

ВВЕДЕНИЕ

Формирование стрессоустойчивости личности является актуальной проблемой профессиональной подготовки каждой специальности, а особенно острой она становится в условиях подготовки будущих юристов.

Необходимость формирования стрессоустойчивости личности в процессе профессиональной подготовки вызвана рядом причин, во-первых, высокая степень напряженности профессиональной юридической деятельности, так как ее предметом является конфликт – конфликт личностный, гражданский, экономический, правовой, что насыщает деятельность стрессогенными факторами, среди которых: социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина и т.д. Во-вторых, такие элементы системы профессиональной подготовки вызывающие стресс, как процессуальный, итоговый контроль, стажировки, соревнования, – представляют собой репертуар объективных стресс-факторов, сопровождающий процесс профессионального развития личности студента. Совокупность же субъективных факторов обусловлена конфликтами и противоречиями между индивидуальным стилем поведения и общения, самооценкой собственного сложившегося опыта, свойств, качеств, возможностей и способностей и требованиями будущей профессиональной деятельности и профессионального сообщества.

Согласно мнению А.Р. Ратинова, Д.П.Котова, Г.Г. Шиханцева, А.В. Дулова, Я.М. Бельчикова, К.М. Гуревич, В.В. Романова, М.В. Кроз и других, стрессоустойчивость признается одним из главных факторов профессиональной пригодности к юридической деятельности, что позволяет рассматривать стрессоустойчивость как профессионально-значимое качество личности, требующее специального целенаправленного формирования и развития в процессе профессиональной подготовки.

Также следует отметить, что анализ литературы по проблеме исследования показал, с одной стороны, наличие значительного объема результатов многоплановых исследований стресса, стрессовых ситуаций, состояний, переживаний и поведенческих реакций в стрессовых ситуациях, стрессоустойчивости личности, а с другой стороны, как отмечают многие авторы, сложность и во многом противоречивость и недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена. Особый научный интерес в связи с этим представляет проблема целенаправленного формирования стрессоустойчивости личности как профессионально-значимого качества в процессе профессиональной подготовки. Хотя использование данных об уровне стрессоустойчивости, факторах, ее детерминирующих, и механизмах ее формирования в процессе профессиональной подготовки представляет собой опреде-

ленную ценность с точки зрения надежности прогноза эффективности последующей реальной профессиональной деятельности.

Специфика будущей профессии требует от молодого специалиста, наряду с необходимым объемом профессиональных знаний, определенного уровня социально-психологической компетентности. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки юриста необходимо формирование условий, стимулирующих как профессиональное, так и личностное развитие.

Поэтому, исходя из принципа системной детерминации развития психического (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов, Г.В. Суходольский и др.), в качестве опоры в целенаправленном формировании стрессоустойчивости личности можно использовать когнитивный и регулятивный механизмы

Методологической основой исследования выступают принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); системно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков); субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский); теоретические положения А.Р. Ратинова, Д.П. Котова, Г.Г. Шиханцева, А.В. Дулова, Л.И. Аувяэрта, Я.М. Бельчикова, К.М. Гуревича, Г.С. Никифорова, Р.В. Габдреева, В.В. Романова, М.В. Кроза о признании стрессоустойчивости одним из главных факторов профессиональной пригодности и успешности в осуществлении юридической деятельности.

Теоретическую основу исследования составили работы, посвященные изучению: психологического аспекта профессионального становления юриста на этапе получения образования (Е.А. Климов, Р.В. Габдреев, В.А. Бодров Е.И. Ильин, И.М. Фейгенберг, Л.Н. Корнеева, Е.М. Борисова, В.В. Романов, М.В. Кроз, А.Р. Ратинов, Л.Н. Собчик и др.); подходов к определению содержания стресса и стрессовых ситуаций (Г. Селье, Р. Лазарус, Л. Гибсон, Д. Ивансевич, В. Ховальд, Д. Фонтан, А. Ребера и др.); подходов к определению понятия стрессоустойчивости (В.Э. Мильмана, В.Т. Норакидзе, Л.С. Славиной, В.Л. Марищук, О.А. Черниковой, R.V. Cattell, I.P. Guilford, П. Фресс, и др.); основных вопросов взаимосвязи личностных и субъектно-деятельностных характеристик и степени устойчивости к стрессу (Б.А. Вяткин, А.Б. Леонова, А.А. Реан, А.А. Баранов, Т. Шибутани, Л.Д. Гиссен, Н.Д. Левитов, В.Э. Марущук, А.М. Боковиков, А.К. Маркова, К. Левин, Р. Лазарус, Т.А. Немчин, Я. Рейковский, М.Д. Дворяшина, Г.В. Корнилова, Т. Рибо, А.Г. Маклакова, Ф.Е. Васильюк, Л.А. Пергаменщин, В.И. Лебедев, Л.А. Китаев-Смык, О.А. Конопкин, В.А. Бодров, А.О. Прохоров, Р.А. Кричевский, Ф.Т. Готвальд, А.В. Котенева, И.О. Котенев, и др.).

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ И ФАКТОРОВ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Общая характеристика особенностей профессиональной юридической деятельности и профессиональной подготовки юристов

Сложный и длительный процесс формирования правового государства, потребность общества в существенном улучшении деятельности государственно-правовых структур, правоохранительных органов повлекли за собой качественное изменение требований к личности профессионала.

Пробелы кадровой политики в различных сферах деятельности, а особенно в системе силовых структур требуют научно обоснованных подходов к исследованию проблем профессионального развития и становления специалистов юристов и, соответственно, стратегий и технологий их эффективного разрешения.

Теоретической и методологической основой изучения процесса профессионализации являются следующие положения отечественных и зарубежных психологов, представленные в научной литературе:

- положения о личности как о субъекте деятельности, о влиянии личностно-характерологических свойств на профессиональное становление личности (А.Б. Ананьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Андреева, С.Г. Вершиловский, Л.А. Головей, А.А. Деркач, Г.В. Икрин);
- психологические аспекты соответствия индивидуальных особенностей условиям и требованиям выбираемого труда (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, В.Н. Дружинин, Е.А. Климов, В.А. Бодров, А.К. Маркова, К.М. Гуревич, Н.В. Макаренко, В.Л. Марищук, А.Т. Ростунов, Б.М. Теплов);
- концептуальные положения о закономерностях и особенностях становления и развития профессионала (А.Б. Каганов, Е.А. Климов, Л.Н. Коренева, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков);
- теория профессионального самоопределения в рамках исследований, посвященных профессиональной ориентации и профессиональному консультированию (Е.А. Климов, Е.И. Головаха, Н.С. Пряжников, А.Е. Голомшток, Б.А. Федоришина, С.Н. Чистякова и др.);

- концептуальные положения в рамках теорий Д. Сьюпера, А. Маслоу, В. Франкла, Дж. Холланда, в которых рассматривается возможность самоутверждения, самовыражения, самоактуализации личности через профессиональное развитие, профессиональную деятельность.

Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и др. понимают под процессом профессионализации одно из направлений развития личности, в рамках которого разрешается специфический комплекс противоречий, присущий социализации личности.

Одним из значимых этапов профессионализации, по классификации, предложенной Е.А.Климовым, является период профессиональной подготовки - стадия или фаза адепта.

Эта стадия включает в себя период, когда человек уже выбрал учебное заведение или форму обучения и психологически стал более или менее выраженным приверженцем (адептом) некоторой профессиональной общности.

В целом на этой стадии, как отмечает Е.А. Климов, происходит освоение системы основных представлений, характеризующих данную профессиональную общность, овладение специальными знаниями, умениями, навыками, необходимыми и важными для будущей профессиональной деятельности, для успешного «профессионального старта».

Именно на этом этапе предполагается развитие профессионально важных личностных качеств, их структурирование в систему, формирование профессиональной пригодности - как системной организации субъекта в специфической профессиональной среде, а также проявляющейся в сочетании успешности учебно-профессиональной, трудовой деятельности с удовлетворенностью избранным путем.

Этот же этап профессионализации Э.Ф. Зеер обозначает как стадию профессиональной подготовки, которая начинается с момента поступления в учебное заведение и характеризуется освоением новой социальной роли, новыми взаимоотношениями. Ведущая деятельность на данной стадии обозначена автором как профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии.

Данную точку зрения поддерживает Т.В. Кудрявцев, обозначая в своей классификации период студенчества как стадию профессионального обучения и подготовки к профессиональной деятельности.

В классификации, предложенной А.К. Марковой, профессиональное обучение не представлено в виде отдельной стадии или этапа, однако следует предположить, что данный аспект профессионального развития был включен автором в стадию допрофессионализма, которая включает этап первичного ознакомления с профессией.

Как отмечают А.Р. Ратинов, А.В. Дулов, В.Л. Васильев, период обучения в вузе является периодом наиболее сензитивным для развития и формирования профессионально необходимых качеств. От содержания данного периода зависит дальнейшее развитие жизненных и профессиональных ориентиров, норм поведения, привычек, установок, способностей будущего специалиста.

В периодизации этапов профессиональной зрелости Дж. Сьюпера период, включающий профессиональное образование и «...упрочнение своих позиций в обществе», был обозначен как этап «утверждения».

Из краткого анализа периодизаций и точек зрения различных ученых на профессиональное становление на этапе получения образования личностью, следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциаций этого процесса, авторы выделяют примерно одинаковые стадии и наделяют их сходным содержанием.

Этап профессионального обучения многими авторами (Е.А. Климов, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Т.В. Кудрявцев, А.Р. Ратинов, А.В. Дулов, В.Л. Васильев и др.) характеризуется формированием профессионально важных качеств, профессиональной пригодности для успешного «вхождения в профессиональное сообщество».

Стадия адепта, как отмечают Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Зеер, А.К.Маркова и др., характеризуется противоречиями соответствия между личностью и профессией. Это соответствие характеризуется, прежде всего, такими понятиями, как профессиональная пригодность и готовность к труду, и выступает в качестве главного условия высокого профессионального мастерства специалиста, достижения им высокой эффективности деятельности. И.Н. Абрамова, В.В. Белехов, Э.Ф. Зеер, А.Б. Каганов отмечают, что противоречия, возникающие в процессе профессионализации, являются движущими силами развития специалиста.

Противоречия отмечаются между требованиями будущей профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и собственными сложившимися свойствами, качествами, возможностями и способностями, индивидуальным стилем поведения и общения, опытом - с другой.

Как правило, причинами противоречий считают, Е.А. Климов, Е.И. Головаха, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, А.Е. Голомшток, Б.А. Федоришина, С.Н. Чистякова, Н.С. Глуханюк, являются рассогласования между различными составляющими структурами личности:

1) рассогласование составляющих направленности: между мотивами профессионального роста, успеха и материального самоуважения; между не-

осознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

2) несовпадение характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности;

3) противоречие между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

4) несовпадением представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностях: противоречиями между «Я-возможным» и «Я-реальным», между «Я-идеальным» и «Я-деформированным».

Таким образом, можно выделить ряд типичных психологических проблем, сопровождающих процесс профессионализации на этапе адепта:

- рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки: «Я-реального», «Я-возможного» и «Я-деформированного» (В.А. Бодров, А.К. Маркова, К.М. Гуревич, Н.В. Макаренко и др.);

- несоответствие профессиональной квалификации уровню притязаний в области карьеры, материального и морального поощрения (Р.В. Габдреев, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова и др.);

- неправильный, вынужденный выбор профессии, места работы и должности (А.В. Дулов, В.В. Романов, К.М. Гуревич, Н.С. Глуханюк и др.);

- противоречия между осознаваемыми и неосознаваемыми составляющими профессионального сознания (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.Г. Косарецкий и др.).

Разрешение выделенных противоречий профессионального и личностного развития в процессе профессионализации является одной из ведущих задач системы организации профессиональной подготовки.

Важным аспектом профессионализации на стадии адепта являются следующие профессионально важные составляющие: профессиональная пригодность (А.Б. Каганов, Е.А. Климов, Л.Н. Коренева, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Зеер), профессиональная компетентность личности (Е.А. Климов, Е.И. Головаха, Н.С. Пряжников, А.Е. Голомшток, Б.А. Федоришина, С.Н. Чистякова и др.), профессионально важные качества, представляющие собой подструктуру профессионально ориентированной структуры личности профессионала (Е.А. Климов, В.А. Бодров, А.К. Маркова, К.М. Гуревич, Н.В. Макаренко, В.Л. Марищук, А.Т. Ростунов, Н.С. Глуханюк).

Изучение личности необходимо начинать с изучения ее практической трудовой деятельности, в которой проявляются главные закономерности пси-

хологической жизни человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др.).

В соответствии с этим положением, прежде чем перейти к рассмотрению составляющих процесса профессионализации, на наш взгляд, логично уделить внимание особенностям определенного вида деятельности, в нашем случае - юридической деятельности.

Правовая деятельность весьма разнообразна и существенно отличается от других видов социэкономических профессий.

По мнению В.Д. Шадрикова, юридическая деятельность представляет собой «процесс бесчисленного ряда решения юридических задач», в котором юрист представлен в единстве субъектно-деятельностных и личностных характеристик.

Как отмечает М.В. Кроз, «...правоохранительная деятельность, по своей сути, является одной из напряженнейших в психологическом плане сфер социальной деятельности, характеризуемой многовариабельностью выполнения служебных задач, часто связанных с риском и опасностью в условиях с высоким уровнем экстремальности и конфликтности».

С точки зрения А.Р. Ратинова, «...профессиональная деятельность юриста напоминает ... не матрицу, на которой запрограммированы все возможные варианты человеческих поступков, по которым «печатаются» поведение людей, а скорее обширную «раму», состоящую из такого рода программ и ячеек, различных объемов и форм, всегда четко очерченных, но всегда оставляющих пространство для собственного поведения участников общественных отношений» [6, с.87].

В.Л. Васильев обращает внимание на следующую особенность правоохранительной деятельности, которая обусловлена постоянным нахождением юриста в ситуации неопределенности: между нормами поведения в обществе и преступлением-нарушением этой нормы, «...то есть в пограничной зоне между добром и злом. Это в свою очередь накладывает отпечаток на общественные отношения, в которых участвуют юристы, и здесь уже следует говорить о «неопределенности социальной роли - с одной стороны они являются судьями, и гражданами - с другой».[151, с.57]

Так же значительный вклад в исследование содержательных особенностей юридической деятельности и соответствующих им факторов профессиональной пригодности внесен психологами - экспертами в области правоохранительной деятельности внесли А.В. Дулов, А.Я.Вышинский, А.Ф.Кони (профессионально важные качества будущих юристов, а так же вопросов профессиональной этики); В.В. Романов, М.В. Кроз, О.Н. Панчихин Л.Н. Собчик (профессиональный психологический отбор); К.М. Гуревич, Н.С. Лейкина (профессио-

нальная ответственность, профпригодность) и другие. Специфика юридической деятельности включает ряд характерных особенностей:

- Правовая регламентация (нормативность) профессионального поведения и принимаемых решений работников правоохранительных органов, юридических служб и других юристов, профессионально участвующих в правоприменительной деятельности (Ф.В. Глазырин, А.П. Кругликов и др.);

- Властный, обязательный характер профессиональных полномочий должностных лиц правоохранительных органов (В.Е. Коновалов, Ю.В. Чуфаровский и др.);

- Постоянное общение с обвиняемыми (подозреваемыми), недобросовестными потерпевшими и свидетелями - лицами, дающими заведомо ложные показания или отказывающимися от дачи показаний (Ф.В. Глазырин, А.И. Долгова, М.М. Кочетов, А.Р. Ратинов и др.);

- Экстремальный характер правоохранительной деятельности многих юристов, особенно тех, кто работает в органах суда, прокуратуры, налоговой службы и налоговой полиции и т.п. (А.В. Дулов, Т.А. Скотников и др.);

- Нестандартный, творческий характер труда юриста (В.М. Богданов, Н.Л. Гарант, Я.М. Яковлев и др.);

- Дефицит времени и перегрузки (В.В. Романов и др.);

- Ложная корпоративность, приводящая к защите « чести мундира» в ущерб общественным интересам (Л.Е. Ароцкер, А.Ф. Кони, Я.М. Яковлев и др.);

- Частое возникновение остроконфликтных ситуаций (Р.В. Габдреев, А.Р. Ратинов, В.М. Шепель и др.);

- Процессуальная самостоятельность, персональная (для многих - повышенная) ответственность юристов, работающих в правоохранительных органах, государственно-правовых структурах (Н.И. Ефремова, В.В. Мельник, В.В. Яровенко и др.);

- Нервно-психические перегрузки, обусловленные нерегулярной сменной условий труда, привычного режима суточной жизнедеятельности, вынужденным отказом от отдыха (А.М. Алексеев, А.В. Дулов, И. Кэртэс и др.);

- Ответственность за решение жизненно важных вопросов, затрагивающих честь, достоинство, свободу (С.Г. Любичев, С.Ю. Якушин и др.).

Психологический анализ профессиональной деятельности юриста, помимо социально - психологических особенностей, охватывает также ее структурные компоненты (подструктуры деятельности).

В монографиях и публикациях В.Л. Васильева, В.В. Романова, И.Н. Сорокина и др. основные подструктуры профессиональной деятельности юриста представлены в наиболее обобщенном виде:

- познавательно - прогностическая (когнитивная),
- коммуникативная (общения),
- организационно - управленческая,
- воспитательная.

Приведенные выше особенности и структурные элементы профессиональной деятельности юристов являются характерными для всех видов правоохранительной деятельности (расследование преступлений, надзор за соблюдением законности и др.), особенностей работы в прокуратурах различного уровня и специализации (военная и транспортная, районная и областная прокуратуры и т. п.), в судебных органах разного уровня и т. д. Однако в зависимости от особенностей того или иного вида деятельности удельный вес и значимость каждой отдельно взятой подструктуры претерпевает некоторые преобразования.

Сложность и специфика профессиональной психологической деятельности обуславливает формирование проблемы профессиональной пригодности и выделения профессионально значимых психологических качеств юриста.

Ряд психологов, занимающихся изучением различных аспектов деятельности, по-разному рассматривают «профессиональную пригодность».

Так, В.В. Романов и М.В. Кроз [164] определяют профессиональную пригодность к деятельности в правоохранительных органах, прежде всего, в соответствии с высоким уровнем общего развития личности, нежели с какими-либо специальными способностями.

Аналогичная позиция представлена в работе Э.Ф. Зеера [85, 87], согласно которой профессиональная пригодность не является врожденным качеством, но зависит от направленности субъекта труда, его мотивации, ценностных ориентаций и отношения к труду. Если развитие профессионально-важных качеств возможно по мере увеличения срока профессиональной деятельности, то низкий уровень стрессоустойчивости и других личностных характеристик (мотивация), с точки зрения Э.Ф. Зеера, однозначно отрицательно сказывается как на продуктивности труда, так и на уровне удовлетворенности человека трудом.

По мнению ряда авторов (Л.Н. Корнеева, В.Л. Марищук, Г.С. Никифоров, С.Р. Демидов) психологическая характеристика профессиональной пригодности включает в себя следующие критерии: успешное овладение профессией, устойчивость к воздействию различных факторов и степень удовлетворения человека своим трудом.

Е.А. Климов относительно профессиональной пригодности высказывался так, что «человек не может быть полностью профессионально приго-

ден до того, как он практически не включился в профподготовку и соответствующую трудовую деятельность (способности формируются в деятельности). В то же время некоторые необходимые слагаемые пригодности к профессии могут быть сформированы именно заблаговременно (такие, как гражданские качества, отношение к труду и дееспособность), даже должны быть сформированы заблаговременно» [103].

Положение о личностном подходе в изучении профессиональной пригодности человека реализует представления об особенностях проявления внутренних факторов деятельности и их роли в регуляции процессов формирования и реализации этого системного свойства субъекта деятельности. Имеются многочисленные экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что профессиональная пригодность человека обуславливается не только его профессиональными характеристиками, но также особенностями мотивационной, когнитивной, психомоторной, эмоционально-волевой сферами личности, ее темпераментом и характерологическими особенностями.

В большинстве работ (Н.Л. Гранат, Л.П. Каденшева, М.М. Коченов, А.Р. Ратинов, В.В. Романов, М.В. Кроз, О.Н. Чихин и др.) рассматривается, главным образом, связь отдельных личностных особенностей с пригодностью при решении задач психологического отбора, то есть, как правило, при одномоментном ее определении.

В широком смысле личностный подход к изучению профессиональной пригодности человека предусматривает также оценку влияния на нее и таких структурно-динамических характеристик, как особенности состояния различных систем и функций организма, обеспечивающих энергетический потенциал субъекта деятельности. Таким образом, личностный подход при психологическом изучении и формировании профессиональной пригодности определяет необходимость ориентации на психические и физиологические ресурсы и функциональные резервы человека.

Перечисленные компоненты личного фактора, определяющие уровень профессиональной пригодности человека, обуславливают необходимость использования комплексного подхода к определению и формированию этого системного свойства. При данном подходе к оценке субъекта деятельности требуется учитывать особенности компенсации отдельных профессионально важных качеств и функций, их взаимосвязь, изменчивость и динамичность -это свойство определяет возможности индивидуального приспособления к конкретной трудовой деятельности, в ходе которого вырабатывается ее индивидуальный стиль.

Принцип комплексного подхода отражает также положение о том, что для суждения об уровне профессиональной пригодности требуется оценка совокупности профессионально важных качеств личности.

На сегодняшний день в научных трудах наиболее представлен комплексный подход, поскольку именно этот подход, по мнению многих авторов, позволяет всесторонне рассмотреть « взаимоотношения субъекта деятельности к требованиям профессиональной пригодности» [85, 87].

Среди факторов профессиональной пригодности, т. е. некоторых особенностей личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, выделяют ряд основных:

1. Способности или предрасположения к той или иной работе. Эти способности могут быть чисто физическими или психическими (память, реакция, внимание, общая одаренность и др.). Многие авторы обозначают качества, определяемые этими способностями, как профессионально важные значимые качества.

2. Знания, умения и навыки, необходимые для выполнения данной работы, т. е. необходимая профессиональная подготовленность.

3. Склонность и желание работать, т. е. определенный волевой настрой на работу. Большое значение здесь имеет также и мотивация, предопределяющая желание работать. При этом мотивы могут быть как внутреннего (интерес, чувство ответственности, стремление к мастерству), так и внешнего характера (заработная плата, конкуренция и др.).

Л.Н. Корнеева, В.Л. Марищук, Г.С. Никифоров, С.Р. Демидова выделяют субъективные и объективные признаки, по которым можно судить о степени профессиональной пригодности юриста к определенному виду правоохранительной деятельности.

Признаки профессиональной пригодности, которые носят объективный характер, заключаются:

- в достаточной производительности труда,
- в высоком качестве работы,
- в соблюдении безопасных условий труда,
- в безвредности работы для организма человека.

Включение в этот перечень двух последних признаков обусловлено тем, что человек, даже обладающий высокой производительностью и качеством труда, но достигающий этого чрезмерным напряжением и истощением организма или склонный к аварийности и несчастным случаям, не может считаться профессионально пригодным.

Помимо объективных признаков, выделяют и субъективные признаки профессиональной пригодности:

- самооценка работником себя как профессионала (профессиональное самоопределение);
- экспертная оценка работника со стороны окружающих (руководителей, сослуживцев и др.);

Наряду с рассмотренными факторами и признаками в научной литературе существует типология профессиональной пригодности (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.Л. Гранат, Л.П. Каденшева, М.М. Коченов, А.Р. Ратинов, В.В. Романов, М.В. Кроз, О.Н. Чихин и др);

- абсолютный тип профессиональной пригодности к профессии (к профессиям такого типа, которые требуют наличия специальных индивидуальных черт);
- относительный тип профессиональной пригодности к профессии (к профессиям, овладение которыми доступно практически для любого здорового человека).

В то же время при анализе профессиональной пригодности конкретного человека к данной деятельности профессионально важные для нее качества, по мнению Е. А. Климова, в каждом случае образуют нечто целое - систему. Он определил пять основных составляемых этой системы:

- гражданские качества - идейный и моральный облик человека, его нравственные качества и т. д.;
- отношение к труду, профессии - мотивы, интересы, склонности, черты характера (добросовестность, трудолюбие, ответственность, критичность и т. д.);
- дееспособность - особенности соматического и психического здоровья, физическое развитие, общие способности;
- специальные способности и другие профессионально важные качества для отдельной деятельности и нескольких ее видов;
- профессиональная подготовленность - знания, навыки, умения, опыт.

Результаты такого рода оценок позволяют выделить несколько уровней выраженности профессиональной пригодности (Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.):

- можно определить первый уровень как соответствующий требованиям нормативной деятельности, то есть максимальной эффективности и надежности профессиональной деятельности применительно ко всему диапазону ее возможных вариантов и условий выполнения, включая экстремальные условия;
- второй уровень - эффективное выполнение типовых штатных задач деятельности в условиях, исключающих нештатные (аварии, поломки, отказы) и

экстремальные (опасность, высокая ответственность, интенсивные внешние воздействия) условия;

- третий уровень - эффективное выполнение отдельных задач профессиональной деятельности в течение определенного отрезка времени.

