своїй суть руху.

Ж. Пейо упевнено говорить про те, що «...наш розум так слухняно підкоряється неприборканій силі емоцій...» і вважає, що воля – це сила емоційного походження, і швидше вона підкоряється емоціям, чим холодному і обачливому розуму [63].

У руслі даного напрямку Ж. Пейо писав, що «...наш розум, що так слухняно підкоряється неприборканій силі емоцій, і не може зробити великого впливу на нашу волю. Остання не любить виконувати холодні, сухі накази, які він їй віддає: як сила емоційного походження, їй потрібні накази, пройняті почуттям, забарвлені пристрастю». І хоча Ж. Пейо там же признається, що «...воля робить людину цілком людиною», все ж він вважав за емоційне її походження. Крім того, щоб воля «могла працювати довго і енергійно, вона повинна підтримуватися енергійним, і якщо не постійним, то, принаймні, часто збуджуючим почуттям» [63].

Шарль Летурно в «Фізіології пристрастей» говорив про те, що людина здатна направляти з більшою або меншою інтенсивністю сили свого буття до

однієї певної мети. «Ця здатність є воля і називається бажанням, коли вона несвідома, або пристрастю, коли бажання наполегливо» [38].

До філософів, які постулювали єдність емоційних і афективних процесів вважаючих, що воля схожа на емоції або управляється ними, можна віднести Т. Гоббса, Р. Спенсера, А. Шопенгауера С. Вундта, Ж. Піаже (деякі з них, особливо Піаже) все ж постулювали єдність когнітивних і афективних процесів).

У даних теоріях емоції і почуття є мотивами поведінки, воля ж лише об'єднує почуття, уявлення, думки і рухи.

Запропонована Вундтом емоційна теорія волі складає блок уявлень про даний психічний феномен [15]. Вундт відводить волі роль головного начала в структурі свідомості і вважає, що по аналогії з вольовими процесами потрібно розглядати всі психічні процеси. Вольовими процесами повинно обумовлюватися наше розуміння всіх душевних переживань. Вольові дії є певною частиною афекта.

Розв'язанням проблеми волі особистості в різні періоди соціальної історії займалися Д. Локк, Б. Спіноза, Р. Декарт, Е. Мейман, П. Дюбуа та ін. Вище зазначені вчені розглядали волю в іншому аспекті – зводили її до функціонування пізнавальних процесів. Об'єднання всіх трьох складових даної психічної реальності – мислення, емоцій і волі – обґрунтовується в роботах Арістотеля і А. Бена.

Довгий час поняття волі, поряд із поняттям розуму, почуття, було одним із трьох основних категорій, на які спиралась психологічна думка. Але в ХХ ст. місце і роль проблеми волі колишню визначеність втрачає. З одного боку, категоріальний апарат психології настільки розширився, що прояви, які традиційно відносились до вольових, стали описуватись в інших категоріях, з іншого, виділення в самостійну область дослідження проблеми мотивації багато в чому поглинуло проблематику волі, що особливо помітно в західній психології [24; 27].

Не зважаючи на це, проблема волі і похідних від неї питань (вольова

регуляція, довільна регуляція, довільність) як і раніше вимагає подальшого опрацювання.

Необхідно відзначити, що наприкінці ХІХ ст. існували різні концепції, що пояснюють природу волі. Практично у всіх концепціях, що сформувались у цей період її природа редуцировалась к складним психічним процесам невольового характеру. Або воля зводилась до боротьби уявлень, асоціативного зв'язку між мотивом і дією (Ернст Мейман), або вводилось поняття "моторна ідея" як основа волі, яка супроводжує рухи, обумовлені нервовими процесами й відповідними ідеями (Уільям Джеймс), або дії зумовлювались емоціями і почуттями, але воля об'єднувала почуття, уявлення, думки і рухи (Теодоль Арман Рібо).

Відзначимо, що дуже часто психологи, аналізуючи патерн волі, насправді більшою мірою вивчали мотивацію і проблеми «вільного вибору», саморегуляції, якості і властивості особистості, риси вдачі, які можна з часткою умовності назвати «вольовими». У роботах західних психологів вольова регуляція представляється, найчастіше, як проекція мотиваційної, інтелектуальної або емоційної активності. Існування волі, як такої, було знехтуване психологічними школами біхевіоризма і психоаналізу.

Вітчизняними ученими питання волі спочатку розглядалися в контексті проблем психічної регуляції. Відстоючи розуміння волі як психологічного феномену, що не зводиться до емоцій і інтелекту, вітчизняна психологія традиційно характеризує вольову активність, як свідому, цілеспрямовану регуляцію поведінки в складних емоціогених ситуаціях.

Отже, проблема волі є одвічною, а дискусії навколо цієї категорії не лише не припиняються, але й стають дедалі масштабнішими.

В середині ХІХ століття, в Росії одним з прихильників ділення психічних явищ на три області був К. Ушинський. Вчений зазначав, що перша з цих сфер дає людині розумове, або теоретичне життя; друга – життя почуттів, або, як завжди говорять, дає життя серця; а третя - життя дії, або життя практичне.

Причому саме К. Ушинський вважав, що жодна особа не перебуває і не

може перебувати виключно в одній з вище названих сфер, або областей, психічних явищ. Останні взаємно зв'язані не лише в життєдіяльності кожної людини, але і в кожному, або майже в кожному психічному акті. Хоча в різний час, в різних умовах в одній і тій же людині може переважати діяльність розуму (мислення), в іншому – почуттів (емоцій), в третьому діяльність волі (довільна активність) [77].

На необхідності розвитку рефлексії емоційних переживань, що забезпечують посилення вольової регуляції поведінки людини, указує І. Бех [5].

Проблема взаємозв'язку і взаємообумовленості емоційних і вольових дій знайшла своє відображення і в роботах радянських психологів. Її значення в психологічній науці відзначали багато учених (Е. Баканов, А. Веденов, Л. Виготський, В. Калін, В. Котирло, С. Рубінштейн, В. Селіванов, Ш. Чхартішвілі та ін.).

Лінії дослідження волі і емоцій сформувалися і існують як відносно незалежні. Проте у ряді робіт вони розглядаються в єдності і використовується термін емоційно-вольова сфера особистості. Даний термін застосовується в основному в прикладних і експериментальних дослідженнях при описі регуляції конкретних видів діяльності в конкретних умовах.

Цілком зрозуміло, що регуляція діє як цілісний механізм, що різні сфери особистості зв'язані між собою. У зв'язку з цим зберігає актуальність питання про розгляд взаємодії, взаємообумовленості емоційної і вольової регуляції, єдності емоційної і вольової сфер особи. До розгляду цього питання можна підійти з різних сторін: з боку участі емоцій у вольових процесах і участі вольових процесів в емоційній регуляції. Можна спробувати виявити глибші взаємозв'язки, розгледіти ці види регуляції в нерозривній єдності.

Дослідження регуляції психічних процесів породили в рамках проблеми волі проблему саморегуляції, яка виділилась в практично самотійну область досліджень де основним предметом аналізу є не воля або вольові процеси, а прийоми саморегуляції. Частина досліджень цього напрямку, яка не втратила зв'язок з проблемою волі часто здійснюється під назвою «емоційно-вольова

регуляція» [27].

Аналіз сучасного стану проблеми взаємозв'язку вольової регуляції й емоційної в психології свідчить, що в її тлумаченні та розумінні існують серйозні теоретичні розбіжності. Це зумовлено, насамперед, складністю і багатоаспектністю самого феномена, а також розкриттям цієї дефініції через інші поняття – регуляцію, поведінку, діяльність, особистість, суспільство.

Звідси й вільне використання поняття «емоційно-вольова регуляція» різними авторами – це й процес, що забезпечує управління психічними станами людини, її діяльністю та поведінкою (В. Андрущенко, А. Биков, В. Іванніков, В. Котирло, В. Маришук, В. Євдокимов, та ін.); це сукупність прийомів і методів, що вживаються для регуляції психічних станів, діяльності та поведінки (В. Іванов, А. Заярко, В. Некрасов, В. Писаренко, І. Сергеева, О. Чебикін та ін.); специфічна особливість особистості, що характеризує здатність до управління психічним станами, діяльністю та поведінкою (С. Коваль, С. Колот, О. Чернікова, Н. Шевчук та ін.).

Традиційно вважається, що розгляд вольової регуляції як предмета психологічного дослідження започатковано у працях Т. Шульги. Виявляючи послідовне становлення вольової регуляції в онтогенезі, вчена звернула увагу на пов'язаний із нею важливий аспект: воля як сукупність якостей особистості, що дозволяють людині управляти своєю поведінкою в процесі подолання труднощів, новоутворення, супутні кожному віковому періоду і особливості їх розвитку, залежно від статевих відмінностей.

Безперечно, для з'ясування феноменології емоційно-вольової регуляції положення Т. Шульги мають винятково важливе значення. Такий підхід направляє дослідника до цілісного вивчення волі як особистісного рівня психорегуляції, що безпосередньо виявляється в найрізних областях активності особистості [84].

Разом із розумінням цілісності психічної регуляції діяльності, в роботах С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, О. Конопкіна, В. Давидова, Л. Анциферової відстоюється доцільність диференціації регулюючих функцій, що вивчаються,

по критерію процесів, станів, діяльності, дій і поведінки.

Співзвучною поглядам вище названих науковців, є позиція В. Котирло, яка так само знаходить підтримку в теоретичному дослідженні вольової активності [33]. На підставі аналізу досліджень вольової функції автор укладає, що воля повинна розглядатися і як стан, і як процес, і як дія, тобто на всіх рівнях діяльності.

Вперше вольова активність піддана аналізу як стан Н. Левітовим. Науковцем виділені стеничні і астенічні стани волі, до перших відносяться рішучість, упевненість, наполегливість, стриманість [37].

Принципово важливим для розуміння механізму дії емоційно-вольової регуляції на рівні станів, є вихідне положення досліджень В. Каліна про те, що емоції забезпечують загальну мобілізацію всіх систем організму, у той час як вольова регуляція забезпечує виборчу мобілізацію психофізичних можливостей людини. За вольовою регуляцією закріплюється функція свідомої зміни ступеня «включення» емоцій. Емоційна і вольова регуляції можуть збігатися за напрямком, або створювати конкуруючі домінанти. Зміст цієї точки зору можна визначити так: поділ регуляції на емоційну і вольову порушує питання про їхню взаємодію [29, 104].

В спортивній психології, у зв'язку з підготовкою спортсменів до змагання, докладно проаналізовано значення засобів емоційно-вольової регуляції психічних станів. В контексті розгляду емоційно-вольової регуляції з позицій означеного підходу припускається, що особливе значення в подоланні труднощів має особистісне відношення спортсмена до них. Серед засобів емоційно-вольової регуляції станів ефективними є прийоми самоорганізації, переключення уваги, прийоми самобілізації (самонавчання, самопереконавання, аутогенне тренування). Слід зазначити, що практично у всіх роботах, вольова регуляція станів вивчається на психофізіологічному рівні діяльності.

Системно-функціональний підхід до проблеми саморегуляції здійснений нейрофізіологом П. Анохіним [2]. Концепція П. Анохіна дістала подальший розвиток у працях Б. Ломова [41], К. Платонова [52]. Саморегуляція

розглядається дослідниками як утворення, що має багаторівневий характер, припускає виділення підструктур системи і розуміння їхньої взаємодії на різних рівнях функціонування. В системі психічної регуляції з вольовими процесами зв'язаний вищий особистісний рівень, що виник в процесі історичного розвитку довільної регуляції [27].

Застосування системного підходу припускає розгляд вольової активності в рамках системи психічної регуляції діяльності. В дослідженнях даного напрямку детально вивчені питання психічної саморегуляції діяльності, виявлений психологічний контур саморегуляції, особливості взаємодії його компонентів [41; 46; 52]. Аналіз реальних способів побудови загальної концептуальної моделі процесу усвідомленої саморегуляції приводить О. Конопкіна до висновку, що найбільш адекватним для рішення даної задачі є системно-функціональний підхід до аналізу структури регуляторних процесів [32].

Процес саморегуляції як система функціональних ланок забезпечує створення і динамічне існування у свідомості суб'єкта цілісної моделі його діяльності, що передбачає (як до початку дій, так і в ході їхньої реалізації) виконавську активність.

Аналізуючи взаємозв'язок між когнітивними здібностями, волею й афектами, А. Маслоу дійшов висновку, що вони скоріше синергетичні, чим антагоністичні й необхідно встановити, яким чином емоційна й вольова мобілізація сприяє пізнавальному процесу, як пізнання й воля у взаємодії впливають на прояв емоцій. При цьому вчений підкреслює, що три цих аспекти психічного життя варто вивчати у взаємозв'язку, а не окремо.

Однією з функцій волі Р. Ассаджіолі визнає регуляцію інших психічних процесів. Воля, як вважає Р. Ассаджіолі, займає центральне місце в ядрі особистості і через її «Я» управляє мисленням, емоційними переживаннями, бажаннями, уявою і іншими психічними процесами. Долаючи, наприклад, страх, воля виявляється у вигляді хоробрості і рішучості.

Відмітимо, що більшість науковців підкреслюють залежність рівня

розвитку розумових здібностей, процесів уваги, сприйняття, пам'яті від особливостей емоційно-вольової регуляції [7].

Цю ідею, ідею тісного зв'язку розвитку емоцій і інших сторін особистості, висловлював Л. Виготський. Зокрема, пояснюючи суть особистості як психічного утворення через поняття свідомості, Л. Виготський зазначав, що відрив інтелектуальної сторони свідомості від її афективної і вольової сторін представляє один з пороків всієї традиційної психології. Той факт, що кожен свідомий акт взаємодії людини з навколишнім світом одночасно інтелектуальний, емоційний і вольовий, часто ігнорується [14]. Кажучи про розвиток емоцій в дитячому віці, Л. Виготський відзначив: «Це робить важливим і зрозумілим те, що було відкрите з психологічного боку іншими експериментаторами, – тісний зв'язок і залежність між розвитком емоцій, і розвитком інших сторін психічного життя людини» [14, 132].

Як було зазначено вище, проблема волі часто розглядається в тісному зв'язку з проблемами мотивації. В даному випадку також наявний взаємозв'язок емоцій і волі, тому що мотив за самою своєю природою емоційний, містить емоційну складову. Емоційність у цьому випадку виступає як іманентна властивість мотиву.

Слід особливо відзначити, що у вітчизняній психології проблематика зв'язку емоцій із провідними мотивами особистості всебічно розроблялася такими видатними вітчизняними науковцями як П. Анохін, Л. Божовіч, Ф. Василюк, В. Вілюнас, Л. Виготський, К. Ізард, С. Рубінштейн, П. Симонов та ін. І хоча поняття «емоційно-вольова регуляція» у працях зазначених дослідників не є концептуальним, звернення до них дало змогу істотно поповнити аналіз досліджуваної нами проблеми.

Теоретичною передумовою змістовної розробки проблеми оцінно-регуляторної ролі емоцій слугувало сформульоване С. Рубінштейном положення про внутрішню емоційну регуляцію діяльності, яке базується на визнанні органічної вбудованості емоцій в «тканину» потреби, на розкритті єдності й взаємозв'язку емоційного й мотиваційного [68].

Лінії розвитку мотиваційної сфери й опосередкування поведінки досліджуються О. Смирновою як дві відносно незалежні реальності. Разом з тим в їхньому розвитку виявляються загальні тенденції. При розгляді цих загальних тенденцій виявляється роль емоційності у вольовій і довільній регуляції дій. О. Смирнова зауважує на тому, що «тенденція розвитку волі і довільності полягає в зміні місця регулятора поведінки в структурі дії, а саме його зрушенні з кінця до початку дії. І мова, і афект спочатку «йдуть слідом за дією», і лише фіксують її результат [72].

На наступних етапах розвитку вони зрушуються до початку дії, тобто випереджають його. Становлення планувальної функції мови й емоційного передбачення свідчать про формування в дитини образу своєї дії, що має не тільки пізнавальний, але й афективний момент. Цей емоційно-когнітивний образ своєї дії і стає його регулятором.

Емоції активно включені і в подальший процес розвитку довільності. Звідси витікає лінія розвитку довільності, пов'язана з емоційною сферою, оскільки необхідно зробити правило емоційно привабливим для дитини. Таким чином, досліджуючи онтогенез довільності і волі, О. Смирнова постійно виявляє і підкреслює істотну роль емоцій в цьому процесі [72].

Особливий інтерес представляють дослідження емоційно-вольової регуляції і управління процесами мотивації діяльності, проведені Л. Божовіч і В. Іванниковим [8; 27]. Механізм вольової регуляції представлений в даних роботах як спонука, придушення або заміна одних мотивів іншими. Вчені відзначають, ніж розвиненіша мотиваційна сфера, тим більш продуктивна дія вольової регуляції.

Крім того, В. Іванников виділяє прийоми свідомого впливу на процес мотивації: поєднання двох смислів в одній дії, мовна самостимуляція, використання символів-нагадувань про наслідки, навмисна зміна привабливості мотиву [27].

Ще один аспект взаємозв'язку мотивації й емоцій розкриває Я. Рейковський, акцентуючи увагу на впливі емоцій на поведінку і на їх

регуляторну функцію. Підкреслюючи цю функцію, вчений виділяє, зокрема, емоційні дії. В цьому випадку мова йде про розгорнуту діяльність, породженою емоцією, прагненням її виразити. Я. Рейковський виділяє так званий емоційно-мотиваційний процес, вважаючи, що емоційні дії можна розглянути як форму мотивованої поведінки, тому що в даному випадку маємо справу не з чисто емоційною реакцією, а з мотиваційним, точніше, емоційно-мотиваційним процесом, що направляє дії на досягнення визначеної мети [66].

Узагальнюючи науковий досвід, можна констатувати, що емоції і воля нерідко поєднуються в одну емоційно-вольову сферу. Проте в різних дослідників проблеми акцентуються на тій чи іншій стороні цієї сфери.

Емоційна сторона регуляції докладно розглядається в роботах В. Вілюнаса, О. Дашкевича, О. Чернікової. Більшість дослідників акцентують увагу на вольовій стороні регуляції діяльності. Так, Н. Пейсахов обґрунтовано доводить, що чинником, зумовлюючим успіх діяльності, є не окремі психічні процеси й властивості особистості, а їх структура; при цьому діяльність більш успішна тоді, коли провідну роль відіграють вольові якості, а не емоційна реактивність [59].

У той же час, розподіл робіт за такої ознакою є в достатньому ступені умовним, тому що ці дві сторони регуляції тісно пов'язані між собою. При розгляді регуляції діяльності, особливо при спробах оптимізувати регуляцію конкретного виду діяльності на практиці, неминуче постає питання про зняття несприятливих емоційних станів, створенні стану оптимальної мобілізації готовності. Тобто, виникає питання про вольову регуляцію емоцій. Ця проблема розглядається особливо ретельно в прикладних галузях психології, зокрема, в спортивній психології.

Вважаючи, що специфіку волі складає механізм, що забезпечує подолання труднощів, П. Рудик відзначає, що суб'єктивні труднощі в основному зв'язані з подоланням негативних емоційних станів.

Схожим чином співвідносить емоційну і вольову регуляцію Є. Ільїн, вважаючи, що вольова регуляція набирає сили тоді, коли емоції дезорганізують

діяльність. Якщо емоції стимулюють діяльність, то проявів вольових якостей не потрібно. Самі вольові якості розглядаються як компенсатори певних «негативних» емоційних станів. Наприклад, компенсатор негативної дії страху – сміливість, фрустрації – наполегливість, тривожності, непевності – рішучість, почуття монотонії, втоми – терплячість [28].

З цією точкою зору погоджується і О. Чернікова, стверджуючи, що найважливішою практичною задачею з проблематики емоцій в спорті є розкриття механізмів зняття несприятливих емоційних реакцій [78]. Власне, роботи О. Дашкевича безпосередньо присвячені способам зняття «негативних» емоційних станів, що заважають успішній діяльності [23].

Розгляд волі як регулятора емоцій є одним з виражень нерозривного зв'язку цих сфер особистості. Однак, і це приходить особливо підкреслювати, мова йде не стільки про емоційно-вольову регуляцію як цілісний процес, скільки про один зі способів регулювання несприятливих емоцій. Таке регулювання являє собою лише окремий випадок взаємодії емоційної і вольової сфер. Випадок, необхідний в силу тих чи інших обставин, але, на наш погляд, далеко не найоптимальніший. Обставини можуть привести до необхідності за допомогою вольового зусилля перебороти, наприклад, почуття втоми. Однак у даному випадку мова йде про роботу в несприятливому, «форс-мажорному» режимі. Продовження роботи в цьому режимі приводить до наростання негативних явищ, появи депресії [28].

Разом з поділом розглянутих видів регуляції звертається увага на їхній тісний зв'язок. В. Калін виказував: «Вольова регуляція завжди зв'язана з емоціями, що змінюються, в першу чергу, в залежності від змісту й активності мотивів предметної діяльності та її успішності» [29, 105].

Емоції виступають як оцінка в ситуаціях, в яких виникає необхідність вольової регуляції, «санкціонують» результат прояву вольових дій своїм якісним змістом і інтенсивністю. Емоції відіграють важливу роль у становленні вольових якостей особистості. В. Калін підкреслює, що вольові й емоційні якості в структурі особистості складаються у визначені комплекси [29].

При підході до волі через розгляд вольових якостей особистості постає питання про тісний зв'язок волі й емоцій, тому що більшість вольових якостей включає у свою структуру виражений емоційний компонент.

Емоції відрізняються від пізнавальних і вольових процесів, в тому значенні, що емоційні реакції суб'єктивні, «закінчуються» в «тілі людини», а вольові здатні виявлятися в діях, в практичному ставленні до об'єкта.

Свідома, раціональна регуляція поведінки, з одного боку, спонукається емоціями, але, з іншого боку, вона протистоїть поточним емоціям. Усі вольові дії відбуваються всупереч сильним конкуруючим емоціям. Людина діє, перемагаючи біль, спрагу, голод і всі можливі потяги.

Однак чим нижчий рівень свідомої регуляції, тим більшу свободу отримують емоційно-імпульсивні дії. Ці дії не мають свідомої мотивації, мета цих дій також не формується свідомістю, а однозначно визначається характером самого впливу (наприклад, імпульсивне відхилення від падаючих на нас предметів).

Емоції домінують там, де недостатня свідомо регуляція поведінки: при дефіциті інформації для свідомої побудови дій, при недостатності фонду свідомих способів поведінки. Але це не значить, що чим свідоміше дія, тим меншу значимість отримують емоції. Навіть розумові дії організуються на емоційній основі.

Розв'язанням проблеми розвитку емоційно-вольової регуляції підростаючої особистості на всіх рівнях діяльності й поведінки в різні періоди соціальної історії (як у радянські роки, так і на сучасному етапі) займалися російські та українські психологи (Л. Божович, Л. Виготський, О. Дашкевіч, О. Запорожец, А. Чебикин, П. Рудик та ін.).

