

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Практическая психология в образовании
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением
дистанционных образовательных технологий

Обучающийся

А.В. Жельмене

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

руководитель

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы проблемы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий	10
1.1 Понятие и сущность психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.....	10
1.2 Особенности психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий	20
Глава 2 Экспериментальная работа по осуществлению психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий	29
2.1 Выявление уровня психоэмоциональной саморегуляции у студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий	29
2.2 Разработка и внедрение программы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий	40
2.3 Определение эффективности программы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.....	65
Заключение.....	94
Список используемой литературы.....	96
Приложение А Список студентов, участвующих в исследовании.....	102
Приложение Б Рабочий стол платформы «Проектива»	103
Приложение В Пример информационного поста в VK-сообществе.....	104

Введение

В настоящее время «психологическое просвещение – самая неразработанная как в теоретическом, нормативном, так и в практическом плане форма работы практического психолога. Существует две точки зрения на психологическое просвещение и его место в системе работы практического психолога: ряд исследователей оценивает его как элемент психопрофилактической работы практического психолога, ряд авторов выделяет психологическое просвещение как отдельный вид работы» [34].

«Психологическое просвещение – это вид работы специалиста-психолога по распространению специальных (в данном случае психологических) знаний, особый вариант педагогической деятельности, осуществляемый специалистом-психологом самостоятельно или в сотрудничестве со специалистом другого профиля, помогающим более эффективно достичь целей распространения психологических знаний» [34].

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий – «совокупность образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, прежде всего, с использованием средств телекоммуникации» [26].

«Цель применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе Тольяттинского государственного университета – предоставление студентам возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства студента или его временного пребывания (нахождения); увеличение контингента студентов университета, в том числе за счет расширения географии обучения, на районы и регионы, удаленные от Тольятти; интенсификация использования научного, методического и технического потенциала университета; повышение эффективности самостоятельной работы студента» [26].

Основное отличие традиционного обучения от обучения с применением дистанционных образовательных технологий заключается в использовании современных компьютерных технологий, которые, в свою очередь, могут оказывать влияние на психоэмоциональное состояние студентов.

«Эмоции определяют качество жизни каждого человека, в том числе и студента» [3]. При обучении с применением дистанционных образовательных технологий отсутствует очное общение между студентами и преподавателем. Это негативно сказывается на процессе обучения, так как со студентом не оказывается человека, который мог бы эмоционально окрасить знания.

«Для освоения материала с применением дистанционных образовательных технологий требуется жесткая самодисциплина, поскольку его результат напрямую зависит от самостоятельности и осознанности студента. Это требует от студента значительного самоконтроля, в том числе и умений психоэмоциональной саморегуляции» [1, 30]. У 20,9% первокурсников наблюдаются эмоциональные проблемы, связанные с повышенной возбудимостью, склонностью к депрессивным состояниям, частым сменам настроения, тревожностью. Данные исследования РАО с участием 21921 студента 1 курса из 22 университетов в 8 федеральных округах РФ представлены в Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в РФ (29.08.2022) [12].

Психологическое просвещение студентов – приобщение студентов к психологическим знаниям, информирование о психологических закономерностях развития и функционирования различных сторон жизнедеятельности человека, направленное на формирование у студентов психологической культуры.

В Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в РФ (29.08.2022) определены задачи,

среди которых создание условий для укрепления психологического благополучия, психического здоровья и позитивной социализации обучающихся.

При этом в имеющихся на данный момент методических разработках, не представлены рекомендации по организации психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Отсутствуют исследования в области психологического сопровождения обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Проблема исследования: какими должны быть содержание и формы организации психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий?

Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать содержание и формы организации психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Объект исследования – психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Предмет исследования – содержание и формы организации психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В данное исследование вводим ограничение – психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, в аспекте формирования психоэмоциональной саморегуляции.

Гипотеза исследования. Психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, будет эффективно, если:

- выявить запросы и дефициты студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, в аспекте психоэмоциональной саморегуляции;

- разработать психопросветительскую программу на основе выявленных запросов и дефицитов студентов в аспекте психоэмоциональной саморегуляции;
- определить формы и методы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Задачи исследования.

1. Изучить и проанализировать психологическую литературу по проблеме исследования, нормативно-правовые документы.
2. Выявить уровень психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, а также запросы студентов в аспекте психоэмоциональной саморегуляции.
3. Определить и апробировать содержание и формы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий (в аспекте формирования умений психоэмоциональной саморегуляции).

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- положения Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в РФ (29.08.2022);
- подход И.В. Дубровиной к определению психологического просвещения как отдельного направления деятельности практического психолога;
- исследования в области проблемы саморегуляции и психологии активности (К.А. Абульханова-Славская, П.К. Анохин).

Для достижения поставленных задач применялись следующие методы исследования:

- теоретические: сравнительный и сопоставительный анализы литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: эксперимент, анкетирование, опрос, количественная и качественная обработка фактического материала исследования.

Диагностические методики:

- «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (авторы: Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов);
- «Опросник самоорганизации деятельности» (автор: Е.Ю. Мандрикова);
- «Стиль саморегуляции поведения» (автор: В.И. Моросанова);
- методика «Индикатор копинг-стратегий» (автор: Д. Амирхан);
- «Опросник для измерения мотивации достижения» (РАМ) (автор: А. Мехрабиан).

Экспериментальная база исследования: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет».

Исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2023 г. – сентябрь 2024 г.). На данном этапе определены проблема исследования, научный аппарат работы, анализировались теоретические положения для установления степени научной разработанности проблемы, были определены показатели и диагностические методики.

Второй этап – экспериментальный (октябрь 2024 г. – март 2025 г.). На данном этапе осуществлялась разработка и апробация содержания работы по психологическому просвещению студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Проводились формирующий и контрольный эксперименты.

Третий этап – аналитико-обобщающий (апрель 2025 г. – май 2025 г.). На данном этапе проводились анализ, обобщение и систематизация результатов экспериментальной работы; формулировались выводы, осуществлялось оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в определении возможностей психологического просвещения в формировании

психоэмоциональной саморегуляции у студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, в определении оптимальных форм психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что конкретизировано понятие «психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий» в аспекте формирования психоэмоциональной саморегуляции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы в ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» с целью повышения успеваемости и сохранности контингента студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась опорой на концептуальные научные идеи отечественной психологии; комплексным характером используемых методов, адекватных предмету, цели, задачам исследования; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в подборе психодиагностических методик, сборе эмпирического материала, разработке и реализации психопросветительской программы, обработке и интерпретации результатов проводимого исследования.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Его результаты докладывались и обсуждались на отчетах по научно-исследовательской работе в семестре; на научно-теоретической конференции «Студенческие Дни науки в ТГУ» (2025 г.). Материалы исследования нашли отражение в 3 публикациях.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Конкретизация понятия «психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий».

Это направление деятельности педагога-психолога психологической службы вуза, ориентированное на формирование психологической культуры и развитие навыков психоэмоциональной саморегуляции у студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

2. Особенности психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Специфика данных технологий (отсутствие очного взаимодействия, повышенные требования к самодисциплине и саморегуляции) предъявляет особые требования к психоэмоциональному состоянию студентов и обуславливает необходимость целенаправленного психологического просвещения, направленного на формирование психоэмоциональной саморегуляции.

3. Эффективность психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий, обеспечивается выявлением индивидуальных запросов и дефицитов студентов в области психоэмоциональной саморегуляции; разработкой и реализацией психопросветительской программы, направленной на формирование навыков психоэмоциональной саморегуляции, с учетом выявленных потребностей; использованием оптимальных форм и методов психологического просвещения, адаптированных к дистанционному формату обучения.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (42 источника), 3 приложений. Текст содержит 14 рисунков, 20 таблиц. Основной текст работы изложен на 101 странице.

Глава 1 Теоретические основы проблемы психологического просвещения студентов, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий

1.1 Понятие и сущность психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий

На сегодняшний день психология является актуальной и востребованной наукой, она приносит пользу для эффективного решения задач, интерес к ней испытывают разные социальные и возрастные слои населения.

Сегодня существует несметное количество информации в области прикладной и практической психологии: практические курсы, видеолекции и онлайн-тренинги в Интернете, научно-популярная литература зарубежных и отечественных авторов, открыты курсы для переподготовки кадров, обучающие семинары и мастер-классы для всех желающих расширить свой кругозор в области психологии.

Несмотря на это многообразие возможностей довольно большая часть населения современной России не обладает даже элементарными основами психологических знаний. Очень часто мы наблюдаем картину психологической безграмотности, когда взрослые и, казалось бы, вполне разумные люди годами не могут (а иной раз и не хотят) разрешить свои личностные проблемы и разногласия в семье. Не исключено, что те дети, которые воспитывались в семьях у подобных родителей, могут столкнуться с аналогичными психологическими проблемами и с данным опытом они войдут во взрослую жизнь.

Решение этой психологической проблемы заключается в организации системы психологического просвещения, которая направлена на формирование положительных установок в отношении обращения за

психологической помощью и расширение знаний в области практической психологии.

При анализе литературных источников были выявлены недоработки психологического просвещения в теории, нормативных документах, а также на практике. В первую очередь, данный вопрос недостаточно освещен в нормативных документах, регламентирующих деятельность психологической службы в образовании.

«Психологическое просвещение – вид работы специалиста-психолога по распространению специальных (в данном случае психологических) знаний, особый вариант педагогической деятельности, осуществляемый специалистом-психологом самостоятельно или в сотрудничестве со специалистом другого профиля, помогающим более эффективно достичь целей распространения психологических знаний» [34].

«В настоящее время существует две точки зрения на психологическое просвещение и его место в системе работы практического психолога: ряд авторов выделяет психологическое просвещение как отдельный вид работы (например, И.В. Дубровина, 2000)» [7, 27], другие, в частности, Л.Ф. Чупров (2003), «рассматривают психологическое просвещение как составную часть психопрофилактической работы практического психолога» [34].

«Психологическое просвещение – раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания. Психологическое просвещение – основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач психопрофилактической работы психолога независимо от того, в какой из сфер социальной деятельности (образование, здравоохранение, промышленность, фирма, правоохранительные органы и другие) он работает» [34].

«Основные задачи психологического просвещения:

- формирование научных установок и представлений о психологической науке и практической психологии (психологизация социума);
- информирование населения по вопросам психологического знания;
- формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития;
- профилактика дидактогений (ятрогений) как одного из вариантов проявления синдрома эмоционального сгорания (или выгорания);
- помощь людям в преодолении трудностей решения жизненных проблем, в осознании причин неудач и нахождении путей решения.

Содержание психологического просвещения определяется исходя из специфики, вида и профиля учреждения, уровня общей и психологической культуры информируемого субъекта (отдельный человек, группа, коллектив, массовая аудитория) и социальной ситуации» [18, 37].

«Формы психологического просвещения могут быть индивидуальные (беседа), групповые (тематический урок, родительское собрание), эстрадные представления (с участием субъекта-реципиента), публичные выступления (лекция, сообщение перед большой аудиторией) и другие. Использование той или иной формы определяется как опытом практического психолога, его коммуникативными и лекторскими, творческими возможностями, так и конкретной ситуацией аудитории, в которой (или по запросу которой) проводится этот вид работы» [34].

Средства психологического просвещения представлены на рисунке 1:

вербальные, включающие лекции, беседы, тематические конкурсы, а также публикации в печатных и электронных средствах массовой информации;

наглядные, представленные в виде плакатов, буклетов, брошюр, памяток, а также интерактивные форматы.

Рисунок 1 – Средства психологического просвещения

«Иногда просвещение принимает нетрадиционные формы: психолог проводит урок вместе с учителем, направляя его деятельность в желаемое русло» [32] (М. Степанова, 2003). Сегодня всемирная паутина интернета дает безграничные возможности для психологического просвещения, такие как проведение онлайн-тренингов, размещение информации на web-сайтах и тому подобное.

В организации высшего образования психологическое просвещение может осуществляться в разнообразных формах. В первую очередь, это одна из задач, стоящих перед психологической службой вуза, где квалифицированные сотрудники, психологи-консультанты проводят индивидуальные консультации для студентов, их родителей, преподавателей и сотрудников, организуют групповые занятия и тренинги различной тематики. К сожалению, даже в таком крупном городе, как Москва, высших учебных заведений, в организационной структуре которых имеется психологическая служба, не много [13].

Основные направления деятельности психолога (психологической службы), направленные на повышение качества высшего образования, отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Основные направления деятельности психолога в вузе

Направление	Описание
Психологическая диагностика	«Профориентационная работа на довузовском этапе, первичное анкетирование первокурсников, обследование личности студента, выявление групп риска употребления ПАВ, оценка удовлетворенности учебным процессом, оценка микроклимата в учебных группах (коллективах), выявление уровня нормализации учебной нагрузки, и так далее. По результатам диагностики – создание баз данных» [13].
Психологическое сопровождение образовательного процесса, и самих студентов	«Адаптация первокурсников, разработка программ индивидуальной работы, профилактика негативных психоэмоциональных состояний, как у студентов, так и у преподавателей» [13].
Научно-исследовательская деятельность	«Внедрение знаний психологической науки в профильные предметы («психология профессий» – по Э.Ф. Зееру, «психология спорта», психология архитектуры» и так далее)» [13].
Психологическое просвещение	«Повышение психологической компетентности преподавательского состава, студентов» [13].
Формирование и укрепление корпоративной культуры	«Создание благоприятной психологической атмосферы в ВУЗе в целом» [13].

Не вызывает сомнения тот факт, что все вышеперечисленные направления работы необходимы студентам на протяжении всего периода обучения: от поступления до выпуска. «На разных этапах обучения студенты переживают несколько периодов кризиса, они нуждаются в разносторонней психологической помощи. За 5 лет обучения студенты переживают три кризисных периода. Они сталкиваются с тремя ситуациями эмоционального и когнитивного стресса, требующими значительного изменения представлений о мире и собственном Я» [20].

«Период адаптации первокурсников характеризуется рядом специфических проблем: адаптация в новой социальной и академической среде, усвоение новых норм поведения, установление межличностных отношений и преодоление тревоги перед сессией. Объем учебной нагрузки и приближение сессии вызывают негативные последствия и тревогу» [5]. В связи с этим, целесообразно начинать работу с первичного анкетирования

(сбор анамнестических данных и выявление интересов) и, «при необходимости, проведения диагностических процедур для оценки когнитивной, эмоционально-волевой и других сфер. Групповые занятия с элементами тренинга представляются эффективным инструментом, способствующим сплочению группы, адаптации к корпоративной культуре, ориентации в пространстве вуза, принятию правил и планированию времени» [5].

«Психологическое просвещение играет ключевую роль в адаптации студентов, особенно распространение информационных материалов о структуре университета и стратегиях успешной подготовки к сдаче экзаменационной сессии и к государственной итоговой аттестации. Важно понимать, что адаптация к условиям вуза – это не только пассивное приспособление, но и активное преобразование среды. Позиция адаптации опирается на активизацию творческого потенциала. В этот период важно не только усвоить нормы и правила университета, но и направить творческий и учебный потенциал студентов в нужное русло, например, участие в научных конференциях, спортивных командах и студенческих сообществах. Рекомендуются групповые занятия для развития креативности, а также формирования и развития лидерских качеств» [20].

«Кураторы академических групп вуза, прошедшие обучение у специалистов психологической службы, могут оказать значительную помощь в адаптации студентов. Обучение кураторов необходимо для решения проблем в группах, таких как нарушения адаптации, межличностные конфликты, снижение академической успеваемости и риск злоупотребления психоактивными веществами и так далее» [20].

«Для студентов второго и третьего курсов характерен период кризиса середины обучения. В этот период важна поддержка в ситуациях снижения интереса к учебе и мотивации [33]. В это время необходимо формировать ответственность и навыки активного социального взаимодействия» [20]. Тренинги, направленные на развитие коммуникации, разрешение

конфликтов, толерантность, «социальную восприимчивость и мотивацию к здоровому образу жизни, способствуют формированию зрелой и гармоничной личности, профессиональной «Я-концепции», переоценке идеалов и прагматичной направленности жизни» [20].

«Для выпускников характерен кризис перехода в профессиональную сферу, что означает осознание промежуточного положения между учебой и работой. Актуальны вопросы определения профессионального пути и построения семьи. Групповые занятия должны быть направлены на гармоничное вхождение в профессиональное сообщество с сохранением ценностей здоровой семьи. Эффективны тренинги по трудоустройству, построению карьеры, подготовке к семейной жизни и ответственному родительству» [20].

«Дистанционное обучение в процессе своей истории прошло определенную трансформацию – от обучения посредством почтовых писем до использования спектра современных информационных технологий. Дистанционные формы обучения существовали и ранее, но применялись только в качестве дополнительных форм к очным» [10].

«Так, например, Г.Э. Собирова, Н.Б. Кузник [15], Е.Ю. Гаген и другие отмечают, что основными достоинствами дистанционного обучения являются следующие его особенности:

- лаконичность и гибкость. Ценно, что в процессе дистанционного обучения большую часть учебного материала студенты осваивают самостоятельно, имея возможность выбрать удобное для занятий время. Материал, используемый в процессе дистанционного обучения, как правило, излагается лаконично;
- овладение студентами и преподавателями новыми технологиями и формами обучения и преподавания. Преподаватели вузов вынуждены осваивать новые технологии и формы проведения учебных занятий, например, скрайбинг, сторителлинг, веб-квесты и другие);

– возможность участвовать в образовательном процессе, находясь на большом расстоянии. Данный формат обучения позволяет студентам, проживая в различных регионах или за рубежом, проходить обучение в любом вузе РФ, не выходя из дома. Хотелось бы отметить, что такая форма обучения очень удобна и для маломобильных студентов» [2].

«Недостатки дистанционного обучения исследователи выделяют следующие:

– отсутствие очного взаимодействия между преподавателями и студентами затрудняет процесс создания доверительной атмосферы в группе, а также реализации творческой составляющей процесса обучения;

– наличие целого ряда обязательных индивидуально-психологических условий. Одним из важнейших таких условий является самодисциплина. Необходимо понимать, что результат дистанционного формата обучения напрямую зависит от самостоятельности и сознательности студентов;

– недостаточное количество практических занятий. В рамках дистанционного обучения нередко сокращается количество практических занятий или видоизменяется их содержание, поскольку далеко не все виды практических заданий можно выполнить дистанционно;

– отсутствие точного расписания нередко создает препятствия для поддержания учебной дисциплины, так как у студента появляется возможность отвлечься от учебной деятельности на личные дела;

– прямая зависимость качества подачи и обработки учебного материала от Интернет-провайдера, а также техники, которую используют участники образовательного процесса» [2].