Е.А. Климов также разработал классификацию профессиональной пригодности на основе учета характера психологических и медицинских предпосылок к успешной деятельности:

1. годность к деятельности - при отсутствии каких-либо противопоказаний;

2. непригодность (временная или постоянная, практически неопределимая) - наличие отклонений в состоянии здоровья, не совместимых с требованиями профессии;

3. соответствие определенной области деятельности - нет противопоказаний по здоровью и имеются некоторые личные качества, которые указывают на возможность выбора определенной профессии;

4. призвание человека к конкретному виду (видам) деятельности - высший уровень профессиональной пригодности, который характеризуется наличием явных признаков соответствия человека требованиям деятельности.

Степень пригодности также определяется возможностями компенсации некоторых исходных недостатков в состоянии здоровья, уровне общего образования, развитии индивидуально-психологических качеств, профессиональной подготовленности и т.д.

С точки зрения прогнозирования особенностей осуществления профессиональной деятельности, а также с учетом специфики нашего исследования - устойчивости в экстремальных ситуациях, практический интерес представляет анализ способов реагирования на собственную профессиональную непригодность, несоответствие, как факторов стресса, возникающего в процессе профессиональной подготовки.

Способы преодоления трудностей, связанных с отсутствием профессионально значимых качеств, были описаны Е.М. Борисовой [37]. Согласно автору, профессиональное несоответствие может быть компенсировано двумя способами:

- 1) через глубокий личностный конфликт, эмоциональный дискомфорт, напряженность, рассогласование между высокими притязаниями и осознанием невозможности соответствующих профессиональных достижений;

- 2) за счет мотивов и интересов, лежащих вне профессиональной деятельности, наряду со снижением уровня профессиональных притязаний, невысокой эффективностью труда и, возможно, отсутствием личностного конфликта.

Учитывая изложенное выше, следует отметить, что довольно часто полученные знания и сформировавшиеся умения и навыки, требующиеся для выполнения определенной профессиональной деятельности, существенно снижают возможности проявления личности, способствуя «зацикливанию, застреванию» и тормозят выход за пределы «профессиональных требований» для полноценного личностного развития.

К тому же часто сформировавшийся индивидуальный стиль поведения может являться компенсаторными и не отражать реальной профессиональной пригодности, способствуя ложной адаптации и активизации неконструктивных защитных механизмов. Это чревато тем, что при любых затруднениях, фрустрирующих ситуациях при выполнении данной профессиональной деятельности они могут распадаться и в поведении будут проявляться действительные личностные особенности.

Комментируя описанные Е.М. Борисовой способы компенсации профессионального несоответствия, следует отметить, что общим следствием указанных типов реагирования выступают нарушения личностного развития и непосредственное снижение качества выполняемой деятельности.

В первом случае ключевой проблемой является состояние напряженности, обусловленное переживанием собственной профессиональной несостоятельности и определяющее снижение уровня стрессоустойчивости [52, 54, 55, 60] уровня надежности принятия решения субъектом [98], чрезмерное повышение "себестоимости" или "цены интеллектуального напряжения" [9], снижение уровня притязаний, самооценки, изменение поведения, снижение качества деятельности [43].

Второй способ преодоления дефицита профессионально-значимых качеств может стать основанием для активации механизмов психологической защиты (Л.М. Митина, Л.Н. Корнеева), которые, в силу искажения восприятия реальности ради снижения тревоги, препятствуют полноценному выполнению обязанностей и развитию личности (К. Абульханова-Славская, Р.В. Габдреев, Э.Ф. Зеер, В.А. Бодров, О.Н. Арестова и др.).

По поводу компенсации различных психических качеств Б.М. Теплов отмечал, что «...в основе успешного выполнения всякой деятельности могут лежать чрезвычайно своеобразные сочетания качеств» [181].

По его утверждению, значение качеств вытекает из того факта, что успешное творческое выполнение деятельности может быть достигнуто разными путями.

Однако тот же автор утверждал, что компенсирующие возможности индивидуального стиля ограничены, они изменяются на протяжении жизни в не-

значительных пределах. Небезграничны также и возможности компенсации психических процессов, профессионально выраженных для деятельности.

Е. А. Климов в свою очередь отмечает, что «...несмотря на то, что профессиональная пригодность не является врожденным качеством и формируется в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности, во многом зависящей от стремлений и желаний человека, возможности формирования профессиональной пригодности не всегда безграничны» [103].

Высказывания Е.А. Климова подтверждаются многочисленными исследованиями профессиональной пригодности в юридической деятельности. Не каждый человек может овладеть профессиональными навыками юриста, даже при обеспечении высокого уровня подготовки и мотивации.

Профессиональная пригодность к таким профессиям, как юриспруденция, может сформироваться лишь при наличии определенных природных данных, являющихся профессионально важными.

Следует отметить, что профессиональная пригодность представляет собой совокупность индивидуальных данных (качеств) человека, при наличии которых он соответствует требованиям, предъявляемым к нему профессией.

Исходя из этого, возникает необходимость в рассмотрении профессионально важных качеств, а также тех классификаций ПВК, которые существуют на сегодняшний день в научной литературе.

Профессионально важные качества являются важнейшей составляющей профессионально - личностного потенциала специалиста, влияющей на продуктивность выполняемой деятельности.

Развитие и интеграция профессионально важных качеств происходит на основе психологических свойств индивида.

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности [195].

Е.А. Климов при рассмотрении профессионально важных (значимых) качеств указывал, что некоторые из них могут быть природными, то есть относительно стабильными (например, типологические свойства нервной системы), и наоборот, требующими развития и тренировки.

Несмотря на общепрофессиональный, экстрафункциональный характер профессионально важных качеств, каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

В литературе выделяют несколько общепрофессиональных значимых групп качеств:

I. когнитивные (наблюдательность, дивергентное мышление, креативность, образная, двигательная и другие виды памяти, пространственное воображение, внимательность и т.д.);

II. персональные (самостоятельность, ответственность, надежность выносливость, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др.);

III. сенсомоторные (координация действий, быстрота реакции, ловкость рук, глазомер, цветоразличение и др.).

Однако, по мнению Е.А. Климова, даже применительно к одной и той же деятельности нельзя говорить о каком - то однозначном перечне профессионально важных качеств, хотя индивидуальная пригодность к ней, так же, как и пригодность к различным видам деятельности, определяется, как отмечалось выше, не только перечнем тех или иных наличных качеств, но и степенью их выраженности и характером взаимосвязи.

Выполняя ту или иную деятельность, определенным образом проявляя к ней свое отношение, личность воспроизводит в себе новые свойства и качества. В процессе профессионализации они объединяются с уже имеющимися свойствами, а также между собой, образуя комплексы качеств.

В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру - профессиональную компетентность.

Накопленный опыт решения жизненных задач, генерализуясь, приводит к образованию в структуре личности «комплекса профессиональной компетентности» (включающего уровень притязаний, настойчивость в реализации, контроль за результатами и пр.), который реализуется при столкновении с новыми классами задач, в том числе с задачами профессионального развития, обуславливает характер конкретного решения и обеспечивает уровень устойчивости к стрессу.

А.К. Маркова выделяет из всех видов компетентности экстремальную профессиональную компетентность, т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при экстремальных ситуациях.

В зависимости от содержательных особенностей правоохранительной деятельности и на основании обобщения данных теоретических и эмпирических исследований попытаемся сформулировать профессионально важные качества юристов.

Так, правовая регламентация профессионального поведения и принимаемых решений предполагает, что претендент на следственную работу, помимо определенных нервно-психических, характерологических и интеллектуальных качеств, должен обладать такими характеристиками, как честность, обязатель-

ность, принципиальность, исполнительность, ответственность, а так же определенной нормативностью. Отсутствие данных качеств или незначительный уровень представленности в структуре личности приводит к отступлению от служебных обязанностей, что рассматривается как нарушение закона. [37, 70]

Властный, обязательный характер профессиональных полномочий работника правоохранительных органов также требует не только профессиональных знаний, но еще и адекватного принятия решений в возникающих ситуациях с использованием в соответствии законом властных полномочий, особых личностных качеств, определяющих уровень профессиональной зрелости и социализации личности. К критериям определения таковых авторы [164] относят креативность мышления, чувство ответственности, смелость в отстаивании собственного мнения, реальную оценку собственных возможностей, ценностей, потребностей. Это обусловлено тем, что злоупотребление (сознательное или неосознанное) служебными полномочиями способно существенно затрагивать интересы многих граждан.

Одна из значимых особенностей правоохранительной деятельности, по мнению некоторых авторов [164, с.12], это ее экстремальный характер, который заключается в выполнении большого объема сложной, многообразной работы в условиях острого дефицита информации и времени. Возникающие в процессе напряженной деятельности нервно-психические перегрузки, усугубляются нерегулярной сменой условий труда, нарушениями привычного режима суточной жизнедеятельности, вынужденным отказом от обычного для многих людей отдыха. Это в свою очередь может привести к развитию стойких состояний психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, избыточной фрустрированности, появлению невротических реакций, психосоматических функциональных расстройств и различных заболеваний.

В связи с этим одним из важнейших профессиональных качеств является устойчивость по отношению к стрессовым факторам. Однако, как отмечают многие психологи, рост нервно-психической напряженности прямо пропорционален степени неудовлетворенности от выполнения деятельности, которая, в свою очередь, определяется множеством экзогенных и эндогенных факторов.

Нестандартный творческий характер правоохранительной деятельности требует наличия совокупности качеств, определяемых как познавательная активность, широкий кругозор, продуктивность и креативность мышления, интеллектуальное развитие, широта взглядов, эффективность в делах и т.п.

Последняя характеристика, которая обуславливает развитие профессионально важных качеств представлена такими факторами, как процессуальная самостоятельность и персональная ответственность. В.В. Романов, М.В. Кроз [164] относят к необходимым требованиям такие характеристики, как устойчи-

вая мотивация на достижение успеха в работе, креативность, смелость, решительность, ответственность.

Проведенный анализ литературы по изучению профессиограммы правоохранительной деятельности прокурорско-следственных работников позволил сформулировать пять основных факторов, включающих соответствующие им комплексы профессионально важных качеств, которые предъявляются к личности юриста.

Выделенные факторы на примере прокурорско-следственных работников:

I фактор - высокий уровень социальной (профессиональной) адаптации.

II фактор - нервно-психическая (эмоциональная) устойчивость личности юриста.

III фактор - высокий уровень интеллектуального развития, познавательная (когнитивная) активность юриста.

IV фактор - коммуникативная компетентность юриста.

V фактор - организаторские способности.

На сегодняшний день в научной литературе представлено значительное количество классификаций профессионально значимых качеств юриста. (С.Т. Данерьяна, И.Н. Сорокотягина, Д.П. Котова и Г.Г. Шиханцева, В.Л. Васильева, В.Г. Семенова, В.Л. Марищука).

С.Т. Данерьян в своем исследовании отмечает, «...что успешность профессиональной деятельности юриста зависит от наличия, следующие качества:

- первостепенная целевая ориентация на профессиональную деятельность,
- высокий уровень знаний и профессиональной подготовленности,
- высокий уровень устойчивости к экстремальным и экстраординарным событиям,
- значительная потребность в престиже, лидерстве, самовыражении,
- умеренная выраженная социальная нормативность, достаточный самоконтроль деятельности,
- экстравертированность».

Как отмечает И.Н. Сорокотягин, «юридическая деятельность нередко протекает в условиях высокого нервного напряжения. Поэтому юристу необходимо постоянно управлять своими эмоциями и чувствами.

Если профессиональная деятельность протекает успешно, работнику свойственны повышенная оживленность, общительность, активное коммуникативное поведение, «трудова́й энтузиазм».

И, наоборот, в случае неудачи у него появляется неуверенность, боязнь, повышенная тревожность, «уход в себя». Все это нарушает привычный ритм

труда, дезорганизует поведение юриста, способствует нервным срывам, конфликтам с окружающими людьми и т.д.

В своих работах И.Н. Сорокотягин опирается на представленную в научной литературе динамическую структуру личности юриста, которая образована совокупностью следующих четырех сторон:

1) социально обусловленных свойств личности (направленность, моральные свойства, отношения);

1) индивидуально приобретенного опыта (знания, навыки, умения, привычки, уровень личной культуры);

2) индивидуальных особенностей отдельных психических процессов (форм отражения);

3) биологически обусловленных свойств личности (темперамент, инстинкты, органические патологические изменения, свойства).

Несколько иную классификацию профессионально важных психических качеств юриста предлагают Д.П. Котов и Г.Г. Шиханцев:

- морально-психологические (идейность, моральный облик, чувство долга и ответственности и т.д.);

- психофизиологические (стрессоустойчивость, эмоциональная уравновешенность, психическая выносливость, внимание, интеллектуальные, или познавательные (тип мышления, воображение, наблюдательность и др.);

- характерологические (целеустремленность, самостоятельность, принципиальность и т.п.);

- волевые (решительность, настойчивость и пр.);

По мнению В.Л. Васильева, успешность и эффективность деятельности юриста зависят от индивидуальных способностей личности и соответствия личностных качеств объективным требованиям данной профессии (следователя, судьи, нотариуса, прокурора и др.).

В.Т. Семенов, В.Л. Маришук подчеркивают, что успешность деятельности юриста обусловлена наличием или отсутствием в структуре личности:

- сензитивности (повышенной нервно-психической чувствительности к внешним воздействиям);

- оптимального соотношения реактивности (импульсивности) и активности;

- стрессоустойчивости;

- пластичности психических процессов;

- пониженного уровня тревожности - умеренная эмоциональная возбудимость в опасных ситуациях;

- резистентности - сопротивляемость внешним и внутренним условиям, препятствующим осуществлению начатой деятельности;

- толерантности - устойчивость к нервно-психическим перенапряжениям и перегрузкам.

Как видно из представленных выше классификаций, стрессоустойчивость присутствует в каждой из них и признается одной из важных характеристик, обуславливающих эффективность и успешность профессионального становления будущего юриста.

Это также подтверждается исследованиями, представленными в научной психологической литературе, которые свидетельствуют о значительной роли стрессоустойчивости при осуществлении различных видов деятельности (А.Р. Ратинов, А.В. Дулов, В.Л. Васильев, под руководством Р.В. Габдреева в работах Э.Р. Яппаровой, А.В. Тихонова, А.Н. Кузьмина и др.).

Исходя из особенностей юридической деятельности, типичность стресса обусловлена из-за ее насыщенности такими стресс-агентами, как: социальная оценка, физическая опасность, неопределенность, повседневная рутина. Это способствует возникновению изменений в структуре личности [89].

Анализ данных теоретических и эмпирических исследований [164, с. 8-15] позволил нам выделить формы, в которых проявляется эмоциональное напряжение у представителей правоохранительных органов:

- тормозная (плохое переключение внимания; медленное выполнение мыслительных операций и др.),
- импульсивная (непродуманные, скороспелые решения, суетливость, неоправданная спешка и т.д.),
- генерализованная (сильное возбуждение, безразличие, обреченность и т.п.).

Ю.В. Чуфаровский считает, что «отрицательное влияние стресса проявляется также на процессах восприятия и мышления - замедленные и ошибочные действия, как правило, возникают в связи с нарушением процессов приема, переработки информации и принятия решения. В ряде случаев нарушение в восприятии информации связано с тем, что при напряженности и тем более при стрессе нарушается функция внимания -сужается его объем, снижается устойчивость, возникает чрезмерная фиксация внимания на одних фактах в ущерб контролю над другой необходимой информацией».

А.А. Напимеров в своей работе отмечает, что большую роль в эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости играют личностные особенности, опыт, эффективность и качество деятельности зависят от процессов саморегуляции, нейтрализации отрицательных и стимулирования положительных эмоций.

Резюмируя выше представленные точки зрения, можно сказать, что несформированность достаточного уровня устойчивости к экстремальным факто-

рам влечет за собой не только профессиональные, но и психофизиологические и характерологические изменения качеств личности работника правоохранительных органов.

Рядом авторов изучались зависимость происшествий, возникновение ошибочных действий на рабочем месте от особенностей личности, выполняющей данную деятельность, и неблагоприятного влияния на них различных жизненных событий [38, с.78].

Показано, что у людей, в анамнезе которых имели место происшествия и предпосылки к ним, часто отмечалось наличие психотравмирующих факторов, связанных с затруднениями в межличностных отношениях, конфликтами в семье, на работе и т.п. У этих лиц часто наблюдались негативные реакции на неблагоприятные жизненные события, выражающиеся в неадекватном отношении к окружающим, излишней чувствительности к критическим замечаниям, высокомерии, выраженном агрессивном поведении.

Таким образом, факторы «бытового стресса» в ряде случаев сказывались на уровне работоспособности личности и сопровождалась снижением их профессиональной надежности. Однако исследователи обращают внимание на то, что все же прямая связь между бытовым стрессом и надежностью не всегда наблюдается - характер этой зависимости определяется, прежде всего, индивидуально-психологическими особенностями личности и в первую очередь уровнем сформированности стрессоустойчивости [70, с. 123].

И.Н. Сорокотягин, Д.П. Котов и Г.Г. Шиханцев, В.Л. Васильев, В.Г. Семенова отмечают, что стрессоустойчивость юристов зависит от сформированности общих и специальных (профессиональных) умений и интеллектуального развития, характеризующего будущего юриста как субъекта деятельности; от особенностей структурных элементов личности студента, включающих в себя профессиональную направленность, характерологические проявления и индивидуальные свойства.

В их работах также указывается, что специально направленное формирование и совершенствование профессионально важных (значимых) качеств, и их коррекция (корректирующая тренировка) должны активно проводиться при подготовке к будущей деятельности [91, с.245].

Анализ психологической литературы по проблеме специфики правоохранительной деятельности, профессионально значимых качеств личности юриста и по проблеме профессиональной пригодности позволил нам сформулировать следующие **выводы**:

1. Профессиональная деятельность юриста, представляет собой специфический вид деятельности, предъявляющий жесткие требования к личности специалиста, к его профессионально значимым качествам, уровню и характеру

профессиональной пригодности. Специфичность юридической деятельности включает властный характер профессиональных полномочий, экстремальный и нестандартный характер деятельности, высокую степень персональной ответственности, а также воспитательный, организационно-управленческий и познавательно-прогностический компоненты.

2. Одним из значимых этапов профессионального развития является период профессиональной подготовки - стадия или фаза адепта. Именно на этом этапе предполагается развитие профессионально важных личностных качеств, их интегрирование в систему сформированной профессиональной пригодности.

3. Признание одним из важнейших профессиональных качеств нервно-психической, эмоциональной устойчивости требует от молодого специалиста, наряду с необходимым объемом профессиональных знаний, определенного уровня сформированности стрессоустойчивости, что, в свою очередь, способствует успешному профессиональному и личностному развитию.

1.2. Общая характеристика понятий стресса и стрессоустойчивости

По мнению Г. Селье, психический стресс, вызываемый отношениями между людьми, а также их положением в обществе. В какой-то момент возникает столкновение интересов - стрессор; затем появляются «сбалансированные импульсы» - приказы сопротивляться или терпеть [174, с.17].

На автоматическом, непроизвольном уровне выгода достигается с помощью химических ответов (иммунитет, разрушение ядов, заживление ран и т.д.), которые обеспечивают выживание и минимальное для данных разрушение тканей. Эти реакции либо спонтанны, либо направляются рукой опытного врача. Последствие стресса может быть длительным, даже когда стрессор прекратил свое действие. Наши собственные положительные или отрицательные чувства приносят нам пользу или вред самым прямым путем, точно так же мы извлекаем пользу или приносим себе вред, возбуждая эти чувства в других людях. С точки зрения Г. Селье, стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования. Чтобы понять это определение, нужно сначала объяснить, что подразумевается под словом «неспецифический». Каждое предъявленное организму требование в каком-то смысле своеобразно или специфично. Мышечное усилие, например бег вверх по лестнице с максимальной скоростью, предъявляет повышенные требования к мускулатуре и сердечно-сосудистой системе. Мышцы нуждаются в дополнительном источнике энергии для такой необычной работы, поэтому сердцебиение становится чаще и силь-

нее, повышенное кровяное давление расширяет сосуды и улучшается кровоснабжение мышц. Каждое лекарство и гормон обладают специфическим действием. Однако независимо от того, какого рода изменения в организме они вызывают, все эти агенты имеют и нечто общее. Они предъявляют требования к перестройке. Это требование неспецифично, оно состоит в адаптации к возникшей трудности, какова бы она ни была [174, с.43].

Другими словами, кроме специфического эффекта, все воздействующие на нас агенты вызывают также и неспецифическую потребность осуществить приспособительные функции и тем самым восстановить нормальное состояние. Эти функции независимы от специфического воздействия. Неспецифические требования, предъявляемые воздействием как таковым, – это и есть сущность стресса.

С точки зрения стрессовой реакции, не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или в адаптации. Специфические результаты двух событий – горе и радость – совершенно различны, даже противоположны, но их стрессорное действие – неспецифическое требование приспособления к новой ситуации – может быть одинаковым. В повседневной жизни многие специфические явления имеют в то же время общие неспецифические черты.

Нелегко представить себе, что холод, жара, лекарства, гормоны, печаль и радость вызывают одинаковые биохимические сдвиги в организме. Однако дело обстоит именно так, хотя медицина долго не признавала существования такого стереотипного ответа. Термин «стресс» часто употребляют довольно часто, и появилось много путаных и противоречивых определений и формулировок. Г. Селье определил, чем не является стресс. Стресс – это не просто нервное напряжение. Этот факт нужно особенно подчеркнуть. Многие неспециалисты и даже отдельные ученые склонны отождествлять биологический стресс с нервной перегрузкой или сильным эмоциональным возбуждением.

Но стрессовые реакции присущи и низшим животным, вообще не имеющим нервной системы, и даже растениям. Более того, так называемый стресс наркоза – хорошо известное явление в хирургии, и многие исследователи пытались справиться с этим нежелательным осложнением отключения сознания.

Стресс не всегда результат повреждения. Несущественно, приятен стрессор или неприятен. Его стрессорный эффект зависит от интенсивности требований к приспособительной способности организма. Любая нормальная деятельность – игра в шахматы и даже страстное объятие – может вызвать значительный стресс, не причинив никакого вреда. Вредоносный или неприятный стресс называют «дистресс» [174, с.27].

Слово «стресс» пришло в английский язык из старофранцузского и средневекового английского и произносилось как «дистресс». Первый слог постепенно исчез из-за «смазывания» или «проглатывания». Теперь слова эти имеют различное значение, несмотря на общность происхождения. Деятельность, связанная со стрессом, может быть приятной или неприятной. Дистресс всегда неприятен [174, с.75].

Стресса не следует избегать. В обиходной речи, когда говорят, что человек «испытывает стресс», обычно имеют в виду чрезмерный стресс, или дистресс.

Стресс связан с приятными и неприятными переживаниями. Уровень физиологического стресса наиболее низок в минуты равнодушия, но никогда не равен нулю (это означало бы смерть). Приятное и неприятное эмоциональное возбуждение сопровождается возрастанием физиологического стресса (но не обязательно дистресса).

В соответствии с вышесказанным целесообразно охарактеризовать категорию «оптимальный уровень стресса». Сильные положительные или отрицательные чувства тесно связаны с условными рефлексам, которые первым начал изучать русский физиолог И.П. Павлов. В отличие от врожденных безусловных реакций условные рефлекс, приобретаються в результате повторных сочетаний и обучения. Мы на опыте постигаем необходимость избегать всего, что вызывает отрицательные эмоции или приводит к наказанию, и усваиваем те формы поведения, которые приносят поощрение и вознаграждение, то есть вызывают положительные чувства.

На клеточном уровне обучение зависит главным образом от химического обусловливания и сводится к выработке защитных веществ типа гормонов или антител и модификации их действия с помощью других химических соединений (например, питательных веществ) [174, с.105].

Кратковременный стресс может привести к выгодам и потерям. Они поддаются точному учету, можно объективно измерить признаки физиологического сопротивления. Когда все тело подвергается кратковременному интенсивному стрессу, результат бывает либо благотворным (при шоковой терапии), либо вредным (как в состоянии шока). Когда стрессу подвергается лишь часть тела, результатом может быть возросшая местная сопротивляемость (адаптация, воспаление) или гибель тканей, в зависимости от обстоятельств. Ответ на стрессор регулируется в организме системой противостоящих друг другу сил, таких как кортикоиды, которые либо способствуют воспалению, либо гасят его, и нервные импульсы, выделяющие адреналин или ацетилхолин, которые представляют собой сигналы – терпеть или атаковать.

Значительный вклад в изучение стресса внес Р. Лазарус, который подчеркнул влияние стресса на личность и ее развитие.

Р. Лазарус вводит представление о психологическом стрессе, определяет психический стресс как «состояние, в котором личность оказывается в условиях, препятствующих ее самоактуализации». Он утверждал, что не любое требование среды вызывает стресс, а лишь то, которое оценивается как угрожающее, которое нарушает адаптацию, контроль, препятствует самоактуализации» [125, с.10].