У теоретичних та експериментальних розробках науковців, а також у роботах багатьох інших психологів, була створена наукова база для дослідження питання розвитку емоційно-вольової регуляції підростаючої особистості як центрального аспекту її становлення. Вище зазначені роботи вносять вагомий внесок до спільного дослідження проблеми.

Комплексне вивчення емоційно-вольової регуляції, проведене О. Дашкевічем виявило багаторівневу й багатокомпонентну структуру її психологічного механізму, який включає цілісну систему властивостей особистості, що визначають особливості емоційно-вольової регуляції, і істотно впливають на ефективність діяльності в системі психічної регуляції [23].

Важливий аспект вивчення психічної регуляції представлений дослідженнями емоційної регуляції поведінки й діяльності. Психологами відстоюється положення про активну участь суб'єктивних переживань в регуляції діяльності. Науковці відмічають, що психорегулююча функція емоцій багатоаспектна, що емоції забезпечують інтеграцію суб'єктивного й об'єктивного полюса в структурі діяльності, відображення співвідношення таких структурних компонентів діяльності як мотиви, цілі, завдання, результати. Отже, здійснюють оцінку достовірності досягнення мети, ступінь розузгодження бажаного і досягнутого результату, фіксацію корисного досвіду діяльності.

Об'єктивно-психологічне експериментальне дослідження емоційної регуляції в екстремальних умовах діяльності здійснене О. Дашкевічем. Спираючись на власні дослідження, вчений зробив висновок про регулюючу роль емоцій на всіх рівнях діяльності. О. Дашкевіч, подібно до позицій інших науковців (Ф. Герардо, С. Озерової та ін.), відмічав негативний вплив тривоги і страху на успішність вольової регуляції. Зокрема, виявлені форми функціонування механізму емоційної регуляції, а так само його типи, що складаються, залежно від спрямованості особистості, експериментально підтверджено взаємопроникнення і глибокий взаємозв'язок емоційних і вольових компонентів в цілісній структурі психічної регуляції діяльності [23].

Тісна взаємодія вольових і емоційних процесів також наголошувалася психологами В. Каліним, В. Селівановим, С. Рубінштейном, нейрофізіологом В. Сімоновим.

Особливий інтерес для розуміння волі на особистісному рівні психорегуляції представляють роботи, що розглядають взаємозв'язок вольових

якостей з окремими особливостями особистості і їх психогенетичними передумовами. В теоретичних й емпіричних дослідженнях виявлена залежність ефективності вольових дій від типу нервової системи. Встановлено, що сильний тип нервової системи є найбільш сприятливим для вольових проявів.

Значення моральних якостей особистості в здійсненні вольової поведінки докладно проаналізовано Л. Божовіч, В. Селівановим. Моральна спрямованість особистості багато в чому сприяє здійсненню вольової поведінки. Науковцями відмічено особливе значення адекватної самооцінки і високого рівня домагань для успішної вольової регуляції поведінки.

Зазначимо, що представлені вище дані однозначно вказують на те, що властивості особистості суб'єкта беруть активну участь у вольовій регуляції його поведінки, що рівень вираженості тих або інших особистісних властивостей багато в чому впливає на успіх вольової активності.

Емоційні і вольові стани, будучи принципово різними за механізмами регуляції, зрештою приводять до одного і того ж результату – стрибку в прояві функції організму. В основі складних видів діяльності, особливо при максимально високих досягненнях, в них може бути як один, так і інший механізм, але найчастіше це результат їх спільної регуляції. Виникаючий перед діяльністю і в її ході стан – це стан складної взаємодії двох видів психічного напруження: емоційного (автоматичного) і вольового (довільного).

Отже, систематизація існуючих поглядів на сутність емоційно-вольової регуляції засвідчує, що в психології існує ряд точок зору на співвідношення емоційної й вольової регуляції, але в будь-якому випадку визнається їхній тісний взаємозв'язок. Цей зв'язок настільки тісний, що в ряді випадків важко провести чітку грань між цими сторонами регуляції діяльності. Механізми емоційної і вольової регуляції настільки тісно переплетені між собою, що можна говорити про емоційно-вольову регуляцію діяльності.

Поділ емоційної й вольової сторін регуляції можливий у теоретичному плані, але в психолого-педагогічному дослідженні, зв'язаному з формуванням цих сторін особистості, доцільним є розгляд емоційно-вольової регуляції як

цілісного механізму [29].

Дослідники переважною більшістю визначають, що емоційно-вольова регуляція являє собою системне утворення й включає компоненти, згруповані в блоки базових підструктур.

Визнаючи це справедливим, М. Чумаков в свою чергу виокремлює структурні компоненти, що являють собою функціональні блоки емоційно-вольової регуляції, позначені в термінах особистісних якостей: відповідальність, ініціативність, рішучість, самостійність, витримка, наполегливість, енергійність, уважність, цілеспрямованість.

Спираючись на власні дослідження, М. Чумаков відмічає, що емоційний компонент займає в структурі емоційно-вольової регуляції центральне положення [79]. Емоції є одним з факторів ефективності вольової регуляції та індикатором цієї ефективності.

Виявляючи сутність і специфіку власне емоційно-вольової регуляції, вважаємо доцільним уточнити набір відповідних їй особових якостей – ініціативність, самостійність, рішучість, наполегливість. Вказані якості традиційно прийнято називати вольовими якостями особи, але поза сумнівом, що в них явно присутній емоційний компонент.

В ситуаціях, що вимагають особливої емоційної і вольової напруги, коли досягнення бажаного результату ускладнюється зовнішніми умовами або внутрішньо-особистісними чинниками, особливого значення набувають наступні емоційно-вольові якості: уміння адекватно оцінювати ситуацію і ступінь складності поставленого завдання; ініціативність у виборі і постановці мети діяльності; уміння передбачати результати вольової дії; здібність до пошуку альтернатив вирішення проблемної ситуації; висока мотивація досягнень і діяльності; креативність; самостійність; рішучість; самоконтроль емоційних реакцій і станів; наполегливість в досягненні результату; позитивний емоційний настрій.

Отже, емоційно-вольова регуляція діяльності є широким колом процесів узгодження цієї діяльності з умовами її здійснення та внутрішнім станом

людини, її потребами, мотивами. Її ефективність забезпечується високим рівнем розвитку вольових якостей людини, тобто уміннями управляти своєю поведінкою, стримувати почуття, контролювати настрій, здатністю приймати оперативні рішення, а також загальною тренованістю в довільній саморегуляції різних процесів та інших.

Визначено, що інтегративний характер емоцій та волі простежується у регуляції психічними процесами, їхньому впливові на формування психологічних властивостей особистості.

Емоційно-вольова регуляція – комплексна психолого-педагогічна характеристика особистісного розвитку, в якій взаємопов'язано представлені вольові стани і вольові якості, сприяючі здійсненню особою вольових дій в ситуаціях підвищеної емоційної напруженості.

Таким чином, узагальнення теоретичного і фактичного матеріалу дає підставу розглядати емоційно-вольову регуляцію як інтегральний процес, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію і діяльність в умовах труднощів на шляху досягнення мети (М. Чумаков). Вольова регуляція діяльності здійснюється при особистій участі емоцій. Емоції служать одним із найважливіших джерел, що допомагають усвідомленню регуляторних процесів і в такий спосіб є найважливішим ресурсом, що підтримує саму основу вольової регуляції, а саме її усвідомленість, рефлексивність, довільність.

Немає сумніву, що ці теоретичні положення вимагають подальшого експериментального дослідження феномена емоційно-вольової саморегуляції як інтегрального процесу в конкретній сфері діяльності, визначення чинників, що обумовлюють її просування до більш високого рівня. Що стосується вікової специфіки розвитку вольової саморегуляції, то найбільший інтерес в контексті здійснюваного дослідження становлять її психологічні особливості розвитку в ранній юності, оскільки саме цей етап онтогенезу є періодом становлення та фіксації стійких психологічних властивостей особистості.

1.2. Вікові особливості розвитку емоційно-вольової регуляції в юнацькому віці

Нові соціально-економічні умови ставлять дуже складні, «дорослі» завдання перед молоддю. У зв'язку з цим гостро встає питання про виховання вольової особистості, здатної приймати відповідальні рішення і протистояти складним життєвим обставинам.

На сучасному етапі суспільного розвитку спостерігається складне соціальне протиріччя: з одного боку, людина сьогодні, у вік високих технологій та комунікацій, має всі можливості досягти успіху в житті, а з іншого боку, вона знаходиться у соціальному вакуумі, їй важко здійснити власний вибір цінностей, реалізувати свій потенціал. Особливо це стосується підростаючої особистості. На думку багатьох учених, сенситивним періодом для розвитку вольових якостей є підлітковий вік, а свідома саморегуляція поведінки і діяльності, за твердженням Р. Немова, починається в юнацькому віці. Саме в період ранньої юності, опосередковуючись Я-концепцією юнака, вольові якості стають стійкими особистісними утвореннями [47].

Проблеми емоційно-вольової регуляції діяльності і спілкування з особливою гостротою виникають на перехідному етапі соціального розвитку. Це пов'язано з включенням студента в новий вигляд провідної діяльності, із зміною соціальної ситуації розвитку, виникненням нових референтних груп (Л. Божовіч, І. Кон та ін.).

Навчання у вузі порівняно зі школою має істотні відмінності, до яких відносяться більший обсяг навчального матеріалу, можливість вибору навчальних дисциплін для вивчення, менший контроль за самостійною підготовкою з боку викладачів. Звідси підвищені вимоги до розвиненості в студентів процесів саморегуляції навчальної діяльності (планування і програмування навчальної підготовки, обліку значимих умов навчання, контрольно-корекційних процесів тощо) і відповідних регуляторно-особистісних якостей, таких, як самостійність, ініціативність, гнучкість.

Особливо істотні в цьому відношенні відставання в розвитку етичних якостей особи тісно пов'язаних з ними особливостей мотивації провідної діяльності, самооцінки (її нестійкість, неадекватність). Разом з цим розвиток волі гальмується домінуванням психобіологічних утворень (властивостей нервової системи, особливостей емоційності) над сформованими психічними новоутвореннями.

Тому сьогодні провідною для психолого-педагогічної теорії та практики стає проблема становлення стійких особистісних утворень в юнацькому віці.

Здатність до вольової саморегуляції дозволяє особистості реалізовувати себе як суб'єкта діяльності, співвідносити потребу, що актуально переживається, зі своєю ціннісною системою. При виконанні діяльності з віддаленою мотиваційною структурою включаються вольові дії, спрямовані на ефективний розподіл зусиль у часі. В цьому процесі реалізується індивідуальний стиль вольової саморегуляції. Організація навчального процесу з урахуванням особливостей прояву індивідуального стилю регуляції сприяє підвищенню мотивації і успішності учбової діяльності.

На думку Б. Ломова, основним, якщо не єдиним об'єктом психологічних досліджень є людина, як найскладніша з систем, що має унікальні характеристики і, насамперед, здатність до саморегуляції [41].

Будь-яка динамічна система, що знаходиться у процесі стрімкого розвитку, є надзвичайно нестійкою й ламкою. Їй притаманна самостійна сила реагування, яка опосередковує специфічну реакцію на той чи інший вплив. Юнаки – не виняток, а скоріше яскравий приклад, що підтверджує це правило.

Проміжність суспільного становища і статусу юнака, як відзначає І. Кон, визначає деякі особливості його психіки. Юнаків ще гостро хвилюють проблеми, успадковані від підліткового етапу, але в той же час відбувається орієнтування і визначення свого місця в дорослому світі, розвиваються механізми самосвідомості, виробляються світогляд і життєві позиції. І. Кон аргументовано стверджує, що рівень свідомого самоконтролю в юнаків набагато вищий, ніж у підлітків, але вони ще часто скаржаться на своє

слабовілля, нестійкість, схильність до зовнішніх впливів і такі характерологічні риси, як примхливість, ненадійність, уразливість. Мотиви деяких вчинків самі юнаки не можуть пояснити [31].

Власне, ще К. Левін, вбачав специфіку положення старшокласника в тому, що він знаходиться в стані переходу із групи дітей в групу дорослих, а це, в свою чергу призводить до того, що емоційна сфера характеризується напруженням, нестійкістю, підвищеною чутливістю, невпевненістю, зміною контрастів поведінки й настрою, епізодичною агресивністю.

Вік ранньої юності традиційно вважається одним із самих емоціогенних, емоційні зміни розглядаються в якості основних новоутворень даного періоду розвитку.

Юнацький вік як високо емоційний період розглядає Гезелл. Опис характеру і змісту розвитку емоцій здійснюється в термінах «градієнтів зростання», під якими позначаються: характеристика емоцій в цілому; гнів; тривога й страхи; гумор; афективність; самоствердження; експресивність відчуттів. Градієнти розвитку, під якими, по суті, розуміються певні форми емоційної поведінки і переживань, – це емпірично виділені категорії, що визначають статус емоційного розвитку дитини того або іншого віку.

Конкретні емоційні зміни в рамках виділених градієнтів пов'язані з підвищенням контролю над емоціями і розвитком форм їх реагування, зі зміною змісту й джерел емоцій, їх частотою, формуванням відчуття гумору і уміння конструктивно його використовувати в повсякденному житті. Гезелл показує коливання «афективності» старшокласників в термінах щастя, смутку, плаксивості. Старшокласники є повністю аналітичними відносно власних емоцій, виявляють значну цікавість відносно того, чи можуть вони контролювати свої емоції.

Необхідність активного дослідження емоційно-вольової регуляції особистості, що формується, підкреслюється багатьма науковцями. В зв'язку з цим підкреслюється важливість підліткового і юнацького періодів в її формуванні.

В юнацькому віці, на думку О. Матюшкіна, особистість визначає більш далекі цілі, в багатьох розвивається почуття обов'язку, відповідальності, юнаки краще контролюють свою поведінку, виявляють самокритичність [44]. Рисами характеру вольові властивості, як відмічає В. Селіванов, поступово стають саме в пору юності. У цьому віці не можна послабляти виховну роботу з розвитку волі, оскільки остання остаточно ще не сформована [69].

Якщо підлітковий вік найбільш сенситивний для розвитку вольових зусиль, то свідомо саморегуляція поведінки і діяльності, за твердженням Р. Немова, починається в юнацькому віці. Саме на період юності приходить становлення моральної самосвідомості. Вольова саморегуляція в юнацькому віці, у порівнянні з підлітковим, це регуляція більш свідомими, опосередкованими знаннями про зовнішній світ, про свої цінності й можливості, на основі яких здійснюється поведінка й оцінка наслідків власної активності [47].

Вольова регуляція в юнацькому віці характеризується насамперед тим, що її основним механізмом стає самостимуляція. Будучи психологічним механізмом вольової активності, свідомо стимуляція забезпечує мобілізацію особистістю своїх можливостей для подолання труднощів, тобто вольове зусилля, як центральний компонент вольової активності, виражається в різних формах свідомої самостимуляції.

З погляду Є. Ільїна, самостимуляція не тільки краще осмислюється, але й більш диференційовано використовується при подоланні труднощів, вона є головним компонентом у психологічній структурі вольової активності юнаків [28]. Отже, в системі емоційно-вольової регуляції вчені надають великого значення свідомій самостимуляції.

Саме в юнацькому віці формується моральний компонент волі, часто вольова активність здобуває характер цілеспрямованості. Аналізуючи формування саморегуляції особистості в юнацькому віці, Ю. Міславський [45] визначає важливість всебічного розвитку особистості юнаків в цілому. Основні структурні компоненти особистості, на думку науковця, такі, як цінності

індивіда, що зумовлюють цілі активності особистості, образ «Я», ідеали, рівень домагань, самооцінку й самоконтроль, можуть розглядатися як система саморегуляції особистості, в якій функція забезпечення її активності реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів.

В системі саморегуляції самооцінка особистості покликана бути сполучною ланкою між дійсним і майбутнім. В даному зв'язку під саморегуляцією особистості Ю. Міславський розуміє процес підтримки спільної продуктивної активності особистості, що захоплює людину від «я» наявного до «я» майбутнього [45].

До дослідження проблеми розвитку вольової регуляції в онтогенезі звертається Т. Шульга. Під вольовою регуляцією автор розуміє особистісний рівень довільної регуляції. Перехід регуляції на особистісний рівень відбувається, на її думку, тривалий час і охоплює підлітковий і юнацький вік. На цьому етапі розвитку гостро стає завдання вивчення способів вольової регуляції, їх спрямованості, взаємодії компонентів вольової регуляції, їх інтеграції, узгодженості [84].

Дослідники виділяють два основні види дій: вольові й імпульсні. Наголошується, що чим частіше в молоді спостерігаються дефекти волі, послаблення внутрішньої системи самоконтролю, не сформованість здатності об'єктивно оцінювати виникаючі спонуки, тим більше мають місце імпульсивні дії. Слабкість волі в поєднанні з емоційною нестійкістю сприяє надмірній податливості й навіюваності [28].

Аналіз поняття «воля», проведений в працях І. Беха, В. Іваннікова, Є. Ільїна, А. Пуні, Б. Смирнова, Є. Щербакова та інших, дозволив нам трактувати його сутність як здатність людини діяти у напрямі поставленої мети долаючи за таких умов внутрішні і зовнішні перешкоди.

В результаті вивчення методичної літератури нам вдалося простежити багатоплановість фрагментарних рекомендацій щодо виховання вольових якостей в процесі навчання та здійснюваної діяльності.

Воля може розвиватися тільки в ході складної, націленої в майбутнє

діяльності, шляхом подолання перешкод [5; 28]. Розвивається й удосконалюється все те, що діє, що працює напружено, на межі своїх можливостей.

До основних чинників, які впливають на формування вольових якостей, належать: наявність боротьби з труднощами; чітке усвідомлення мети; впевненість у власних силах; свідоме прагнення до самовдосконалення; здатність до самоконтролю і самооцінки в процесі діяльності [33].

Правильно організоване навчання містить у собі стимули для розвитку вольової активності студентів. Навчальне завдання – це психологічна вольова дія, що вимагає від студента ясної постановки мети, пошуку найкращих способів його розв'язання (планування) і виконання [5].

Важливість вивчення вольових якостей особистості, до яких відносять: цілеспрямованість, рішучість, організованість, наполегливість, витримку, самовладання, сміливість, дисциплінованість, ініціативність, самостійність, мужність та ін., відзначають сучасні науковці [40].

Нерозвиненість потреб й інтересів спонукає підлітків і юнаків до беззмістовної діяльності, задоволення поверхневих і сього хвилинних прагнень, потягів. В результаті індивід виявляється залежним від ситуацій, що складаються, й викликає ними емоційних реакцій.

Підкреслюючи взаємозв'язок волі й мотивації, М. Чумаков справедливо вказує, що послаблення волі істотно впливає на мотиваційну сферу діяльності: чим частіше спостерігаються послаблення внутрішньої системи соціального контролю, не сформованість здатності об'єктивно оцінювати виникаючі спонуки і зусиллям волі пригнічувати їх, тим більшу питому вагу займають елементи імпульсивних дій [79].

В описі юнацького віку Л. Божович головну увагу зосереджує на розвитку мотиваційної сфери особистості: визначенні свого місця в житті, формуванні світогляду і його впливу на пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість. Вирішальне значення, на її думку, необхідно надавати динаміці «внутрішньої позиції» особистості, що формується, тому що саме

внутрішня позиція обумовлює визначену структуру ставлення юнака до дійсності, до навколишнього й до самого себе [8].

Велике значення в емоційно-вольовій регуляції особистості належить особливостям її мотиваційно-сислової сфери, що зумовлює спрямованість вольової активності. Дії й вчинки людини, особливості її поведінки визначаються системою потреб, мотивів, установок, життєвих планів, цілей, стосунків до різних явищ навколишньої дійсності, що характеризує в сукупності спрямованість особистості [22].

Якщо в молоді переважають мотиви гедонізму, орієнтація перш за все на задоволення власних потреб, не сформованість цінностей, обмеженість світогляду й знижена рефлексія ціннісно-сислових орієнтирів в житті, якщо юнаки орієнтовані на зовнішні критерії оцінки, на некритичне нав'язування норм, еталонів, стереотипів із боку референтної групи, то цілі в їхньому житті або відсутні, або набір їх вельми обмежений, поведінка носить ситуаційно-обумовлений характер. Такі юнаки і дівчата характеризуються невмінням здійснювати контроль поведінки й діяльності, меншою відповідальністю за вчинки (екстернальністю) [7].

В даному аспекті ми розділяємо точку зору В. Селіванова, який підкреслює важливість категорії «відповідальність» при вивченні вольової регуляції й затверджує, що відповідальніші інтерналі відрізняються й вищим рівнем вольового розвитку, менш відповідальні екстернали – низьким [69].

Відповідальність як найважливішу характеристику активності особистості вважає і А. Реан. Відповідальність – це те, що відрізняє соціально незрілу особистість від особистості соціально зрілої. Відповідальність буває двох типів залежно від локалізації суб'єктивного контролю – інтернальною і екстернальною [63].

В даний час ученими активно досліджується проблема впливу самооцінки на розвиток вольових якостей особистості. Так, наприклад, за твердженням Б. Ліхачева, завищена самооцінка сприяє розвитку гіпертрофованої самолюбивості, прагнення до лідерства, самоствердження будь-якими засобами

і способами. Занижена – породжує невпевненість у власних силах, залежність від оточуючих [40].

На думку М. Чумакова, адекватна самооцінка дозволяє адаптувати потреби до вимог навколишнього середовища і відповідно до цього формувати певну мету і завдання, сприяє особистісному розвитку. Якщо рівень домагань не може бути задоволений, в особи виникають гострі афектні переживання, що викликають негативні форми поведінки, – негативізм, образливість, агресивність [79].

Водночас, на сьогодні вважається встановленим той факт, що обумовлена віковими завданнями розвитку та опосередкована на індивідуально-особистісному рівні Я-концепцією юнака, вольова регуляція може виконувати мобілізуючу функцію, пов'язану з підвищенням ефективності діяльності та спілкування. Як зазначає М. Чумаков, зростання здатності до емоційно-вольової регуляції в ранній юності є одним з критеріїв формування самосвідомості та чутливості в сфері міжособистісних стосунків [79].

З огляду на вище сказане неможливо обійти увагою проблему розвитку емоційно-вольової сфери студентів як майбутніх вчителів початкової школи.

Внутрішній світ учасника педагогічного процесу (учня, педагога) – сприймання, мислення, переживання – завжди належить конкретному суб'єктові, конкретній людині. Цей світ ще називають психологічним, або душевним світом (В. Слободчиков). Окрім внутрішнього, суб'єктивного світу людини є ще і зовнішній, об'єктивний світ: природа, суспільство, культура, соціальне середовище, інші люди – все людське буття.

