



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЫ

Развитие эмоциональной устойчивости студентов вузов

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.01. Педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Педагогика высшей школы»

Проверка на объем заимствован  
23,94 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рецензирована/не рецензирована

16 мая 2017 г.  
на кафедре РЯиЛиМОРЯиЛ  
Шаганова Г.А. *ШСР*

Выполнил:

Студент группы ЗФ-308/160-2-1  
Пименов Семён Андреевич

Научный руководитель:

д.п.н, профессор кафедры РЯиЛиМОРЯиЛ  
Иикитина Елена Юрьевна

О-методический  
кабинет  
факультета  
подготовки УНК

Челябинск  
2017 год

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	11
1.1. Генезис и современное состояние проблемы развития эмоциональной устойчивости студентов вузов в теории и методике профессионального образования.....	11
1.2. Педагогические условия развития эмоциональной устойчивости студентов вузов .....	41
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ .....	60
2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы.....	60
2.2. Процессуально-педагогические особенности реализации педагогических условий развития эмоциональной устойчивости студентов .....	83
2.3. Итоги проведения опытно-поисковой работы .....	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	117
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	124

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы исследования.** Научный интерес к проблеме эмоциональной устойчивости остается высоким как в отечественной, так и зарубежной педагогике. В последние 10 лет в отечественной педагогике синдром эмоционального выгорания активно изучается у специалистов помогающих профессий (учителей, врачей, социальных работников, психологов, пенитенциарных служащих и т.д.).

Для педагога эмоциональная устойчивость и умение поддерживать состояние субъективного благополучия является основным условием успешной работы на протяжении всего периода активной профессиональной деятельности. Актуальность данной проблемы определяется также тем, что в категориальном аппарате нет однозначной трактовки понятия «эмоциональная устойчивость» в педагогике, которая зачастую рассматривается лишь с позиции успешной адаптации к среде или стабильности/нестабильности эмоциональной сферы, что не дает в полной мере понимания механизмов, факторов и критериев успешно сформированной эмоциональной устойчивости. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблематике устойчивости личности, до сих пор недостаточно изученным остается вопрос о том, что представляет собой устойчивость как свойство личности студента, какова роль образовательной среды вуза в её развитии. Решение этих вопросов на теоретическом уровне обеспечит реализацию на практике устойчивости как интегративного образования, закономерно связанного с личностными структурами, целями, мотивами и качествами студента, лежащими в основе самореализации.

**Степень изучения проблемы.** Феномен эмоциональной устойчивости, эмоционального выгорания признается большинством зарубежных и отечественных исследователей (М. Аргайл, Н. Бредберн, И. Бонивелл, И.А. Джидарьян, Л.В. Куликов, М. Селигман). Учитель не только испытывает воздействие со стороны эмоционального выгорания, но может сам активно

воздействовать на удовлетворенность своей жизни (С.Л. Рубинштейн, Н.Е. Водопьянова, В.Н. Димова, Е.С. Картавая, В.Е. Орел). Эмоциональная устойчивость в контексте надежности деятельности в стрессовых условиях изучалась в работах А.М. Аболина, Д.С. Жилкина, Л. В. Заварзиной, А.В. Мирошина О.Д. Привалова, О.А. Сиротина. Вопросы устойчивости личности рассматривались в работах В.В. Аршавского, М.М. Баландина, Э.В. Галажинского, Ю.М. Десятниковой, Е.П. Крупника, Л.Д. Кудряшовой, Л.В. Куликова, Д.А. Леонтьева, В.С. Ротенберга, М. Тышковой. Проблему формирования устойчивости студентов, вопросы повышения их психологического благополучия и качества жизни исследовали Л. Аболин, Л.П. Баданина, М.И. Дьяченко, А.В. Мирошина, М.Ю. Буслаева, В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин и др.

В связи с этим можно выделить ряд объективно существующих **противоречий** между:

1) потребностью в выпускниках с высоким уровнем сформированности эмоциональной устойчивости и недостаточной разработанностью методической базы, обеспечивающей процесс формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогических вузов в условиях государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования;

2) возросшими требованиями к качеству современного профессионального образования педагогов, построенными на компетентностной основе, и традиционными подходами к их профессиональной подготовке, в должной степени, не реализующими субъектную позицию студентов; потребностью направлять и корректировать формирование знаний об эмоциональной устойчивости и степенью разработанности критериев для оценки результата данного знания у студентов педагогических вузов; актуальностью формирования эмоциональной устойчивости у студентов педагогических вузов и недостаточной разработанностью педагогических условий, способствующих эффективному протеканию этого процесса.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена существующими противоречиями.

На основе анализа актуальности и противоречий была определена **проблема** исследования, которая заключается, с одной стороны, в обосновании совокупности педагогических условий эффективного развития в вузе эмоциональной устойчивости студентов вузов, с другой стороны, в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования эмоциональной устойчивости вузов.

**Цель** исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических условий развития эмоциональной устойчивости студентов педагогических специальностей.

**Задачи** исследования:

1. Уточнить и конкретизировать сущностные характеристики эмоциональной устойчивости студентов как профессионально значимого качества.
2. Выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих условия развития эмоциональной устойчивости как профессионально значимого качества студентов педагогических специальностей.

**Объект** исследования: профессиональная подготовка педагога в высшем учебном заведении.

**Предмет** исследования – педагогическое обеспечение условий развития эмоциональной устойчивости студентов вуза (будущих педагогов).

**Гипотеза исследования.** Развитие эмоциональной устойчивости студентов на этапе вузовской подготовки будет успешным при следующих условиях, если: 1) разработана и реализована программа формирования и развития устойчивости как интегрального свойства личности студентов через освоение навыков саморегуляции и развитие субъектности, позитивного самоотношения и доверия к себе, гуманитарной позиции личности студента; 2) формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательном

процессе вуза будет осуществляться на основе структурно-функциональной модели; 3) реализация технологии формирования эмоциональной устойчивости основана на принципах активных методов обучения и личностно-ориентированного подхода к организации учебной и внеучебной работы студентов; 4) организация и содержание учебного процесса будет обеспечивать соблюдение комплекса организационно-педагогических, субъектно-личностных и практико-ориентированных условий.

**Описание выборки:** в работе принимали участие студенты 1, 2 курсов (учителя начальных классов) (в возрасте 19-20 лет) ЮУрГГПУ г. Челябинска в составе 120 человек.

**Методологическую основу** исследования составили: системный подход в образовании (С.И.Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А.Ильина, В.Н. Садовский, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.); целостный подход в образовании (Ю.К. Бабанский, И.Ф. Гербарт, М.А.Данилов, В.С. Ильин, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин и др.); деятельностный подход в образовании (А.Г.Асмолов, Е.В. Бондаревская, Л.С.Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Н.А.Менчинская, С.Л. Рубинштейн, А.В. Усова, Г.П. Щедровицкий и др.); активные методы обучения в педагогике высшей школы (Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, И.В. Загвязинского, В.В. Краевского, В.С. Леднева, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, В.А. Слостенина, С.Д. Смирнова, С.А. Смирнова, А.И. Субетто, Л.Д. Столяренко Н.Ф. Харламова, А.В. Хуторского, Н.И. Шевандрина, Е.И. Шиянова).

**Теоретической основой** исследования являются: личностно-ориентированный подход в образовании (Н.А. Алексеев, Е.В.Бондаревская, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); компетентностный подход в образовании (Б.Г. Ананьев, В.И. Байденко, А.Г.Бермус, И.Ф. Исаев; А.К. Маркова, А.М. Митяева, А.В. Хуторский и др.); теория и технологии моделирования образовательного процесса (Ф.С.Авдеев, А.И.Валицкая, А. Д. Гонеев, В.И. Михеев, Л.И.Мищенко, А.Я.Найн, Т.А.Николаева, П.И.

Образцов, А.Г. Пашков, П.И. Пидкасистый, Г.В. Якушкина, В.Н.Правдюк, Г.С. Селевко, В.А.Сластенин, А. И. Уман и др.); практико-ориентированные работы по реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе (Г.К. Зайцев, В.Н. Ирхин, В.С. Макеева, А.М. Митяева, О.В. Петров, С.Г. Сериков и др.).

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих методов, и методик исследования: теоретические (аналитико-синтезирующий, сравнительно-сопоставительный, моделирование), эмпирические (анкетирование, тестирование, беседы, опрос, экспертное оценивание).

**Этапы исследования.** Исследование включало три этапа и проводилось с 2015 по 2017 гг.

Первый этап (2015 г.) – поисковый: включал анализ теоретических основ проблемы развития эмоциональной устойчивости студентов вузов, определялся категориальный аппарат, формулировались цель, задачи, гипотеза, составлялся план опытно-поисковой работы; теоретически обосновывались педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости в вузе.

Второй этап (2016 г.) – опытно-поисковый. В ходе этого этапа осуществлялась экспериментально-поисковая работа (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты). Констатирующий эксперимент был посвящен выявлению начального уровня сформированности знаний об эмоциональной устойчивости у студентов; в рамках формирующего эксперимента проходила апробация в учебно-воспитательном процессе вуза личностно-ориентированной технологии формирования эмоциональной устойчивости студентов, экспериментально проверялись и уточнялись педагогические условия; контрольный – предполагал проведение итоговой диагностики сформированности знаний об эмоциональной устойчивости у студентов.

Третий этап (2017 г.) – обобщающий: осуществлялась оценка эффективности опытно-поисковой работы по развитию знаний об эмоциональной устойчивости у студентов; внедрялись в практику научно-методические рекомендации; анализировались, систематизировались и обобщались результаты исследования.

Основные **результаты исследования**, их **научная новизна** состоят в том, что: 1) решена проблема развития эмоциональной устойчивости студентов вузов; раскрыто содержание формирования эмоциональной устойчивости студентов как готовности к профессиональной деятельности; 2) выявлены педагогические условия развития эмоциональной устойчивости студентов вузов; построены условия развития эмоциональной устойчивости студентов вузов; 3) разработана, апробирована и внедрена программа развития эмоциональной устойчивости студентов вузов, основанная на активных методах обучения в педагогике высшей школы и личностно-ориентированном подходе к организации учебной и внеучебной работы студентов вузов.

**Теоретическая значимость** результатов исследования обусловлена вкладом в теорию высшего педагогического образования, в расширение знаний о педагогических условиях развития эмоциональной устойчивости студентов вузов, в обогащении научных представлений об эмоциональной устойчивости как профессионально значимом качестве личности студента, в теоретическом моделировании личностно-формирующих процессов в современном вузе.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что содержащиеся в нем теоретические положения, выводы позволяют изучать, планировать и эффективно реализовывать процесс формирования эмоциональной устойчивости в вузе; структурно-функциональная модель и личностно-ориентированная технология формирования эмоциональной устойчивости применяются в практике профессиональной подготовки студентов в вузе; педагогические условия, способствующие эффективному



формированию эмоциональной устойчивости, могут использоваться при модернизации учебных планов и программ подготовки учителей начальных классов в вузе, при разработке спецкурсов в системе повышения квалификации педагогов, в практике работы методических объединений педагогов.

**Обоснованность и достоверность** полученных результатов исследования обусловлены: четкостью исходных методологических принципов и методов познания исследуемого процесса, репрезентативностью эмпирических данных, опытно-экспериментальным подтверждением правомерности теоретических выводов и практических рекомендаций, воспроизводимостью и использованием полученных результатов в педагогической практике.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эмоциональная устойчивость студента-педагога представляет собой профессионально значимое качество личности, обеспечивающее стабильность эмоционального состояния и эффективное, выполнение деятельности в эмоционально нестабильных условиях при перенапряжении, фрустрации, способствующее предупреждению тревожности, профессиональной деформации личности, эмоционального выгорания;

2. Сформированность знаний об эмоциональной устойчивости студентов определяется следующими критериями системное владение основами знаний об эмоциональной устойчивости, знаниями о преодолении эмоциональных перегрузок (знание основ психогигиены, профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности, методов психодиагностики и психокоррекции конкретных отрицательных проявлений работы учителя: тревожности, эмоционального выгорания, социальной фрустрированности и их причин).

3. Структурно-функциональная модель как педагогическое условие формирования эмоциональной устойчивости представляет собой наглядное описание процесса формирования эмоциональной устойчивости студента

вуза. Структурно она представлена единством трех блоков, различных по содержанию и функциям: целевого (цель и задачи формирования эмоциональной устойчивости студента), содержательно-процессуального (компоненты эмоциональной устойчивости: мотивационно-ценностный, когнитивно-теоретический, эмоционально-личностный, практико-действенный; содержание и особенности организации учебно-воспитательного процесса при формировании эмоциональной устойчивости студентов), результативно-оценочного (критерии, показатели и уровни сформированности эмоциональной устойчивости).

5. Эффективное формирование эмоциональной устойчивости студентов обеспечивается соблюдением педагогических условий: организационно-педагогических, обеспечивающих ориентацию преподавателя на реализацию в процессе учебного и внеучебного взаимодействия педагогики сотрудничества, принципов активных методов обучения, интеграцию методов педагогической науки, применение активных методов обучения на основе развития компетенций и учебных действий; направленность на создание адекватного образа будущей профессии, ценностного отношения к собственному здоровью; субъектно-личностных, способствующих развитию личности студента в учебно-воспитательном процессе вуза, формированию профессионально значимых качеств; активному использованию студентом своих потенциальных возможностей, субъектном отношении к будущей профессии и процессу обучения в вузе; практико-ориентированных, направленных на учет требований профессиональной деятельности при организации процесса обучения студентов, четкую ориентацию на будущую профессию, знание ее целей, задач, направлений, возможных трудностей при реализации должностных обязанностей; закрепление знаний в рамках практического применения изученных методик и техник саморегуляции.

**Структура и объем работы.** Данная работа состоит из введения, двух глав, пяти параграфов, заключения и списка использованных источников, приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

## **1.1. Генезис и современное состояние проблемы развития эмоциональной устойчивости студентов вузов в теории и методике профессионального образования**

### **История изучения эмоциональной устойчивости**

Факт существования эмоциональных процессов и их роль в познании были описаны еще до выделения психологии в самостоятельную науку. Предпосылки зарождения идеи эмоциональной устойчивости еще в ранних религиозных учениях, но носят фрагментарный характер. В рамках философских учений античности учеными рассматривалось деление души на три части – желательную, страстную и умственную. Здесь наблюдается отделение когнитивной от потребностно- мотивационной сферы человека [19, с. 56]. Согласно учениям Сократа и Платона, Просвещенный разум должен полностью контролировать разрушительное влияние эмоций. Тут наблюдается подчеркивание доминирования разума над эмоциями. По их мнению, умственное удовольствие и страдание относятся к высшим переживаниям, которые значительно отличаются от удовлетворения потребностей организма. По мнению Сократа, эмоции и чувства человека представляют собой преграду на пути познания истины. Игнорирование эмоциональной стороны жизни человека является отличительной чертой истинного философа от обычных людей, тогда как обычные люди не способны противостоять страстям [20, с. 25].

Аристотель также подразделял душу на три вида: растительную, животную и разумную. Каждый из этих видов обладает определенными функциями. Растительная душа может размножаться и питаться, животная – чувствовать, двигаться, ощущать и запоминать. Третий же вид души – разумный – включает в себя все эти функции и обладает дополнительной – способностью мыслить. Аристотель разделял теоретический и практический разум, функцией теоретического мышления является накопление знаний, а

практического – руководство поведением, причем регулировать поведение могут как разум, так и эмоции. Эмоции – результат правильной или неправильной интеллектуальной оценки ситуации [5, с. 54].

Согласно другой точке зрения античности – философскому учению стоицизма – эмоции являются источником несчастий и ошибок. Человека необходимо «лечить» от аффектов, как от болезни. Стоики считали бессмысленными эмоциональные привязанности и подчеркивали роль «высшего разума» в бесстрастном и безразличном отношении к окружающему миру.

Дальнейшее изучение эмоциональной устойчивости мы наблюдаем в учениях представителя рационализма, мыслителя Нового времени Р. Декарта. Особое внимание он уделял страстям, которые делил на два вида: страдательные и активные. Страдательные страсти представлены ощущениями, восприятиями, представлениями, чувствами, которые не исходят из самой души, а привносятся извне, и душа их изменить не в состоянии. Страсти выступают в роли составляющей когнитивной оценки окружающего и зависят от точности и истинности этой оценки. Таким образом закладываются основы когнитивного подхода к проблеме эмоций [19, с. 117]. По Р. Декарту, эмоции могут помешать рационально рассуждать. Выход из такой ситуации ученый видел в когнитивной регуляции эмоций [18].

Противоположной точки зрения придерживался французский мыслитель XVIII в. Ж-Ж. Руссо, который считал, что образование должно быть направлено эмоциями, а не ограничиваться рамками логики и рассудка.

В таком направлении гносеологии как эмпиризм его последователи рассматривали познание как чувственный опыт, который, по их мнению, является единственным источником знания. В 1908 г. впервые в истории философии и психологии была предложена модель, предполагающая взаимосвязь эмоциональной и когнитивной сфер психики, являющаяся очень близкой по содержанию к понятию «эмоциональный интеллект». Немецкий

ученый Г. Мейер опубликовал книгу «Психология эмоционального мышления», где предложил классификацию видов мышления и систематизировал их наиболее существенные признаки. Он выделил «судящее» (т.е. логическое) и «эмоциональное» мышление, которое тесно связано с эмоциональной сферой человека [17, с. 123]. Исследования Г. Мейера доказали важность «эмоционального мышления» в умственной деятельности человека. Здесь внимание сосредоточено на практической цели, для которой познавательный процесс отодвинут на второй план и является средством достижения цели. Ученый «эмоциональное мышление» не выделял как самостоятельный вид мышления, а отмечал его сходство с практическим мышлением, т.е., по его мнению, «эмоциональное мышление» связано с функционированием человека в обыденной жизни.

В начале XX в. исследования когнитивных эмоциональной устойчивости характеризовались относительной обособленностью. Проблему эмоциональной устойчивости с биологической точки зрения рассматривал в своих учениях Ч. Дарвин. Он обратил внимание на внешнее проявление эмоций, на то, как выражаются эмоции в поведении [9], а именно на биологическое происхождение экспрессивных движений при различных эмоциях. Ученый указывает на биологическую значимость эмоций, подчеркивая их связь со способностью адаптироваться к окружающей среде [12, с. 83].

Толчком к переосмыслению значения когнитивных процессов для возникновения эмоций послужили представления об эмоциях испанского врача Г. Маранона [15, с. 419]. В 1920-х гг. XX в. он проводил исследования физиологического воздействия инъекций адреналина. В результате исследования ученый пришел к выводу о том, что физиологическое возбуждение является необходимым, но недостаточным условием для возникновения эмоций. Для того, чтобы человек начал переживать эмоциональное возбуждение, также важна оценка субъектом события, которое привело к возникновению возбуждения.

Фрустрационные теории эмоций (Л. Фестингер, Э. Клапаред) объясняют появление эмоциональных реакций вследствие неудовлетворенности потребностей, влечений, неудачи человека. Здесь подразумеваются рассудочные эмоции, т.е. эмоции, которые возникают не как оценка раздражителя, а как оценка степени успешности достижения цели, удовлетворения потребности. С точки зрения другого направления, когнитивистской теории эмоций (М. Арнольд, Р. Лазарус, С. Шехтер), эмоция познавательно детерминирована. По мнению М. Арнольд, ситуация оценивается с позиций ее полезности или опасности, объект должен быть воспринят и оценен еще до возникновения эмоции. Эмоция возникает на основе когнитивных по своей природе предпосылок. Для того, чтобы она возникла, необходимо, чтобы у человека заранее сформировались определенные суждения по поводу объекта или ситуации, на которые эмоция направлена.

Рассмотренный этап подчеркнуто дифференцированного изучения эмоциональной и когнитивной сфер сменяется этапом начала автономного изучения эмоционального интеллекта. Начинается данный этап на рубеже 60-70-х гг. и заканчивается в конце 80-х гг. XX в. В центре внимания находятся особенности взаимного влияния когнитивных и эмоциональных процессов.

В 1980 г. клинический физиолог Р. Бар-Он начал исследование вопроса достижения людьми общего эмоционального здоровья и благосостояния. Ученый рассматривал эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [22, с. 33]. Он выделил пять сфер компетентности, которые, по мнению Д.В. Люсина, можно отождествлять с пятью компонентами эмоциональной устойчивости.

В отечественной психологии проблема эмоциональной устойчивости изучалась в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Ими разработаны основные методологические основы данной проблемы.

В 1980-е гг. под руководством О.К. Тихомирова проведено исследование эмоциональных процессов в творческой деятельности. В результате был сделан вывод о том, что существует эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. По мнению О.К. Тихомирова, эмоциональная активизация является необходимым условием продуктивной эмоциональной деятельности. Им введен термин «эмоциональное мышление», что является своеобразным аналогом «эмоционального интеллекта» [25, с. 56].

Эмоции как важнейшие компоненты мыслительной деятельности рассматривал в своих работах А.В. Брушлинский. По его мнению, роль эмоций в мыслительной деятельности различна, они могут как способствовать, так и препятствовать мышлению. Автор говорит о том, что обнаружить специфику взаимоотношений между когнициями и эмоциями можно только в том случае, если имеется понятийный аппарат, который позволяет выявить явления, не принадлежащие ни только мышлению, ни исключительно эмоциям [2, с. 33].

Необходимо отметить А.А. Бодалева, который внес особый вклад в разработку проблемы эмоциональных способностей. По его мнению, некоторой категории людей присуща социальная одаренность, которая является сочетанием интеллектуальных, эмоциональных и когнитивных способностей, что представляет собой основу успешной коммуникации с окружающими. Чувства, возникающие у индивида в ходе отражения и оценки поведения другой личности начинают затем влиять на последующее отражение индивидом этой личности. Как правило, при познании другого человека помимо морального чувства у познающего субъекта возникает то или иное эстетическое переживание [6].

### **Понятийный аппарат исследования**

Условия современного мира и высокой темп социально-политической жизни способствуют повышению уровня психо-эмоционального напряжения у человека. Нередко это влечет к возникновению таких психических состояний, как тревога, неудовлетворенность жизнью, неуверенность в

завтрашнем дне, страх за будущее детей, раздражительность, агрессивность, депрессия и др. Все это неблагоприятно сказывается на здоровье человека и на деятельности его труда. Трудные жизненные ситуации, кризисы, фрустрация, стресс, конфликты предъявляют повышенные требования к ресурсам личности (Л.А. Китаев-Смык, Е.С. Жариков, Я. Рейковский и др.) [1, с. 109]. С этим связан интерес психологов к изучению эмоциональной устойчивости человека относительно различных воздействий внешней среды, а также способов рационального использования индивидуальных возможностей, овладения навыками саморегуляции поведения и эмоционального состояния.

Эмоции – это неотъемлемая часть жизни человека, которая сопровождает практически любые проявления активности. В психологическом словаре дается следующее определение эмоций. Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [1, с. 110].

Проявляясь в ответ на воздействие жизненно значимых событий, эмоции способствуют либо мобилизации, либо торможению внутренней и внешней деятельности; в том числе они влияют на содержание и динамику познавательных психических процессов: восприятие, внимание, воображение, память, мышление [4, с. 623].

Термин «устойчивость», в целом, широко применяется в психологии. В своем исследовании мы будем придерживаться позиции, выработанной на основе анализа работ отечественных и зарубежных психологов. Общим основанием для изучения данного феномена является постулат о том, что



психологическая устойчивость является комплексной, динамической характеристикой личности, обеспечивающей эффективность её действий по преодолению трудных ситуаций. В словаре А. Ребера «устойчивый» является характеристикой человека, поведение которого относительно надежно и последовательно. Антоним понятия «устойчивый» – термин «неустойчивый», в психологии сформулировано несколько его определений: человек, демонстрирующий беспорядочные и непредсказуемые модели поведения и настроения; склонный демонстрировать невротические или психотические реакции, а также опасные для других людей модели поведения. Вопросы устойчивости человека в той или иной степени были исследованы во всех теоретических и прикладных направлениях психологии.

В научной литературе понятие «устойчивость» используется при описании устойчивости психики, личности, личностных черт, психических свойств и поведения; устойчивости профессиональной деятельности, направленности и мотивации. Выделяют разные виды устойчивости: психическая, нервно-психическая, волевая, эмоциональная, эмоциональноволевая, психологическая, социально-психологическая и моральнопсихологическая устойчивость; стрессоустойчивость, помехоустойчивость и устойчивость к нагрузкам. Каждое направление психологической науки рассматривает психологическую устойчивость, используя различные основания. Так в рамках бихевиористического подхода существуют две основные теории, с позиции которых можно рассмотреть феномен психологической устойчивости. В теории социального научения А. Бандуры рассматривается ситуационная текучесть психических структур человека. В теории «черт» Г. Олпорта рассматривается диалектика стабильности (неизменности) и изменчивости (подвижности) свойств личности и доказана их относительная стабильность.

В понятие «эмоциональная устойчивость», в зависимости от авторов, включаются различные эмоциональные феномены, на что указывают Л. М. Аболин, М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко и др. Так, некоторые авторы

рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную устойчивость человека к его эмоциогенным условиям. При этом, под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и отсутствие склонности к частой смене эмоций. Таким образом, в одном понятии объединены разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием «эмоциональная устойчивость» [24, с. 106].