И.А. Аллен и Дж. Симан выделили, что «результаты исследования подчеркивают многочисленные преимущества онлайн-обучения, включая его

доступность, ценовую приемлемость, гибкость и удобство. Исследование также подчеркивает его потенциал для демократизации доступа к образованию для различных групп населения. Тем не менее есть разногласия и споры вокруг онлайн-обучения, такие как опасения по поводу качества онлайн-курсов, эффективности и влияние такого обучения на традиционные педагогические практики» [38].

Майкл Г. Мур и Грег Кирсли выделили «положительные качества дистанционного обучения, такие как «гибкость и доступность, индивидуальный темп обучения (адаптация структуры), разнообразие образовательных ресурсов (расширение контента), развитие навыков самостоятельного обучения (роль студента), экономия средств (эффективность системы); и отрицательные – изоляция и недостаток социального взаимодействия (увеличение транзакционного расстояния), технические проблемы и необходимость цифровой грамотности (технологический компонент), трудности с самодисциплиной и мотивацией (роль студента), необходимость пересмотра педагогических методов (роль преподавателя), проблемы с оценкой и контролем знаний (оценка и обратная связь)» [39].

В своем исследовании Альфред П. Роваи и Хоуп Джордан пришли к выводу, что «смешанные курсы способствуют более сильному ощущению общности среди студентов, чем традиционные или полностью онлайн-курсы» [40].

Б. Дж. Циммерман и Д.Х. Шунк рассматривали «саморегулируемое обучение (СРО)». Преимущества применения: повышение академической успеваемости, развитие метакогнитивных навыков, улучшение мотивации и самооэффективности, развитие навыков самостоятельного обучения, более глубокое понимание материала. Недостатки: требует много времени и усилий со стороны преподавателя, не все студенты готовы к саморегулируемому обучению, может быть неэффективным без надлежащей поддержки,

сложность измерения и оценки СРО, возможность переноса ответственности на студента в ущерб преподаванию» [42].

«Основной психологической проблемой является отсутствие прямого вербального контакта между участниками образовательного процесса. Это вызывает у студентов ощущение психологического дискомфорта в незнакомой среде. В результате растерянности студент задает себе вопросы» [4]: «Что мне делать? Что от меня ожидают?». «Отсутствие взаимодействия с преподавателем порождает чувство изоляции и одиночества» [4]: «Я ничего не понимаю», «Я не сдам сессию», «Меня оставили одного», «Все уже выполнили задание и отправили». «Обучающийся может испытывать заниженную самооценку» [4]: «Я задаю глупые вопросы», «Я хуже всех». «Кроме того, он может неправильно интерпретировать необходимость изучения учебного материала» [4]: «Зачем мне это нужно? Мне это не пригодится, это не интересно, слишком много теории, я не буду это делать» [4].

«Другой важной психологической проблемой является отсутствие опыта самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения (далее – ДО). Ряд исследователей психологических проблем учеников в ДО эту психологическую преграду рекомендуют решать путем переноса вхождения в ДО не с начальных классов, при этом в течение начального класса обучать учеников способам организации самостоятельной работы. Ведущими мотивами самостоятельной деятельности обучающихся в ДО являются учебно-познавательные, а стимулами выступают интересы, ответственность и другие. Здесь необходимо отметить, что мотивация к ДО – это удобство такого вида образования, обучаться в любой момент и в любом месте. Развитию самостоятельности способствует возможность составлять индивидуальный график учебного процесса. В то же время низкий уровень контроля в ДО требует более сильной внутренней мотивации» [17].

Шунк Дейл Х. и ДиБенедетто Мария К. изучали «мотивацию как процесс, который побуждает и поддерживает целенаправленную

деятельность. Мотивационные процессы – это внутренние факторы, которые приводят к таким результатам, как выбор, усилия, настойчивость, достижения. Ключевыми мотивационными процессами являются цели и самооценка прогресса, самоэффективность, социальные сравнения, ценности, ожидание результатов и саморегуляция» [41].

Все вышеописанные трудности создают психологический дискомфорт, что в свою очередь отражается на психоэмоциональном благополучии обучающихся. Несомненно, все это стоит учитывать при организации занятий студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий важно психологическое просвещение, однако, такая особенность образовательного процесса накладывает свой отпечаток на специфику психологического просвещения таких студентов.

1.2 Особенности психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий

«Любая образовательная среда включает в себя различные ситуации, которые выводят студента на подлинные эмоции. Такие ситуации можно разделить на следующие типы: ситуации, возникающие непосредственно в рамках обучения; ситуации, которые не касаются учебы, но происходят внутри вуза (студенческие мероприятия), ситуации, которые не касаются учебы и происходят вне вуза (отношения с друзьями, в семье)» [25].

«Говоря о цифровой образовательной среде в рамках обучения, также стоит разобраться, что такое «субъективное благополучие» и «саморегуляция учебной деятельности». В отношении первого в науке существует два подхода: гедонистический (в данном случае структура субъективного

благополучия состоит из счастья, удовлетворенности жизнью и эмоционального самочувствия) и эвдемонистический (по Е.Е. Федотовой)» [36]. «В первом случае субъективное благополучие определяется посредством удовольствия и доминирования эмоций, положительных по знаку, во втором – с помощью осознанности в жизни, самореализации и личностного роста» [36]. «Доктор психологических наук Р.М. Шамионов дает следующее определение субъективному благополучию» [24]: «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею и ощущении счастья» [24]. Е.Ю. Григоренко считает, что субъективное благополучие это «обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость для личности» [6]. «По ее мнению, психологическое благополучие невозможно без ясного понимания того, что человек хочет от жизни, успешной самореализации, наличия возможности для удовлетворения своих потребностей и достижения целей» [6].

В Федеральной программе развития образования в России говорится о том, что главная цель образования – это обеспечить «гармоничное развитие личности и ее творческих способностей на основе формирования мотивации необходимости образования и самообразования в течение всей жизни» [35]. То есть в начальных, средних и высших учебных заведениях перед преподавателями стоит цель не только дать знания ученику, студенту в определенной сфере, но и подготовить обучающегося к эффективному взаимодействию с реальным миром. А в реальном мире на данный момент огромную роль играет «цифровая модель развития, включающая в себя создание электронной информационно-образовательной среды вуза, внедрение электронных онлайн курсов в практику обучения студентов» [14],

поэтому студент должен не только научиться с ней взаимодействовать, но и уметь регулировать учебный процесс самостоятельно.

По мнению О.А. Конопкина, «среди личностных качеств, отвечающих за успешную саморегуляцию обучающихся, огромную роль играет структурно-функциональный подход. Психическая регуляция деятельности – это механизм, многоуровневая и развивающаяся система. Любое человеческое действие – это система процессов, связанных с формированием мотивов, целей, планов, оперативных образов, принятием решения, анализом и синтезом текущей информации и сигналов обратной связи» [11].

«Обучение в рамках цифровой образовательной среды требует от студента исключительного умения правильно пользоваться и распоряжаться своим временем. Обучающийся должен уметь концентрироваться на одной задаче, не отвлекаясь на разнонаправленные стимулы, анализировать большое количество информации и конкретизировать полученные знания» [25].

В «период борьбы с ухудшением самочувствия студент частично или полностью переключается с учебной деятельности на деятельность по саморегуляции состояния, включая процесс эмоциональной саморегуляции. Возникновение тревожности, агрессивности, замкнутости, апатичности, нерешительности, повышенной истощаемости зачастую обусловлено воздействием разного рода учебных «сверхнагрузок». С другой стороны, формированию самоорганизованности, самообладания, усидчивости, эмоциональной устойчивости, доброжелательности способствует целенаправленное и поступательное обучение, направленное на выработку адекватных и целесообразных внутренних ресурсов, позволяющих достаточно легко преодолевать затруднительные учебные ситуации и возникающие вследствие них состояния» [16].

«Под саморегуляцией принято понимать способность субъекта к управлению собственным психоэмоциональным состоянием различными способами. Саморегуляция представляет собой «настройку» собственного

эмоционального состояния на себя с целью приспособления к тем или иным явлениям. Саморегуляция поведения представляет собой особое направление в рамках саморегуляции, которое отражается не только на уровне условных рефлексов, но и на стимулировании к действию» [29].

Можно сделать вывод, что саморегуляция – это система самостоятельной организации обучающимся своих действий, направленных на проявление адекватных психоэмоциональных реакций в стрессовых ситуациях, эффективное функционирование студента в учебном процессе. Система саморегуляции включает в себя несколько компонентов: самоанализ личностных условий; мотивированность в успешном процессе определенной деятельности; постановка целей и планирование действий, к ним приводящих; самокоррекция.

«В некоторых исследовательских работах рассматриваются следующие компоненты «стиля саморегуляции» (по В.И. Моросановой): планирование, моделирование и программирование собственной деятельности и поведения, оценка результатов, регуляционная гибкость и самостоятельность» [19].

«Наличие оптимального уровня эмоциональной устойчивости является необходимым условием развития учебной деятельности, которая может привести к определенной успешности. При наличии эмоционально сложной ситуации возникают определенные физиологические и психологические реакции в рамках различной направленности. Для одного случая характерным является эмоциональный срыв, который может привести к низкому уровню работоспособности и снижением деятельности определенных физиологических показателей. Для других случаев также характерной является определенная реакция, которая может мобилизовать психические и физиологические функции, которые осуществляются на основе высокого уровня развития» [29].

«Формирование саморегуляции осуществляется на основе развития определенных личностных качеств и характеристик. Однако, несмотря на важность развития черт темперамента, многие исследователи склонны

определять свойства и характеристики развития саморегуляции в рамках природных свойств нервной системы, которые могут привести к эмоциональной нестабильности» [29]. «Многочисленные исследования психологов (Б.А. Вяткин, Л.Д. Гиссен, Л.В. Марищук и другие) подтверждают решающую роль приобретенных качеств личности, что говорит о необходимости психолого-педагогических воздействий для формирования эмоциональной устойчивости» [29].

Время обучения в вузе является наиболее значимым этапом личностно-профессионального становления человека. Студенчество – это период адаптации к новой социальной роли, к новым условиям и требованиям, предъявляемым к самоорганизации студентов, к работе над собой, основывается на новой высокой степени ответственности, период активного обучения и развития, профессионализации.

Разнообразие видов деятельности, которые осваивает обучающийся, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование данного возраста – произвольная эмоциональная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю.

«Эмоциональная саморегуляция выступает как важнейший фактор успешности адаптации студентов (физиологической, психологической, социальной). Контроль над переживаниями способствует успешной адаптации и повышению эффективности саморегуляции функциональных состояний» [25]. «Активность личности и способность к осознанной эмоциональной саморегуляции деятельности являются необходимыми условиями успешного профессионального становления и формирования профессиональной пригодности специалиста» [21].

«Важнейшими психолого-педагогическими условиями для развития эмоциональной саморегуляции студентов являются следующие: перевод студента из позиции объекта воспитания и обучения в субъект саморазвития; систематическая диагностика эмоциональной саморегуляции у студентов; представленность в деятельности специфических компонентов

эмоциональной саморегуляции; создание ситуаций личностного развития непосредственно на учебных занятиях; освоение навыков рефлексии и самопознания через собственную деятельность; актуализация развития рефлексивных умений студентов; соотношение личностных и ситуативных факторов в детерминации поведения; реализация тренинговой программы по развитию эмоциональной саморегуляции» [31]; «в процессе дистанционного обучения важна обратная связь со студентами, то есть нужен канал коммуникации, при помощи которого можно было бы оперативно узнавать о проблемах обучения или других сопутствующих проблемах» [31].

«Имеется достаточно много методик, позволяющих изучить индивидуально стилевые особенности эмоциональной саморегуляции студентов. Результаты диагностики необходимы для решения задач индивидуального подхода для успешной адаптации студентов к условиям высшей школы. Использование диагностического материала позволяет выделить особенности или проблемные зоны эмоциональной саморегуляции и на этой основе давать рекомендации студентам» [37].

«Понятие индивидуального стиля саморегуляции предложено В.И. Моросановой как средство реализации субъектного подхода к исследованию индивидуально-типических форм произвольной активности человека» [19].

«Индивидуальный стиль – в самом общем виде – можно определить как индивидуально устойчивое, типичное для человека своеобразие его произвольной активности. Поэтому В.И. Моросанова выделяет две формы индивидуального стиля: индивидуальный стиль реализации «действия», то есть разных видов активности, и индивидуальный стиль функционирования «сознания», то есть саморегуляции этой активности. Таким образом, методологической и исторической предпосылкой выделения двух форм индивидуального стиля – стиля активности и стиля саморегуляции – служит определение «сознания» и «действия» как двух специфических способов существования человека. Следовательно, индивидуальный стиль активности

и индивидуальный стиль саморегуляции активности рассматриваются как два соответствующих индивидуальных способа существования человека.

Такое разграничение относительно, эти два способа существования взаимосвязаны, один предполагает другой и не существует без другого. Обе формы взаимосвязаны в процессе взаимодействия человека с миром: человек – саморегуляция активности – реализация активности – действительность» [19].

Таким образом, мы видим, что на уровень развития психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с применением дистанционно образовательных технологий, влияет очень много индивидуально-личностных характеристик, что, несомненно, нужно учесть при составлении программы психологического просвещения.

«Разработка и реализация программы развития психоэмоциональной саморегуляции у студентов позволит развивать навыки рефлексии и самопознания, умения идентифицировать и интерпретировать эмоциональные состояния; субъективные качества личности студента и обучение его методам эмоциональной саморегуляции. Моделирование ситуаций в программе будет способствовать обогащению эмоционального опыта студентов и обучению методам эмоциональной саморегуляции» [37]. В.Н. Панкратов «подчеркивал роль психоэмоциональной саморегуляции в поддержании здоровья личности и значимость способности выражать и регулировать эмоции, а также осуществлять надежный внутренний контроль, что особенно важно для будущего специалиста» [22].

На основании изложенного, можно сделать вывод о том, что «развитие психоэмоциональной саморегуляции у студентов активно происходит в процессе личностно-профессионального становления студента в условиях учебно-профессиональной среды, при создании соответствующих психолого-педагогических условий» [23].

Выводы по первой главе

Первая глава диссертации была посвящена теоретическому осмыслению проблемы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. На основании проведенного анализа можно сформулировать следующие выводы.

Понятие психологического просвещения в контексте дистанционного образования. Выявлена специфика и значимость психологического просвещения для студентов, обучающихся дистанционно. Определено, что психологическое просвещение в данном контексте направлено на формирование психологической культуры, повышение осведомленности о психологических аспектах учебной деятельности и развитие навыков саморегуляции и адаптации к специфическим условиям дистанционного обучения. Подчеркнута необходимость адаптации существующих подходов и методов психологического просвещения к дистанционному формату с учетом его особенностей.

Особенности психоэмоциональной саморегуляции студентов в дистанционном обучении. Проанализированы особенности психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся дистанционно. Выявлены факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние студентов в условиях дистанционного обучения, такие как:

- изоляция и недостаток социального взаимодействия;
- повышенные требования к самоорганизации и ответственности;
- потенциальная перегрузка информацией;
- сложности в поддержании мотивации и концентрации;
- риски развития тревожных и депрессивных состояний.

Необходимость развития психоэмоциональной саморегуляции. Обоснована необходимость развития у студентов, обучающихся дистанционно, навыков психоэмоциональной саморегуляции. Установлено,

что развитие этих навыков способствует повышению эффективности обучения, улучшению психологического благополучия и адаптации к условиям дистанционного образовательного процесса.

Теоретическая база для дальнейшего исследования. Сформирована теоретическая база для дальнейшего исследования проблемы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. Определены ключевые направления и задачи эмпирического исследования, направленного на выявление наиболее эффективных форм и методов психологического просвещения, способствующих развитию психоэмоциональной саморегуляции и успешной адаптации студентов к дистанционному обучению.

Первая глава диссертации позволила сформировать теоретическую основу для дальнейшего исследования проблемы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением ДОТ, выявить ключевые факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние студентов, и обосновать необходимость разработки и внедрения эффективных программ психологического просвещения, направленных на развитие психоэмоциональной саморегуляции и успешной адаптации к условиям дистанционного образовательного процесса.

Глава 2 Экспериментальная работа по осуществлению психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий

2.1 Выявление уровня психоэмоциональной саморегуляции у студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий

Эмоции определяют качество жизни каждого человека, в том числе и студента. «Невзирая на все имеющиеся преимущества дистанционного формата обучения, очная, аудиторная форма обучения, предполагающая живую тесную коммуникацию между преподавательским составом и студентами, остается приоритетной и предпочитаемой для участников образовательного процесса. За время вынужденного дистанционного обучения у части студентов появились неудовлетворенность получаемым образованием и качеством взаимодействия, которые трансформировали субъективное благополучие в сторону его понижения» [28]. Для обучения с применением ДОТ необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности студента. Это требует от студента значительного самоконтроля, в том числе и умений психоэмоциональной саморегуляции.

Целью экспериментальной работы в рамках данного исследования является апробация содержания и форм организации психологического просвещения студентов, обучающихся с применением ДОТ.

Экспериментальной базой выступил ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». В исследовании приняли участие 50 человек (Приложение А, таблица А.1), среди которых студенты бакалавриата 3 курса направлений подготовки «37.03.01 Психология» и «38.03.02 Менеджмент» очно-заочной формы обучения с применением ДОТ, студенты магистратуры 1 и 2 курсов направления «37.04.01 Психология» очно-заочной формы

обучения с применением ДОТ. Возраст испытуемых варьируется от 19 до 44 лет.

В рамках проведения исследования было получено согласие 50 студентов. Все участники были проинформированы о целях исследования, условиях участия и гарантированной конфиденциальности предоставляемых данных. Их добровольное согласие подтверждено соответствующими документами, что соответствует этическим стандартам проведения научных исследований.

Были определены этапы экспериментального исследования:

- констатирующий этап – изучение особенностей психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с ДОТ;
- формирующий этап – разработка и внедрение программы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением ДОТ;
- контрольный этап – определение эффективности программы.