Ми вважаємо, що реальний педагогічний процес включає в себе, крім специфічно діяльнісної активності учителя, також його поведінкову активність. На поведінковому рівні суб'єктні характеристики педагога залишаються не задіяними, оскільки його активність здійснюється під впливом емоцій як афективних структур минулого досвіду, функціонування яких підпорядковане динаміці внутрішнього психічного життя і котрі регулюють поведінку відповідно до особистісного змісту ситуації для учителя. З переходом учителя

на діяльнісний рівень, пов'язаний з цільовою детермінацією активності, емоції, що впливають на поведінку, підлягають довільній регуляції відповідно до основної мети педагогічної діяльності.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що емоційні процеси виконують регулятивно-впливову й керуючу функції в педагогічній діяльності. Емоції, що переживає вчитель, детермінують мотиви педагогічного спілкування, впливають на розвиток комунікативних умінь і техніки педагогічної взаємодії (М. Демидова, Л. Гапоненко, Р. Мільруд). Емпатійні стосунки й позитивний емоційний тон є невід'ємною складовою оптимального педагогічного спілкування. Соціальна, оцінна й регулятивна функції емоцій великою мірою визначають характер, шлях і спосіб прийняття рішень педагогом.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що особливістю педагогічної діяльності є висока емоційна напруженість, яка може впливати на ефективність діяльності як позитивно (стимулююче), так і негативно (гальмуюче).

Як відзначає М. Педаяс, емоційність вчителя є найважливішим чинником дії і взаємодії в навчально-виховній роботі; від неї залежить успіх емоційної дії, вона мобілізує учнів, спонукає їх до дій, активізує їх інтелектуальну активність.

Якісна емоційність вчителів-жінок (схильність до прояву емоцій різної модальності) вивчалася Т. Сиріцо по методиках, розроблених в лабораторії А. Оліпаннікової, але модифікованих спеціально для педагогічної діяльності. Найвища емоційність, за результатами досліджень Т. Сиріцо виявлена у вчителів початкових класів, що можна пов'язати з особливістю контингенту що вчиться, з яким вони працюють, його чуйністю і безпосередністю у виразі своїх відчуттів. За даними Н. Амінова, емоційна стійкість є професійно важливою якістю вчителя.

Р. Рахматулліна, наприклад, показала, що у вчителів початкової школи загальна експресивність вища, ніж у вчителів, що викладають в середніх і старших класах, що свідчить про їх більшу відвертість і безпосередність у

виразі своїх відчуттів в спілкуванні з молодшими школярами.

Основою виникнення емоційних станів людини є її потреби та мотиви. Їх задоволення передбачає постановку цілей, розв'язання конкретних завдань. Потреби і мотиви, з одного боку, і особливості ситуацій, з іншого, сигналять суб'єктові про можливість чи неможливість задоволення його потреби у наявній ситуації та викликатимуть в учня чи педагога різні емоційні стани.

Щодо цього О. Леонтьєв відзначав, що емоції виконують функцію внутрішніх сигналів, внутрішніх у тому розумінні, що вони не є психічним відображенням безпосередньо самої предметної дійсності. Особливістю емоцій є те, що вони відображають відношення між мотивами і успіхом чи можливістю успішної реалізації відповідної їм діяльності суб'єкта [39].

Мотиваційно-емоційна складова педагогічного процесу не менш важлива, ніж логічна: саме вона багато в чому визначає несвідоме, ірраціональне педагогічного процесу.

Емоційний тон у педагогічному процесі може, наприклад, сприяти чи, навпаки, заважати засвоєнню інформації, сприяти чи перешкоджати налагодженню міжлюдських стосунків, висловлювати ставлення до людини тощо.

Зокрема, В. Кушнір підкреслює, що педагогічний процес – це поєднання за принципом доповнюваності раціонально-логічного, мотиваційного та емоційного. Якщо раціонально-логічна схема і система мотивацій в основному може бути спланована учителем заздалегідь, при підготовці до уроку, то передбачити емоційні стани здебільш проблематично. Таку проблематичність учитель знімає через художньо-чуттєву культуру, гру в широкому розумінні, гру, в якій концентруються всі види мистецтва. Саме тут поле для імпровізації, образності, метафоричності, акторства, сценічності, драматичності, комедійності [36].

Від мотиваційно-емоційної спрямованості педагогічного процесу залежить його суб'єктність, об'єктність, рівень управління, ступінь засвоєння знань. Дослідження науковців свідчать, що в педагогічному процесі існують як

«зовнішні», так і «внутрішні» мотиви. Чимало учнів і студентів відчують себе об'єктами, хоча в останні 3-4 роки спостерігається тенденція до зміщення в напрямку суб'єктності.

На першому місці в студентів мотиви, пов'язані зі страхом, тривогою перед викладачем, страхом отримати погану оцінку і «мати проблеми». На другому місці – мотиви, суголосні з бажанням стати хорошим спеціалістом і проявити своє «Я». На третьому – сором перед батьками й товаришами. Інші мотиви не мали стійкої картини в усередненому значенні. Страх студента перед викладачем, перед можливістю отримати погану оцінку принижує суб'єктність учня чи студента, сприяє появі суб'єктно-об'єктного рівня управління педагогічним процесом, оцінка з мети поступово перетворюється на цінність.

Головною вадою такої ситуації, на нашу думку, є те, що не розкриваються особистісні властивості учнів, вільне вираження їх задатків, нахилів, не розкриваються «сутнісні сили людини»; інакше – не залучаються або занижуються складові педагогічного процесу, пов'язані з чуттєво-емоційною сферою діяльності. Особистість повністю може себе розкрити, мобілізувати усі свої душевні, духовні та інтелектуальні можливості тільки за умов свободи, поваги, рівноправності, можливості вибору, системи мотивацій, необхідних для розвивального навчання.

На думку С. Рубінштейна, внутрішньому життю людини адресовано три запитання: перше – про спрямованість, настановлення, потреби, бажання, інтереси, ідеали; друге запитання – про задатки, здібності, обдарування; третє передбачає з'ясування того, як людина використовує свої можливості, які з її потреб і спонукань закріпилися як стрижневі особливості, котрі і є характером. Розуміння педагогом цих трьох питань побуджує його до виявлення у кожному учневі відповідних рис і прагнення використати ці знання у практичній організації педагогічного процесу [67].

Серед душевного життя людини важливу роль відіграють такі його форми, як бажання і воля. Педагогові важливо знати джерела, збудники поведінки учнів, її першооснову, адже не можна застосовувати в педагогічному

процесі ті чи інші методи, методики, форми навчання й виховання, не передбачаючи можливих їх наслідків, які залежатимуть від поведінки учнів, тобто від їх дій та вчинків.

З психологічної точки зору, джерела поведінки описуються поняттями «потреба», «бажання», «мотив». В. Слободчиков відзначає, що потреба є станом людини, який створюється браком певних об'єктів чи умов, необхідних для підтримки життєдіяльності [71].

Потреба спочатку виступає лише як умова діяльності, але, як тільки суб'єкт починає діяти, негайно відбувається її трансформація, і потреба перестає бути тим, чим вона була віртуально, «в собі» [39].

На рівні суб'єктності потреба збуджує діяльність особистості й визначає її предметний напрям, перетворюється на мотив. Сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її, є процесом мотивації його поведінки.

Отже, потреби породжують прагнення, прагнення – залежно від ступеня його усвідомлення – потяги чи бажання, а на суб'єктному рівні – мотивації, які і є передумовою дій і вчинків.

Для ініціювання дій і вчинків, поведінки учня не досить актуалізації потреб і мотивів. Для початку й успішного завершення поведінки необхідно ще багато внутрішніх і зовнішніх факторів. Поведінка може бути довільною, тобто здійснюватиметься за дуже стійким мотивом, і не мати потреби у вольовій регуляції. Однак у більшості педагогічних ситуацій виникає необхідність вольової регуляції, коли спонуки учня до дій недостатні, але які все ж повинні відбутися.

Поведінка учасників педагогічного процесу, їх дії та вчинки можуть бути як довільні, так і вольові. Довільність і воля в реальній поведінці взаємно доповнюють, а не намагаються знищити одна одну. Тому поведінку учасників педагогічного процесу можна назвати довільно-вольовою.

Наявність у людини стійких переконань і цілісного світогляду Л. Божовіч пов'язує не просто з вольовою регуляцією, а з вольовою організацією особи.

Одним із шляхів формування вольової сфери особистості дитини вважається її моральне виховання. Проте моральне виховання не може бути здійснене поза вольовою діяльністю. На наш погляд, дане положення, не привабило до себе належної уваги педагогів, а тим часом воно має принципове значення. Зневага до цього питання приводить до того, що діти хоча і стають освіченими відносно моральності, але їх знання про неї не виявляються у відповідній вольовій діяльності, тобто у них часто формується декларативна моральність.

В педагогіці велика увага приділяється формуванню етичних навичок поведінки, інакше кажучи, стереотипів поведінки, в яких реалізуються етичні принципи. І велика роль в такому тренінгу етичної поведінки належить вольовій регуляції, пов'язаній з проявом різних вольових якостей.

Не розділяє моральне і вольове виховання А. Зосимовський. Морально-вольове виховання він розглядає з позицій конфліктології і підкреслює, що «місяці напруженої цілеспрямованої діяльності дають для духовної зрілості особистості значно більше, ніж багато років її пестоші в умовах безконфліктного або малоконфліктного виховання» [26].

На думку автора, в практиці виховання, що склалася, оптимальні норми морально-вольового «гартування» особи не дотримуються. В умовах відсутності в країні централізованих, суспільно спрямованих дитячих, молодіжних організацій різко звузилася сфера для практичних соціально-етичних дій. У багатьох школах переважає «малоконфліктна педагогіка», що позбавляє вихованців від прояву вольових зусиль, культивує вузькоособистісні установки. Вихователі, як правило, не знаходять способів включення всіх суб'єктів виховання в справи і турботи, що вимагають істотного етично-вольового зусилля, самостійних рішень, прояву високої цивільної відповідальності.

Оцінювати безпосередній вплив виховання на формування особистісних властивостей і якостей вихованців пропонують Б. Вульфів і В. Іванов: «Тільки педагогіка безпосередньо пов'язана (детермінована у вчинках людини) з такими особистісними характеристиками, як особливості мислення і емоційно-

вольової сфери, рухливість психічних процесів, темперамент і характер. Саме цими параметрами багато в чому обумовлено і навчання, і виховання окремої людини. На жаль, це не завжди враховується навіть професіоналами» [17].

Зокрема, В. Сластьонін підкреслює, що виховання волі – це цілеспрямований процес, що спирається на систему зовнішніх дій і самовиховання особистості. «У вихованні волі велику роль відіграють дві обставини: 1) формування мотивів вольової поведінки; 2) накопичення досвіду вольових дій, поведінки» [70, 111].

Н. Бордовська розвиток сили волі, пам'яті розглядає в числі складових розумового виховання [9, 35]. Свідому дисципліну пов'язує з волею, зосередженням уваги Б. Лихачев [40]. Вчений підкреслює, що така інтеграційна якість, як свідомо дисципліна, визріває в дитини поступово, у міру формування її світогляду, волі, цілеспрямованості, навичок і звичок поведінки.

Б. Лихачев дотримується погляду, що об'єктивно-суб'єктивне вираження волі виступає і як біофілія, тобто любові до життя [40], дуже важливої якості, на наш погляд, оскільки в даний час ризик суїцидальної поведінки у дітей спостерігається, починаючи з молодшого шкільного віку.

Аналіз філософських та психологічних понять, розуміння яких необхідне для розв'язання завдань нашого дослідження, показав, що процес виховання емоційно-вольового саморегулювання складний і пов'язаний із формуванням ряду структурних компонентів особистості:

- потреб, що обумовлені функціями довкілля;
- емоційної готовності до усвідомлення цінностей соціуму;
- мотивів взаємодії у системі «людина-людина» на основі усвідомлення загальнолюдських цінностей;
- особистого досвіду емоційно-вольової саморегуляції.

Теоретичне осмислення проблеми дає можливість визначити підходи до дослідження емоційно-вольової регуляції молоді, котра навчається у коледжі.

Особливості коледжів необхідно враховувати при створенні психолого-педагогічних умов, сприяючих підготовці студентів до професійної діяльності.

Пояснюється це тим, що на період навчання у коледжі доводиться один з кризових моментів в розвитку особистості в цілому: момент професійного самовизначення, який, як правило супроводиться наявністю внутрішньо особистісного конфлікту, вирішення якого буває конструктивним і деструктивним. Можна констатувати, що студенти цих освітніх закладів за своїми віковими особливостями, з одного боку, мають значні резерви пластичності, а з іншого – вони часто перебувають у стані підліткової кризи, мають обмежений життєвий досвід.

Особливостями розвитку емоційно-вольової саморегуляції особи на юнацькому етапі онтогенезу є: формування мотивації самовдосконалення; посилення домінанти далеких цілей; становлення виконавської ланки вольової регуляції, що характеризується посиленням внутрішніх і конструктивних способів емоційно-вольової саморегуляції; встановлення сутнісного зв'язку емоційно-вольової сфери особи з моральною свідомістю.

Отже, емоційно-вольову регуляцію трактуємо як динамічну систему, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смислову сферу і вдосконалення педагогічної майстерності майбутнього молодшого спеціаліста педагогічного профілю.

Узагальнення теоретичного і фактичного матеріалу дає підставу для побудови відповідної теоретичної моделі емоційно-вольової регуляції студентів педагогічного училища, яка відображена на рис. 1.1.

Як видно за схемою, теоретична модель емоційно-вольових якостей студента представлена моральним, мотиваційним компонентами, а також власне вольовими якостями особистості. Відповідно моральний компонент моделі обумовлений емоційно-духовними якостями і гуманістичними ціннісними орієнтаціями; мотиваційний – творчо обумовленими потребами особистості студента, її провідними мотивами і особистісними смислами; власне вольовий компонент представлений домінуючим параметром сили волі і вольовими якостями.

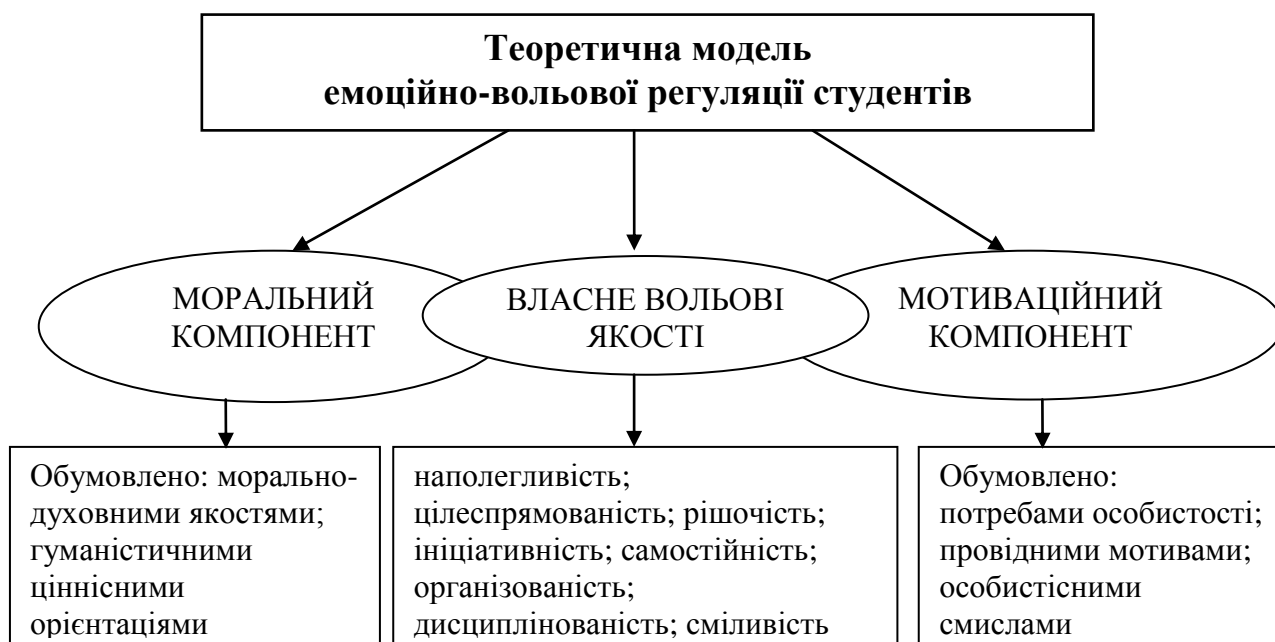


Рис. 1.1. Теоретична модель емоційно-вольової регуляції студентів

Аналіз теоретико-методологічних засад дослідження особливостей розвитку емоційно-вольової регуляції студентів коледжів визначається актуальністю важливих педагогічних завдань, пов'язаних із необхідністю формування та розвитку гармонійної особистості, прогнозування станів та поведінки зростаючої особистості за емоціогенних умов.

1.3. Педагогічні умови розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу

Внаслідок економічної кризи в Україні, скорочення матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу у ЗВО суспільне середовище нині сприяє розвитку у молоді соціальної індиферентності, егоїзму, формуванню суто споживацької ідеології, що викликає руйнування підвалин процесу виховання майбутніх вчителів.

В умовах транзитивного суспільства соціальна практика особового розвитку в юності задає певний вектор розвитку за час навчання у вузі особової самосвідомості майбутнього педагога, що далеко не завжди відповідає

продуктивному вирішенню завдань професійної підготовки.

В закладах вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства існує практично важлива соціально-педагогічна проблема цільового визначення умов для цілісного становлення емоційно-вольової саморегуляції майбутнього педагога, з одного боку, і з іншої – цілеспрямованого розширення особового поля для самостійного вирішення практичних завдань саморозвитку в умовах системної організації процесів навчання, виховання і самовиховання в їх єдності. Причому її рішення особливо важливо для студентів, що навчаються на молодших курсах.

Інакше кажучи, на початковому етапі професійного навчання в освітньому просторі зовні потрібно системно застосовувати особистісно-розвиваючий і синергетичний підходи, на основі яких створюються умови для практичного розвитку у студентів здібностей до самостійної, свідомої і вольової саморегуляції поведінки. Тим самим в середі їх спілкування і діяльності практично буде забезпечений процес становлення індивідуальної життєздатності майбутнього педагога з відповідними позитивними почуттями і відношенням особи до самоудосконалення своїх інтелектуальних, моральних і фізичних резервів [11].

На рівні поведінки в соціумі емоційно-вольова саморегуляція включає індивідуально закріплений досвід позитивного реагування особи на навантаження середі з концентрацією фізичних і психічних зусиль на свідомому подоланні перешкод і навмисної регуляції своїх почуттів, зовнішніх дій і внутрішніх психічних станів і переживань.

У юнацькому віці емоційно-вольова регуляція об'єктивно виявляється в свідомому виборі особистої поведінки в ситуаціях внутрішнього конфлікту інтересів, що виникає при необхідності підкорятися прийнятим соціальним нормам, і відсутності при цьому індивідуальних і стійких прагнень до цього [24].

По своєму ціннісному змісту емоційно-вольова регуляція студента виявляється в індивідуальних здібностях, уміннях на поведінковому рівні

зберігати контроль над собою в екстремальних умовах, добровільно виконувати свій етичний обов'язок, зібрано і цілеспрямовано діяти відповідно до об'єктивно поставлених завдань, вірити в себе, відповідально вирішувати виникаючі проблеми діяльності і спілкування в соціумі.

Виділені здібності особи до цілеспрямованої концентрації і свідомого подолання труднощів, до функціональної адаптації, відповідальної і соціально зрілої саморегуляції своїх дій, до психічно стійкої і конструктивної поведінки, до продуктивної і планової діяльності по саморозвитку своїх емоційно-вольових властивостей виступають провідними якісними показниками успішного індивідуального становлення емоційно-вольової саморегуляції. У своєму змістовному складі вони інтегрально характеризують базові стосунки і діяльність фахівця будь-якого профілю.

На розвиток емоційно-вольової саморегуляції в освітній середі вузу впливає комплекс чинників зовнішньої оцінки дій студентів, а також засоби соціально-педагогічного стимулювання і соціально-управлінського контролю їх вчинків і поведінки в ході виконання планової учбової і самостійної роботи в освітньому процесі [44].

Одночасно на становлення емоційно-вольової саморегуляції студентів діють чинники внутрішнього самовідношення і свідомого самоконтролю особою своїх переживань і настроїв при виконанні цих робіт.

Тобто у результаті на емоційно-вольову саморегуляцію майбутнього фахівця у вузі впливає весь комплекс ціннісних стосунків особи до навколишнього світу, людей, вибраній професійній праці і самій собі, а також що закріпилися в досвіді студентів якості соціально цінної поведінки і взаємодії в ситуаціях вирішення професійно важливих завдань.

Таким чином, формування демократичної, самостійної особистості студента необхідний досвід рівноправних відносин діяльності, заснований на співпраці. А для цього потрібні нові освітні підходи, нова методологія і відповідні форми організації освітнього процесу.

Ми вважаємо, що перейти до повноцінного здійснення суб'єкт-

суб'єктної моделі освіти можна на основі сучасного, синергетичного світобачення. На думку А. Моськвіной, синергетичний підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності і штампів [46].

Синергетика – наукове спрямування, що досліджує процеси самоорганізації в природних, соціальних і когнітивних системах [46].

На сьогоднішній день в числі найбільш значущих в плані особистісного розвитку виявляються якості самостійності і автономії, рішучості, цілеспрямованості, ініціативності, відповідальності. На думку деяких авторів, пріоритети саморозвитку, самоосвіти і самореалізації лежать в основі сучасної педагогічної парадигми.

З синергетичних позицій дані особистісні якості можна розглядати як прояви самоорганізації в поведінці людини.

Самоорганізація – процес, в ході якого створюється, відтворюється або удосконалюється організація складної динамічної системи. Процеси самоорганізації можуть мати місце тільки в системах, що володіють високим рівнем складності і великою кількістю елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а імовірнісний характер [68].

Вчення про самоорганізацію, що стало надбанням загальнонаукової методології, повинно розповсюдитися і на педагогіку, дати нове трактування процесам особистісного розвитку, що дозволяє розглядати студента (учня) як активного діяча власної поведінки.

Розвитку синергетичної теорії самоорганізації присвячені праці видних вітчизняних і зарубіжних дослідників: У. Аршинова, Ю. Данілова, С. Курдюмова, А. Лоськутова, Р. Малінецкого, І. Пригожина, Г. Хакена та ін.

З синергетикою пов'язаний розвиток представлений про нелінійність як відносну незалежність систем від ефекту одних чинників, що безпосередньо діють на них, при чутливості до інших, що здаються випадковими, уявлення про обмеженість числа форм здатних до стійкого існування в певному середовищі, до яких самовільно прагне система, поняття аттракторів як потенційних станів системи, що формують її наявний стан, ідея біфуркації як

багатоваріантності ліній розвитку системи і так далі.