С точки зрения Е. П. Ильина, об истинной эмоциональной устойчивости следует говорить в том случае, когда определяются: 1) время появления эмоционального состояния при длительном и постоянном действии эмоциогенного фактора (например, время появления состояния монотонии и эмоционального пресыщения при выполнении однообразной работы); чем позднее появляются эмоциональные состояния, тем выше эмоциональная устойчивость; 2) сила эмоциогенного воздействия, которое вызывает определенное эмоциональное состояние (страх, радость, горе и т.п.); чем больше должна быть сила этого воздействия (например, значимость потери или успеха), тем выше эмоциональная устойчивость человека [28, с. 72].

Результаты проведенных исследований А. Е. Ольшанникова, Л. М. Аболина, Е. П. Ильина дают основание сделать вывод, что эмоциональная устойчивость личности в значительной мере детерминирована динамическими (интенсивность, гибкость, лабильность) и содержательными (виды эмоций и чувств, их уровень) характеристиками эмоционального процесса. Поэтому для познания её природы действительно требуется проникновение в закономерности генезиса, функционирования и динамики разных классов эмоциональных явлений.

В понятие «эмоциональная устойчивость», в зависимости от предпочтений авторов (Л.М. Аболина, М.И. Дьяченко и В. А. Пономаренко и др.), включаются различные эмоциональные феномены. Так, некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную устойчивость человека к эмоциогенным

условиям. При этом под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и отсутствие склонности к частой смене эмоций. Таким образом, в одном понятии объединены разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием «эмоциональная устойчивость».

Для Т. Рибо, Е.А. Милеряна, С.М. Оя, О.А. Черниковой, Н.А. Аминова и ряда других авторов эмоциональная устойчивость равнозначна эмоциональной стабильности, так как они говорят об устойчивости определенного эмоционального состояния. С.М. Оя одним из признаков эмоциональной устойчивости считает наличие незначительных сдвигов в величинах показателей, характеризующих эмоциональные реакции; Я. Рейковский полагает, что у некоторых лиц эмоциональная устойчивость существует благодаря их низкой эмоциональной чувствительности. К.К. Платонов и Л.М. Шварц к эмоционально неустойчивым относят тех, кто повышенно эмоционально возбудим и склонен к частой смене эмоциональных состояний. В то же время авторы признают большую роль воли в обеспечении эффективности деятельности при возникновении сильной эмоции. Н.Д. Левитов связывает эмоциональную неустойчивость с неустойчивостью настроений и эмоций, а Л.С. Славина – с «аффектом неадекватности», проявляющимся в повышенной обидчивости, замкнутости, упрямстве, негативизме. Л.П. Баданина, понимая под эмоциональной неустойчивостью интегративное личностное свойство, отражающее предрасположенность человека к нарушению эмоционального равновесия, включила в число показателей этого свойства повышенную тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм [48, с. 121].

Аналогичных взглядов придерживаются и зарубежные ученые: Дж. Гилфорд рассматривает эмоциональную неустойчивость как легкую возбудимость, пессимистичность, озабоченность, колебания настроений; П. Фресс в качестве главной характеристики эмоциональности выделяет эмоциональную неустойчивость (невротичность), характеризующуюся

чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям. Таким образом, эмоциональная устойчивость, с точки зрения названных выше авторов, характеризуется эмоциональной невозмутимостью, невпечатлительностью, т. е. нереагированием человека на эмоциогенные раздражители, ситуации [48, с. 122].

Некоторые авторы понимают под эмоциональной устойчивостью не эмоциональную невозмутимость, а преобладание положительных эмоций. В.М. Писаренко, например, рассматривает эмоциональную устойчивость как такое свойство личности, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров. Точнее он определяет эмоциональную устойчивость, когда понимает под ней самообладание, выдержку, хладнокровие [50, с. 67].

В других случаях под эмоциональной устойчивостью понимают такую степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины, не нарушает поведение человека и даже положительно влияет на эффективность деятельности. Например, О. А. Черникова пишет, что эмоциональная устойчивость спортсмена выражается не в том, что он перестает переживать сильные спортивные эмоции, а в том, что эти эмоции достигают оптимальной степени интенсивности. По В. Л. Марищуку, эмоциональная устойчивость представляет собой способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности. В. А. Плахтиенко и Ю. М. Блудов связывают с эмоциональной устойчивостью надежность деятельности. Они полагают, что эмоциональная устойчивость обеспечивается оптимальным использованием резервов нервно-психической эмоциональной энергии [56, с. 33-34].

Л.М. Аболин считает правомерным под эмоциональной устойчивостью понимать устойчивость продуктивности деятельности, осуществляемой в напряженных условиях. Понимая слабость такой позиции в связи с тем, что в этом определении не отражены собственно эмоциональные явления, он уточняет и расширяет его, отмечая, что эмоциональная устойчивость это

прежде всего единство различных эмоциональных характеристик, направленных на достижение поставленной цели». Исходя из этого, он дает следующее расширенное определение эмоциональной устойчивости как свойству, характеризующему индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. Автор утверждает, что, по существу, это функциональная система эмоционального регулирования деятельности [1, с. 109].

О.С. Ширяева выделяет основные причины устойчивого и неустойчивого поведения. В самом общем виде поведение психологически устойчивого человека осуществляется по следующей схеме: задача – мотив – действие – осознание трудности – негативная эмоциональная реакция – поиск способа преодоления трудности – понижение силы отрицательных эмоций – оптимизация уровня возбуждения и улучшение функционирования. По мнению М. Тышковой, у психологически неустойчивой личности схема иная: задача – мотив – действие – осознание трудности – негативная эмоциональная реакция – хаотические поиски выхода – усугубление осознаваемых трудностей – возрастание силы негативных эмоций – ухудшение функционирования – понижение мотивации или оборонительная реакция. Таким образом, психологически неустойчивый человек может попасть в ситуацию самоиндукции негативного состояния, усугубляющего проявление неустойчивости и препятствующего решению задачи [84, с. 155].

Таким образом, главным критерием эмоциональной устойчивости для многих ученых становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации. О.А. Сиротин включает в определение эмоциональной устойчивости способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке. В.М. Смирнов и А.И. Трохачев пишут, что под эмоциональной устойчивостью понимается константность психических и двигательных функций в условиях эмоциогенных воздействий. Н.А. Аминов приписывает высокую

эмоциональную устойчивость тем лицам, которые лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций [56, с. 35].

В данных определениях под эмоциональной устойчивостью, по существу, понимается способность подавлять эмоциональные реакции, т. е. «сила воли», проявляемая в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, выдержке (самообладании), ведущих к стабильности эффективности деятельности. Не случайно К.К. Платонов подразделяет эмоциональную устойчивость на эмоциональноволевую (степень волевого владения человеком своими эмоциями), эмоциональномоторную (устойчивость психомоторики) и эмоционально-сенсорную (устойчивость сенсорных действий) [84, с. 156].

Ещё один подход в понимании эмоциональной устойчивости имеется у П.Б. Зильбермана, который трактует её как интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [26, с. 77]. Сходна и позиция Б.Х. Варданяна, который определяет эмоциональную устойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности. Перечень характеристик эмоциональной устойчивости, разработанных разными исследователями, можно продолжить, однако приведённые теоретико-методологические подходы позволяют определить базовые недоработки при её исследовании [15, с. 55].

Представляется обоснованным вывод о том, что весьма часто при рассмотрении вопроса о развитии эмоциональной устойчивости преувеличивается роль биологических факторов, поэтому её становление идет подчас стихийно, не выступая в практике предметом целенаправленной систематической работы психологов и педагогов. Такое положение

обусловлено, думается, следующими причинами: 1) широко распространенным суждением о дезорганизующем влиянии эмоций, якобы не способных регулировать напряженную деятельность; 2) существующим множеством разнообразных определений этого понятия, разноуровневых факторов и критериев; 3) отсутствием четкого методологического подхода в описании эмоциональной устойчивости как целостного процесса эмоциональной саморегуляции.

Важный фактор эмоциональной устойчивости человека – содержание и уровень эмоций, чувств, переживаний в экстремальной обстановке. Обострение и усиление нравственных чувств позволяет подавить боязнь, растерянность человека. К такому выводу ученых приводит изучение героических поступков, а также поведения людей во время стихийных бедствий [1].

Однако, несмотря на неоднозначность подходов к обсуждаемому понятию, общим во всех рассмотренных определениях является, на наш взгляд, то, что эмоциональная устойчивость личности представлена как её качество, благодаря которому она способна сохранять работоспособность и успешно осуществлять деятельность в условиях эмоциогенных воздействий.

Сопоставление и анализ различных точек зрения позволяет нам уточнить понятие «эмоциональная устойчивость» следующим образом: эмоциональная устойчивость является интегративным качеством его личности, которое характеризуется оптимальным сочетанием психофизиологических, эмоциональных, волевых и мотивационных особенностей, в комплексе препятствующих возникновению эмоциональной напряженности и обеспечивающих в дальнейшем высокий уровень его работоспособности в профессиональной деятельности.

Соглашаясь с тем, что сохранению эмоциональной устойчивости в экстремальных условиях жизнедеятельности способствует интеграция многих личностных составляющих, мы, вслед за В. Л. Марищуком, К. К. Платоновым, Е. А. Плетницким, О. А. Черниковой и др. [24, с. 107],

полагаем, что главным показателем эмоциональной устойчивости является оптимальный уровень эмоционального напряжения, которое проявляется в активации различных функций и систем организма, обеспечивает сохранение продуктивности деятельности в условиях эмоциогенных воздействий без существенного их влияния на самочувствие, здоровье и работоспособность студента. Оптимальный уровень эмоционального напряжения человека противостоит эмоциональной напряженности, характеризующейся дезорганизацией психических функций, снижением продуктивности деятельности, сверхобычной величиной физиологических изменений.

Наиболее остро проблема эмоциональной устойчивости выступает в молодежной среде, так как люди в этом возрасте сильно подвержены разнообразным влияниям внешней среды, резко влияющим на уровень их эмоционального здоровья. В связи с тем, что современное производство предъявляет высокие требования к эмоциональным ресурсам молодых специалистов, уже на этапе обучения профессии следует уделять особое внимание эмоциональной устойчивости студентов.

Полагаем, что основными детерминантами эмоциональной устойчивости выступают [42, с. 111]:

- профессиональная компетентность студентов (эмоциональная устойчивость и профессиональная компетентность взаимосвязаны и взаимообусловлены, чем выше уровень профессиональной компетентности, тем выше уровень саморегуляции, а, следовательно, и эмоциональной устойчивости);
- коммуникативность студентов (исходя из специфики труда, уровень эмоциональной устойчивости напрямую связан с развитием умений общения);
- стрессоустойчивость студентов (сложный процесс пребывания в состоянии хронического напряжения, что связано с большим количеством стресс-факторов);



- отсутствие выраженной профессиональной деформации и эмоционального выгорания студентов (в ходе профессиональной деятельности различные деформации включаются в структуру личности специалиста, оказывая влияние на его эмоциональную устойчивость, внося изменения не только в деятельность, но и в поведение в целом).

Таким образом, в процессе теоретического анализа понятия эмоциональной устойчивости обнаружено, что степень эмоциогенности воздействующего объективно-напряженного фактора во многом зависит от субъективных особенностей личности человека. Проявление эмоциональной устойчивости определяется такими характеристиками его личности как профессиональное самосознание (мотивация к трудовой деятельности, гуманистические мотивы личности, позитивность самовосприятия, стремление к самосовершенствованию), эмоциональная отзывчивость (способность понимать, искренне принимать переживания других людей, проявлять к ним теплоту и участие), волевая саморегуляция (умения саморегуляции эмоционального состояния, волевые качества личности), поведенческая гибкость (легкость перестройки поведения, оперативное реагирование на изменение ситуации, умение адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно).

Итак, принимая эмоциональную устойчивость за один из основных аспектов профессиональной подготовки, приходим к выводу о необходимости разработки целостной системы деятельности студентов, позволяющей последовательно формировать готовность к действию в напряженной профессиональной ситуации, целенаправленно развивать способность к продуктивному функционированию, которое необходимо для эффективного корректного, толерантного взаимодействия с людьми, преодоления излишнего эмоционального возбуждения.

### **Понятие эмоциональной устойчивости в педагогике**

В педагогике эмоциональная устойчивость понимается как интегративное свойство психики, выражающееся в его способности пассивно сопротивляться или активно преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении субъективно сложной учебно-профессиональной деятельности [54, с. 19].

Анализ работ, связанных с проблемой эмоциональной устойчивости в педагогике, позволил выделить пять составляющих эмоциональной устойчивости будущего учителя. Опишем содержание каждой из составляющих эмоциональной устойчивости будущих учителей, взаимодействие которых обеспечивает её функционирование и целостность [54, с. 20-23].

Когнитивная *составляющая* содержит комплекс знаний о психологии эмоций, способности, помогающие осознанию собственных эмоций и пониманию эмоций окружающих. Когнитивные процессы тесно связаны с процессом восприятия. В ходе восприятия человек сопоставляет, сравнивает полученные данные о других людях, вырабатывая на основе полученной информации определенный эталон. Исходя из вышесказанного, мы выделили показатель когнитивной составляющей - *эмоциональный интеллект*. Его критериями являются эмоциональная осведомленность, умение распознавать эмоции других людей, а также способность к эмпатии. Эмпатия имеет оттенок интеллектуальности. Она предполагает рациональное восприятие состояния другого человека, внимание к его состоянию, сочувствование, а также направленную и результативную деятельность.

*Эмоционально-оценочная* составляющая эмоциональной устойчивости будущих учителей охватывает переживания и оценку собственного отношения к событиям, явлениям окружающей действительности. Показатели данной составляющей проявляются в *особенностях эмоциональной сферы личности* (ситуативная и личностная тревожность) и *профессионально-педагогической самооценке*. Критериями профессионально-педагогической самооценки являются: высота её уровня

(высокий, средний, низкий), её устойчивость (устойчивая, неустойчивая) и временная направленность (актуальная и ретроспективная). Вместе с тем актуальная профессионально-педагогическая самооценка зависит от идеальных перспектив рассмотрения себя и самооценки своих потенциальных профессионально-педагогических возможностей, поэтому идеальную и потенциальную самооценки мы также выделяем в качестве критериев данного показателя.

Эмоции указывают на степень или возможность удовлетворения потребностей, являются показателем смысла деятельности. Наиболее ярким критерием удовлетворенности значимых потребностей на наш взгляд являются ситуационная и личностная тревожность.

*Потребностно-мотивационная составляющая* эмоциональной устойчивости будущего учителя представляет собой *мотивацию учебно-профессиональной деятельности*, которая выступает в качестве её показателя. Особенности потребностно-мотивационной сферы личности будущего учителя, ценностно-смысловые ориентации его профессионального становления в ходе учебной деятельности в вузе, их связь с содержанием учебной деятельности являются источником профессионально-педагогической направленности.

*Когнитивная составляющая* включает процессы регуляции поведения и деятельности, показателями которых являются *произвольность управления своими эмоциями*, особенности *процесса саморегуляции деятельности*, *интернальность субъективного локуса* контроля. Выделение стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности будущих учителей и его произвольности в качестве показателей продиктовано наличием взаимосвязи между уровнем саморегуляции и продуктивностью деятельности, благодаря которой, по мнению Л.М. Аболина, формируется высокий уровень эмоциональной устойчивости личности. Интернальность локуса контроля понимается нами как способность личности принимать на себя ответственность за результаты жизни, реализовывать свои намерения,

достигая самоактуализации, которая содействует развитию адаптивных возможностей личности, уверенности в себе, настойчивости в достижении поставленных целей (Дж. Роттер), а также эмоциональной устойчивости.

*Психо-физиологическая составляющая* характеризуется подвижностью нейро-психических процессов, среди которых *предметно-деятельностный* и *коммуникативный* аспекты *темперамента* выступают её показателями. Выделяя данную составляющую, мы апеллируем к точке зрения В. Джемса и К.Г. Ланге, которые отмечали, что «ни один предмет не может быть разрабатываем научно, если у него нет объективных признаков. Такими признаками, по их мнению, являются физиологические проявления [54, с. 33].

### **Структура эмоциональной устойчивости студента**

Таким образом, структура эмоциональной устойчивости будущего учителя включает пять составляющих, которую можно экспериментально изучить в соответствии с восемью показателями: эмоциональный интеллект, особенности эмоциональной сферы личности учителя, профессионально-педагогическая самооценка, мотивация учебно-профессиональной деятельности, произвольность управления своими эмоциями, стиль саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, интернальность субъективного локуса контроля, предметно-деятельностный и коммуникативный аспекты темперамента.

В настоящий момент проблема эмоциональной устойчивости рассматривается в рамках педагогической психологии, изучающей психолого-педагогические вопросы формирования психологической устойчивости личности в трудных ситуациях.

В межличностном взаимодействии эмоциональная устойчивость проявляется в конструктивном подходе к решению проблем и готовности принимать ответственность за свои действия; в уверенности и способности к адекватному самоутверждающему поведению и самовыражению, которые, однако, не нарушают личных границ других людей, не унижают их

достоинства. Уверенность в межличностном взаимодействии является важным фактором самореализации, поскольку уверенный человек может высказывать свои пожелания или просьбы к другому человеку, он способен говорить об этом прямо и выслушивать несогласие или возражения; искать конструктивные способы решения проблем и достижения целей.

Эмоциональную устойчивость также рассматривают как равновесие постоянства и изменчивости личности, то есть речь идет об экзистенциальных и философских основах психологической устойчивости. Изменчивость проявляется в динамике мотивов; в выработке новых форм реагирования в типичных и нетипичных ситуациях; в поиске новых способов деятельности. При таком рассмотрении в основе психологической устойчивости личности лежит баланс постоянства и динамичности, которые дополняют друг друга. Постоянство является основой выстраивания жизненного пути личности, без него невозможно достижение целей жизни. Динамичность личности, открытость новому опыту и умение адаптироваться к разным условиям теснейшим образом связаны с эффективным функционированием и развитием личности. Развитие по своей сути предполагает изменения, которые происходят с личностью в целом или в отдельных её сферах. Они обусловлены как внутренней динамикой, так и средовыми воздействиями.

Профессия педагога характеризуется рядом особенностей, которые потенциально могут стать причиной развития профессиональной деформации, эмоционального выгорания и хронического стресса. В основном это связано с непосредственным взаимодействием с людьми; необходимостью постоянно осваивать новые знания и умения; нехваткой времени на фоне постоянных рабочих перегрузок; сложностью возникающих ситуаций. Проблема сохранения и поддержания психологического здоровья педагогов привлекает внимание современных исследователей (А.А. Реан и

А.А. Баранова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.В. Москвина, М.М. Рыбакова, И.И. Рыданова и др.) [20, с. 67].

Базовыми требованиями к педагогу являются: стрессоустойчивость, выдержка, активность, оптимизм, умение решать конфликтные ситуации. Иными словами, профессиональным требованием к педагогу является умение контролировать проявление эмоций для решения возникающих трудностей. Вследствие этого педагог привыкает к сдерживанию эмоций, что снижает уровень субъективного благополучия, повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на психологическом здоровье.

От педагога требуется также быть с одной стороны стабильным, с другой стороны – постоянно совершенствоваться. Консерватизм, шаблонность поведения педагога постепенно переходят в черты характера, что отражается в целом на образе мышления и затрудняет саморазвитие и процесс адаптации к меняющимся условиям. Ригидность мышления и поведения мешает педагогу работать творчески, гибко менять стратегию поведения в зависимости от ситуации, находить нестандартные решения сложных педагогических ситуаций. В сложных ситуациях педагог, характеризующийся ригидностью, обращается к отработанному и уже ставшему привычным для него способу действия. Серьезным недостатком такой стратегии является то, что привычные реакции и способы действия перестают подвергаться критическому анализу, а значит – не всегда могут быть наиболее эффективными. Кроме того, ригидность поведения и мышления препятствует переключению внимания со стрессогенной ситуации на нейтральную, что приводит к фиксации на переживании негативных эмоций. С увеличением стажа работы у педагога зачастую возрастает стереотипность, ригидность мышления и поведения, вырабатывается привычка следовать шаблонам. Это ведет к повышению авторитарности, неспособности принять другую точку зрения, что препятствует взаимопониманию преподавателя и учащихся, сказывается на их психологическом здоровье и климате в учебной группе.

Ригидность мышления зачастую приводит к появлению иррациональных убеждений и установок, которые характеризуются сильными негативными эмоциями, переживанием раздражения и гнева на фоне беспомощности и неспособности что-либо изменить. Это порождает пессимизм и снижение веры в себя. Кроме того, ригидность препятствует проявлению важнейшего качества педагога – внимательности к учащимся, способности распознавать их индивидуальные особенности, искать подход к каждому, а также предвидеть возникновение трудностей в обучении и конфликтов в учебных группах.

Следствием описанного выше является повышенная тревожность, раздражительность, усталость. Если причины снижения психологической устойчивости не устранены, могут появиться и признаки психосоматических расстройств.

Обобщая частные причины ухудшения психологического здоровья педагогов, можно отметить общую тенденцию: это явление является следствием продолжительного стресса средней интенсивности. Справиться с этим бывает довольно сложно, поскольку зачастую такая ситуация воспринимается людьми как часть рабочего процесса, не подразумевающая действий по её исправлению. Таким образом, педагог должен уметь замечать признаки хронического стресса, определять его причины и справляться с ним. Иными словами, психологическая устойчивость к стрессу, особенно хроническому, и в целом к факторам, препятствующим самореализации, является неотъемлемой частью профессиональных компетенций педагога. Именно поэтому среди основных умений, которыми должны овладеть будущие педагоги, одним из ключевых является способность поддерживать свою психологическую устойчивость, сохраняя психологическое здоровье и расширяя свои профессиональные компетенции.

Таким образом, вопросы поддержания эмоциональной устойчивости и психологического здоровья педагогов через освоение ими различных психотехник, позволяющих осуществлять этот процесс постоянно и

самостоятельно, является важным аспектом профессиональной подготовки. Исследования психического и психологического здоровья велись в работах отечественных ученых (В.С. Братусь, О.С. Васильева, И.В. Дубровина, Г.С. Никифоров, Е.Р. Калитеевская, В.В. Колпачников, С.Р. Соколовский, Ф.Р. Филатов) и в практике зарубежных психологов (А. Маслоу, Ф. Перлс, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм). Рассматривая психологическое здоровье будущих педагогов в контексте формирования психологической устойчивости, мы будем опираться на разработки гуманистических психологов и в частности на работы А. Маслоу. Основным признаком психологического здоровья он считал стремление развивать свой потенциал через самоактуализацию, реальные профессиональные и жизненные достижения, стремление следовать гуманистическим ценностям. Психологически здоровые люди характеризуются такими качествами, как автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, творчество, способность принимать других и себя [26, с. 48].

Как и многие психологические феномены, эмоциональную устойчивость можно рассматривать как единство трех компонентов: когнитивного, аффективно-эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент включает в себя все аспекты, связанные с восприятием ситуаций и осознанием характеристик внешней среды и внутреннего психологического состояния, а также со знанием своих качеств и ресурсов, которые могут быть использованы для разрешения ситуаций. Аффективный компонент включает в себя оценку и эмоциональное отношение к своим качествам, ресурсам и в целом ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. В аффективный компонент входит весь спектр осознаваемых и неосознаваемых переживаний, связанных с неопределенностью внешней среды. Поведенческий компонент проявляется в форме того или иного способа поведения в сложных ситуациях и реакций на неопределенность. Психологическая устойчивость реализуется в системе поведенческих и



эмоциональных стратегий совладания с проблемной ситуацией. Сюда входят как копинг-стратегии, так и защитные механизмы личности.

Устойчивость выступает значимым фактором в процессе развития личности и поэтому требует анализа в контексте организации эффективного взаимодействия в образовательной среде. При этом в творческой и психологически безопасной среде сложная, неопределенная ситуация воспринимается интересной, стимулирующей активность. Люди, обладающие психологической устойчивостью к неопределенности, имеют значительно более высокую самооценку и выше оцениваются другими, воспринимают неопределенную ситуацию как стимулирующую, менее эмоционально насыщенную и субъективно опасную.

Проведенный нами анализ проблемы психологической устойчивости показал, что этот феномен закономерно связан не только с личностными структурами человека, но и с особенностями среды развития и не может быть исследован в отрыве от них. Чем выше психологическая устойчивость человека и полнее развит его личностный потенциал, тем эффективнее он может выстраивать среду своей жизни и пространство самореализации. Если эти феномены развиты плохо, человек находится под влиянием среды, вынужденно адаптируясь к внешним условиям, которые не всегда благоприятны для самореализации.

Внутренний мир личности, её Я-концепция является основным объектом психологической защиты. Устойчивость необходима для того, чтобы человек мог защитить свою целостность, цели, мотивы и качества, лежащие в основе самореализации. Эта потребность является для личности приоритетной, поскольку одной из главных причин, по которой человек может считать те или иные цели недостижимыми, является недостаточная психологическая устойчивость и неумение справиться с трудностями в процессе их достижения.

Наряду с этим личностные способности и качества рассматриваются не только как объекты защиты, но и как инструменты по поддержанию

психологической устойчивости. Целостная структура личности способствует принятию последовательных непротиворечивых решений в ситуациях экзистенциального выбора. Психологическая устойчивость является предпосылкой преодоления трудностей, активного и безошибочного выполнения задач, она позволяет сконцентрировать и правильно распределить внимание, ориентироваться, использовать знания, навыки, умения, выдерживать большие внешние и внутренние нагрузки. Структурой, интегрирующей различные предпосылки и факторы развития психологической устойчивости, выступает единое «Я» личности, отстаивающее самое себя, свою целостность, собственные проявления и свои качества.