Цель констатирующего этапа – выявить уровень психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с применением ДОТ, а также запросы студентов в аспекте психоэмоциональной саморегуляции.

Для реализации данной цели на этапе констатирующего эксперимента проводились следующие диагностические методики:

- анкетирование студентов экспериментальной выборки;
- «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов);
- «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой;
- «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой;
- методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана;
- «Опросник для измерения мотивации достижения» (РАМ) А. Мехрабиана.

В рамках исследования было проведено анкетирование среди студентов экспериментальной выборки с целью выявления их запросов и потребностей в области психологического просвещения, особенно в сфере эмоциональной саморегуляции. Анкетирование охватывало ключевые аспекты, связанные с пониманием эмоций, методами их управления и потребностью в психологической поддержке.

Анкетирование проводилось в период с 20 октября по 10 декабря 2024 г. В опросе приняли участие 50 студентов. Вопросы анкеты были направлены на выявление знаний студентов о своих эмоциях, их способности к саморегуляции, а также интерес к различным психологическим практикам и техникам. Получены следующие результаты.

«Общий уровень осведомленности:

- понимание эмоциональной саморегуляции: 42% студентов отметили, что имеют базовое представление об эмоциональной саморегуляции. Однако, 58% не смогли дать четкое определение и выделить методы управления своими эмоциями;
- осознание важности: большинство (около 56%) участников считают, что умение управлять эмоциями критично для их учебы и жизни в целом.

Студенты выразили интерес к различным форматам получения знаний и навыков в области эмоциональной саморегуляции:

- тематические семинары и мастер-классы: 27% студентов высказали желание участвовать в практических занятиях по методам саморегуляции, таким как медитация, дыхательные практики и другие;
- информационные материалы: запросы на доступ к литературе и онлайн-ресурсам по психологии и эмоциональной саморегуляции, практически 69% студентов выражали необходимость в рекомендациях.

Тематические запросы студентов можно разделить на несколько ключевых направлений.

Методы и техники саморегуляции:

- применение дыхательных техник и медитаций;
- использование дневников эмоций;
- техники визуализации.

Психологическое здоровье:

- профилактика стрессов и выгорания;
- стратегии борьбы с тревожностью и депрессией.

Социальные навыки:

- развитие эмоционального интеллекта;
- улучшение навыков общения и взаимодействия.

Терапевтические подходы:

- запросы на информацию о различных видах терапии, таких как когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, и другие направления.

Результаты анкетирования показали высокий интерес студентов к вопросам эмоциональной саморегуляции и психологии в целом. Участники нуждаются в практических методах управления своими эмоциями, а также в доступе к образовательным ресурсам и поддержке» [8, 9].

В таблице 2 представлены компоненты психоэмоциональной саморегуляции и диагностические методики для их выявления.

Таблица 2 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Компонент	Диагностическая методика
Склонность к контролю своих эмоциональных состояний и их проявлений в деятельности	Диагностическая методика 1. «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (авторы: Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсов)
Способность к самоорганизации	Диагностическая методика 2. «Опросник самоорганизации деятельности» (автор: Е.Ю. Мандриковой)
Стиль саморегуляции	Диагностическая методика 3. «Стиль саморегуляции поведения» (автор: В.И. Моросанова)

Продолжение таблицы 2

Компонент	Диагностическая методика
Доминирующие копинг-стратегии	Диагностическая методика 4. Методика «Индикатор копинг-стратегий» (автор: Д. Амирхан)
Мотивационная направленность личности	Диагностическая методика 5. «Опросник для измерения мотивации достижения» (РАМ) (автор: А. Мехрабиан)

Для диагностики склонности человека к эмоциональному, поведенческому и социальному самоконтролю был проведен «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов).

Оценка результатов делится на 3 уровня, где 22-19 баллов – высокий уровень, 18-12 – средний уровень, менее 11 – низкий уровень.

Полученные результаты зафиксированы в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении

Шкала «Эмоциональный самоконтроль»		
Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых
Низкий	7	14 %
Средний	28	56 %
Высокий	15	30 %
Шкала «Самоконтроль в деятельности»		
Низкий	5	10 %
Средний	25	50 %
Высокий	20	40 %
Шкала «Самоконтроль в поведении»		
Низкий	5	10 %
Средний	27	54 %
Высокий	18	36 %

Представленная таблица демонстрирует результаты диагностики самоконтроля студентов в трех сферах. У большинства студентов наблюдается средний уровень самоконтроля по всем субшкалам. Однако, есть различия в распределении по уровням в зависимости от сферы.

По эмоциональному самоконтролю: средний уровень (56%) преобладает, что говорит о том, что большинство студентов способны в определенной степени контролировать свои эмоции, но не всегда успешно; низкий уровень (14%) требует особого внимания, так как свидетельствует о трудностях в управлении эмоциями, что может негативно сказываться на учебной деятельности и межличностных отношениях.

По субшкале «Самоконтроль в деятельности»: средний уровень (50%) означает, что студенты в целом способны планировать и организовывать свою деятельность, но могут испытывать трудности с поддержанием концентрации и завершением задач; высокий уровень у 40% опрошенных свидетельствует о хорошей организованности, целеустремленности и умении эффективно работать.

Самоконтроль в поведении: доминирует средний уровень (54%), большинство студентов способны соблюдать общепринятые нормы поведения, но могут испытывать трудности в ситуациях, требующих высокой самодисциплины. Низкий уровень (10%) требует внимания, так как может говорить о проблемах с дисциплиной и адаптацией к социальным нормам.

«Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД) – авторская психодиагностическая методика, разработанная Е.Ю. Мандриковой на основе англоязычного опросника структуры времени (TSQ). Целью опросника является диагностика сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности. В структуру ОСД входит 6 шкал:

- планомерность – измеряет степень вовлеченности человека в тактическое ежедневное планирование;
- целеустремленность – чувство цели в жизни человека и стремление к ее достижению;
- настойчивость – определяет склонность человека к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядоченности своей активности;

- фиксация – измеряет склонность субъекта к фиксации на запланированной деятельности, привязанность к ней, ригидность в отношении планирования;
- самоорганизация – измеряет склонность субъекта при самоорганизации обращаться к помощи внешних средств;
- ориентация на настоящее – определяет временную ориентацию человека на настоящее.

Полученные результаты внесены в таблицу 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики общего показателя самоорганизации

Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых
Низкий	5	10 %
Средний	27	54 %
Высокий	18	36 %

Представленные данные отражают уровни самоорганизации деятельности у группы испытуемых, измеренные с помощью опросника Е.Ю. Мандриковой. В целом, как и в предыдущем исследовании, преобладает средний уровень самоорганизации, но есть и заметные различия в распределении. Низкий уровень самоорганизации у небольшой части испытуемых – 10%. Студенты испытывают трудности в планировании, постановке целей, расстановке приоритетов и контроле за выполнением задач, также испытывают проблемы с мотивацией, часто откладывают дела на потом и сталкиваются с трудностями в достижении поставленных целей.

Средний уровень мы наблюдаем у 54% студентов, они обладают некоторыми навыками планирования и организации своей деятельности, но им бывает сложно эффективно использовать свое время и ресурсы. Они могут нуждаться в помощи в развитии более продвинутых стратегий самоорганизации, чтобы повысить свою продуктивность и достигать лучших результатов.

Высокий уровень у 36% опрошенных, более трети студентов демонстрирует высокий уровень самоорганизации. Это указывает на развитые навыки планирования, умение ставить цели, эффективно управлять временем и контролировать весь ход выполнения задач. Студенты успешно справляются с учебной деятельностью и демонстрируют высокую степень самостоятельности и ответственности.

«Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) – многошкальная опросная методика, разработанная В.И. Моросановой, она позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили. Данная методика была создана в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции.

Целью методики является выявление индивидуального профиля саморегуляции, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. Опросник состоит из 46 утверждений, разделенных на 6 шкал (по 9 утверждений в каждой). Утверждения построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности.

Время проведения: 10-20 минут.

Полученные результаты отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики «Стиль саморегуляции поведения» по шкалам

Шкала	Низкий уровень %	Средний уровень %	Высокий уровень %
Планирование	15	55	30
Моделирование	20	50	30
Программирование	10	60	30
Оценка результатов	15	50	35

По шкале «Планирование» у большинства студентов (55%) навыки планирования развиты на среднем уровне. Значительная часть (15%) испытывает трудности с планированием своей деятельности. Хорошо планирует свою деятельность около трети студентов (30%).

Моделирование (способность представлять будущие события и предвидеть последствия): низкий уровень у 20% студентов, средний уровень у 50%, низкий уровень у трети опрошенных. Моделирование – самая проблемная область у данных студентов, большинству трудно предвидеть последствия своих действий.

С программированием (разработкой конкретных шагов и стратегий) у большинства студентов (60%) все в порядке, но некоторым (10%) нужна помощь в создании эффективных планов действий.

15% студентов имеют низкий уровень оценки результатов, 50% – средний и 35% – высокий. Оценка результатов (способность анализировать достигнутые результаты и вносить коррективы в свою деятельность) развита лучше, чем моделирование, но хуже, чем программирование.

Методика «Индикатор копинг-стратегий» – психологический тест, разработанный Д. Амирханом для оценки того, каким образом люди справляются с различными стрессовыми ситуациями. Методика выявляет три основных типа копинг-стратегий:

- активные поведенческие усилия – стремление изменить ситуацию через конкретные действия;
- когнитивное переструктурирование – изменение восприятия события для снижения его негативного влияния;
- стратегия избегания – попытки дистанцироваться от проблемы, отложить ее решение или игнорировать.

Опросник состоит из утверждений, отражающих разные походы к преодолению трудностей, и позволяет определить преобладающие стратегии каждого конкретного человека. Минимальная оценка по каждой шкале – 11 баллов, максимальная – 33 балла. Результаты помогают понять, как

человек реагирует на стресс и какие методы он применяет для его преодоления.

Результаты методики «Индикатор копинг-стратегий»: стратегию «Разрешение проблем» используют 40% студентов чаще других стратегий. Это является положительным признаком, говорит о том, что они склонны активно искать способы справиться с трудными ситуациями, анализировать проблемы и разрабатывать планы действий для их решения. Эта стратегия считается адаптивной, поскольку направлена на устранение источника стресса. «Поиск социальной поддержки» используют 30% опрошенных, она может быть адаптивной стратегией, если она приводит к получению полезной информации, эмоциональной поддержки или практической помощи. Однако, если поиск поддержки становится чрезмерным или неэффективным (например, постоянные жалобы без попыток решить проблему), то это может быть дезадаптивным поведением. Важно понимать, у кого студенты ищут поддержку, и насколько это поддержка конструктивна. Копинг-стратегия «Избегание» у 30% опрошенных студентов, в целом считается неадаптивной стратегией. Она может временно снизить уровень стресса, но не решает проблему, а часто усугубляет ее. Избегание может проявляться в различных формах, таких как отрицание проблемы, отвлечение на другие виды деятельности, злоупотребление психоактивными веществами. В некоторых случаях кратковременное избегание может быть полезным для эмоциональной разгрузки, его частое использование может привести к негативным последствиям.

Для изучения мотивации к успеху был использован опросник для измерения мотивации достижения (MATS), разработанный Альбертом Мехрабианом. Модификацию теста-опросника на русском языке разработал в 1988 году М.Ш. Магомед-Эминов. Цель теста – диагностика двух устойчивых мотивов личности: стремления к успеху и избегания неудач. Тест помогает определить, какой из этих мотивов доминирует у человека.

Опросник имеет две формы – для мужчин и женщин. Мужская версия состоит из 32 вопросов, женская – из 30.

Результаты опросника MATS представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты опросника MATS

Мотивация к успеху		
Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых
Высокая мотивация	15	30 %
Средняя мотивация	25	50 %
Низкая мотивация	10	20 %
Боязнь неудачи		
Высокая боязнь неудачи	12	24 %
Средняя боязнь неудачи	28	56 %
Низкая боязнь неудачи	10	20 %

Наблюдается следующее распределение: 30% испытуемых демонстрируют высокую мотивацию к успеху, что свидетельствует об их ориентации на достижение целей, уверенности в своих силах и готовности к активным действиям для достижения желаемого результата. Наибольшая часть студентов (50%) характеризуется средним уровнем мотивации к успеху. Это говорит о сбалансированном подходе к достижению целей, умеренном стремлении к успеху и адекватной оценке своих возможностей. Оставшиеся 20% показывают низкую мотивацию к успеху, что может указывать на недостаточную уверенность в себе, отсутствие четких целей и преобладание других мотивов.

Распределение по уровню боязни неудачи выглядит следующим образом: 24% опрошенных демонстрируют высокую боязнь неудачи, что может приводить к избеганию сложных задач, страху перед риском и снижению инициативности. Большая часть студентов (56%) характеризуется средним уровнем боязни неудачи, что свидетельствует о разумном отношении к возможным неудачам, умении анализировать ошибки и извлекать уроки из негативного опыта. 10 человек демонстрируют низкую

боязнь неудачи, что говорит о уверенности в себе, оптимистичном настрои и готовности к риску.

На основе анализ и обобщения результатов констатирующего эксперимента были выделены уровни психоэмоциональной саморегуляции (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты констатирующего эксперимента

Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых	Описание
Низкий	5	10	Низкий уровень самоконтроля, склонность к импульсивности, слабая регуляция эмоций и поведения.
Средний	28	56	Умеренный уровень самоконтроля, возможны трудности в управлении эмоциями или поведением.
Высокий	17	34	Высокий уровень самоконтроля, хорошая регуляция эмоций и поведения, устойчивость к стрессам.

Проведенное исследование позволило выявить исходный уровень психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся с применением ДОТ. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне развития навыков саморегуляции у значительной части выборки, о наличии проблем с поддержанием мотивацией и управлением стрессом у студентов.

2.2 Разработка и внедрение программы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий

Цель формирующего эксперимента – разработка и апробация содержание и форм психологического просвещения студентов, обучающихся с применением ДОТ (в аспекте формирования умений психоэмоциональной саморегуляции).

С учетом выявленных дефицитов и запросов студентов экспериментальной выборки была составлена программы психологического просвещения «Эмоции на дистанте» (далее – Программа). Программа направлена на создание комплексной модели поддержки студентов в их эмоциональном и психологическом развитии, что способствует повышению их академических успехов и общей удовлетворенности жизнью.

Современные студенты сталкиваются с множеством стрессоров, которые могут негативно сказываться на их психоэмоциональном состоянии. Программа направлена на повышение уровня психологической грамотности студентов, развитие навыков саморегуляции и управление эмоциями с использованием различных методик.

Отличительной особенностью Программы является ее мультидисциплинарный подход, сочетающий элементы психологии, педагогики и информационных технологий. Программа включает онлайн-тренинги, вебинары и интерактивные курсы, что делает процесс обучения более динамичным и адаптивным к индивидуальным потребностям студентов. Применение ДОТ в этом контексте не только расширяет возможности обучения, но и способствует формированию у студентов активной позиции в управлении своим эмоциональным состоянием.

Педагогическая целесообразность Программы заключается в ее способности эффективно решать задачи, связанные с психоэмоциональным благополучием студентов. В условиях современной образовательной среды, которая часто сопровождается высокими уровнями стресса и тревожности, программа предоставляет необходимые инструменты для формирования устойчивости и способности к саморегуляции. Это, в свою очередь, способствует улучшению учебной деятельности и общей жизненной удовлетворенности студентов, что делает программу важным элементом поддержки образовательного процесса.

Программа «Эмоции на дистанте» рассматривает актуальные вопросы формирования психоэмоциональной стабильности обучающихся в условиях

дистанционного обучения. В условиях современных реалий, когда значительная часть учебного процесса проходит в онлайн-формате, возникает необходимость в разработке методов и подходов для поддержки студентов в их эмоциональном и психологическом развитии. В условиях современного образования, когда у студентов часто возникают стрессы и эмоциональные перегрузки из-за дистанционного обучения, важно научить их управлять своими эмоциями и стрессом.

Программа направлена на повышение уровня осознания студентами собственных эмоциональных состояний, а также на развитие навыков саморегуляции. Психологическое просвещение включает как теоретические занятия в асинхронном формате (лекции в формате pdf), так и практические семинары, мастер-классы, тренинги, групповая работа, проектная работа, позволяющие участникам научиться справляться с эмоциональными перегрузками, стрессом и тревожностью.

Цель Программы – развитие у студентов навыков саморегуляции, управления эмоциями и стрессом, а также повышение их психологической надежности.

Для успешной реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- способствовать изучению основ психоэмоциональной саморегуляции;
- обеспечить практическое применение методов саморегуляции;
- способствовать развитию навыков управления эмоциями и стрессом;
- способствовать самоанализу и коррекции негативных психологических состояний.

Ожидаемые результаты: улучшение психоэмоционального состояния студентов, повышение их учебной мотивации, академической успеваемости, уменьшение уровня стресса и тревожности.

После завершения Программы студенты приобретут навыки эффективной психоэмоциональной саморегуляции, что позволит им успешно учиться и работать в условиях дистанционного формата. Студенты смогут

лучше контролировать свои эмоции, управлять стрессом и поддерживать свою учебную мотивацию.

Тематический план Программы представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Тематический план программы «Эмоции на дистанте»

Модули	Характеристика
Модуль 1	Введение в психологию Понятие психоэмоциональной саморегуляции
Модуль 2	Компоненты психоэмоциональной саморегуляции
Модуль 3	Практические навыки саморегуляции
Модуль 4	Применение полученных знаний
Заключение	Заключительный семинар: обсуждение результатов

Для реализации Программы использовались платформа «Проектива» (Приложение Б, рисунок Б.1) и специально созданное VK-сообщество «Эмоции на дистанте» (Приложение В, рисунок В.1). Участники программы на платформе «Проектива» получали задачи, связанные с освоением содержания программы и участием в практических формах работы. В таблице 9 отражены задачи, с помощью которых отслеживалась активность участников в освоении Программы.

Таблица 9 – Задачи участников программы на платформе «Проектива»

Задача	Описание
Задача 1. Модуль 1 (2 недели)	Ознакомиться с модулем 1 «Введение в психологию», «Понятие психоэмоциональной саморегуляции», просмотреть лекции 1 и 2 в сообществе VK «Эмоции на дистанте»
Задача 2. Модуль 2 (1 неделя)	Ознакомиться с модулем 2 «Компоненты психоэмоциональной саморегуляции», просмотреть лекцию 3 в сообществе VK «Эмоции на дистанте»
Задача 3. Мастер-классы (2 недели)	Принять участие: – мастер-класс 1 «Техники управления стрессом»: психологические техники для снижения стресса; дыхательные практики и медитация; – мастер-класс 2 «Работа с негативными эмоциями»: отработка негативных эмоций: принятие, выражение, преобразование.