Ці та інші ідеї синергетичного вчення про самоорганізацію здатні значною мірою змінити наше розуміння соціальних, психологічних і педагогічних процесів представляючи ці процеси як самоорганізаційні і нелінійні, а це в свою чергу вимагає відповідних моделей і методів управління ними.

Співзвучні синергетичному вченню погляди багато в чому визначили розвиток сучасної психологічної науки. Відхід від раціоналістичної психології - психології свідомості відбувся з появою і розвитком учення про несвідоме в роботах З. Фрейда, Д. Юнга, Е. Фромма та ін. і знайшов продовження в теорії і практиці гуманістичної психології А. Маслоу, Д. Роджерса, Ф. Перлза, екзистенціального підходу В. Франкла, Р. Мея, І. Ялома і ін. Розуміння важливості ірраціонального початку в поведінці людини дозволяє розглядати його як відкриту, динамічну, нелінійну систему, що володіє властивістю самоорганізації.

Відповідно, неминучим стає перегляд деяких позицій в педагогіці. Педагогіка не може залишатися більше технологією дії на «людський матеріал» з метою отримання результату, потрібного державній системі або виробництву. Особа сама певною мірою є «замовником» свого майбутнього стану, суб'єктом власної освіти.

Саме такий підхід, що відповідає сучасним уявленням про гуманізм є на сьогоднішній день найбільш перспективним.

Криза ідентичності, самовизначення, саморегуляції студентів в професійній сфері і в сфері міжособистісних відносин стають можливими завдяки розвитку в цьому віці рефлексії, відкриттю і збагненню молоді свого внутрішнього світу. Проте повноцінний досвід самоорганізації та саморегуляції припускає, крім рефлексії, ще і наявність елементарних психологічних знань про те, як здійснюється саморегуляція поведінки людини, які умови для неї необхідні, якими способами можна сприяти її вдосконаленню, а також наявність умов, що дають можливість отримання досвіду самоорганізації на

практиці [40].

В ситуаціях, що вимагають особливої емоційної і вольової напруги, коли досягнення бажаного результату ускладнюється зовнішніми умовами або внутрішньо-особистісними чинниками, особливого значення набувають наступні емоційно-вольові якості: уміння адекватно оцінювати ситуацію і ступінь складності поставленого завдання; ініціативність у виборі і постановці мети діяльності; уміння передбачати результати вольової дії; здібність до пошуку альтернатив вирішення проблемної ситуації; висока мотивація досягнень і діяльності; креативність; самостійність; рішучість; самоконтроль емоційних реакцій і станів; наполегливість в досягненні результату; позитивний емоційний настрій [14].

Якщо метою педагогічної науки є знаходження оптимальних способів формування особистості, знань, умінь і навиків, компетентностей, які відповідають «соціальному замовленню», політичній, економічній (а також естетичній, етичній та ін.) ситуації, то, в залежності від того, які уявлення про людину лежать в основі методів, що використовуються для досягнення цієї мети, педагогіка ділиться на класичну, або традиційну, і некласичну, синергетичну, гуманістичну педагогіку, або педагогіку співпраці.

Ми вважаємо, що основна відмінність між цими двома загальними напрямками полягає в тому, що в першому випадку особистість розглядається як щось, що повинно бути сформоване в людині ззовні (передбачається, що людина спочатку пасивна або навіть схильна до саморуйнування), а в другому випадку – як система, що самоорганізується та саморегулюється, яка розвивається в тих або інших наданих їй умовах зважаючи на природне прагнення людини до саморозвитку.

Відповідно, неминучим стає перегляд деяких позицій в педагогіці. Педагогіка не може залишатися більше технологією дії на «людський матеріал» з метою отримання результату, потрібного державній системі або виробництву. Особа сама певною мірою є «замовником» свого майбутнього стану, суб'єктом власної освіти.

Термін «самоорганізація» та «саморегуляція» знаходить все більше застосування в сучасній педагогічній літературі [27]. Проте, з огляду на те, що єдиної і загальноприйнятої концепції самоорганізації в педагогіці і психології не існує, різні автори по-різному бачать сенс даного поняття. Відповідно, по-різному визначаються умови і показники успішності самоорганізації та саморегуляції учнів в освітньому процесі.

Вітчизняні дослідники, спираючись на теорію і традицію формуючої педагогіки, розглядають самоорганізацію та саморегуляцію в її вузькому значенні, як «стримання», «організованість» і «дисципліну», те, що дозволяє особі використовувати знання, накопичені суспільством, для відтворення матеріальних і духовних цінностей [27].

Самоорганізація розуміється як раціональна, свідомо діяльність, підпорядкована певній логічній структурі, шаблону, який повинен бути засвоєний учнями, що і є необхідною і достатньою умовою для їх успішної самоорганізації. Відповідно, умовою удосконалення самоорганізації повинно служити проведення заходів, направлених на навчання учнів методам подібної раціональної самоорганізаційної діяльності і їх практичне використання [59].

Самоорганізація та саморегуляція як система свідомих актів, направлених на досягнення необхідного результату, а також як свідоме «управління своєю психікою» є істотним аспектом загального процесу самоорганізації та саморегуляції. Відповідно, одним з показників успішної самоорганізації є здатність студентів до свідомого структурування своєї пізнавальної діяльності і поведінки.

Разом з тим, в нашому дослідженні ми не зводимо самоорганізацію та саморегуляцію до самостійності або іншим приватним характеристикам діяльності людини, а розуміємо її в синергетичному значенні, як досягнення стійкішого (гармонійного, відповідного умовам розвитку системи) стану психіки і поведінки (що розглядаються в єдності) через збільшення числа їх мір свободи.

У нашому розумінні, самоорганізація, як синергетична категорія, в

додатку до психологічних процесів, процесів психічної регуляції поведінки людини, не може зводитися до однієї лише раціональної сторони психіки. До такої точки зору прийшли зарубіжні дослідники – класики гуманістичної психології.

Проаналізувавши окремі аспекти процесу психічної самоорганізації, які представлені в концепціях адаптації Р. Сельє, самоактуалізації А. Маслоу, повноцінного функціонування Д. Роджерса, ми дійшли наступного висновку. Якщо індивід розвивається в сприятливих умовах, то ці мотиви природним чином приводять до успішного становлення його особистості. Під сприятливими умовами мається на увазі відсутність насильницької формуючої дії, що обмежує можливості самовизначення особи в даних соціальних умовах.

Така точка зору відповідає основоположним синергетичним уявленням про самоорганізацію та саморегуляцію як про здібність систем до досягнення стійкої і впорядкованої структури поза дією зовнішнього організуючого впливу. Це дозволяє розглядати процес встановлення найбільш ефективної форми поведінки, описаний в даних концепціях, як процес психічної самоорганізації людини.

Як основна причина можливої неефективності такої психічної самоорганізації перераховані автори називають невідповідність реальних можливостей поведінки внутрішнім самоорганізаційним процесам. Це невідповідність способу життя або яких-небудь дій особи індивідуальним особливостям, потребам і можливостям організму, обмеження в психічній сфері самоорганізації, які з'явилися в результаті несприятливих умов розвитку особи і життєдіяльності, нав'язані ззовні неефективні, стереотипні форми поведінки.

Умовами ефективною самоорганізації, відповідно до даних концепцій, можна вважати обставини, в яких долається дія чинників, що перешкоджають самоорганізації. Це обставини, які дозволяють самому індивідові здійснювати вибір найбільш ефективних способів взаємодії з навколишнім середовищем: самовизначення в пізнавальному і особистому плані, досягнення гармонійності і цілісності психіки шляхом інтеграції її ірраціонального початку і

використання емоцій як внутрішнього показника ефективності власного образу дій, навчання методам психічної саморегуляції.

Отже, процес розвитку емоційно-вольової саморегуляції буде ефективним при створенні цільової соціально-педагогічної програми позадачної і поетапної підтримки процесу розвитку емоційно-вольової саморегуляції майбутніх педагогів в єдиній системі виховання і самовиховання, педагогічного відбору засобів емоційно-вольового розвитку і психологічної корекції поведінки, особистого самовиховання і індивідуального саморозвитку емоційно-вольових якостей в професійній діяльності і продуктивній взаємодії студентів в навчальному колективі.

Будь яка система успішно функціонує і розвивається при дотриманні певних умов (Ю. Бабанський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна та ін.). Відповідно, для успішного розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу необхідно визначити ті педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу, і тим самим забезпечувати підвищення якості їх професійної підготовки.

Ще Л. Виготський стверджував, що необхідно «заздалегідь створювати умови, необхідні для розвитку відповідних психічних якостей, хоча вони ще «не дозріли» для самостійного функціонування» [16].

Для обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть розвитку емоційно-вольової саморегуляції, ми повинні уточнити, що нами розуміється під такими. У науковій літературі ми зустрічаємося з різними точками зору. Найбільш обґрунтованими, на наш погляд, є визначення дані Н. Боритко і В. Андрєєвим.

Під педагогічною умовою Н. Боритко розуміє зовнішню обставину, що робить істотний вплив на протікання педагогічного процесу, в тій чи іншій мірі свідомо сконструйованого педагогом, передбачаючого досягнення певного результату [11].

В. Андрєєв вважає, що педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту,

методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [1, 124].

Проаналізував підходи до визначення цього поняття, ми вважаємо, що стосовно нашого дослідження педагогічні умови можна розглядати як необхідні обставини, створення яких дозволяє підвищити рівень розвитку емоційно-вольової регуляції. Комплекс психолого-педагогічних умов має бути спрямований на ефективне досягнення мети, за рахунок наповнення новим змістом процесу навчання студентів емоційно-вольової саморегуляції.

Педагогічні умови:

- забезпечення засобів, достатніх для успішного саморозвитку емоційно-вольової сфери особистості студента;
- організація навчальної і стимулюючої середовища, що визначає розвиток емоційно-вольової саморегуляції, зокрема, диференційований підхід до виховання особи;
- формування співтовариства викладачів і студентів направлено на організацію внутрішньої життєдіяльності коледжу;
- узгодженість індивідуальних і колективних зусиль в досягненні спільних цілей професійного розвитку;
- цілеспрямоване стимулювання в мікросередовищі спілкування самопроектувальних дій з самоудосконалення якостей особи.

Крім того, здійснений нами аналіз наукового педагогічного досвіду дозволяє виділити провідні педагогічні чинники, соціально-психологічні, суб'єктивно – психологічні, організаційно – управлінські умови, що опосередковують процес цільового формування і індивідуально-продуктивного становлення емоційно-вольової саморегуляції особистості студента.

Суб'єктивно-психологічні умови: наявність соціальних цінностей у студентів і моральних установок, професійних орієнтацій і пізнавальних мотивів навчальної діяльності; особиста відповідальність в навчальній діяльності; інструментальна готовність до професійної і соціально-компетентної діяльності; потреба в соціальній і професійній самоосвіті;

прагнення до підвищення психолого-педагогічних знань, самоудосконалення прийомів і способів саморозвитку своєї загальної культури.

Соціально-психологічні умови: узгодженість, скоординованість і спадкоємність виховних дій вихователів-кураторів і педагогів.

Організаційно-управлінські умови: діагностика якості діяльності, поведінки і взаємодії особи; своєчасна корекція особистісно-розвивальних цілей; систематичне навчання прийомам і засобам самостійного вироблення психічної стійкості студентів до екстреної напруги своїх сил; єдність вимог і якісний контроль досягнень в розвитку трьох основних груп якостей, складових емоційно-вольової саморегуляції особи: якість діяльності, якість самовідношення і переживання оточуючого, якості саморозвитку і самоконтролю своїх дій і умінь концентрувати свою поведінку на поставлених цілях.

Критеріями сформованості емоційно-вольової саморегуляції і ефективності педагогічних умов її виховання у студентів педагогічного училища виступають: індивідуально-типологічний критерій, регулюючий специфічну чутливість (здатність) до процесу і результату власної діяльності; продуктивно-результативний, показниками яких виступають результати практичної діяльності; суб'єктивні критерії ефективності діяльності, індивідуальна успішність діяльності, стиль роботи, локус контролю, рівень домагань.

Суть процесу становлення персональної емоційно-вольової саморегуляції на практиці характеризується основними змістовними критеріями її прояву в системі діяльності і соціальної поведінки студента в освітній середі вузу і фіксується за наступними показниками життєздатності особи: ухвалення норм відповідальної поведінки; соціально-етична зрілість стосунків; психічна стійкість і надійність професійної діяльності; здібність особи до концентрації фізичних і психічних ресурсів; самоорганізація поведінки і продуктивна саморегуляція переживань в конфліктних, екстремальних і стресових ситуаціях.

На підставі уявлень про суть самоорганізації та емоційно-вольову

саморегуляцію студентів в освітньому процесі, а також умов і показників вдосконалення, отриманих нами при дослідженні наукового педагогічного досвіду, розроблено проект моделі розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів в навчально-виховному процесі. Дана модель включає розгляд основних її теоретичних компонентів, таких як: мета, завдання, принципи, зміст роботи, етапи, методи, організаційні форми, освітні засоби, педагогічні умови, результат [33].

У числі педагогічних принципів, безпосередньо пов'язаних з досягненням цілі вдосконалення самоорганізації та саморегулювання студентів в освітньому процесі, розглядаємо принципи науковості, вікового підходу, природовідповідності, культуровідповідності, гуманізму, зв'язку теорії з практикою.

Етапи вдосконалення самоорганізації та саморегуляції студентів в освітньому процесі виділено нами відповідно до загальної моделі самоорганізації та саморегуляції, а також моделі психічної самоорганізації.

1-й етап розглядаємо як початковий врівноважений стан (низький рівень самоорганізації в пізнавальній, емоційно-вольовій і соціальній сферах). На даному етапі у студентів першого курсу ще не сформована повною мірою, оскільки вони не є в ситуації повноцінного управління своєю діяльністю в ході освітнього процесу і відповідних спеціальних заходів щодо вдосконалення їх самоорганізації і саморегуляції. Поза даними заходами логіка освітнього процесу припускає головним чином пасивну в плані організації і контролю навчальної діяльності роль студента. Даний етап є відносно стабільним з погляду впливу вчителя на психологічний, тобто інтелектуальний, емоційно-вольовий та соціальний розвиток студентів.

Разом з тим, подібний стан виявляється нестійким в результаті закономірної дії певних чинників. Серед них фізичне і психологічне дорослішання студентів, нові освітні завдання, які зв'язані з необхідністю професійного самовизначення і соціалізацією, підготовки до самостійного життя в демократичному суспільстві, яке вимагає певного досвіду

самоорганізації та саморегуляції в різних сферах діяльності.

При виконанні ряду педагогічних умов, стабільний стан підпорядкування студентів у навчальному процесу змінився новим, незрівноваженим станом (2-й етап). Старшокурсники опиняються в ситуації, що вимагає їх суб'єктивного, відповідального вибору. В даному випадку вибір здійснюється ними у відношенні форм і змісту їх навчальної і позанавчальної діяльності в ході освітнього процесу. Такий вибір виявляється як особистісне і індивідуальне самовизначення суб'єкта, засноване на його індивідуальних особливостях і особливостях ситуації.

По суті даний стан представляє собою момент самовизначення старшокурсниками в найрізноманітніших сферах діяльності. Формується «змістовна» основа особи: область інтересів, коло спілкування, особливості характеру та ін., що визначається можливостями саморозвитку, які надаються суб'єктові в даний період; а також «формальна» сторона особи, тобто її демократизм або авторитарність і конформізм, залежні від ступеня свободи самовизначення, що надаються освітнім процесом.

У числі методів, використовуваних в ході розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів в освітньому процесі розглядаємо методи навчання, виховання і діагностики.

До методів навчання відносимо [9]:

- організаційні: проблемно-пошукові, самостійної діяльності студентів;
- методи стимулювання мотивації: ігри, дискусії;
- методи самовизначення в різних сферах життя. Формується «змістовна» основа особистості: область інтересів, коло спілкування, особливості характеру та ін., що визначається можливостями саморозвитку, які надаються суб'єкту в даний період; а також «формальна» сторона особистості тобто її демократизм або авторитаризм і конформізм, які визначаються мірою свободи самовизначення, що надається в процесі навчання;
- методи виховання: роз'яснення, залучення, заохочення, приклад, серед інших існуючих методів виховання, на наш погляд, в найбільшій мірі сприяють

досягненню поставленої мети;

- методи діагностики: спостереження, бесіда, опитування, тестування, аналіз продуктів діяльності.

Організаційні форми, які пропонуються в ході розвитку емоційно-вольової саморегуляції та самоорганізації студентів в освітньому процесі, це: лекція, практичне заняття, консультація, конференція, тренінг, метод проектів, позаурочні, позакласні і виїзні заняття (організаційні збори, семінари, ігри, шоу, концерти, виставки) [30].

До освітніх засобів розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів в рамках навчально-виховного процесу в педагогічному училищі можна віднести:

- авторські методичні посібники з теорії і практики емоційно-вольової саморегуляції;
- навчальна і науково-популярна психологічна література, художня література, література по вибраній темі проекту;
- мультимедійні презентації проектів, відеофільми, Інтернет;
- документальні фільми по психології, художні фільми.

Отже, дотримання зазначених педагогічних умов, вірні дії викладача по здійсненню поставлених задач, використання необхідних методів, засобів навчання, діагностики має забезпечити успішну реалізацію зазначеної моделі на практиці.

Емоційно-вольова регуляція – комплексна психолого-педагогічна характеристика особистісного розвитку, в якій взаємозв'язано представлені емоційні стани і вольові якості, що сприяють здійсненню особою вольових дій в ситуаціях підвищеної емоційної напруженості.

При вивченні різних аспектів педагогічної та навчальної діяльності майбутніх вчителів феномен емоційно-вольової регуляції розглядається як важлива складова професійно-педагогічної компетентності та як значущий фактор успішності учбової й педагогічної діяльності.

Особливостями розвитку емоційно-вольової саморегуляції особи на юнацькому етапі онтогенезу є: формування мотивації самовдосконалення;

посилення домінанти далеких цілей; становлення виконавської ланки вольової регуляції, що характеризується посиленням внутрішніх і конструктивних способів емоційно-вольової саморегуляції; встановлення сутнісного зв'язку емоційно-вольової сфери особи з моральною свідомістю.

Вольова регуляція в студентському віці характеризується насамперед тим, що її основним механізмом стає самостимуляція, яка є головним компонентом у психологічній структурі вольової активності в осіб юнацького віку. Саме в юнацькому віці формується моральний компонент волі, часто вольова активність здобуває характер цілеспрямованості. У цьому віці зовнішня і внутрішня стимуляція не тільки краще осмислюється, але і більш диференційовано використовується для подолання труднощів. Теоретична модель емоційно-вольових якостей студента представлена моральними, мотиваційними компонентами, а також власне вольовими якостями особистості.

Ефективне рішення завдань дослідження нерозривно пов'язане зі створенням моделі розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів педагогічного училища.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

2.1. Дослідження об'єктивно-суб'єктивного рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції у студентів

Аналізуючи загальний стан методичного арсеналу дослідження процесів розвитку емоційно-вольової регуляції, відмітимо, що він є відносно обмеженим, і психолого-педагогічна практика не має достатнього експериментально-діагностичного матеріалу.

Теоретичні положення, сформульовані в даному розділі, орієнтують на вивчення емоційно-вольової регуляції з урахуванням об'єктивно-психологічних показників, таких, наприклад, як результати діяльності.

Експертна практика вимагає використання об'єктивних способів діагностики. Вони повинні бути прості в застосуванні, забезпечувати можливість індивідуальної, об'єктивної оцінки, дозволяти оцінити особистісні особливості випробуваного.

Основою нашого дослідження виступають фундаментальні положення про структуру особистості та її взаємозв'язки з діяльністю (О. Леонт'єв, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн), системний підхід до вивчення психічного розвитку та формування особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності (Б. Анан'єв, М. Боришевський, Б. Ломов, Т. Титаренко), теорію і практику психолого-педагогічного дослідження (Л. Бурлачук, С. Максименко,).

Процедура констатації передбачала три послідовних етапи:

Підготовчий етап. На першому етапі була сформована дослідницька вибірка та відібрані адекватні завданням дослідження традиційні методики.

Діагностичний етап. Головною метою другого етапу було тестування

досліджуваних за важливими для нас показниками.

Аналітичний етап. На третьому етапі здійснювалась обробка отриманих даних методами якісного (контент-аналіз) і кількісного аналізу.

Саме такої схеми дослідження ми дотримувались в організації констатувального експерименту, для реалізації якого було дібрано комплекс взаємодоповнюючих, відповідних предмету і завданням дослідження психодіагностичних методик.

Для аналізу структури емоційно-вольової регуляції в юнацькому віці використовуються спостереження і експертна оцінка «діяльнісних», поведінкових проявів, цієї регуляції, а потім «діяльнісні» прояви співвідносяться із сукупністю особових особливостей, що діагностуються за допомогою тестів.

Констатувальний експеримент нашого дослідження був побудований на основних положеннях (удосконалення предметної діяльності індивіда як основи його вольової сфери, об'єктивація вольових утворень особистості, опосередкованість емоційно-вольових функцій особистості, узгодженість емоційно-вольової сфери особистості) особистісно-орієнтованого підходу та включав три послідовних етапи: виявлення рівня розвитку вольової саморегуляції, розгляд особливостей прояву стилів саморегуляції поведінки та вивчення взаємозв'язку між вольовою та емоційною регуляцією у студентів.

Для кількісної оцінки вольових якостей була використана методика А. Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей».

З метою вивчення рівня розвитку вольової саморегуляції у процесі тестування була використана «Методика дослідження особливостей вольової організації особистості» А. Хохлова (надалі «ВОО»). Ця методика дозволяє виявити ціннісно-змістовні характеристики вольової організації особистості, вольові риси, що детермінують регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що, в свою чергу, має вираження в готовності і вмінні долати труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій.

Методика також дозволяє об'єктивно оцінити такі показники вольової структури особистості як її ціннісно-сміслова організація – рівень оволодіння морально-етичними і особовими цінностями; усвідомлення сенсу життя взагалі і конкретній діяльності зокрема; рівень організованості життя; відповідність поведінки ціннісним і смисловим орієнтирам; організація діяльності – здібність відділяти головне від другорядного в своїх вчинках; рішучість – здібність до швидкого вибору оптимального варіанту поведінки і його реалізації; наполегливість – стійкість прийнятої лінії поведінки; самовладання – здатність зберігати контроль за своїми вчинками і діями в критичних ситуаціях; самостійність – ступінь незалежності від сторонніх впливів і рівень знань, умінь, навиків необхідних для досягнення поставленої мети.