Необходимо подчеркнуть, что показателем психологической устойчивости является не стабильность, поскольку невозможно быть устойчивым ко всему, а вариативность, которая рассматривается как гибкость, быстрота приспособляемости к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, высокая мобильность психики при переходе от задачи к задаче.

Разработка психотехник развития психологической устойчивости как одного из условий личностного роста и самореализации, базируется на определении тех показателей, по которым можно судить об их эффективности. Для использования психотехник повышения психологической устойчивости студентов в процессе обучения в вузе нужно определить основания данного феномена, а также косвенные показатели динамики психоэмоционального состояния, указывающие на изменение качества жизни, повышение внутренней согласованности и свидетельствующие о формировании более эффективных способов преодоления как внутренних, так и внешних негативных факторов, возникающих в процессе развития личности на этапе студенчества. Особую значимость в определении показателей психологической устойчивости в этом возрасте приобретает способность решать нестандартные задачи,

осуществлять проектную деятельность, то есть не только преодолевать трудности, но и эффективно действовать в условиях неопределенности, при этом поддерживать внутреннюю целостность и согласованность своей Я-концепции.

Создание практикоориентированной программы изучения и развития психологической устойчивости невозможно без определения оснований оценки эффективности формирования данного феномена. В качестве такого интегративного основания в нашем исследовании выступает адаптивный уровень тревожности и состояние субъективного благополучия, которое является условием принятия себя, установления позитивных отношений с другими, независимости, контроля над обстоятельствами, наличия цели в жизни; личностного роста. Психологически устойчивый человек переживает состояние благополучия, характеризуется позитивным эмоциональным статусом. Понятие «субъективное благополучие» обычно связывается с достаточно продолжительным по времени, однако не чрезмерно сильным по интенсивности, позитивным эмоциональным состоянием удовлетворенности собой и своей жизнью. Безусловно, состояние субъективного благополучия в определенной степени зависит от внешних факторов. Так, для студентов позитивными факторами, влияющими на достижение и поддержание необходимого уровня субъективного благополучия, являются: адекватный уровень предъявляемых требований, который, с одной стороны, обеспечивает личностное и профессиональное развитие, с другой - является реальным относительно возможностей самого студента; содержание, форма обучения, а также межпредметные связи, способствующие овладению профессиональными компетенциями, что создает уверенность и позитивное отношение к себе как к будущему представителю избранной профессии, а также повышает мотивацию и осознанность обучения; развивает позитивные взаимоотношения с другими субъектами образовательного процесса.

Устойчивость проявляется в переживании эмоционального благополучия, по содержанию включает положительные эмоции, оптимизм,

общее убеждение, что окружающий мир и люди не являются источником угроз, а также ощущение контроля, который предполагает восприятие себя независимым, уверенным в себе человеком, который может рассчитывать на собственные силы в решении трудных ситуаций. Еще одним показателем психологической устойчивости может выступить открытость новому опыту и отсутствие тревожности перед будущим. Здесь необходимо подчеркнуть, что речь идет скорее о субъективном восприятии названных выше факторов, которое основывается на оценке результатов своей деятельности, сочетании опыта и его субъективной интерпретации. Как уже было сказано выше, состояние субъективного благополучия – это интегральные явления, его составляющими являются также позитивный стиль мышления, оптимизм, высокая самооценка, чувство контроля и ощущение осмысленности жизни.

Кроме того, показателем состояния психологической устойчивости личности в ситуациях экзистенциального выбора может выступать динамика личностной и ситуативной тревожности, являющейся противоположной психологическому благополучию. В чувстве тревожности выражается субъективное ощущение неспособности справиться с условием как внутреннего, так и внешнего дискомфорта.

Тревога всегда связана с неизвестностью и ожиданием неудач, чаще всего именно в социальном взаимодействии. При этом необходимо отметить, что тревожность вызывают в основном те ситуации, которые личностно значимы для человека и в определенной степени связаны с его актуальными потребностями. При этом возникшая тревожность может оказывать мобилизирующий эффект, побуждая человека проявлять активность в решении задач, или наоборот, вызывать дезорганизацию поведения в рамках данной ситуации по принципу «выученной беспомощности». Как показали исследования восприятия и реакций в экстремальных ситуациях, человек в большей степени переживает озабоченность социальным взаимодействием, и только если есть непосредственная угроза жизни и здоровью, социальные факторы теряют свою значимость и уходят на второй план. Таким образом,

тревога представляет собой переживание, возникающее при угрозе фрустрации социальных потребностей человека, когда опасности подвергаются его ценности, представления о себе, затрагивающие ядро личности, а также положение в референтной группе или социуме.

Для определения динамики развития психологической устойчивости нужно определить, насколько студент научается эффективно справляться с неблагоприятными факторами. Поэтому нам важно проводить мониторинг тревожности как косвенного показателя уровня психологической устойчивости человека по отношению к ситуации. При этом нужно учитывать, что для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая «полезная тревожность», которая является необходимым условием поддержания мотивации к изменению и развитию личности. Однако если уровень тревожности превышает эти средние значения, появляются неблагоприятные варианты проявления тревожности. Открытая, сознательно переживаемая и проявляющаяся в поведении тревожность чаще всего дезорганизует деятельность человека. Скрытая тревожность может быть в разной степени неосознаваемой и проявляться либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к опасности, либо реализовываться косвенно, через специфические, зачастую неадекватные ситуации, формы поведения.

Следует отметить, что потребность в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности и безопасности является одной из базовых потребностей, а тревожность (и как психическое состояние, и как свойство личности) мешает их удовлетворению. Позитивное эмоциональное состояние в свою очередь выражается в переживании состояния психологического благополучия и отсутствия тревожности. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга»: возникающая в процессе

деятельности тревога частично снижает её эффективность, что приводит к негативной самооценке либо негативной оценке со стороны окружающих, что в свою очередь, подтверждает правомерность тревоги в подобных ситуациях и усиливает негативный эмоциональный опыт. При этом, поскольку переживание тревоги является субъективно неблагоприятным состоянием, оно может не осознаваться человеком, а скрываться с помощью психологических защит.

Таким образом, тревожность представляет собой фактор, опосредующий поведение человека либо в конкретных ситуациях, либо в их широком диапазоне. Тревожность часто маскируется под поведенческие проявления других проблем, таких, как агрессивность, зависимость и склонность к подчинению, конформность, выученная беспомощность, ложная гиперактивность, уход в болезнь и т.д. Обобщая сказанное выше, можно сказать, что факторы психологической устойчивости влияют на её формирование. Показатели психологической устойчивости определяются комплексными феноменами, поэтому включают в себя особенности Я-концепции, самоотношение и субъектность личности.

Изучая способы поддержания эмоциональной устойчивости будущих педагогов, необходимо проанализировать специфические особенности данного явления у людей данной профессии. В нашей работе мы рассматриваем эмоциональную устойчивость как интегральную системную характеристику личности, лежащую в основе способности человека выступать саморегулируемым субъектом активности, гибко реагирующим на изменения внешней и внутренней среды, что способствует поддержанию психологического комфорта и благополучия. Для педагогов поддержание эмоциональной устойчивости объединяет задачи разного уровня: овладение психологическим практикоориентированным знанием и рефлексией для распознавания и понимания происходящего; овладение навыками саморегуляции психоэмоциональных состояний; детализация Я-концепции, осознание реального образа Я, развитие целостного самосознания; решение

экзистенциальных вопросов и определение смысложизненных ориентаций для поддержания мотивации к самоактуализации и саморазвитию; формирование ценностного самоотношения и доверия к себе; развитие субъектной позиции как основы автономии личности; формирование навыка занимать метапозицию в сложных или конфликтных ситуациях; развитие толерантности к неопределенности и открытости новому опыту для успешной адаптации и самореализации в условиях постоянно меняющихся профессиональных требований и необходимости в повышении квалификации.

Таким образом, эмоциональную устойчивость в целом, соразмерность постоянства и изменчивости личности необходимо рассматривать вместе с таким феноменом, как мотивация к изменению личности, открытость новому опыту и толерантность к неопределенности. Интерес к принятию нового опыта и новых знаний о мире и о себе в нем является неотъемлемой характеристикой юношеского возраста. Однако в современном мире не только школьники студенты вуза постоянно осваивают новое.

Совершенствование своих профессиональных и социальных компетенций в настоящее время является основным условием успешности человека в современном мире. Важнейшей стороной эмоциональной устойчивости являются самодостаточность и аутентичность личности, которые определяют способность к сопротивлению тому, что ограничивает свободу самовыражения, выбора образа жизни в целом или отдельных её аспектов. Психологически устойчивая личность характеризуется способностью находить и удерживать равновесие между адаптацией и автономностью. В условиях постоянного межличностного взаимодействия, включенности во множество социальных связей человек должен развивать одновременно и открытость к получению информации, и способность её критически оценивать. Чрезмерная ориентация на других людей может нарушить личностную автономность, препятствовать независимому выбору формы поведения, целей и стиля деятельности, образа жизни. Конформность

также снижает уровень доверия и принятия себя, препятствует выстраиванию жизненного пути в соответствии со своими уникальными особенностями, мотивами, целями. Можно говорить о том, что конформность личности является серьезным препятствием развития эмоциональной устойчивости человека. С другой стороны, недостаточно развитая эмпатия, неумение принимать во внимание интересы и потребности окружающих людей нарушают социальные связи, приводят к изоляции, что также является негативным фактором, влияющим на психологическую устойчивость человека и его психологическое благополучие.

Все названные выше компоненты эмоциональной устойчивости также характеризуют такой феномен, как субъектная активность личности, под которой понимается способность человека сознательно преобразовывать окружающую действительность, стремление субъекта выйти за собственные пределы, расширить сферу деятельности, действовать за границами требований ситуации.

Обобщая сказанное выше, можно сказать, что эмоциональная устойчивость в педагогике – это динамика устойчивых состояний личности, способность идентифицировать и справляться с внешними и внутренними негативными факторами, препятствующими самореализации. В зависимости от концептуальных положений рамках каждого направления теоретической и практической психологии выработаны различные видения данного феномена. Обобщая проведенный нами обзор теоретических положений, описывающий изучаемый феномен, можно сказать, что психологическая устойчивость личности связана с постоянным личностным развитием и характеризуется гибкостью, способностью к анализу и осмыслению опыта. Являясь интегральным качеством личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, психологическая устойчивость определяет способность человека противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять при этом работоспособность и способность осваивать новый опыт в различных



ситуациях. Низкая психологическая устойчивость порождает неприятие нового, отрицание каких-либо аспектов своей личности, сопротивление, которое может быть внутренним или внешним.

В нашей работе мы будем рассматривать эмоциональную устойчивость как интегральную системную характеристику личности, лежащую в основе способности человека выступать саморегулируемым субъектом активности, гибко реагирующим на изменения внешней и внутренней среды, реализующим уникальный, аутентичный способ организации собственной жизнедеятельности и среды развития для поддержания психологического благополучия и самореализации. В контексте нашего исследования особенно важными являются внутренние реакции человека на различные негативные факторы, с которыми человек не может справиться, и их осознание. Они могут выражаться в избегании социальных контактов, самообвинении, вытеснении и избегании проблемы, отрицательном отношении к самому себе, аутоагрессии и др. Перечисленные выше следствия низкой эмоциональной устойчивости осложняют установление и поддержание межличностных взаимоотношений, самореализацию и проявление своих способностей, нарушая психологический комфорт и благополучие каждого из участников образовательного процесса.

Проведённый анализ проблемы эмоциональной устойчивости в психологии и педагогике позволяет сделать следующие выводы. Термин «эмоциональная устойчивость» следует отличать от других понятий, описывающих различные аспекты устойчивости человека (свойства нервной системы, эмоциональной и эмоционально-волевой сферы; морально-нравственные и личностные качества; особенности профессиональной деятельности; сопротивляемость внешнему влиянию и др.).

## **1.2. Педагогические условия развития эмоциональной устойчивости студентов вузов**

Как отмечает М.Ю. Буслаева, условие – это существенный компонент комплекса объектов, их состояний и взаимодействий, из наличия которого с

необходимостью следует существование данного явления. Условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он функционировать не может, и представляют ту среду, в которой обсуждаемый процесс возникает, существует и развивается. Влияя на содержание процесса, условия сами подвергаются его воздействию, которое проявляется в дифференциации условий на необходимые и достаточные. «Необходимые и достаточные» условия – это условия достижения цели, без выполнения которых она заведомо не может быть достигнута (необходимые условия) и, соответственно, при выполнении которых утверждение заведомо верно (достаточные условия). Необходимые и достаточные условия обладают большой познавательной ценностью. Достижение положительных конечных результатов возможно «тогда и только тогда», когда и необходимые, и достаточные условия четко функционируют. Одностороннее осуществление благоприятных условий со стороны «формирования» не в состоянии решить проблему [14, с. 12].

XXI век в России сопровождается рядом сложных и противоречивых процессов, которые коснулись и современной системы образования. Эти процессы создают такую социокультурную и образовательную ситуацию, выход из которой требует развития высокого качества и профессионализма педагогических кадров. В связи с этим меняется представление о педагоге, о сущности и содержании его деятельности и развития в условиях интенсивно развивающейся инновационной образовательной практики, поиска и постижения субъектом смысла, ценностей, аксиологических оснований своей деятельности (Е.И. Артамонова, Г.А. Бокарева, О.С. Газман, В.П. Зинченко, А.О. Зоткин, Е.И. Исаев, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.И. Соколов и др.) [20, с. 11].

Педагогический труд осуществляется в постоянной смене обстоятельств, условий, ситуаций и состояний, и от педагога требуется не только профессиональная гибкость и лабильность, но и высокая степень эмоциональной устойчивости. При этом особую значимость приобретает

проблема формирования эмоциональной устойчивости, как одного из профессионально значимых качеств и личностных особенностей педагога, которая является в свою очередь критерием профессионализма и эффективности педагогической деятельности [20].

Анализ теоретических источников выявил, что в теории и методике педагогического образования сложились предпосылки для решения проблемы эмоциональной устойчивости педагога, однако формирование эмоциональной устойчивости, как профессиональные аспекты рассматривались в трудах как психологов так и педагогов (Е.С. Асмаковец, Е.А. Леванова, Л.М. Митина, Е.М. Семенова и др.). Но основной трудностью в решении данной проблемы, является отсутствие целостной системы формирования эмоциональной устойчивости в профессиональной подготовке педагогов, что подчеркивает актуальность исследования проблемы для педагогики в целом, и создает предпосылки для развития психолого-педагогических технологий подготовки будущих педагогов.

Значительная роль в формировании эмоциональной устойчивости педагога принадлежит профессиональной подготовке, так как степень компетентности, в сочетании с личностно-функциональной и поведенческой готовностью, обеспечивают будущему педагогу его эмоциональную устойчивость [27].

Наряду с традиционными формами организации образовательного процесса (в цикле преподавания психолого-педагогических дисциплин) методика формирования эмоциональной устойчивости студентов включает активные методы обучения (дискуссии, ролевые игры, тренинги, моделирование, квази-профессиональную деятельность, «домашние задания», методы арт-терапии), и осуществляется в двух формах: 1) в форме научно-практического семинара и 2) тренинг-семинара, в виде трех взаимосвязанных тематических тренинговых блоков в течение двух-трех лет.

Активные методы обучения выступают в качестве одного из существенных психолого-педагогических условий формирования

эмоциональной устойчивости будущих учителей, поскольку они предполагают следующее: диалог как основу взаимодействия, партнерства и сотрудничества; изменение личностной позиции субъекта(ов) учения; развитие субъект-субъектных отношений в психологически комфортном климате, доброжелательной обстановке; синтез традиционного, логического и эмоционального.

Технология формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога ориентирована на обучение в условиях первичного коллектива, и выстроена в логике: формирование мотивационно-ценностного отношения к предстоящей деятельности, организация взаимодействия, создание положительного эмоционального настроения на совместную деятельность, овладение методикой отдельных форм взаимодействия с учащимися, установка на приобретение знаний и навыков; освоение техник саморегуляции и самокоррекции, а также умения соотносить и выявлять отдельные технологические звенья, адаптировать полученную информацию в практические действия; развитие навыков аналитического мышления, анализа результатов, прогнозирования и моделирования.

Подготовка учителя в вузе отражает современные тенденции модернизации образования и нацелена на формирование компетенций как основных результатов освоения образовательных программ. Компетентностный подход в профессиональной подготовке учителя ориентирован на обеспечение успешности выпускника в условиях современного нестабильного рынка труда.

### **ФГОС**

Подготовка педагога в вузе отражает современные тенденции модернизации образования и нацелена с вступлением в действие ФГОС ВО на формирование компетенций как основных результатов освоения образовательных программ. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагога ориентирован на обеспечение успешности выпускника в условиях современного нестабильного рынка труда. В соответствии с ФГОС

ВО (направления подготовки 030300 Психология, 050400 Психолого-педагогическое образование), выпускник-педагог должен обладать навыками анализа своей деятельности и умением применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния, способностью контролировать стабильность своего эмоционального состояния. Необходимость формирования таких компетенций у студента на этапе обучения в вузе обусловлены: во-первых, спецификой профессиональной деятельности педагога, интенсивностью психоэмоционального состояния в процессе профессиональной деятельности; во-вторых, нестабильностью современной социально-экономической действительности нашей страны, в условиях которой выпускник должен быть конкурентоспособен на рынке труда.

Подготовка будущего педагога в современном высшем учебном заведении отражает актуальные тенденции модернизации образования и нацелена, в соответствии с ФГОС ВО, на формирование компетенций как основных результатов освоения образовательных программ. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагога ориентирован на обеспечение успешности выпускника в ситуации современного социума и динамичного рынка труда.

Одним из важнейших профессионально значимых качеств педагога, которое способствует адаптации и успешности в профессии, сохранению психологического здоровья и стабильности эмоционального состояния при реализации профессионально-педагогической деятельности, позволяющего предотвратить развитие синдрома эмоционального выгорания и деформацию личности выступает эмоциональная устойчивость.

Государственный образовательный стандарт по специальности «Психология» определяет перечень дисциплин, изучение которых необходимо для овладения системными знаниями в данной области, а также содержание учебных курсов. Помимо этого профессиональная подготовка включает развитие и совершенствование личностных качеств будущего

педагога. Перечень таких качеств можно раскрыть через понятие «интерактивная готовность педагога к профессиональной деятельности», которое включает в себя ряд компонентов:

- интеллектуальный компонент предполагает самостоятельность мышления, интернальный локус контроля, правильность схем социального восприятия, развитую рефлексивность;
- эмоциональный компонент включает в себя самоуважение и чувство собственного достоинства, чувство внутренней свободы, высокую адекватную самооценку, эмоциональную стабильность, способствующую устойчивости к негативным эмоциональным факторам, развитую эмпатию;
- поведенческий компонент связан со степенью контроля и в то же время спонтанностью и естественностью реакций.

Недостаточный уровень сформированности отдельных компонентов интерактивной готовности педагога к выполнению профессиональных обязанностей способствует повышению напряжения, снижению эффективности выполняемой профессиональной деятельности, повышает тревожность, является фактором, способствующим развитию эмоционального выгорания специалиста.

Подготовка студента в высшем учебном заведении должна быть четко ориентирована на последующую профессиональную деятельность выпускника.

### **Педагогические условия формирования ЭУ**

Педагогические условия являются существенным, а иногда даже значимым компонентом педагогического процесса, интегрирующим в себе определенную совокупность мер, направленных на достижение поставленной цели. Поэтому, крайне важно определить педагогические условия, если нарушить ситуацию деятельности, то меняется и результат.

Кроме того, педагогические условия – это результат целенаправленного отбора. Конструирования и применения элементов содержания, методов

(приемов), а также организационных форм обучения (воспитания) для достижения целей. Мы понимаем педагогические условия как специально создаваемые и целенаправленно организуемые ситуации в процессе обучения и воспитания, при которых достижение дидактических целей осуществляется средствами индивидуального подхода с учетом личностных особенностей, мотивов и жизненно профессионального опыта обучаемых.

Последовательное формирование эмоциональной устойчивости обеспечивает субъект-субъективное взаимодействие всех участников процесса формирования эмоциональной устойчивости на каждом уровне, построенного на равенстве позиций преподавателя и студента, где педагог актуализирует тенденцию студента к личностному росту, а также актуализирует исследовательскую активность, для самостоятельной постановки познавательных проблем. Необходимость учета субъект-субъективного взаимодействия педагога со студентами способствует созданию особой дидактической коммуникативной среды, обеспечивая субъективно-смысловое общение, рефлекссию и саморазвитие будущего психолога, формируя его эмоциональную устойчивость.

Формирование эмоциональной устойчивости будущего учителя имеет огромное практическое значение, так как успешность и эффективность деятельности будущего специалиста, во многом определяется, насколько будет подготовлен будущий учитель справляться с большими нервными нагрузками и стрессами, которые сопровождают профессиональную деятельность.

Важной частью любой педагогической программы являются диагностические процедуры, которые содержат показатели и инструментарий измерения результатов деятельности и развития личности.

Эмоциональная устойчивость является сложным системным образованием человека, поэтому очень высоки требования, предъявляемые к методическому обоснованию диагностики различных параметров, которые характеризуют эмоциональную устойчивость будущего психолога, и

позволяют исследовать эту характеристику. Объективность результатов обеспечивается применением комплекса взаимодополняющих методик исследования.

Для будущего учителя эмоциональная стойкость – это не только профессионально необходимая черта, но и качество, которое нужно вырабатывать на протяжении всей жизни.

Для реализации поставленных задач в нашем исследовании, нами была разработана психолого-педагогическая программа формирования эмоциональной устойчивости будущего учителя, которая предусматривала интеграцию учебных дисциплин педагогического цикла и их сочетание с различными видами практических занятий, которые были реализованы в виде комплексных занятий, объединивших в себе как теоретические, так и практические формы работы с преобладанием практикоориентированных.

**К педагогическим условиям относятся:** направленность предметов психолого-педагогического цикла на осознание будущим учителем необходимости развития и саморазвития эмоциональной устойчивости; поэтапность реализации технологии развития эмоциональной устойчивости будущего учителя; диагностическое обеспечение процесса развития эмоциональной устойчивости будущего учителя; реализация общения и педагогического взаимодействия, основанного на принципах сотрудничества, диалога и субъект-субъектных отношений; использование активных методов обучения; включение будущих психологов в квазипрофессиональную деятельность [29, с. 16].

В качестве основных структурных компонентов эмоциональной устойчивости будущего психолога выделены: мотивационный, когнитивный, перцептивно-аффективный и действенно-практический [29, с. 17].

Мотивационный компонент предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин. Когнитивный компонент определяет наличие системы знаний о сущности, содержании,



факторах, критериях оценки эмоциональной устойчивости и её значимости для педагогической деятельности. Перцептивно-аффективный компонент состоит в умении управлять своими эмоциями, регулировать эмоциональные состояния и поведение в напряженных условиях. Действенно-практический компонент направлен на применение и закрепление комплекса психолого-педагогических знаний и умений в ходе квазипрофессиональной деятельности.

Обеспечение содержательного компонента предполагает приобретение будущим учителем в рамках преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла и тренинговых программ концептуальных знаний, необходимых для развития эмоциональной устойчивости.

В результате реализации деятельностного компонента развития эмоциональной устойчивости будущего учителя формируется система умений, основными составляющими которой являются: умение осуществлять психолого-педагогическую диагностику эмоциональной устойчивости; владение коммуникативными и перцептивными умениями, рефлексивными навыками, приёмами и методами саморегуляции психических состояний; умение разрешать «профессионально-подобные» и конфликтные ситуации, используя конструктивные приёмы и т.д.

Технологическая подструктура реализации программы развития эмоциональной устойчивости будущего учителя наряду с традиционными формами организации образовательного процесса (в цикле преподавания психолого-педагогических дисциплин) включает активные методы обучения (дискуссии, ролевые игры, тренинги, инсценировки, моделирование, микропреподавание, психогимнастика и др.), представленные тренинговыми блоками: социально-психологический тренинг, тренинг саморегуляции, тренинг педагогического общения.

Формами реализации психолого-педагогической программы формирования эмоциональной устойчивости будущего учителя выступают: лекции-диалоги, групповые дискуссии, аутогенинговые и релаксационные

упражнения, упражнения-тесты, организационно-деятельностные и ролевые игры, «домашние задания», тренинги: коммуникативный и психорегуляции.

Приоритетным является тренинговый метод работы, так как тренинг предполагает усвоение будущим учителям специфических знаний, навыков, умений, коррекцию установок, развитие личностных свойств через интериоризацию особенностей среды, объектов и особенностей взаимодействия с ней. Данный метод работы, позволяет самому студенту формировать образцы профессионального поведения, адекватные своим возможностям и способностям, предусматривая реализацию принципов успешности взаимодействия (ситуативность, вариативность, адаптированность и целесообразность). С одной стороны, тренинговая работа создает ситуацию личностного «вживания» в будущую профессию, и способствует адаптации и самореализации студента в конкретной деятельности, придавая этому процессу целостность, динамизм, вариативность, последовательность, системность и гибкость. А с другой стороны, психологические образования, возникающие в процессе тренинга, активизируют самокоррекцию и самоуправление, способствуя формированию адекватного уровня эмоциональной устойчивости.