Он ввел четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса. Необходимыми признаками фрустрирующей ситуации, согласно большинству определений, является «наличие сильной мотивированности достичь цель» (удовлетворить потребность) и преграды, препятствующей этому достижению.

В соответствии с этим фрустрирующие ситуации классифицируются по характеру фрустрируемых мотивов и по характеру «барьеров». Самая популярная классификация – это известная классификация А. Маслоу: различение базовых, «врожденных» психологических потребностей (в безопасности, уважении и любви), фрустрация которых носит патогенный характер, и «приобретенных потребностей», фрустрация которых не вызывает психических нарушений [125, с.45].

Барьеры, преграждающие путь индивида к цели, могут быть физические (например, стены тюрьмы), биологические (болезнь, старение), психологические (страх, интеллектуальная недостаточность) и социокультурные (нормы, правила, запреты). Упомянем также деление барьеров на внешние и внутренние, использованное выйти из ситуации.

К. Либин, анализируя внешние в этом смысле барьеры, применяемые взрослыми для управления поведением ребенка, различает «физически-вещественные», «социологические» («орудия власти, которыми обладает взрослый в силу своей социальной позиции») и «идеологические» барьеры (вид социальных, отличающийся включением «целей и ценностей, признаваемых самим ребенком»). Иллюстрация: «Помни, ты же девочка!») [133, с.101].

Сочетание сильной мотивированности к достижению определенной цели и препятствий на пути к ней, несомненно, является необходимым условием фрустрации, однако порой мы преодолеваем значительные трудности, не впадая при этом в состояние фрустрации. Значит, должен быть поставлен вопрос о достаточных условиях фрустрации. Ответ на него естественно искать в характеристиках состояния фрустрированности, ведь именно его наличие отличает ситуацию фрустрации от ситуации затрудненности.

Обычно выделяют следующие виды фрустрационного поведения: а) двигательное возбуждение; б) апатия; в) агрессия и деструкция; г) стереотипия; д) регрессия. Фрустрирующие события приводят к определенному типу поведения. Выделяют положительные и отрицательные реакции на фрустрацию - положительные и отрицательные реакции. Положительные реакции представляют конструктивные разрешения, преодоления препятствия, мешающего достижению стимула. Эффект достигается путем усиления стремления, направленного на разрешение проблемы. Очевидно, многие научные открытия, успехи в развитии техники, культуры были стимулированы фрустрирующими событиями в жизни людей. Отрицательные реакции фрустрации могут вызвать неконструктивные формы поведения: агрессия, регрессия, фиксация, отказ, негативизм. Кроме того, фрустрация может приводить к активации так называемых защитных механизмов личности. Процесс приобретения защитных механизмов, как и их применение, недостаточно представлен в сознании. Роль защитных механизмов заключается прежде всего в снижении эмоционального напряжения. Снятие или уменьшение напряжения здесь не сопровождается решением возникшей проблемы.

На основании имеющихся в настоящее время психологических знаний представляется возможным учитывать несколько основных защитных механизмов: рационализацию, проекцию, фантазирование, вытеснение, идентификацию, компенсацию.

В 60-е годы по отношению к внутренним конфликтам стала применяться концепция когнитивного диссонанса, предложенная Темперван К. [182, с.75]. Автор ориентируется на степень «постоянства» мнений, подходов и поведения человека; обращение к поведенческим моделям, доминировавшим в более ранние периоды жизни индивида либо «примитивизация» поведения. Такого поведения человека, целенаправленно дерущегося у кассы со своим конкурентом, в то время как поезд уже отходит от станции. Два основных вопроса теории конфликта – что именно сталкивается в нем и каков характер этого столкновения – решаются совершенно по-разному у разных авторов [29, 46, 47, 50, 141].

Теоретическая граница между ситуациями фрустрации и конфликта в том, что ситуация фрустрации может создаваться не только материальными преградами, но и преградами идеальными, например, запретом на осуществление некоторой деятельности. Эти преграды, и запрет в частности, когда они выступают для сознания субъекта как нечто самоочевидное и, так сказать, не оспариваемое, являются по существу психологически внешними барьерами и порождают ситуацию фрустрации, а не конфликта, несмотря на то, что при этом сталкиваются две, казалось бы, внутренние силы. Запрет может перестать быть

самоочевидным, стать внутренне проблематичным, и тогда ситуация фрустрации преобразуется в конфликтную ситуацию.

Ряд авторов [29, 67, 133] выделяют особенности, характерные для кризиса:

- он относится главным образом к индивиду, хотя некоторые ее понятия используются применительно к семье, малым и большим группам; «теория кризисов... рассматривает человека в его собственной экологической перспективе, в его естественном человеческом окружении»;

- теория кризисов подчеркивает не только возможные патологические следствия кризиса, но и возможности роста и развития личности.

Среди эмпирических событий, которые могут привести к кризису, различные авторы выделяют такие, как смерть близкого человека, тяжелое заболевание, отделение от родителей, семьи, друзей, изменение внешности, смена социальной обстановки, женитьба, резкие изменения социального статуса и т.д. Теоретически жизненные события квалифицируются как ведущие к кризису, если они «создают потенциальную или актуальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей...» и при этом ставят перед индивидом проблему, «от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным - способом».

Эмоции принято определять как реакции человека на воздействия внутренних и внешних раздражителей. Очень точно подобрал ключевое слово для определения эмоций К.Э. Изард: «Эмоции выполняют роль внутренних сигналов» в том смысле, что несут информацию о событиях нашей жизни. Эмоциональное напряжение направлено в основном на достижение успеха в выполняемой деятельности. В основе эмоционального возбуждения и напряжения чаще всего лежат биологические реакции, повышающие возможность удовлетворения потребностей (достижения поставленных целей, преодоления возникших неблагоприятных обстоятельств).

Однако при чрезмерных по силе или по окраске эмоциях может развиваться негативное состояние эмоциональной напряженности. Характерны в таком аспекте излишняя мотивация и самовозбуждение, очень сильный всплеск стенических эмоций, неоправданно высокая тревога, иногда чувство страха и др.

Под эмоциональной напряженностью понимается состояние, характеризующееся временным понижением устойчивости психических и психомоторных процессов, падением работоспособности.

При чрезмерно сильных и длительных эмоциях работоспособность, психическая устойчивость изменяются близко к тому, как это описано известной в психологии V - образной кривой Йёркса – Додсона.

Согласно закономерности, описываемой данной кривой, в соответствии с ростом эмоционального напряжения результативность выполняемой деятельно-

сти сначала возрастает, затем эмоциональная стимуляция перестает оказывать положительное воздействие и, наконец, начинаются реверсивные действия – рост эмоций определяет ухудшение деятельности, понижение показателей психических и психомоторных процессов.

Состояние эмоциональной напряженности сопровождается обычно внешними проявлениями, физиологическими реакциями и неблагоприятными изменениями в устойчивости психических и психомоторных процессов - ухудшением деятельности.

Понятие эмоциональной напряженности трудно дифференцировать от понятия эмоционального стресса [139, с.147].

По негативным проявлениям различают три формы напряженности:

1. Импульсивная (возбудимая) форма, связанная с чрезмерным возбуждением и понижением активности тормозного процесса, временным ухудшением дифференцировок. При этом преобладают ошибочные поспешные действия, проявляется суетливость.

2. Тормозная форма обуславливается общей заторможенностью на основе развития охранительного торможения (из-за значительного понижения ресурсов нервной системы). Тормозная форма напряженности иногда развивается вслед за возбудимой формой, как ее продолжение после перерасхода функциональных резервов. Скажем, если в первой форме, как правило, преобладает выброс адреналина, то во второй его уже не хватает.

3. Генерализованная форма, характеризующаяся непредсказуемыми, паническими действиями, стремлением не бороться с опасностью, а избежать ее любым путем. При этом вероятны беспорядочное поведение, в том числе вероятны действия наоборот, поступки вопреки здравому смыслу.

Выделенные формы эмоциональной напряженности являются факторами, обуславливающими поведение личности в стрессовой ситуации и его регуляцию.

В стрессовой ситуации, в процессе адаптации к новым условиям жизни и деятельности эмоции проявляются в виде гнева, страха, обиды — когда процесс адаптации встречает сопротивление.

Наряду с этим в стрессовой ситуации индивид, пытаясь справиться с отрицательными последствиями стресса, прибегает к реализации определенных форм коммуникации.

Люди выработали стереотипные правила, способы взаимодействия опытным путем, что позволило свести к минимуму отрицательные последствия стресса в процессе общения.

Американские психологи [185] выделили четыре типа коммуникаций, к которым прибегают люди, пытаясь справиться с отрицательными последствия-

ми стресса. Это заискивающий, обвиняющий, расчетливый и устранный типы коммуникаций.

Человек прибегает к этим типам коммуникаций, когда в общении в семье, в ученическом коллективе, с сотрудниками он чувствует угрозу отвержения, неприятия. Он чувствует, что ему грозит опасность, что ему не доверяют. Реагируя на эту угрозу, он может:

- 1) заискивать, чтобы другой человек не сердился;
- 2) обвинять, чтобы другой человек считал его сильным;
- 3) рассчитывать все так, чтобы избежать угрозы;
- 4) отстраниться настолько, чтобы игнорировать угрозу, вести себя так, будто ее не существует.

Для более глубокого понимания механизмов стресса целесообразно охарактеризовать подходы в формировании стрессовых состояний, сформулированные в разнообразных исследованиях стресса.

Изучение различных способов и механизмов адаптации человека к среде и к требованиям профессиональной деятельности, непосредственно связанное с проблемой стресса, исходило из уже классической теории Г.Селье как естественного процесса в сфере анализа форм человеческой активности.

В круг исследований профессионального стресса входят чаще всего масштабные (демографические) и популяционные обследования в рамках так называемой «профессиональной эпидемиологии», и анализ конкретных производственных ситуаций, и лабораторные эксперименты моделирующего типа.

Большинство работ имеет эмпирическую направленность и в целом рассматриваются как коллекция разнообразных фактов описаний конкретных ситуаций, диагностических методик. В настоящее время нет общепринятой концепции профессионального стресса, хотя ее отсутствие не мешает успешному применению многих разработок в практике психологов на производстве.

Однако существующие точки зрения можно разделить на три основные подхода к анализу профессионального стресса: экологический, трансактный и регуляторный.

Экологический подход – начал развиваться с первых исследований качества жизни и факторов риска (стрессоров) для здоровья людей в зависимости от специфики труда, включая оценку психофизиологической напряженности в деятельности. Полученные данные доказали наличие закономерных связей между особенностями содержания труда и характерными нарушениями здоровья профессионалов. В результате создалась сфера изучения «личность – среда» (рис. 1).

Согласно подходу экологическому, утверждается, что профессиональный стресс возникает в результате несоответствия или несовместимости требований

рабочей среды с индивидуальными ресурсами работающего человека, что создает потенциальную угрозу для успешности трудового поведения, здоровья и самочувствия.

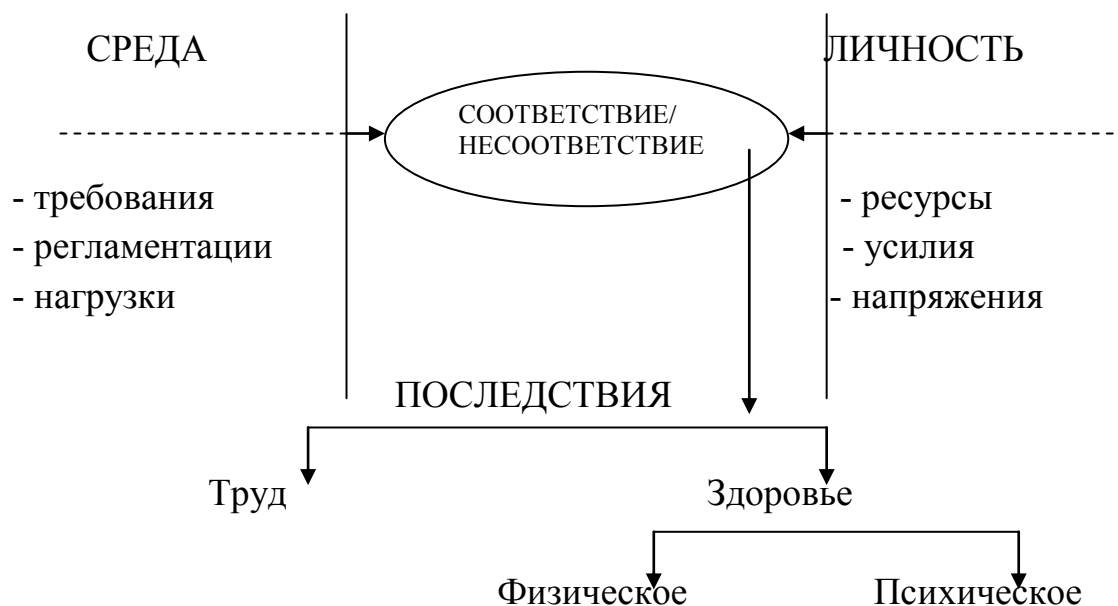


Рис.1. Схема экологического подхода формирования стрессовых состояний.

В рамках данного подхода объектом эмпирических исследований являлись характеристики стрессогенных ситуаций (причины или источники возникновения стресса) и последствия стресса для труда, физического и психического здоровья. Факт наличия стресса устанавливается на основании обнаружения закономерностей связи между факторами напряженности труда и их негативными последствиями. Данный подход позволяет в каждом конкретном случае определить место и в чем проявляется дисбаланс в данном соотношении «личность – среда», какова «цена» несоответствия и на что в первую очередь должна быть направлена оптимизация работы, т. е. подход описания в объективном контексте с определением формирования проявлений стресса.

Трансактный подход - сформировался в 1970-х гг. как следствие развития когнитивного процесса изучения концепции стресса. Здесь интерес направляется на анализ индивидуально-психологических факторов, обуславливающих развитие стресса. Центральное место занимает субъективная значимость ситуации, в которой действует человек, а также те способы или стратегии поведения, через которые он пытается преодолеть затруднения. Разграничивая понятия физиологического и психологического стресса, Р. Лазарус отмечал, что психический стресс понимается как результат того, что в каждой конкретной ситуации индивид требует от самого себя.

В данной модели описание поэтапной трансформации субъективного «видения» ситуации дополнено указаниями на то, как преобразовывается этот процесс в зависимости от использования разных типов стратегий преодоления стресса: эмоционального («смягчение» ситуации, аффективная реакция), когнитивного (переоценка ситуации) и деятельностного (целенаправленного воздействия на объективную ситуацию) (рис. 2):

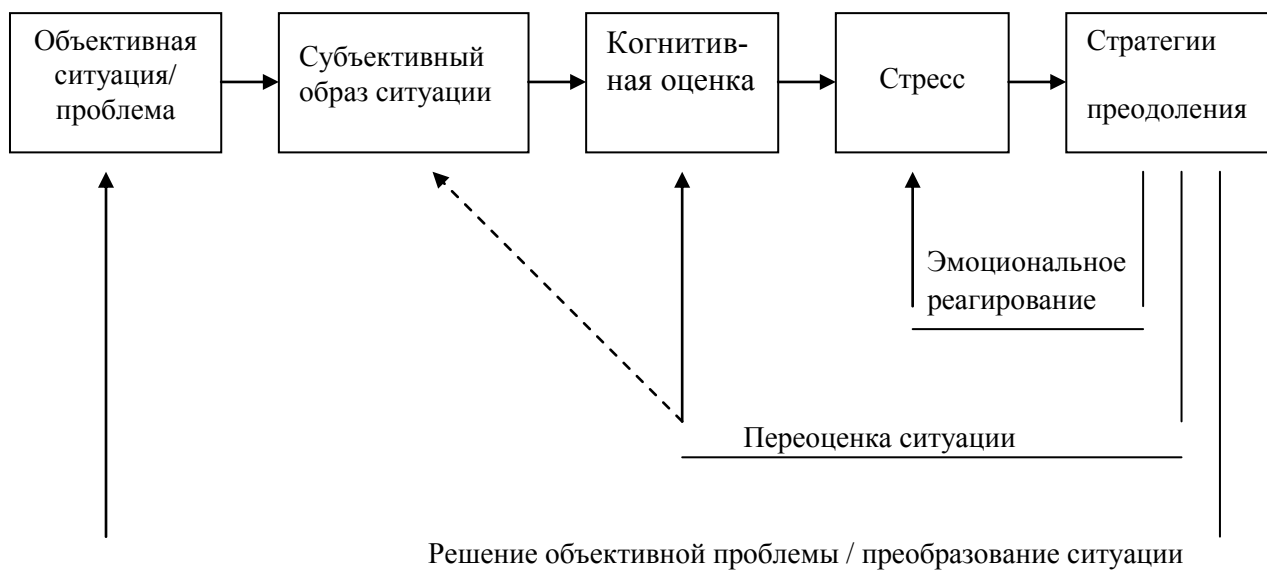


Рис. 2 Схема анализа транзактного подхода формирования стрессовых состояний.

Исследование этой модели дает возможность для анализа и трансформации субъективного образа трудовой ситуации, а также может быть использовано для создания диагностических и психокоррекционных методов. (Данная модель в свое время помогла российским ученым, изучающим профессиональный стресс у пожарных на авариях на ЧАЭС и Смоленской ГРЭС).

С точки зрения исследования формирования стрессоустойчивости личности в условиях профессиональной подготовки на основе когнитивного и регулятивного механизмов, необходимо рассмотреть и регулятивный подход к анализу формирования стрессовых состояний.

Регуляторный подход – связан с анализом состояний работающего человека (утомления, монотония, пресыщения, стресса и т.п.). В отечественной психологии данный подход больше рассматривается в области изучения функциональных состояний человека в труде. Здесь главным было решение вопроса о том, что такое «состояние». В результате трактовка понятия «состояния» стала рассматриваться как механизм регуляции деятельности, т.е. описание данного (текущего) состояния человека для решения стоящих перед субъектом задач (рис. 3):

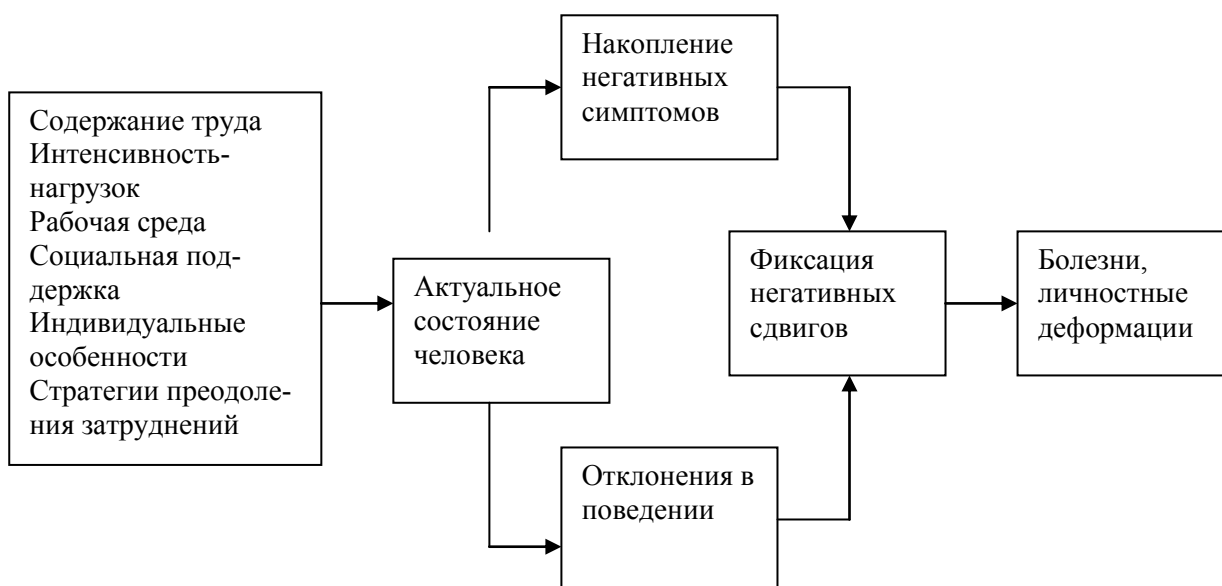


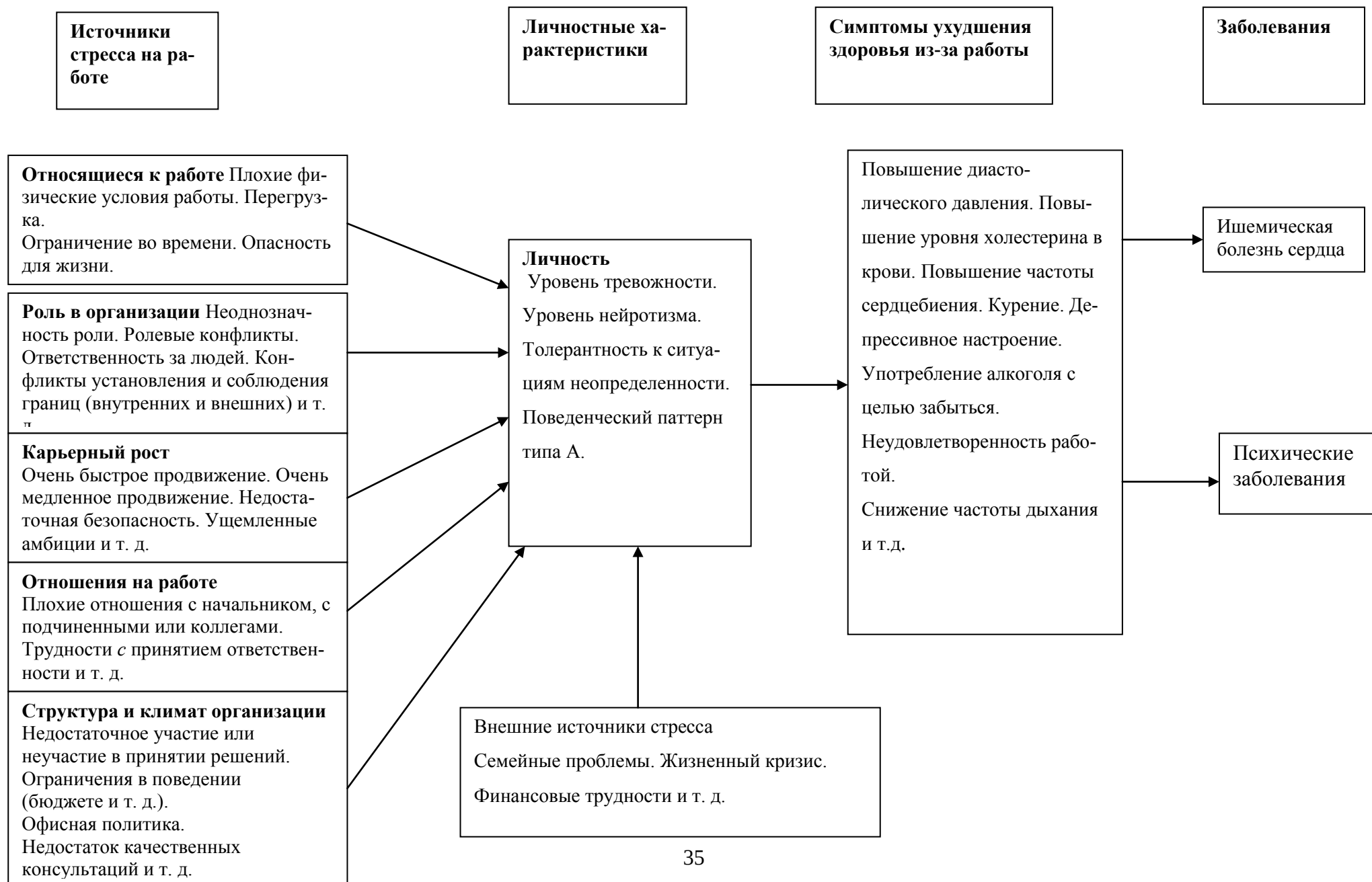
Рис. 3 Схема анализа регуляторного подхода формирования стрессовых состояний.

Основным предметом исследований здесь стало детальное представление о смене механизмов регуляции деятельности под влиянием разных факторов и их оценкой с точки зрения внутренних затрат. В результате выяснилось, что действие, выполняемое на уровне сознательной регуляции, практически всегда имеют более высокую «цену» из-за привлечения дополнительных ресурсов (внимания, эмоциональной мобильности). Описание типичных способов действия легло в дальнейшем в основу исследований компенсаторных механизмов и в изучении ошибок, сбоев в работе (военных, медицинских специальностей), отражающих особенности реагирования на стрессовые ситуации в зависимости от внутренних ресурсов индивида. Регуляторный подход находит наибольшее применение в совершенствовании психодиагностических методов, ориентированных на анализ изменений в процессах обеспечения деятельности со стороны когнитивных, исполнительных и рефлексивных компонентов под влиянием разного рода нагрузок.