Наступний етап діагностичної роботи передбачав аналіз особливостей прояву стилів саморегуляції поведінки студентів. З цією метою було обрано методику «Стиль саморегуляції поведінки-98» (В. Моросанова).

Опитувальник ССП-98 складається з 46 тверджень, що входять до складу шести шкал і виділяються відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особових властивостей (гнучкості і самостійності). До складу кожної шкали входять по дев'ять тверджень. Структура опитувальника така, що ряд тверджень входить до складу відразу двох шкал у зв'язку з тим, що їх можна віднести до характеристики як регуляторного процесу, так і особливостей регуляції.

Шкала «Планування» (Пл) характеризує індивідуальні особливості цілепокладання і утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала «Моделювання» (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Шкала «Програмування» (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Шкала «Оцінювання результатів» (ОР) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробовуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала «Гнучкість» (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу.

Шкала «Самостійність» (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ЗР), який характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Для випробовуваних з високими показниками спільного рівня саморегуляції характерна усвідомленість і взаємозв'язана в спільній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. Такі випробовувані самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них у великій мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особових, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети.

Чим вище спільний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новим видом активності, впевненіше відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності. У випробовуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки навколишніх людей.

Можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особових особливостей біля таких випробовуваних понижена в порівнянні з випробовуваними з високим рівнем регуляції. Відповідно успішність оволодіння новим виглядом діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюваного виду активності.

Для отримання інформації про взаємозв'язок між вольовою та емоційною складовою саморегуляції особистості було застосовано методику «Що Вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій?» (В. Бойко).

Методика складається із п'яти шкал і дозволяє об'єктивно оцінити такі показники як: невміння управляти емоціями, дозувати їх; неадекватний прояв емоцій; негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

Для одержання емпіричних даних про психологічну характеристику вольової саморегуляції використовувалась методика «Тест на силу волі» (Р. Немов), яка дозволяє встановлювати і описувати три рівні сили волі випробовуваних: високий (від 26 балів і вище), середній (від 15 до 25 балів) і низький (менше 15 балів).

Ці психодіагностичні техніки дали можливість виявити взаємозалежність між рівнями сили волі та емоційності у студентів.

Крім зазначеного вище методичного арсеналу дослідження процесів емоційно-вольової регуляції, використовувалися такі методи, як спостереження та бесіди зі студентами і викладачами.

З метою оптимальної актуалізації психологічних тенденцій розвитку емоційно-вольової регуляції ми намагалися використати провідні методики, мета яких спрямована на вивчення емоційно-вольової регуляції, виявлення особливостей організаційної та змістовної структур вольової сфери особистості. Отримані результати дослідження емоційно-вольової регуляції студентів сприятимуть створенню програми тренінгового комплексу, що спрямований на

оптимізацію емоційно-вольової регуляції студентів.

Таким чином, з метою емпіричного підтвердження й і обґрунтування припущення щодо взаємозв'язку емоційної і вольової регуляції та впливу сформованості емоційно-вольових регуляторних процесів на ефективність здійснюваної діяльності, було здійснене констатуюче дослідження, методика, організація та результати якого подані у наступному підрозділі

2.2. Організація, узагальнення та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Дослідження здійснювалося на базі Запорізького педагогічного коледжу КЗВО «ХННРА» ЗОР. Контингент досліджуваних склали студенти чотирьох академічних груп, з них – 75 студентів I курсу напрямку «Початкова освіта» і 23 – напрямку «Дошкільна освіта» (n =98).

На першому етапі констатації, для кількісної оцінки вольових якостей була використана методика А. Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей».

Вольові якості (усього дев'ять основних виявів) оцінювалися трьома експертами в процесі педагогічних спостережень по методиці А. Висоцького.

Проведений аналіз кореляційних взаємозв'язків між показниками вольових якостей показав високу міру їх взаємозалежності у студентів 14, 15 і 16 років. Так, у віці 14 і 15 років практично всі значення коефіцієнтів кореляції між вольовими якостями знаходяться в межах від 0,6 до 0,9. Деяко знижується загальний рівень кореляційного взаємозв'язку між показниками вольових якостей у студентів 16 років.

Аналіз отриманих даних показує, що у віковому періоді 14 років вияв вольових якостей оцінюється значно вище, ніж у 15 і 16-річних студентів (табл. 2.1). студенти 14 років помітно виділяються більш високим рівнем сміливості (4 бали) і самостійності (4,1 бали). Звертає на себе увагу той факт, що всередині

кожного вікового періоду оцінки різних вольових якостей істотно не розрізняються. Різниця, в більшості випадків, укладається в 0,1-0,2 бали, в той же час між віковими групами відмінності в оцінках більш значні. Наприклад, ініціативність у віці 14 років оцінюється в 3,9 бали, а у віці 15 років – 3,5 бали (різниця становить 0,4 бал).

Таблиця 2.1

Показники вольових якостей (в балах) у студентів 14-16 років ($X \pm m$)

№п/п	Вольові якості	Вік (років)		
		14	15	16
1	Цілеспрямованість	3,67 ± 0,1	3,6 ± 0,1	3,5 ± 0,1
2	Наполегливість	3,8 ± 0,1	3,7 ± 0,1	3,7 ± 0,1
3	Завзятість	3,7 ± 0,1	3,7 ± 0,1	3,7 ± 0,1
4	Рішучість	3,8 ± 0,1	3,6 ± 0,1	3,8 ± 0,1
5	Сміливість	4,0 ± 0,1	3,6 ± 0,1	3,8 ± 0,1
6	Витримка	3,9 ± 0,1	3,6 ± 0,9	3,68 ± 0,08
7	Самовладання	3,9 ± 0,1	3,6 ± 0,1	3,68 ± 0,09
8	Ініціативність	3,9 ± 0,1	3,5 ± 0,1	3,56 ± 0,09
9	Самостійність	4,1 ± 0,1	3,7 ± 0,1	3,77 ± 0,08

Проведений нами аналіз кореляційних взаємозв'язків між показниками вольових якостей показав високий ступінь їх взаємозалежності у всіх вікових періодах. Так, у вікових періодах 14 і 15 років практично всі значення коефіцієнтів кореляції між вольовими якостями знаходяться в межах від 0,6 до 0,9. Помітно знижується загальний рівень кореляційного взаємозв'язку між показниками вольових якостей у студентів 16 років. Більш того, такі якості як ініціативність і самовладання у шістнадцятирічних студентів не мають істотного взаємозв'язку з усіма іншими якостями. Зниження рівня кореляційного взаємозв'язку між вольовими якостями у студентів 16 років можна пояснити, мабуть, корінною перебудовою структури вольової активності, що починається в ранньому юнацькому віці.

Таким чином, можемо припустити, що цілеспрямоване формування однієї або двох вольових якостей може мати позитивне перенесення і на інші якості.

Для дослідження особливостей розвитку емоційно-вольової регуляції студентів нами була застосована «Методика дослідження вольової організації особистості».

Здійснивши психологічний аналіз кількісних показників рівня розвитку окремих компонентів вольової сфери особистості, нами були виявлені рівні розвитку ціннісно-змістовної організації особистості, організації діяльності, рішучості, наполегливості, самовладання та самостійності, кількісні показники яких наведені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Показники ранжування вольових якостей особистості n=98

Досліджувані якості	Середні бали та ранги	
	М	ранги
ціннісно-змістовна організація особистості	10,91	V
організація діяльності	13,42	IV
рішучість	14,16	II
наполегливість	13,66	III
самовладання	10,66	VI
самостійність	15,65	I

Як ми можемо бачити, на першому місці йде така якість, як самостійність. Це цілком зрозуміло, тому що вона є найбільш актуальною на етапі переходу від підліткового до юнацького віку.

Прагнення знайти себе в суспільстві змушує юнаків і дівчат «приміряти маски», «грати ролі», які їм можуть бути зовсім не властиві. Причинами цього є: недостатня увага з боку дорослих, дефіцит спілкування або надмірна опіка. Більшість студентів володіють достатнім рівнем самостійності, що пояснюється ще й тим, що студент, на відміну від школяра, несе набагато більшу відповідальність за своє навчання. Тому необхідно знайти шляхи, що

дозволяють в умовах навчально-виховного процесу вивести студентів на новий рівень домагань, зв'язаний із проявом самостійності у всіх видах суспільної й особистої діяльності.

Другий третій і четвертий ранги з невеликим відривом займають такі якості, як рішучість, наполегливість та організованість діяльності. Це риси, які вкрай потрібні сучасній молодій людині для досягнення мети в будь-якій діяльності. Це якості, які культивуються суспільством і на зовнішніх прикладах літератури та кіно, і в виховному процесі.

Два останні ранги з великим відривом зайняли такі якості, як ціннісні орієнтації та самовладання. Це також не дивно, тому що ціннісна організація особистості, як і самовладання, залежать від життєвого особистісного досвіду, напрацьовуються в результаті взаємодії людини і соціуму, при вирішенні найрізноманітніших життєвих ситуацій, пошуках виходу з проблемних ситуацій. В підлітково-юнацькому віці такий досвід ще незначний, тому актуальне його напрацювання.

Проведемо більш детальний аналіз отриманих результатів (табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Рівні розвитку вольової організації особистості досліджуваних (%) n=98

Рівень вираженості якості	Ціннісно-змістовна організація	Організація діяльності	Рішучість	Наполегливість	Самовладання	Самостійність
Низький	26,98	4,76	19,04	17,46	17,46	-
Середній	60,32	88,90	55,55	60,32	74,60	79,37
Високий	12,70	6,34	25,41	22,22	7,94	20,63

Таким чином, виходячи з аналізу цих результатів, можна зробити висновок, що кількість студентів з низьким рівнем розвитку рішучості (19,04 %) навіть вища, ніж кількість студентів з низьким рівнем самовладання (17,46 %), а кількість студентів з низьким рівнем наполегливості (17,46 %) дорівнює кількості останніх. А це риси, які є надзвичайно важливими з точки

зору особистісних цінностей і підлягають корекційному впливу. Адже рішучість і наполегливість – індивідуальні якості волі людини, пов'язані зі здібністю та вмінням самотійно і своєчасно прийняти відповідальні рішення і наполегливо реалізовувати їх в індивідуальній діяльності. У рішучої та наполегливої людини боротьба мотивів завершується прийняттям і виконанням рішень, що ми так нечасто бачимо у наших студентів.

На основі зазначеного вище, ми можемо зробити висновок, що у студентів потребують корекційного впливу не тільки ціннісно-змістовні якості і самовладання, але й якості рішучості та наполегливості.

Отже, нами була здійснена спроба дослідити показники вольової структури особистості та визначити ті якості вольової сфери, що потребують психокорекційного втручання.

На другому етапі констатації, з метою дослідження особливостей прояву стилів саморегуляції поведінки студентів, була застосована методика «Стили саморегуляції поведінки-98» (надалі ССП-98) В. Моросанової.

Здійснивши психологічний аналіз кількісних показників щодо рівня розвитку регуляторних процесів та якостей, нами були виявлені рівні розвитку планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості та самотійності, кількісні показники яких наведені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Показники ранжування регуляторних якостей та процесів особистості n=98

Досліджувані якості	Середні бали та ранги	
	М	ранги
Планування	6,13	III
Моделювання	4,57	VI
Програмування	5,78	IV
Оцінювання результатів	5,00	V
Гнучкість	6,17	II
Самотійність	6,22	I

Для більшої наочності отриманих на другому етапі констатації результатів представимо отримані дані графічній формі (рис.2.1.).

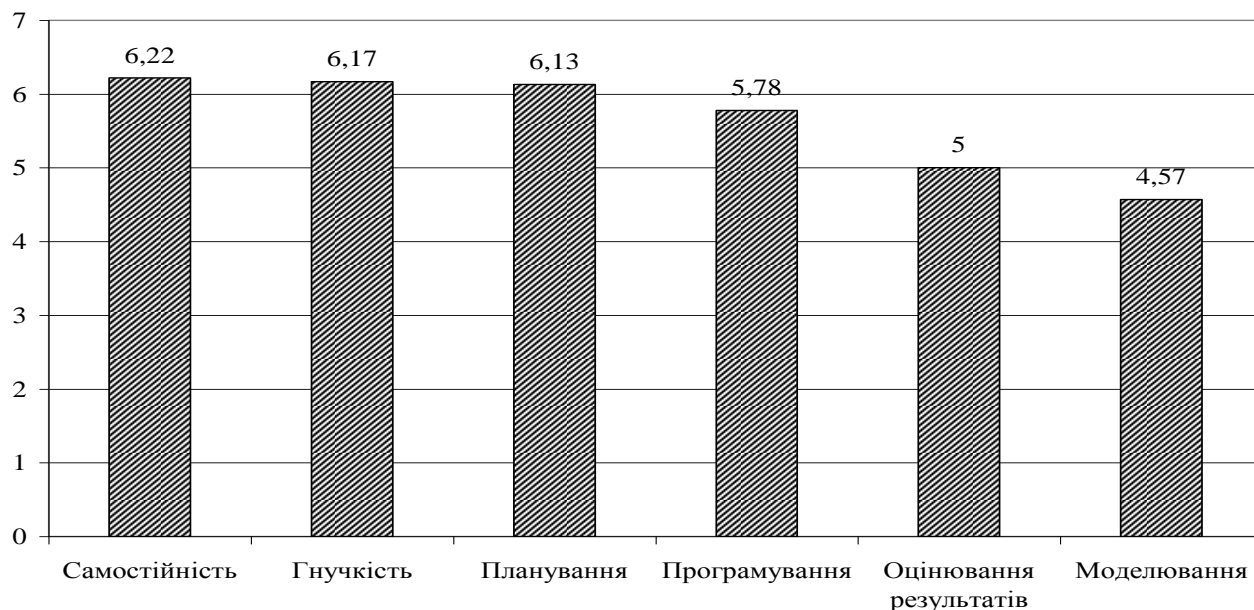


Рис. 2.1. Показники ранжування регуляторних якостей та процесів

Як і при попередньому тестуванні, самостійність займає перше місце. Ця шкала в даній методиці характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників по шкалі самостійності (51,02 %) свідчить про автономність в організації активності людини, про її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Студентів з низькими показниками по шкалі самостійності не виявлено (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Показники рівнів регуляторних процесів та якостей досліджуваних n=98

Рівень %	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність
низький	25,51	31,63	24,48	16,32	11,22	0
середній	36,73	56,12	46,99	65,3	50,0	48,98
високий	37,76	12,25	28,53	18,38	38,78	51,02

Другий ранг в тестуванні дістався якості гнучкості. Отриманні результати свідчать про рівень сформованості регуляторної гнучкості у студентів, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції в зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов.

Випробувані з високими показниками (38,78 % від загальної кількості досліджуваних) по шкалі гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі студенти легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значимих умов і перебудувати програму дій. При виникненні незгодженості отриманих результатів із прийнятою метою вони вчасно оцінюють сам факт незгодженості, вносять корекцію в регуляцію. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Низькі показники по шкалі гнучкості демонструють 11,22 % досліджуваних. Можна припустити, що в динамічній, мінливій обстановці такі студенти почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, зміни обстановки і способу життя. У таких умовах, незважаючи навіть на сформованість процесів регуляції, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і вчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значимі умови, оцінювати незгодженість отриманих результатів з метою діяльності і вносити корекції. У результаті в таких випробуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Третій ранг – здатність до планування. Ця шкала характеризує індивідуальні особливості цілеспрямованості й утримання цілей, рівень сформованості в людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники по цій шкалі мають 37,76 % від загальної кількості наших досліджуваних. Це свідчить, що в суб'єкта сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні, діючі і стійкі, мета діяльності висуваються самостійно.

У випробуваних з низькими показниками по шкалі, а таких в нашій виборці 25,51 %, потреба в плануванні розвинена слабо, плани піддаються частій зміні, поставлена мета рідко буває досягнута, планування не дієве, малореалістичне. Такі випробувані воліють не задумуватися про своє майбутнє, мету висувають ситуативно і звичайно несамостійно.

Четвертий ранг отримав такий важливий регуляторний процес, як програмування. Програмування діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники по цій шкалі говорять про сформовану в людини потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованості і розгорнення розроблювальних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям виробляється корекція програми дій до одержання прийнятної для суб'єкта успішності.

В нашій виборці високі показники демонструють лише 26 студентів (28,53 %). Низькі – 24 студента (24,48 %). Низькі результати свідчать про невміння і небажання суб'єкта продумувати послідовність своїх дій. Такі студенти воліють діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто зіштовхуються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін у програму дій, діючи шляхом проб і помилок.

Передостанній, п'ятий ранг має шкала «Оцінювання результатів». Характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники по цій шкалі демонструють 18 студентів (18,38 %). Це свідчить про розвиненість і адекватність самооцінки у студентів, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів. Суб'єкт адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, які до цього призвели, гнучко адаптуючись до зміни умов.

Низькі показники у 16 студентів нашої вибірки (16,32 %), а це свідчить,

що випробуваний не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Нарешті, останній ранг виявився у регулятивного процесу моделювання. Здатність до нього дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значимих умов, ступінь їхньої усвідомленості, деталізованості та адекватності.

Високі показники показали 12 студентів (12,25 %). Такі студенти здатні виділяти значимі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що виявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям. В умовах мінливих обставин, при зміні способу життя, переході на іншу систему роботи такі випробувані здатні гнучко змінювати модель значимих умов і, відповідно, програму дій.

Низькі показники по шкалі виявилось у 31 студента (31,63 %). У таких студентів слабка сформованість процесів моделювання, що приводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що виявляється у фантазуванні, що може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, до наслідків своїх дій. У таких випробуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто приводить до невдач.

Нагадаємо, що опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», що характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Для випробуваних з високими показниками загального рівня саморегуляції характерні усвідомленість і взаємозв'язок у загальній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. Такі випробувані самостійні, гнучко й адекватно реагують на зміну умов, висування і досягнення мети в них

у великому ступені усвідомлено.

При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої саморегуляції, тим легше людина опановує нові види активності, упевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи в звичних видах діяльності.

У випробуваних з низькими показниками по даній шкалі потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. Можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних властивостей у таких випробуваних знижена в порівнянні з випробуваними з високим рівнем регуляції. Відповідно успішність оволодіння новими видами діяльності у великому ступені залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюваного виду активності.

Результати загального рівня саморегуляції досліджуваних студентів наведені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Загальний рівень саморегуляції досліджуваних студентів n=98

Рівень	%
Високий	26,08
Середній	52,19
Низький	21,73

Таким чином, можна сказати, що майже чверть досліджуваних демонструє низький рівень саморегуляції, певну залежність від думок, заохочень, а, отже, від норм, ціннісних уявлень і персоніфікованих зразків свого соціального оточення.

Відповідно спостережень та аналізу індивідуальних бесід зі студентами визначимо причини такого роду показників у окремих студентів:

- віковий фактор особистісного становлення;
- вплив організаційних засад навчально-виховного процесу;
- великий обсяг навчального матеріалу;
- висока невизначеність життя, недостатня ясність перспектив та ін .

За даними дослідження можна виділити групи випробовуваних з недостатнім рівнем розвитку окремих сторін саморегуляції на тлі високої або середньої вираженості решти сторін. Профілі в цьому випадку демонструють «випадання» або «піки» окремих якостей, що породжують певні диспропорції у функціонуванні цілісного механізму емоційно-вольової регуляції.

Виходячи з отриманих даних, можна зробити висновок, що для розробки корекційного комплексу, найбільш актуальним є відпрацювання навичок моделювання, програмування діяльності та оцінка результатів. Причому зауважимо, що все це накладається на прагнення до самореалізації, самовизначення та виявлення сенсу життя, що притаманне цьому віку. А отже це також має бути відображено в розробці практичних рекомендацій для психологів та педагогів по емоційно-вольовій регуляції студентів.

З метою дослідження взаємозв'язку між вольовою та емоційною складовою саморегуляції особистості на третьому етапі констатації, було застосовано методики «Що Вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій?» (В. Бойко) та «Тест на силу волі» (Р. Немов).

Показники загального рівня сили волі у досліджуваних представлено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Загальний рівень сили волі у досліджуваних n=98

Рівень	Бали	Кількість	%
Дуже високий	більше 38	0	0
Високий	від 28 до 38	26	26,53
Середній	від 15 до 25	47	47,96
Низький	менше 14	25	25,51

Аналізуючи ці дані, ми можемо зазначити, що 25,51 % учасників нашого дослідження можуть вважатися людьми зі слабкою волею. Приблизно у 48 % опитаних характер і воля можуть вважатись досить посередніми, а вчинки в більшості випадків відносно реалістичними та зваженими.

Щодо учасників, волю яких можна вважати сильною, а поведінку достатньо відповідальною, то таких за результатами нашого тестування лише 26,53 %. До речі, цікаво відзначити, що серед опитаних немає жодного студента з нашої вибірки із високим рівнем сили волі, що дало б підстави вважати рівень їх волі близьким до максимальної, але тоді виникли б великі сумніви в правдивості та об'єктивності оцінки цих своїх якостей.

Інакші позиції у розвитку емоційної регуляції у студентів Нікопольського педагогічного училища. Відповідно методики Бойко, яка направлена на визначення рівня розвитку та шляхів можливої саморегуляції емоційної сфери особистості, студентам було запропоновано відповісти на ряд запитань, які можна згрупувати в напрямок «Що вам заважає встановлювати контакти? Результати відповідей нами внесені у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Показники ранжування емоційних проявів

Позиції	Ранг	Кількість	%
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	III	31	43,6
Неадекватний прояв емоцій	I	48	67,6
Негнучкість, нерозвиненість емоцій	IV	20	28,0
Домінування негативних емоцій	V	19	26,7
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	II	41	57,7

Відповідно отриманих даних можна констатувати наступні позиції розвитку емоційної сфери студентів. Така позиція, як невміння керувати емоціями та дозувати їх (ранг III) призводить до неадекватних проявів емоцій (ранг I), які проявляються у переважній більшості досліджуваних нашої вибірки

(57,7 %). Низькі показники позиції «негнучкість, нерозвиненість емоцій» (28,0 %), на нашу думку, зумовлює, у майже третини студентів, домінування негативних емоцій та як наслідок небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (57,7 %).

Кількісні показники загального рівня емоційності досліджуваних представлені у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Показники загального рівня емоційності досліджуваних n=98

Рівні	Бали	Кількість	%
Низький	менше 5	0	0
Середній	від 6 до 8	22	22,45
Високий	від 9 до 12	45	45,91
Дуже високий	більше 13	31	31,64

Відзначимо, що немає жодного респондента, якому емоції не заважають спілкуванню, 22,45 % мають деякі проблеми з емоційністю, у 45,91 % опитаних емоції ускладнюють процес повсякденного спілкування, а для 31,64 % випробуваних їх висока емоційність становить серйозну проблему. Адже висока емоційність, це такі проблеми, як: не вміння конструктивно вирішувати конфлікти, не бажання зближатися з людьми на емоційній основі, та як наслідок виникнення фрустрації, депресії, тривожності, не впевненості та ін. деструктивні форми поведінки.