Как отмечает М.Ю. Буслаева, выбор действий наполняет содержанием целенаправленный, непрерывный процесс формирования эмоциональной устойчивости личности студентов в образовательной среде педагогического колледжа. Эмоциональная устойчивость как качество личности проявляется в единстве четырех компонентов: интеллектуального, эмоционального, мотивационного и волевого. Следовательно, формирование эмоциональной устойчивости связано с формированием высокого уровня познавательной активности, оптимального среднего уровня тревожности и негативных эмоциональных переживаний, мотивации к успеху и интернального локуса контроля [14, с. 15-23].

Формирование познавательной активности, как составляющей эмоциональной устойчивости студента, осуществляется в процессе его

учебной деятельности. Учебная деятельность является ведущим видом деятельности в этот возрастной период. Учение приобретает личностный смысл и становится необходимым и достаточным условием самосовершенствования, самоконтроля и саморегуляции. Интеллектуальное развитие студента способствует становлению механизмов эмоциональной устойчивости. Именно эмоциональный фон определяет выбор объектов, на которые будет направлена познавательная активность. В то же время успешность или неуспешность познавательной деятельности является источником переживаний, стимулом для увеличения или уменьшения познавательной активности индивида. Следовательно, под интеллектуальным компонентом эмоциональной устойчивости мы подразумеваем сформированный высокий уровень познавательной активности и способность самостоятельно использовать её для изучения окружающей действительности.

Формирование интеллектуального и эмоционального компонента эмоциональной устойчивости взаимосвязано. Высокий уровень познавательной активности фиксируется при оптимальном среднем уровне тревожности, а положительно окрашенные интеллектуальные эмоции, испытываемые в процессе познания, стимулируют поддержание оптимального уровня тревожности. Так, под эмоциональным компонентом эмоциональной устойчивости мы понимаем средний уровень тревожности и невысокий уровень негативных эмоциональных переживаний.

Процесс формирования мотивационного компонента эмоциональной устойчивости взаимосвязан со становлением типа локализации. Мотивационный компонент эмоциональной устойчивости представляет собой сформированную мотивацию успеха. Мотивация успеха связана с интернальным типом контроля и, следовательно, с высоким уровнем сформированности эмоциональной устойчивости.

В студенческом возрасте идет интенсивная интернализация социальных норм. Локус контроля включает такие характеристики личности, как

самоконтроль и ответственность, входящие в состав волевого компонента эмоциональной устойчивости. Формирование локуса контроля происходит в рамках становления механизмов саморегуляции. Студенты с интернальным типом контроля склонны брать ответственность за собственные успехи и неудачи на себя, объясняя их своими способностями и возможностями. Экстерналы приписывают ответственность за происходящее обстоятельствам, судьбе, случайности. Важным обстоятельством в формировании эмоциональной устойчивости и интернального локуса контроля в частности, выступают свобода в принятии решений и развитие автономности личности. Сформированный интернальный локус контроля является условием формирования эмоциональной устойчивости.

Формирование эмоциональной устойчивости в образовательной среде будет успешным, если в процессе будут созданы необходимые и достаточные условия.

В качестве благоприятных условий выступают обстоятельства, которые способствуют успешной организации и осуществлению процесса формирования эмоциональной устойчивости студента в образовательной среде. М.Ю. Буслаевой определены две группы условий [14, с. 24]:

- условия, которые обеспечивают преподаватели (макроусловия);
- условия, которые обеспечивают студенты (микроусловия).

Формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде представляет собой целенаправленный процесс, в связи с этим возникает необходимость в решении следующих задач:

Сформировать знания:

- знание эмоциональной организации личности;
- знание возрастных особенностей эмоциональной сферы;
- знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости;
- знание благоприятных и негативных факторах собственного эмоционального развития;

- знание правил регуляции эмоциональных состояний;
- знание методов формирования эмоциональной компетентности;
- знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения.

Сформировать умения:

- умение анализировать собственное эмоциональное состояние;
- умение эмоциональной регуляции и саморегуляции в учебной деятельности и повседневной жизни;
- умение использовать адекватные схемы защитного эмоционального реагирования;
- умение рефлексии собственных эмоциональных состояний в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;
- умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования.

Сформировать отношения:

- отношение к себе;
- отношение к будущей профессиональной деятельности;
- отношение к сверстникам;
- отношение к преподавателям и сотрудникам а;
- отношение к конфликтам.

Самостоятельная работа, организуемая в разнообразных формах, обеспечивает студенту возможность овладеть учебным материалом по отдельным темам на разных уровнях (но не ниже базового) в зависимости от индивидуальных способностей и особенностей. При этом важно предоставлять студентам свободу выбора, так как именно ситуация выбора способствует развитию активности личности в учебном процессе, формированию познавательных интересов, креативных способностей, умения оценивать и соизмерять свои индивидуальные способности и возможности, проявлять инициативность, самостоятельность, реализовывать личностный потенциал.

Комплекс выделенных нами педагогических условий обеспечивает:

- формирование потребности в управлении собственными эмоциями в профессиональной деятельности;
- формирование способности осознавать, анализировать и оценивать действия и поступки, применять методы управления собой в профессиональной сфере;
- вовлечение в активную коммуникативную деятельность путем применения интерактивных методов обучения.

В ходе реализации первого педагогического условия могут быть предложены игры, например, такие: на карточках из плотной бумаги нужно выбрать состояние (эмоцию) и определить, в каких ситуациях это состояние будет полезно. Необходимо полностью войти в это состояние, прочувствовать его, вверху карты нарисовать символ, который ассоциируется с этим состоянием. Рисунок может быть абстрактным, а может изображать какой-то предмет или человека. Под символом пишется «имя» этого состояния: грусть, жалость, юмор. Под названием составляется список из 6-8 слов, при помощи которых можно описать указанное состояние (например, «тепло», «расслабленность», «ярко», «бежать»).

Второе условие можно реализовать с помощью кейс-стади (анализ конкретных практических ситуаций). Для этого разработаны проблемные ситуации, основанные на реальных событиях, которые побуждают будущих специалистов к поиску знаний, необходимых для решения поставленных перед ними задач.

Работа с кейс-стади проходит поэтапно. На первом этапе дается задание, например: опишите случай из опыта работы учителя, относящегося к проблемной теме. Ситуация, которая анализируется, должна быть реальна, с четким определением задачи (проблемы), позиций и ролей основных действующих лиц. На втором этапе группы меняются описаниями ситуаций. Дается задание продумать пути разрешения проблемы, варианты выхода из ситуации с обязательной аргументацией выбранных действий. На третьем

этапе студенты показывают презентации и оценивают предложенные решения.

Для реализации третьего педагогического условия разработан следующий алгоритм проведения интерактивного занятия: 1) подготовка занятия; 2) вступление – сообщается тема и цель занятия, 3) основная часть – рассматривается пассивное позиционирование (выяснение позиций участников) с фиксациями и сегментация аудитории, которая подразумевает организацию коммуникации между сегментами (т. е. формирование целевых групп по общности позиций). Другими словами, аудитория разбивается на группы на основании сходных мнений относительно некоторого вопроса. Затем организуется коммуникация между сегментами (группами).

Кроме того, применяется интерактивное позиционирование (оно требует учета трех аспектов: набора позиций аудитории, смыслообразования и создания нового набора позиций). В интерактивном позиционировании выделяются следующие этапы: 1) выяснение набора позиций аудитории, 2) осмысление общего для этих позиций содержания, 3) переосмысление этого содержания и наполнение его новым смыслом, 4) формирование нового набора позиций на основании нового смысла, 5) выводы (рефлексия).

### **Выявленное нами условие (обозначенное во введении)**

В качестве выявленного нами условия обозначим структурно-функциональная модель формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога. Структурно-функциональная модель, рассматриваемая как целостная система, состоящая из целевого, содержательного, процессуального, контрольно-оценочного блоков, взаимосвязанных между собой. Структурно-функциональная модель рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему.

В структуре профессиональной компетентности наряду с когнитивной (научные, предметные знания) и операционно-технологической (способы деятельности, умения принимать решения) в качестве её составляющих

можно выделить мотивационную компетентность, которую будем рассматривать как подсистему общей метасистемы – профессиональной компетентности будущего педагога.

Эмоциональная устойчивость является сложным социально-психологическим явлением, в структуре которого можно выделить ряд компонентов, определяющих степень ее сформированности: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-личностный, практико-действенный.

Мотивационный компонент. Мотивация к осуществлению какого-либо вида деятельности является обязательным условием ее реализации и во многом определяет продуктивность в целом. В структуре эмоциональной устойчивости мотивационный компонент занимает важное место, включая в себя характеристики мотивационной сферы личности: особенности мотивов будущей профессиональной деятельности – наличие стойкой внутренней познавательной мотивации, нацеленность на достижение цели, даже в условиях повышенного эмоционального напряжения (в противовес мотивации избегания неудач). Данный компонент определяет в целом направленность выполняемой деятельности, влияет на выраженность достижения поставленной цели. В качестве значимого мотива выступает ценностное отношение к своему психологическому здоровью. На уровне потребностей мотивационный компонент определяется наличием потребности в продуктивном функционировании в ситуациях эмоциональных перегрузок.

Когнитивный компонент сформированности эмоциональной устойчивости включает в себя владение знаниями основ эмоциональной устойчивости, знаниями о преодолении эмоциональных перегрузок. Совокупность знаний, определяющих когнитивный компонент эмоциональной устойчивости будущего педагога, должна также содержать знания об основных негативных эмоциональных составляющих работы (тревожность, стресс, социальная фрустрированность, эмоциональное



выгорание, интенсивное межличностное взаимодействие и т.д.), особенностях профессиональной деятельности педагога, методах диагностики, коррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности.

Эмоционально-личностный компонент выступает центральным в структуре эмоциональной устойчивости будущего педагога, включая в себя особенности эмоциональных проявлений и характеристики личности, повышающие эмоциональную устойчивость. В качестве составляющих эмоционально-личностного компонента можно выделить адекватную самооценку, интернальный локус контроля, низкий или нормальный уровень тревожности, общий положительный эмоциональный фон, выраженный самоконтроль, высокую нормативность и организованность, уравновешенность.

Сформированность практико-действенного компонента эмоциональной устойчивости включает в себя умения и навыки саморегуляции, а также владение навыками самодиагностики, коррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности.

Педагогические условия данного направления включают в себя: ориентацию студентов на профессиональные ценности; формирование компетенций в образовательном процессе; включение студентов в ценностно-ориентационную деятельность.

Таким образом, разработка и теоретическое обоснование комплекса педагогических условий формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки позволяют выбрать оптимальные методы, формы и средства обучения, направленные на формирование у студентов потребности к управлению собственными эмоциями в профессиональной деятельности, способности осознавать, анализировать и оценивать действия и поступки, а также использовать приемы управления собой в профессиональной сфере деятельности.

Разработанные нами педагогические условия повышения эмоциональной устойчивости у студентов состоят из трёх уровней: индивидуальный уровень – подбор адаптивных форм поведения; межличностный уровень – оптимизация взаимоотношений с однокурсниками, преподавателями и членами семьи; организационный уровень – оптимизация обстановки в вузе, улучшение условий обучения.

Таким образом, выделенные нами педагогические условия, обеспечивающие формирование эмоциональной устойчивости будущего учителя закономерно взаимосвязаны, образуют определенную соподчиненность, и выступают в качестве требований, как к отбору содержания, так и к организации учебно-воспитательного процесса. Эти условия направлены на поддержку психологической комфортности, развитие мотивационных, когнитивных, эмоциональных, волевых и перцептивных процессов, что обеспечивает формирование эмоциональной устойчивости. Соблюдение данных условий способствует эффективному формированию эмоциональной устойчивости будущего учителя. Эмоциональная устойчивость является профессионально значимым качеством личности будущего педагога, процесс ее формирования является необходимым условием готовности педагога к последующей профессиональной деятельности. Необходимость формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога определяется особенностями профессиональной деятельности, напряженностью и интенсивностью эмоционального состояния при выполнении должностных обязанностей, повышенной моральной ответственностью за результат своей деятельности.

### **Выводы по главе**

Эмоциональная устойчивость является интегративным качеством его личности, которое характеризуется оптимальным сочетанием психофизиологических, эмоциональных, волевых и мотивационных особенностей, в комплексе препятствующих возникновению эмоциональной

напряженности и обеспечивающих в дальнейшем высокий уровень его работоспособности в профессиональной деятельности.

Проявление эмоциональной устойчивости определяется такими характеристиками его личности как профессиональное самосознание (мотивация к трудовой деятельности, гуманистические мотивы личности, позитивность самовосприятия, стремление к самосовершенствованию), эмоциональная отзывчивость (способность понимать, искренне принимать переживания других людей, проявлять к ним теплоту и участие), волевая саморегуляция (умения саморегуляции эмоционального состояния, волевые качества личности), поведенческая гибкость (легкость перестройки поведения, оперативное реагирование на изменение ситуации, умение адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно).

Итак, принимая эмоциональную устойчивость за один из основных аспектов профессиональной подготовки, приходим к выводу о необходимости разработки целостной системы деятельности студентов, позволяющей последовательно формировать готовность к действию в напряженной профессиональной ситуации, целенаправленно развивать способность к продуктивному функционированию, которое необходимо для эффективного корректного, толерантного взаимодействия с людьми, преодоления излишнего эмоционального возбуждения.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

### **2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы**

Разработанная нами теоретическая модель педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости (ЭУ) студентов вузов позволила перейти к апробированию программы в процессе опытно-экспериментальной работы.

**Целью** опытно-поисковой работы стала проверка основных положений модели и гипотезы нашего исследования.

**Задачами** исследования выступали:

- анализ уровня развития ЭУ у студентов ЮУрГГПУ;
- установление связи уровня ситуативной тревожности, направленности личности, преобладающей копинг-стратегии и типа поведения в состоянии стресса с уровнем развития ЭУ;
- выявление эффективных средств и педагогических условий организации процесса педагогического обеспечения развития ЭУ в педагогическом вузе;
- определение основных условий, способствующих эффективному функционированию модели в практике.

Опытно-поисковая работа проводилась в течение 2-х лет в работе принимали участие студенты 1, 2 курсов (учителя начальных классов) (в возрасте 19-20 лет) ЮУрГГПУ г. Челябинска в составе 120 человек. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В процессе опытно-поисковой работы выборка была разделена на две группы: контрольную (далее КГ, n=60) и экспериментальную (далее ЭГ, n=60). Экспериментальную группу составили студенты 2-х курсов обучения, у которых были выявлены наиболее низкие показатели по сформированности эмоциональной устойчивости. ЭГ была разделена на две подгруппы (ЭГ1, n=30 и ЭГ2, n=30). В обеих подгруппах проводились занятия в рамках

спецкурса «Развитие ЭУ будущего педагога» по учебникам и рабочим программам О. О. Косяковой, В. И. Долговой, Г. Ю. Гольевой, где акцентируется внимание на изучении личностных особенностей студентов, а также теоретические предпосылки и эмпирическое обоснование решения проблемы развития эмоциональной устойчивости личности: понятие, модели и программы развития, этапы и методы исследования, количественные и качественные критерии исследования пяти компонентов структуры эмоциональной устойчивости личности (когнитивного, эмоционального, мотивационного, волевого, поведенческого).

Спецкурс непосредственно связан с дисциплинами «Педагогическая психология», «Общая и экспериментальная психология», «Управление образовательными системами». Уровень начальной подготовки обучающегося для успешного освоения дисциплины «Эмоциональная устойчивость педагогов» базируется на представлении об основных закономерностях эмоционального развития личности, о классификации эмоциональных явлений; на знании сущности механизмов эмоциональной регуляции, отличий эмоций и чувств, структуры эмоциональных явлений.

В процессе анализа подходов к проблеме выбора критериев развития ЭУ нами было установлено, что критерии в той или иной мере отражают содержание и структуру данной компетентности. Поскольку ЭУ включает следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, и деятельностный, то основными критериями развития ЭУ студентов вузов мы будем считать степень развития ее основных структурных компонентов. Таким образом, на основании анализа философской, психолого-педагогической литературы (О. О. Косяковой, В. И. Долговой, Г. Ю. Гольевой и др.), обобщения педагогического опыта, а также на основании функционального анализа сущности и структуры исследуемого процесса, в качестве критериев развития ЭУ у студентов вузов выделены:

- когнитивный;
- эмоционально-психологический;

– деятельностный.

Таблица 1. Сводная таблица системы критериев, характеризующих уровень развития ЭУ студентов вуза

Критерий	Показатели	Методы диагностики
Когнитивный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы</li> <li>2. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости</li> <li>3. Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития</li> <li>4. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний</li> <li>5. Знание методов формирования эмоциональной устойчивости</li> <li>6. Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения</li> <li>7. Знание эмоциональной организации личности</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) анализ ответов на занятиях, зачетах, экзаменах, решений задач и заданий;</li> <li>2) анализ письменных и устных работ: рефератов, курсовых работ и т.д.;</li> <li>3) самооценка;</li> <li>4) рейтинг.</li> </ol>
Эмоционально-психологический	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние;</li> <li>2. Умение эмоциональной регуляции;</li> <li>3. Умение эмоциональной саморегуляции в учебной и повседневной жизни;</li> <li>4. Умение использовать конструктивные механизмы защитного эмоционального реагирования;</li> <li>5. Умение рефлексировать собственные эмоциональные состояния в процессе учебной деятельности и повседневной жизни;</li> <li>6. Умение разработки тактики эмоционального самосовершенствования;</li> <li>7. Умение проявлять себя в ситуации конфликта.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (Приложение 1).</li> <li>2. Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора (Приложение 2).</li> </ol>
Деятельностный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) умения и навыки в области ЭУ;</li> <li>2) субъектная позиции личности в сфере ЭУ;</li> <li>3) проявление коммуникативно-управленческих умений и навыков в условиях учебного коллектива;</li> <li>4) контроль эмоционального поведения в профессиональной и иных сферах жизнедеятельности;</li> <li>5) креативность в решении учебных проблем и задач.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) самооценка;</li> <li>2) экспертные оценки;</li> <li>3) наблюдения;</li> <li>4) анализ устных выступлений и письменных работ (рефератов, конкурсных и курсовых работ);</li> <li>5) анализ решения задач и заданий;</li> </ol>

Для реализации модели развития ЭУ студентов вузов необходимо выделить ее качественные состояния, т.е. уровни. Для выделения уровней воспользуемся уровневый подходом, который рассматривает любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному. Мы придерживаемся трёхуровневой шкалы, принятой в большинстве стран мира (низкий уровень, средний и высокий), что в нашей работе соответствует трём уровням развития ЭУ студентов вузов: низкий, средний, высокий.

Для **низкого** уровня характерно пассивное отношение студентов к процессу развития ЭУ. Низкий уровень развития ЭУ свидетельствует о наличии только отдельных фрагментарных знаний в данной отрасли, дальнейшее обучение возможно с трудом. Обучающимся, которые демонстрируют низкий уровень развития ЭУ, требуется специальная помощь не только по учебному предмету, но и по формированию мотивации к обучению, развитию интереса к изучаемой предметной области, пониманию значимости предмета для жизни и др. Только наличие положительной мотивации может стать основой ликвидации пробелов в обучении для данной группы обучающихся.

**Средний** уровень развития ЭУ – уровень, который демонстрирует освоение учебных действий с опорной системой знаний в рамках диапазона (круга) выделенных задач. Овладение базовым уровнем является достаточным для продолжения обучения на следующей ступени образования, но не по профильному направлению. Для среднего уровня характерно то, что студенты более осознанно подходят к идее профессионального развития, овладев в достаточной степени теоретическими знаниями; умеют провести исследование, перейти от эмпирических данных к теоретическим соображениям; испытывают некоторые затруднения с переводом теоретических положений в конкретные методические разработки. Применение умений и навыков, входящих в состав ЭУ становится более

адекватным. Умения и навыки познавательного, исследовательского и организационного характера находятся на достаточно высоком уровне развития. Данный уровень предполагает постепенное включение студентов в самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность. Создается благоприятная атмосфера для сотрудничества. Данный уровень характеризуется усилением мотивации студентов за счет познавательных мотивов. Проявляется эмоционально-психологическое отношение к формированию ЭУ. Повышение уровня сформированности эмоционально-психологического, когнитивного и деятельностного компонентов рассматривается как профессионально и личностно значимое.

**Высокий** уровень развития ЭУ отличается по полноте освоения планируемых результатов, уровню овладения учебными действиями и сформированностью интересов к данной предметной области. Высокий уровень предполагает проявление инициативы в постановке вопросов и поиске путей их решения. Студенты глубоко владеют теоретическими знаниями и используют их при анализе различных педагогических ситуаций; свободно ориентируются в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью и творчески применяют в них эмоциональный контроль; самостоятельно проводят исследования; изучают и внедряют опыт специалистов. Характеризуется ярко выраженным интересом к исследовательской деятельности, осознанием необходимости сформированности ЭУ для будущего педагога. Уровень знаний определяется как «отношение-потребность», их применение всегда четко аргументировано и обосновано.

На основе выделенных характеристик уровней развития ЭУ студентов вузов представим более детальную характеристику каждого уровня в табл. 2, 3, 4.

Таблица 2. Характеристика высокого уровня развития ЭУ студентов вузов

Критерий	Содержание критерия
----------	---------------------



1. Эмоционально-психологический	<p>1.Высокая степень сформированности ЭУ и эмоциональной сферы.</p> <p>2.Устойчивое психологическое состояние.</p> <p>3.Высокая степень мотивации и низкая степень тревожности.</p> <p>4.Постоянное стремление к совершенствованию знаний и ценностных установок.</p> <p>5.Высокая степень самостоятельности, творческого проявления субъектной позиции в профессиональной деятельности.</p>
2. Когнитивный	<p>1.Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам ЭУ.</p> <p>2.Грамотное использование понятийного аппарата ЭУ.</p> <p>3.Умение свободно оперировать знаниями, умениями и навыками в области ЭУ.</p> <p>4.Свободное владение информацией на макро- и микроуровнях в области ЭУ.</p> <p>5.Знание различных видов источников информации, умение их использовать для решения задач познавательной деятельности в сфере ЭУ.</p>
3. Деятельностный	<p>1.Высокая степень готовности к организационно-педагогической работе.</p> <p>2.Высокая степень готовности к кооперации с коллегами и учениками.</p> <p>3.Активная творческая самостоятельная работа по принятию управленческих решений и решению педагогических задач.</p> <p>4.Активное использование современных методов управления педагогическим процессом и решением учебных задач.</p> <p>5.Высокая степень готовности к принятию ответственных решений в рамках педагогической деятельности.</p>

Таблица 3. Характеристика среднего уровня развития ЭУ студентов вузов

Критерий	Содержание критерия
1. Эмоционально-психологический	<p>1.Средняя степень сформированности ЭУ и эмоциональной сферы.</p> <p>2.Контролируемое психологическое состояние.</p> <p>3.Средняя степень мотивации и средняя степень тревожности.</p> <p>4.Упорядоченное, в меру активное, стремление к совершенствованию знаний и ценностных установок.</p> <p>5.Средняя степень самостоятельности, творческого проявления субъектной позиции в профессиональной деятельности.</p>
2. Когнитивный	<p>1. Удовлетворительный уровень знания по всем разделам ЭУ.</p> <p>2. Владение понятийным аппаратом ЭУ.</p> <p>3. Владение знаниями, умениями и навыками в области ЭУ.</p> <p>4. Владение информацией на микроуровнях в области ЭУ.</p> <p>5.Знание основных видов источников информации, умение их использовать для решения задач познавательной деятельности в сфере ЭУ.</p>
3. Деятельностный	<p>1.Средняя степень готовности к организационно-педагогической работе.</p>

	<p>2. Средняя степень готовности к кооперации с коллегами и учениками.</p> <p>3. Сформированные навыки самостоятельной работы по принятию управленческих решений и решению педагогических задач.</p> <p>4. Умеренное использование современных методов управления педагогическим процессом и решением учебных задач.</p> <p>5. Средняя степень готовности к принятию ответственных решений в рамках педагогической деятельности.</p>
--	--

Таблица 4. Характеристика низкого уровня развития ЭУ студентов вузов

Критерий	Содержание критерия
1. Эмоционально-психологический	<p>1. Низкая степень сформированности ЭУ и эмоциональной сферы.</p> <p>2. Неуравновешенное психологическое состояние.</p> <p>3. Низкая степень мотивации и высокая степень тревожности.</p> <p>4. Отсутствие стремления к совершенствованию знаний и ценностных установок.</p> <p>5. Низкая степень самостоятельности, творческого проявления субъектной позиции в профессиональной деятельности.</p>
2. Когнитивный	<p>1. Слабый уровень знания по всем разделам ЭУ.</p> <p>2. Невладение понятийным аппаратом ЭУ.</p> <p>3. Неумение свободно оперировать знаниями, умениями и навыками в области ЭУ.</p> <p>4. Отсутствие владения информацией на макро- и микроуровнях в области ЭУ.</p> <p>5. Отсутствие знания различных видов источников информации, умение их использовать для решения задач познавательной деятельности в сфере ЭУ.</p>
3. Деятельностный	<p>1. Низкая степень готовности к организационно-педагогической работе.</p> <p>2. Низкая степень готовности к кооперации с коллегами и учениками.</p> <p>3. Пассивная творческая самостоятельная работа по принятию управленческих решений и решению педагогических задач.</p> <p>4. Пассивное использование современных методов управления педагогическим процессом и решением учебных задач.</p> <p>5. Низкая степень готовности к принятию ответственных решений в рамках педагогической деятельности.</p>

Опытно-поисковая работа осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса вуза. Степень развития ЭУ студентов вузов определялась следующим образом. Каждому критерию соответствовал качественно описанный балл: 5 баллов ставилось, если признак проявлялся в полной мере; 4 балла, если признак проявлялся достаточно ярко; 3 балла,

если признак проявлялся достаточно; 2 балла, если признак проявлялся слабо; 1 балл, если признак не проявлялся. В результате суммарная оценка баллов (max и min) по каждому из показателей составила:

Эмоционально-психологический критерий: max: 5 баллов; min: 1 балл;

Когнитивный критерий: max: 5 баллов; min: 1 балл;

Деятельностный критерий: max: 5 баллов; min: 1 балл.