В наиболее обобщенном виде модель профессионального стресса сформулирована Е.П. Ильиным [95] (рис. 4).

В данной модели представлена причинно-следственная связь между стресс-факторами работы и симптомами ухудшения здоровья из-за работы, преломляющаяся через призму личностных подструктур, на которые наряду с профессиональными стресс-факторами оказывает влияние система внешних источников стресса.

Рис. 4. Модель профессионального стресса



Использование разных стратегий оправдано различной предметной направленностью работ по борьбе и профилактике профессионального стресса. Проанализировав указанные модели, можно выделить следующую (рис. 5).

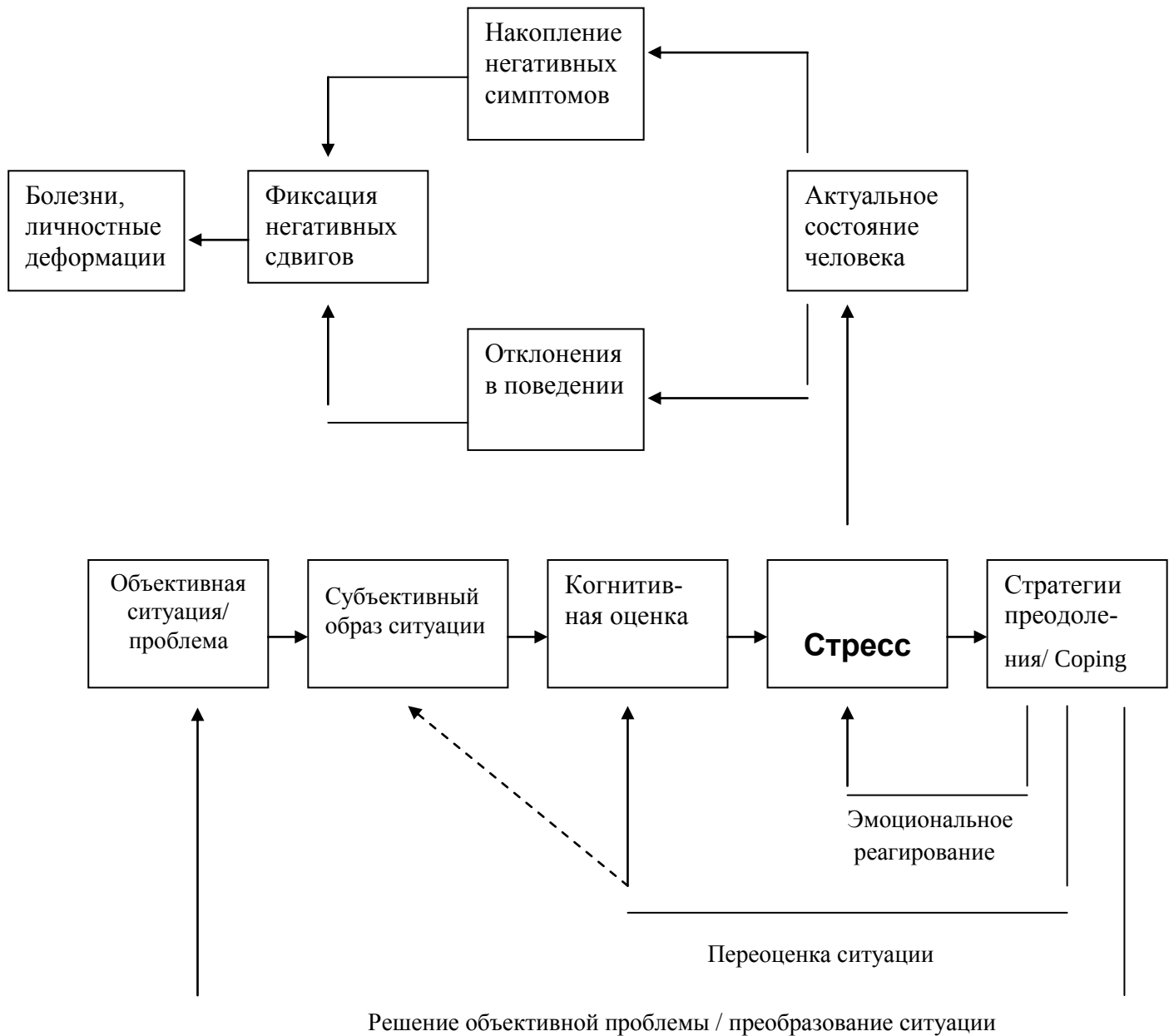


Рис. 5. Схема обобщенного анализа формирования стрессовых состояний

1.3. Особенности саморегуляции и самоуправления студентов в процессе профессиональной подготовки

Проблеме саморегуляции и самоуправления студентов посвящено множество работ как теоретического, так и практического плана. Неоценимый вклад в разработку самоуправления и саморегуляции поведения и деятельности принадлежит И. П. Павлову. Он один из первых ввел в научный оборот термин «самоуправление», особо обращая внимание на исследования, которые будут «способствовать пониманию нас самих и развитию в нас самих способности к личному самоуправлению». И.П. Павлов глубоко понимал системный принцип самоуправления и саморегуляции поведения человека и дал ему четкую формулировку: «Человек... система, в высочайшей степени саморегулирующая, сама по себе поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» [54, 55].

Динамической саморегуляцией, или самоуправлением деятельностью, можно назвать процесс осознанного изменения характеристик и способов выполнения деятельности, направленной на достижение принятой субъектом цели [54, 55]. Стабилизирующая саморегуляция, или саморегуляция, - противоположный по выполняемым функциям психический процесс, направленный на закрепление и сохранение характеристик и способов выполнения действий на заданном или достигнутом для данных условий уровне [53, 54]. На основе осознания своих чувств и влечений под влиянием требований общественной жизни и деятельности развивалась у человека способность владеть этими чувствами и влечениями, сознательно управлять своим поведением, деятельностью и переживаниями. Однако в психологии часто смешивают понятия "самоуправление" и "саморегуляция". Так, при рассмотрении деятельности оператора, ограниченного таким параметром, как время, Г.С. Никифоров рассматривает саморегуляцию и самоуправление как одно явление. По мнению Р.В. Габдреева, в случае жесткой детерминации условиями деятельности, временем возможностей сознательного изменения внутренней структуры активности психики мы говорим о саморегуляции, а в случаях большого числа степеней свободы с длительным целенаправленным изменением структуры и уровней психики – о самоуправлении [55].

Соотнесение способности к управлению и управляемости позволяет рассматривать процесс профессиональной подготовки как взаимодействие, в результате которого происходит реализация целей высшего учебного заведения. Каждый конкретный процесс самоуправления отличается неповторимыми и индивидуальными чертами. Самоуправляемые системы выделяются из окру-

жающей среды стремлением самостоятельно решать проблемы, стоящие перед ними, с параллельным изменением их возможностей, не дают поглотить себя, поддерживая динамическое равновесие с изменяющимися внешними условиями в соответствии с принципом активного равновесия или простого приспособления. И не только выделяются, но этим самым растворяются среди себе подобных. Исходя из этого, как подчеркивает Р.В. Габдреев, основной задачей системы профессиональной подготовки является создание таких внешних условий, которые приводили бы к качественному изменению каждого студента, формируя необходимые профессиональные свойства личности. Задачей профессиональной подготовки является достижение внутренних изменений, в нашем случае изменений психологической структуры личности. Следовательно, профессиональную подготовку можно рассматривать с позиции активности этого процесса как объективно необходимого условия и активности каждого субъекта, включенного в процесс профессиональной подготовки. В этом соотношении внутренних и внешних, диалектически изменчивых объективных и субъективных сторон психики возможно развитие целенаправленной активности в процессе профессиональной подготовки, а затем и деятельности вообще.

Регуляция может осуществляться на разных уровнях – непроизвольном и произвольном. При этом произвольный уровень регуляции связан с осознанием, постановкой осознанных целей. Произвольная регуляция является специфической чертой психики человека и необходимо включает социальный компонент, т.е. она строится с учетом общественных потребностей и осуществляется через саморегуляцию, уровень которой отражает и уровень самосознания личности, ее критичность, самоконтроль, социальные критерии и нормы в деятельности и поведении. В связи с этим уровень саморегуляции может служить одним из критериев степени развития самосознания личности.

В литературе были выделены две формы психологической регуляции деятельности и соответственно профессионального становления: индивидуальная и личностная. Для индивидуальной формы характерно стремление к сохранению усвоенных форм действий, к поддержанию соответствия между человеком и требованиями той деятельности, которую он выполняет. Личностная регуляция определяется ломкой старых способов и средств деятельности, установившихся отношений, активным стремлением к новым смыслам, которые требуют нового уровня психологической регуляции [54, 55].

В современной психологической науке в многочисленных исследованиях накоплен большой пласт знаний о саморегуляции человека, его организма и личности, психических явлениях разной сложности. Анализ сложно-

го и противоречивого процесса развития проблемы саморегуляции в психологии в аспекте ее психологического содержания позволяет дифференцировать основные направления ее развития. Ведущим направлением в этих исследованиях является изучение проблем саморегуляции психической деятельности человека, которые представлены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Бернштейна, Р.В. Габдреева, Ю.М. Забродина, О.А. Конопкина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Г.С. Никифорова, С.Л. Рубинштейна и др. Наиболее полно проблема саморегуляции в деятельности в системном аспекте представлена в структурно- функциональном подходе к анализу психической саморегуляции произвольной активности, разработанном О.А. Конопкиным и его последователями [110].

В широком смысле понятие «психологическая саморегуляция» определяет высший уровень регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований [54, 55].

Саморегуляция учебной деятельности выражается в готовности будущих специалистов устанавливать соответствие между отдельными компонентами, требованиями этой деятельности и собственными возможностями личности в конкретных ситуациях ее осуществления. Как следствие, в качестве необходимых умений студентов выступают умение ставить или осознанно принимать цель учебной деятельности, в соответствии с целью анализировать и создавать систему значимых условий, составлять последовательную программу действий (упорядочивать действия, способы, средства деятельности), оценивать конечные и промежуточные результаты, сопоставлять их с заданными и субъективными критериями успешности деятельности, на основе оценки производить требуемые коррективы. Развитие саморегуляции учебной деятельности в психологии понимается «как качественное изменение свойств и психических процессов человека, приводящее, с одной стороны, к совершенствованию процесса отражения им окружающей действительности, а с другой, к усложнению и активизации его деятельности» [153].

Прослеживая единство сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн показал, что сознание как высший психический процесс является способом личностной регуляции складывающихся в деятельности отношений. Сознание осуществляет по меньшей мере три взаимообусловленных функции; регуляцию психических процессов, регуляцию отношений, регуляцию деятельности и всей жизни субъекта. Самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того как она реально становится самостоятельным субъектом. Этапы

развития самосознания являются этапами вычленения личности из непосредственных связей с окружающим миром, овладения этими связями и отношениями посредством действий. Человек осознает свою самостоятельность лишь через отношения с окружающими людьми, приходя к самосознанию через познание других людей. Самосознание - не только рефлексия себя, но и переосмысливание своей жизни [165, 166].

Осознанная саморегуляция понимается как системно-организованная внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности.

Активность, как отмечает А.Н. Леонтьев, - это присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни, с одной стороны, и требований общества к личности - с другой. Это определение логично лишь в том случае, если оно понимается в неразрывности с субъектом деятельности, где деятельность субъекта опосредуется и регулируется психическим отражением реальности [128].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, активность представляет собой функционально-динамическое качество личности, которое интегрирует и регулирует в динамике всю ее личностную структуру (потребности, способности, волю, сознание), что в свою очередь обеспечивает личности возможность учета требований общества и проявления самостоятельности, самоопределения в качестве субъекта жизни [6].

Именно способностью личности к самоорганизации, саморегуляции, самоуправлению к саморазвитию и осуществлению себя как субъекта деятельности объясняется активность личности.

Одно из основополагающих положений теории деятельности в современном ее естественном понимании, как считает П. К. Анохин, то, что всему живому присуще свойство опережающего отражения действительности [14]. Студент, благодаря наличию у него такого отражения, способен создавать мысленный образ будущего результата своей практической деятельности и строить ее.

Самоуправление – это, во-первых, анализ собственной личности с помощью самонаблюдения, сравнения себя с другими, идеалом, выделение своих качеств, которые необходимо развивать и совершенствовать, определение того, что необходимо в себе преодолеть; во-вторых, определение того, что, когда и как предстоит сделать, чтобы совершенствовать одни и устранять другие качества, достичь намеченных целей и поставленных перед собой задач; в-третьих, саморегуляция учебной, трудовой, профессиональной деятельности, предусматривающая самоконтроль, самоанализ, самооценку ее хода и результатов, а при необходимости и корректирование – уточнение целей и задач, поиск оптимальных средств и способов самоизменения.

Таким образом, самовоспитание может быть рассмотрено как самоуправление, в смысле управления собой, своим поведением, внутренним состоянием. Задачами самоуправления являются: необходимость выбора и достижения цели, планирование образа жизни, деятельности, организация (самоорганизация) этой деятельности, контроль и оценка хода и результатов, а при необходимости стимулирование или корректирование своего поведения.

Чтобы получить представление о самоуправлении студентов, необходимо знать определенные признаки, характеризующие этот процесс. К числу таких признаков могут быть отнесены следующие:

- осознание учащимися своего образа жизни, своих достоинств и недостатков, адекватность самооценки;
- требовательность к себе, недовольство собой, стремление стать лучше, осознание необходимости самовоспитания;
- умение самостоятельно ставить перед собой определенные цели и задачи, наличие их;
- наличие идеала;
- наличие определенной программы или плана по достижению поставленных перед собой целей и задач;
- знание методики самовоспитания, средств и способов работы над собой, владение ими;
- конкретная деятельность в одном или нескольких направлениях своего развития, разносторонность самовоспитания.

Во всех видах и формах профессиональной деятельности реализуется взаимодействие субъекта и объекта. Если специфика любой профессиональной деятельности определяется особенностями ее объекта, то успешность ее осуществления – особенностями восприятия объекта субъектом деятельности. В реализации профессионально-психологической деятельности ведущая роль, на наш взгляд, принадлежит не столько характеристикам профессио-

нальной ситуации, сколько особенностям ее восприятия и интерпретации ее субъектом деятельности, на основе которого и осуществляется ее управление. Многочисленные исследования подтверждают зависимость силы и интенсивности переживаний от характера восприятия ситуации и сформированного представления ее компонентов. В таком случае структуру саморегуляции можно представить в форме определенным образом организованной и согласованной работы когнитивных процессов. Данная когнитивная система и будет выполнять роль регулятора поведения в соответствующих условиях.

Как отмечает Р.В. Габдреев, в ходе восприятия выявляются отношения, существующие между наблюдаемыми свойствами объектов и событиями, усваиваются соответствующие категории и системы категорий, студенты учатся предсказывать взаимозависимости событий и проверять эти предсказания. Неожиданности по ходу учебной деятельности, не нашедшие отражения в субъективной модели и, естественно, не учтенные, вызывают затруднения, связанные с необходимостью перестраиваться в ходе деятельности. Это увеличивает вероятность ошибок в учебной деятельности [54, 55]. Субъективная модель деятельности должна быть динамичной и с увеличением объема знаний и усложнением деятельности должна развиваться и совершенствоваться. Вот здесь и проявляется способность студента к самоуправлению. Процесс этот длительный, поэтому выработка верной исходной субъективной модели деятельности является очень важной для студентов I курса. Однако реальная структура и содержательная сложность учебной деятельности студента, многообразное сочетание участвующих в ней психических процессов и явлений, а также большие различия в объеме знаний, владении методами познания и учения затрудняют охват всей системы деятельности с учетом всех компонентов [54, 55].

Проблема самоуправления на основе субъективной модели деятельности студента в педагогической литературе не решена. Н. Ф. Талызина пишет, что изменения, вносимые в психическую деятельность учащихся, идут по двум линиям. Прежде всего, по линии внесения новых образов действий и более сложных элементов, включающих в себя образы и действия как составные элементы. Второе направление изменений связано с изменением свойств уже имеющихся элементов психической деятельности.

Особо следует выделить один из компонентов, определяющих учебную деятельность – психические свойства личности. В работе Б.Г. Ананьева раскрыто тесное единство объективной определенности личности (социальный статус и его компоненты, социальные роли личности, социализация) и субъ-

ективной ее определенности. Что касается субъективной определенности личности, то в ее формировании особую роль играют потребности личности в их широком понимании и самосознание. Б.Г. Ананьев указывает, что именно эти свойства, хотя и являются наиболее поздними и зависимыми от остальных, завершают структуру характера и обеспечивают его целостность. Они связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установкой и выполняют функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности. Формирование структуры личности учащегося во многом зависит от того, в какой мере педагог уделяет внимание развитию волевых качеств - самостоятельности и настойчивости, а также учебного самопознания. Под учебным самопознанием Б. Г. Ананьев понимает осознание учащимся мотивов, целей, приемов учения, осознание самого себя как субъекта деятельности, организующего и контролирующего процесс учения [12, 13]. В тех же случаях, когда студент не достиг состояния готовности к восприятию учебной информации, им теряется масса времени, необходимого для быстрого и гибкого приспособления к учебной информации в условиях ограничения времени ее усвоения и систематизации, а также необходимости в параллельном овладении методами познания.

Какие факторы приводят студентов к состоянию неподготовленности к восприятию информации в учебном процессе? Это, во-первых, несоответствие частоты событий с их предполагаемой вероятностью (имеется в виду как количественная, так и качественная сторона); во-вторых, незнание своих психологических особенностей и возможностей. Так, студенты часто не осознают мотивы деятельности. От того, какие мотивы являются побуждающими к деятельности, во многом определяется ее характер.

Отдельные психические компоненты в деятельности выступают в виде целостного структурного образования, организованного в плане выполнения функций конкретной деятельности, т. е. в форме психологической системы деятельности. Любая психическая деятельность формируется на базе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их реорганизации, перестроенная, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. Потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и установки, жизненный опыт, особенности отдельных психических функций, нейродинамических качеств, свойств личности являются исходной базой, на основе которой формируется психологическая система деятельности.

Психологами отмечается существенная роль в формировании личности таких характеристик, как потребности в достижениях - стремление человека

превзойти уже достигнутый уровень использования или реализации (в этой характеристике и стремление к улучшению результата), направленность личности, характеризующаяся наиболее, существенно отношением к себе, обществу и выполняемой работе, уровень притязаний личности, который определяется тем, какую цель – трудную или легкую – выбирает личность среди значимых для нее объектов деятельности. В.С. Мерлин отмечает, что успешное приспособление к деятельности путем изменения уровня притязаний легче всего осуществляется тогда, когда человек правильно оценивает свои возможности. Если же он переоценивает их, то приспособление становится более трудным или даже невозможным [149].

Вышеобозначенные характеристики структуры самоуправления и саморегуляции представляют собой регулятивный ее механизм.

Исходя из того, что структура саморегуляции является сложной системой с функционально включенными в ее содержание когнитивного и регулятивного механизмов целесообразно рассматривать ее с позиции анализа сложных систем. В работе С. И. Архангельского [20] перечислены и охарактеризованы принцип слабого звена, принцип изменения равновесия, принцип недостаточности информации и принцип сильного основания.

Принцип слабого звена формулируется следующим образом: «Прочность всякой цепи определяется состоянием ее слабейшего звена». Исходя из этого принципа, оценку функционирования системы саморегуляции следует начинать с отыскания слабо функционирующих звеньев. Принцип изменения равновесия: «При внешнем воздействии на систему равновесие смещается в том направлении, в котором воздействие уменьшается». Следующий принцип определения состояния и функционирования системы – принцип недостаточности информации, который гласит: «Предвидение функционирования системы происходит при сочетании доказательства и догадки при отсутствии необходимой и достаточной информации». Четвертый принцип – принцип сильного основания: в нем используется значение закономерностей развития события.

Исходя из вышеописанных принципов, становится ясным, каким образом не только складывается система саморегуляции субъекта, включенного в учебную и профессиональную деятельность, но и каким образом она функционирует в определенных условиях.

ГЛАВА 2.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО И РЕГУЛЯТИВНОГО МЕХАНИЗ- МОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Организация экспериментального исследования

Программа проведения экспериментального исследования формирования стрессоустойчивости личности на основе когнитивного и регулятивного механизмов в условиях профессиональной подготовки включала два основных этапа.

На первом – подготовительном этапе осуществлялся выбор психодиагностического инструментария и сбор информации о первой выборке, которую составили руководители и сотрудники ОВД в возрасте от 25 до 55 лет с разным стажем трудовой деятельности. Следующим этапом исследования было проведение психологической диагностики структуры и факторов стрессоустойчивости руководителей и сотрудников ОВД, интерпретация и обобщение полученных данных.

Для определения психоэмоционального состояния и устойчивости к развитию стрессовых состояний руководителей ОВД использовались следующие психодиагностические методики: «Самооценка актуальности стрессового состояния» (Ф.Т. Готвальд, В. Ховальд); «Опросник, определяющий склонность к развитию стресса» (М. Тейлор, Т.А. Немчин), методика «Определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» (Холм и Раг), «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» (В.А. Жмурова); «Диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман, В.В. Бойко), "Экспресс – методика " по изучению социально – психологического климата в коллективе, методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко), социометрический метод и «САН», Ч.Д. Спилбергера (адаптированная Ю.Л. Ханиным); многофакторный личностный опросник ММРІ, опросник «Мини-мульти» - сокращенный вариант ММРІ, опросник «Личностная шкала проявлений тревоги», предназначенный для измерения уровня тревожности (утверждения входят в состав ММРІ в качестве дополнительной шкалы) (адаптирован Т. А. Немчиным, 1966 г.).

На основании психодиагностических и интерпретационных мероприятий была выделена структура стрессоустойчивости личности, включающая следующие элементы: индивидуально-личностные свойства как факторы стрессоустойчивости, особенности эмоционального выгорания, особенности межличностных отношений, способности личности к саморегуляции.

2.2. Результаты экспериментального исследования

На первом этапе диагностирование проводилось в индивидуальной форме. В нем принимало участие 30 руководителей двух различных возрастных групп:

Таблица 1

	Возраст в годах	Возраст вступле- ния в должность в годах	Время пребыва- ния в должности в годах
1 группа	27-35	27-35	
а)	27-32	27-32	2-6
б)	32-35	32-35	2-4
2 группа	35-57	35-57	
а)	35-45	35-45	4-7
б)	45-57	45-57	10-12

В результате психодиагностики психоэмоционального состояния и устойчивости к развитию стрессовых состояний руководителей ОВД с помощью следующих методик: «Самооценка актуальности стрессового состояния» (Ф.Т. Готвальд, В. Ховальд); «Опросник, определяющий склонность к развитию стресса» (М. Тейлор, Т.А. Немчин), методика «Определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» (Холм и Раг), «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» (В.А. Жмурова); «Диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.И. Вассерман, В.В. Бойко) – были получены следующие данные.

В первой группе большинство показателей имеют низкие и средние значения, т.е. значения показателей, находящихся в пределах «нормы» здоровья: в возрасте руководителей от 27 до 30 лет со временем пребывания в должности 2-4 года. Результаты руководителей в возрасте от 30 до 35 лет имеют немного выше значения и отличаются скачкообразными показаниями. Разница между этими возрастами и соответственно временем пребыванием в должности в средних значениях составляет от 5 до 7 единиц. Результаты руководителей второй группы занимают значение показателей от средних к высоким и максимально высоким значениям. Именно их результаты подтвердили еще раз общеизвестное положение о том, что стрессовые и любые другие негативные воздействия не проходят бесследно для человека – они в той или иной степени

сказываются на психическом, физиологическом и физическом уровнях с возможными изменениями и нарушениями на этих уровнях.

Именно суммарное значение травмирующих стрессовых событий (смерть близкого, тяжелая болезнь, угроза для здоровья или угроза для образа «Я») показывает и доказывает очевидность возможных изменений и нарушений. А травмирующих событий к возрастам, соответствующих второй группе руководителей, в среднем насчитывается 10-15. Руководители в возрасте от 45 до 57 лет отмечают наличие продолжительного периода от двух недель до полугода снижения работоспособности и ухудшения качества жизнедеятельности в целом, т.е. можно говорить о наличии дистресса (как нарушения психической адаптации) и дезадаптации.

Руководителям со стажем до пяти лет приходилось и приходится сталкиваться с тем фактом, что руководители с большим стажем не помогают им и не поддерживают их в профессиональной деятельности (например, помощь в передаче личного опыта в занимаемой должности, просвещение в области специфики организационной культуры). В результате происходит дополнительная нагрузка у руководителей с малым стажем (больше доля стрессогенных факторов информационного характера), а у вторых – раздражение на их неопытность и незнание чего-либо в сфере управления (дополнительная эмоциональная реакция в виде раздражения на неопытность, незнание руководителя с малым стажем).