Таким чином, виникає необхідність в застосуванні психолого-педагогічних методів розвитку емоційної саморегуляції у студентів факультету.

Отримані за цими тестами дані дають нам можливість перевірити нашу гіпотезу щодо взаємозв'язку між вольовою та емоційною регуляцією діяльності студентів.

Для аналізу цього взаємозв'язку використаємо кутове перетворення Фішера, яке дає можливість оцінити відмінності в відсоткових частках в двох

дослідженнях, в яких зафіксований ефект, що нас цікавить.

Для його розрахунку скористуємось формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає відсотковій частці студентів з високим рівнем емоційності,

φ_2 – кут, що відповідає відсотковій частці студентів з високим рівнем сили волі;

n_1 ; n_2 - об'єми вибірок.

Отримані показники ($\varphi_{\text{емп}}$) порівнюємо з критичними

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Якщо $\varphi_{\text{емп}} \geq \varphi_{\text{кр}}$, то взаємозв'язок між вольовою та емоційною регуляцією діяльності студентів статистично достовірно встановлений.

Як вже зазначалось, за результатами проведення цих опитувальників презентовано загальну картину взаємозалежності між рівнями сили волі та емоційності у студентів (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Взаємозв'язок між вольовою та емоційною регуляцією

Якість	Високий та дуже високий рівень		Низький та середній рівень	
	кількість	%	кількість	%
Емоційність	76	68,39	22	31,61
Сила волі	26	26,53	72	73,47

$$\varphi_1 (68,39\%) = 1,946$$

$$\varphi_2 (26,53\%) = 1,082$$

$$\varphi^* = (1,946 - 1,082) \cdot \sqrt{\frac{98 \cdot 98}{98 + 98}} = 6,048$$

$\varphi_{\text{емп}} > \varphi_{\text{кр}}$, статистично значуща різниця між результатами по емоційній

та вольовій регуляції встановлена, а саме частка осіб, які мають високий рівень емоційності в групі досліджуваних з низьким показником сили волі достовірно більша, ніж у групі досліджуваних з високим показником сили волі.

Отже, отримані результати підтвердили сформульований у теоретичній частині дослідження висновок стосовно того, що емоційно-вольова саморегуляція – комплексна психолого-педагогічна характеристика особистісного розвитку, в якій взаємопов'язано представлені емоційні стани і вольові якості, сприяючі здійсненню особою вольових дій в ситуаціях підвищеної емоційної напруженості.

Аналіз, проведений на виборці 98 студентів, досліджених за допомогою вище зазначених методик виявив наявність груп випробовуваних з різними співвідношеннями компонентів емоційно-вольової регуляції діяльності.

В цілому, виділилися групи з низьким, середнім і високим рівнем всіх шкал, відображених тестами. Корекції в даному випадку потребують випробовувані, які демонструють низький рівень вираженості всіх компонентів емоційно-вольовій регуляції.

Таким чином, аналіз емпіричного матеріалу дозволяє стверджувати, що студенти з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції внутрішньо менш конфліктні, не схильні до інтрапунітивних реакцій. Аналіз свідчить про тісну взаємодію вольових і емоційних сторін регуляції діяльності, що відкриває перспективи для коректувальної і розвиваючої психолого-педагогічної роботи.

2.3. Психолого-педагогічні засоби сприяння оптимізації процесу розвитку емоційно-вольової регуляції студентів

Процес розвитку емоційно-вольової саморегуляції майбутнього вчителя в системі продуктивної виховної роботи у вищій школі опиняється найбільш успішним за умови того, якщо освітній простір вузу організаційно забезпечує засоби, достатні для успішного саморозвитку емоційно-вольової сфери особи,

має заздалегідь обґрунтовані критерії її оцінки в життєздатній поведінці, співпадаючій з нормативно заданими цілями і змістом багатофункціональної підготовки студентів.

В цілому на практиці системна реалізація соціально-педагогічної програми підтримки розвитку емоційно-вольової регуляції студента вимагає декількох напрямів педагогічного управління процесом розвитку емоційно-вольової саморегуляції.

Найважливіший з них – суб'єктивно-психологічний – включає розвиток ціннісно-смислових установок і особистої зацікавленості, перш за все у першокурсників, в саморозвитку своїх емоційно-вольових якостей. Для цього важливо спеціально стимулювати їх цілеспрямованість і відповідальність у виборі планів власної діяльності. Усвідомлення кожним студентом функцій майбутньої професійної діяльності і формування її цілісного образу в індивідуальній свідомості приводить до розуміння важливості самовиховання якостей, необхідних для вибраної професії, і до вибирання адекватних практичних засобів їх розвитку.

Другий напрям розвитку емоційно-вольової саморегуляції студента – організаційно-педагогічний. Включає систематичну спонуку і стимулювання студента до наполегливого досягнення зростання своїх емоційно-вольових властивостей, індивідуальні психокоректувальні і консультаційно-навчальні заходи.

Нарешті, третій напрям розвитку емоційно-вольової саморегуляції включає формування індивідуальних прийомів вольової концентрації внутрішніх сил для подолання труднощів поведінки, тобто саморозвиток якостей саморегуляції станів і переживань у відношенні до справи і людей [106].

У системі діяльності і взаємодії в навчальній групі, колективі підрозділу і факультету це виявляється у формах самостимуляції вольових зусиль особи при оволодінні такими прийомами саморегуляції своїх психічних станів, як самонаказ, самоустановка, самоконтроль способів і результатів власної

діяльності, що здійснюється в різних видах навчальної діяльності, в спілкуванні і поведінці студентів в найближчому мікросередовищі.

Розглянемо основні заходи, направлені на розвиток емоційно-вольової саморегуляції:

– організація і проведення занять по освіті студентів в області теорії психічної самоорганізації та саморегуляції;

З цією метою пропонуємо теми курс лекцій, в якому висвітлені такі теми як: поняття про волю, емоції і саморегуляцію; методи психічної саморегуляції; практичні рекомендації емоційно-вольової психогігієни.

Знання в області педагогіки, психології, зокрема педагогічній психології і сучасних концепцій гуманістичної психології необхідні студентам коледжу для формування повноцінного світогляду і адекватної самооцінки, загальних уявлень про людину і закономірності поведінки.

За нашими спостереженнями, саме відсутність елементарних психолого-педагогічних знань часто приводить до нездатності протистояти негативному соціальному впливу (з боку вулиці, ЗМІ, батьків і ін.). Важливо повідомити студентам ідею самоорганізації, що припускає не тільки теоретичне, абстрактне знання, але і наочне уявлення, досвід саморегульованої діяльності.

Дана мета може бути досягнута за допомогою проведення систематичних занять з основ розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів.

В ході занять велика увага приділяється обговоренню зі студентами питань, що зацікавили їх, конкретних прикладів, життєвих ситуацій. Велике значення в засвоєнні інформації, як відомо, має наочність тому всякий теоретичний виклад матеріалу по можливості супроводжується схемами і малюнками.

– організація додаткових факультативних занять для студентів з використанням методу проектів. Проектна робота дозволяє розкрити, розвинути, реалізувати творчий потенціал особистості. Метою проектної роботи ми бачимо розвиток свободи і самостійності в діяльності, відповідальності за її вибір, організацію і виконання; здібності до партнерських

взаємин з викладачами і іншими студентами. Метод проектів забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, високу мотивованість учнів, позитивний емоційний фон виконання навчальних робіт, а також сприяє підвищенню зацікавленості в предметах психолого-педагогічного циклу.

– ініціювати формування органів студентського самоврядування і забезпечити умови, необхідні для їх функціонування; студентське самоврядування, на наш погляд, повною мірою є освітньо-виховним заходом, заснованим на самоорганізації студентів, воно можливе лише за умови надання студентам реального вибору шляху вирішення тієї або іншої проблеми. Таким чином, мета студентського самоврядування в наданні свободи брати участь в управлінні суспільним життям, розвитку відповідальності і здібності до сумісного прийняття суспільно-важливих рішень [80].

Формування органів студентського самоврядування сприятиме тому, що більшість позакласних заходів можуть бути успішно організовані і проведені студентами (за підтримки адміністрації і кураторів), при цьому, переходячи з виконавців в статус засновників і організаторів заходів, студенти отримують цінний досвід самоуправління, відповідальності, ініціативності, свободи ухвалення рішень і їх здійснення.

З погляду формування особистості, це значущий чинник розвитку вольових якостей, здібності до самоорганізації, найважливішої якості демократичної особистості. Функціонування органів самоврядування значно покращує комунікацію студентів з викладачами і адміністрацією, виконуючи функцію зворотного зв'язку, централізованій оцінці студентами діяльності педагогічного колективу.

– ініціювати встановлення «правових відносин» педагогів зі студентами, систему мір по врегулюванню конфліктних ситуацій і розбіжностей ненавчальних питань. Щоб побачити і зрозуміти цінність правових відносин, навчитися поважати права інших людей і захищати свої власні, вирішувати конфліктні ситуації правовими методами, безумовно, необхідний досвід таких відносин. Він незамінний з погляду виховання громадянськості, патріотизму,

міжособистісної і міжнаціональної терпимості, моральності студентів.

Договірні стосунки із студентами доцільно встановлювати в формі спільного складання і затвердження органами студентського самоврядування договору, що містить перелік прав і обов'язків студентів, викладачів і адміністрації в їх освітній взаємодії, а також підписання цього договору сторонами.

І. Бех відмічає, що останнім часом з'являються факти поступової примітивізації свідомості та самосвідомості молодого покоління. Наслідком цього є втрата ними почуття відповідальності та поява егоїзму, інфантилізму, безініціативності [6]. Тому провідною для психолого-педагогічної практики стає проблема становлення системи виховання емоційно-вольової сфери молоді.

Виходячи з отриманих результатів у ході вивчення рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів коледжу, пропонуємо соціально-психологічний тренінг (Додаток А).

Уміння емоційно-вольової саморегуляції представляють собою формовані якості, розвиток яких може бути досягнутий шляхом застосування активних форм навчання.

Відзначимо, що в психолого-педагогічній практиці існує немало розвивальних програм, тренінгів та інших заходів щодо розвитку, регуляції та саморегуляції, вольових характеристик особистості. Проте майже всі вони розраховані на юних спортсменів або майбутніх військових.

Розробляючи програму розвитку емоційно-вольової регуляції студентів, ми ставили перед собою такі завдання:

- активізувати розвиток емоційно-вольової регуляції студентів;
- розширювати знання та підвищувати ефективність перебігу процесів вольової саморегуляції;
- розвивати творчий та особистісний потенціал студентів і підсилювати їх мотивації до саморозвитку;
- навчати майбутніх педагогів способам регуляції психоемоційного

стану;

– формувати в студентів мотивацію до професійного самовдосконалення особистості.

У роботі зі студентами необхідно враховувати, які динамічні компоненти їхньої вольової саморегуляції мають найбільш низькі показники, і на цій основі формувати групи для проведення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Студентів, що мають при позитивній спрямованості високий рівень розвитку емоційно-вольової саморегуляції, також можна включати в групи корекції вольової саморегуляції, по-перше, як позитивний приклад іншим учасникам, по-друге, з метою закріплення наявних у них позитивних проявів емоційно-вольової саморегуляції.

Емоційно-вольовий тренінг зазвичай проводиться у формі психогімнастичних вправ, ділових і ролевих ігор, групових дискусій, моделювання ситуацій педагогічного спілкування.

Програма складається з 8 занять, кожне з яких триває 90 хвилин. Кількість учасників тренінгу – близько 15 студентів. Заняття мають проводитися один раз на тиждень.

Доцільність проведення комплексу процедур в тренінгу обумовлена особливостями групової динаміки і завданнями, що вирішуються групою на кожному етапі.

У програмі виділяється 4 основних етапи навчання:

1. Знайомство учасників, створення довірливої атмосфери.

Це є важливим етапом проведення занять, тому підкреслюється значущість виконання цих правил, які забезпечують необхідну атмосферу в групі. Ці правила досить широко використовуються психологами та педагогами при проведенні будь-яких тренінгових програм [21; 42; 43]:

Безумовна повага до кожного учасника тренінгу. При висловлюванні кожного учасника групи всі інші його уважно слухають, даючи можливість сказати те, що він хоче.

Дотримання принципу конфіденційності. Це правило передбачає заборону на обговорення особистісного досвіду інших учасників поза групою. Це сприятиме довірі, взаєморозумінню та щирості серед учасників.

Персоніфікація висловлювань. Для відвертого спілкування у групі учасникам тренінгу слід уникати безособового мовлення. Варто говорити від власного імені, не узагальнюючи. Це сприятиме відповідальності за власні слова.

Неприпустимість безпосередніх оцінок особистості. Під час обговорювання того, що відбувається у групі, слід оцінювати не особистість самого учасника, а тільки особливості його дій, вчинків та поведінки.

1. Право на слово «Ні». Якщо один з учасників не бажає або йому важко говорити на ту чи іншу тему, він має право не висловлюватися. Виконання цього правила забезпечить відверте та щире спілкування. Окрім того, таке правило сприятиме створенню психологічної комфортності у групі.

2. Лабілізація групи – навмисне створення фрустрації учасників, пов'язаній з підвищенням мотивації розвитку емоційно-вольової сфери.

3. Змістовний етап (конструктивної роботи). Містить процедури, направлені на формування і закріплення основних складових емоційної стійкості, волі і їх реалізацію в педагогічній діяльності і спілкуванні.

4. Підведення підсумків. Остаточне закріплення отриманих умінь і навиків, завершення роботи групи.

Програма тренінгу містить різні групи процедур.

До першої групи відносяться тренінгові процедури, направлені на формування емпатії, довірливого відношення учасників один до одного, уміння розпізнавати і розуміти емоційний стан людей. Їх призначення: зняти емоційну напругу і поліпшити настрій членів групи; розвивати співпереживання, формувати емоційне позитивне відношення між членами групи.

До другої групи були віднесені тренінгові процедури, направлені на формування комунікативної толерантності. Їх призначення: підвищити комунікативну компетентність учасників, розвинути уміння розуміти і

приймати різні позиції, способи життя, стилі поведінки інших людей.

До третьої групи були віднесені тренінгові процедури, направлені на формування асертивної поведінки. Їх призначення: підвищити рівень упевненості в собі, розширити круг способів упевненої поведінки.

До четвертої групи відносилися процедури, направлені на формування позитивної адекватної самооцінки і реалістичного високого рівня домагань.

До п'ятої групи віднесені процедури, направлені на формування умінь саморегуляції. Їх призначення: оволодіння технікою релаксації і регуляції свого емоційного стану.

У кожній групі процедур застосовані різноманітні види методів активного навчання: психогімнастичні вправи, ділові і ролеві ігри, групові дискусії, обговорення ситуацій та ін.

Відзначимо, що важливу роль у розвивальній програмі відіграє перше заняття, в процесі якого ведучий «настроює» учасників на певний лад, створює доброзичливу атмосферу. Перед тим, як ознайомити учасників з правилами тренінгу, їм пропонується гра «Я прийшов сюди...». Мета цієї вправи полягає у тому, щоб отримати інформацію стосовно очікувань від цих занять, та загальні уявлення про них.

Надалі відбувається знайомство учасників групи з метою тренінгу. Пояснюється, що вправи тренінгу допоможуть студентам краще пізнати себе, власні думки та особистісні якості. Крім того, учасники тренінгу навчатися приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії, поведінку та власні вчинки у житті взагалі. Завдяки заняттям студенти зможуть навчитися самостійно регулювати свою поведінку в значимих ситуаціях.

Студенти на цих заняттях навчаються формулювати, визначати, роз'яснювати та відстоювати власні ідеї. Дискусія активізує мотивацію учасників тренінгу щодо вирішення проблем, які вони обговорюють. Більше того, використання дискусійних форм у розвивальній програмі сприяє пошуковій активності учасників, результати якої потім реалізуються у їх конкретних діях та поведінці. У свою чергу, вирішення в процесі дискусії

поставлених проблем та задач забезпечує у групі атмосферу довіри та взаєморозуміння [81].

Як правило, у розвивально-корекційних, соціально-психологічних програмах метод групової дискусії використовують з наступною метою:

- різностороннього вивчення проблеми, яка складає зміст тренінгових занять, через уточнення взаємних позицій учасників тренінгу;
- як один із способів групової рефлексії, що передбачає аналіз індивідуально-особистісних переживань учасників тренінгу;
- набуття та розвиток вміння відстоювати власну позицію, зокрема у сфері морально-ціннісних переконань.

Окрім того, дискусійна форма роботи допомагає учасникам тренінгу розвивати критичне мислення.

Теми дискусій були такими:

«Психологічне самопочуття педагога. Професійні деформації. Синдром емоційного вигоряння».

«Толерантність. Сходи духовного росту».

«Особистість педагога – інструмент виховання».

«Емоційна культура педагогічного спілкування».

«Релаксація – корисна звичка».

«Всі перемоги в житті починаються з перемоги над собою» (Конфуцій).

Одне з центральних місць серед форм групової роботи зі студентами займає гра. Саме ця форма групової роботи створює необхідні умови для саморозкриття та знаходження власного творчого потенціалу, сприяє прояву щирості та відкритості. Крім того, гра дозволяє змоделювати конкретну життєву ситуацію [42].

На корекційному етапі важливого значення набувають наступні психолого-педагогічні прийоми і методи:

- 1) бесіди (приблизна тематика: «Кого ми називаємо вольовою людиною?», «Значення волі в житті людини», «Вольові якості особистості – це важливо?», «Які якості особистості ви цінуєте в собі й інших людях?» тощо);

2) лекції з самовиховання (тематика: «Як пізнати самого себе», «Шукай свій талант», «Мир і себе відкрити», «Що значить бути особистістю сильною?», «Колір твоєї долі», «Доля – це ти сам», «Я і інші», «Привабливі вогні майбутнього» тощо.);

3) діяльність за системою спеціальних вправ з відпрацьовування прийомів самостимуляції вольових зусиль (самопереконавання, самонаказ, самонавіяння, самопідкріплення, самоспонування, звертання до почуття обов'язку, самосхвалення, гра на самолюбстві, на почутті власної гідності, на почутті сорому, самозаохочення, спогади про минулі успіхи, приклади інших людей і т.д.);

4) спеціально створювані труднощі в різних видах діяльності (тривале фізичне навантаження; боротьба зі стомленням у різних видах діяльності; ситуації, що обмежують час на пошук і прийняття рішення; ситуації підвищеної відповідальності за виконання якої-небудь діяльності; ситуації, що вимагають діяти за чийось бажанням, тощо);

5) спеціальні прийоми з розвитку окремих вольових якостей (наприклад, наполегливості і цілеспрямованості: конкретизація мети і перспектив діяльності (ближніх і далеких), використання ефекту суперництва, усвідомлення обов'язку і відповідальності і т.д.):

б) метод аутогенного тренування;

7) рольові ігри і психодрама (ті типові проблемні ситуації, що можуть заважати ефективній професійній діяльності);

8) метод творів (тематика: «Чи є в мене воля», «Як я розумію – людина із сильною волею», «Як я виявляю свою волю» і т.д.);

10) організація і допомога в самовихованні вольових якостей, свідомості і самосвідомості, самоконтролю, відповідальності і позитивній спрямованості особистості;

11) різні виховні заходи (диспути, дискусії, читацькі конференції, кінофільми, зустрічі з цікавими людьми, виставки творчості, «День самоврядування» та ін.);

12) застосування різних прийомів індивідуальної роботи (вимоги, контроль, уміла критика, доброзичливі поради, прояв довіри, схвалення, осуд, пряме або непряме спонукання до діяльності, примус та ін.);

Дана методика розроблена з метою формування в майбутніх педагогів високої емоційно-вольової стійкості й інших важливих психологічних якостей, необхідних для успішного виконання поставлених задач, адекватного реагування й ефективної дії в складних ситуаціях, що виникають в педагогічній діяльності. Дана методика необхідна також студентам для успішного засвоєння складної навчальної програми коледжу.

У цьому підрозділі нами було представлено головні завдання та форми проведення заходів щодо сприяння розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів. Зауважимо, що головна мета цієї програми – активізація побудови особистістю власної системи емоційно-вольової саморегуляції, нормами якої вона буде керуватися у своєму подальшому житті.

Таким чином, ми прагнули того, щоб комплекс методик та вправ, які складають програму розвитку емоційно-вольової саморегуляції, різносторонньо охоплював проблему розвитку емоційно-вольової саморегуляції майбутніх вчителів.

Отже, методичний арсенал, що був використаний у ході експериментального вивчення тенденцій розвитку емоційно-вольової регуляції, дозволив нам отримати психологічну картину емоційно-вольової регуляції особистості студентського віку, а саме: рівні структури вольової сфери особистості; особливості прояву стилів саморегуляції поведінки а також розглянути взаємозв'язок між вольовою та емоційною регуляцією діяльності студентів.

На основі отриманих даних, ми можемо зробити висновок, що у студентів потребують корекційного впливу не тільки ціннісно-змістовні якості і самовладання, але й якості рішучості та наполегливості.

При перевірці гіпотези щодо взаємозв'язку між вольовою та емоційною регуляцією діяльності студентів було виявлено, що існує статистично

достовірний зв'язок між високим рівнем емоційності та низьким рівнем сили волі, що робить необхідним корегувати і навчати студентів як вольовій, так і емоційній саморегуляції.

За результатами емпіричного дослідження виникла необхідність розробки соціально-психологічного тренінгу, головна мета якого сприяння оптимізації процесу розвитку емоційно-вольової регуляції студентів.

ВИСНОВКИ

При вивченні різних аспектів педагогічної та навчальної діяльності майбутніх вчителів феномен емоційно-вольової регуляції розглядається як важлива складова професійно-педагогічної компетентності та як значущий фактор успішності учбової й педагогічної діяльності.

Аналіз проблеми емоційно-вольової регуляції виявив наявність суперечностей в різних підходах до вольової регуляції, емоційної регуляції і в поглядах на їх взаємодію. Поняття емоційно-вольової регуляції вживається, але не наповнюється достатнім теоретичним і емпіричним змістом. Недостатньо розроблені питання включення емоційно-вольової регуляції в соціальну взаємодію і впливи соціальної взаємодії на формування емоційно-вольової регуляції.

В результаті проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, встановлено, що емоційно-вольову саморегуляцію студентів необхідно розглядати як інтегральний процес, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію і діяльність в умовах труднощів на шляху досягнення мети.