Исследование эмоционально-психологического критерия проводилось с помощью следующих методик.

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (Приложение 1).

Опросник личностный, предназначенный для диагностики такого психологического феномена, как «синдром эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов.

Стимульный материал теста состоит из 84 утверждений, к которым испытуемый должен выразить свое отношение в виде однозначных ответов «да» или «нет». Методика позволяет выделить следующие 3 фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция», «истощение».

Разработчиком теста применена усложненная схема подсчетов результатов тестирования. Каждый вариант ответа предварительно был оценен экспертами тем или иным числом баллов, которые указывается в «ключе». Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку - 10 баллов получил от экспертов признак, наиболее показательный для данного симптома.

Существует трехступенчатая система получения показателей: количественный расчет выраженности отдельного симптома, суммирование показателей симптомов по каждой из фаз «выгорания», определение итогового показателя синдрома «эмоционального выгорания» как сумма

показателей всех 12-ти симптомов. Интерпретация основывается на качественно-количественном анализе, который проводится путем сравнения результатов внутри каждой фазы. При этом важно выделить к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Таким образом, оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что, по мнению автора, не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего, надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

- 9 и менее баллов - не сложившийся симптом,
- 10-15 баллов - складывающийся симптом,
- 16 -20 баллов - сложившийся симптом.
- 20 и более баллов - симптомы с такими показателями относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме эмоционального выгорания.

## 2. Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора (Приложение 2).

Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора (Teilor's Manifest Anxiety Scale) предназначена для измерения проявлений тревожности. Опубликована Дж. Тейлор в 1953 г.

Рассматриваемая шкала состоит из 50 утверждений, на которые обследуемый должен ответить «да» или «нет». Утверждения отбирались из набора утверждений Миннесотского многоаспектного личностного опросника. Выбор пунктов для теста осуществлялся на основе анализа их способности различать лиц с «хроническими реакциями тревоги». Для

удобства использования каждое утверждение предлагается испытуемому на отдельной карточке.

Более известны варианты методики в адаптации Т. А. Немчинова и В. Г. Норакидзе, который в 1975 г. дополнил опросник шкалой лжи, позволяющей судить о демонстративности, неискренности в ответах. Оба варианта опросника используются при индивидуальном и групповом обследовании, способны решать как теоретические, так и практические задачи и могут быть включены в батарею других тестов.

Суммарная оценка:

25 – 50 баллов рассматривается как показатель высокого уровня тревожности;

5 – 25 баллов рассматривается как показатель среднего уровня тревожности;

0 – 5 баллов рассматривается как показатель низкого уровня тревожности.

Исследование когнитивного критерия проводилось с помощью следующих методик.

1. Исследование компетентностного подхода и знаний эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой по следующим критериям: 1 – знание возрастных особенностей эмоциональной сферы; 2 – знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости; 3 – знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития; 4 – знание приемов регуляции эмоциональных состояний; 5 – знание методов формирования эмоциональной устойчивости; 6 – знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения; 7 – знание эмоциональной организации личности.

Уровни сформированности знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой:

1) низкий уровень: слабо ориентируется в содержании программы;

2) средний уровень: знание содержания программы ЭУ бессистемны и неоформленны;

3) высокий уровень: обладает всесторонними знаниями, имеет целостное представление о программе.

Формы контроля: самостоятельная работа, письменный опрос, экспертная оценка.

Исследование деятельностного критерия проводилось с помощью следующих методик.

Для изучения поведенческо-деятельностного компонента использовались методики «Диагностика поведения в учебной ситуации стресса» (автор - К.Шрайнер), «Индикатор копинг-стратегии» (автор - Д. Амирхан). Они позволяют отследить тактику поведения во время напряженной ситуации, оценить рациональность восприятия обстановки, ее анализ, оценку, адекватность и правильность принятия решения. Изменения в способности контролировать проявления эмоций можно фиксировать при помощи наблюдения и самонаблюдения. Данная методика включает 7 учебных заданий.

Задание 1. Проанализируйте свои эмоциональные состояния, связанные с учебной деятельностью, которые наиболее часто у вас возникают. Составьте их список. Подумайте: какое влияние - организующее или дезорганизующее - оказывают выделенные вами эмоции на результативность вашей учебной деятельности и с чем это связано?

Задание 2. Ни для кого не секрет, что профессия педагога относится к разряду стрессогенных и требует от него больших резервов самообладания и саморегуляции. Неудивительно, что учительство, как профессиональная группа, отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы. Психо-физическая усталость способствует развитию патологии души и тела, психосоматических заболеваний, она постепенно и неуклонно переходит в психологическую и телесную депрессию. Как вы считаете, каковы причины снижения уровня психического и физического

здоровья педагогов? Каким образом можно сохранить «психофизиологический потенциал» педагога?

Задание 3. Составьте анкету для учителей начальных классов с целью изучения их эмоционального состояния в процессе их профессиональной деятельности.

Задание 4. Ознакомьтесь с цитатой из сочинений Б.Спинозы: «Аффект, составляющий пассивное состояние, перестает им быть, как скоро мы образуем ясную и отчетливую идею его». Поясните эту мысль своими словами, выразите свое согласие или несогласие с ней, приведите примеры, иллюстрирующие или опровергающие это положение.

Задание 5. В 4-й класс пришел новый ученик. Класс считается одним из лучших по учебе и дисциплине в школе, но принимает «новенького» настороженно. Положение усугубляется тем, что в классе 24 ученика, все сидели парами. Классный руководитель не учел этого и посадил «новенького» за отдельный стол на «Камчатке». Класс не замечает его. Классный руководитель обратит на это внимание, когда пришли родители «новенького» и сообщит, что в той школе он хорошо учился, у него были хорошие друзья, а здесь он стал замкнутым и раздражительным. Что должен ответить учитель?

Анализ ситуации позволяет обратить внимание студентов на значимость роли классного руководителя в становлении и развитии детского коллектива, развивает умение построения конструктивного взаимодействия между его членами, тем самым развивая показатели деятельностного критерия ЭУ.

Задание 6. Учащиеся 4 класса возвращались с экскурсии. Один из школьников заметил, что водитель автобуса нарушил правила дорожного движения, и громко возмутился. Шофер остановил автобус. В ответ на его вопрос: «Кто это сказал?», - староста класса указал на самого маленького и тихого мальчика. Шофер накричал на мальчика. Как должен повести себя классный руководитель?

Анализ педагогической ситуации предполагает осознание эмоций главных действующих лиц, выявление причин произошедшего с позиции каждого из персонажей, что, в свою очередь, подводит студентов к постановке учебной проблемы: как избежать развития конформизма (нонконформизма) в детском коллективе?

Задание 7. Актуализируйте свои знания из курса общей психологии, касающиеся характеристик познавательных процессов. Оцените роль эмоций в их протекании (восприятие, мышление, память, внимание, воображение, речь) отдельно по каждому процессу. Сформулируйте общий вывод о значении эмоций и эмоциональной устойчивости в учебной деятельности.

Уровни сформированности поведенческо-деятельностного по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой:

- 1) низкий уровень: слабо ориентируется в приемах саморегуляции поведенческих реакций;
- 2) средний уровень: знает отдельные приемы саморегуляции поведенческих реакций;
- 3) высокий уровень: обладает всесторонними знаниями, имеет целостное представление о приемах саморегуляции поведенческих реакций.

Формы контроля: самостоятельная работа, письменный опрос, экспертная оценка.

В ходе диагностики изучения уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко было установлено, что сложившийся симптом эмоционального выгорания (высокий уровень эмоционального выгорания) присущ 60 % испытуемым КГ, 55 % испытуемым ЭГ1, 50 % испытуемым ЭГ2, складывающийся симптом эмоционального выгорания (средний уровень) причущ 30 % КГ, 35 % ЭГ1, 40 % ЭГ2, а несложившийся симптом эмоционального выгорания (низкий уровень эмоционального выгорания) присущ только 10 % КГ, 15 % ЭГ1, 10 % ЭГ2. Наглядно эти данные отображены на рис. 1.



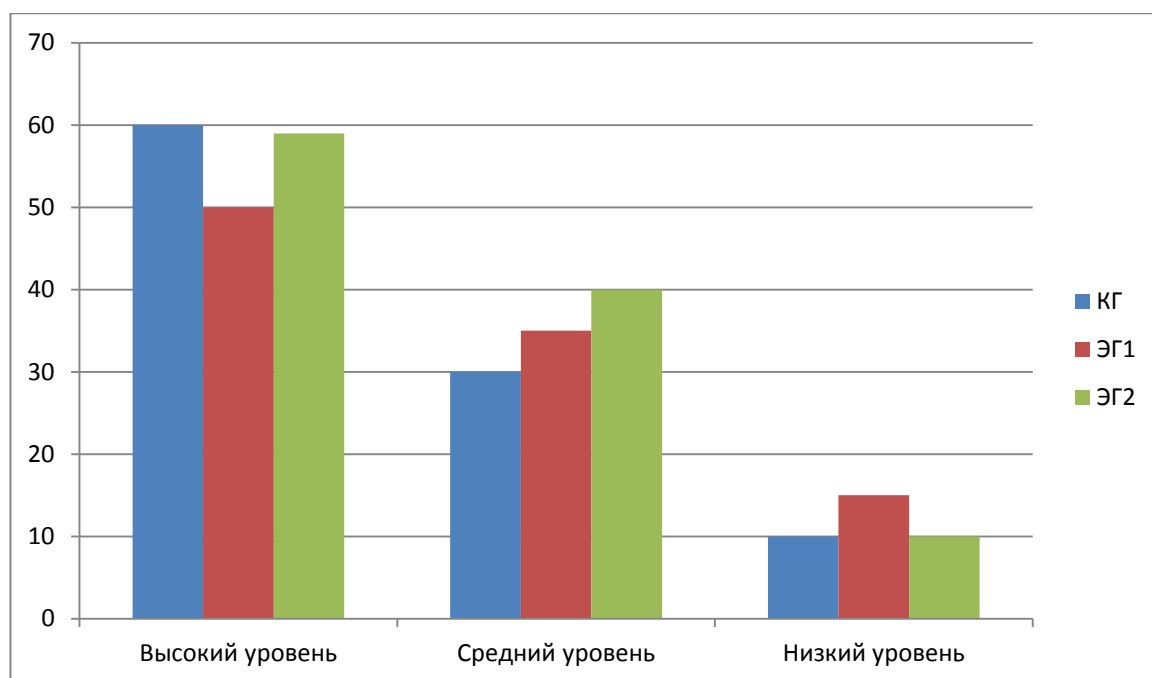


Рис. 4. Диагностика уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко, %

Таким образом, преимущественно все испытуемые испытывают высокий уровень эмоционального выгорания, для них присущи осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить, накапливание отчаяния и негодования, невозможность разрешения ситуации, что приводит к развитию прочих явлений «выгорания». В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, они обычно испытывают недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергия эмоций направляется не столько вовне, сколько на себя. К ним приходит ощущение, что эмоционально они не могут помогать своим клиентам, подопечным, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать. О том, что это не что иное, как эмоциональное выгорание, свидетельствует прошлое: раньше таких ощущений не было, и личность переживает их появление. Появляется раздражительность, обиды, резкость, грубость. Для них характерно сопротивление нарастающему стрессу, стремление к психологическому комфорту и поэтому они стараются снизить давление внешних обстоятельств.

В ходе проведенного исследования мы выявили, что группа респондентов с высоким уровнем эмоционального выгорания характеризуется отсутствием желаний, отсутствием радости, эмоциональным истощением, раздражительностью, хронической усталостью, снижением настроения (иногда при одной только мысли о работе), также наблюдаются расстройства сна, диффузные телесные недуги, усиливается подверженность болезням. Группа респондентов со средним уровнем эмоционального выгорания характеризуется тем, что для них в большей мере характерны симптомы эмоционального выгорания проявляются вне профессиональной деятельности – дома, в общении с приятелями, знакомыми, несоответствием между их слишком высокими ожиданиями от работы и действительностью, с которой им приходится сталкиваться ежедневно. Группа респондентов с низким уровнем эмоционального выгорания характеризуется сопротивлением нарастающему стрессу, стремлением к психологическому комфорту, отсутствием явных признаков эмоционального истощения.

Средние значения основных тенденций диагностики уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко (по пятибалльной шкале) отражены в таблице 5.

Таблица 5. Средние значения основных тенденций диагностики уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко (по пятибалльной шкале)

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ- 1	4,7	3,4	1,88
ЭГ-2	4,9	3,49	2,1
КГ	4,9	3,1	1,8
Среднее значение	4,83	3,33	1,92
Стандартное отклонение (t)	0,11	0,2	0,15

При оценке функционального состояния по личностной шкале проявлений тревоги Тейлора большая часть студентов характеризуется психоэмоциональной напряжённостью и быстрой психической истощаемостью. В ходе диагностики изучения уровня тревожности Тейлора

было установлено, что высокий уровень тревожности присущ 55 % испытуемым КГ, 50 % испытуемым ЭГ1, 50 % испытуемым ЭГ2, средний уровень тревожности присущ 20 % КГ, 25 % ЭГ1, 20 % ЭГ2, а низкий уровень тревожности присущ 25 % КГ, 25 % ЭГ1, 30 % ЭГ2.

Отразим полученные результаты на рисунке 2.

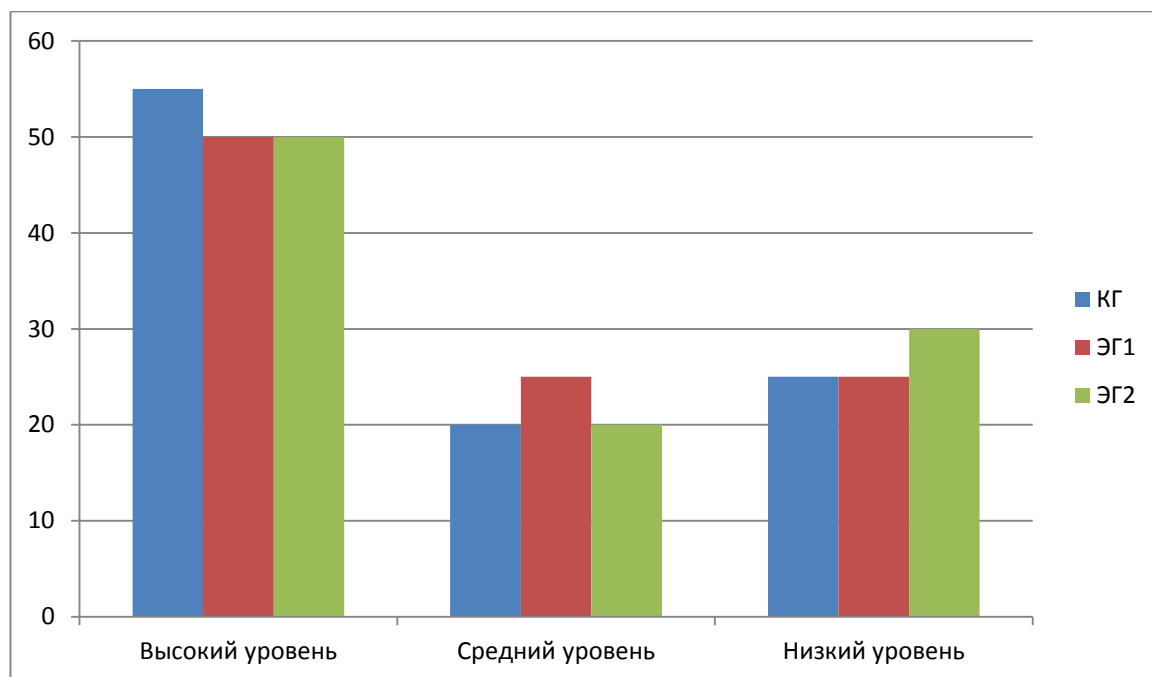


Рис. 2. Уровень тревожности по личностной шкале проявлений тревоги Тейлора, %.

В ходе диагностики изучения уровня тревожности по методике Тейлора было установлено, что больше половины из них имеет низкие значения по параметрам, то есть высокий уровень тревожности. Эти студенты недовольны собой, своими личностными качествами; не верят в свои силы, недооценивают возможности, негативно оценивают себя и свою жизнь, обстоятельствами и бессильны что-либо изменить в своей жизни. У многих испытуемых не складываются положительные отношения с окружающими и нет ощущения управления средой, что характеризует их как людей, имеющих ограниченное количество доверительных, близких отношений, сложности в проявлении теплоты, открытости в общении, неготовность идти на компромисс для поддержания отношений, и возможно поэтому ощущающих социальную изоляцию и фрустрацию, сложность в организации

повседневной деятельности, ощущение невозможности контроля за происходящим.

У респондентов со средним уровнем тревожности показатели тревожности в рамках нормы, это значит, что этим испытуемым не свойственна депрессия и потер интереса к жизни, присутствуют жизненные цели и убеждения, придающие смысл жизни, уверенность в будущем. Эту группу респондентов можно охарактеризовать как самостоятельных и независимых, способных противостоять попыткам социума заставить думать и действовать определенным образом.

Средние значения основных тенденций диагностики уровня тревожности Тейлора (по пятибалльной шкале) отражены в таблице 6.

Таблица 6. Средние значения основных тенденций диагностики уровня тревожности Тейлора (по пятибалльной шкале)

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ- 1	4,5	3,0	1,8
ЭГ-2	4,9	2,5	2,4
КГ	4,5	2,5	1,5
Среднее значение	4,6	2,6	1,9
Стандартное отклонение (t)	0,2	0,2	0,4

Исследование компетентностного подхода и знаний эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой проходили по следующим критериям: 1 – знание возрастных особенностей эмоциональной сферы; 2 – знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости; 3 – знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития; 4 – знание приемов регуляции эмоциональных состояний; 5 – знание методов формирования эмоциональной устойчивости; 6 – знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения; 7 – знание эмоциональной организации личности. В результате было выявлено, что 25 % испытуемых КГ обнаружили высокий уровень сформированности знаний

об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой, 35 % ЭГ1 обнаружили высокий уровень сформированности знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой, 40 % ЭГ2 обнаружили высокий уровень сформированности знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой; средний уровень сформированности знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой обнаружили 30 % КГ, 35 % ЭГ1, 35 % ЭГ2, низкий уровень сформированности знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой обнаружили 45 % КГ, 30 % ЭГ1, 25 % ЭГ2.

Отразим полученные результаты на рисунке 3.

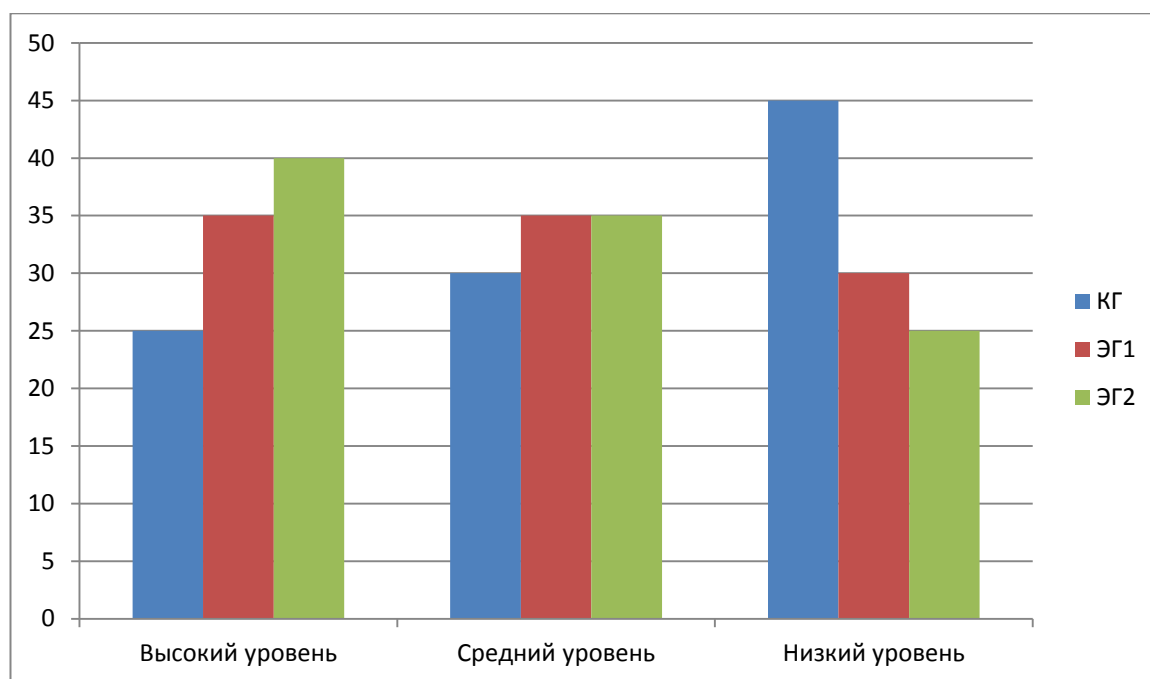


Рис. 3. Уровень исследования компетентностного подхода и знаний эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой, %.

Средние значения компетентностного подхода и знаний эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой (по пятибалльной шкале) отражены в таблице 7.

Таблица 7. Средние значения компетентностного подхода и знаний эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой (по пятибалльной шкале)

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ- 1	1,9	2,7	4,7
ЭГ-2	2,4	2,9	4,9
КГ	1,3	3,4	4,1
Среднее значение	1,8	3,0	4,5
Стандартное отклонение (t)	0,5	0,3	0,4

Средние значения компонента компетентностного подхода и знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой по критериям отразим в таблице 8.

Таблица 8. Средние значения компонента компетентностного подхода и знаний об эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой по критериям

Критерий	КГ	ЭГ1	ЭГ2
Знание возрастных особенностей эмоциональной сферы	3,1	3,4	4,5
Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс формирования эмоциональной устойчивости	3,3	3,8	4,7
Знание благоприятных и негативных факторов собственного эмоционального развития	2,9	3,4	2,4
Знание приемов регуляции эмоциональных состояний	3,2	3,1	3,3
Знание методов формирования эмоциональной	4,1	4,5	4,3

устойчивости			
Знание средств коррекции неустойчивого эмоционального поведения	4,0	2,3	3,4
Знание эмоциональной организации личности	1,3	1,4	3,1

Для изучения поведенческо-деятельностного компонента использовались методики «Диагностика поведения в учебной ситуации стресса» (автор - К.Шрайнер), «Индикатор копинг-стратегии» (автор - Д. Амирхан). Они позволяют отследить тактику поведения во время напряженной ситуации, оценить рациональность восприятия обстановки, ее анализ, оценку, адекватность и правильность принятия решения. Изменения в способности контролировать проявления эмоций можно фиксировать при помощи наблюдения и самонаблюдения.

В результате было выявлено, что 25 % испытуемых КГ обнаружили высокий уровень поведенческо-деятельностного компонента, 35 % ЭГ1 обнаружили высокий уровень поведенческо-деятельностного компонента, 40 % ЭГ2 обнаружили высокий уровень поведенческо-деятельностного компонента; средний уровень поведенческо-деятельностного компонента обнаружили 30 % КГ, 35 % ЭГ1, 35 % ЭГ2, низкий уровень поведенческо-деятельностного компонента обнаружили 45 % КГ, 30 % ЭГ1, 25 % ЭГ2.

Отразим полученные результаты на рисунке 4.

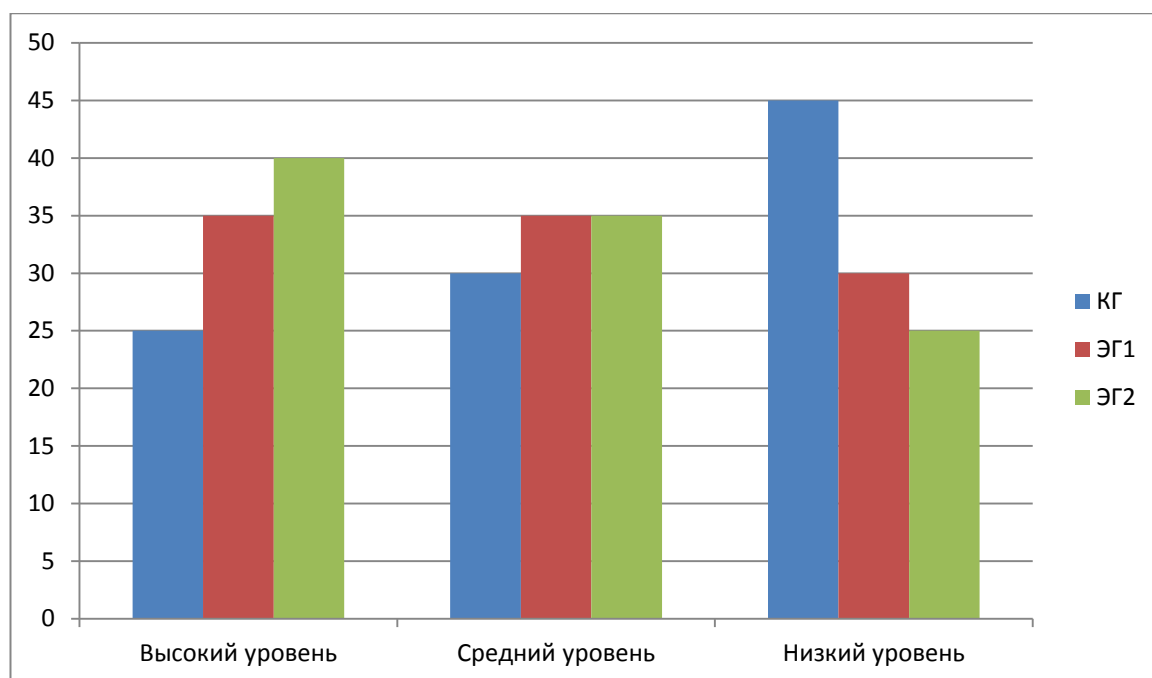


Рис. 4. Уровень поведенческо-деятельностного компонента, %.