Продолжение таблицы 9

Задача	Описание
Задача 4. Модуль 3: практические навыки саморегуляции (1 неделя)	Поучаствовать в мероприятиях: – семинар 1 «Самоанализ и рефлексия: «Как вести дневник эмоций для самонаблюдения»; упражнения на рефлексиию.
Задача 5. Модуль 3: практические навыки саморегуляции (1 неделя)	Поучаствовать в мероприятии: – семинар 2 «Определение триггеров и их управление»: определение триггеров стресса и их влияние на учебный процесс; разработка личного плана действий для управления триггерами.
Задача 6. Модуль 3: практические навыки саморегуляции (1 неделя)	Принять участие в групповой работе: – поддержка и сотрудничество; – создание групп поддержки среди студентов; – общие упражнения на тему «Как мы справляемся со стрессом?»
Задача 7. Модуль 4 (1 неделя)	Применение полученных знаний: – проектная работа «Личный план саморегуляции»; – разработка индивидуального плана саморегуляции для каждого студента; – презентация планов перед группой и получение обратной связи.
Задача 8. Заключительный семинар (1 неделя)	Обсуждение результатов: – анализ изменений в психоэмоциональном состоянии студентов; – обсуждение успешных стратегий и методов саморегуляции.

Лекции «Введение в психологию», «Понятие психоэмоциональной саморегуляции», «Компоненты психоэмоциональной саморегуляции» были представлены в pdf-формате и размещены в сообществе VK «Эмоции на дистанте».

Представим обратную связь от студентов по результатам освоения лекционного материала.

Максим Ф.: «Вступил в VK-сообщество, ознакомился с лекциями, интересные и содержательные!».

Лилия К.: «Познакомилась с наукой «Психология» и понятием «Психоэмоциональная саморегуляция».

Инна К.: «Мною был изучен лекционный материал, представленный в VK-сообществе «Проектива ТГУ».

Арина С. задавала вопросы по организации, уточняла, где размещать обратную связь: «Задание выполнила, интересные темы и полезные лекции».

Александр Т.: «Узнал много новой и полезной информации по теме «Компоненты психоэмоциональной саморегуляции».

Мастер-класс «Техники управления стрессом» был проведен 12 мая 2025 в гибридном формате.

Цель мастер-класса: познакомить студентов с эффективными психологическими техниками, дыхательными практиками и медитациями для снижения уровня стресса и повышения общего благополучия.

Программа мастер-класса.

Введение:

- приветствие участников,
- обзор программы и целей мастер-класса,
- обсуждение важности умения управлять стрессом в учебной и личной жизни.

Теоретическая часть:

- Что такое стресс?

Ответы студентов: «Пытаться подготовиться к экзамену за одну ночь» (Михаил М.), «Когда говорят завтра сдача проекта, а ты не готов, потому что рассчитывал, что он будет через неделю» (Виктория К.), «Для меня стресс – физическое напряжение, вызванное большими учебными нагрузками, страхом неудачи или недостатком времени» (Александр Т.).

- Виды и последствия;
- Почему важно уметь управлять стрессом, общие принципы психологических техник и дыхательных практик.

Психологические техники для снижения стресса:

- когнитивно-поведенческие техники: идентификация негативных мыслей, замена их на позитивные или нейтральные. Было выполнено упражнение: составление списка негативных мыслей и их переосмысление;

– дыхательные практики и медитация: основы правильного дыхания (дифференциация поверхностного и диафрагмального дыхания), практика глубокого дыхания (4-7-8 техника). Объяснение метода и совместное выполнение;

– визуализация спокойствия: краткая сессии визуализации приятных образов.

Обсуждение и ответы на вопросы: делились впечатлениями и обсуждали как применять техники в повседневной жизни.

Итог и рекомендации: размещение памяток с техниками для самостоятельной практики, советы по регулярному использованию техник для снижения стресса.

Представим обратную связь от студентов после участия в мастер-классе.

Екатерина Т.: «Очень интересный и полезный мастер-класс. Взяла для себя много нужной и полезной информации. Хотелось бы побольше таких занятий».

Инна М.: «Приняла участие в мастер-классе, получила новый опыт и знания в психологических техниках».

Айгуль Т.: «Данный мастер-класс помогает справиться со стрессом в наше современное время, для себя отметила дыхательные практики и медитацию».

Мастер-класс «Работа с негативными эмоциями» был проведен 17 мая 2025 для студентов в гибридном формате.

Цель мастер-класса: обучить студентов эффективным стратегиям работы с негативными эмоциями, включая принятие, выражение и преобразование, для улучшения психоэмоционального благополучия и повышения стрессоустойчивости.

План мастер-класса.

Введение:

- приветствие и знакомство: создание комфортной и доверительной атмосферы;
- актуальность темы: обсуждение распространенности негативных эмоций (стресс, тревога, гнев, грусть) в студенческой среде; подчеркивание влияния негативных эмоций на учебу, здоровье и отношения;
- определение целей мастер-класса: четкое обозначение целей – освоить техники принятия, выражения и преобразования негативных эмоций.
- правила мастер-класса: создание безопасной среды для обмена опытом и личной информацией (конфиденциальность, уважение к чужому мнению).

Теоретический блок:

- «Что такое эмоции»: определение эмоций и их роль в жизни человека, различие между эмоциями, чувствами и настроением; физиологические и психологические компоненты эмоций;
- «Функции негативных эмоций»: обсуждение позитивных аспектов негативных эмоций (сигнал о проблеме, мотивация к действию, защита); объяснение, почему подавление эмоций вредно;
- «Три стратегии работы с негативными эмоциями»: принятие (сущность и важность принятия эмоций, отличие от смирения или согласия), выражение (здоровые и нездоровые способы выражения эмоций), преобразование (когнитивная переоценка и другие техники изменения негативных эмоций).

Практический блок «Принятие».

Упражнение 1 – осознанное сканирование тела.

Инструкция: студенты закрывают глаза и направляют внимание на ощущения в разных частях тела, отмечая любые напряжения или дискомфорт.

Цель: развитие осознанности и умения замечать физические проявления эмоций.

Обсуждение: обмен опытом и чувствами после упражнения.

Техника «Принятие с сочувствием к себе».

Инструкция: «Представьте, что к вам пришел друг с аналогичной проблемой. Что бы вы ему сказали? Относитесь к себе с той же добротой и пониманием».

Цель: развитие самосострадания и уменьшение самокритики.

Практический блок «Выражение».

Обсуждение: здоровые и нездоровые выражения эмоций:

– примеры здоровых способов: разговор с доверенным человеком, ведение дневника, творчество, физическая активность;

– примеры нездоровых способов: агрессия, самоповреждение, употребление наркотиков или алкоголя.

Упражнение 2 – экспрессивное письмо.

Инструкция: студенты в течение 10-15 минут пишут на бумаге все, что чувствуют, не заботясь о грамматике или стиле.

Цель: выражение подавленных эмоций и освобождение от напряжения.

Обсуждение: (по желанию) студенты могут поделиться своими чувствами после упражнения.

Андрей М.: «До упражнения я чувствовал себя очень усталым и немного растерянным. В последнее время у меня много стресса из-за учебы и личных проблем. Иногда кажется, что все наваливается сразу, и я не знаю, как справиться. Мне трудно сосредоточиться, и я часто чувствую себя одиноким, даже когда вокруг много людей. Хочется просто отдохнуть и забыть обо всем хотя бы немного. После упражнения я почувствовал облегчение, невесомость. Я справлюсь!».

Николай И.: «Я сейчас испытываю сильное раздражение и тревогу. Мне кажется, что все идет не так, как я планировал, и я не могу контролировать ситуацию. Иногда я чувствую злость на себя за то, что не

справлюсь лучше, а иногда – грусть из-за отсутствия поддержки. Внутри есть много эмоций, которые я обычно стараюсь подавлять, но сейчас они выходят наружу через это письмо».

Упражнение 3 – арт-терапия.

Инструкция: студенты используют краски, карандаши или другие материалы для создания рисунка, выражающего их эмоциями.

Цель: невербальное выражение эмоций и творческое самовыражение.

Арина С. создала яркий и насыщенный рисунок, на котором изображены волны и солнце. В центре – фигура человека с распростертыми руками, окруженная цветами и звездочками. Она объясняет: «Я нарисовала море и солнце, потому что чувствую, что внутри у меня есть энергия и надежда. Волны символизируют мои переживания – иногда они сильны и бурные, а иногда спокойные. Я стараюсь находить в себе силы двигаться вперед, несмотря ни на что».

Анастасия П. нарисовала абстрактный узор из линий и пятен разных цветов – темных и ярких. В комментарии она говорит: «Этот рисунок – мои эмоции за последнее время. Темные линии показывают тревогу и страхи, а яркие пятна – моменты радости и надежды. Мне было важно выразить все это через цвета и формы, потому что словами иногда трудно объяснить, что я чувствую внутри».

Практический блок «Преобразование»:

– когнитивная переоценка: повторение концепции когнитивной переоценки, обсуждение типичных когнитивных искажения (обобщение, чтение мыслей, катастрофизация).

Упражнение 4 – когнитивная переоценка ситуации.

Инструкция: студенты выбирают конкретную ситуацию, вызвавшую негативные эмоции, и анализируют свои мысли в поиске когнитивных искажений. Затем они формулируют более реалистичные и позитивные альтернативы.

Цель: изменение способа мышления и уменьшение эмоционального воздействия ситуации.

Обсуждение: обмен опытом и чувствами после упражнения.

Николай И.: «Ситуация: я получил низкую оценку за важный экзамен. Мои мысли: я неудачник, ничего не умею, меня никто не ценит.

Когнитивные искажения: обобщение (все мои оценки плохие), катастрофизация (это конец всего), «черно-белое» мышление (если я провалил один экзамен, значит, я полностью бездарен).

Более реалистичная и позитивная альтернатива: одна оценка не определяет мои способности. Я могу проанализировать ошибки и подготовиться лучше к следующему экзамену. Это опыт, который поможет мне стать лучше».

Вероника Ш.: «Ситуация: меня не пригласили на мероприятие, которое я очень хотела посетить. Мои мысли: меня никто не любит, я никому не нужна.

Когнитивные искажения: персонализация (это моя вина), негативное обобщение (если меня не пригласили, значит, я никому не интересна).

Более реалистичная и позитивная альтернатива: возможно, организаторы просто забыли или у них были другие причины. Это не означает, что ты никому не нужна. В следующий раз я могу сама предложить свою помощь или инициативу».

Техника «Аффирмации».

Инструкция: студенты выбирают из списка или создают свои собственные поддерживающие утверждения, которые помогают им чувствовать себя более уверенно и позитивно.

Примеры: «Я справлюсь с этой ситуацией», «Я достоин любви и уважения», «Я сильный и способный».

Цель: изменение негативных паттернов мышления и укрепление позитивного самовосприятия.

Арина С.: «Я способна преодолеть любые трудности и учусь на своих ошибках».

Татьяна М.: Я достойна успеха и уважения со стороны окружающих».

Михаил М.: «Я уверенно справлюсь с учебой и верю в свои силы».

Заключение: подведение итогов мастер-класса, возможность задать вопросы и получить разъяснения, рекомендации по дальнейшей работе.

Представим обратную связь от студентов после участия в мастер-классе.

Марина К.: «Приняла активное участие в МК по обработке негативных эмоций. Сделала для себя отметки».

Татьяна П.: «Благодаря МК сделала для себя выводы: саморегуляция – эффективное средство снятия эмоционального напряжения. Зафиксировала себе шаги по управлению эмоциями. Впереди летняя сессия, все знания применю на практике».

Максим Ф.: «Принял участие в МК 1 и 2. В современных условиях очень важно уметь управлять негативными эмоциями».

В модуле 3 отражен семинар 1 «Самоанализ и рефлексия»: как вести дневник эмоций для самонаблюдения, упражнения на рефлексиию.

Цель семинара: освоить инструменты самонаблюдения и рефлексии для лучшего понимания себя, своих эмоций и поведения.

Структура.

Введение:

- Что такое самоанализ и рефлексия?
- Определение понятий, их важность для личностного роста.
- Различие между самоанализом и рефлексией.
- Зачем нужен самоанализ?
- Повышение осознанности, понимание своих сильных и слабых сторон.
- Улучшение эмоционального интеллекта, умение управлять эмоциями.

- Принятие более взвешенных решений, основанных на понимании своих мотивов.
- Улучшение отношений с собой и окружающими.
- Мифы и заблуждения о самоанализе.
- Самоанализ = самокопание.
- Самоанализ – признак слабости.
- Самоанализ – это трата времени.

На рисунке 2 представлен пример записи в дневнике эмоций.

Общая характеристика: Женщина, 37 лет, 2 детей (мальчик 8 лет, девочка 11 лет). Отличается позитивным взглядом на жизнь, трудолюбием, учится в магистратуре, ведет активный образ жизни.

Дата	Время	Ситуация	Эмоция (Интенсивность 1-10)	Мысли	Действия	Что помогло бы улучшить ситуацию?
21.04.2025	7:00	Утро, собираю детей в школу. Сын капризничает, не хочет одеваться.	Раздражение (4), Любовь (7)	"Опять эти утренние сборы! Нужно быть терпеливее, он еще маленький. Я люблю его."	Вдохнула, уговорила сына, обняла его.	Больше времени на сборы, заранее подготовить одежду.
21.04.2025	8:10	На работе, статистика ЭЛ, горящие сроки.	Стресс (7), Азарт (6)	"Нужно все успеть! Я справлюсь, я всегда справляюсь. Интересная задача, это вызов!"	Сосредоточилась на работе, составила список задач, начала выполнять.	Делегировать часть задач, правильно расставить приоритеты.
21.04.2025	12:30	Обеденный перерыв, звонок от дочери: получила хорошую оценку по контрольной.	Радость (9), Гордость (8)	"Какая молодец! Я горжусь ее успехами. Она у меня такая умница!"	Похвалила дочь, сказала, что очень рада за нее.	-
21.04.2025	18:00	Лекция в университете, преподаватель интересно рассказывает.	Интерес (8), Мотивация (7)	"Узнаю много нового! Эти знания пригодятся мне в работе. Хочу стать лучшим специалистом в своей области."	Внимательно слушала, делала заметки.	-
21.04.2025	20:00	Дома, ужин с семьей, обсуждение прошедшего дня.	Счастье (8), Благодарность (7)	"Как хорошо быть дома, с любимыми людьми. Я благодарна за то, что у меня есть такая семья. Мы - команда!"	Обнимала детей, смеялась, рассказывала о своем дне.	-
21.04.2025	22:00	Подготовка к практическому занятию в университете, усталость.	Усталость (6), Нетерпение (5)	"Скорее бы закончить учебу! Я очень устала. Но это временно, скоро будет легче."	Читала статьи, делала конспект.	Пораньше лечь спать, попросить мужа помочь с детьми.

Рисунок 2 – Пример страницы дневника эмоций

Дневник эмоций: инструмент самонаблюдения:

- Что такое дневник эмоций? (определение, цели и задачи; преимущества ведения дневника эмоций).
- Как вести дневник эмоций: пошаговая инструкция.

- Выбор формата: бумажный, электронный документ (текстовый редактор, заметки), приложение для смартфона (Day One, Moodpath).
- Регулярность: необходимо определить оптимальное время для ведения дневника (ежедневно, несколько раз в неделю).
- Структура записи: дата и время, событие, эмоция (точное определение эмоции, можно использовать «колесо эмоций»), интенсивность, мысли, физическое ощущение, реакция/поведение, потребность.

Упражнение на рефлекссию:

- техника «5 Почему». Описание техники: задавайте вопрос «почему» к проблеме или ситуации, чтобы докопаться до истины.

Практическое упражнение: выберите проблему или ситуацию, которая Вас беспокоит, и задайте себе вопрос «почему» 5 раз.

Вопросы для рефлексии:

- Что я сегодня узнал нового о себе?
- Что я сделал сегодня хорошо?
- Что я мог бы сделать лучше?
- Что мне нужно, чтобы чувствовать себя более счастливым и удовлетворенным?
- Какие мои ценности были затронуты сегодня?

Практическое упражнение: выберите 3-5 вопросов и письменно ответьте на них.

Екатерина Т.: «Проблема: я чувствую себя очень уставшей и подавленной в последнее время.

- Почему я чувствую себя уставшей и подавленной?
- Потому что у меня много учебных заданий и мало времени на отдых.
- Почему у меня много учебных заданий и мало времени?
- Потому что я откладывала подготовку к экзаменам и не планировала свое время заранее.
- Почему я откладывала подготовку и не планировала?

- Потому что иногда мне трудно организовать свои дела, я отвлекаюсь на мелочи и теряю фокус.
 - Почему мне трудно организовать свои дела и сосредоточиться?
 - Потому что я иногда боюсь не справиться или сделать ошибки, и это вызывает у меня тревогу.
 - Что я сегодня узнала о себе?
 - Я поняла, что моя тревога мешает мне лучше планировать и организовывать время.
 - Что я сделала хорошо сегодня?
 - Я осознала свои проблемы и начала размышлять о причинах своего состояния.
 - Что я могла бы сделать лучше?
 - Я могла бы составить четкий план учебных дел и выделить время для отдыха.
 - Что мне нужно, чтобы чувствовать себя более счастливой и удовлетворенной?
 - Больше контроля над своим временем и умение справляться с тревогой.
 - Какие мои ценности были затронуты сегодня?
 - Ценность ответственности за свою учебу и заботы о своем здоровье.
- Техника «Колесо Жизни».

Описание техники: оцените удовлетворенность различными сферами своей жизни (здоровье, работа, отношения, финансы и так далее) по шкале от 1 до 10. Определите сферы, требующие внимания и разработайте план действий.

Практическое упражнение: нарисуйте «Колесо Жизни», оцените сферы и выберите одну-две для улучшения.

Юлия М.: «Я нарисовала «Колесо жизни» и оценила свои сферы по шкале от 1 до 10.

Оценки:

- здоровье – 6;
- учеба – 7;
- отношения с друзьями – 5;
- отношения с семьей – 8;
- финансы – 4;
- личное развитие – 6;
- отдых и развлечение – 5.