Все руководители отмечали, что в первые минуты стрессового воздействия или в неоднозначных обстоятельствах особую роль играет гибкое поведение, которое обеспечивает высокий уровень стрессоустойчивости. Оно позволяет уходить от нежелательных ситуаций (конфликтов, например), перевести стрессовую ситуацию на другой уровень или направить ее в иное русло. Руководителям с высокими показателями тревожности присущ повышенный самоконтроль и контроль над реализацией принятых решений. Они являются потенциальными «жертвами» стрессовых воздействий. Это подтверждает предположение об увеличении объема стрессовых состояний. Руководители утверждают, что чаще всего испытывают стресс-фактор в виде постоянного чувства дефицита времени. Результаты исследования показали, что время пребывания в должности и возраст руководителя снижают его стрессоустойчивость, повышая частоту и глубину переживаемых ими стрессовых состояний.

К основным факторам, определяющим характер межличностных отношений, относятся: 1) различие по важным для личности качествам и сходство по второстепенным «я - концепциям», снижающие притяжение и симпатию; 2) положительное или отрицательное эмоциональное воздействие одного партнера на другого вскрывает различную значимость подобия в «я - концепциях»; 3)

условия соперничества и сотрудничества; 4) адекватное восприятие положительных и отрицательных черт личности.

Регуляторами взаимовлияний являются внушение, конформность и убеждение. Они формируются на базе более глубинного свойства живых систем – подражания.

Существенным моментом изменчивости мнений и оценок являются отношения симпатий – антипатий. Межличностные симпатии «навязывают» большее согласие, антипатии – несогласие. Для определения социально – психологического климата применялась "Экспресс – методика" по изучению социально – психологического климата в коллективе. Данная методика позволяет выявить эмоциональный, поведенческий, когнитивный компоненты отношений в коллективе. В качестве существенного признака эмоционального компонента рассматривался критерий привлекательности на уровне понятий «нравится – не нравится», «приятный - неприятный», основным критерием поведенческого компонента избраны следующие переменные: «желание – нежелание работать в данном коллективе», «желание – нежелание общаться с членами коллектива в сфере досуга». В качестве существенного признака когнитивного компонента рассматривается критерий «знание – незнание особенностей членов коллектива».

В ходе статистической обработки полученных результатов были выявлены корреляционные связи между методиками.

Рассмотрим эти связи более подробно. Мы обнаружили положительную связь между одним из показателей методики «диагностики помех в установлении эмоциональных контактов» и показателем методики «диагностики уровня эмоционального выгорания», а именно: между «нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе» и таким симптомом в фазе напряжения, как «тревога и депрессия». Данный симптом обнаруживается в связи с профессиональной деятельностью в особо осложнённых обстоятельствах, побуждающих к эмоциональному выгоранию как средству психологической защиты. Чувство неудовлетворенности работой и собой порождают мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии. Возможно, в связи с этим и возникает нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Также была выявлена связь между показателем – самочувствие тестовой методики «САН» и симптомом психосоматических и психовегетативных нарушений эмоционального выгорания. Это можно объяснить тем, что данный симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита – "выгорание" – самостоятельно уже не справляется с нагрузками и

энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида. Таким способом организм спасает себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии.

Межличностные взаимоотношения между сотрудниками коллектива строятся на основе формальных и неформальных связей. Формальные связи возникают в процессе оперативно – служебной деятельности на основе отношений власти и подчинения, определены уставом и, как правило, строго регламентированы. Наряду с официальной, т.е. с формальной структурой подразделения, отражающей нормативную обязательную сторону взаимоотношений между сотрудниками, в каждом служебном коллективе складывается психологическая структура неофициального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Неформальные связи определяют более широкий круг общения в соответствии с общими интересами, установками, увлечениями, ценностными ориентациями сотрудников. В основе неформальной структуры лежат восприятие и понимание сотрудниками друг друга, их самооценка и самооценка. Проведенное нами исследование выявило влияние межличностных отношений на динамику психических состояний сотрудников. Сравнение динамики самочувствия, активности и настроения, показало, что наибольший разрыв между первым и вторым показателями у активности в позитивную сторону. Показатель самочувствия в меньшей мере подвержен изменению. Настроение тоже имеет тенденцию к повышению. Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что меньше всего изменению подвержено самочувствие. Т.е. мы наблюдаем здесь динамику психических состояний.

Изучение социально – психологического климата выявило, что все три компонента отношений в коллективе (эмоциональный, поведенческий и когнитивный) имеют положительную оценку. С учётом знака каждого компонента определено полностью положительное сочетание рассматриваемого отношения. Следовательно, можно сделать вывод: психологический климат данного коллектива на момент обследования весьма благоприятный. Результаты социометрического исследования указали на то, что эмоциональные (неформальные) и деловые (формальные) лидеры совпадают (т.е. по всем критериям лидируют одни и те же лица), что говорит о высокой степени развития исследуемого коллектива. Были выявлены отрицательные и положительные лидеры в данной группе. Профессиональное функционирование сотрудников правоохранительных органов протекает в сложных, нагрузочных условиях. Возникающие в подобных условиях психические состояния обозначаются по-разному, чаще всего – как психологический стресс; эмоционально – психическая напряженность.

Для определения особенностей межличностных отношений в структуре стрессоустойчивости личности возникла необходимость исследования соци-

ально – психологического климата. С помощью комплекса методов, включающего «Экспресс – методику оценки социально-психологического климата», методику диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко), социометрический метод и «САН» были получены данные о взаимосвязи особенностей межличностных взаимоотношений и симптомами эмоционального выгорания, а также видами психических состояний.

В ходе статистической обработки полученных результатов была обнаружена положительная связь между «нежеланием сблизиться с людьми на эмоциональной основе» и таким симптомом в фазе напряжения, как тревога и депрессия. Также была выявлена связь между показателем – «самочувствие» и симптомом психосоматических и психовегетативных нарушений эмоционального выгорания. Это можно объяснить тем, что данный симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Межличностные взаимоотношения между сотрудниками коллектива строятся на основе формальных неформальных связей. Формальные связи возникают в процессе оперативно – служебной деятельности на основе отношений власти и подчинения, определены уставом и, как правило, строго регламентированы. Наряду с официальной, т.е. с формальной структурой подразделения, отражающей нормативную обязательную сторону взаимоотношений между сотрудниками, в каждом служебном коллективе складывается психологическая структура неофициального характера, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Неформальные связи определяют более широкий круг общения в соответствии с общими интересами, установками, увлечениями, ценностными ориентациями сотрудников. В основе неформальной структуры лежат восприятие и понимание сотрудниками друг друга, их взаимооценка и самооценка. Сравнение динамики самочувствия, активности и настроения показало, что наибольший разрыв между первым и вторым показателям у активности возрастает в позитивную сторону. Показатель самочувствия в меньшей мере подвержен изменению. Настроение тоже имеет тенденцию к повышению. Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что меньше всего изменению подвержено самочувствие. Изучение социально – психологического климата позволило выявить следующее: все три компонента отношений в коллективе – эмоциональный, поведенческий и когнитивный – имеют положительную оценку.

В результате анализа полученных данных по методике диагностики уровня эмоционального выгорания было выявлено, что наибольший процент (70%) исследуемых в выборке сотрудников ОВД имеют самые высокие показатели в фазе «резистенции» (сопротивления).

Таким образом, компенсирующим механизмом психических состояний, способствующим стабилизации личности, является устойчивая структура меж-

личностных отношений, сложившихся в профессиональном коллективе сотрудников ОВД. Она характеризуется высоким уровнем развития межличностных отношений в коллективе. Для сотрудников с высоким положительным социометрическим статусом характерны стабильность психических состояний и низкие значения эмоционального выгорания. Доля лиц с высоким отрицательным социометрическим статусом в коллективе ОВД практически минимальна, и для них характерны низкие показатели стабильности психических состояний, высокий уровень эмоционального выгорания и наличие помех в установлении эмоциональных контактов.

«Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [35, с.132].

Данный стереотип эмоционального восприятия действительности складывается под воздействием ряда факторов и предпосылок – внешних и внутренних. Эти факторы так или иначе присутствуют в любой профессиональной деятельности.

Внешние факторы:

- Хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность. Такая деятельность связана с дефицитом времени, необходимостью быстро обрабатывать и интерпретировать информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения.

- Дестабилизирующая организация деятельности. Основные ее признаки - это нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие в ней мелких подробностей, противоречий, завышенные нормы.

- Повышенная ответственность за исполняемые функции и операции.

- Неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности.

- Психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал.

Внутренние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание:

- Склонность к эмоциональной ригидности.

- Интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности. Может возникнуть у лиц с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль.

- Слабая мотивация профессиональной отдачи в профессиональной деятельности.

• Нравственные дефекты и дезориентация личности. То есть «неспособность включать во взаимодействие с деловыми партнерами такие моральные категории, как совесть, добродетель, добропорядочность, честность, уважение прав и достоинства другой личности».

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса.

Г. Селье, основоположник учения о стрессе, рассматривал его как неспецифическую (т. е. всеобщего действия) защитную реакцию организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса:

- 1) нервное (тревожное) напряжение;
- 2) резистенция, т. е. сопротивление;
- 3) истощение (оскудение психических ресурсов).

Соответственно на каждом этапе возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

Фаза «Напряжения»

Нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания и включает несколько симптомов:

1. Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств». Проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе не устранимы.

2. Симптом «неудовлетворенности собой», когда профессионал начинает испытывать недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями.

3. Симптом «загнанности в клетку». Возникает не во всех случаях, хотя выступает логическим продолжением развивающегося стресса и выражается в том, что профессионал испытывает чувство безысходности.

4. Симптом «тревоги и депрессии» проявляется в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы.

Фаза «Резистенции»

Вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Формирование защиты с участием эмоционального выгорания происходит на фоне следующих явлений:

1. Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», то есть ограничения эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

2. Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации», когда эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства.

3. Симптом «расширения сферы экономии эмоций». Имеет место, когда данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области.

4. Симптом «редукции профессиональных обязанностей». Проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Фаза «Истощения»

Характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности юриста.

1. Симптом «эмоционального дефицита», когда профессионал не может сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу.

2. Симптом «эмоциональной отстраненности» - почти полное исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности.

3. Симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации». Отмечается полная или частичная утрата интереса к исполнению профессиональных обязанностей.

4. Симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений», который проявляется на уровне физического и психического самочувствия,

Хотя В. В. Бойко рассматривал синдром эмоционального выгорания только на профессионалах сферы общения, куда входят врачи, учителя, психологи и т.д., следует учитывать и тот факт, что юристы в своей профессиональной деятельности также испытывают влияние выделенных В. В. Бойко факторов. Кроме этих факторов, вызывающих нервно-психическое напряжение, специалисты ОВД подвержены действию и стрессогенных факторов, обусловленных спецификой профессиональной деятельности.

Основными стресс-факторами, вызывающими нервно-психическое напряжение (стресс) у сотрудников ОВД, является опасность, создающая угрозу для жизни, ответственность за жизнь и здоровье людей, дефицит времени на принятие решений и выполнение действий, давление со стороны высшего руководства и др. Психическая напряженность у них может быть вызвана также несоответствием уровня развития профессиональных качеств требованиям, предъявляемым данной деятельностью к личности юриста: психологической неподготовленностью к выполнению различных профессиональных задач, чрезмерной эмоциональной возбудимостью, низкой эмоциональной устойчивостью.

В результате исследования эмоционального выгорания в структуре стрессоустойчивости у сотрудников и руководителей ОВД были получены следующие данные (рис. 6.).

Среди выраженных симптомов фазы «*Резистенции*»: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, у 58% сотрудников и руководителей ОВД присутствует, еще у 30% – находится в стадии формирования; эмоционально-нравственная дезориентация находится в стадии формирования лишь у 15% сотрудников и руководителей ОВД, у остальных этот симптом отсутствует; редукция профессиональных обязанностей сформирована у 35% сотрудников и руководителей ОВД, 25% совершают попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

У 59 % сотрудников и руководителей ОВД фаза резистенции является сформировавшейся и сопровождается неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и редукцией профессиональных обязанностей.

Также выраженной является фаза «*Истощения*», проявления симптомов которой у сотрудников и руководителей ОВД выражаются в том, что эмоциональный дефицит у 28% сотрудников и руководителей ОВД находится в стадии формирования и характеризуется тем, что они не в состоянии соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу;

эмоциональная отстраненность у 30% является сформированной и характеризуется почти полным исключением эмоций из сферы профессиональной деятельности;

личностная отстраненность (деперсонализация) на стадии формирования у 13% сотрудников и руководителей ОВД характеризуется частичной утратой интереса к исполнению профессиональных обязанностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выраженной симптоматикой обладают фаза резистенции и истощения, подтверждают полученные ранее данные о наличии высокой степени напряженности, а в некоторых случаях дистресса у сотрудников, а особенно у руководителей ОВД с большим стажем.

Апробированная психодиагностическая программа была применена для исследования стрессоустойчивости студентов 3-5 курсов Казанского юридического института МВД России.

В результате исследования влияния личностной тревожности на переживаемую студентами-юристами стрессовую ситуацию с помощью следующих методик: методики, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние Ч.Д. Спилбергера (адаптированная Ю.Л. Ханиным); многофакторный личностный опросник ММРІ, опросник «Мини-мульт» - сокращенный вариант ММРІ, опросник «Личностная шкала

проявлений тревоги», предназначенный для измерения уровня тревожности (утверждения входят в состав ММРІ в качестве дополнительной шкалы) (адаптирован Т.А. Немчиным, 1966 г.) были получены следующие данные.

Результаты диагностики по «Личностной шкале проявления тревоги» (Тейлора) показали, что высокий уровень тревоги имеют 20%, средний уровень (с тенденцией к высокому) – 45%, средний уровень (с тенденцией к низкому) – 35%, низкий – 0%. Причем наиболее выраженные тенденции проявляются у студентов третьего курса. У студентов пятого курса очень высок уровень разброса баллов – от 6 до 38, т.е. среди студентов встречаются имеющие очень низкий уровень тревоги и очень высокий. По результатам теста Ч.Д. Спилбергера были получены следующие данные: высокий уровень ситуативной тревожности 18%, умеренный – 71%, низкий – 11%; высокий уровень личностной тревожности – 45%, умеренный – 55%, низкий – 0%.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что уровень тревожности у студентов 3-5 курсов достаточно высокий, поскольку низких показателей очень мало, или 0%. По данным корреляционного анализа, коэффициент Спирмена ($r \approx 0,5894$) показал наличие достоверной зависимости между ситуативной и личностной тревожностью, т.е. чем выше личностная тревожность, тем более напряжено реагирует человек на стрессовую ситуацию. Причем у студентов 3-го курса ($r \approx 0,9455$) эта связь более выражена, чем у студентов 5-го курса ($r \approx 0,5701$). При анализе результатов опросника «Мини-мульт» в отношении шкалы 2 - «Депрессия» были получены следующие данные: высокие оценки (выше 12 баллов) – 20%; низкие оценки (ниже 4 баллов) – 25%; в отношении шкалы 7 - «Психастения»: высокие оценки (выше 18 баллов) – 7%; низкие оценки (ниже 11 баллов) – 70%. Следовательно, часть студентов склонна к депрессии, обладает робким, застенчивым характером, хотя основная масса студентов характеризуется способностью принимать решения самостоятельно, обладают уверенностью в себе в себе, при малейших не удачах не впадают в отчаяние. Сопоставление результатов опросника «Мини-мульт» и теста Тейлора, показало, что связь уровня тревожности и депрессивных свойств личности выше по ранговым показателям, чем связь уровня тревожности и психастении, а процент высокого уровня тревожности даже совпадает с процентом высоких оценок по шкале «депрессия» – 20%.

Тревожность возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Частое пребывание в стрессовой ситуации поднимает уровень тревожности человека, а уровень тревожности определяет уровень переживания стрессовой ситуации. Уровень тревожности находится в прямой зависимости от некоторых свойств личности.

Таким образом, по результатам анализа влияния личностной тревожности на переживаемую студентами-юристами стрессовую ситуацию можно сделать следующие выводы:

1. уровень тревожности у студентов 3-5 курсов КЮИ МВД России достаточно высокий;
2. между ситуативной и личностной тревожностью существует достоверная зависимость, причем для студентов третьего курса, в отличие от студентов пятого, характерна большая степень выраженности зависимости ситуативной тревожности от личностной;
3. уровень тревожности личности находится в прямой зависимости от таких ее свойств, как депрессивность.

Диагностика уровня эмоционального выгорания студентов в процессе профессиональной подготовки показала следующие результаты:

- среди выраженных симптомов фазы «*Напряженности*» - неудовлетворенность собой (58%); тревога и депрессия, порождается чувством неудовлетворенности деятельностью и собой у 48% студентов сформирован, у 34 на стадии формирования. В данном случае можно с уверенностью сказать, что фаза «напряжение», которая является показателем адекватности реакции на внешние и внутренние факторы, у студентов-юристов находится на этапе формирования. Также можно констатировать наличие таких симптомов, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия. Для фазы «*Резистенции*» характерны следующие симптомы: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. У 30% студентов симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования отсутствует, еще у 30% – находится в стадии формирования; эмоционально-нравственная дезориентация находится в стадии формирования лишь у 20% студентов, у остальных этот симптом отсутствует; редукция профессиональных обязанностей не сформирован у 80% студентов, лишь 20% студентов совершают попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Таким образом, для 20% студентов фаза резистенции является сформировавшейся и сопровождается неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и редукцией профессиональных обязанностей. Фаза «*Истощения*» характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы и сопровождается следующими симптомами: эмоциональный дефицит у 20% студентов находится в стадии формирования и характеризуется тем, что студенты не в состоянии участвовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу; эмоциональная отстраненность у 30% находится в стадии формирования и ха-

рактируется почти полным исключением эмоций из сферы профессиональной подготовки; личностная отстраненность (деперсонализация) на стадии формирования у 7% студентов характеризуется частичной утратой интереса к исполнению профессиональных обязанностей. В данном случае можно говорить о несформированности фазы «истощения» в данной выборке студентов. В целом у студентов-юристов 3-5 курсов можно отметить отсутствие такого механизма психологической защиты на психотравмирующие воздействия, как эмоциональное выгорание. Однако студенты пытаются оградить себя от неприятных переживаний, связанных с профессиональной деятельностью, что проявляется в ограничении эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования и в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Данные о сформированных симптомах эмоционального выгорания в структуре стрессоустойчивости у сотрудников и руководителей ОВД и студентов-юристов представлены в гистограмме на рисунке 6.

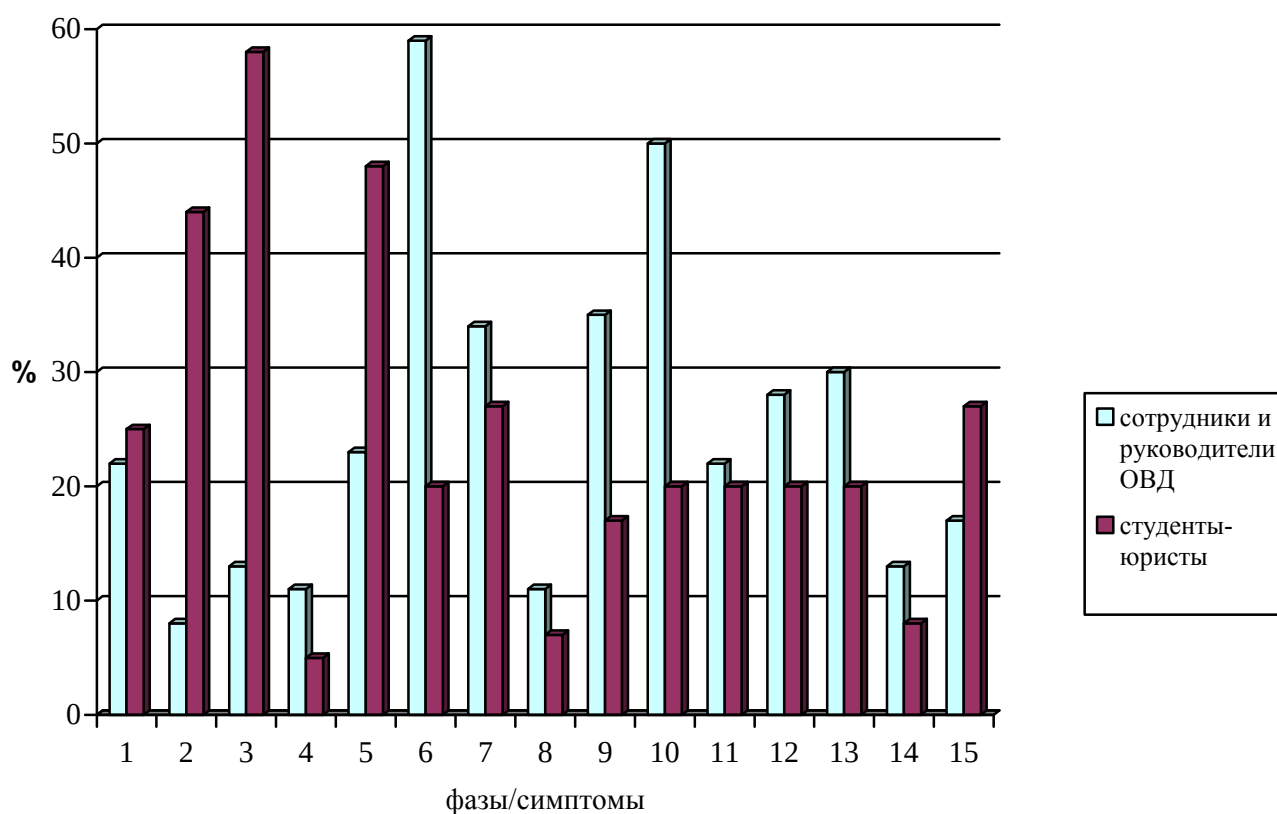


Рис. 6. Показатели степени сформированности симптомов и стадий эмоционального выгорания

Самоуправление представляет собой целенаправленное изменение, и цель себе ставит субъект, который сам управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Самоуправление – процесс творческий, он связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей» [12, с. 77].

Прежде чем начнет складываться система самоуправления, должна возникнуть потребность в ней. Такая нужда действительно возникает, когда привычные, ранее сложившиеся способы и средства общения, поведения, деятельности «не срабатывают», не приводят к успеху. Возникает необходимость перейти к рациональному анализу сложившегося положения, к анализу ситуации, к выработке цели и к целенаправленному изменению (самоуправлению) его. С этого момента и начинается собственно формирование системы самоуправления, включающей в себя восемь последовательно разворачивающихся этапов:

1. Анализ противоречий, или ориентировка в ситуации.

2. Прогнозирование – формирование модели-прогноза, которая основана на анализе прошлого и настоящего, на анализе противоречий между прошлым и настоящим.

3. Целеполагание – это процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбора предпочтительных.

4. Планирование – формирование модели средств достижения цели и последовательности их применения. В соответствии с целями, планы могут быть стратегическими, тактическими, оперативными.

5. Критерии оценки качества – показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана.

6. Принятие решения – переход от плана к действиям.

7. Самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности.

8. Коррекция – изменение реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Фактически это переход к саморегуляции, закрепление того нового, что было найдено в процессе самоуправления.

Проблема психологических механизмов регуляции профессиональной пригодности является одной из наименее изученных и наиболее важных. Необходимость ее изучения как сложной живой системы отмечают многие исследователи.

Самоуправление – целенаправленное изменение, и цель себе ставит человек, который сам управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Самоуправление нужно отличать от са-

морегуляции. Самоуправление – процесс творческий, он связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей.

Саморегуляция – это тоже изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции иная – закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления. Таким образом, самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека.

Развитие способности самоуправления проходит две стадии. На первой стадии происходит формирование горизонтальной ее структуры. Прежде чем начнет складываться система самоуправления, должна возникнуть потребность в ней. Такая нужда действительно возникает, когда привычные, ранее сложившиеся способы и средства общения, поведения, деятельности «не срабатывают», не приводят к успеху. У человека появляется чувство неудовлетворенности своими поступками и действиями, недовольства собой. Человек начинает действовать методом «проб и ошибок», перебирает известные и неизвестные подходы, приемы. Когда и они не приводят к успеху, то возникает необходимость перейти к рациональному анализу сложившегося положения, к анализу ситуации, к выработке цели и к целенаправленному изменению (самоуправлению) его. С этого момента и начинается собственно формирование системы самоуправления, включающей в себя восемь последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев оценки качества, принятия решения к действию, контроль, коррекция.

Рассмотрим полный цикл самоуправления более детально:

1. Анализ противоречий, или ориентировка в ситуации – человек формирует субъективную модель ситуации, отвечая на вопросы, которые ставит сам себе: почему сейчас не получается так, как это было раньше? Что изменилось по сравнению с прошлым? Что происходит со мной? В чем причина моих неудач (во мне, в других, в сложившихся обстоятельствах)? Что происходит вокруг меня? Каково реальное положение вещей?