Вольова регуляція діяльності здійснюється при особистій участі емоцій. Емоції служать одним із найважливіших джерел, що допомагають усвідомленню регуляторних процесів і в такий спосіб є найважливішим ресурсом, що підтримує саму основу вольової регуляції, а саме її усвідомленість, рефлексивність, довільність. На підставі цього нами уточнено й конкретизоване поняття «емоційно-вольова саморегуляція». Емоційно-вольова саморегуляція – комплексна психолого-педагогічна характеристика особистісного розвитку, в якій взаємозв'язано представлені емоційні стани і вольові якості, що сприяють здійсненню особою вольових дій в ситуаціях підвищеної емоційної напруженості.

Емоційно-вольова регуляція як один із стрижневих параметрів

індивідуальних особливостей є невід'ємним фактором розвитку особистості. Характер функціонування в юнацькому віці емоційно-вольових регуляторних процесів визначається специфікою доміантних для осіб юнацького віку емоційно-вольових утворень: регуляція більш свідомими, опосередкованими знаннями про зовнішній світ, про свої цінності й можливості, на основі яких здійснюється поведінка й оцінка наслідків власної активності. В юнацькому віці особистість визначає більш далекі цілі, в багатьох розвивається почуття обов'язку, відповідальності, юнаки краще контролюють свою поведінку, виявляють самокритичність. Рисами характеру вольові властивості поступово стають саме в пору юності. У цьому віці не можна послабляти виховну роботу з розвитку волі, оскільки остання остаточно ще не сформована. Вольова регуляція в юнацькому віці характеризується насамперед тим, що її основним механізмом стає самостимуляція.

Суть процесу становлення персональної емоційно-вольової саморегуляції на практиці характеризується основними змістовними критеріями її прояву в системі діяльності і соціальної поведінки студента в освітній середі ЗВО і фіксується за наступними показниками життєздатності особи: ухвалення норм відповідальної поведінки; соціально-етична зрілість стосунків; психічна стійкість і надійність професійної діяльності; здібність особи до концентрації фізичних і психічних ресурсів; самоорганізація поведінки і продуктивна саморегуляція переживань в конфліктних, екстремальних і стресових ситуаціях.

Встановлено, що формування емоційно-вольової саморегуляції у студентів коледжу досить складне психолого-педагогічне завдання. Формування емоційно-вольової саморегуляції студентів буде успішним, якщо забезпечена реалізація сукупності психолого-педагогічних умов: забезпечення засобів, достатніх для успішного саморозвитку емоційно-вольової сфери особистості студента; організація навчальної і стимулюючої середи, що визначає розвиток емоційно-вольової саморегуляції; організація заходів, які спонукають студентів до самостійної творчої діяльності (як в процесі навчання, так і в позанавчальних заняттях); формування співтовариства

викладачів і студентів направлено на організацію внутрішньої життєдіяльності коледжу; узгодженість індивідуальних і колективних зусиль в досягненні спільних цілей професійного розвитку.

За даними емпіричного дослідження підтверджена гіпотеза щодо взаємозв'язку між вольовою та емоційною регуляцією діяльності студентів – емоційна і вольова регуляція є взаємообумовленими процесами.

Статистично значуща різниця між результатами по емоційній та вольовій регуляції встановлена, а саме частка осіб, які мають високий рівень емоційності в групі досліджуваних з низьким показником сили волі достовірно більша, ніж у групі досліджуваних з високим показником сили волі. Таким чином, аналіз емпіричного матеріалу дозволяє стверджувати, що студенти з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції внутрішньо менш конфліктні, не схильні до інтрапунітивних реакцій. Аналіз свідчить про тісну взаємодію вольових і емоційних сторін регуляції діяльності.

Психологічна обумовленість характеру виховних впливів визначається сутністю та особливостями компонентів емоційно-вольової саморегуляції. Застосування ігрових завдань, тренінгів, соціально-моральних задач, проектів з метою виховання емоційно-вольової саморегуляції, неможливе без врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 197 с.
2. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем. Москва : Наука, 1978. 399 с.
3. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку. *Психологія*. Київ : НПУ, 1999. Вип. 4 (7). С. 169-170.
4. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. *Психологія*. 2017. Вип. 5. С. 5-13.
5. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна – Віта, 1995. 202 с.
6. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 5-14.
7. Бжалава И. Т. Об экспериментальном изучении воли. *Вопросы психологии*. 1961. № 4. С. 53-60.
8. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва : Изд-во Института практической психологии, 1995. 352 с.
9. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 300 с.
10. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26-30.
11. Борытко Н. М. В просторе воспитательной деятельности. Волгоград : Смена, 2001. 230 с.
12. Бродовська В. Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові : словник. 2-е вид. Київ : ВД «Професіонал», 2005. 224 с.
13. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 340 с.
14. Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики : учебное пособие для

- студ.пед.вузов. Москва : Изд-во УРАО, 1999. 616 с.
15. Вундт В. Очерк психологии. Санкт-Петербург : Издание Ф. Павленкова, 1896. 229 с.
 16. Выготский Л. С. Воспитание эмоционального поведения. *Педагогическая психология*. Москва : Педагогика, 1991. С. 128-144.
 17. Высоцкий А. И. Экспериментальное изучение волевой активности. *Экспериментальные исследования волевой активности*. Рязань, 1986. 138 с.
 18. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (1). С. 154-161.
 19. Гільман А. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1 (17). С. 51-55.
 20. Головінський І. З. Педагогічна психологія : навч. посіб. для вищ. шк. Київ : Аконт, 2003. 288 с.
 21. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти підліткам. Київ : Либідь, 2003. 520 с.
 22. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. URL: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/004-31.pdf>.
 23. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Москва, 1985. 36 с.
 24. Дрокина О. В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших подростков : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2007. 20 с.
 25. Жданова І. В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Психологія*. 2012. № 43 (2). URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psycho/article/view/1047>.

26. Зосимовский А. В. Нравственно-волевое воспитание с позиций конфликтологии. *Педагогика*. 2004. № 3. С. 48-52.
27. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. 2-е изд. Москва : УРАО, 1998. 144 с.
28. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 368 с.
29. Калинин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: всесоюз. конф. молодых ученых, 3-5 нояб. 1983 г. Симферополь, 1983*. С. 101-107.
30. Кириленко Т. С. Емоційні переживання та цінності особистості: проблема співвідношення. *Вісник Київського національного університету*. 2004. Вип.20. С. 24-27.
31. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
32. Конопкин О. А. О психологической саморегуляции сенсомоторной деятельности. *Проблемы общевозрастной и педагогической психологии*. Москва : АПН РСФСР, 1978. С. 78-92.
33. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев : Радянська школа, 1971. 96 с.
34. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Розвиток емоційно-вольового компоненту комунікативної компетентності майбутніх педагогів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3 (3). С. 175-186. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_p_2019_3%283%29__18.
35. Кузнецов М. А. Вольова регуляції діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43. С. 110-128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2012_43%281%29__18.
36. Кушнір В. А. Емоції у педагогічному процесі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 149. С. 14-18. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2016_149_4.

37. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Москва : Просвещение, 1964. 343 с.
38. Летурно Шарль. Физиология страстей / пер. с франц. В. В. Святловского. Санкт-Петербург : Изд-во Ф. Павленкова, 1895. 270 с.
39. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
40. Лихачев Б. Т. Воля к жизни в становлении личности. *Педагогика*. 1996. № 4. С. 44-49.
41. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
42. Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 192 с.
43. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6191/1/12-41.pdf>.
44. Матюшкин А. М., Кузьмина Н. М. Современное состояние и задачи детской, возрастной и педагогической психологии. *Вопросы психологии*. 1983. № 6. С. 7.
45. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. Москва : Педагогика, 1991. 152 с.
46. Москвина А. В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся. Педагогическая мысль и образование XXI века : междунар. науч.-практ. конф., 20-21 апреля 2000 г. Россия – Германия – Оренбург. 2000. Ч. 1. С. 177-181.
47. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. Москва : ВЛАДОС, 2006. Кн. 1 : Общие основы психологии. 687 с.
48. Нечепоренко М. В. Емоційно-вольова культура студента : монографія. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. 180 с. URL: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/handle/123456789/8157>.
49. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного

- благополуччя студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 19 с.
50. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Харків, 2016. 428 с.
 51. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. Москва : Знание, 1983. 80 с.
 52. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.
 53. Плахотникова И, Моросанова В. Развитие личностной саморегуляции : методическое пособие. Москва : Изд-во Вербум-М, 2004. 47 с.
 54. Пов'якель Н. І. Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення майбутнього психолога. *Психологічна освіта в системі вищої школи*. Київ : Вища школа, 1997. С. 34-38.
 55. Польшин О. К. Основи психології саморегуляції : навчальний посібник для студентів гуманітарного профілю вищих навчальних закладів. Краматорск : КЕГІ, 2005. 352 с.
 56. Потуй Ю. П. Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33 (86). С. 331-337. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_33_55.
 57. Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов / Н. М. Пейсахов и др. Казань : Изд-во Казан. ун-та. 1983. 191 с.
 58. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности. *Вопросы психологии*. 1991. № 4. С. 112-116.
 59. Психология подростка: полное руководство / под общ. ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : «Прайм-Евროзнак», 2008. 504 с.
 60. Психологічний словник / авт.-уклад. : В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. URL: https://lib.iitta.gov.ua/4194/1/eremenko_12.pdf.
 61. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія / за ред. С. Д. Максименка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1942/1/Максименко_871.pdf.

62. Пэйо Ж. Воспитание воли : научно-популярное издание. Минск : Изд-во: Беларуская энцыклапедыя, 2004. 288 с.
63. Реан А. А. Развитие ответственности личности в процессе социализации. Психология : учебник. Москва : АСТ, 1999. 347 с.
64. Редюхин В. И. Синергетика – «синяя птица» образования. *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С. 144-153.
65. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва : Знание, 1979. 392 с.
66. Рибо Т. Воля в ее нормальном и болезненном состояниях / пер. с франц. под ред. В. Аболенского. Санкт-Петербург : Издание книгопродавца В. И. Губинского, 1894. 190 с.
67. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.
68. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Психология личности*. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 127-131.
69. Селиванов Ф. А. Оценка и норма в моральном сознании. Москва : Знание, 1977. 64 с.
70. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.
71. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Москва : Школа Пресс, 1995. 384 с.
72. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 49-58.
73. Тихомиров О. К. Психологические механизмы преобразования. Москва : Наука, 1977. 258 с.
74. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с.
75. Фоменко К. І., Полілуєва І. В. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження саморегуляції у спортивній діяльності.

Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2017. Вип. 56. С. 242-256. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/235212152.pdf>.

76. Царькова О. В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки.* 2013. Т. 2, вип. 10 (91). С. 316-320. URL: <http://en.mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/64.pdf>.
77. Черникова О. А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности. *XVIII Международный психологический конгресс : тезисы сообщений.* Москва, 1966. Т. II. С. 506-507.
78. Черникова О. А., Дашкевич О. В. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. Москва : ФиС, 1971. 46 с.
79. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии) : монография. Москва – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. 214 с.
80. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2014. № 1(1). С. 86-90.
81. Шевченко Н. Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2010. № 3 (5). С. 270-280. URL: http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/9155/1/Shevchenko_Rozvytok.pdf
82. Шевякова Н.Л. Методологічні аспекти формування емоційних й вольових компонентів регуляції діяльності майбутніх учителів. *Вісник післядипломної освіти.* 2011. Вип. 3. С. 576-582. URL:: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_3_94.
83. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Москва : Харвест, 1992. 848с.
84. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13. Москва, 1994. 432 с.

Додаток А

Зміст соціально-психологічного тренінгу щодо оптимізації процесу розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів

Заняття 1.

Мета: Знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри і психологічної безпеки.

План заняття.

1. Психогімнастична вправа «Назви своє ім'я».

Учасникам пропонується по черзі назвати своє ім'я і будь-який прикметник, що починається з букви імені (наприклад, «Цікава Олена», «Своєрідний Сергій»).

2. Обговорення цілей тренінгу, очікувань і побоювань кожного учасника. Обговорення і ухвалення правил роботи групи.

Примірні правила роботи в групі:

- постійність складу учасників групи;
- говорити тільки від себе (не узагальнювати вислов);
- відноситися друг до друга з повагою, не висловлювати оцінних думок, не обговорювати тих, хто не присутній в групі;
- правило «Стоп» (не висловлюватися або не брати участь у вправах, некомфортних для члена групи в даний момент);
- збереження конфіденційності;
- активна участь в заняттях впродовж всього тренінгу.

Список правил може бути доповнений учасниками.

3. Психогімнастична вправа «Пересадки в крузі».

Ведучий називає яку-небудь ознаку, яка є у учасників групи (наприклад: поміняйтеся місцями ті, у кого є сестри.). Ті, у кого є дана ознака, повинні швидко помінятися місцями. Той, кому не вистачило місця, стає ведучим.

4. Психогімнастична вправа «Асоціація емоційного стану з кольором».

Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: «Кожен з нас, подумавши якийсь час, скаже, якого він (або вона) зараз кольору. При цьому мова йде не про колір вашого одягу, а про відображення в кольорі вашого стану. (Дається якийсь час на обдумування завдання, після чого кожен з учасників говорить всім, якого він зараз кольору).

Тепер розкажіть, будь ласка, про те, як змінювався ваш стан, настрої протягом ранку з моменту, як ви прокинулися, і до того, як ви прийшли сюди, – і з чим були пов'язані ці зміни. На закінчення своєї розповіді охарактеризуйте той стан, в якому знаходитеся зараз і поясніть, чому ви обрали для його позначення саме той колір, який ви назвали».

5. Підведення підсумків, зворотний зв'язок від учасників.

Заняття 2.

Мета: Розуміння значущості емоційно-вольових костей для педагогів. Підвищення мотивації до занять за допомогою лабілізації групи.

План заняття.

1. Початок заняття. Вислови учасників про свій стан, самопочуття, настрої, готовність до роботи.

2. Психогімнастична вправа «Колірні Асоціації емоційного стану партнера».

Інструкція: «Зараз кожен з нас подумає про те, якого він (або вона) зараз кольору. Давайте тільки подумаємо про це і нічого не говоритимемо. (Тренер витримує паузу, достатню для того, щоб кожен виконав завдання).

Тепер хай кожен зверне увагу на свого сусіда зліва і постарается зрозуміти, якого він (або вона) зараз кольору, на ваш погляд. Почекаємо, поки всі це зроблять, а потім хто-небудь з нас першим скаже своєму сусідові зліва якого він, його сусід, зараз кольори, а також пояснить, чому він так вирішив. Потім той, хто тільки що вислухав враження про себе, висловить збої враження своєму сусідові і так далі по колу. Після того, як круг замкнеться, кожен скаже той колір, який він для себе вибрав на початку вправи».

3. Ролева гра. Учасникам групи пропонується вибрати активних учасників

і спостерігачів. Активним учасникам – «акторам» пропонується розіграти наступну ситуацію: «На уроці учень виводить вчительку з себе. Вона забирає його щоденник, кладе в стіл і говорить, що поверне тільки після уроків - на додатковому занятті. Знайшовши момент, хлопчик тайком забирає свій щоденник з вчительського столу, а потім, прийшовши на додаткове заняття, як ні в чому не бувало нагадує вчительці про щоденник. Вона лізе в стіл – він порожній. Деякі з хлопців сміються – і вчителька відразу розуміє, в чому справа. Як далі розвертається ситуація?».

4. Обговорення ролевої гри. Зворотний зв'язок від учасників і спостерігачів. Повідомлення тренера про важливість уміння розуміти наміри і стан іншої людини, проявляти упевненість в собі, емоційну стійкість. Обговорення поняття «Емоційно-вольова регуляція», її ролі в педагогічній діяльності.

5. Зворотний зв'язок, підведення підсумків заняття.

Заняття 3.

Мета: Розвиток уміння розуміти і диференціювати емоційні стани.

План заняття.

1. Вислови учасників про свій стан, самопочуття, настрій, готовності до роботи.

2. Психогімнастична вправа «Визнач почуття».

Інструкція: «Зараз деякі з вас отримають картки, на яких написані ті або інші емоційні стани або почуття. Вони прочитають те, що написано на картках і постараються зробити це так, щоб напис не бачили інші члени групи. Потім кожен володар картки невербально зобразить цей стан або почуття. Робити це треба буде по черзі, вийшовши сюди, в центр півкола, і обернувшись спиною до групи. Наше завдання – визначити, який стан або почуття змальований, спостерігаючи за людиною із спини, не бачивши її обличчя».

Після кожного відтворення спостерігачі висловлюють свої припущення, щодо змального стану або почуття, а тренер називає його. Потім можна поставити питання: «На які ознаки ви орієнтувалися, визначаючи стан?».

Обговорення дає можливість зібрати «банк» пантомімічних і жестикуляторних проявів, характерних для, того або іншого стану.

При проведенні цієї вправи у поєднанні з попередньою можна виявити співвідношення ролі мімічних, пантомімічних і жестикуляторних рухів при визначенні тих або інших станів.

3. Психогімнастична вправа «Змалюй емоцію».

Учасники групи діляться на дві підгрупи.

Інструкція: «Кожній підгрупі дається 7 хвилин на підготовку, під час якої вона повинна буде вибрати яке-небудь почуття або емоцію (емоційний стан) і придумати, як його можна змалювати. Це може бути або скульптурне зображення, або невербальна дія. У зображенні повинні брати участь всі члени підгрупи. Тоді як перша підгрупа показує, що вона підготувала, друга підгрупа уважно дивиться, прагнучи зрозуміти, який стан або почуття змальований. Потім підгрупи міняються місцями». Підгрупи готуються в різних приміщеннях. Після того, як підготовка закінчена, тренер пропонує одній з підгруп змалювати те почуття або стан, який вони вибрали, не називаючи його. Інша підгрупа дивиться. Потім їй дається одна хвилина на обговорення, і хтось один висловлює думку групи.

Потім група, яка демонструвала почуття або стан, говорить правильну відповідь. Помилки можуть бути, з одного боку, результатом недостатньої спостережливості або невміння знайти точне слово для позначення почуття або стану «розуміючої» групи, а з іншого боку, слідством того, що групі, що «змальовує», не удалося досягти узгодженості при виборі почуття (стану) або в ході його зображення, можливо, учасникам не вистачило виразних засобів.

Все це може стати предметом обговорення після завершення вправи. В разі правильної ідентифікації змальованих емоційних станів або почуттів, тренер може поставити групі питання: «По яких ознаках ви визначали стан або почуття?» Відповідь на це питання дозволяє виявити і перерахувати ті конкретні прояви міміки, пантоміміки, жестикуляції, які є значущими для розуміння станів інших людей.

4. Психогімнастична вправа «Дзеркало».

Учасники групи розбиваються на пари.

Інструкція: «Один з учасників пари буде «дзеркалом», а другий – «мавпою». «Мавпа», опинившись перед «дзеркалом», поводитьсь вільно: її міміка, пантоміміка, жестикуляція дуже різноманітні. «Дзеркало» повторює якомога точніше всі рухи «мавпи». Через три-чотири хвилини тренер пропонує партнерам помінятися ролями. Після завершення вправи можна поставити групі такі питання: «Які труднощі у вас виникали в процесі виконання вправи?», «Наскільки точно вам удавалося відтворювати рухи вашого партнера?»

5. Гра «Розмова по телефону».

Учасники групи сідають півколом. Перед ними в центрі стоїть стілець.

Інструкція: «Зараз на цей стілець по черзі сідатимуть деякі з нас і будуть говорити по уявному телефону.

При цьому вони не вимовлятимуть жодного слова вголос. (Заздалегідь тренер домовляється з 3-4 учасниками групи. Одного з них тренер просить «поговорити» по телефону з дитиною, іншого – з начальником, третього – з другом або з улюбленою людиною і так далі) Наше завдання постаратися зрозуміти, з ким і про що йде розмова».

Кожна розмова триває близько хвилини. Після цього тренер просить тих, що спостерігали висловити припущення, з ким і про що говорили. На наступному етапі обговорення тренер може поставити питання: «На які ознаки ви орієнтувалися, визначаючи, з ким розмовляла (наприклад) Таня?». З цим питанням краще звернутися до тих учасників групи, які дали правильні відповіді на першому етапі обговорення. Під час обговорення, як правило, виявляється, що основним орієнтиром для визначення того, з ким «розмовляє» людина, були його стани, що ідентифікуються з допомогою спостереження за невербальними, перш за все мімічними проявами.

6. Підведення підсумків. Зворотний зв'язок від учасників. Побажання групі на наступне заняття.

Заняття 4.

Мета: Розвиток сензитивності, емпатичного співпереживання.

План заняття.

1. Початок заняття. Повідомлення учасників про готовність до роботи.
2. Психогімнастичну вправу «Вгадай колір».

Учасники стоять по колу.

Інструкція: «Зараз хтось з нас (той, хто захоче) вийде за двері, а ми всі разом виберемо який-небудь колір. Учасник, що повернувся, повинен буде дізнатися, який колір ми вибрали. Для цього він зможе звернутися до будь-якого з нас, і ця людина покаже вибраний колір рухом. Якщо колір не буде визначений, той, хто «відгадує» повинен буде звернутися до іншого і так далі до тих пір, поки колір не буде названий правильно. Змальовую колір, не використовуйте рухи, що мають безпосередній смисловий зв'язок з кольором, або змальовувати предмети, що мають певне забарвлення. Наприклад, змальовую блакитний колір, показувати на небо або імітувати переливання води».

3. Психогімнастична вправа «Щирі відповіді».

Учасники групи сидять по колу, біля кожного - чистий лист паперу.

Інструкція: «Я зачитуватиму питання, на які ви відповідатимете, кожен самостійно. Відповідайте відверто і будьте готові до того, що ваші відповіді дізнаються інші учасники нашої групи. Отже:

1. Хто ваш улюблений поет?
2. Який ваш улюблений колір?
3. Яку якість ви більш всього цінуєте в людях?
4. Яку пору року ви любите більше?
5. Якби у вас була можливість провести тиждень влюбій країні світу, яку країну ви б вибрали?»

Після кожного питання тренер дає трохи часу для відповіді, а в кінці збирає листи. «Зараз я по черзі зачитаю відповіді кожного. Вислухавши їх, постарайтеся зрозуміти, кому вони належать. Кожен може висловити одне

припущення. Якщо автор буде названий, він розкриває своє інкогніто, якщо немає – залишається анонімним».

4. Психогімнастична вправа «Ти такий же.».

Учасники групи розбиваються на пари і сідають один проти одного.

Інструкція: «Ця вправа складається з двох часток або етапів. На першому етапі партнери по черзі говорять один одному фразу, що починається із слів: «Ти такий (така) ж, як я, у тебе...». Один з вас починає, потім – інший, потім знову перший і так далі. При цьому треба дивитися один одному в очі, прагнути говорити тим же голосом, що і партнер, підстроюючись під його темп, тембр голосу, інтонацію. На другому етапі вправи, приблизно через сім хвилин після початку роботи, ви будете також по черзі говорити один одному по одній фразі, що починається зі слів: «Я дуже відрізняюся від тебе, я...».