Анализ: «Я заметила, что сферы «Финансы» и «Отношения с друзьями» требуют внимания, так как оценки ниже 6».

План действий:

- для улучшения финансов я планирую составить бюджет и начать откладывать небольшие суммы;
- для улучшения отношений с друзьями я собираюсь чаще общаться и устраивать совместные встречи.

Вывод: работа над этими сферами поможет мне чувствовать себя более сбалансированной и удовлетворенной жизнью».

Заключение: обмен опытом, ответы на вопросы, краткое повторение ключевых моментов семинара, домашнее задание: ведение дневника эмоций в течение недели, выполнение одного из упражнений на рефлекссию.

Представим обратную связь от студентов после участия в семинаре.

Виктория К.: «Очень интересная практика «Дневник эмоций». Полезно выписывать мысли, эмоции и действия на бумагу. Подмечаются моменты, влияющие на твоё состояние. Становится понятно, почему возникают те или иные эмоции».

Вероника Ш.: «Приняла участие в семинаре по самоанализу, выполнила упражнения на рефлекссию – интересная практика».

Саргылана К.: «Приняла участие в семинаре «Самоанализ и рефлексия». Упражнения на рефлекссию успешно освоены. Хочу порекомендовать семинар Елены Евпатовой на канале «Сторона поддержки».

Айгуль Т.: «Мероприятие очень понравилось, научилась вести дневник эмоций для самонаблюдения. Узнала много нового об упражнениях на рефлексии, взяла многие упражнения на заметку. Мы научились высказывать свою точку зрения, а также контролировать эмоции».

Екатерина Т.: «Приняла участие в семинаре, получила актуальную и полезную информацию по самоанализу, получила новый опыт выполнения упражнений на рефлексии».

Семинар «Определение триггеров и их управление».

Цель семинара: научить студентов определять свои личные триггеры стресса, понимать их влияние на учебный процесс и разрабатывать индивидуальные планы действия для эффективного управления этими триггерами. Рассмотрим план проведения.

Введение: приветствие и знакомство, создание позитивной атмосферы.

Актуальность семинара: обсуждение стресса в студенческой жизни, его распространенность и влияние на успеваемость, здоровье и общее благополучие; осознание важности управления триггерами стресса.

Теоретический блок:

– Что такое триггер стресса?

Екатерина И.: «Мой триггер стресса – это когда у меня много незавершенных задач, и я не знаю, с чего начать. Это вызывает ощущение тревоги и беспокойства, что все идет не так, как хотелось бы».

Лилия К.: «Для меня триггером стресса является конфликт с однокурсниками или преподавателями. Это вызывает чувство несправедливости и внутреннее напряжение».

Алина С.: «Мой триггер – это нехватка времени на подготовку к экзаменам. Тогда я начинаю паниковать и чувствовать себя очень перегруженной».

Определение триггера как события, ситуации, мысли или ощущения, вызывающего стрессовую реакцию.

Объяснение индивидуальной природы триггеров: что является триггером для одного человека, может не быть таковым для другого.

Влияние стресса на учебный процесс: обсуждение негативных последствий стресса на концентрацию внимания, память, мотивацию, сон и общее состояние здоровья.

Виды триггеров стресса:

- внутренние триггеры: мысли, убеждения, воспоминания, физические ощущения;
- внешние триггеры: окружающая среда, люди, события, ситуации;
- обсуждение примеров триггеров, специфичных для студентов (академическая нагрузка, финансовые трудности, социальное давление, проблемы с тайм-менеджментом).

Практический блок.

Упражнение «Самоанализ».

Инструкция: студентам предлагается ответить на вопросы, которые помогут им задуматься о своих реакциях на стрессовые ситуации (Какие ситуации или события чаще всего вызывают у меня стресс? Как я обычно реагирую на стресс? Какие физические ощущения я испытываю, когда нахожусь в стрессовом состоянии?).

Цель: повышение самосознания и выявление индивидуальных триггеров.

Упражнение «Использование чек-листа триггеров».

Инструкция: студенты используют предоставленный чек-лист распространенных триггеров стресса у студентов и отмечают те, которые они испытывают.

Цель: помочь студентам идентифицировать триггеры, о которых они могли раньше не задумываться.

Андрей М.: «Чек-лист триггеров стресса у студентов:

- недостаток времени на учебы и подготовку к сессии;
- конфликты с одногруппниками или преподавателями;

- перегрузка домашними заданиями и проектами;
- финансовые трудности;
- неуверенность в своих знаниях и способностях;
- нехватка отдыха и времени для себя;
- страх неудачи или провала на экзамене.

– Что я отметил: я испытываю стресс из-за нехватки времени на учебу, перегрузки домашними заданиями и нехватки отдыха. Это помогает мне понять, что мне нужно лучше планировать свое время и находить моменты для отдыха, чтобы снизить уровень стресса».

Упражнение «Дневник стрессовых ситуаций».

Инструкция: студенты записывают в течение 5-7 минут примеры стрессовых ситуаций из своей недавней жизни, описывая: ситуацию, мысли и чувства, физические ощущения, реакцию.

Цель: углубленный анализ конкретных ситуаций и выявление закономерностей.

Практический блок.

Объяснение разделов шаблона: список идентифицированных триггеров; признаки стрессовой реакции (физические, эмоциональные, поведенческие); стратегии управления триггерами (предотвращение, изменение ситуации, изменение реакции); ресурсы поддержки (люди, места, техники).

Обсуждение стратегий управления триггерами:

- предотвращение: избегание или уменьшение воздействия триггеров (делегирование задач, планирование времени, отказ от лишних обязательств);
- изменение ситуации: активное решение проблемы, изменение обстоятельств (разговор с преподавателем, смена обстановки, поиск дополнительной помощи);
- изменение реакции: техники снижения стресса (дыхательные упражнения, физическая активность, социальная поддержка).

Заполнение шаблона личного плана действий.

Инструкция: студенты самостоятельно заполняют шаблон плана действий, используя информацию, полученную в предыдущих упражнениях.

Цель: разработка индивидуального плана, адаптированного к личным триггерам и потребностям.

Заключение: подведение итогов семинара, ответы на вопросы, рекомендации по дальнейшей работе.

Представим обратную связь от студентов после участия в семинаре.

Лилия К.: «Определяли триггеры и разрабатывали индивидуальный план действий для управления ими».

Айгуль Т.: «Участвовала в семинаре, было очень увлекательно, время пролетело быстро. Каждый участник учился составлять план действий для управления триггерами. Мой план: выявить триггеры, вести дневник, понять суть эмоций, познать свои эмоции, уметь обходить стороной триггеры и изменять их, научиться терпению и выносливости».

Мария К.: «Достаточно интересный и полезный семинар по определению и управлению триггерами, спасибо».

Виктория К.: «Мои триггеры, влияющие на учебный процесс: когда нет четкого плана/методички к выполнению задания, дедлайны помогают ускориться, но негативно влияют на эмоциональное состояние. Мой план управления триггерами: консультироваться с одногруппниками / преподавателями, равномерно распределять учебную нагрузку, планировать действия, чтобы не отвлекаться на мелкие задачи».

Групповое занятие «Поддержка и сотрудничество» в гибридной форме.

Цель: развить навыки поддержки друг друга, укрепить командный дух и научиться делиться способами преодоления стресса.

Введение: приветствие участников, объяснение целей и важности поддержки в группе, краткий рассказ о преимуществах групповой поддержки при стрессовых ситуациях.

Создание групп поддержки: разделение на небольшие группы, в каждой группе обсуждение вопросов (Какие ситуации вызывают стресс? Чем может помочь группа?)

Групповое упражнение «Мост доверия».

Цель: укрепить доверие и командный дух.

Инструкция: вся группа делится на пары, один человек закрывает глаза или отворачивается, а остальные помогают ему пройти через «переправу», руководствуясь только голосом или жестами. После смены ролей обсуждение ощущений и важности взаимной поддержки.

Создание коллективного «Стресс-блока».

Инструкция: в группе вместе придумывают список методов, которые можно использовать при возникновении стресса (дыхательные упражнения, позитивные аффирмации, совместные перерывы). Записывают идеи на плакат или лист бумаги.

Итоговая дискуссия и закрепление материала.

Представим обратную связь от студентов после участия в групповом занятии.

Лилия К.: «Работали в студенческих группах по поддержке друг друга в борьбе со стрессом, интересный опыт».

Анна Я.: «Создание чата в мессенджерах для общения является хорошим способом для выгрузки стресса, так как можно с любой точки своего нахождения поделиться проблемой и тебе дадут обратную связь».

Анастасия К.: «Интересная и практико ориентированная работа по созданию групп поддержки студентов. Спасибо за работу».

Айгуль Т.: «Приняла участие в групповой работе, мы задавали разные вопросы, с интересом смотрели и слушали онлайн-мероприятие. Был создан перечень упражнений по борьбе со стрессом. Для себя выделила: утренняя благодарность, успокоение своего внутреннего ребенка, восстановление дыхания, сброс мышечного напряжения».

Далее по Программе проводилась проектная работа, посвященная разработке личного плана саморегуляции. Студентам предоставлялась возможность осознано подойти к управлению своими эмоциями, поведением и когнитивными процессами, что, в свою очередь, способствует повышению продуктивности, снижению тревожности и улучшению общего благополучия.

Этапы разработки личного плана саморегуляции:

- самоанализ: студентам необходимо выявить свои сильные и слабые стороны, определить триггеры, вызывающие негативные эмоции или нежелательное поведение, и осознать личные цели и ценности;
- постановка целей: на основе результатов самоанализа студенты формируют конкретные, измеримые, достижимые, релевантные и ограниченные во времени (SMART) цели в различных сферах жизни: учеба, здоровье, личные отношения, профессиональное развитие;
- разработка стратегий: для достижения поставленных целей студенты разрабатывают конкретные стратегии саморегуляции. Это могут быть техники управления стрессом (медитация, дыхательные упражнения), методы тайм-менеджмента (планирование дня, расстановка приоритетов), способы повышения мотивации (самопоощрение, визуализация успеха) и стратегии улучшения концентрации внимания;
- реализация и мониторинг: план саморегуляции должен быть внедрен в повседневную жизнь. Важно отслеживать прогресс, анализировать эффективность выбранных стратегий и вносить корректировки при необходимости;
- рефлексия: периодическая рефлексия над опытом саморегуляции позволяет студентам лучше понимать себя, адаптировать свой план к изменяющимся обстоятельствам и постоянно совершенствоваться.

Разработка личного плана саморегуляции – это не просто академическое упражнение, а инвестиция в свое будущее. Освоим навыки

саморегуляции, студенты получают мощный инструмент для достижения успеха и гармонии во всех сферах своей жизни.

Пример личного плана саморегуляции для мамы, 37 лет, замужем, 2 детей, работает и учится.

Цель: достижение гармонии и баланса в личной, семейной и профессиональной жизни через развитие навыков саморегуляции и эффективного управления временем и стрессом.

Оценка текущей ситуации:

- анализ загруженности: составление подробного списка всех задач и обязанностей (работа, дом, дети, учеба). Оценка времени, затрачиваемого на каждую из них;
- выявление стрессовых факторов: определение основных источников стресса (сроки, конфликты, усталость);
- оценка эмоционального состояния: самоанализ уровня тревожности, раздражительности, удовлетворенности жизнью.

Постановка конкретных задач:

- работа: оптимизация рабочего графика, делегирование задач, определение приоритетных задач на день;
- учеба: разработка четкого плана обучения, выделение конкретного времени для занятий, использование методов эффективного запоминания;
- семья: организация совместного досуга, выделение времени для общения с детьми и мужем, распределение домашних обязанностей;
- личное: включение в расписание времени для отдыха и восстановления; занятия спортом или физической активностью, регулярные практики осознанности и медитации.

Инструменты и методы саморегуляции:

- управление времени: использование техник тайм-менеджмента (матрица Эйзенхауэра, метод Pomodoro), планирование дня/недели;

- снижение стресса: дыхательные упражнения, прогулки на свежем воздухе, ароматерапия;
- поддержание эмоционального благополучия: ведение дневника благодарности, общение с близкими людьми, поиск позитивных аспектов в каждой ситуации;
- контроль и корректировка: ежедневный/еженедельный анализ выполнения плана, оценка эффективности используемых методов саморегуляции, внесение корректировок в план при необходимости;
- мотивация и поддержка: поощрение себя за достигнутые результаты, поиск поддержки у семьи, друзей, коллег; визуализация целей и достижений.

Данный план является гибким и может адаптироваться под изменяющиеся обстоятельства. Важно помнить, что саморегуляция – это процесс, требующий времени и усилий, но приводящий к значительному улучшению качества жизни.

Представим обратную связь от студентов.

Максим Ф.: «Предпринял попытку применения полученных знаний в проектной работе над личным планом саморегуляции».

Алексей З.: «Успешно применяли полученные знания при создании личного плана саморегуляции, получили обратную связь».

Арина С.: «Презентовать индивидуальный план саморегуляции перед группой было волнительно, но полезно».

Егор Е.: «В презентации подробно показано, как составить план саморегуляции, всем участникам проект понравился. По окончании работы руководитель проекта уделил время студентам, чтобы обсудить сам проект и его значение».

Татьяна М.: «Мне помогает выписать все задачи на лист бумаги, затем создать график выполнения данных задач. В зависимости от ситуации: помогает побыть наедине с собой или в компании единомышленников.

Важно выстроить гармоничные отношения с собой, чтобы делать задачи при эмоциональном благополучии».

Заключительное занятие – обсуждение результатов, анализ изменений, обсуждение успешных стратегий и методов саморегуляции.

Цель: проанализировать изменения, произошедшие в психоэмоциональном состоянии студентов после прохождения программы.

Анализ изменений: обсуждение субъективных ощущений студентов относительно изменений в их эмоциональном состоянии (стали ли они более спокойными, уверенными, осознанными); анализ данных, полученных из дневников, а именно обнаружение закономерностей, триггеров, изменений в интенсивности и частоте эмоций; обсуждение случаев успешного применения техник саморегуляции в реальных случаях; выявление трудностей и препятствий, с которыми столкнулись студенты в процессе самоанализа.

Ключевые моменты семинара: акцент на позитивном опыте и достижениях студентов, создание атмосферы поддержки и взаимопомощи, акцент на практическом применении полученных знаний и навыков, подчеркивание важности непрерывного самосовершенствования.

Результат: студенты осознают произошедшие изменения в своем психоэмоциональном состоянии, они идентифицируют наиболее эффективные для себя стратегии и методы саморегуляции, также студенты получают мотивацию для дальнейшего саморазвития и использовании техник самоанализа и рефлексии в повседневной жизни.

Представим обратную связь от студентов после участия в Программе.

Алексей З.: «Очень полезный и нужный проект, особенно в условиях дистанционного обучения».

Михаил М.: «Проект помог мне лучше понимать свои эмоции и справляться со стрессом».

Мария К.: «Хочу поблагодарить руководителя за интересные задания, особенно понравился дневник эмоций».

Айгуль Т.: «После проведенных мероприятий студенты стали участвовать себя уверенно во время стресса. Научились делать упражнения по профилактике стресса, делились тем, с чем столкнулись впервые на своем пути. На заключительном этапе руководитель поблагодарил всех за проделанную работу, ответил на все вопросы, пожелал удачи в дальнейшем».

Алина С. «Обсудили и обговорили стратегии и методы саморегуляции, эффективность проекта. Полезно и интересно!».

Таким образом, в процессе формирующего эксперимента разработана и внедрена программа психологического просвещения, адаптированная к особенностям дистанционного формата обучения. Программа включала: лекции в формате pdf, практические семинары, мастер-классы, тренинги, групповую работу, проектную работу, была направлена на повышение осведомленности о психологических аспектах дистанционного обучения, на развитие навыков саморегуляции, снижение уровня стресса и тревожности, повышение мотивации и адаптации к формату дистанционного обучения.

2.3 Определение эффективности программы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий

После реализации Программы мы провели повторную диагностику компонентов психоэмоциональной саморегуляции у студентов экспериментальной выборки.

Был проведен «Опросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов).

Полученные результаты зафиксированы в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностики самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении

Шкала «Эмоциональный самоконтроль»		
Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых
Низкий	2	4%
Средний	21	42%
Высокий	27	54%
Шкала «Самоконтроль в деятельности»		
Низкий	1	2%
Средний	23	46%
Высокий	26	52%
Шкала «Самоконтроль в поведении»		
Низкий	2	4%
Средний	25	50%
Высокий	23	46%

Мы выявили улучшение показателей самоконтроля по всем шкалам после реализации Программы. Наблюдается снижение количества испытуемых с низким уровнем самоконтроля и увеличение количества испытуемых с высоким уровнем самоконтроля по каждой шкале. Наибольший прогресс наблюдается в эмоциональном самоконтроле. Доля испытуемых с высоким уровнем эмоционального самоконтроля выросла значительно с 30% до 54%. Сохраняется преобладание среднего уровня самоконтроля. Несмотря на положительную динамику, большинство испытуемых все еще демонстрируют средний уровень самоконтроля, хотя их доля уменьшилась. На рисунке 3 мы видим снижение низкого уровня (с 14% до 4%), существенный рост высокого уровня (с 30% до 54%). Мы видим, что проведенные мероприятия оказали положительное влияние на способность испытуемых контролировать свои эмоции.