2. Прогнозирование – человек формирует модель-прогноз, которая основана на анализе прошлого и настоящего, на анализе противоречий между прошлым и настоящим. Прогноз – это попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или желаемые действия. Человек пытается получить ответы на вопросы: можно ли что-то изменить? Что может измениться, если я вмешаюсь и буду как-то действовать? Что будет, если я не вмешаюсь в ход событий?

3. Целеполагание – человек формирует субъективную модель желаемого или должного. В основе целеполагания лежит прогноз. Это переход от предположения о принципиальной возможности произвести изменения к предположению о вероятных результатах. Люди стремятся получить ответы на такие вопросы: какими должны быть результаты? В каком направлении нужно изменять себя, свое общение, поведение или деятельность? Что конкретно можно изменить, ситуацию или самого себя?

Целеполагание – это процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбора предпочтительных. При выборе целей их сравнивают по длительности (стратегические цели рассчитаны на всю жизнь, на их основе выдвигают тактические цели, осуществление которых требует 5-7 лет, а они, в свою очередь, определяют оперативные цели, реализация которых требует нескольких дней, месяцев). С точки зрения субъективной привлекательности оцениваются вероятность достижения цели, усилия, необходимые для ее достижения.

4. Планирование – человек формирует модель средств достижения цели и последовательности их применения. В соответствии с целями планы могут быть стратегическими, тактическими, оперативными. Человек ищет ответы на такие вопросы: какие средства нужны для достижения цели? В какой последовательности их следует применять?

5. Критерии оценки качества – человек должен решить вопросы: какими должны быть показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана? Как оценить, что сделанное было необходимым? Как оценить, что мои поступки и действия достаточны? Систему оценок желательно заготовить до начала практических действий и поступков, а по ходу действий их лучше корректировать. Поспешная выработка критериев может привести к тому, что они окажутся недостаточно обоснованными или просто ошибочными, а это может привести к совершенно иным результатам, чем было первоначально задумано.

6. Принятие решения – это переход от плана к действиям, это самоприказ: начать действовать! Но для этого человеку предстоит ответить на совсем непростые вопросы: все ли я предусмотрел? Есть ли у меня еще время? Начинать действовать или еще нужно подождать немного?

Человек стремится найти оптимальное решение, которое предполагает сочетание смелости и осмотрительности. Не стоит «лезть в воду, не зная броду», но и нельзя слишком оттягивать исполнение задуманного. Упущенное время может быть потеряно безвозвратно. Когда человек наконец решился на активные действия, то оказалось, что к этому моменту все изменилось настолько значительно, что любое, даже очень хорошо подготовленное действие теряет всякий смысл.

7. Самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности. Человек отвечает сам себе на вопросы: как идет дело? Есть ли движение к цели? Нет ли ошибок в моих поступках?

8. Коррекция – изменение реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также самой системы самоуправления. Человек ищет ответ на вопрос: как быть дальше? Ответ на этот вопрос зависит от результатов самоконтроля. Если идет, как задумано, то человек может продолжать действовать так же, повторить еще и еще раз, чтобы убедиться в эффективности найденной системы самоуправления. Фактически это переход к саморегуляции, закрепление того нового, что было найдено в процессе самоуправления. Если самоконтроль показывает, что имеется разрыв между желаемым и действительным, что есть ошибки в поведении и деятельности, то возникают новые вопросы: что нужно изменить в своих поступках и действиях? Когда нужно произвести изменения, немедленно или через некоторое время? Есть ли время на обдумывание? Что конкретно нужно пересмотреть в процессе самоуправления, чтобы получить желаемый результат?

После этого начинается новый цикл самоуправления, новый анализ ситуации, прогнозирование, целеполагание и т.д. Эти циклы повторяются до тех пор, пока не исчезнет потребность в совершенствовании отдельных звеньев, этапов процесса самоуправления, пока не произойдет переход к саморегуляции, т.е. к привычным поступкам и действиям, совершаемым на основе найденных целей, планов, критериев оценки качества.

Анализ системы самоуправления студентов в процессе профессиональной подготовки показал следующие результаты.

Этап *анализа противоречий*, означающий ориентировку в наличной ситуации, изучение реального положения вещей, поиск причин прошлых неудач и средств для достижения успеха в будущем представлен следующим распределением данных: 10% получили низкие оценки по этой шкале, высокие оценки – 40%, средние – 50% студентов, что позволяет сделать вывод о том, что студенты-юристы способны достаточно быстро проанализировать ситуацию. В то же время они готовы действовать даже в том случае, если полученной информации недостаточно для формирования полной картины происходящего.

Этап *прогнозирования* - это попытка заглянуть в будущее, предсказать ход событий или желаемые действия. Низкие значения – 20%, 30% - высокие оценки, средние баллы, полученные 50%, свидетельствуют о том, что, обладая способностью прогнозировать последующий ход событий, студенты-юристы тем не менее не пытаются полностью избежать риска, следовательно, их профессиональная деятельность будет более эффективной. Этап *целеполагания* – это

процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбора предпочтительных. Студенты, обладающие способностью к целеполаганию, а их в данной выборке 20%, формируют субъективную модель желаемого или должного, высокий уровень этой способности у 50% означает, что они ставят перед собой конкретные цели в своей деятельности и стараются их достигнуть. Низкие оценки у 30% студентов по этой шкале означают бесцельное времяпрепровождение в вузе.

Этап планирования выражается в том, что, определившись с выбором цели, студент формирует модель средств ее достижения и последовательности их применения. Если способность планирования будет не развита, а таких студентов 10%, они не смогут перейти к практической реализации уже имеющихся целей. 40%, обладающих развитой способностью планирования, перед тем, как приступить к непосредственному выполнению учебно-профессиональных обязанностей, программируют свои будущие действия и стараются подчинить все свои чувства и мысли выполнению предполагаемой задачи.

Критерий оценки качества – обладающие этой способностью студенты, а их 60%, выбирают показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана. Избыточность критериев, которая наблюдается у 40%, может привести к тому, что они окажутся недостаточно обоснованными или просто ошибочными, а это может привести к совершенно иным результатам, чем было первоначально задумано.

Принятие решения. Это переход от плана к действиям. Достаточно развитая способность принятия решения наблюдается у 20%, однако высокие значения способности принятия решения (80%) ведут к исключению моральных и нравственных категорий из профессиональной деятельности.

Самоконтроль. Предполагает сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности. Способность к этому зависит от индивидуально-психологических особенностей. Оптимальным уровнем самоконтроля обладают лишь 10%, у 90% самоконтроль является высоким. Несмотря на то, что эффективность деятельности обычно обеспечивается средними значениями самоконтроля, высокие значения по этой шкале у студентов-юристов вполне допустимы, хотя и существует риск, что высокие значения по этой шкале достигаются за счет исключения эмоций из деятельности.

Этап коррекции. Необходимый уровень развития способности наличествует у 50%, низкие значения были получены 20%, можно предположить, что студенты-юристы не смогут найти оптимальный способ действия. В лучшем случае, они будут действовать исключительно согласно инструкции. А те ситуации, которые требуют выхода за рамки инструкции (а ни одна инструкция не может четко предусмотреть всех ситуаций, возникающих в профессиональной

деятельности), будут восприниматься ими как фрустрирующие. Высокий уровень развития этой способности у 30% студентов-юристов может привести к тому, что будет отсутствовать переход к саморегуляции.

Общая способность самоуправления – это способность к целенаправленному изменению форм активности. Когда ранее сложившиеся способы и средства общения, поведения, деятельности (в том числе профессиональной) не приводят к успеху, у студентов-юристов может появиться чувство неудовлетворенности своими поступками и действиями, недовольства собой. Как следствие, возникает необходимость перейти к рациональному анализу сложившегося положения. У 20% студентов вследствие низкого уровня самоуправления будет затруднен этот переход к рациональному анализу наличной ситуации.

Проведенное исследование позволяет с уверенностью говорить о наличии связей между изучаемыми компонентами. При этом было обнаружено, что неуспешные студенты характеризуются неадекватным избирательным эмоциональным реагированием и редукцией профессиональных обязанностей, характеризуются высоким уровнем способности самоуправления, что может привести к отказу действовать в условиях неопределенности информации и повышенной опасности для жизни и здоровья, что, в свою очередь, может негативно сказаться на поведении в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, на основе полученных результатов экспериментального исследования формирования стрессоустойчивости личности в условиях профессиональной подготовки можно выделить два механизма:

– когнитивный, включающий систему представлений, формируемых на основе восприятия ситуации (стрессовой/ не стрессовой) ее компонентов при непосредственной чувственной форме познания, образов и понятий, умозаключений при обобщенном и опосредованном отражении.

В таком случае структуру саморегуляции можно представить в форме определенным образом организованной и согласованной работы когнитивных процессов.

– регулятивный, основанный на системах потребностей и мотивов, направленности личности и интересов, целей и установок, эмоционально-волевых свойств.

Соотношение и динамика функционирования вышеобозначенных механизмов в системе стрессоустойчивости личности обусловлены индивидуально-личностными свойствами.

Если рассматривать систему саморегуляции как систему, действующую на основе принципа сильного/слабого звена, то в условиях профессиональной подготовки в качестве слабого звена выступают: личностная и ситуативная тревожность, склонность к депрессии, неудовлетворенность собой.

Для части студентов, особенно тех, кто характеризуется слабой успеваемостью, в роли слабого звена саморегуляции выступают такие характеристики, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и редукция профессиональных обязанностей, что предполагает необходимость коррекции выделенных аспектов с целью формирования у них навыков поведения в условиях неопределенности информации и повышенной опасности для жизни и здоровья, что, в свою очередь, может негативно сказаться на поведении в будущей профессиональной деятельности.

Причем, по данным статистического анализа, наиболее реальной проблемой является выраженная связь личностной и ситуативной тревожности характерная для студентов-юристов 3-го курса. Следовательно, чем выше личностная тревожность, тем более напряженно реагирует студент на стрессовую ситуацию.

Многочисленные исследования подтверждают зависимость силы и интенсивности переживаний от характера восприятия ситуации и сформированного представления о ее компонентах, факторах ее вызывающих. В таком случае структуру саморегуляции можно представить в форме определенным образом организованной и согласованной работы когнитивных процессов. Данная когнитивная система и будет выполнять роль регулятора поведения в соответствующих условиях.

С другой стороны, потребности в достижениях - стремление человека превзойти уже достигнутый уровень использования или реализации (в этой характеристике и стремление к улучшению результата), направленность личности, характеризующаяся наиболее, существенно отношением к себе, обществу и выполняемой работе, уровень притязаний личности, который определяется тем, какую цель - трудную или легкую - выбирает личность среди значимых для нее объектов деятельности, представляют собой структуру саморегуляции, основанную на регуляторных механизмах психики.

Исходя из выделенных в ходе экспериментального исследования особенностей структуры стрессоустойчивости личности в условиях профессиональной подготовки, можно предположить, что, воздействуя именно на данные аспекты структуры саморегуляции, выступающие в роли слабого ее звена, можно целенаправленно управлять процессом формирования стрессоустойчивости личности.

ГЛАВА 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО И РЕГУЛЯТИВНОГО МЕХАНИЗ- МОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

На основе полученных результатов экспериментального исследования формирования стрессоустойчивости личности в условиях профессиональной подготовки нами была разработана психолого-педагогическая технология.

Целью психолого-педагогической технологии является формирование стрессоустойчивости личности как компонента профессиональной пригодности и условия успешного освоения и осуществления профессиональной юридической деятельности, а также потребности в самоуправлении и ознакомление его с техникой этого процесса, научение предупреждению и преодолению возможных последствий психического перенапряжения, умению поддерживать необходимый оптимум психических состояний в условиях сложной учебной, а затем и профессиональной деятельности.

В основу курса положена одна из популярных разновидностей аутогенной тренировки – психорегулирующая тренировка. Акцент делается на этап совершенствования умения психического самоуправления, когда основное внимание уделяется самовнушению, осуществляемому с помощью индивидуально подготовленных «формул оптимального состояния» — организующих формул самовнушения, имеющих индивидуальный характер. Их построение основано на использовании отношений между словами и реальными фактами, породившими эти слова.

Форма проведения работы – занятия под непосредственным руководством преподавателя (групповые и индивидуальные).

Начальный этап формирования способности к психическому самоуправлению включает:

- 1) обучение основным приемам релаксации;
- 2) конструирование и закрепление в памяти энграмм психических состояний, связанных с определенной цветовой или звуковой гаммой.

План занятия начального этапа выглядит следующим образом:

- 1) заполнение тестового бланка самооценки психического состояния;
- 2) прослушивание успокаивающей программы функциональной музыки;
- 3) измерение частоты сердечных сокращений (алигаторно за 30 с);
- 4) объяснение новых формул;
- 5) принятие позы «кучера на дрожках», снятие мышечных «зажимов»;
- 6) дыхательная гимнастика (успокаивающее дыхание);

- 7) вводная формула;
- 8) разучивание новых формул релаксации;
- 9) гетеросуггестивное воздействие;
- 10) выход из состояния релаксации с помощью мобилизующих формул;
- 11) измерение частоты сердечных сокращений;
- 12) включение мобилизующей музыкальной программы;
- 13) выполнение ряда упражнений изометрической гимнастики;
- 14) обсуждение результатов, запись самоотчета о своих ощущениях и переживаниях в дневниках, прослушивание домашнего задания, регистрация изменения психического и функционального состояния.

Завершают курс занятия *этапа совершенствования*. Основные *цели* этого этапа:

- 1) составление формул «оптимального состояния»;
- 2) приобретение знания и умения психического самоуправления с помощью организующих формул самовнушения.

Задачи:

1. проанализировать уровень развития, специфику содержания и особенности механизмов стрессоустойчивости студентов. (Реализация диагностического блока)
2. Осуществить информационно-просветительскую работу с педагогами и студентами по проблемам стресса, стрессогенных факторов, форм реагирования и стрессоустойчивости личности, технологий саморегуляции и самоуправления.
3. Разработать и внедрить комплекс мероприятий, направленных на формирование стрессоустойчивости личности и навыков саморегуляции и самоуправления:
 - информирование о психических состояниях, факторах, их вызывающих, формах проявления, последствиях реагирования;
 - обучение элементам самодиагностики психических состояний (особенно негативных, деструктивных);
 - обучение навыкам саморегуляции и самоуправления.

Принципы, на основе которых осуществляется деятельность педагога по формированию стрессоустойчивости личности студента:

Общенаучные принципы:

- гуманизма,
- индивидуальной направленности,
- системности.

Специфические принципы:

- толерантности,

- конфиденциальности,
- развивающейся личности,
- клиентоцентризма.

Сопровождающие компоненты программы

Методическое сопровождение:

- Игровые технологии (спортивные игры, коммуникативные игры, социально-ролевые, деловые игры и пр.)
- Коррекционные технологии (аутогенная тренировка, арттерапия, гештальттерапия, тренинги и пр.)
- Информационные технологии (консультации, беседы, распространение информации и пр.)
- Воспитательные технологии: совместное проведение различных мероприятий при тесном педагогическом взаимодействии.

Психологическое сопровождение:

Использование комплекса психодиагностических методов (беседа, тестирование, анкетирование и др.), а также психокоррекционных технологий для своевременной диагностики и коррекции неблагоприятных состояний и их проявлений в деятельности студентов.

Кадровое сопровождение:

- руководитель подразделения по воспитательной работе,
- психолог,
- кураторы групп,
- преподаватели.

Таблица 2.

Тематический план работы

№ блока	Темы занятий, упражнения	Теория	Практика
	Диагностика группы		
I.	Вводное занятие.	2	4
1.	Упражнение «Цели группы»		
2.	Ознакомление с категориями: состояния, эмоции, стресс, стрессоры, регуляция, саморегуляция, стрессоустойчивость» Упражнения: «Знакомство с эмоциональными состояниями»;		

3.	«Мои отрицательные эмоции»; Упражнение «Причины моих отрицательных эмоций»; «Гнев и раздражение»; «Страх и неуверенность»; «Победа над гневом и раздражением»; «Мои положительные эмоции»; «Положительные эмоции на заказ»; «Хорошее настроение»; «Влияние эмоциональных состояний на взаимоотношения»; «Мои эмоциональные состояния в вузе»		
II.	Средства экспрессии.	2	4
1.	Упражнения «Средства экспрессии», «Интонация», «Экспрессивно-выразительные движения: мимика, взгляд, пантомимика, походка» «Динамические прикосновения» «Дистанция» «Копия» «Вербализация чувств» «Слова — чувства» «Влияние экспрессии» «Экспрессия студента» «Экспрессия в вузе»		
III.	Аутогенная тренировка	2	4
1.	Упражнения данного блока выполняются на протяжении всего тренинга под руководством ведущего и после окончания тренинга самостоятельно.		
2.	<i>Упражнение «Ситуативная программа»</i>		
3.	<i>«Перспективная программа»</i>		
IV	Мобилизующее дыхание и изометрическая гимнастика	2	4
1.	Упражнения данного блока выполняются на протяжении всего тренинга под руководством ведущего и после окончания тренинга самостоятельно.		
V	Развитие познавательной сферы личности	2	4
1.	Упражнения данного блока выполняются на протяжении всего тренинга под руководством ведущего и после окончания тренинга самостоятельно.		

Содержание и варианты упражнений:

Упражнение 1. «Знакомство с эмоциональными состояниями»

Цель: познание особенностей эмоциональных состояний, причин их возникновения, расширение диапазона их использования.

Материалы. Карточки, на которых написаны эмоциональные состояния, например радость, гнев, страх, страдание, презрение и т. д., листы бумаги или ватмана, фломастеры, маркеры или карандаши.

Все участники делятся на мини-группы по 3-4 человека. Каждой группе дается задание: описать одну из эмоций, то есть описать особенности ее проявления, причины возникновения, возможные последствия.

Упражнение 2. «Мои отрицательные эмоции»

Цель: познание особенностей отрицательных эмоций. Варианты проведения упражнения

Вариант А. Обсуждение особенностей своих отрицательных эмоций участниками тренинговой группы происходит в парах или мини-группах по 3-4 человека - каждый участник рассказывает об отрицательных эмоциональных состояниях, которые он испытывает, о причинах их возникновения, как часто это случается и т. д. После выполнения этого этапа упражнения происходит обсуждение в круге: участники делятся своими впечатлениями от упражнения, выводами, сделанными в ходе его выполнения.

Вариант Б. Каждый участник группы в круге рассказывает о своих отрицательных эмоциях, например, в связи с чем они возникают, как часто это происходит и т. д. Группа помогает ему осознать их особенности, задавая вопросы; предлагая свои варианты объяснения причин возникновения негативных эмоций.

Упражнение 3. «Причины моих отрицательных эмоций»

Цель: осознание причин возникновения отрицательных эмоциональных состояний.

В круге проводится обсуждение причин возникновения отрицательных эмоций, например, таких как гнев, раздражение, страх, злость, неуверенность и др. Каждый участник рассказывает о причине одной из эмоций, которую он выбирает сам, иллюстрируя свой рассказ ситуацией из своего опыта.

Примечание: в заключение можно обсудить в круге, какие эмоции чаще упоминались и с чем это может быть связано.

Упражнение 4. «Гнев и раздражение»

Цель: осознание роли таких отрицательных эмоциональных состояний, как гнев и раздражение, во взаимоотношениях с окружающими, выработка навыков анализа ситуации с позиции окружения.

Все участники делятся на две группы. Первая группа обсуждает и подготавливает доводы в пользу того, «что такие отрицательные эмоции, как гнев и раздражение, не надо сдерживать, независимо от силы, «яркости» их проявления. А вторая группа – доводы в пользу того, что отрицательные эмоции необходимо сдерживать всегда. Например, основная идея может быть такой: показывать свое плохое настроение – это «дурной тон».

Результаты обсуждения в группах озвучиваются в круге следующим образом: участники первой и второй подгрупп по очереди приводят доводы «за» или «против» сдерживания отрицательных эмоций. Упражнение заканчивается подведением итогов в круге: участники делятся впечатлениями от выполненного упражнения, изменилось ли мнение участников по данному вопросу после выполнения этого упражнения, или, наоборот, упражнение позволило убедиться в своей правоте.

Примечание, можно использовать следующие способы объединения участников в две подгруппы:

1) участники могут объединиться в две подгруппы «по убеждению», то есть они объединяются с теми, кто придерживается той же точки зрения по поводу сдерживания или проявления отрицательных эмоций:

– вариант: ведущий предлагает каждой группе обсудить и подготовить аргументы, доказывающие правоту их убеждения;

– вариант 2: ведущий предлагает группе обсудить и подготовить аргументы, доказывающие правоту точки зрения, противоположной их убеждению.

2) деление на подгруппы осуществляется без учета позиции участников по данному вопросу (например, расчет на первый-второй).

Упражнение 5. «Страх и неуверенность»

Цель: осознание причин собственного страха и неуверенности, выработка собственных стратегий «борьбы» с негативными эмоциями и изменения отрицательных эмоций — страх, неуверенность — на позитивные.

Группа в круге обсуждает следующий вопрос: «Как часто я испытываю страх и неуверенность и можно ли эти состояния изменить?» Далее участники тренинга объединяются в мини-группы по 3-4 человека, каждая группа вырабатывает свой способ «борьбы» со страхом и неуверенностью, который потом обсуждается и демонстрируется в круге.

Примечание: упражнение акцентирует внимание на том, что отрицательное эмоциональное состояние можно изменить. Участники вырабатывают приемлемые для себя способы изменения нежелательных негативных эмоциональных состояний.

Упражнение 6. «Победа над гневом и раздражением»

Цель: создание собственной стратегии «борьбы» с гневом и раздражением, выработка навыков управления отрицательными эмоциями.

Аналогично предыдущему упражнению, участники в малых группах создают способы управления отрицательными эмоциями и способы адекватного их предъявления окружающим, которые потом обсуждаются в круге.

Примечание: данное упражнение позволяет выработать навыки управления такими отрицательными эмоциями, как гнев и раздражение, и навыки адекватного их предъявления окружающим.

Упражнение 7. «Мои положительные эмоции»

Цель: познание особенностей положительных эмоций, которые испытывают участники тренинговой группы, выработка навыков вызывать у себя позитивные эмоции – радость, счастье, спокойствие, уверенность.

Вариант А. Каждый участник группы в круге рассказывает о положительных эмоциях, которые у него возникают: что является причиной их возникновения, как часто они возникают, какой я в момент, когда, например, испытываю радость. Выполняя это задание, участники иллюстрируют свой рассказ примерами из личного опыта.

Примечание: данное упражнение направлено на развитие навыков самопознания, самоанализа. Кроме того, оно помогает понять причины возникновения положительных эмоций, что в дальнейшем способствует чаще находиться в «хорошем» настроении, повышает уровень самопринятия и аутосимпатии.

Вариант Б. По кругу каждый член группы описывает положительные эмоции конкретного участника – «пишет» его «позитивный эмоциональный портрет», то есть какие позитивные эмоции возникают у этого человека, как часто, как это влияет на окружающих и т. д. Это упражнение дает возможность каждому члену группы узнать из «позитивных эмоциональных портретов», написанных группой, о том впечатлении, которое он производит на окружающих в моменты своего радостного настроения, о том, как это настроение влияет на взаимоотношения с другими людьми.

Примечание: данное упражнение позволяет увидеть себя со стороны, осознать свои особенности, то, как он воспринимается окружающими в те моменты,

когда испытывает позитивные эмоции, как это влияет на взаимоотношения с окружающими, соответствует ли это собственным представлениям.

Упражнение 8. «Положительные эмоции на заказ»

Цель: выработка навыков создания «хорошего» настроения, умения вызывать у себя позитивные эмоции.

В круге проводится обсуждение – каждый член тренинговой группы высказывает свое мнение по вопросу: можно ли целенаправленно вызвать у себя радостное настроение. После чего ведущий тренинга подводит итоги обсуждения. Далее участники тренинга объединяются в мини-группы по 3-4 человека. Каждая мини-группа создает свои способы создания «хорошего» настроения, которые потом обсуждаются и демонстрируются в круге.

Примечание: упражнение позволяет выработать приемлемые для каждого участника способы улучшения своего настроения, расширить их арсенал.

Упражнение 9. «Хорошее настроение»

Цель: знакомство с приемом, с помощью которого можно изменить настроение, создать позитивное эмоциональное состояние.

Материалы. Бумага, краски, мелки или карандаши.

Вариант А. Участникам тренинговой группы предлагается с помощью цветных карандашей, мелков или красок (кому что больше нравится) и листа бумаги передать свое эмоциональное состояние. Это может быть абстрактный сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры и т. д., главное — чтобы он соответствовал настроению. Далее участникам предлагается на другом листе передать с помощью графического изображения эмоциональное состояние, которое бы они хотели испытывать в данный момент, и описать это состояние с помощью слов. Выполнение этого упражнения заканчивается обсуждением в круге: участники делятся своими ощущениями и впечатлениями по поводу выполненного упражнения.

Примечание: упражнение является иллюстрацией идеи о том, что существует много способов улучшить свое эмоциональное состояние, что можно взглянуть на проблему с разных сторон, можно принимать «нестандартные» решения.