Средние значения поведенческо-деятельностного компонента (по пятибалльной шкале) отражены в таблице 8.

Таблица 8. Средние значения уровня поведенческо-деятельностного компонента (по пятибалльной шкале)

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ- 1	1,9	2,7	4,7
ЭГ-2	2,4	2,9	4,9
КГ	1,3	3,4	4,1
Среднее значение	1,8	3,0	4,5
Стандартное отклонение (t)	0,5	0,3	0,4

Средний уровень ЭУ по выделенным критериям представим в таблице 9.

Таблица 9. Средний уровень ЭУ по выделенным критериям (по пятибалльной шкале)

Критерий	КГ	ЭГ1	ЭГ2
1. Эмоционально-психологический	2,8	3,1	3,6
2. Когнитивный	2,9	3,1	3,4
3. Деятельностный	2,9	3,1	3,4



Результаты показывают, что у студентов, не зависимо от курса обучения, недостаточно развиты выделенные компоненты. Данный вывод подтверждают мнения студентов-старшекурсников, полученные в ходе беседы: большинство считает полезным развитие ЭУ с точки зрения дальнейшей профессиональной деятельности, так как многие из них уже в учебной деятельности столкнулись с дезорганизирующей функцией эмоций, более половины опрошенных не считают себя эмоционально устойчивыми людьми и не знают способов развития ЭУ.

Качественный и количественный анализ результатов начала опытно-поисковой работы показал, что большинство студентов не в полной мере осознают значимость ЭУ как профессионального качества педагога и не имеют мотивации на ее развитие. Большинство студентов определяет эмоциональную устойчивость как «невосприятие окружающих раздражителей», четверть испытуемых (25%) дополняют сущность ЭУ поведенческим аспектом - в их высказываниях находим мысли о том, что ЭУ «предполагает определенное поведение человека по сохранению самообладания», «помогает преодолевать трудности общения, жизненные неудачи», «предполагает адекватное поведение в критической обстановке» и др. Данные определения не раскрывают полной сущности понятия «эмоциональная устойчивость» и носят обобщенный, поверхностный характер, из чего мы делаем вывод о низком уровне развития когнитивного компонента.

Методика Д. Амирхана показала приоритетность копинг-стратегии «разрешение проблем» лишь у 33 % студентов (по усредненному показателю); 38 % (по усредненному показателю) склонны к «поиску социальной поддержки», что говорит о неспособности личности к самостоятельному и своевременному разрешению проблемы; 33 % (по усредненному показателю) - стремятся к избеганию проблемы, что характеризует личность, склонную к выбору этой копинг-стратегии, как человека нерешительного, интровертивного, скрытного. Наличие таких

качеств личности, на наш взгляд, не может способствовать успешному становлению будущего педагога.

Итак, получив низкие результаты диагностики показателей развития ЭУ студентов, мы еще раз убедились в необходимости разработки педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов.

В процессе опытно-поисковой работы мы разработали вариативную программу педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов, варианты которой апробировались в различных группах студентов.

В нашем исследовании студенты были условно разделены на 3 группы: одна контрольная, где учебные занятия по педагогическим дисциплинам проводились в традиционной форме, и две экспериментальные, которые были включены в различные формы занятий, где проводилась целенаправленная работа по развитию ЭУ будущих педагогов.

Студенты, входившие в состав контрольной группы, посещали обязательные занятия по педагогическим дисциплинам, проводимые в традиционной форме. В этой группе велось наблюдение, беседы, анкетирование. Количественный состав - 3 группы студентов первого курса (60 человек).

Первая и вторая экспериментальная группа была включена в специально модифицированные занятия по педагогическим дисциплинам, которые предполагали использование средств, способствующих развитию ЭУ, повышению мотивации на ее развитие и осознание ЭУ как профессионально значимого качества. Количественный состав - 2 группы студентов второго курса (по 30 человек). Первая и вторая экспериментальная группа кроме специально модифицированных занятий по педагогическим дисциплинам, посещала также занятия в рамках авторского курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога».

## **2.2. Процессуально-педагогические особенности реализации педагогических условий развития эмоциональной устойчивости студентов**

Содержание профессионального образования в высшем образовательном учреждении определяется его основной образовательной программой (ООП ФГОС ВО), составленной на основе ФГОС для конкретной специальности ВО с учётом примерных ООП и требований регионального рынка труда и состоит из базовой и вариативной частей. Несмотря на высокий потенциал содержания инвариантной составляющей педагогических условий развития ЭУ будущих педагогов, показатели уровня развития ЭУ являются недостаточно сформированными. Принимая во внимание данное обстоятельство, мы посчитали целесообразным разработку педагогических условий развития ЭУ на основе структурно-функциональной модели, личностно-ориентированного обучения и активных методов обучения, поскольку они дают возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной (инвариантной) части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника, в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования.

Вариативная часть ООП представляет собой совокупность учебно-программных материалов дополняющих и (или) детализирующих инвариантную часть стандарта и разрабатываемых на региональном уровне образовательным учреждением с целью фиксирования специфики региональных или каких-либо иных требований к содержанию труда по той или иной профессии (специальности).

В соответствии с требованиями ФГОС ВО в формировании вариативной части стандарта должны быть задействованы участники образовательного процесса, она должна разрабатываться с учетом запросов региональных органов управления образованием и обучающихся, ответственных за

эффективную реализацию своей учебной деятельности по освоению основной образовательной программы по данной профессии или специальности.

Нами был проведен отбор нескольких образовательных программ различной направленности из числа парциальных и разработанных самостоятельно и отвечающих требованиям всех участников согласно их запросам и мотивации. В соответствии с этим мы предлагаем рассмотрение проблемы развития ЭУ в процессе изучения следующих курсов по выбору. Обозначим их целевую направленность.

**«Профессиональное самосознание педагога».** Цель - формирование системных знаний о сущности ЭУ и требованиях, предъявляемых к личности педагога, о психолого-педагогических особенностях деятельности учителя, системы представлений об отношении личности к будущей профессии и о своем профессиональном «Я». Данный курс предполагает актуализацию уже имеющихся знаний об ЭУ, на основе которых происходит самодиагностика профессиональных качеств студентов, выполняются задания творческого характера, направленные на осознание значимости их развития. Курс может носить ознакомительный характер и служить средством мотивации (стимулирования) студентов на работу по развитию профессионально значимых качеств, в том числе и ЭУ.

**«Педагогика сотрудничества и сотворчества».** Цель - формирование знаний и умений по организации развивающей среды в образовательном учреждении, основанной на принципах педагогики сотрудничества. Данный курс интегрирует ведущие идеи педагогики сотрудничества и педагогики толерантности, способствует формированию установок на создание ТОС, знаний и умений по толерантному взаимодействию.

**«Решение конфликтных педагогических ситуаций».** Цель - развитие умений решать и предотвращать конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности, умений применять полученные знания при организации учебно-воспитательного процесса. Курс носит сугубо практический

характер и основывается на рассмотрении реальных проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности педагога и изучении алгоритма решения педагогических проблем.

**«Эмоциональная культура педагога».** Цель - формирование знаний об эмоциональной культуре педагога и ее частных показателях: эмоциональной устойчивости, эмоциональной отзывчивости и эмоциональной выразительности. Курс позволяет сформировать представление о значимости эмоциональной составляющей личности педагога, ее влияния на тип взаимоотношений с участниками педагогического процесса и имидж педагога.

**«Педагогика толерантности».** Цель - формирование компетентности будущего педагога в области воспитания толерантности у детей и подростков и готовности к его осуществлению. Курс формирует установку на толерантное взаимодействие, необходимость создания толерантной среды в образовательном учреждении; систему знаний и умений по воспитанию толерантности школьников; представления и знания основных идей педагогики толерантности; концептуальные идеи педагогики ненасилия и педагогики сотрудничества.

**«Культура педагогического общения».** Цель - формирование знаний о коммуникативной толерантности педагога, процессе его социального восприятия, о культуре слушания, искусстве ведения спора, умении вербализации собственных чувств и эмоций. Курс позволяет сформировать осознание роли данных качеств в профессиональной деятельности педагога.

Мы осознаем ограниченность возможности использования часов вариативной части ФГОС ВО, поэтому в процессе опытно-поисковой работы нами разработан и апробирован курс «Развитие ЭУ будущего педагога» (2015-2017 гг.) на основе программы В. В. Долговой, в содержание которого частично включены аспекты других курсов по выбору.

Отметим, что данный курс имеет существенное значение для развития ЭУ будущих педагогов, поскольку его содержание определяется:

- анализом типичных проблем, с которыми сталкиваются педагоги и которые выявлены нами в массовой практике;
- системой критериев и показателей развития ЭУ будущих педагогов, выделенной на основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта и требований к педагогу;
- результатами диагностики уровня развития ЭУ у студентов;
- потребностями, интересами, проблемами студентов, связанными с вопросами развития ЭУ.

Курс направлен на формирование у студентов системы знаний о психолого-педагогических особенностях деятельности учителя, умения регуляции эмоционального состояния, развитие профессионально-педагогический интереса студентов к развитию собственной эмоциональной устойчивости, умения решать (предотвращать) конфликтные ситуаций в процессе профессиональной деятельности и умения применять полученные знания при организации учебно-воспитательного процесса.

**Цель курса** – формирование у студентов системы знаний, общепедагогических и психолого-педагогических понятий о профессиональном самопознании и саморегуляции деятельности учителя, а также психолого-педагогических аспектах педагогической деятельности.

**Задачи курса:** формирование и развитие у обучающихся способности использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства; способности к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.

Курс имеет строго практическую направленность, поскольку построен таким образом, что теоретический материал, на котором он базируется, уже изучен студентами в рамках учебных предметов «Психология» и «Педагогика». Практикумы, проводимые в форме тренингов, предполагают актуализацию ранее полученных знаний, их рассмотрение в аспекте развития эмоциональной устойчивости. Во время занятий студенты проводят

самодиагностику компонентов эмоциональной устойчивости, выполняют упражнения, направленные на их развитие.

Отметим также, что основой курса является педагогика как отрасль науки, обладающая потенциалом включения студентов в решение различных реальных или имитируемых проблем педагогических отношений (профессиональные пробы), которые готовят будущих специалистов к преодолению возможных барьеров и трудностей профессиональной деятельности, что является залогом успешной карьеры в дальнейшем.

Курс предполагает организацию консультативной позиции преподавателя в процессе работы, практической и рефлексивной направленности, проблемности обучения, оптимального сочетания традиционных, активных, эвристических методов и форм обучения.

Структура курса представлена пятью разделами: **«Профессиональное самопознание педагога»**, **«Решение конфликтных педагогических ситуаций»**, **«Эмоциональная культура педагога»**, **«Культура педагогического общения»**, **«Способы ситуативной саморегуляции во время пребывания в напряженной ситуации»**. Подробнее остановимся на способах организации учебных занятий по темам.

Изучение курса начинается с занятия по теме **«Профессиональное самосознание педагога»**, которое проводится в несколько этапов.

Диагностический этап. Он заключается в изучении и оценке студентом индивидуально-психологических особенностей личности и уровня сформированности профессиональных качеств с целью осознания своих возможностей и отслеживания динамики развития индивидуальных особенностей и профессиональных качеств. После проведения диагностики и обработки результатов студенты самостоятельно анализируют полученные данные и дают первоначальную их интерпретацию, заносят результаты в «Диагностическую карту». Студенты разрабатывают рекомендации по развитию индивидуальных особенностей, проектируют пути, средства совершенствования профессионально важных качеств личности через

организацию образовательной деятельности. Анализ материалов диагностики студентов позволяет нам скорректировать содержание курса, отдельных тем и вариативных практических заданий по изучаемой дисциплине в соответствии с полученными данными.

Мотивационный этап. О.С. Гребенюк отмечает, что существенной частью мотивационной сферы обучающегося является мотивация учения, которая включает в себя систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека к овладению знаниями, к активности в образовательной деятельности [22, с. 122].

Он заключается в размышлении студентов о себе, будущей профессии, практической деятельности, что способствует осмыслению и формированию профессиональной мотивации и мотивации учения, осознанию индивидуального смысла изучения выбранного курса.

Для того чтобы развивать мотивационную сферу студента, мы используем упражнение «Личность учителя», результатом которого становится сначала индивидуальный кластер, содержащий качества личности «идеального педагога», возможно в иерархической последовательности, а после обобщенный кластер, разработанный в процессе общего обсуждения и содержащий наиболее значимые качества, одним из которых, как показывает практика, студенты считают эмоциональную устойчивость педагога. Таким образом, упражнение вызывает стремление студентов к саморазвитию личности, совершенствованию своих возможностей.

Этап целеполагания. Целью данного этапа является прежде всего осознание и постановка цели, которая оказывает решающее воздействие на выбор уровня усвоения содержания, средств обучения и представляет собой обобщенный идеальный результат, к которому стремится студент совместно с преподавателем. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту выявить и осознать индивидуальную цель изучения курса. Для более успешного процесса целеполагания преподаватель проводит упражнение «Проективное рисование Я-педагог». Задача каждого из



студентов на листе бумаги нарисовать образ педагога, каким бы он хотел стать, на другом листе - образ педагога, каким он представляет себя сейчас. Далее студент сравнивает рисунки «себя будущего» и «себя настоящего», на основе самоанализа отвечает на вопрос: Что мне нужно сделать, чтобы стать таким, каким я хочу быть? Ответ на этот вопрос, а также результаты способов диагностики, самодиагностики являются основой для постановки цели изучения данного курса индивидуально для каждого студента.

В завершении занятия студентам предлагается работа с кейсом «Педагогическая этика», имеющим целевой основой задачу научить студентов выявлять этические ценности, дающие моральное право педагогу учить других детей. Кейс также направлен на обучение студентов решать педагогическую задачу: «Умение проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, выявлять проблемы в осуществляемой профессиональной деятельности и определять способы их решения».

Решение кейса предполагает изучение следующих материалов: знакомство с понятиями «педагогическая этика» и «этика образования»; категориями педагогической этики - «педагогическая мораль», «нравственное сознание педагога», «нравственное отношение педагога». Работа с этим кейсом способствует процессу осознания себя в педагогической деятельности, развитию системы личностных представлений будущего педагога о самом себе - развитию образа «Я-педагог», который ответственен за осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества учителя (или их отсутствие) выступают как преграда к собственной активности или способствуют самореализации. На этом основании складываются представления личности о самой себе, они могут быть реалистичными – «какой я есть» – и идеальными – «каким я хотел бы быть», что в свою очередь, способствует, стимулирует студента к развитию профессионально значимых качеств педагога.

Занятие по теме **«Решение конфликтных педагогических ситуаций»** начинается с проведения упражнения «На уроке»: студентам предлагается

разыграть варианты поведения в следующей проблемной ситуации: «Идет урок. Учитель объясняет новый материал. В это время группа учеников не слушает его. Они заняты другим, совершенно посторонним делом: переговариваются друг с другом, передают какие-то записки». Один из студентов-добровольцев выступает в роли учителя - человека глубоко себя уважающего; другой - человека, мало себя уважающего, нерешительного. Каждый из вариантов разыгрывается, а затем анализируется поведение учителей, реакция учеников.

Преподаватель направляет студентов на обсуждение вопросов: как вы думаете, какими личностными характеристиками обладают данные учителя, какие из перечисленных личностных характеристик являются профессионально неприемлемыми для педагога? Приведите примеры конфликтов, которые приводят к конфронтации педагога и ребенка. Какие действия педагога привели к этому? Что делать педагогу в дальнейшем?

Для выполнения задания студенты объединяются в пары или микрогруппы, что способствует созданию поискового, творческого, диалогологического характера учебно-познавательной деятельности.

Групповое обсуждение вопросов должно привести к общему выводу о том, что значительно легче избежать проблемы (конфликта), чем ее решить. На основе принятого решения студенты совместно с педагогом вырабатывают «золотые» правила выхода из конфликтной ситуации, а также рекомендации по решению практических задач в области развития ЭУ на основе сравнения с выходом, предложенным педагогом-практиком.

Вводное занятие по теме **«Эмоциональная культура педагога»** организуется при помощи техники «Кубик». Для этого готовится кубик, на каждой из сторон которого пишется задание: опиши это, сравни это, проассоциируй это, проанализируй это, примени это, приведи «за» и «против» (поддержки или опровергни). Преподаватель бросает кубик над каждым столом, и таким образом определяется, в каком ракурсе будет группа осмысливать то или иное понятие. К рассмотрению предлагаются основополагающие понятия

темы: «эмпатия», «экспрессивность», «эмоции». Можно привнести в задание немного творчества, предложив студентам не просто высказать с групповым сообщением, а написать эссе или подготовить презентацию.

Задание позволяет реализовать различные фокусы рассмотрения понятия, создает на занятии целостное (многогранное) представление об изучаемом объекте, условия для конструктивной интерпретации полученной информации.

После рассмотрения основных понятий важно показать студентам их роль в профессиональной деятельности педагога. Для этого мы проводим упражнение в форме судебного заседания - обсуждения, имитирующего судебное разбирательство (слушание дела). Например, студентам предлагается обсудить дело «экспрессии» и ее роли в педагогической деятельности. Они выбирают роли судьи, адвоката, прокурора, истца, ответчика, присяжных заседателей, в соответствии с которыми самостоятельно готовятся к рассмотрению «дела». Во время практикума разбирается непосредственно само заседание и выносится решение по делу: «Будущий педагог нуждается в специально направленной работе по развитию языка экспрессии, чтобы она обладала мягкими формами, была достаточно доходчива, выразительна и заражала учеников положительными эмоциями». Для понимания роли эмоций, их внешнего проявления в жизни человека, а также в профессиональной деятельности учителя, мы проводим упражнения «Контакт масок» и «Эпитеты». Они строятся в соответствии с алгоритмом технологии «образ и мысль».

Выполнение упражнения «Эпитеты», предполагает осмысление и анализ эмоциональных состояний человека изображенных на карточках, выявление причин эмоции, размышление о ситуациях их повлекших, выстраивание цепи событий, способствующих переходу из одной эмоции в другую. Студенты стараются определить особенности мимики, сопровождающую ту или иную эмоцию, выявить разницу между близкими понятиями, такими как тревожность и настороженность; спокойствие и безразличие; усталость и уныние. Сами изображают эти эмоции.

На занятии по теме **«Коммуникативная толерантность педагога»** уделяется особое внимание использованию дискуссии. Во время изучения психолого-педагогических дисциплин мы изучаем дискуссию как диалоговую форму воспитания, а также как современную образовательную технологию, во время спецкурса мы предлагаем рассмотреть ее с позиции значимости для построения педагогического общения. Рассматривается проблема: «Дискуссия - спор или диалог?» Ее конструктивному решению способствует ряд упражнений, направленных:

- на понимание процесса передачи и искажения информации; осознание роли процесса «слушания» (упражнения «Испорченный телефон», «Эксперимент с техникой повторения», «Эксперимент с техникой перефразирования»);
- на умение ведения конструктивного диалога с воспитанниками и переводение (избежания) спора в диалог (упражнения «Стиль общения», «Перебивание в беседе»);
- на научение правилам вербализации чувств и эмоций (упражнения «Разница позиций», «Почтительная вербализация», «Метафорическая вербализация»);
- на осознание важности речи учителя для установления межличностного взаимодействия с учащимися и обретения взаимопонимания (упражнения «Воспроизведи интонацию», «Неправильное поведение»).

Заключительным упражнением является просмотр нескольких видеоматериалов, демонстрирующих фрагменты уроков, проводимых педагогами с разными речевыми особенностями (беглая речь, тихий голос, невнятная речь, хорошо поставленный тон). Студентам предлагается рассказать о личностных характеристиках увиденных людей, провести анализ видеофрагментов, а также с помощью «генерации идей» составить правила педагогического общения.

На основе этих упражнений у студентов формируются умения педагогического общения, корректируется поведение будущего педагога, упражнения также позволяют студентам определить благоприятный для профессиональной деятельности тип и стиль общения.

Изучение темы **«Способы ситуативной саморегуляции во время пребывания в напряженной ситуации»** начинается со знакомства с текстом «Характеристика труда учителя и его здоровьезатратность». Поэтапное чтение статьи предполагает проведение мини-дискуссии, поиск вариантов решения проблемы, главным из которых становится развитие ЭУ и изучение способов саморегуляции.

Далее студенты знакомятся с основными понятиями темы, выполняют тренинговые упражнения, направленные на освоение приемов регуляции мышечного зажима, дыхания; способов регуляции, основанных на визуализации, отвлечении и самовнушении.

В завершение изучения темы студенты выполняют творческое задание: разрабатывают памятку «Способы саморегуляции в сложной эмоциональной обстановке». Выполнение этого задания может проходить как в индивидуальной форме, так и в групповой. Если студенты работают в микрогруппах, то в каждой происходит распределение полномочий: одни отвечают за формулировку идей, другие выступают аналитиками, третьи занимаются креативным оформлением и так далее. Полученный свод правил (способов) группы защищают перед аудиторией и членами аттестационной комиссии (2-3 преподавателя по смежным дисциплинам или несколько студентов-старшекурсников, в чьи функции входит критическое осмысливание правил, уточнение идей студентов, оценивание их с позиции практического применения в профессиональной деятельности учителя, внесение коррективов). В конце занятия составляется итоговая обобщенная памятка по способам саморегуляции в сложной эмоциональной обстановке, проводится обсуждение. Заключительное занятие курса предполагает аналитико-рефлексивную форму организации. Студенты осуществляют повторную

диагностику, сравнивают результаты, динамику развития индивидуальных и профессиональных качеств, делают вывод о полученных результатах, осмысливают значимость личного вклада в саморазвитие, значение дисциплины в своем профессиональном становлении, степени достижения поставленной цели, эффективности используемых для достижения цели средств.

Практика организации педагогического обеспечения развития ЭУ показывает, что существенный эффект оказывает применение современных средств обучения, таких как рабочая тетрадь и портфолио.

Рабочая тетрадь представляет собой учебное пособие, включающее систему заданий, отражающую логику изучения учебного предмета, и направленная на решение образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Разработанная нами тетрадь по «Развитию ЭУ будущих педагогов» реализует следующие функции: образовательную - направлена на формирование системы психолого-педагогических знаний, способствующих развитию ЭУ; развивающую - развивает профессионально педагогическую направленность, интерес к будущей профессии, а также познавательную активность, педагогическое мышление и т.д.; интегрирующую - позволяет студентам применять знания из смежных психолого-педагогических наук; рекреативную - позволяет студенту проявить свои творческие способности, таланты, личный опыт, а также способствует смене видов деятельности, что повышает работоспособность; диагностическую - позволяет отследить динамику развития отдельных личностных и профессиональных качеств в процессе изучения курса.

В рамках курса по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога» мы предлагаем также организацию деятельности студентов по оформлению портфолио процесса, которое направлено на фиксацию и последующий анализ процесса работы в той или иной области. Вместе с этим портфолио способствует развитию мотивации студентов к самостоятельному

исследованию, интереса к развитию ЭУ в личной педагогической практике, предоставляет возможности осмысления студентами изменений произошедших в их развитии, установлении причин этих изменений.

В результате анализа эффективности применения данной технологии мы пришли к выводу, что портфолио как одна из образовательных технологий выполняет ряд значимых функций: диагностическую - фиксирует изменения в динамике уровня развития исследуемого качества за определенный период времени; мотивационную - поощряет результаты развития, стимулирует к дальнейшему росту и саморазвитию; содержательную - раскрывает весь спектр выполняемых заданий и работ; развивающую - обеспечивает непрерывность процесса развития во времени.

При изучении курса «Развитие ЭУ будущей педагога» необходимо уделять внимание проверке знаний и диагностике развития качеств личности студентов. В соответствии с этим значимым оказывается входной и итоговый контроль знаний студентов. При оценке целесообразно использовать тестовые формы проверки знаний.

Особое внимание следует уделять рефлексии, в ходе которой происходит переосмысление студентами своих результатов, способов организации познавательной деятельности, понимание проблем, возникающих в процессе обучения, их причин, поиск путей их решения и т.д.

В современной науке выделяют текущей и итоговой виды рефлексии. Текущая рефлексия используется после изучения определенного блока материала. В этот момент происходит акцентирование на результате выполненных действий, их анализ. Итогом становится повторное целеполагание и планирование дальнейших действий по достижению цели.

Итоговая рефлексия организуется после изучения значительного объема учебного материала, например, по завершению раздела или курса.