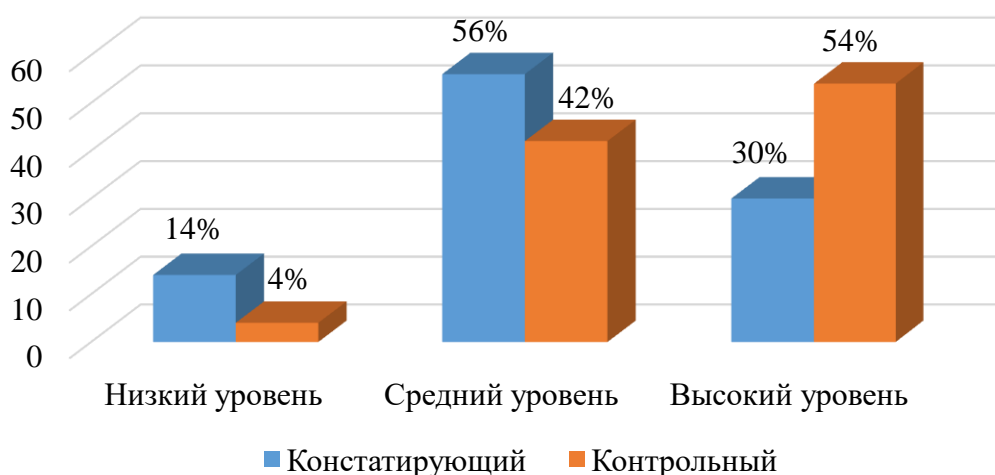


Рисунок 3 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 1 по шкале «Эмоциональный самоконтроль», %

Далее был проведен статистический анализ достоверности сдвигов с использованием Т-критерия Вилкоксона, результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты по шкале «Эмоциональный самоконтроль»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
27	28	1	1	7.5
17	20	3	3	23.5
21	27	6	6	38.5
10	17	7	7	43
20	21	1	1	7.5
21	28	7	7	43
28	30	2	2	16.5
18	88	70	70	50
20	21	1	1	7.5
27	30	3	3	23.5
20	27	7	7	43
11	16	5	5	34
30	31	1	1	7.5
27	29	2	2	16.5
19	20	1	1	7.5
18	21	3	3	23.5

Продолжение таблицы 11

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-$ $t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
8	11	3	3	23.5
19	22	3	3	23.5
29	34	5	5	34
32	33	1	1	7.5
7	13	6	6	38.5
25	27	2	2	16.5
31	30	-1	1	7.5
23	27	4	4	29.5
33	32	-1	1	7.5
29	30	1	1	7.5
24	30	6	6	38.5
19	29	10	10	49
24	29	5	5	34
27	29	2	2	16.5
18	20	2	2	16.5
17	25	8	8	46.5
22	28	6	6	38.5
17	20	3	3	23.5
33	34	1	1	7.5
20	28	8	8	46.5
16	20	4	4	29.5
16	25	9	9	48
16	20	4	4	29.5
31	31	0	0	1
10	17	7	7	43
12	17	5	5	34
29	30	1	1	7.5
11	16	5	5	34
17	19	2	2	16.5
30	31	1	1	7.5
18	21	3	3	23.5
24	27	3	3	23.5
20	27	7	7	43
16	20	4	4	29.5
Сумма				1275

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=1275$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+50)50}{2} = 1275$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum_{i=1}^n R_t = 7.5 + 7.5 = 15$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=50:

$$T_{кр} = 397 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 466 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

На рисунке 4 представлены количественные результаты диагностической методики 1 по шкале «Самоконтроль в деятельности». Мы видим, что сохраняется преобладание среднего уровня самоконтроля, несмотря на положительную динамику, большинство испытуемых все еще демонстрируют средний уровень самоконтроля, хотя их доля уменьшилась. Снижение низкого уровня (с 10% до 2%), рост высокого уровня с 40% до 52% – это свидетельствует об улучшении способности студентов к планированию, организации и контролю своей деятельности.

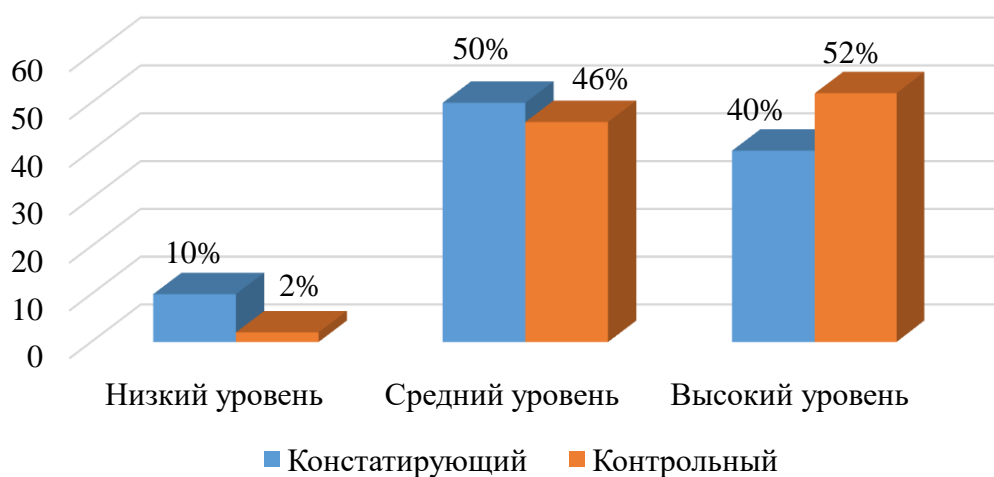


Рисунок 4 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 1 по шкале «Самоконтроль в деятельности», %

Анализ статистических данных с использованием Т-критерия Вилкоксона представлен в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты по шкале «Самоконтроль в деятельности»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
27	29	2	2	29
16	18	2	2	29
20	20	0	0	3.5
8	16	8	8	49
18	19	1	1	14
21	22	1	1	14
28	28	0	0	3.5
21	21	0	0	3.5
20	22	2	2	29
30	28	-2	2	29
20	21	1	1	14
10	18	8	8	49
33	34	1	1	14
29	30	1	1	14
31	32	1	1	14
26	28	2	2	29
7	14	7	7	46
27	27	0	0	3.5
28	29	1	1	14

Продолжение таблицы 12

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-$ $t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
30	31	1	1	14
9	17	8	8	49
18	23	5	5	44
30	31	1	1	14
20	20	0	0	3.5
29	31	2	2	29
29	32	3	3	39.5
21	28	7	7	46
28	30	2	2	29
18	19	1	1	14
33	31	-2	2	29
18	20	2	2	29
29	29	0	0	3.5
30	31	1	1	14
19	20	1	1	14
32	33	1	1	14
18	21	3	3	39.5
25	27	2	2	29
23	27	4	4	43
25	28	3	3	39.5
31	34	3	3	39.5
13	20	7	7	46
25	27	2	2	29
30	31	1	1	14
24	26	2	2	29
21	23	2	2	29
30	32	2	2	29
22	24	2	2	29
19	20	1	1	14
19	22	3	3	39.5
16	19	3	3	39.5
Сумма				1275

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=1275$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+50)50}{2} = 1275$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum_{i=1}^n R_t = 29 + 29 = 58$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=50:

$$T_{кр} = 397 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 466 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

На рисунке 5 представлены количественные результаты диагностической методики 1 по шкале «Самоконтроль в поведении». Мы видим повышение уровня способности испытуемых контролировать свои импульсы и поведение в различных ситуациях: снижение низкого уровня (с 10% до 4%), рост высокого уровня с 36% до 46%.

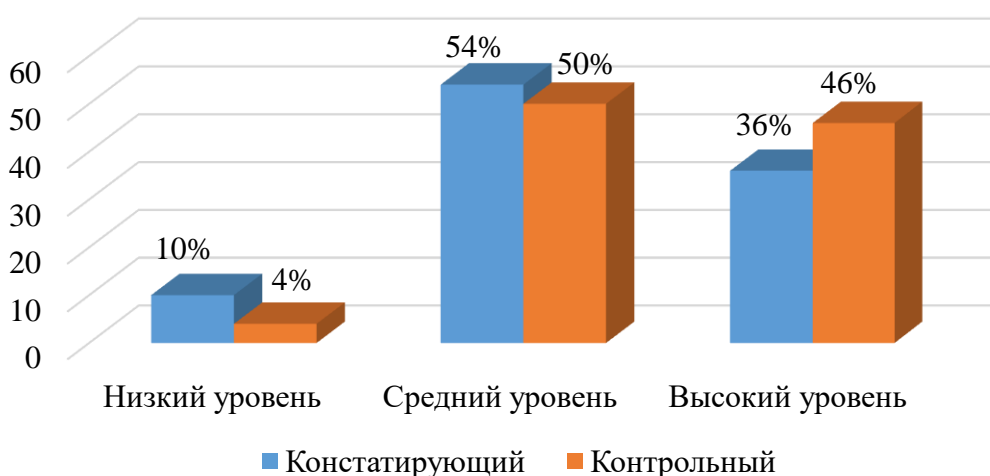


Рисунок 5 – Количественные результаты диагностической методики 1 по шкале «Самоконтроль в поведении», %

Представленные данные свидетельствуют об эффективности проведенных мероприятий, направленных на развитие самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении. Наиболее заметные улучшения наблюдаются в эмоциональном самоконтроле. Несмотря на прогресс, важно продолжить работу по развитию самоконтроля, особенно среди тех, кто демонстрирует средний уровень.

Далее был проведен статистический анализ достоверности сдвигов с использованием Т-критерия Вилкоксона, результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты по шкале «Самоконтроль в поведении»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
27	27	0	0	3.5
20	21	1	1	14.5
16	18	2	2	28
8	14	6	6	47
19	20	1	1	14.5
20	20	0	0	3.5
28	29	1	1	14.5
20	20	0	0	3.5
20	27	7	7	48.5
30	31	1	1	14.5
18	19	1	1	14.5
9	16	7	7	48.5
28	33	5	5	44.5
29	32	3	3	36.5
31	30	-1	1	14.5
18	21	3	3	36.5
9	17	8	8	50
18	23	5	5	44.5
32	32	0	0	3.5
33	35	2	2	28
14	15	1	1	14.5
21	22	1	1	14.5
32	33	1	1	14.5
23	25	2	2	28
29	32	3	3	36.5
30	31	1	1	14.5
27	29	2	2	28

Продолжение таблицы 13

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
25	27	2	2	28
18	20	2	2	28
28	31	3	3	36.5
24	27	3	3	36.5
28	32	4	4	41
25	27	2	2	28
20	20	0	0	3.5
27	28	1	1	14.5
20	19	-1	1	14.5
17	18	1	1	14.5
18	19	1	1	14.5
19	21	2	2	28
27	27	0	0	3.5
16	18	2	2	28
13	17	4	4	41
29	30	1	1	14.5
16	19	3	3	36.5
20	18	-2	2	28
31	36	5	5	44.5
23	27	4	4	41
21	26	5	5	44.5
24	26	2	2	28
20	21	1	1	14.5
Сумма				1275

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=1275$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+50)50}{2} = 1275$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum_{i=1}^n R_t = 14.5 + 14.5 + 28 = 57$$

Критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=50$:

$$T_{кр}=397 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=466 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

Полученные результаты диагностики по методике «Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД) Е.Ю. Мандриковой внесены в таблицу 14.

Таблица 14 – Результаты диагностики общего показателя самоорганизации

Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых
Низкий	3	6%
Средний	22	44%
Высокий	25	50%

На рисунке 6 мы видим улучшение общего уровня самоорганизации после проведения Программы. Доля испытуемых с низким уровнем самоорганизации снизилась с 10% до 6%, доля испытуемых с высоким уровнем самоорганизации значительно возросла с 36% до 50%. Доля испытуемых со средним уровнем самоорганизации также снизилась с 54% до 44%.

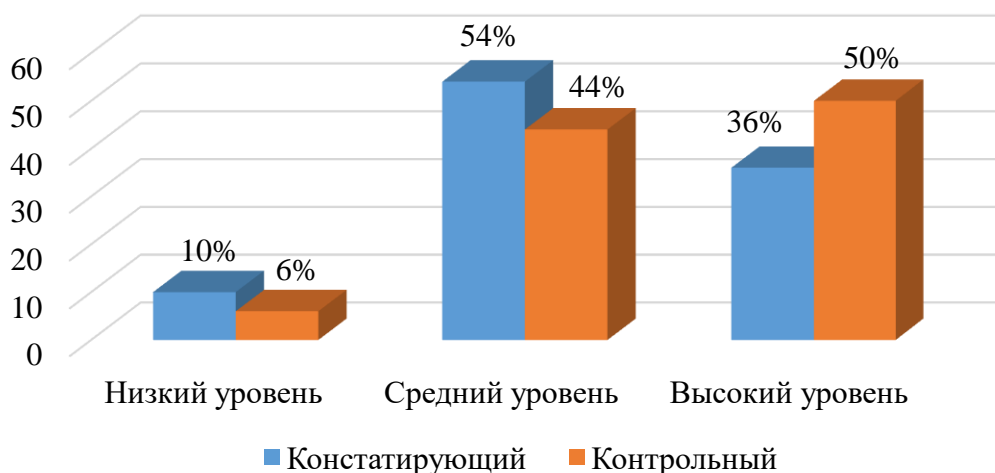


Рисунок 6 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 2 «Опросник самоорганизации деятельности», %

В таблице 15 представлены результаты анализа достоверности сдвигов с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 15 – Результаты выявления общего показателя самоорганизации

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
130	130	0	0	3.5
100	102	2	2	15.5
99	101	2	2	15.5
50	80	30	30	50
101	109	8	8	36
89	90	1	1	9
132	134	2	2	15.5
105	133	28	28	49
121	129	8	8	36
150	156	6	6	30
104	104	0	0	3.5
66	88	22	22	47.5
137	135	-2	2	15.5
137	140	3	3	21.5
106	128	22	22	47.5
91	97	6	6	30
51	69	18	18	44.5
93	93	0	0	3.5
129	130	1	1	9

Продолжение таблицы 15

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-$ $t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
144	146	2	2	15.5
72	90	18	18	44.5
94	95	1	1	9
139	144	5	5	25.5
124	130	6	6	30
174	174	0	0	3.5
133	141	8	8	36
150	153	3	3	21.5
119	130	11	11	41
144	152	8	8	36
128	129	1	1	9
106	100	-6	6	30
106	121	15	15	42
118	128	10	10	40
110	118	8	8	36
151	151	0	0	3.5
99	105	6	6	30
138	142	4	4	24
101	99	-2	2	15.5
97	99	2	2	15.5
160	160	0	0	3.5
73	89	16	16	43
90	95	5	5	25.5
153	156	3	3	21.5
93	99	6	6	30
99	98	-1	1	9
128	137	9	9	39
108	129	21	21	46
99	96	-3	3	21.5
89	95	6	6	30
90	92	2	2	15.5
Сумма				1275

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=1275$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+50)50}{2} = 1275$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum_{i=1}^n R_i = 15.5 + 30 + 15.5 + 9 + 21.5 = 91.5$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=50:

$$T_{кр} = 397 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 466 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

Результаты повторной диагностики с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой отражены в таблице 16 и на рисунках 7-10.

Таблица 16 – Результаты диагностики по методике «Стиль саморегуляции поведения» по шкалам

Шкала	Низкий уровень %	Средний уровень %	Высокий уровень %
Планирование	9	50	41
Моделирование	17	41	45
Программирование	8	55	37
Оценка результатов	12	52	36

По результатам шкалы «Планирование»: небольшое снижение низкого уровня (с 15% до 9%), увеличение высокого уровня с 30% до 41%. На рисунке 7 отражена положительная динамика способности к планированию, хотя не столь значительная, как в других областях.

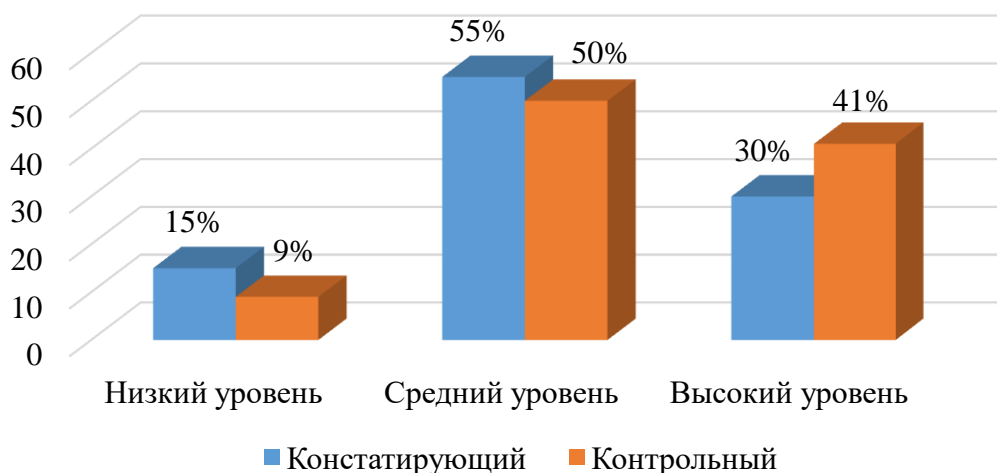


Рисунок 7 – Сравнительные количественные результаты диагностического задания 3 по шкале «Планирование», %

По шкале «Моделирование» наблюдаем значительное снижение среднего уровня с 50% до 41%, также значительное увеличение высокого уровня с 30% до 45%. На рисунке 8 отражены наиболее выраженные изменения по шкале «Моделирование». Значительно увеличилась способность испытуемых к созданию моделей желаемого результата и оценке своих возможностей для достижения целей.

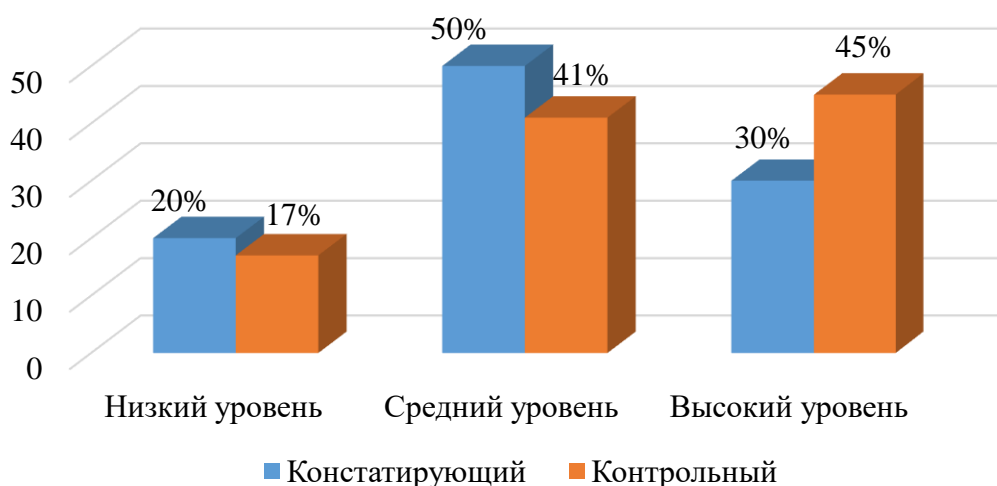


Рисунок 8 – Количественные результаты диагностического задания 3 по шкале «Моделирование», %

На рисунке 9 мы видим небольшое снижение низкого уровня по шкале «Программирование» (с 10% до 8%), незначительное снижение среднего уровня с 60% до 55%. Произошло улучшение в способности к разработке конкретных шагов и планов для достижения цели, хотя и в меньшей степени, чем в других областях.