Упражнение 10. «Влияние эмоциональных состояний на взаимоотношения»

Цель: осознание влияния эмоциональных состояний на взаимоотношения с окружающими, на их эмоциональные состояния.

Вариант А. В круге проводится обсуждение на тему: влияние эмоциональных состояний окружающих на меня. Каждый участник отвечает на вопрос: есть ли это влияние, в чем оно проявляется, какие эмоции он сам при этом испытывает?

Вариант Б. Участники тренинговой группы делятся на мини-группы по 3-4 человека. Каждая мини-группа готовит демонстрацию ситуации, которая показывает влияние эмоционального состояния одного или нескольких человек на собеседников. Далее эти ситуации разыгрываются и обсуждаются в круге. В заключение участники делятся своими впечатлениями о выполненном задании.

Примечание: упражнение позволяет осознать и в дальнейшем учитывать влияние эмоциональных состояний на окружающих, выработать навыки рефлексии, что помогает оптимизировать общение с окружающими.

Упражнение 11. «Мои эмоциональные состояния в вузе»

Цель: осознание того, какие эмоциональные состояния в вузе преобладают и что является их причиной.

На первом этапе упражнения каждый участник группы в круге рассказывает об эмоциональных состояниях, которые возникают у него в вузе. Ведущий тренинга «ведет» статистику и после высказывания последнего участника подводит итог, который фиксируется на доске или ватмане, – какие психические состояния чаще всего возникают у студентов в вузе. Следующим этапом работы является выявление причин этих эмоциональных состояний. Обсуждение может проводиться в мини-группах, а может сразу в группе; результатом такой работы являются причины, список которых фиксируется на доске или ватмане. Опираясь на полученный перечень причин и результаты предыдущих упражнений (упражнения 4-7), студенты вырабатывают способы изменения эмоциональных состояний, создание у себя состояний, необходимых для учебно-воспитательного процесса. На последнем этапе упражнения участники, объединившись в мини-группы, моделируют ситуации из вузовской жизни; мини-группа пошагово описывает это изменение. Результаты работы в мини-группах демонстрируются и обсуждаются в круге, после чего подводится итог упражнения, участники делятся своими впечатлениями.

Примечание: упражнение является итоговым в данном блоке. Все предыдущие упражнения «работали» на него, его выполнение невозможно без выполнения предыдущих упражнений. Основная идея блока: познание студентами собственных эмоциональных состояний, причин их возникновения, их влияние на окружающих возможность управлять своими эмоциональными состояниями.

Блок 2. Средства экспрессии. Упражнения, входящие в этот блок, направлены на выработку навыков использования экспрессивных средств для усиления или ослабления эмоционального состояния, как своего, так и окружающих.

Цель: познание экспрессивных средств, осознание их влияния в процессе взаимоотношений с окружающими, осознание особенностей экспрессивных средств, расширение их диапазона, развитие навыков рефлексии.

Упражнения «Средства экспрессии»

Цель: познание особенностей воздействия экспрессии (ее средств) на собеседников, развитие навыков рефлексии.

Упражнение 1 «Экспрессивно-выразительные движения: мимика, взгляд, пантомимика, походка».

Цель. Познание особенностей своих движений, их влияние на окружающих, расширение диапазона их использования, развитие наблюдательности, к невербальным проявлениям эмоциональных состояний окружающих.

Материалы. Карточки, на которых написаны эмоциональные состояния, например радость, гнев, страх, страдание, презрение и т.п.

Каждому участнику дается карточка, на которой написано одно из эмоциональных состояний, например, радость, которое он должен при помощи экспрессивно-выразительных движений изобразить, а группа должна определить, какое эмоциональное состояние было продемонстрировано. В заключение в круге подводятся итоги упражнения: участники делятся своими впечатлениями о том новом, что было, о возможных трудностях, возникших в процессе выполнения упражнения, их причинах.

Упражнение 2. «Интонация»

Цель: познание особенностей своей речи, ее ритмико-интонационных сторон: интонации, высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила ударения, их влияния на окружающих, расширение диапазона (выработка новых способов) их использования, развитие наблюдательности к интонационным проявлениям эмоциональных состояний окружающих.

Материалы. Карточки со списком эмоциональных состояний, например радость, гнев, страх, страдание, презрение и т.д., причем карточки должны быть с разными последовательностями эмоций.

Каждому участнику дается карточка со списком эмоций, каждую из которых он должен продемонстрировать, говоря одну и ту же фразу, партнер же должен определить, какое эмоциональное состояние демонстрировалось. Для выполнения этого упражнения участники тренинга делятся на пары, садятся

спиной друг к другу и каждый из них по очереди повторяет одну и ту же фразу, например «Я рад(а) вас видеть» или «Сколько можно ждать» и т. д., стараясь с помощью интонации и других ритмико-интонационных сторон речи передать эмоциональное состояние. После выполнения задания в парах участники в круге анализируют результаты выполненного задания, рассказывают о своих ощущениях, впечатлениях, о трудностях, возникших в процессе выполнения упражнения, или их отсутствии.

Примечание: каждому участнику дается список эмоциональных состояний, который содержит 4-6 состояний. У каждого участника пары должна быть своя последовательность эмоциональных состояний.

Упражнение 3. «Динамические прикосновения»

Цель: осознание влияния динамических прикосновений: рукопожатие, прикосновение, поцелуй – на собеседников, выработка навыков их использования во взаимоотношениях с другими.

Участники образуют два круга – внешний и внутренний. Каждый участник, стоящий во внутреннем круге, имеет партнера во внешнем круге. По сигналу ведущего внешний и внутренний круги начинают движение в противоположные стороны. Каждый переход к новому партнеру – новое взаимодействие: с помощью динамических прикосновений попытаться передать отношение к партнеру, например принятие, поддержка, сострадание, отвергание, неприязнь и т.д., и в то же время понять, какое отношение демонстрирует его партнер. Выполнение этого задания заканчивается, когда каждый участник вернется на свою первоначальную позицию. После чего в круге происходит обсуждение выполненного упражнения, участники делятся полученными новыми ощущениями и впечатлениями.

Примечание: при проведении данного упражнения необходимо сделать акцент на важности использования динамических прикосновений во взаимоотношениях с другими людьми, потребности многих в этих прикосновениях с нашей стороны; чтобы избежать ситуаций обид, можно предложить каждому участнику свою последовательность демонстрации отношений: например, одно – принятие партнера, два – непринятие или одно – принятие, одно – непринятие и т. д.

Упражнение 4. «Дистанция»

Цель: осознание необходимости учета во взаимоотношениях с окружающими дистанции, развитие наблюдательности к экспрессивным проявлениям окружающих.

Любой участник, по желанию, становится в центр круга и закрывает глаза. Остальные участники тренинговой группы становятся относительно него на расстоянии, комфортном для них. Когда все заняли свои позиции, участник, стоящий в центре круга, открывает глаза. Ведущий предлагает ему обратить внимание на свои ощущения, возможно, кто-то далеко стоит, хотелось бы, чтобы он подошел ближе, а кто-то, наоборот, «давит». Данному участнику предлагает «расставить» группу относительно своего положения так, как ему хочется. Упражнение заканчивается обсуждением в круге.

Примечание: данное упражнение может выполняться только в группе, которая готова к такой работе, в которой высокий уровень доверия и принятия друг друга.

Упражнение 5. «Копия»

Цель: развитие навыков самоанализа, наблюдательности к экспрессивным проявлениям окружающих, развитие навыков свободного использования средствами экспрессии.

Ведущий предлагает 2-3 участникам изобразить одного из участников группы, максимально используя эмоциональные средства, например позу, жесты, походку, мимику, интонацию и т. д. Группа не знает, кого изображают, и должна это определить. По окончании выполнения упражнения подводятся итоги: насколько созданный «образ» схож с «оригиналом», какие характерные экспрессивные средства свойственные для «оригинала», позволили создать его «образ». Все участники делятся своим впечатлениями.

Упражнение 6. «Вербализация чувств».

Цель: развитие навыков вербального выражения эмоциональных состояний, навыков самопознания и самоанализа.

Материалы: Для варианта А: карточки, на которых написаны эмоциональные состояния (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т.д.)

Для варианта Б – карточки, на которых написаны две ситуации.

Вариант Б. Каждому участнику дается карточка, на которой написаны два эмоциональных состояния – позитивное и негативное, которые он должен передать вербально, то есть с помощью слов. Для этого необходимо придумать ситуацию, в которой эти состояния могут возникнуть, вспомнить эти состояния, вжиться в них. Группа должна определить, о каких эмоциональных состояниях шла речь. После того как задание выполнит последний участник, проводится обсуждение в круге. Участники делятся своими впечатлениями, рассказывают о трудностях, которые, возможно, возникли в процессе выполнения задания.

Вариант А. Каждому участнику дается карточка, на которой написаны две ситуации, в одной из которых предположительно возникают негативные эмоции, а в другой – позитивные; эту ситуацию и возникающее при этом эмоциональное состояние и должен вербально передать участник. После того как задание выполнит последний участник, проводится подведение итогов упражнения, участники делятся своими впечатлениями, рассказывают о трудностях, которые, возможно, возникли в процессе выполнения задания.

Примечание: данное упражнение рекомендуется начинать с обсуждения: как можно вызвать у себя желательное эмоциональное состояние, например, вспомнить ситуацию, в которой нужное эмоциональное состояние возникало, и далее использовать эти способы, выполняя задания.

Упражнение 7. «Слова — чувства»

Цель: осознание того, что между возникающими чувствами и словами соответствие может существовать, а может и отсутствовать, отказ от использования защитных механизмов, развитие навыков самопознания и самоанализа.

В круге проводится обсуждение на тему: всегда ли мы говорим то, что чувствуем, почему часто скрываем, искажаем свои чувства, что является причинами искажения, какие могут быть последствия, как их избежать; существуют ли ситуации, когда искажение истинных эмоций оправдано; что такое защитные механизмы, когда люди их используют. Каждый участник тренинговой группы высказывает свое мнение. В заключение ведущий обобщает и систематизирует всю полученную в результате обсуждения информацию.

Упражнение 8. «Влияние экспрессии»

Цель: осознание влияния эмоциональной экспрессии на окружающих, систематизация полученных в предыдущих упражнениях знаний и опыта.

Обсуждение в круге впечатлений и опыта, полученного при выполнении предыдущих упражнений этого блока, сравнение воздействий, которые оказывает то или иное средство экспрессивного проявления в отдельности, и одновременное использование по возможности всех средств. Каждый участник рассказывает о своих ощущениях.

Упражнения 9 и 10 являются завершающими в данном блоке. Они позволяют систематизировать, знания и опыт, приобретенные в предыдущих упражнениях блока, и попробовать применить их в профессиональной деятельности.

Упражнение 9. «Экспрессия студента»

Цель: систематизация знаний, навыков, приобретенных в ходе выполнения упражнений данного блока, осознание необходимости их использования в вузе.

Упражнение начинается с обсуждения в круге. Каждый участник отвечает на вопрос: отличаются или нет его экспрессивные проявления в вузе и вне его, например, дома, на отдыхе и т.д., с чем это может быть связано? Этот этап упражнения заканчивается общим выводом, который делает ведущий, основываясь на высказываниях участников. Содержание следующего этапа: участники работают в парах. Рассказывают о себе, задают вопросы, на основании полученной информации друг о друге создают портрет собеседника «эмоциональной экспрессии в вузе», например, насколько он эмоционально выразительный, адекватны ли его экспрессивные проявления ситуации и т.д. Созданные портреты обсуждают в парах. Данное задание можно выполнять и письменно. Итогом упражнения является обсуждение в круге результатов: участники делятся впечатлениями, опытом, приобретенным в результате выполнения этого упражнения.

Примечание: упражнение позволяет каждому участнику увидеть себя со стороны – «глазами» другого. В соответствии с этим происходит изменение самоотношения, изменение поведения.

Упражнение 10. «Экспрессия в вузе»

Цель: отработка навыков применения приобретенных знаний и опыта в школьной практике, развитие навыков самоанализа.

Участники объединяются в мини-группы по 3-4 человека, подготавливают ситуации из студенческой жизни, которые демонстрируют влияние экспрессии студента на эмоциональный климат на занятиях, зачетах и экзаменах и т. д. Далее эти ситуации проигрываются в круге и анализируются группой. В заключение участники в круге делятся своими впечатлениями от выполненного задания.

Примечание: при выполнении упражнения участникам необходимо использовать техники изменения эмоциональных состояний (своих и других участников), наработанные в предыдущих упражнениях, а также учитывать влияние эмоциональной выразительности на окружающих.

Блок 3. Аутогенная тренировка.

Упражнения данного блока выполняются на протяжении всего тренинга под руководством ведущего и после окончания тренинга самостоятельно.

Цель: развитие навыков использования аутогенной тренировки для снятия эмоционального напряжения и физической усталости, улучшения самочувствия, повышения работоспособности и творческой активности.

В процессе аутогенной тренировки возникает состояние релаксации, то есть пассивной концентрации на определенных ощущениях, которое сопровождается чувством глубокого успокоения, снятия напряжения и тревоги. В этом

особом состоянии, близком к легкому гипнозу, весьма успешно реализуются формулы самовнушения, направленные на регуляцию различных состояний и физиологических функций организма.

Последовательность развития психотерапевтического эффекта аутогенной тренировки: расслабление скелетных и гладких мышц при помощи специальных упражнений, снятие нервно-эмоционального напряжения и состояние «переключения», на фоне которых реализуются формулы самовнушения.

Основные правила составления программ самовнушения:

- каждая формула должна отражать цель самовнушения, быть краткой, удобной для запоминания и по возможности не содержать отрицания;
- формулы-самоприказы необходимо четко запомнить; не фантазировать, не вспоминать их в состоянии аутогенной тренировки-погружения;
- в каждой тренировке следует вводить только одну программу;
- не нужно особенно задумываться над содержанием формул в процессе самовнушения.

Для удобства все программы условно разделены на ситуативные и перспективные. В первых моделируется желаемое психическое состояние в предстоящей конкретной ситуации, вызывающей сильное эмоциональное напряжение – волнение, тревогу, страх и т.д.

При помощи ситуативного программирования внушается уверенность в себе, самообладание, мобилизация всего организма, свободное владение телом, спортивный азарт.

Перспективные программы позволяют избавиться от вредных привычек и комплексов, работать над волевым началом характера, осуществлять коррекцию поведенческих реакций, совершенствовать состояние здоровья.

Упражнение «Ситуативная программа»

Цель: создание индивидуальных ситуативных программ.

Ведущий тренинга проводит с группой первую стадию аутогенной тренировки (релаксация), когда состояние релаксации группой достигнуто, зачитывает свой вариант ситуативной программы, например для внутренней («моральной») подготовки к экзамену.

- Я спокоен, выдержан, уверен в себе.
- Я предельно собран, внимателен.
- Хорошо владею материалом.
- Свободно, вдумчиво отвечаю на вопросы.

Моя память работает отлично.

- Мне интересен предмет.
- Чувствую легкий спортивный азарт.

После окончания аутогенной тренировки каждому участнику тренинга предлагается написать свою ситуативную программу, которая потом озвучивается и обсуждается в круге.

Примечание: для самовнушения можно использовать всю программу целиком, а можно только одну из формул.

Упражнение «Перспективная программа»

Цель: создание индивидуальных перспективных программ.

Каждый участник тренинга, исходя из того, для чего служат перспективные программы, создает свою перспективную программу, которая потом озвучивается и обсуждается в круге.

В практической психологии, особенно для решения проблем в эмоционально-волевой сфере личности, давно зарекомендовала себя арт-терапия.

В некотором смысле данная психотерапевтическая техника является одной из самых действенных в области коррекции нарушений в эмоционально-волевой сфере личности.

В некоторых блоках программы курса использовалась возможность коррекционного и развивающего воздействия фотографии с точки зрения представлений и принципов разных направлений терапии искусством.

Сама по себе фотография представляет собой лишь определенный технический инструмент, который может применяться с разными целями, в том числе с целью создания фотодокументов или решения художественно-эстетических задач. Занятия фотографией, конечно же, могут сами по себе приводить к достижению определенных исцеляющих и развивающих эффектов. Однако ее применение в контексте определенных коррекционных и развивающих программ будет усиливать эти эффекты и делать их более устойчивыми. Это также позволяет применять фотографию для решения вполне конкретных задач развития, оздоровления и психокоррекции и прогнозировать результаты ее воздействия.

Психотерапия искусством представляет собой относительно хорошо разработанную теоретическую и методическую базу для лечебно-коррекционного и развивающего использования фотографии. В настоящее время психотерапия искусством представлена четырьмя основными направлениями – арт-терапией, драматерапией, музыкотерапией и танцевально-двигательной терапией; в некоторых странах они признаны в качестве самостоятельных профессий.

Поскольку фотография связана с созданием визуальных образов, вполне логично было бы рассматривать ее как одну из форм изобразительного искусства и, соответственно, арт-терапии. Арт-терапия представляет собой систему

лечебно-коррекционных и здоровьесберегающих воздействий, основанных на занятиях изобразительным творчеством. Как написано в информационном бюллетене Американской арт-терапевтической ассоциации (ААТА, 1998), «арт-терапия – это профессия, связанная с использованием различных изобразительных материалов и созданием образов, процессом изобразительного творчества и реакциями пациента (клиента) на создаваемые им продукты творческой деятельности, отражающие особенности его психического развития, способности и личностные характеристики, интересы, проблемы и конфликты».

Термин «арт-терапия» начал использоваться в англоязычных странах примерно в 40-е годы XX века, обозначая разные по форме и теоретическому обоснованию варианты лечебной и реабилитационной практики. Одни были инициированы художниками и осуществлялись преимущественно в студиях, организованных в крупных психиатрических и обще-соматических больницах, примером чему может служить деятельность британца Адриана Хилла. Другие допускали элементы психоаналитической трактовки изобразительной продукции пациентов и признавали важность их отношений с аналитиком (работы Маргарет Наумбург в США).

Несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях приобретает преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность. Отсюда – многочисленные попытки ее использования в образовательных учреждениях и в социальной работе.

Во многих случаях арт-терапия является одним из элементов комплексного лечебно-коррекционного воздействия и предполагает тесный контакт между специалистами разного профиля (врачом, психологом, педагогом* социальным работником). В разных странах существуют различные нормы допуска к осуществлению арт-терапевтической практики. Там, где арт-терапия признана в качестве самостоятельной профессии, право оказывать арт-терапевтические услуги имеют лишь те, кто получил специальную подготовку. Подобная подготовка, как правило, рассчитана на несколько лет последиplomного образования. В Российской Федерации арт-терапия самостоятельной профессией не является и рассматривается как метод психотерапии, а потому может применяться, главным образом, врачами-психотерапевтами. Вместе с тем там, где арт-терапия не связана с лечением и выступает в качестве диагностического, развивающего или психопрофилактического приема, она может применяться другими специалистами (психологом, педагогом). Арт-терапия связана с использованием разных изобразительных материалов, но может допускать применение и других форм творческого самовыражения – как правило, в сочетании с изобразительной деятельностью.

Границы «изобразительного искусства», таким образом, раздвинулись, к тому же оно стало включать в себя иные формы искусства (музыку, танец, сценическое искусство, литературу), так что в настоящее время весьма трудно определить его ключевое содержание. В то же время очевидно, что основой изобразительного искусства по-прежнему выступает создание визуальных образов.

Что касается фотографии, то на протяжении XX века она заняла прочное место в ряду различных форм и средств изобразительного искусства. Вполне естественно поэтому было бы включить ее в арсенал используемых в арт-терапии изобразительных материалов и инструментов.

Спецификой фототерапии можно считать то, что эта форма арт-терапии инновационна, поскольку существует дефицит информации о ее применении в публикациях. В своей книге Л. Штейнхардт (Штейнхардт Л., 2001) приводит развернутую классификацию изобразительных средств и материалов с описанием их физических свойств и эффектов психологического воздействия. О фотографии она, однако, даже не упоминает. В то же время арт-терапевтам было бы, наверное, весьма полезно осознать, какими изобразительными возможностями обладает фотография и насколько эти возможности отличаются от возможностей иных используемых в художественной практике средств и материалов, каким потребностям клиентов фотография может удовлетворять, какие особенные, по сравнению с другими материалами и средствами, чувства она у них вызывает и, наконец, какими психологическими эффектами сопровождается восприятие и создание фотографий.

Основным свойством фотографии является то, что она допускает широкие возможности варьирования в плане сложности процесса работы и самой техники, а также трудозатрат на создание снимков и может применяться лицами с самым разным уровнем умений.

Таблица 3.

Задачи использования фотографии и ее психологические функции

Задачи	Функции
Актуализация и выражение чувств, достижение катарсической разрядки	Фокусировки, актуализации, экспрессивно-катарсическая, стимуляции, мобилизации
Осознание потребностей и переживаний	Объективирования, смыслообразования, отражения динамики изменений, организации, рефрейминга (реорганизации)

Осознание и коррекция дизадаптивных паттернов поведения и мышления	Объективирования, смыслообразования, организации, рефрейминга, отражения динамики изменений
Развитие копинговых умений и механизмов психологической защиты и самоконтроля	Защиты, контейнирования, организации, мобилизации
Развитие самодирективности (самостоятельности) и способности к принятию ответственности за свои действия	Организации, мобилизации, фокусировки, актуализации, объективирования, смыслообразования
Развитие спонтанности и способности экспериментировать с новыми формами опыта	Фокусировки, актуализации, экспрессивно-катарсическая, мобилизации, стимуляции
Развитие визуального и понятийного мышления, сенсомоторных навыков, эстетических представлений	Стимулирования, организации, мобилизации, экспрессивно-катарсическая, смыслообразования, отражения динамики изменений, фокусировки и актуализации, рефрейминга, деконструирования
Осознание связи между разными аспектами психического опыта и системы отношений, укрепление «Я» и личных границ	Отражения динамики изменений, организации и интеграции, объективирования, фокусировки, смыслообразования, рефрейминга, контейнирования
Актуализация и проявление латентных потребностей и свойств личности, раскрытие внутренних ресурсов и творческих способностей	Стимулирования, мобилизации, фокусировки, экспрессивно-катарсическая, организации, объективирования, защиты, рефрейминга, смыслообразования
Развитие интересов и мотиваций, осознание установок и ценностей	Мобилизации, фокусировки, объективирования, отражения динамики изменений, рефрейминга, смыслообразования
Развитие межличностной компетентности — умения понимать и принимать окружающих и вступать с ними в конструктивное взаимодействие	Фокусировки и актуализации, объективирования, смыслообразования, рефрейминга, экспрессивно-катарсическая, контейнирования, организации, мобилизации, деконструирования, отражения динамики изменений
Совершенствование навыков включения в совместную деятельность	Стимулирования, организации, мобилизации, контейнирования, экспрессивно-ка-

ность	тарсическая, смыслообразования, рефрейминга, отражения динамики изменений, деконструирования, фокусировки и актуализации
Осознание и принятие групповых норм и ценностей, осознание общности проблем и человеческого опыта	Фокусировки, экспрессивно-катарсическая, объективирования, отражения динамики изменений, смыслообразования, деконструирования, рефрейминга

В соответствии с задачами психолого-педагогической технологии формирования стрессоустойчивости в ее содержание были включены следующие упражнения:

1. «Коллективный проект»

Цель: актуализация, выражение и осознание чувств в контексте группы. Развитие межличностной компетентности и навыков включения в совместную деятельность. Осознание общности проблем и опыта и достижение взаимопонимания. Укрепление «Я» и личных границ. Оказание взаимной эмоциональной поддержки. Исследование собственных ценностей, потребностей и установок. Актуализация и осознание адаптивных паттернов поведения и мышления в межличностных контактах, а также латентных потребностей, ролей и качеств личности. Раскрытие творческих способностей.

Использование данной техники в группе способствует самораскрытию участников и их сближению. В некоторых случаях использование данной техники способствует актуализации и разрешению внутригрупповых конфликтов (между личностью и группой, между отдельными участниками или коалициями внутри группы).

Содержание: участникам группы предлагается совместно создать серию фотографий на определенную тему и затем организовать снимки в пространстве, например, путем подготовки выставки, создания плаката, фотоинсталляции, альбома или иным образом.

До начала съемки участники должны определить тему и, возможно, распределить роли. В некоторых случаях ведущий может предложить группе одну или несколько тем на выбор, исходя из оценки потребностей группы, ведущей проблематики участников или внешнего контекста.

После того как коллективный проект будет реализован, происходит его представление и обсуждение. Ведущий может определенным образом организовать обсуждение, например, попросить участников группы рассказать, что они испытывали на разных этапах совместной работы, каковы были роли каж-

дого, удалось ли им достичь взаимопонимания и реализовать то, что было задумано, довольны ли они результатами и т. д.

2. «Фотопослание»

Цель: актуализация, выражение и осознание чувств в контексте группы. Развитие межличностной компетентности и навыков включения в совместную деятельность. Осознание общности проблем и опыта и достижение взаимопонимания. Укрепление «Я» и личных границ. Оказание взаимной эмоциональной поддержки. Исследование собственных ценностей, потребностей и установок. Актуализация и осознание латентных потребностей, ролей и качеств личности. Раскрытие творческих способностей.