Для развития навыков рефлексивной деятельности студентов могут применяться следующие приемы: свободные высказывания, выражающие личностную позицию к изучаемым вопросам, проводимые в конце занятий,

по завершению упражнений; выступления на предложенную тему (незаконченный тезис): «Наиболее яркие эмоции у меня вызвало...», «При изучении данной темы для меня осталось непонятным ...»). Можно предложить ответить на вопросы: «Каков мой результат при изучении этой темы?», «Как я его достиг?», «Какие трудности возникли при изучении темы?», «Как я их преодолевал и планирую преодолевать?». Также с целью развития рефлексивных умений студентов можно использовать написание синквейнов, эссе на проблемные темы, проектное рисование или графическое изображение перспектив собственного развития. Проведение рефлексии способствует обнаружению новых или скрытых ранее собственных впечатлений и переживаний.

Отметим, что при организации изучения данного курса необходимо учитывать специфику направления подготовки; исходный уровень психолого-педагогических знаний и умений, виды уже прошедших педагогических практик; личные интересы, потребности и проблемы студентов в содержании дисциплины может быть углублен отдельный компонент курса, изменена проблематика тренинговых занятий, расставлены акценты на проблемах межличностных отношений в группе, построения взаимоотношений с окружающими людьми.

Теоретический анализ вопроса подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности позволил сделать вывод о том, что основными признаками указанного процесса являются целостность и дифференцированность.

Целостность процесса обеспечивается единством и равнозначностью компонентов педобеспечения, согласованностью и непротиворечивостью педагогических действий по формированию системы профессиональных знаний, умений, навыков, качеств будущего учителя. В связи с этим мы считаем целесообразным решение проблемы развития ЭУ будущих учителей через всю систему обучения (на протяжении всего периода обучения в вузе). Это действия в системе «преподаватель-студент» на основе принципов педагогики сотрудничества и лично-ориентированного подхода,



позволяющих на личном примере преподавателя показать важность наличия эмоциональной устойчивости для успешной профессиональной деятельности.

Между тем мы считаем, что несомненным потенциалом для развития ЭУ будущих учителей обладают дисциплины общепрофессионального цикла подготовки. Отметим, что особые ресурсы, усиливающие развитие ЭУ, содержатся в учебном предмете «Педагогика». Это обусловлено тем, что дисциплина имеет практико-ориентированную основу, четкую ориентацию на будущую профессию, направлена на получение знаний о будущей профессии, ее целях, задачах, направлениях и возможных трудностях при реализации своих должностных обязанностей.

Дифференцированность предполагает ориентацию образовательного процесса на предоставление свободного выбора форм и видов деятельности.

Инвариантная часть педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов является обязательной для всех студентов и предусматривает изучение вопросов развития ЭУ в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин базовой части федерального государственного образовательного стандарта и при выполнении ряда обязательных заданий на педагогической практике. Определенные целевые ориентиры педагогического обеспечения студентов дают основания для определения дисциплин ФГОС ВО, в содержание которых могут быть внесены дополнения по рассмотрению обозначенной проблемы; использования потенциала педагогической практики для решения обозначенной проблемы.

Мы считаем возможным включение в содержание дисциплины «Психология» вопросов, затрагивающих проблемы развития эмоциональной устойчивости, в частности аспектов, касающихся психологической природы и механизмов ЭУ, ее развития, проявлений неустойчивости, способах ее избегания. Предлагаемые нами дополнения представлены в таблице 9.

Таблица 9. Дополнения к учебной программе дисциплины «Психология» по проблеме развития эмоциональной устойчивости для направления подготовки 050100 «Педагогическое образование»

Тема дисциплины	Вопросы по эмоциональной устойчивости
Познавательная сфера личности	Рассмотрение вопросов о способах использования образности концентрации и визуализации для нормализации эмоционального состояния., об особенностях оформления речи педагога
Эмоционально-волевая сфера личности	Введение понятий «эмоциональная устойчивость», «эмоциональная отзывчивость», «эмоциональная выразительность», «эмоциональная экспрессия». Проведение диагностики уровня эмпатии, тренинговых упражнений по развитию.
Социальная психология группы	Изучение способов диагностики уровня развития детского коллектива и способов его дальнейшего развития с точки зрения формирования благоприятного психологического климата
Межличностные отношения	Рассмотрение вопроса о типах взаимодействия с точки зрения здоровьесбережения. Обсуждение возможных участников, причин и специфики педагогических конфликтов, их влияния на здоровье конфликтующих сторон. Введение термина «синдром эмоционального выгорания». Изучение способов ситуативной регуляции эмоционального состояния.
Психология обучения.	При рассмотрении вопросов стимулирования и оценивания в учебной деятельности отметить значимость объективного восприятия событий как способа избежания конфликта.
Психология личности и деятельности учителя.	Введение термина «эффективный учитель». Проведение диагностики самооценки профессиональных качеств студента.

Одной из основных дисциплин общепрофессионального блока, формирующих профессиональную компетентность будущего педагога, является дисциплина «Педагогика», изучение которой становится своеобразным профессиональным фундаментом для дальнейшего развития педагога-профессионала. Мы считаем возможным включение в содержание дисциплины вопросов, касающихся проблемы развития эмоциональной устойчивости. Предлагаемые нами дополнения представлены в таблице 10.

Таблица 10. Дополнения к учебной программе дисциплины «Педагогика» по проблеме развития эмоциональной устойчивости для направления подготовки 050100 «Педагогическое образование»

Тема дисциплины	Вопросы по эмоциональной устойчивости
Технология «Портфолио»	Рассмотрение технологии «Портфолио» с позиции его диагностической и презентационной функции, т.е. как способа профессионального самосознания будущего педагога, включающего в себя систему отношений личности к будущей профессии, систему представлений о сущности педагогической профессии и требованиях, предъявляемых к личности педагога, систему представлений о своем профессиональном «Я». Введение термина «эффективный учитель» и рассмотрение ЭУ как одной из его важнейших профессиональных особенностей.
Общая характеристика технологий педагогической деятельности	Изучая классификацию педагогических технологий обратить внимание студентов на индивидуально-, лично-, субъектно-ориентированные технологии, как технологии, обладающие признаками, способствующими сохранению благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе (рефлексивность деятельности; диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащихся), рассмотрение технологий с позиции здоровьезатранности.
Коллектив как объект и субъект воспитания	При рассмотрении основных характеристик и функций коллектива обратить внимание студентов на важность диагностики уровня развития детского коллектива и его дальнейшего развития с точки зрения формирования благоприятного психологического климата. Определение качеств личности, способствующих развитию в коллективе моделей конформизма или нонконформизма.
Технология проектирования воспитательной системы класса	В качестве дополнительного домашнего задания студентам предлагается проанализировать и усовершенствовать проект воспитательной системы школы по приоритетному направлению - создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении.
Технология организации педагогического взаимодействия	Акцентируется внимание на конфронтации как отрицательно окрашенном типе взаимодействия. Обсуждение возможных участников, причин и специфики педагогических конфликтов, их влияния на здоровье конфликтующих сторон. Введение термина «синдром эмоционального выгорания». Знакомство со способами ситуативной регуляции эмоционального состояния.
Технология реализации методов и приемов воспитания	Рассмотрение методов с точки зрения поддержания благоприятного психологического климата в коллективе, определить наиболее конфликтные методы. Введение понятия «стиль педагогической деятельности». Сравнение гуманистического, авторитарного и демократического стиля деятельности педагога с позиции их конфликтности.

Формы воспитания. Проектирование формы воспитательной работы	При обсуждении диалоговых форм воспитания необходимо особое внимание уделить культуре педагогического общения, направленной на формирование коммуникативной толерантности, являющейся составной частью ЭУ
Оценивание в педагогической деятельности	Рассмотрение современных безотметочных способов оценивания педагогической деятельности как наиболее объективных и бесконфликтных.
Технология решения педагогической проблемы	Применение задания, направленных не только на отработку алгоритма действий педагога по успешному решению проблемной ситуации, но и на важность осознания студентом целостного восприятия картины произошедшего, развитие его личностных качеств, способствующих сохранению душевного равновесия. Введение понятия «позитивное мышление», его роль в проблемной ситуации.
Технология организации деятельности в коллективе	Введение понятия «суггестивность». Рассмотрение суггестии как средства привлечения внимания и восстановления рабочей атмосферы в детском коллективе
Дискуссия в педагогическом процессе	Необходимо особое внимание уделить культуре педагогического общения. Введение понятия «коммуникативная толерантность»
Технология «Образ и мысль»	Проведение элемента урока в технологии ОиМ как способа развития эмпатии, соучастия, сопереживания.
Педагогика межнационального общения	В процессе рассмотрения вопроса осуществляется переход от общего понятия «толерантности» и понятию «педагогической толерантности». Рассмотрение толерантности как одного из профессионально значимых качеств педагога и как компонента эмоциональной устойчивости.
Организация взаимодействия педагогов и семьи	Применение кейса «Моя семья», направленного на обучение студентов проектированию и использованию различных форм и технологии взаимодействия с родителями в соответствии с конкретной образовательной ситуацией.
Основные направления воспитательной деятельности.. их реализация в учреждениях различного типа	После рассмотрения особенностей и концептуальных идей организации воспитательной работы в школах-интернатах и детских приютах заострить внимание студентов на том, какими личностными качествами должен обладать педагог, работающий в таких учреждениях. Введение понятий «эмоциональная отзывчивость», «экспрессия», «толерантность».

Вместе с тем мы осознаем, что при освоении вышеобозначенных психолого-педагогических дисциплин происходит формирование развитие общепедагогической компетентности, что предполагает дополнение изучаемых тем акцентами, не являющимися центральными. Отметим, что, несмотря на

значение ЭУ в становлении будущего педагога, перенасыщение базовых дисциплин вопросами ее развития может повлечь за собой следующие последствия:

- нарушается общая логика и содержание изучаемых курсов;
- возникает противоречие ведущим идеям системно-деятельностного подхода, так как не формируется системное видение педагогической действительности (в сознании студента педагогическая деятельность распадается на несвязанные друг с другом направления деятельности, одним из ключевых в которой становится развитие ЭУ);
- наблюдается снижение интереса у студентов к изучаемой проблеме и нивелирование ее значимости.

Данные положения стали основой определения правил отбора содержания по проблеме развития ЭУ при освоении педагогических дисциплин федерального компонента государственного образовательного стандарта:

- правило логического соотнесения материала с темой, требующее рассмотрения вопросов ЭУ строго в соответствии с материалом изучаемой темы;
- правило внутритемного логического изложения материал, требующее рассмотрение вопросов ЭУ в контексте центральных содержательных концептов, а не как основу темы;
- правило косвенного «подведения» студентов к осознанию необходимости обсуждения на том или ином этапе занятия вопросов ЭУ и ее развития.

Вместе с тем мы осознаем, что невозможно решить проблему развития ЭУ, не предусмотрев при этом создание определенных механизмов выстраивания отношений между преподавателем и студентами. Поэтому при организации работы со студентами во время учебного процесса мы руководствуемся рядом правил.

Правило когнитивно-волевой сосредоточенности на успех, то есть способности мыслить категориями успеха. В основе этого принципа лежат аналитические усилия интеллекта и воли педагога и его воспитанников в поиске путей успеха.

Правило разрешающего сотрудничества. Любая педагогическая ситуация, имеющая своей целью успешное решение обучающимся учебно-познавательных задач, должна осуществляться с обязательным установлением доверительного контакта, то есть создания разрешающих условий позитивного сотрудничества в системе «педагог-обучающийся».

Правило эмоционального насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями как путь значительного повышения их эффективности и успешности.

Правило педагогической смелости и оправданного риска. Педагогическая смелость, способность к оперативному синтезу нестандартных решений, к активному и быстрому поиску альтернативных путей достижения целей, к оправданному риску – залог успешно формируемых образовательно-воспитательных ситуаций.

Соблюдение этих правил при организации образовательного процесса оказывает положительное влияние на процесс развития ЭУ студентов педагогического вуза, поскольку личность преподавателя становится наглядным примером, образцом эффективной педагогической деятельности по установлению конструктивного взаимодействия.

Отметим, что, поскольку под процессом педагогического обеспечения мы понимаем вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и профессиональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса; а под ресурсом – средства и условия, которые могут быть задействованы для достижения результата, эффективность процесса развития ЭУ во многом обуславливает выбор технологий, форм, методов и приемов обучения.

Таким образом, при организации изучения курса по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога» целесообразно проводить коррекцию и координацию его содержательной и технологической сторон при соблюдении строгой направленности на достижение основной цели дисциплины.

### **2.3. Итоги проведения опытно-поисковой работы**

Третий этап опытно-поисковой работы предполагал решение следующих задач:

- оценку результативности реализации модели педагогического условия;
- определение ведущих условий и средств процесса педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов.

На этом этапе использовались те же методы, что и на констатирующем и др. В формирующем этапе принимали участие только экспериментальные группы ЭГ1 и ЭГ2.

Для решения первой задачи мы определили уровень развития ЭУ будущих педагогов и сравнили полученные данные с результатами первого среза.

Сопоставляя результаты констатирующего и контрольного этапа, можно сделать следующие выводы.

На начало эксперимента студенты отмечали у себя стихийно-эмпирический уровень развития ЭУ. Ситуация изменилась к окончанию опытно-поисковой работы. Продемонстрируем динамику в следующей таблице 11.

Таблица 11. Средний уровень ЭУ по выделенным критериям (по пятибалльной шкале) на контрольном этапе

Критерий	КГ	ЭГ1	ЭГ2
1. Эмоционально-психологический	2,8	4,1	4,6
2. Когнитивный	2,9	4,2	4,4
3. Деятельностный	2,9	4,0	4,4

Представленные результаты соответствуют эмпирическому и теоретическому уровням развития эмоциональной устойчивости.

Сравнение результатов входного и итогового контроля, проводимого в форме тестирования, показало положительную динамику развития когнитивного компонента в экспериментальных группах (рис. 5). Наиболее значимые изменения произошли во 2-й группе, поэтому правомерно говорить о том, что курс по выбору обладает высоким потенциалом развития знаний по проблеме ЭУ.

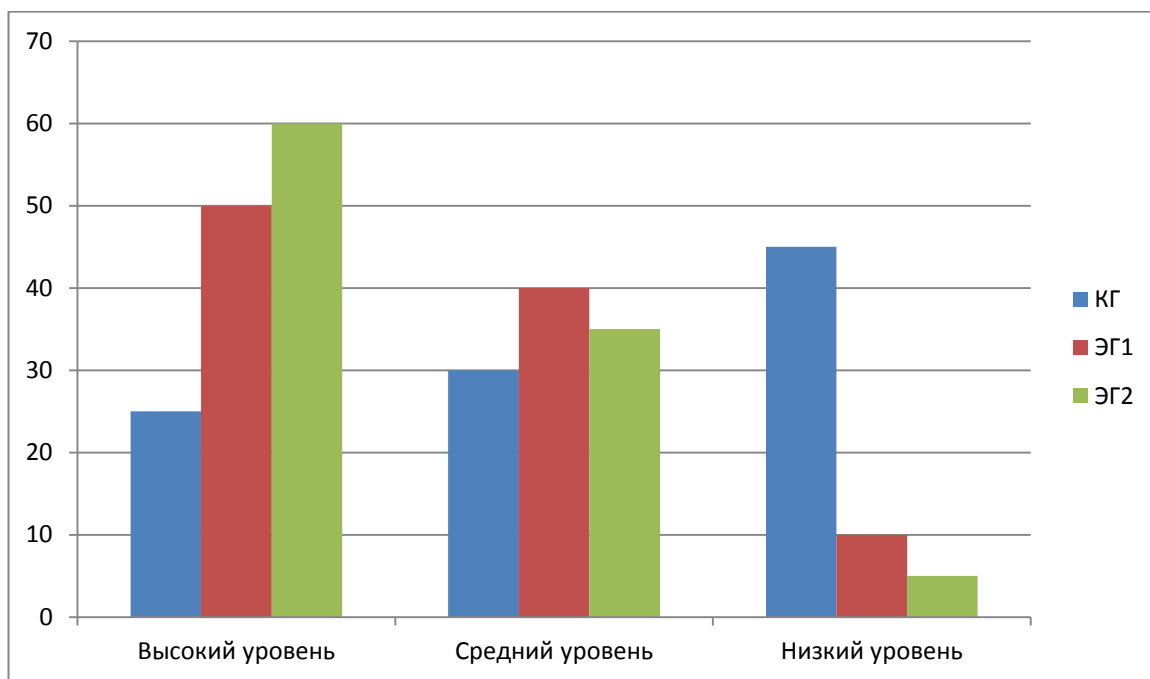


Рис. 5. Уровень исследования компетентностного подхода и знаний эмоциональной устойчивости по рабочей программе В.И. Долговой, Г.Ю. Гольевой на контрольном этапе, %.

Деятельностный компонент личности большей части студентов с позиции «на себя» изменилась «на дело» и «на общение», что отражено на рис. 6.



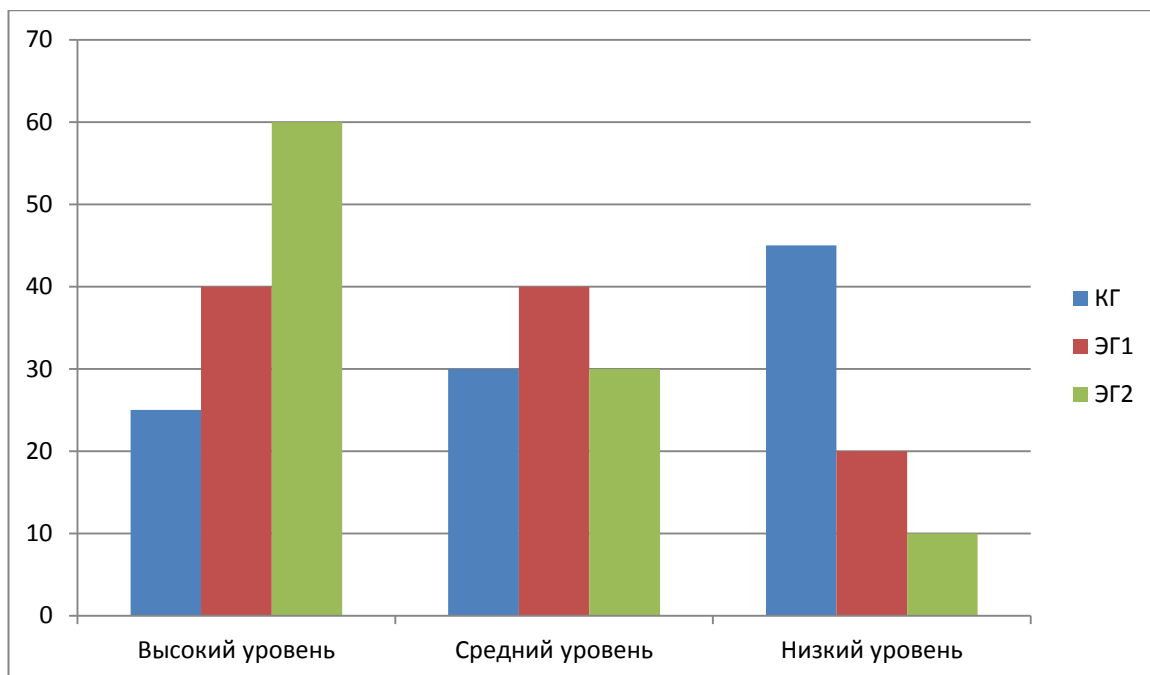


Рис. 4. Уровень поведенческо-деятельностного компонента, %.

Уровень эмоционально-психологического компонента в каждой из групп имел тенденцию к качественному изменению (рис. 7, 8), наибольшие различия произошли во 2-й экспериментальных группах. Это говорит о том, что студенты, входившие в их состав, обладают навыками саморегуляции в сложных эмоциональных ситуациях.

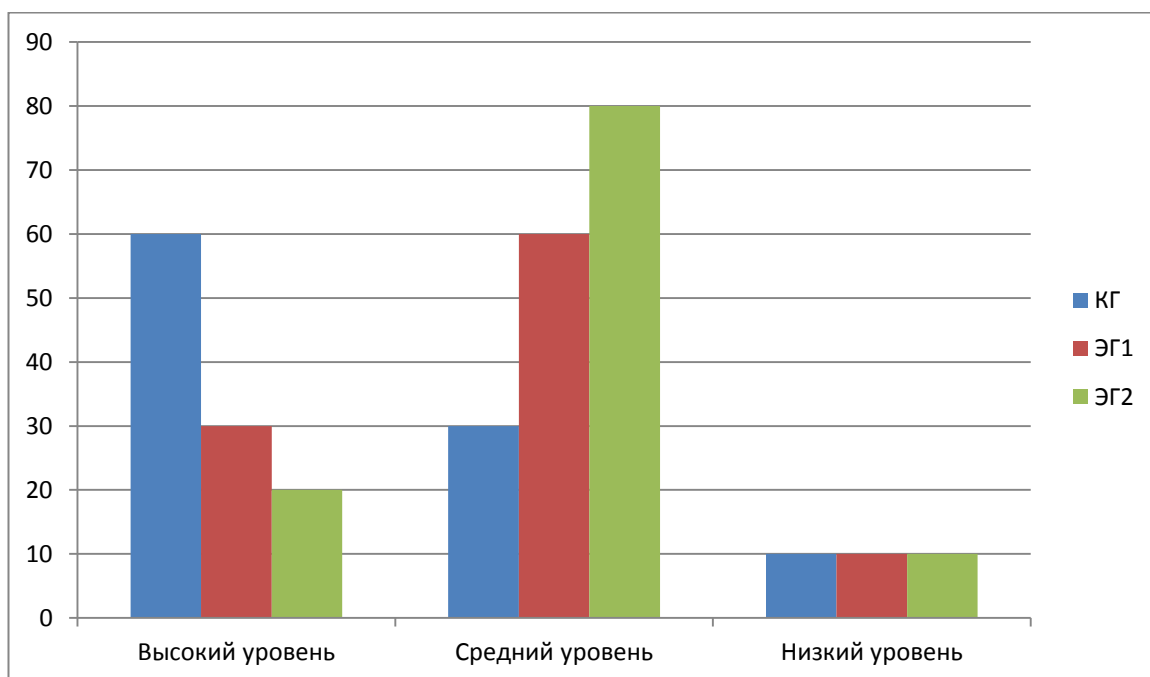


Рис. 7. Диагностика уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко на контрольном этапе, %

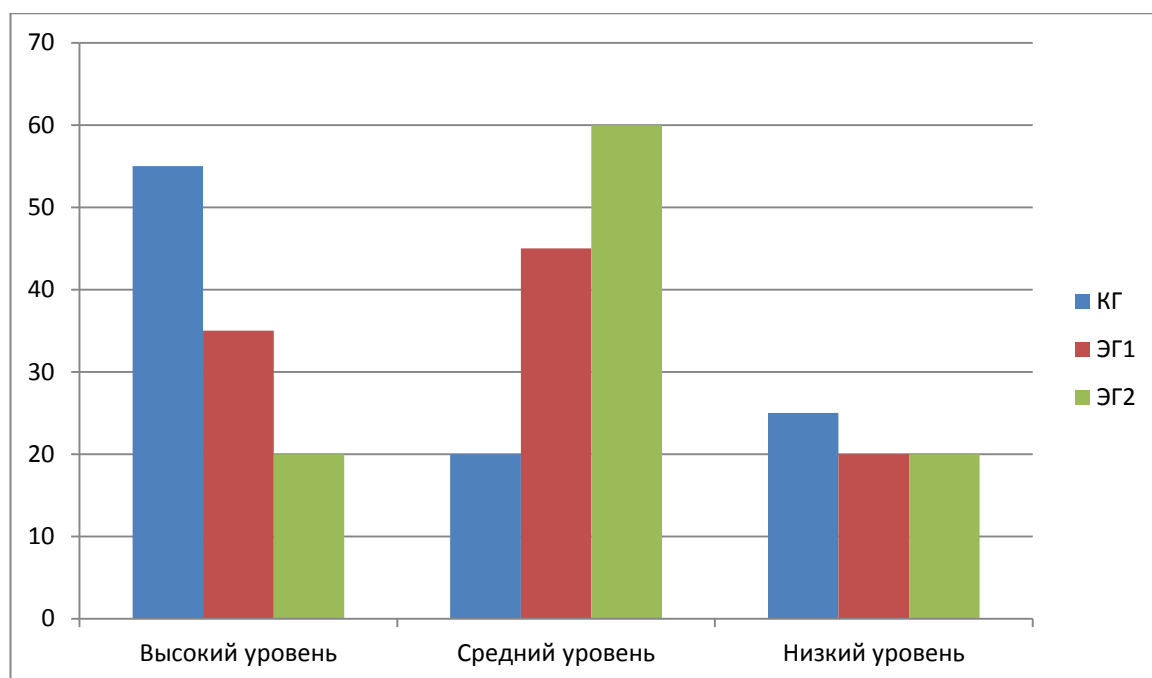


Рис. 8. Уровень тревожности по личностной шкале проявлений тревоги Тейлора, %.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что выбранная программа педагогического развития ЭУ, разработанная и апробированная на формирующем этапе эксперимента, оказала положительное влияние на развитие эмоциональной устойчивости студентов.

Заметим, что качественный и количественный подход к оценке результативности курса «Развитие ЭУ будущего педагога» позволил сделать вывод о том, что в процессе его изучения происходит повышение уровня развития ЭУ студентов педагогического вуза, а также формируются следующие компетенции:

- способностью работать в команде. толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);
- способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии. обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и

индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);

- владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10).