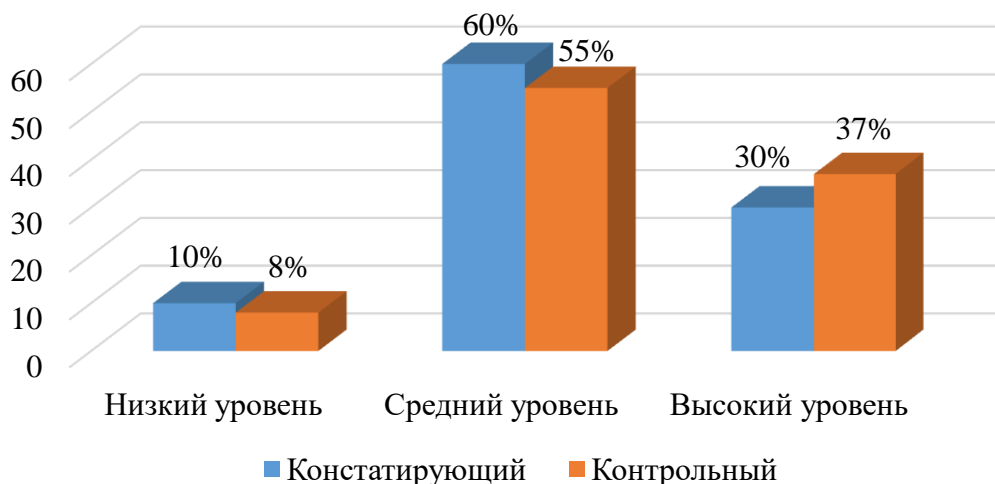


Рисунок 9 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 3 по шкале «Программирование», %

На рисунке 10 видим небольшое снижение низкого уровня (с 15% до 12%) по шкале «Оценка результатов, небольшое увеличение среднего уровня (с 50% до 52%), а также незначительное увеличение высокого уровня с 35% до 36%.

Изменения по данной шкале минимальны. Способность к адекватной оценке результатов своей деятельности улучшилась незначительно.

По всем шкалам, за исключением «Оценки результатов», наблюдается тенденция к снижению низкого и/или среднего уровней и увеличению высокого уровня.

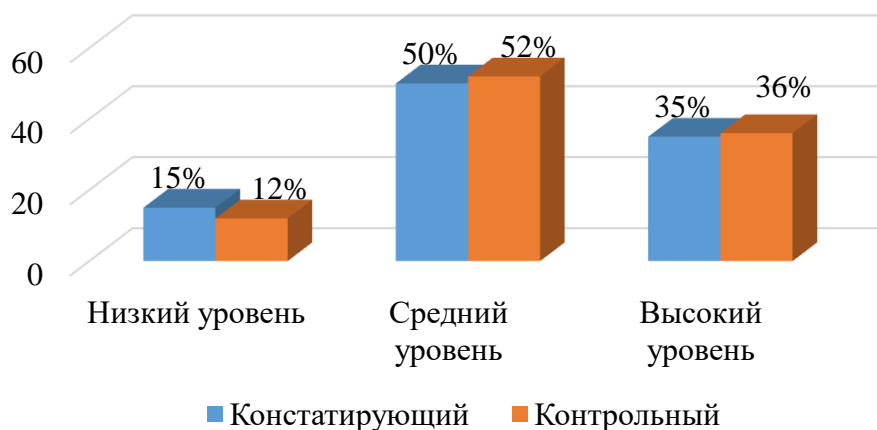


Рисунок 10 – Количественные результаты диагностической методики 3 по шкале «Оценка результатов», %

Шкала «Моделирование» показывает наибольший прогресс, это может говорить о том, что Программа в большой степени повлияла на способность испытуемых представлять себе желаемый результат и оценивать свои ресурсы. Шкала «Оценка результатов» демонстрирует наименьшие изменения. Возможно, это связано с тем, что эта способность сложнее поддается развитию.

В таблице 17 представлены результаты статистического анализа достоверности сдвигов по общему уровню саморегуляции с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 17 – Результаты опросника «Общий уровень саморегуляции»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
40	41	1	1	19
25	26	1	1	19
30	30	0	0	5.5
20	25	5	5	49
29	30	1	1	19
29	30	1	1	19
36	38	2	2	34
31	33	2	2	34
24	26	2	2	34

Продолжение таблицы 17

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-$ $t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
40	42	2	2	34
25	26	1	1	19
18	23	5	5	49
33	35	2	2	34
36	36	0	0	5.5
28	28	0	0	5.5
30	29	-1	1	19
15	17	2	2	34
29	30	1	1	19
39	39	0	0	5.5
35	37	2	2	34
13	16	3	3	43
21	24	3	3	43
35	36	1	1	19
27	28	1	1	19
36	38	2	2	34
34	34	0	0	5.5
30	32	2	2	34
27	27	0	0	5.5
25	26	1	1	19
37	36	-1	1	19
30	30	0	0	5.5
25	26	1	1	19
24	28	4	4	46.5
32	35	3	3	43
42	40	-2	2	34
26	27	1	1	19
27	30	3	3	43
25	27	2	2	34
26	27	1	1	19
41	41	0	0	5.5
17	18	1	1	19
16	19	3	3	43
37	39	2	2	34
17	21	4	4	46.5
29	29	0	0	5.5
39	40	1	1	19
31	36	5	5	49
30	32	2	2	34
28	28	0	0	5.5
30	29	-1	1	19
Сумма				1275

Сумма по столбцу рангов равна $\sum=1275$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+50)50}{2} = 1275$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum_{i=1}^n R_t = 19 + 19 + 34 + 19 = 91$$

Критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=50:

$$T_{кр} = 397 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 466 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

Результаты повторной диагностики с помощью данной методики показывают, что стратегию «Разрешение проблем» используют 49% испытуемых, «Поиск социальной поддержки» – 33% опрошенных, копинг-стратегию «Избегание» выбирают 18% опрошенных студентов.

На рисунке 11 отражено увеличение доли студентов, использующих стратегию «Разрешение проблем», с 40% до 49%. Это говорит о том, что участники стали более склонны активно анализировать проблему и искать пути ее решения после прохождения Программы. Произошло небольшое

увеличение доли студентов, использующих стратегию «Поиск социальной поддержки». Это указывает на то, что участники стали чаще обращаться за помощью и поддержкой к окружающим в трудных ситуациях. Отмечается значительное снижение доли студентов, использующих стратегии «Избегание», с 30% до 18%. Это свидетельствует о том, что участники стали менее склонны избегать проблем и уходить от них после прохождения Программы.

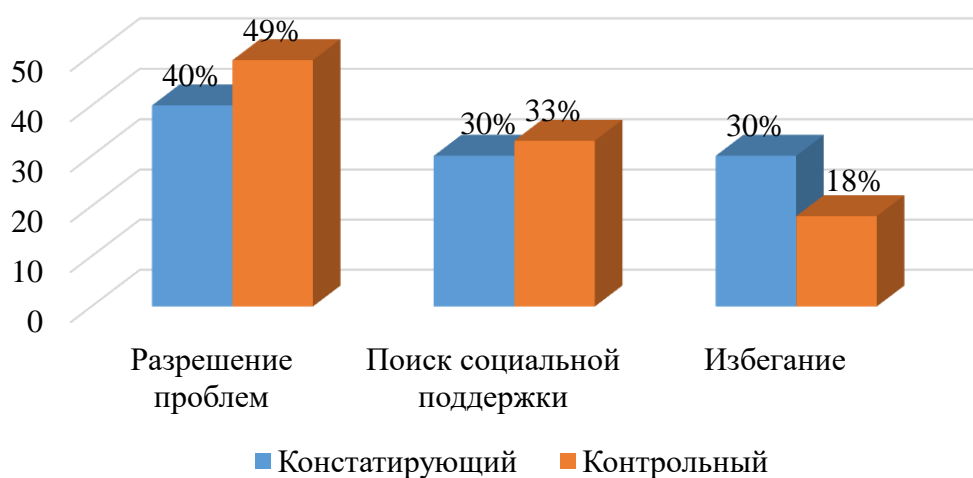


Рисунок 11 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 4 «Индикатор копинг-стратегий», %

В целом, результаты свидетельствуют о положительном влиянии Программы на выбор копинг-стратегий. Участники стали более активно использовать стратегии, направленные на решение проблем и поиск поддержки, и реже прибегать к избеганию. Это может говорить о повышении уровня адаптивности и стрессоустойчивости участников.

Для изучения мотивации к успеху был использован опросник для измерения мотивации достижения (MATS), разработанный А. Мехрабианом.

Результаты представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Результаты диагностики по методике «Опросник мотивации достижения»

Мотивация к успеху		
Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых
Высокая мотивация	20	40%
Средняя мотивация	23	46%
Низкая мотивация	7	14%
Боязнь неудачи		
Высокая боязнь неудачи	9	18%
Средняя боязнь неудачи	26	52%
Низкая боязнь неудачи	15	30%

На рисунке 12 отражено увеличение доли студентов с высокой мотивацией с 30% до 40%, это свидетельствует о том, что Программа способствовала повышению стремления к достижению успеха у студентов. Небольшое снижение доли студентов со средней мотивацией: с 50% до 46%. Уменьшилась доля студентов с низкой мотивацией к успеху: с 20% до 14%.

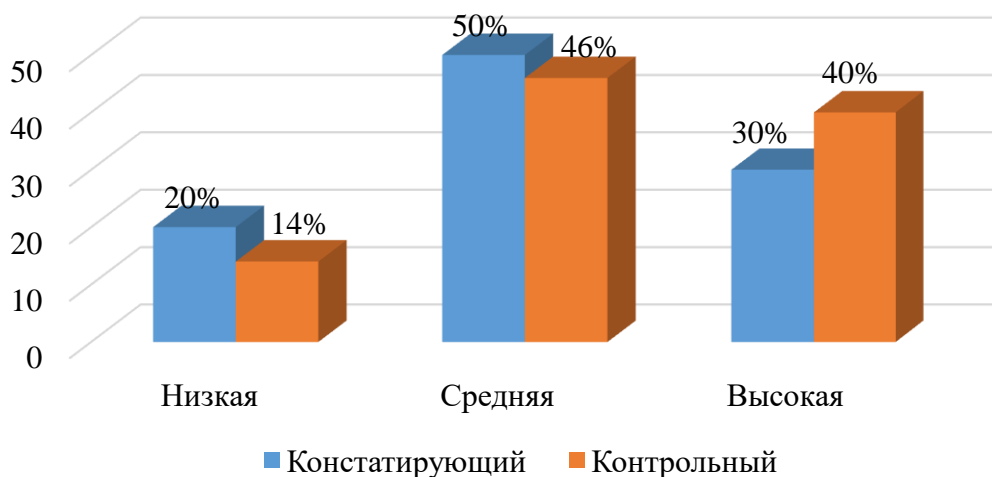


Рисунок 12 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 5 по шкале «Мотивация к успеху», %

Результаты по шкале «Боязнь неудачи» представлены на рисунке 13. Снижение с 24% до 18% показателя «Высокая боязнь неудачи» означает, что Программа помогла снизить страх перед неудачами у студентов. По

показателю «Низкая боязнь неудач» отмечено увеличение доли студентов с 20% до 30%. Это свидетельствует о том, что увеличилось количество участников, не испытывающих страх неудач.

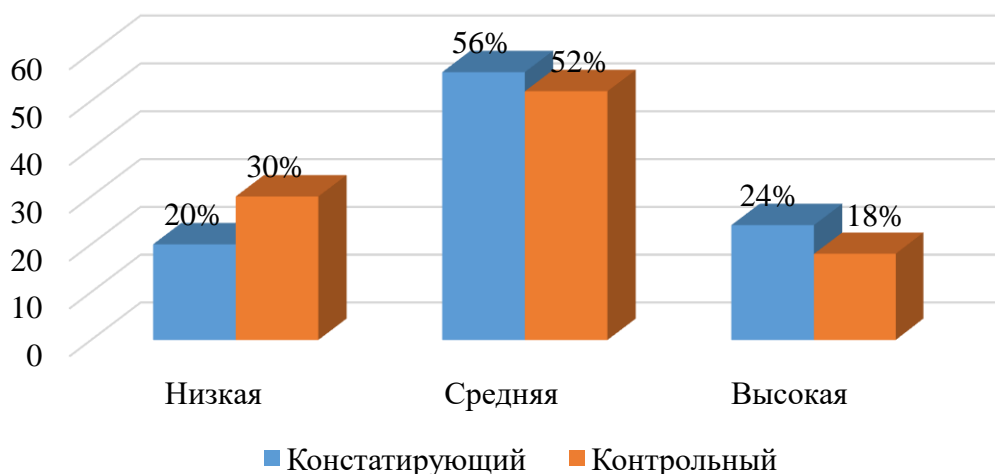


Рисунок 13 – Сравнительные количественные результаты диагностической методики 5 по шкале «Боязнь неудачи», %

Результаты показывают положительное влияние Программы на мотивацию достижения. У участников повысилась мотивация к успеху и снизилась боязнь неудач. Это может привести к более уверенному поведению, большей активности и стремлению к достижению целей. Программа «Эмоции на дистанте» помогла участникам переосмыслить свои установки и повысить уверенность в своих силах.

В таблице 19 представлены результаты статистического анализа достоверности сдвигов по уровню мотивации достижения с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 19 – Результаты опросника «Уровень мотивации»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
80	82	2	2	21.5
37	39	2	2	21.5

Продолжение таблицы 19

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-$ $t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
36	36	0	0	3.5
40	52	12	12	50
50	51	1	1	11.5
60	60	0	0	3.5
83	84	1	1	11.5
69	80	11	11	49
75	81	6	6	42.5
81	81	0	0	3.5
74	83	9	9	48
35	39	4	4	34.5
90	91	1	1	11.5
89	90	1	1	11.5
51	55	4	4	34.5
53	57	4	4	34.5
32	34	2	2	21.5
74	82	8	8	46.5
88	90	2	2	21.5
87	90	3	3	29
34	37	3	3	29
57	62	5	5	39
90	90	0	0	3.5
60	67	7	7	45
94	93	-1	1	11.5
95	96	1	1	11.5
63	65	2	2	21.5
60	61	1	1	11.5
59	59	0	0	3.5
93	95	2	2	21.5
63	66	3	3	29
65	69	4	4	34.5
67	71	4	4	34.5
58	60	2	2	21.5
80	83	3	3	29
59	60	1	1	11.5
57	58	1	1	11.5
54	59	5	5	39
62	65	3	3	29
82	82	0	0	3.5
45	51	6	6	42.5
25	31	6	6	42.5
84	85	1	1	11.5
42	50	8	8	46.5
61	63	2	2	21.5
84	89	5	5	39

Продолжение таблицы 19

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
61	63	2	2	21.5
78	80	2	2	21.5
56	60	4	4	34.5
39	45	6	6	42.5
Сумма				1275

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma=1275$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+50)50}{2} = 1275$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum_{i=1}^n R_t = 11.5 = 11.5$$

Критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=50$:

$$T_{кр}=397 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=466 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

После эксперимента по опроснику для выявления выраженности самоконтроля (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов) были получены следующие данные, представленные в таблице 20.

Таблица 20 – Результаты диагностики по методике «Опросник выраженности самоконтроля»

Уровень	Количество испытуемых	% от общего числа испытуемых	Описание
Низкий	3	6	Низкий уровень самоконтроля, склонность к импульсивности, слабая регуляция эмоций и поведения.
Средний	26	52	Умеренный уровень самоконтроля, возможны трудности в управлении эмоциями или поведением.
Высокий	21	42	Высокий уровень самоконтроля, хорошая регуляция эмоций и поведения, устойчивость к стрессам.

Результаты по методике «Опросник выраженности самоконтроля» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.В. Фирсов) до и после эксперимента представлены на рисунке 14.

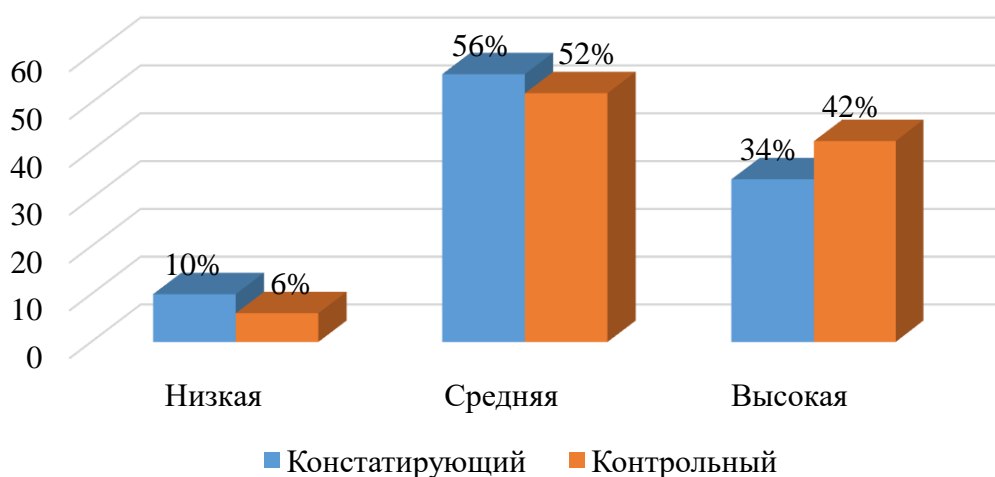


Рисунок 14 – Сравнительные количественные результаты по методике «Опросник выраженности самоконтроля», %

Наблюдается сдвиг в сторону повышения уровня самоконтроля. Доля студентов с высоким уровнем самоконтроля увеличилась, а доли респондентов с низким и средним уровнями – уменьшилась. Снижение низкого уровня с 10% до 6% говорит о том, что часть студентов, ранее испытывавших трудности с самоконтролем, смогла улучшить свои навыки в этой области. Снижение среднего уровня с 56% до 52% также является положительным, хотя и менее выраженным. У части студентов из этой группы уровень самоконтроля стал высоким.

Эти данные указывают на то, что психопросветительская программа оказала положительное влияние на развитие самоконтроля у испытуемых.

Также была собрана статистика по VK-сообществу «Эмоции на дистанте».