Использование данной техники в группе способствует самораскрытию участников и их сближению.

Содержание: участникам группы предлагается выбрать одну или несколько фотографий из созданных ими когда-либо ранее или в ходе занятий. Эти фотографии должны передавать значимые для них чувства и представления (в том числе связанные с работой группы). Дополнив фотографии текстом, участники должны создать своеобразное «послание». Затем «послания» помещаются в конверт и вручаются «адресатам». В одних случаях авторы «посланий» готовят их для того, чтобы вручить определенному человеку из числа участников группы, в других случаях «послания» распределяются случайным образом.

Одним из вариантов данной техники является изготовление участниками группы ответных «посланий» в виде рисунков, фотографий, стихов, цитат и т. д., отражающих их реакцию на то, что они получили.

3. «Чувства и состояния в данный момент»

Цель: актуализация, выражение и осознание чувств. Выявление и осознание потребностей, установок и ценностей. Актуализация и осознание внутренних и внешних ресурсов, а также латентных ролей и свойств личности.

Применение данной техники в групповом контексте способствует самораскрытию участников группы, их сближению и обнаружению различий и общности опыта.

Содержание: участникам группы предлагается в ходе занятия создать один или несколько фотоснимков, которые передавали бы их чувства и состояние в данный момент. На снимках могут быть изображены либо сами участники группы, либо пейзаж или предметы, чем-то «созвучные» состоянию и чувствам автора.

При выполнении этого задания лучше пользоваться «Полароидом» или цифровыми камерами, иначе снимки могут потерять свою актуальность.

Таким образом, содержание профессиональной юридической деятельности, равно как и профессиональной подготовки к ее осуществлению, включает совокупность следующих стрессогенных факторов: правовая регламентация (нормативность) профессионального поведения и принимаемых решений, властный, обязательный характер профессиональных полномочий, постоянное общение с обвиняемыми (подозреваемыми), недобросовестными потерпевшими и свидетелями - лицами, дающими заведомо ложные показания или отказывающимися от дачи показаний, экстремальный характер правоохранительной деятельности, нестандартный, творческий характер труда, дефицит времени и перегрузки, ложная корпоративность, приводящая к защите «чести мундира» в ущерб общественным интересам, частое возникновение остроконфликтных ситуаций, процессуальная самостоятельность, персональная ответственность, нервно-психические перегрузки, обусловленные нерегулярной сменой условий труда, привычного режима суточной жизнедеятельности, вынужденным отказом от отдыха, ответственность за решение жизненно важных вопросов, затрагивающих честь, достоинство, свободу.

Стрессоустойчивость личности может быть представлена в виде системы саморегуляции, содержание элементов которой формируется за счет когнитивного и регулятивного механизмов.

Целенаправленное формирование стрессоустойчивости личности необходимо осуществлять через воздействие на сильное/слабое звено в структуре стрессоустойчивости в соответствии с механизмами саморегуляции.

На основе полученных в результате психодиагностики данных разработана психолого-педагогическая технология целенаправленного формирования стрессоустойчивости личности на основе когнитивного и регулятивного механизмов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из краткого анализа периодизаций и точек зрения различных ученых на профессиональное становление на этапе получения образования личностью следует, что, несмотря на разные критерии и основания дифференциаций этого процесса, авторы выделяют примерно одинаковые стадии и наделяют их сходным содержанием. В целом на этих стадиях происходит освоение системы основных представлений, характеризующих данную профессиональную общность, овладение специальными знаниями, умениями навыками, необходимыми и важными для будущей профессиональной деятельности, предполагается развитие профессионально важных личностных качеств, их структурирование в систему, формирование профессиональной пригодности – как системной организации субъекта в специфической профессиональной среде, а также проявляющейся в сочетании успешности учебно-профессиональной, трудовой деятельности с удовлетворенностью избранным путем, в конечном итоге предопределяющих готовность к осуществлению профессиональной деятельности и высокую ее эффективность.

Согласно многочисленным исследованиям профессиональной юридической деятельности, одним из важнейших профессиональных качеств признана нервно-психическая, эмоциональная устойчивость, требующая от молодого специалиста, наряду с необходимым объемом профессиональных знаний, определенного уровня сформированности стрессоустойчивости, что в свою очередь способствует успешному профессиональному и личностному развитию.

Исходя из закономерностей функционирования психики, уровень сформированности стрессоустойчивости личности можно исследовать через анализ характеристик саморегуляции и самоуправления личности.

Функционирование системы саморегуляции основано на когнитивном и регулятивном механизмах. Механизмы эти, в свою очередь, могут быть представлены следующим образом:

Когнитивный механизм, включающий систему представлений, формируемых на основе восприятия ситуации ее компонентов при непосредственной чувственной форме познания, образов и понятий, умозаключений при обобщенном и опосредованном отражении действует через определенным образом организованную и согласованную работу когнитивных процессов.

Регулятивный механизм, основанный на системах потребностей и мотивов, направленности личности и интересов, целей и установок, эмоционально-волевых свойств, обеспечивает содержание системы саморегуляции.

Соотношение и динамика функционирования вышеобозначенных механизмов в системе стрессоустойчивости личности обусловлены индивидуально-личностными свойствами.

Поскольку именно когнитивный и регулятивный механизмы формируют содержание элементов системы саморегуляции личности, в условиях профессиональной подготовки можно с помощью специальным образом организованной психолого-педагогической технологии воздействовать на структуру стрессоустойчивости личности через эти механизмы.

Используемые в качестве основы психолого-педагогической технологии зарекомендованных и эффективных психотехник, включенных в содержание занятий, и ее опора на когнитивный и регулятивный механизмы саморегуляции позволяют сделать заключение о том, что данная технология представляет собой полноценное средство целенаправленного формирования стрессоустойчивости личности в условиях профессиональной подготовки студентов-юристов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: дис. ... док. психол. наук / Л.М. Аболин. – Казань, 1988. – 397 с.
2. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
3. Аболин Л.М. О выборе адекватных методов обработки и анализа результатов тестирования устойчивых характеристик эмоционального поведения / Л.М. Аболин, В.Е. Никифоров // Новые исследования в психологии. – 1977. – № 2.
4. Аболин Л.М. Психологические механизмы устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань, 1987.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980.
6. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
8. Актуальные проблемы стресса. – Кишинев: Штиинца, 1976.
9. Александровский Ю.А. Психогении в экстремальных условиях / Ю.А. Александровский, О.С. Лобастов, Л.И. Спивак, П.Б. Щупин. – М., 1991.
10. Алексеев С.С. Теория права / С.С. Алексеев. – М., 1993.
11. Аминев Н.А. О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы человека / Н.А. Аминев, С.А. Изюмова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 128-133.
12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – Т.1. – М. – 1980.
13. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1996.
14. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М., 1975.
15. Анохин П.К. Социальное и биологическое в природе человека / П.К. Анохин // Материалы симпозиума по соотношению биологического и социального в человеке. – М., 1975.
16. Антология современной психологии / Отв. ред. Р.В.Габдреев. – Казань, 2001.

17. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. |
18. Апчел В.Я., Цыган В.Н. Стресс и стрессоустойчивость человека / В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб.: ВМА, 2002.
19. Аракелов Г.Г. Стресс и его механизмы / Г.Г. Аракелов // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4
20. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976.
21. Аршавский И.А. Механизмы и особенности физиологического и патологического стресса в разные возрастные периоды / И.А. Аршавский // Актуальные проблемы стресса. – Кишинев, 1976.
22. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 1990.
23. Бабахай Ю.С. Оперативная устойчивость и эмоциональный стресс / Ю.С. Бабахай // Вопросы психологии. – 2001. – № 3.
24. Бандзявичене Р.П. Стрессовые ситуации и дисстрессовые реакции: автореф. дис. ... канд. психол. н. / Р.П. Бандзявичене. – 1988.
25. Баранов А.А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства: дис. ... канд. психол. н. / А.А. Баранов. – СПб., 1995. – 208 с.
26. Батуев А.С., Соколова Л.В. О соотношении биологического и социального в природе человека / А.С. Батуев, Л.В. Соколова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1.
27. Белеев Г.С. Психологическая саморегуляция / Г.С. Белеев. – Екатеринбург, 2000.
28. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – СПб.: Наука, 1998.
- Битянова Н.Р. Проблемы саморазвития личности в психологии / Н.Р. Битянова. – Минск, 2000. – 213 с.
30. Бобнева М.И. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / М.И. Бобнева. – М., 1995.
31. Бобров В.В. Информационный стресс / В.В. Бобров. – М., 2000.
32. Бобров В.А., Обознов А.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А. Бобров, А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С.27-34.
33. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М., 2001.

34. Божович Л.И. Устойчивость личности, процесс и условия ее формирования / Л.И. Божович // 18-й международный психологический конгресс. Симпозиум 35. – М., 1996.
35. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М., 1996.
36. Боковиков А.М. Модус контроля как фактор стрессоустойчивость при компьютеризации профессиональной деятельности / А.М. Боковиков // Психол. журнал. – 2000. – № 1.
37. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Е.М. Борисова; под. ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981.
38. Бороздина Л.В., Залуненова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л.В. Бороздина, Е.А. Залуненова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1.
39. Борошина Л.Н. Валеологическая культура студента / Л.Н. Борошина, Л.А. Раппопорт, Ю.Р. Вишневский, Л.А. Семенов и др.. – Екатеринбург, 1998.
40. Борягин Г.Н. Исследование индивидуальных различий об уравновешенности нервных процессов / Г.Н. Борягин // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – Вып.2. – М., 1959.
41. Бразман М.Э. О дифференцировании некоторых эмоциональных состояний методом измерения цветовой чувствительности / М.Э. Бразман, В.Т. Дорофеева, В.А. Щербатов // Проблемы моделирования психической деятельности. – Новосибирск, 1967.
42. Брутшнский А.В. Психология субъекта и его деятельность. Современная психология: Справочное руководство / А.В. Брутшнский; под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999.
43. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев, 1989.
44. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983.
45. Васильев И.А. К вопросу об индикаторах эмоциональных состояний / И.А. Васильев // Психологические исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – Вып.4. – С. 53.
- Васильев И.А. Мышление и эмоции / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М., 1980.

46. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – Москва, 1984. – 49 с.
47. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. Университета, 1984.
48. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ. – 1976.
49. Вишневский Ю.Р. Социальный облик студента 90- х годов / Ю.Р. Вишневский, Л.Я. Рубина // Соц. исследования. – 2003. – № 10.
50. Водейко Р.И. Как управлять собой / Р.И. Водейко, Г.Е. Мазо. – Петрозаводск, 1998 – С. 104.
51. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956.
52. Выготский Л.С. Проблема эмоций / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1958.
53. Вяткин Б.А. Влияние психического напряжения на деятельность в спорте и управление ими в зависимости от особенностей личности: автореф. дис. ... док. психол. наук / Б.А. Вяткин. – М., 1981.
54. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р.В. Габдреев. – Казань, 1983.
55. Габдреев Р.В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки /Р.В. Габдреев. – М., 2001.
56. Габдреева Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Ш. Габдреева. – М., 1990.
57. Гарскова Г.Ш. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Ш. Гарскова // Псих. журнал. – 2000. – № 3.
58. Гатман Ю.Н. Удовлетворение деятельностью в связи с качествами личности: автореф. дис. ... канд. наук / Ю.Н. Гатман. – М., 1971.
59. Генковская В.М. Особенности саморегуляции как формы психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.М. Генковская. – Киев, 1990. – 18 с.
60. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
61. Горбов Ф.Д., Лебедев В.И. Психоневрологические аспекты труда операторов / Ф.Д. Горбов, В.И. Лебедев. – М.: Медицина, 1975.
62. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях / Л.А. Гордон // Соц. исследования. – 2000, – № 8, 9.
63. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности/ Л.П. Гримак. – М., 1998.

64. Грошевой Ю.М. Проблемы формирования судебного убеждения в уголовном судопроизводстве / Ю.М. Грошевой. – Харьков, 1975. – С. 7. – Т. I
65. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М., 1970.
66. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова // Учебное пособие: АГУ. – 2001.
67. Дерган А.А. Акмиология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Дерган, Н.В. Кузьмина. – Москва, 1993. – 116 с.
68. Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации / Л.Г. Дикая, С.А. Шаткий // Психол. журнал. – 2000. – V.
69. Дикая Л.Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека / Л.Г. Дикая // Проблемность в профессиональной деятельности. – М., 1999.
70. Дикая Л.Г. Становление новой системы психологической регуляции в экстренных условиях деятельности / Л.Г. Дикая // Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990.
71. Додонов Б.И. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования их эмоциональной сферы / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1972. – № 1.
72. Додонов Б.И. Направленность, характер и типичные переживания I человека / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1970. – № 1.
73. Донцов А.И. К вопросу о механизмах формирования личности / А.И. Донцов // Психологические исследования. Вып.5. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С.31-41.
74. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования / В.Н. Дружинин. – М., 1994.
75. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд./ В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999.
76. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И.Г. Дубов // Вопросы психологии. – 1993. – № 5.
77. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1.
78. Егоров Ю.В. Влияние личностных свойств на успешность правоохранительной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Егоров. – Новосибирск, 1998.

79. Елфимова Н.В. Функции эмоции в создании мотивационного компонента деятельности / Н.В. Елфимова // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1987.
80. Еремин А.Л. Особенности развития эмоционального стресса у лиц с различным уровнем физической работоспособности: (на примере монтажников, работающих на высоте): автореф. дис. ... канд. мед. наук / А.Л. Еремин. – М., 1990. – 24 с.
81. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М., 1986.
82. Заика Е.В. Методика исследования индивидуальности-типичности эмоционального отклика / Е.В. Заика, О.Г. Карташов // Вопросы психологии. – 1993. – № 4.
83. Запорожец А.В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности. Личность и деятельность: тезисы докладов к 5 всес. Съезду психологов СССР / А.В. Запорожец. – М., 1977.
84. Захаров И.А. Генезис некоторых образований личности у студентов / И.А. Захаров // Современные психолого- педагогические проблемы высшей школы. – М. – 1976. – № 5. – С. 78-87.
85. Зеер Э.Ф. Психологическое становление личности инженера-педагога: текст лекций / И.А. Захаров. – Свердловск: СИПИ, 1987.
86. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов / И.А. Захаров. – Екб., 2003.
87. Зибельман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зибельман // Очерки психологии труда/ под. ред. Е.А. Милеряна. – М., 1974.
88. Злобин А.Т. Классификация эмоций / А.Т. Злобин // Вопросы психологии. – 1991. – № 4.
89. Зотова О.И. ЦО и механизмы социальной регуляции поведения / О.И. Зотова, М.И. Бобнева // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
90. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М., 1991.
91. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб., 2000.
92. Ильин Е.П. Оптимальные состояния человека как психофизиологическая проблема / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 35-42.
93. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб., 2002.
94. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния / Е.П. Ильин // Теория функциональных систем в психологии и физиологии. – М., 1978. – С. 325-346.

95. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб., 2002.
96. Кайданов Д.П., Суименко Е.И. Актуальные проблемы социологии труда / Д.П. Кайданов, Е.И. Суименко. – М., 1974.
97. Капустин А.Н. Исследование уровня притязаний в условиях психологического стресса в связи со свойствами нервной системы и темперамента: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Капустин. – Пермь, 1980. – 15 с.
98. Карвасарский Б.Д. Неврозы: руководство для врачей / Б.Д. Карвасарский. – М., 1990.
99. Карпов А.В. К проблеме психических процессов / А.В. Карпов // Психол. журнал. – 1986. – № 6.
100. Кахиани С.Н. Экспрессивность эмоций человека / С.Н. Кахиани, З.Н. Кахиани, Д.З. Кахиани. – Тбилиси, 1985.
101. Киндрас Г.П. Влияние посттравматических стрессовых расстройств на адаптацию воинов – ветеранов войны в Афганистане / Г.П. Киндрас, А.М. Тураходжаев // Соц. и клин. психиатрия. – 1992. – № 1.
102. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М., 1983.
103. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск, 1993.
104. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1995.
105. Климов Е.А. Психология профессионала. Психологи Отечества / Е.А. Климов. – М., 1996.
106. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Р.-н.-Д., 1996.
107. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник / Е.А. Климов. – М., 1998.
108. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1970.
109. Ковалев А.Г. Психологические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Т. 1. – Л., 1957-1960.
110. Кокс Т. Стресс / Т. Кокс. – М., 1981.
111. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М., 1967.
112. Конопкин О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально - типологическими особенностями их саморегуляции / О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
113. Копина О.С. Исследование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности в условиях различной мотивации: автореф. дис. ... канд. ... наук / О.С. Копина. – М., 1982.

114. Копина О.С. Экспериментальная диагностика уровня психоэмоциональной напряженности и его источников / О.С. Копина, Е.А. Суслова, Е.В. Заикин // Вопросы психологии. – 2000. – № 3.
115. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Л.Н. Корнеева; под ред. ГС. Никифорова. – СПб.: СПбУ, 2001.
116. Коротаев А.А. Влияние эмоционального стресса на трудовую деятельность в зависимости от типологических свойств нервной системы / А.А. Коротаев // Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь, 1986. – Вып. 5. – 420 с.
117. Косов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Косов // Вопросы психологии. – 1997. – № 6.
118. Котлярова Л.Н. Соотношение психодизритмий и стрессовой устойчивости человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Н. Котлярова. – Л., 1988. – 18 с.
119. Кудрявцев Т.В. Влияние характерологии особенностей личности на динамику профессиона самоопределения / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 2000. – № 1.
120. Куликов Л.В. Личностный фактор в преодолении стресса // Актуальные проблемы психологической теории и практик / под ред. А.А. Крылова. – СПб.: СПбГУ, 1995
121. Кэрролл Э. Психология эмоций / Э. Кэрролл; пер. с англ. – СПб., 1999.
122. Лазарев В.В. Социально-психологические аспекты приме права / В.В. Лазарев. – Казань, 1982. – С. 12.
123. Лазарус Р. Психологический стресс / Р. Лазарус. – М., 1992. – 310 с.
124. Лазарус Р. Индивидуальная чувствительность и устойчивое психологическому стрессу / Р. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М., 1989.
125. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – Л., 1970.
126. Лазебная Е.О. Военно-травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий / Е.О. Лазебная, М.Е. Зеленова // Психол. журнал. – 1999. – № 5.
127. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964.
128. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М., 1971.
129. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психолог. журнал. – 1981. – Т 2. – № 5. – С. 3-22.

130. Ломов Б.Ф. Личность в системе личностных отношений / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – № 3. – С. 3-17.
131. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М., 1984.
132. Лотова И.П. Особенности карьерного процесса в системе государственной службы / И.П. Лотова – Екатеринбург. – 2001.
133. Либин А.В. Дифференциальная психология / А.В. Либин. – М., 2000.
134. Лупинская П.А. В кн.: Курс советского уголовного процесса: Общая часть / П.А. Лупинская. – М., 1989. – С. 466.
135. Люсин Д.В. Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории « эмоция» / Д.В. Люсин // Познание, общество, развитие. – М.: Инст-т психологии РАН, 1996.
136. Люсин Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций / Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
137. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психол. журнал. – 2001. – № 1.
138. Марищук В.Л. Формирование профессиональной пригодности / В.Л. Марищук. – Минск: Высшая школа, 1984.
139. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – Минск, 2001 – 260 с.
140. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
141. Мастеров Б.М. Психология саморазвития (психотехника риска и правил безопасности) / Б.М. Мастеров. – Минск, 1995. – 123 с.
142. Материалы XIX международного конгресса общества исследования стресса и тревожности // Психол. журнал. – 1999. – № 2.
143. Махнач А.В., Бушов Ю.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности / А.В. Махнач, Ю.В. Бушов // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 130-133.
144. Махнач А.В. Личностные детерминанты динамики психических состояний в экстремальных условиях деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Махнач. – М., 1993. – 20 с.
145. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции человека / В.А. Машин // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
146. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремального фактора / В.И. Медведев. – М., 1982.
147. Медведев О.И. Эмоциональное напряжение и стресс / О.И. Медведев // Физиология кровообращения. – М.: Медицина, 1986.

148. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф.З. Меерсон. – М., 1981.
149. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., 1986.
150. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте. – М.: ФиС, 1933. – 480 с.
151. Морсанов В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности / В.И. Морсанов // Вопросы психологии. – 1991. – № 1.
152. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М., 1995.
153. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982.
154. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М., 1972.
155. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М., 1986.
156. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие / под ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.
157. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – Москва. – Воронеж, 1996.
158. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003.
159. Психологические проблемы деятельности в особых условиях. Сборник научных трудов. – М.: ИП РАН, 1989.
160. Психоземotionalный стресс. / под ред. К.В. Судакова – М.: НИИ им. Анохина П.К. РАМН, 1992.
161. Разумов С.А. Эмоциональные реакции и эмоциональный стресс / С.А. Разумов // Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека. – М., 1976.
162. Райковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Райковский. – М., 1979.
163. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб., 2001.
164. Романов В.В. Руководство по профессиональному психологическому отбору кандидатов на службу в органы прокуратуры РФ (методическое пособие) / В.В. Романов, М.В. Кроз. – М., 1994.
165. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х томах / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
166. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Психология личности: Сборник статей / сост. А.Б. Орлов. – М.: ООО Вопросы психологии, 2001.

167. Сймоуклена Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Сймоуклена. – М., 1999.
168. Санникова О.П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности / О.П. Санникова // Вопросы психологии. – 1982. – № 2.
169. Сапарин О.Е. Профессионально-педагогическая устойчивость сотрудников органов внутренних дел и пути ее совершенствования (на материале деятельности оперуполномоченного уголовного розыска): дис. ... канд. психол. наук / О.Е. Сапарин. – М., 1990. – 288 с.
170. Сафронов В.П. Влияние индивидуально-психологических факторов на адаптацию курсантов и слушателей к условиям обучения: дис. ... кад. психол. наук / В.П. Сафронов. – Уфа, 1990. – 171 с.
171. Селье Г. На уровне целого организма / Г. Селье. – М., 1972.
172. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М., 1960.
173. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., 1982.
174. Семененко Е.И. О типе эмоциональной направленности студентов / Е.И. Семененко // Актуальные проблемы психологии в свете современных требований общественной практики. – Пермь, 1996.
175. Середа Т.В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Середа. – Л., 1987. – 295 с.
176. Сирота Н.А., Ялтанский В.М. Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования / Н.А. Сирота, В.М. Ялтанский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1993. – № 1. – С. 53-60.
177. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995.
178. Спилберг Ч.Д. Стресс и тревога в спорте / Ч.Д. Спилберг. – М., 1983.
179. Судаков К.И. Системные механизмы эмоционального стресса / К.И. Судаков. – М., 1981.
180. Судаков К.В. Стресс как проблема выживания человечества: экспериментальные подходы к изучению механизмов устойчивости к стрессу / К.И. Судаков // Тезисы докл. 1 Межд. конф. Выживание человека: резервные возможности и нетрадиционная медицина. – М., 1993. – С. 18-20.
181. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961.
182. Тенперван К. Как противостоять превратностям судьбы / К. Тенперван. – СПб., 2000. – 202 с.

183. Торчинская Е.Е. Роль ценностно-смысловых образований личности в адаптации к хроническому стрессу / Е.Е. Торчинская // Психол. журнал. – 2001. – № 2.
184. Фейнгерберг И.М. Мозг. Психика. Здоровье / И.М. Фейнгерберг. – М.: Наука, 1972.
185. Фернхем А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен – СПб., 2001. – 368 с.
186. Фресс П. Эмоции / П. Фресс // Экспериментальная психология. – Вып. 5. – М., 1975.
187. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга / Ю.Л. Ханин. – Л., 1976.
188. Холмогорова А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гараян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
189. Хомская Е.Д. Изучение биологических основ психики с позиции нейропсихологии / Е.Д. Хомская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3.
190. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М., 1995.
191. Цагарелли Ю.А. Объективные методы измерения уровня эмоциональности / Ю.А. Цагарелли // Теоретические и прикладные исследования по психологии. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1977.
192. Цагарелли Ю.А. Особенности личности и профессиональная направленность обучения / Ю.А. Цагарелли // Прикладная психология в высшей школе. – Казань, 1979.
193. Чебыкин А.Я. Особенности эмоциональной устойчивости спортсменов и психологические средства ее формирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Я. Чебыкин. – М., 1979. – 25 с.
194. Черепанова Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека / Е.М. Черепанова. – Л., 1979.
195. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М: Логос, 1994.
196. Шапкин С.А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности// Проблемность профессиональной деятельности: теории и методы психологического анализа. – М., 1999. – С.132-160.
197. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: методологические проблемы социальной психологии / В.А. Ядов. – М., 1975.
198. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: учебное пособие / В.А. Якунин. – М., 1994. – 156 с.