Тренер може попросити кого-небудь з учасників разом з ним продемонструвати, як треба виконувати вправу.

Після завершення роботи в парах, учасники сідають по колу і діляться своїми враженнями. Тренер може поставити такі питання: «Які відчуття виникали у вас в ході роботи?»; «Які відчуття у вас виникали на першому етапі вправи, а які на другому?»

5. Вправи, направлені на роботу з образним почуттям.

Група сидить по колу.

Інструкція: «Роберто Ассаджіолі, автор концепції психосинтезу, закликав дякувати долі за те, що вона зіштовхує нас з незручними, неприємними, складними людьми. Взаємодіючи з ними, ми можемо розвивати в собі корисні психологічні якості. Якщо якась людина випробовує наше терпіння, то для нас це прекрасна можливість розвивати терпіння; якщо людина протилежна нам у всьому і це постійно виявляється в нашій взаємодії з нею – ми можемо розвивати в собі здатність безумовного ухвалення іншої людини; якщо інша людина дуже імпульсна і постійно перериває нас - ми можемо використовувати ці ситуації для тренування своєї витримки і тому подібне.

Отже, ми спроможні розвинути в собі щось корисне завдяки тому, що

інша людина ставить перед нами проблему. Проблеми виникають і з тими людьми, які в цілому нам близькі і приємні.

1. Із закритими очима представте себе в коридорі училища, що веде до виходу, ви підходите до дверей, виходите з училища. Ви у дворі коледжу – уявіть себе там. Помітьте все, що бачите навколо. Уявіть себе у дворі коледжу вечірньої пори при засвічених ліхтарях; потім рано вранці, на сході сонця; потім в денний час, коли сонце світить у вікна. Зараз оберніться лицем до будівлі коледжу, підійдіть до стіни, доторкніться до неї рукою. Відчуйте температуру стіни.

Ввійдіть в стіну, ви усередині стіни озерніться, відзначте світло усередині стіни, запахи, температуру, постукайте усередині стіни – визначіть твердість матеріалу. Вийдіть із стіни у двір, оберніться до неї, змініть колір стіни на чорний, потім червоний, зелений, синій, фіолетовий, потім поверніть стіні справжній колір. Поверніться в нашу аудиторію. Розплюште очі і глибоко зітхніть. Посміхніться.

Обговорення.

2. Закрийте очі.

Уявіть собі, що на моєму столі лежить кавун (лимон). Уявіть себе усередині кавуна. Озерніться, відзначте усередині кавуна запах, світло, температуру, твердість, вологість. Вивчите нутрощі кавуна, помандруйте в нім. Вийдіть з кавуна. Представте на моєму столі лимон. Увійдіть до нього. Озерніться, відзначте усередині лимона світло, запах, температуру, вологість, звуки, твердість. Добре вивчите все що навколо вас. Вийдіть з лимона.

Обговорення.

3. Представте себе усередині дерева берези. Відчуйте себе усередині дерева влітку, восени, взимку, навесні. Проникніть всередину листа дерева навесні, літом, осінню.

Обговорення.

4. Закрийте очі. Вивчіть зовні свою улюблену домашню тварину. Перенесіть себе в думках у вашу улюблену домашню тварину, проникніть в

думках в черепну коробку і мозок тварини. Відчуйте себе мозком тварини, відзначте які думки, бажання, потреби у вашої тварини.

Обговорення.

6. Підведення підсумків заняття.

Заняття 5.

Мета: розвиток емпатійної спостережливості, емпатійного слухання в педагогічній діяльності.

План заняття:

1. Повідомлення учасникам про настрій і готовність до роботи.
2. Вправа «Три хвилини». Проводиться на початку дня. Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: «Уважно подивіться один на одного. Постарайтеся побачити кожного, звернувши увагу на те, як виглядає сьогодні ця людина, в якому вона стані, як вона себе проявляє. Для цього у нас буде три хвилини». Через три хвилини тренер продовжує інструкцію: «А зараз ми кидатимемо один одному м'яч, повідомляючи при цьому людині, якій він адресований, що нового в порівнянні з вчорашнім днем ви в неї побачили. Будьте уважні і постарайтеся нікого не пропустити».

3. Психогімнастична вправа «Твій партнер по спілкуванню».

Вправа виконується в парах.

Інструкція: «Ця вправа включає декілька завдань. Кожне з них розраховане на певний час. Я говоритиму вам, що треба робити, стежитиму за часом і повідомлятиму, коли воно закінчиться».

Завдання 1. Протягом 5 хвилин мовчки дивимося один на одного.

Завдання 2. Оберніться спиною один до одного. Візьміть зошити і ручки. Я ставитиму питання, що відносяться до зовнішності вашого партнера, на яких треба дати письмові відповіді.

Якого кольору очі у вашого партнера? Чи є у нього на обличчі родимки? Якщо є, то пригадайте, де вони знаходяться. Якого кольору у нього брови? Чи є у нього на обличчі ямки? А зараз оберніться лицем один до одного і перевірте

правильність ваших відповідей.

Завдання 3. Зараз змінимо пари, один з партнерів переходить в пару, що сидить зліва від нього. Протягом хвилини мовчки дивитесь один на одного.

Завдання 4. Оберніться спиною один до одного. Візьміть ручки і зошити. Я ставитиму питання, що стосуються вашого партнера, на яких треба буде дати письмові відповіді. Якого кольору взуття на вашому партнерові? Чи є у нього на руках (шиї, одягу) які-небудь прикраси? На якій руці у нього годинник? Якої форми гудзики на його одязі? Оберніться лицем один до одного і перевірте правильність ваших відповідей.

4. Психогімнастична вправа «Спостережливість».

Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: «Нам потрібний один доброволець, який хотів би перевірити свою психологічну спостережливість». Тренер чекає до тих пір, поки той, що бажає не з'явиться. Допустимо, добровольцем виявився учасник на ім'я Андрій. «Андрій, почекай, будь ласка, одну хвилину за дверима». Після того, як Андрій покидає кімнату, решта всіх учасників групи розташовується по кімнаті, залишаючись сидіти на стільцях або стояти поодиноці і парами. Тренер запрошує чекаючого за дверима. «Андрій, у тебе є одна хвилинка для того, щоб постаратися запам'ятати розташування всіх, хто знаходиться в цій кімнаті... Тепер тобі доведеться ще раз вийти за двері».

Тренер швидко міняє деяких (приблизно половину) членів групи місцями, запрошує Андрія і пропонує повернути всіх на свої місця. Вправу доцільно повторити, щоб три-чотири учасники могли перевірити свою спостережливість. Варіант: можна кожного разу просити бути спостерігачем двох чоловік одночасно. Після закінчення роботи тренер звертається з питаннями перш за все до тих, хто побував в ролі спостерігача: «Які у вас були труднощі?», «Як ви вирішували поставлену перед вами задачу?».

5. Вправа «Зосередження».

А. Учасники групи сидять по колу.

Інструкція: «Будь ласка, закрийте очі. Зосередитися на тому, що Ви зараз

чуєте, «оберніться в слух». Постарайтеся почути і запам'ятати якомога більше звуків». Через одну-дві хвилини тренер просить всіх розплющити очі і перерахувати все, що удалося почути, вказавши, якщо це можливо, джерело звуку. Організувати обговорення можна так: кожен по черзі називає один звук, який він чув, не повторюючи те, що було назване до нього.

При обговоренні виявляється, що деяким учасникам групи вдається почути звуки, яких не почули, або, що набагато вірогідніше, не зафіксували останні (наприклад, дихання сусіда).

Б. Всі учасники групи сидять по колу.

Інструкція: «Закрийте, будь ласка, очі і зосередьтеся на своїх відчуттях. Постарайтеся зафіксувати все, що відчуваєте зараз, в даний момент. Для цього у нас є п'ять хвилин». Через п'ять хвилин тренер продовжує інструкцію. «Розплющить очі. Хай хто-небудь з вас розповість про свої відчуття. Всі ми уважно слухатимемо. Постарайтеся передати свої відчуття якомога докладніше. Наступні учасники, повідомляючи про свої відчуття, не повинні повторювати те, про що було вже розказано. Наприклад, якщо попередній скаже про те, що він чув звук катера, який минув по каналу, то про це говорити не треба».

Вправа дозволяє розширити уявлення про сенсорні сприймання сигналів, потренуватися в їх розрізненні і описі.

В. Учасники діляться на групи 4-5 чоловік і стають півколом так, щоб у кожного було достатньо простору для роботи. Перед кожним півколом ставиться стілець.

Інструкція: «Зараз всі по черзі побувають в ролі тих, що «слухають». Той, хто «слухає» повинен буде постаратися почути і зрозуміти все, що відбуватиметься за його спиною, тоді як він сам сидітиме на стільці перед своєю підгрупою. Кожному хто «слухає» дається три хвилини. Останні в цей час здійснюватимуть різні дії і після закінчення їх будуть задавати тому хто «слухає» питання про характер дії, про того, хто її виконував та ін.

В ході обговорення учасникам можуть бути поставлені питання про дії, які вони проводили за спиною того, хто «слухає», про характер помилок, про

те, що розумілося відразу ж і про виниклі труднощі.

6. Вправа «Дізнайся, хто це».

Учасники групи сидять по колу. В центрі кола стоїть порожній стілець.

Інструкція: «Один з вас зараз вийде в центр кола, сяде на стілець, покладе руки на коліна долонями вгору і закриє очі. Ми по черзі в довільному порядку будемо класти свої руки йому на долоні. Той, хто сидить на стільці повинен зрозуміти, чиї це руки. Кожного разу я говоритиму «так», якщо той, хто підійшов буде названий правильно, і «ні» в разі помилки. Нагадую, що підходити ми будемо в довільному порядку і може опинитися так, що хтось підійде кілька разів, а хтось – жодного разу».

Після того, як доброволець знайшовся і сів на стілець в центрі кола, закривши очі, тренер по черзі показує на того, хто повинен підійти до нього.

Під час вправи в центрі кола можуть побувати 3-4 людини. Вправа направлена на розвиток тактильної чутливості, здатності пізнавати іншу людину, використовуючи цей канал отримання інформації з навколишнього світу.

7. Зворотний зв'язок від учасників.

Заняття 6.

Мета: Розвиток самоприйняття, здібності до упевненої поведінки.

План заняття:

1. Вітання учасниками групи один одного.
2. Повідомлення тренера про прояви упевненості в собі в життєвих ситуаціях і в педагогічній діяльності.

3. Вправа «Упевнені, невпевнені і агресивні відповіді».

Інструкція: Кожному членові групи пропонують продемонструвати в запропонованій ситуації невпевнену, агресивну і упевнену відповідь.

Уявіть, що друг «забув» повернути гроші, які він зайняв у вас. Агресивна поведінка може виражатися наступним висловом: «Біс візьми! Я знав, що тобі не можна довіряти, коли ти обіцяв, що повернеш гроші! Я хочу отримати свої гроші!» Невпевненість в поведінці може виражатися висловом типа: «Я знаю,

що набридаю тобі, але, як ти думаєш, чи не зможеш ти повернути мені гроші найближчим часом?» Упевнена відповідь може бути такою: «Я вважав, що ми домовилися, коли ти обіцяв повернути мені гроші сьогодні. Буду вдячливий, якщо ти принесеш гроші найпізніше в п'ятницю».

Ситуації:

Друг продовжує займати вас розмовою, а ви хочете піти.

Ви говорите...

У ресторані вам подається пережарений біфштекс з кров'ю. Ви говорите офіціантові...

Рахунок за ремонт вашого автомобіля на 25 доларів більше початкової розцінки... Ви звертаєтеся до завідувача службою...

Ви ловите погляд привабливого чоловіка (жінки). Знаєте, що він (вона), можливо, цікавиться вами. Ви підходите і говорите...

Собака вашого сусіда пом'яв траву на вашому газоні. Ви підходите до сусіда і говорите йому...

Ваш товариш влаштував вам зустріч з незнайомою людиною, не попередивши вас. Ви заявляєте йому...

Люди, що сидять позаду вас в кінотеатрі, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтеся до них...

Ви прийшли в модний ресторан, проте вам не подобається запропонований стіл. Ви говорите господареві або хозяйці...

Друг просить вас позичити йому автомашину, а ви вважаєте його поганим водієм. Ви говорите йому...

Друг приводить вас в збентеження, розповідаючи в компанії історії про вас. Ви заявляєте йому...

Обговорення вправи. Аналіз відмінностей в упевненій, невпевненій і агресивній поведінці.

2. Вправа «Формування упевненості».

Інструкція: Представте ситуацію, в якій ви хотіли б діяти з упевненістю в собі, і запишіть її. Ви можете витратити декілька хвилин на «мозкову атаку» в

групі для висунення ідей, хоча ситуація, вибрана кожною людиною, має бути значущою для неї особисто. Найімовірніше, ситуації включатимуть аспекти прохання або відмови, управління критикою або реалізації в спілкуванні позитивних або негативних відчуттів. Потім поділіть групу на підгрупи по п'ять-шість чоловік. У кожній підгрупі учасники за власною ініціативою починають з короткого опису стресової ситуації, яку вони визначили для себе. Структуруйте ситуацію, вибравши зі своєї підгрупи людину на роль партнера у взаємодії. Якщо ви доброволець, якомога упевненіше передайте йому своє повідомлення, висловіть претензії. Через одну-дві хвилини зупиніться і хай інші члени підгрупи нададуть вам специфічний позитивний зворотний зв'язок на вашу поведінку. Потім скажіть, що вам самому сподобалося у вашій поведінці, і згадайте будь-які зміни або доповнення, які ви хотіли б зробити. Якщо ви зайшли в безвихідь, вислухайте пропозиції членів своєї підгрупи. Потім інший учасник підгрупи стає партнером, і відпрацювання взаємодії продовжується. Після двох-трьох хвилин репетиції з цим партнером зупиніться і знову дайте час для позитивного зворотного зв'язку. Продовжуйте до тих пір, поки кожен член підгрупи не зіграє роль партнера у взаємодії. Коли доб'єтеся поліпшення і зачете оволодівати ситуацією, партнер збільшить напругу зустрічі, стаючи наполегливішим і антагоністичним. Особливо поважно дати тому, хто висловлює претензії, можливість перемагати в кожній зустрічі і отримувати задоволення від позитивного досвіду.

Обговорення результатів: труднощі у виконанні вправи, емоційний стан, набутий новий досвід.

3. Підведення підсумків заняття.

Заняття 7.

Мета: Розвиток навиків саморегуляції.

План заняття.

1. Вітання учасників, повідомлення про емоційний стан.
2. Повідомлення тренера про значущість саморегуляції в педагогічній діяльності.

3. Основи аутогенного тренування. Повідомлення тренера про зв'язки між відчуттями тягаря і тепла в тілі і станами спокою, гармонії, розслаблення.

4. Вправа «Прогресивна релаксація» (напруга і розслаблення).

Стискувати в повну силу кулак («що є сили»), відпустити напругу, відчуті розслаблення; те ж - в половину сили. Зігнути в повну силу руки до передпліччя, опустити напругу, відчуті розслаблення: те ж - в половину сили. Зігнути в повну силу руки в ліктях, відпустити напругу, відчуті розслаблення: те ж - в половину сили. Порівняти свій стан до і після виконання вправ.

5. Сеанс розслаблення. Проводить тренер під музичний супровід.

«Сядьте зручно на стільці, спину тримайте рівно, ноги на підлозі, руки на колінах. Зніміть взуття, окуляри, звільніться від тісного одягу. Сконцентруйте, будь ласка, увагу на диханні. Дихайте рівно і ритмічно, це допоможе Вам розслабитися... зробіть декілька глибоких вдихів... добре...

Зараз Ви робитимете так зване «мирне дихання». Це особливого роду глибоке дихання, яке скаже Вашому розуму і тілу, що пора прийти до світу. Робимо так: видихніть все повітря з легенів. Повільно вдихайте через ніс, вважаючи до восьми... з силою видихніть через рот. Після двох-трьох мирних вдихів Ви відмітите легкий дзвін у вухах... це ознака глибокого внутрішнього розслаблення. Продовжуйте дихати повільно і глибоко; вдих через ніс, видих через рот. Якщо Ви ще не заплющили очі – заплющте... добре... тепер, не розплющуючи очі, подивіться вліво якнайдалі, неначе хочете побачити ліве вухо.

Утримуйте очі в такому положенні якомога довше... Ви помічаєте, як напружені очні м'язи і віка... Це добре, я хочу, щоб Ви відчули різницю між напругою і спокоєм. По рахунку три, не розплющуючи очі, подивіться, як завжди, перед собою і відчуйте, як зникла напруга, раз... два... три... Відчуєте приємний спокій навколо очей, в потилиці і в області шийних хребців, продовжуйте дихати повільно і глибоко... вдих через ніс, видих через рот... Розслабте м'язи: навколо очей... щоки... лоб... рот... підборіддя; якщо рот приоткрився, це добре; продовжуйте дихання, вдих через ніс, видих через рот...

Розслабте м'язи шиї... голова впала на груди... розслаблення і спокій опускаються до плечей... по спині... на середину спини... нижче... Направте потік спокою уподовж по руках до пальців... по ногах до самих пальців... Дихаєте повільно і глибоко, вдих через ніс, видих через рот. Ви можете відмітити биття серця... деякі відчувають або чують потік крові по артеріях.

Те, що ви відчуєте, наслідок розслаблення і спокою Вашого тіла... починаючи з верхівки, перевірте все Ваше тіло... чи немає місця, де зберігається напруга? .. Якщо так, відпустіть її... Залишайтеся в стані спокою... Ви давно не були такі спокійні... знову треба зосередитись на диханні... з кожним видихом говоріть собі: спокійніше... Коли Ви повністю розслабилися... понасолоджуйтеся цим відчуттям... хай тіло насолоджується спокоєм... впустіть його в шлунок і кишечник... Ви в цьому мирному, розслабленому стані.. Продовжуйте дихання... Уявіть собі нове життя, таке, яке Вам сподобалось би... постарайтеся побачити всі можливості. Зосередьтеся на одному бажанні, з кожним видихом кажіть: «Я здійснию свою мрію...» Додайте все, що захочете собі сказати...

Закінчивши вправу, Ви відчуєте, що відпочили, як після хорошого сну. Ви будете розслаблені, але повні енергії, у Вас буде інше самопочуття, з'явиться рішучість... Ви можете повертати собі цей стан спокою у будь-який час, коли захочете, користуючись «мирним диханням»... а зараз дихайте легко, як завжди, і, коли я злічу від п'яти до одного, Ви розплющите очі – і будете повні бадьорості... п'ять... чотири... три... два... один... Дуже добре!

Обговорення стану, самопочуття.

6. Медитативні вправи. Проводить тренер.

А. «Подорож в дитинство»

Сядьте зручніше, закрийте очі, розслабтеся. Відчуйте тепло в тілі, рівне спокійне дихання, спокій в тілі, в душі, в розумі. Спробуйте відправитися в подорож в своє минуле, в щасливі миті дитинства. Відчуйте, побачте себе маленьким дитям. Пригадайте і проживіть заново найщасливіші, радісніші ситуації Вашого дитинства. Хай Вас знову наповнять відчуття радості, щастя,

гармонії. Ви можете в думках прокрутити ці миті, а може Вам удасться побачити, почути, увійти до своєї «картини» і діяти в ній у всій повноті відчуттів. Постарайтеся як найдовше зберегти всі образи. Повернувшись з подорожі в дитинство, постарайтеся запам'ятати образ, закріпити в словах свої відчуття. Ви поринули в своє дитинство, і той позитивний емоційний досвід, що у Вас був, Ви зараз актуалізували, «оживили», він зараз з Вами. У скрутні хвилини життя згадуйте про тільки що пережиті миті – вони допоможуть Вам справитися з складною ситуацією.

Обговорення вправи.

Б. Танець настрою «Чарівне піаніно»

Уявіть, що Ви – музичний інструмент, наприклад, піаніно. Мовою своїх рухів Ви можете зіграти будь-яку мелодію. Коли композитор (а їм може бути будь-яка характерна мелодія або пісня, яка Вам подобається) зачне грати, музика зазвучить у Вас в душі. Спробуйте зіграти музику, звучну в душі своїм тілом, відчуттями, всією своєю істотою. Не прагніть танцювати, робити знайомі танцювальні рухи, дозвольте музиці прозвучати у Вас, через Вас. Хай гармонія музики стане гармонією Ваших рухів.

7. Обговорення вправи. Підсумки дня.

Заняття 8.

Мета: Закріплення отриманих навиків. Підведення підсумків тренінгу.

План заняття.

1. Вітання учасників. Повідомлення про самопочуття, активність, настроїв.
2. Обговорення і програвання складних педагогічних ситуацій.

Визначення оптимальних шляхів їх вирішення.

Ситуація, пропонована групі:

«Засідання комісії».

Вибрати з членів групи склад комісії: педагог, психолог, соціальний педагог, дільничний міліціонер, вихователь дитячого будинку, вчитель 1-го класу, представник міськвно, директор дитячого будинку. Всі члени комісії обговорюють проблему усиновлення 8-літнього хлопчика – учня першого

класу, що знаходиться в даний час в дитячому будинку. Мати від нього відмовилася і згодна на будь-яке вирішення долі сина. Декілька сімей виявили бажання прийняти хлопчика в свій дім: сім'я священика; сім'я вчителів; сім'я бізнесмена (дружина не працює); сім'я міліціонера; сім'я робітників; самотня матеріально забезпечена жінка.

Всі мають однакове право на усиновлення. Комісія повинна вирішити, якій сім'ї дати дозвіл на усиновлення дитини?

3. Групова бесіда «Ваші плани на майбутнє у сфері педагогічної діяльності».

Групі пропонуються для обговорення наступні питання:

1. Хотіли б Ви змінити що-небудь в системі освіти і виховання дітей?

2. Як Ви оцінюєте значущість для педагога різних видів діяльності: організація учбової діяльності дітей; розробка нових методичних ідей, прийомів і способів роботи; проведення позакласної роботи, виховних заходів; індивідуальна робота з дітьми; дослідницька педагогічна робота.

3. Які Ваші плани на майбутнє у сфері педагогічної діяльності?

1. Хотілося б серйозно зайнятися науковою роботою.

2. Думаю зосередитися на проблемі усестороннього виховання особистості дитини, розвитку її світоглядів.

3. Хотілося б реалізувати себе як педагога в спілкуванні з дітьми на уроках.

4. Думаю змінити спеціальність педагога.

Підведення підсумків останнього заняття і тренінгу в цілому. Зворотний зв'язок від учасників. Обговорення того, що було позитивного і складного в тренінгу, побажання на майбутнє собі і іншим учасникам.