Количественные показатели – посещаемость мероприятий:

- лекции – 85% участников проекта ознакомились с каждой лекцией;
- мастер-классы посетили 35 участников (снижение посещаемости объясняется занятостью студентами личными обстоятельствами);
- семинары – 50% участников (снижение из-за нагрузки и индивидуальных предпочтений);
- групповая работа – 40% участников; у некоторых участников вызвала сопротивление;
- личный план развития саморегуляции разработали и представили 80% участников. Не все смогли завершить разработку плана либо не захотели его представить.

Вовлеченность:

- комментарии и вопросы в VK: активность умеренная, в основном вопросы по организации и уточнения;
- активность на мастер-классах и семинарах: 10 участников активно задавали вопросы и участвовали в обсуждениях, остальные предпочитали слушать и наблюдать;

– активность в группах поддержки: активно общаются и делятся опытом 10 участников, остальные присоединяются эпизодически.

Оценка удовлетворенности участников:

– средняя оценка по анкетам после каждого модуля: 4,4 (по шкале от 1 до 5) – высокая;

– в конце проекта общая удовлетворенность – 4,6.

Качественные показатели – анализ личных планов саморегуляции:

– степень осознанности триггеров: 70% студентов демонстрируют хорошее понимание своих триггеров и эмоциональных реакций, 30% – поверхностное понимание;

– разнообразие техник: 60% студентов используют разнообразные и обоснованные техники саморегуляции, 40% – ограниченный набор техник, не всегда подходящих;

– реалистичность планов: 85% планов выглядят реалистичными и выполнимыми, 15% – нереалистичные или слишком амбициозные планы.

Качественные показатели – анализ обратной связи по планам:

– содержание комментариев: комментарии в основном конструктивные, с предложениями по улучшению и поддержкой;

– оценка полезности: 80% студентов считают обратную связь полезной.

Качественные показатели – анализ дискуссий на заключительном семинаре:

– наиболее успешными стратегиями названы: дыхательные упражнения, ведение дневника эмоций, планирование дня, общение с группой поддержкой;

– участники отмечают снижение уровня стресса, улучшение сна, повышение концентрации внимания и более позитивное отношение к учебе.

Выводы по второй главе

Вторая глава диссертации посвящена экспериментальной работе по реализации программы психологического просвещения для студентов, обучающихся с применением ДОТ. На основании полученных эмпирических данных можно сделать следующие выводы.

Оценка исходного уровня психоэмоциональной саморегуляции. Проведенное исследование позволило выявить исходный уровень психоэмоциональной саморегуляции студентов, обучающихся дистанционно. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне развития навыков саморегуляции у значительной части выборки, о наличии проблем с поддержанием мотивации и управлением стрессом у студентов.

Разработка и внедрение программы психологического просвещения. Разработана и внедрена программа психологического просвещения, адаптированная к особенностям дистанционного формата обучения. Программа включала: лекции в формате pdf, практические семинары, мастер-классы, тренинги, групповую работу, проектную работу, и была направлена на повышение осведомленности о психологических аспектах дистанционного обучения, на развитие навыков саморегуляции, снижение уровня стресса и тревожности, повышение мотивации и адаптации к формату дистанционного обучения.

Эффективность программы психологического просвещения. Анализ результатов экспериментального исследования показал эффективность разработанной программы психологического просвещения. В частности, выявлены статистически значимые положительные изменения по следующим показателям: по шкале «Эмоциональный самоконтроль» диагностической методики 1 выявлен рост высокого уровня с 40% до 52% студентов; доля испытуемых с высоким уровнем самоорганизации значительно возросла с 36% до 50% по результатам опросника Е.Ю. Мандриковой «Опросник самоорганизации деятельности»; по результатам методики «Индикатор

копинг-стратегий» Д. Амирхана отмечается значительное снижение использования стратегии «Избегание» с 30% до 18% студентов.

Эффективность программы психологического просвещения также была подтверждена с помощью статистического анализа достоверности сдвигов с использованием Т-критерия Вилкоксона: гипотеза H_0 принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

Подтверждение гипотезы исследования. Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования о том, что внедрение психопросветительской программы способствует повышению уровня психоэмоциональной саморегуляции студентов обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий.

Практическая значимость результатов. Результаты исследования имеют практическую значимость для организации психологической поддержки студентов, обучающихся дистанционно. Разработанная программа психологического просвещения может быть использована в качестве эффективного инструмента для повышения психологического благополучия студентов, а также для улучшения успеваемости и сохранности контингента студентов, обучающихся с применением ДОТ.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено актуальной проблеме психологического просвещения студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ), в аспекте формирования психоэмоциональной саморегуляции. В условиях растущей популярности обучения с применением ДОТ и осознания важности психологического благополучия студентов, данная тема приобретает особую значимость.

В теоретической части исследования были рассмотрены различные подходы к определению психологического просвещения, его роли в системе психологической поддержки студентов, а также специфика обучения с применением ДОТ и ее влияние на психоэмоциональное состояние обучающихся. Было установлено, что, несмотря на очевидные преимущества ДОТ, отсутствие очного взаимодействия и необходимость высокой степени самодисциплины могут создавать дополнительные трудности для студентов в плане психоэмоциональной регуляции.

Анализ нормативно-правовой базы, в частности, Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации, подтвердил необходимость создания условий для укрепления психологического благополучия и психического здоровья студентов, в том числе и тех, кто обучается с применением ДОТ. При этом было выявлено отсутствие методических рекомендаций и исследований в области организации психологического просвещения именно для этой категории студентов.

На основе теоретического анализа была сформулирована гипотеза о том, что эффективное психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением ДОТ, возможно при условии выявления их потребностей и дефицитов в области психоэмоциональной саморегуляции, разработки на этой основе психопросветительской программы и определении оптимальных форм и методов ее реализации.

В рамках исследования была предложена конкретизация понятия «психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением ДОТ» в аспекте формирования психоэмоциональной саморегуляции. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в образовательных организациях, таких как ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», для повышения успеваемости и сохранности контингента студентов, обучающихся с применением ДОТ.

Представленный в диссертации план эмпирического исследования предполагает проведение трех этапов, включающий анализ литературы, выявление уровня умений психоэмоциональной саморегуляции у студентов, разработку и апробацию содержания и форм психологического просвещения, а также анализ и обобщение полученных результатов.

Таким образом, данная магистерская диссертация представляет собой важный шаг в направлении разработки научно обоснованной системы психологического просвещения студентов, обучающихся с применением ДОТ. Полученные результаты и предложенные рекомендации могут внести существенный вклад в повышение эффективности образовательного процесса и улучшение психологического благополучия студентов, обучающихся в дистанционном формате. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости и перспективности дальнейшего развития и совершенствования системы психологической поддержки студентов в условиях дистанционного образования.

Дальнейшие исследования в этой области позволят расширить и углубить понимание особенностей психологического сопровождения студентов, обучающихся с ДОТ, и разработать более эффективные программы психологического просвещения. Полученные теоретические и практические данные подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и правомерность выдвинутых на защиту положений.

Список используемой литературы

1. Алямкина Е. А., Рибокене Е. В., Рыбакова Н. А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке : монография. М. : Московский университет им. С. Ю. Витте. 2020. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44363692> (дата обращения: 20.02.2025).
2. Бейлина Н. С., Баранова Е. М. Проблема психологического благополучия студентов в условиях дистанционного обучения: педагогический аспект. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-pedagogicheskiy-aspekt> (дата обращения: 22.01.2025).
3. Березина Т. Н. Объективное измерение положительных эмоций у студентов как составляющая оценки безопасности образовательной среды // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 5 (1). С. 41-50.
4. Булат Р. Е., Байчорова Х. С., Лебедев А. Ю., Никитин Н. А. Проблемы и перспективы дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения // Человеческий капитал. 2(158), 2022. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48007100> (дата обращения: 14.12.2024).
5. Гебель Е. С. Адаптация первокурсников к учебно-воспитательному процессу // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. 2016. № 10. С. 144-146.
6. Григоренко Е. Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2. С. 98-105.
7. Дубровина И. В. Практическая психология образования : учебное пособие. 4-е изд. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
8. Жельнене А. В. К вопросу об актуальности психологического просвещения студентов вуза // Проблемы образования на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции, 1-30 апреля

2024 г. Выпуск XIII / сост. О. В. Дыбиной, Е. В. Некрасова, Е. А. Сидякина. Тольятти : НаукаПолис, 2024. С. 75-81.

9. Жельeneuve А. В. Психологическое просвещение студентов, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий // Проблемы образования на современном этапе: материалы студенческой научно-практической конференции, 1 апреля – 16 мая 2025 г. Выпуск XIV / сост. О. В. Дыбина, Е. В. Некрасова, Е. А. Сидякина. Тольятти : НаукаПолис, 2025. С. 98-103.

10. Киселева Н. Ю. Дистанционное обучение в вузе: вопросы цифровой этики // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2002. №16(2). С. 27-40. URL: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.02> (дата обращения: 14.12.2024).

11. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М. : Наука, 1980. 156 с.

12. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации, утвержденная Минобрнауки России 29 августа 2022 г. N ВФ/1-Кн. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-seti-psikhologicheskikh-sluzhb-v-obrazovatelnykh-organizatsijakh-vysshego/> (дата обращения: 22.01.2025).

13. Копосов Е., Бобылев В., Кручинин В. Психологическая служба вуза: теория и практика // Высшее образование в России. 2007. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sluzhba-vuza-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 04.08.2024).

14. Крамаренко Н. С., Квашнин А. Ю. Психологические и организационные аспекты введения цифрового образования, или как внедрение инноваций не превратить в «цифровой колхоз» // Российский социально-гуманитарный журнал. 2017. № 4. URL: <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-850> (дата обращения: 04.08.2024).

15. Кузьяк Н. Б. Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки // Молодой ученый. 2017. № 11(145). С. 466-469. URL: <https://moluch.ru/archive/145/40765/> (дата обращения: 08.08.2024)
16. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18-37.
17. Матвиенко С. В., Васильева Е. В., Полякова Н. Ю., Евдокиенко В. В. Психологические сложности, возникающие в процессе дистанционного обучения, и способы их преодоления // Образование и право. 2021. № 1. С. 195–199. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45719958> (дата обращения: 04.08.2024).
18. Монгуш У. С. Психологическая служба ВУЗа // Молодой ученый. 2020. № 32 (322). С. 139-141. URL: <https://moluch.ru/archive/322/73040/> (дата обращения: 10.04.2024).
19. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей : монография. Российская академия образования, Психологический институт. М. : Нестор-История, 2017. 376 с.
20. Онищенко Е. С. Психологическое сопровождение студентов высших учебных заведений. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/08/06/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-studentov-vysshikh> (дата обращения: 10.04.2024).
21. Осницкий А. К., Бякова Н. В., Истомина С. В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии. // Психологические исследования. 2012. № 2(22). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/649-osnitsky22.html> (дата обращения: 21.03.2024).
22. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоровья : Практическое руководство. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 125 с.
23. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.06.2003 № 2851-513/16. Методические рекомендации по психолого-

педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 21.03.2024).

24. Позитивная психология личности / Р.М. Шамионов [и др.]. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2018. 200 с.

25. Пономарева Е. Ю. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (Ялта), 2022. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49809397> (дата обращения: 14.05.2025).

26. Положение о реализации дистанционных образовательных технологий в Тольяттинском государственном университете. Решение ученого совета № 85 от 30 ноября 2017 года. URL: <https://www.tltsu.ru/sveden/document> (дата обращения: 13.05.2025).

27. Практическая психология образования. Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. М. : Сфера, 2000. 528 с.

28. Пучкова Л. Л. Сравнительный анализ субъективного благополучия у студентов-психологов в период очного и дистанционного обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. Том 8 (74). 2022. № 1. С. 121-128.

29. Савоневская-Астафьева А. В. Исследование особенностей психологической саморегуляции в стрессовой ситуации сотрудников коммерческой организации // Репозиторий Тольяттинского государственного университета. 2024. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/29911> (дата обращения: 06.01.2025).

30. Соколов Г. А. Особенности психоэмоциональных состояний студента при дистанционной форме обучения // Современное образование. 2014. № 1.

С. 1-13. URL: nbpublish.com/library_read_article.php?id=10921 (дата обращения: 20.03.2024).

31. Смагина М. В., Мигачева М. В., Ивашова В. А. Развитие дистанционного обучения в педагогическом вузе в период пандемии: проблемы и векторы совершенствования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2022. № 16(2), С. 159-173. URL: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09> (дата обращения: 20.03.2024).

32. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4-5(89-90), С. 157-171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44838179> (дата обращения: 20.03.2024).

33. Столяренко Л. Д. Психология : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2015. 592 с., ил.

34. Чупров Л. Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога : Основы теории и методика. М. : ОИМ.RU, 2003. 73 с.

35. Федеральная программа развития образования; Приложение к Федеральному закону от 10 апреля 2000г. №51 ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2000. № 16, ст. 1639.

36. Федотова Е. Е. Субъективное благополучие студентов и его факторы: теоретический анализ // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 3. С. 63-69.

37. Францева Е. Н., Арутюнова Р. А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной саморегуляции у студентов // Прикладная психология и психоанализ : электрон. науч. журн. 2021. № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 01.05.2025).

38. Allen I. E., Seaman J. Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report // Babson Survey Research Group. URL: <https://www.bayviewanalytics.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).

39. Moore M. G., Kearsley G. Distance Education: A Systems View. Cengage Learning. URL: https://www.researchgate.net/publication/341551176_Distance_education_a_systems_view_of_online_learning_by_Michael_G_Moore_and_Greg_Kearsley_Belmont_CA_Wadsworth_Cengage_Learning_2012_361_pp_9299_paperback_ISBN_978-1-111-52099-1 (дата обращения: 20.03.2024).
40. Rovai A. P., Jordan H. M. Blended learning and sense of community: A comparative analysis with purely online graduate courses // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2004. № 5(2). URL: <https://www.erudit.org/en/journals/irrodl/2004-v5-n2-irrodl05606/1072804ar/> (дата обращения: 27.03.2025).
41. Schunk D. H., DiBenedetto M. K. Motivation and social-emotional learning in online education // Contemporary Educational Psychology, 2020. URL: <https://pism.in.com/10.1016/j.cedpsych.2019.101832> (дата обращения: 27.03.2025).
42. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Routledge. URL: <https://www.routledge.com/Self-Regulated-Learning-and-Academic-Achievement-Theoretical-Perspectives/Zimmerman-Schunk/p/book/9780805835618> (дата обращения: 27.03.2025).

Приложение А

Список студентов, участвующих в исследовании

Таблица А.1 – Список студентов экспериментальной выборки

И.Ф. студента	
Айгуль Т.	Марина Л.
Александр З.	Мария Д.
Александр Т.	Мария К.
Алексей З.	Мария Я.
Алексей Н.	Михаил М.
Алина С.	Наталья К.
Альберт Л.	Наталья О.
Анастасия Е.	Николай И.
Анастасия Е.	Олег Г.
Анастасия К.	Ольга Т.
Анастасия П.	Саргылана К.
Андрей М.	Снежана Н.
Анна Я.	София П.
Арина С.	Софья П.
Вероника М.	Татьяна П.
Вероника Ш.	Татьяна М.
Виктория К.	Юлия М.
Дарья А.	Юлия Ч.
Дарья Б.	Инна К.
Дарья Ш.	Ирина М.
Егор Е.	Ксения Г.
Екатерина А.	Ксения К.
Екатерина И.	Лилия К.
Екатерина Т.	Максим Ф.
Елена У.	Марина К.

Приложение Б

Рабочий стол платформы «Проектива»

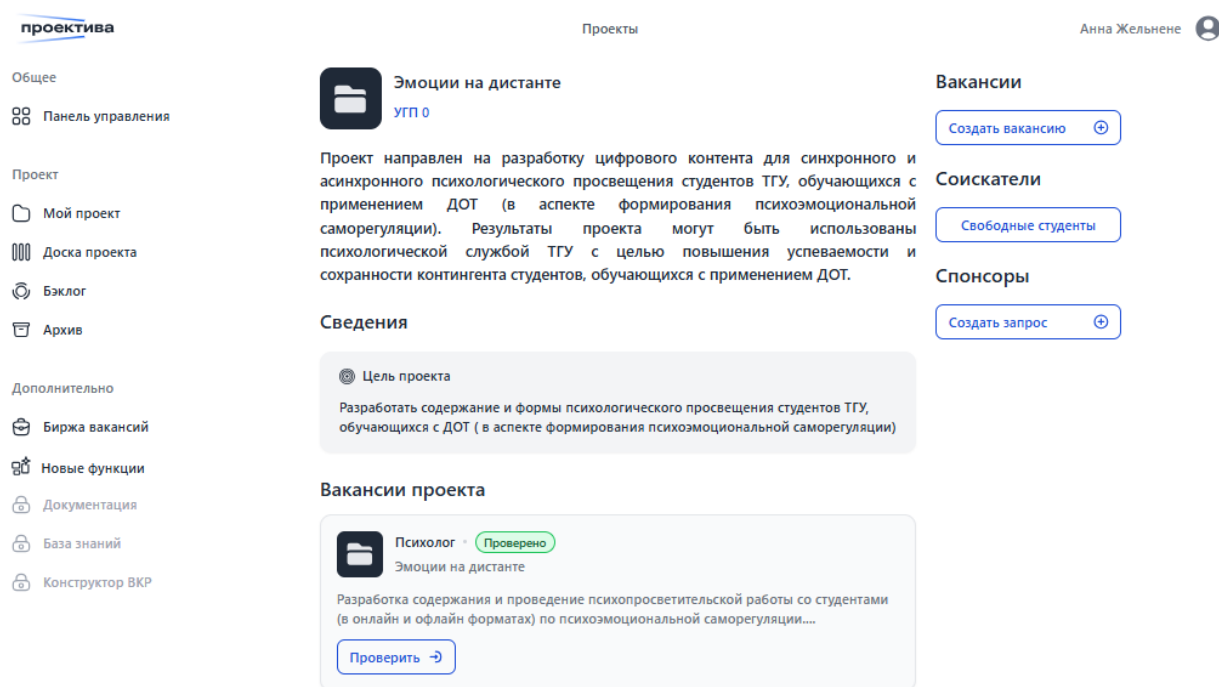


Рисунок Б.1 – Рабочий стол платформы «Проектива»

Приложение В

Пример информационного поста в VK-сообществе



Рисунок В.1 – Пример информационного поста в VK-сообществе «Эмоции на дистанте»