Обратимся к решению второй задачи – определение эффективности условий и средств процесса развития ЭУ студентов.

На всех видах организованных нами занятий преобладал оптимальный уровень учебной мотивации, что говорит о довольно высокой заинтересованности и потребности, как двигательной силе мотивации, в изучении вопросов предлагаемых на занятиях. В соответствии с высокой оценкой студентов эффективности курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога» возникла необходимость определения условий и средств, обеспечивающих его эффективность.

В процессе изучения курса «Развитие ЭУ будущего педагога» мы рассмотрели общие проблемы по этому направлению, вопросы развития ЭУ. Рассмотрим наиболее эффективные средства, используемые при изучении данного курса.

Изучение курса по выбору сопровождается рабочей практико-ориентированной тетрадью, обеспечивающей субъектность деятельности и ее рефлексивность.

Работы с данным пособием имеет достаточно высокую результативность, которая заключается в следующих компонентах:

1. Развитие теоретических знаний об ЭУ.
2. Повышение мотивации на развитие ЭУ.
3. Развитие ЭУ как значимого качества личности.
4. Активизация студентов, развитие креативного мышления.

Необходимо отметить, что эффективность развития ЭУ достигалась и благодаря тому, что рабочая тетрадь выполняла также роль тематического портфолио, выполняющего диагностическую, мотивационную, развивающую функции. Данные результаты служат подтверждением высокой степени значимости курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога» как одного из средств развития ЭУ студентов педагогического вуза. Результативность по развитию эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза показала и проведение факультативных занятий по данному направлению. Поскольку развитие эмоциональной устойчивости является основной целью посещения студентами факультативных занятий, кроме того, они показывают относительную результативность, мы посчитали необходимым определить благодаря каким условиям и средствам факультатив считается студентами эффективным способом развития ЭУ.

Считаем эффективными те педагогические средства, которые предполагают групповую работу – они характеризуются как средства с высокой и средней степенью значимости. Объяснением этому может служить то, что, помещая студентов в обстановку, предполагающую обучение сообща, мы достигаем более глубокого постижения материала и критического мышления, более высоких результатов обучения и лучшей усвояемости информации, более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей, большей психологической стабильности, умения приспособиться к новому, большего внутреннего комфорта. Таким образом, мы можем считать, что использование групповых методов работы является эффективным средством развития эмоциональной устойчивости будущих учителей.

Поскольку мы в полной мере осознаем необходимость развития ЭУ как личностного и профессионального качества будущих учителей, а курс по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога» является вариативным компонентом программы педобеспечения развития ЭУ

и соответственно изучается студентами по желанию, мы посчитали важным определить благодаря каким условиям и средствам изучение психолого-педагогических дисциплин считается студентами эффективным способом развития ЭУ.

В группу средств с высокой степенью значимости входят в основном технологии поисково-исследовательского и «активного» обучения. Объяснением этому может служить то, что указанные технологии ориентированы на создание индивидуальных траекторий развития личности, их применение может значительно снизить психологическую нагрузку на учащегося, одновременно поднимая уровень его активности в обучении. Их реализация предполагает организацию занятий полностью в диалоговой форме, рефлексивный характер деятельности, проявление творческой активности, совместный характер деятельности студентов, полнота «проживания-переживания». интерактивная форма занятий. Таким образом, мы можем считать, что применение поисково-исследовательских технологий и технологии «активного» образования во время изучения психолого-педагогических дисциплин является эффективным средством развития эмоциональной устойчивости будущих учителей.

Принимая во внимание результаты опытно-поисковой работы можно сделать вывод о том, что педагогическое средство можно считать результативным с точки зрения развития ЭУ, если оно:

- направлено на формирование системы знаний о личностно и профессионально значимых качествах педагога (эмпатии, сопереживании, объективности, справедливости, требовательности, лояльности, неконфликтности, самокритичности, адекватной самооценки себя и ситуации), а также концентрирует внимание студентов на необходимости их развития;
- вызывает эмоциональный отклик, побуждает к рефлексии;

- предполагает многоаспектный анализ педагогической ситуации, восприятие целостной картины произошедшего, способствует проявлению не только личной позиции по озвучиваемой проблеме, но и восприятию мнения других участников обсуждения;
- развивает умения построения конструктивного сотрудничества взаимодействия в процессе профессиональной деятельности;
- развивает культуру педагогического общения;
- способствует определению индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- способствует развитию позитивного мышления будущего педагога.

Поскольку создание непрерывной системы профессионального подготовки является актуальной задачей современной системы образования, мы посчитали необходимым предусмотреть возможности применения педагогических средств развития ЭУ на разных ступенях профессиональной подготовки учителей. В связи с тем, что ранее нами охарактеризованы средства развития ЭУ, используемые в профессиональной подготовке студентов высшего учреждения, остановимся подробнее на этапах непрофессиональной подготовки и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

Одной из первоочередных целей *допрофессионального педагогического образования* обучающихся является определение основных ценностей и ориентиров организации деятельности обучающихся, способствующих выявлению и развитию их склонностей и способностей к педагогической профессии с учётом новых требований к педагогическому образованию, модернизации образовательного пространства региона и страны. ЭУ – это профессионально значимое качество личности педагога, поэтому определение уровня его развития на этом этапе подготовки будет являться одним из определяющих факторов для выбора профессии педагога. Если уровень развития ЭУ оказывается недостаточным, а желание стать учителем высоко, возникает

необходимость в ее развитии. Одним из эффективных способов развития ЭУ является включение учащихся в педагогические ситуации, готовящие их к профессиональной деятельности. Однако открытое знакомство с трудностями будущей профессии на этом этапе подготовки может повлечь за собой отказ от ее выбора, поэтому мы считаем педагогически корректным способом развития ЭУ учащихся педагогических классов включение их в социально-профессиональные пробы с выполнением педагогических ролей на основе игровой деятельности. К таким средствам мы относим: деловые, имитационные, ролевые игры; отдельные формы дискуссии (заседание экспертной группы, судебное заседание). Таким образом, обучая школьников смотреть на проблемную ситуацию с разных сторон и позиций, обращая их внимание на различные точки зрения, побуждая применять приобретённые знания и навыки в различных ролевых позициях и ситуациях будет происходить накопление опыта поведения в педагогически неоднозначных ситуациях, будут развиваться качества эмоционально-волевой сферы, необходимые для успешного становления педагога.

Как мы уже отмечали ранее, большинство учителей испытывают в школе состояние устойчивого стресса, последствия которого могут проявиться в различных формах дезадаптации, вплоть до психоэмоционального срыва и развития синдрома «профессионального выгорания». Поэтому одним из направлений *профессиональной переподготовки педагогических кадров* является сохранение психического здоровья учителя, что в свою очередь требует развития ЭУ как профессионально значимого качества педагогов. Поскольку учителя имеют определенный стаж педагогической деятельности, мы считаем необходимым применение педагогических средств развития ЭУ, основанных на анализе, переосмыслении, рефлексии имеющегося профессионального и жизненного опыта, а также средств, способствующих развитию саморегуляции, навыков снятия излишнего эмоционального напряжения. К группе средств, решающих первую задачу мы относим технологию «Образ и мысль», метод кейс-стади, технологию решения педагогиче-

ских ситуаций, основанных на личном, возможно негативном опыте, повторное переживание и рациональное переосмысление которых будет способствовать развитию позитивной установки на восприятие событий, выбору адекватного имеющимся условиям способа поведения. Решение второй задачи возможно благодаря применению различных видов тренингов саморегуляции, основанных на обучении снятию мышечных зажимов, контролю за внешними проявлениями эмоций, восстановлению дыхания, применении техник визуализации, отвлечения и самовнушения, помогающих поддерживать психологическое равновесие в сложной эмоциональной ситуации и восстанавливать комфортное эмоциональное состояние после стресса.

С помощью коэффициента проверки гипотез (статистических критериев), основанных на распределении Стьюдента, статистически подтвердим прямую эффективность разработанной программы.

Таблица 13. Расчет t-критерия Стьюдента

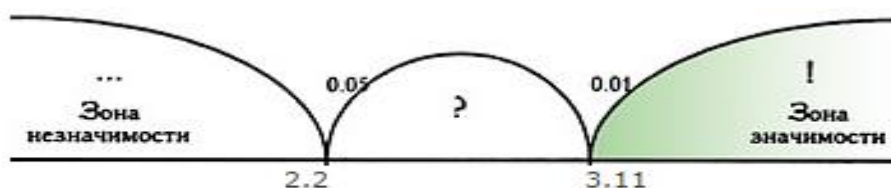
Выборка 1 (до) (В.1)	Выборка 2 (после) (В.2)	Выборка 3 (после) (В.3)	Отклонения	Квадраты отклонений
2,8	4,1	4,6	-2.8	7.84
2,9	4,2	4,4	-1.5	2.25
2,9	4,0	4,4	-3.4	11.56

**Результат:  $t_{Эмп} = 9.7$**

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.2	3.11

**Ось значимости:**





**Полученное эмпирическое значение  $t$  (3.11) находится в зоне значимости.**

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: развитие эмоциональной устойчивости студентов на этапе вузовской подготовки будет успешным при следующих условиях, если: 1) разработана и реализована программа формирования и развития устойчивости как интегрального свойства личности студентов через освоение навыков саморегуляции и развитие субъектности, позитивного самоотношения и доверия к себе, гуманитарной позиции личности студента; 2) формирование эмоциональной устойчивости студентов в образовательном процессе вуза будет осуществляться на основе структурно-функциональной модели; 3) реализация технологии формирования эмоциональной устойчивости основана на принципах активных методов обучения и личностно-ориентированного подхода к организации учебной и внеучебной работы студентов; 4) организация и содержание учебного процесса будет обеспечивать соблюдение комплекса организационно-педагогических, субъектно-личностных и практико-ориентированных условий.

Таким образом, применение вышеописанных педагогических средств, обеспечивающих развитие ЭУ как профессионально значимого качества личности, может осуществляться на разных ступенях профессиональной подготовки работников сферы образования.

Исходя из вышеперечисленного, можно заключить, что разработанная нами апробированная модель педагогического условия является достаточно результативной и, как следствие, способствовала повышению уровня развития ЭУ будущих учителей.

### **Выводы по 2 главе**

Анализ ФГОС ВО и содержания учебных программ по образовательным областям «Педагогика» и «Психология» позволит определить темы, при изучении которых возможно рассмотрение сущности ЭУ, проблем ее развития. В учебные программы по обозначенным дисциплинам внесены

дополнения, способствующие развитию ЭУ будущих педагогов и усиливающие общепрофессиональную подготовку студентов в целом.

Педагогическая практика обладает высоким потенциалом развития эмоциональной устойчивости будущих учителей при условии специально организованного сопровождения, позволяющего постоянно обращаться к проблеме развития эмоциональной устойчивости и формировать у студентов убеждения о важности ее развития как профессионально значимого качества педагога.

Изучение запросов региональных органов управления образованием и студентов позволило определить целевую направленность вариативной составляющей педагогического обеспечения развития ЭУ (формирование у студентов системы знаний о психолого-педагогических особенностях деятельности учителя, умения регуляции эмоционального состояния, развитие профессионально-педагогического интереса студентов к развитию собственной эмоциональной устойчивости, умения решать (предотвращать) конфликтные ситуации в процессе профессиональной деятельности и умения применять полученные знания при организации учебно-воспитательного процесса) и разработать ее содержание.

Оценка исходного состояния исследуемой характеристики на основе выделенных компонентов ЭУ, которые могут рассматриваться как критерии и показатели развития, позволила сделать вывод о недостаточном уровне развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза. Наиболее низкий уровень развития когнитивного и мотивационно-психологического критериев.

Учитывая средние показатели студентов как по отдельным критериям, так и в общем, следует констатировать наличие практически общих стартовых возможностей у студентов 1-го, 2-го курсов. Вместе с тем мы считаем, что наиболее оптимальным и целесообразным периодом для начала работы по развитию ЭУ у студентов является 2 курс: за год обучения в вузе большинство студентов включается в новые виды работы и новый круг

общения, что дает возможность выйти из «адаптационного» периода, характерного для большинства первокурсников, вместе с тем их недавний опыт школьной жизни актуализирует проблемы педагогических взаимоотношений, студенты более открыты, сензитивны педагогическим идеям.

Развитие эмоциональной устойчивости целесообразно начинать во время изучения базовой дисциплины «Педагогика», в ходе которой происходит получение концептуальных знаний о будущей профессиональной деятельности, основах педагогической науки. Во время педагогической практики происходит развитие осознания необходимости наличия специфического комплекса знаний, умений, навыков, личностных качеств (обеспечивающих развитие ЭУ), позволяющих педагогу успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Основной этап развития ЭУ будущих учителей реализуется в рамках вариативных курсов, направленных на формирование у студентов системы знаний, общепедагогических и психолого-педагогических понятий о профессиональном самопознании и саморегуляции деятельности учителя, а также психолого-педагогических аспектах педагогической деятельности.

Проведение контрольного замера уровня развития ЭУ позволило оценить результативность педагогического условия. В целом была выявлена положительная динамика развития уровней ЭУ студентов экспериментальных групп.

На основе анализа научных исследований в данной области и результатов опытно-поисковой работы мы определили комплекс средств успешной организации педагогического условия развития ЭУ будущих педагогов, позволяющих организовать исследовательскую, творческую и практическую деятельность студентов на занятиях, в частности курс по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога», в процессе изучения которого продуктивной оказалась рабочая тетрадь, активизирующая учебную деятельность студентов, способствующая проблематизации, созданию

положительной мотивации и практической направленности обучения; современные образовательные технологии: технология решения педагогических ситуаций, технологии открытого образования (технология «образ и мысль»); техники, применяемые в рамках технологии «РКМЧП»: кубик, кластер, чтение с остановками, синквейн; технология «Портфолио»); поисково-исследовательские технологии (проблемное обучение и метод кейс-стади); метод профессиональных проб, метод дискуссии, видеометод, метод инсценирования.

Определенные нами средства развития ЭУ будущих педагогов становятся эффективными при соблюдении ряда значимых *организационно-педагогических условий*.

1. При отборе содержания подготовки целесообразно использовать содержательный потенциал психолого-педагогических дисциплин, соблюдая правила логического соответствия тем, внутритемного логического изложения материала, косвенного «подведения» студентов к осознанию необходимости изучения проблемы.

2. При организации образовательного процесса важно соблюдение ряда правил, способствующих построению конструктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»: когнитивно-волевой сосредоточенности на успех; разрешающего сотрудничества; эмоционального насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями; педагогической смелости и оправданного риска. Так личность преподавателя становится наглядным примером, образцом эффективной педагогической деятельности.

3. При анализе результатов подготовки необходимо сочетать внешнюю экспертизу деятельности студентов с рефлексией; предоставлять возможность самодиагностирования. самооценки; использовать специально разработанные методики диагностики уровня развития ЭУ.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

XXI век в России сопровождается рядом сложных и противоречивых процессов, которые коснулись и современной системы образования. Эти процессы создают такую социокультурную и образовательную ситуацию, выход из которой требует подготовки высококвалифицированных кадров. Между тем труд учителя по многофункциональности, разнообразию видов деятельности, нервному и физическому напряжению продолжает оставаться в разряде «сложных». При этом деятельность и поведение учителя определяется общепринятыми нормами и требованиями, соответствовать которым на практике бывает довольно трудно в силу специфики педагогической профессии.

Многочисленные исследования свидетельствуют о наличии напряженности в данной профессии, связанной с систематическими ситуациями оценки, частыми и длительными контактами с учащимися, родителями, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов. Эмоциональная напряженность особенно влияет на молодых педагогов. Синдром «эмоционального выгорания» при отсутствии систематической работы по его профилактике начинает проявляться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе. Пережив негативные эмоции в период педагогической практики, многие студенты демонстрируют значительное снижение мотивации дальнейшего развития в педагогической профессии.

В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием эмоциональной устойчивости учителей еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности. Актуальность темы определила основную цель нашего исследования – определение комплекса педагогических средств и выявление условий развития эмоциональной устойчивости будущих учителей. Для ее достижения было необходимо решить ряд задач, первой из которых стало рассмотрение сущности и структуры понятия «эмоциональная устойчивость», выявление

способов развития эмоциональной устойчивости на основе анализа педагогической теории и образовательной практики.

Эмоциональная устойчивость является интегративным качеством его личности, которое характеризуется оптимальным сочетанием психофизиологических, эмоциональных, волевых и мотивационных особенностей, в комплексе препятствующих возникновению эмоциональной напряженности и обеспечивающих в дальнейшем высокий уровень его работоспособности в профессиональной деятельности.

Проявление эмоциональной устойчивости определяется такими характеристиками его личности как профессиональное самосознание (мотивация к трудовой деятельности, гуманистические мотивы личности, позитивность самовосприятия, стремление к самосовершенствованию), эмоциональная отзывчивость (способность понимать, искренне принимать переживания других людей, проявлять к ним теплоту и участие), волевая саморегуляция (умения саморегуляции эмоционального состояния, волевые качества личности), поведенческая гибкость (легкость перестройки поведения, оперативное реагирование на изменение ситуации, умение адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно).

Итак, принимая эмоциональную устойчивость за один из основных аспектов профессиональной подготовки, приходим к выводу о необходимости разработки целостной системы деятельности студентов, позволяющей последовательно формировать готовность к действию в напряженной профессиональной ситуации, целенаправленно развивать способность к продуктивному функционированию, которое необходимо для эффективного корректного, толерантного взаимодействия с людьми, преодоления излишнего эмоционального возбуждения.

Следующей задачей исследования стала разработка модели педагогического условия и процесса обеспечения развития ЭУ будущих педагогов. Модель педагогического условия развития ЭУ будущих педагогов представляет собой единство целевого (развитие ЭУ на основе

общепедагогических и специфических знаний, умений, навыков, личностных качеств, параллельно обеспечивающих формирование компетенции профессионального саморазвития и общепрофессиональной компетенции); содержательного (содержательный потенциал вариативной (психолого-педагогические дисциплины и педагогическая практика) и инвариантной (курсы по выбору и факультативные занятия по направлению) частей педагогического обеспечения); организационного (педагогически обоснованное применение традиционных, активных и эвристических средств обучения); аналитического (мониторинг эффективности развития ЭУ будущих учителей) компонентов.

Решение двух последних задач исследования - выявить и обосновать условия процесса развития ЭУ студентов педагогического вуза; определить комплекс педагогических средств процесса развития ЭУ будущих учителей - потребовало проведения опытно-экспериментальной работы по проверке модели педагогического обеспечения данного процесса.

На первом этапе опытно-поисковой работы была проведена оценка исходного состояния исследуемой характеристики на основе выделенных критериев и показателей, которая позволила сделать вывод о недостаточном уровне развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза.

Учитывая средние показатели студентов как по отдельным критериям, так и в общем, следует констатировать наличие практически общих стартовых возможностей среди студентов 1-2 курсов. Вместе с тем мы считаем, что наиболее оптимальным и целесообразным периодом для начала работы по развитию ЭУ у студентов является 2 курс: за год обучения в вузе большинство студентов включается в новые виды работы и новый круг общения, что дает возможность выйти из «адаптационного» периода, характерного для большинства первокурсников, вместе с тем их недавний опыт школьной жизни актуализирует проблемы педагогических взаимоотношений, студенты более открыты, сензитивны педагогическим идеям.

Развитие эмоциональной устойчивости целесообразно начинать во время изучения базовой дисциплины «Педагогика», в ходе которой происходит получение концептуальных знаний о будущей профессиональной деятельности, основах педагогической науки. Во время педагогической практики происходит развитие осознания необходимости наличия специфического комплекса знаний, умений, навыков, личностных качеств (обеспечивающих развитие ЭУ), позволяющих педагогу успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Основной этап развития ЭУ будущих учителей реализуется в рамках вариативных курсов, направленных на формирование у студентов системы знаний, общепедагогических и психолого-педагогических понятий о профессиональном самопознании и саморегуляции деятельности учителя, а также психолого-педагогических аспектах педагогической деятельности.

Проведение контрольного замера уровня развития ЭУ позволило оценить результативность педагогического условия. В целом была выявлена положительная динамика развития уровней ЭУ студентов экспериментальных групп.

На основе анализа научных исследований в данной области и результатов опытно-поисковой работы мы определили комплекс средств успешной организации педагогического условия развития ЭУ будущих педагогов, позволяющих организовать исследовательскую, творческую и практическую деятельность студентов на занятиях, в частности курс по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога», в процессе изучения которого продуктивной оказалась рабочая тетрадь, активизирующая учебную деятельность студентов, способствующая проблематизации, созданию положительной мотивации и практической направленности обучения; современные образовательные технологии: технология решения педагогических ситуаций, технологии открытого образования (технология «образ и мысль»; техники, применяемые в рамках технологии «РКМЧП»: кубик, кластер, чтение с остановками, синквейн; технология «Портфолио»);



поисково-исследовательские технологии (проблемное обучение и метод кейс-стади); метод профессиональных проб, метод дискуссии, видеометод, метод инсценирования.

Определенные нами средства развития ЭУ будущих педагогов становятся эффективными при соблюдении ряда значимых *организационно-педагогических условий*.

1. При отборе содержания подготовки целесообразно использовать содержательный потенциал психолого-педагогических дисциплин, соблюдая правила логического соответствия тем, внутритемного логического изложения материала, косвенного «подведения» студентов к осознанию необходимости изучения проблемы.

2. При организации образовательного процесса важно соблюдение ряда правил, способствующих построению конструктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»: когнитивно-волевой сосредоточенности на успех; разрешающего сотрудничества; эмоционального насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями; педагогической смелости и оправданного риска. Так личность преподавателя становится наглядным примером, образцом эффективной педагогической деятельности.

3. При анализе результатов подготовки необходимо сочетать внешнюю экспертизу деятельности студентов с рефлексией; предоставлять возможность самодиагностирования. самооценки; использовать специально разработанные методики диагностики уровня развития ЭУ.

Определенные нами средства развития ЭУ будущих педагогов становятся эффективными при соблюдении ряда значимых условий.

Педагогические условия:

- позитивная установка преподавателя на развитие ЭУ студентов педагогического вуза;
- организация процесса обучения на основе включения студентов в профессиональные пробы;

- рефлексивный характер учебной деятельности,
- создание ситуаций предвосхищения успеха профессиональной деятельности как способа формирования активно-положительной потребности развития ЭУ.

Организационно-педагогические:

- при отборе содержания подготовки целесообразно использовать потенциал психолого-педагогических дисциплин, соблюдая правила логического соответствия тем, внутритемного логического изложения материала, косвенного «подведения» студентов к осознанию необходимости изучения проблемы;
- при организации образовательного процесса важно соблюдение ряда правил, обеспечивающих создание определенных механизмов выстраивания отношений между преподавателем и студентами: когнитивно-волевой сосредоточенности на успех; разрешающего сотрудничества; эмоционального насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями; педагогической смелости и оправданного риска. Так, личность преподавателя становится наглядным примером, образцом эффективной педагогической деятельности по установлению конструктивного взаимодействия;
- при анализе результатов подготовки необходимо сочетать внешнюю экспертизу деятельности студентов с рефлексией; предоставлять возможность самодиагностирования, самооценки; использовать специально разработанные методики диагностики уровня развития ЭУ.

Говоря об условиях развития ЭУ, важно сказать об их необходимости и достаточности. Отметим, необходимыми условиями являются те, без реализации которых не будет происходить развития ЭУ (мы имеем в виду целенаправленный процесс развития ЭУ, поскольку ее стихийное развитие может осуществляться на протяжении всей жизни человека), достаточные условия -

те, при которых процесс развития ЭУ носит результативный характер, то есть повышается его эффективность. Мы считаем, что выделенные нами педагогические условия развития ЭУ являются и необходимыми и достаточными.

Таким образом, можно утверждать, что поставленная цель исследования достигнута, а задачи решены. Теоретические и экспериментальные данные подтверждают гипотезу.

Выполненное исследование вносит вклад в теорию и практику высшего образования, но не претендует на окончательное и исчерпывающее решение проблемы развития ЭУ будущих учителей в связи с ее сложностью и многогранностью.

Перспективными могут оказаться вопросы, касающиеся выявления новых средств и условий успешного развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов; разработки целостных моделей развития эмоциональной устойчивости в процессе переподготовки и повышения квалификации учителей, воспитателей и других работников сферы образования, а также допрофессиональной подготовки учащихся (в педагогических классах).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин, Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути её повышения // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 109-116.
2. Агапова, М.В. Социально-психологические аспекты социального выгорания и самоактуализация личности: автореф. ... канд. психол. наук / М.В. Агапова. – Ярославль: ЯрГУ, 2004. – 28 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
4. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.
5. Аргайл, М. Психология счастья [Текст] / М. Аргайл / Под ред. М.В. Кларина; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 2007. – 403с.
6. Бабич, О.И. К вопросу о личностных ресурсах и профилактике профессионального выгорания / О.И. Бабич // Профессиональная компетенция как социальный феномен. – М.: МГОУ, 2005. – С. 21-25.
7. Батурин Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – № 4. – Т.6. – С. 4-14
8. Бахарева, Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дис...канд. пс. наук. Хабаровск, 2004. – 22 с.
9. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб., 1999. – 30 с.
10. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психологии / Пер. с англ.М. Бабичевой.– М.: Время, 2009. –192 с.
11. Борисова, М.В. Профессиональное выгорание как негативный феномен профессионального становления личности / М.В. Борисова // Психологические аспекты профессионального становления: сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции. – М.: РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 13-20.

12. Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психологии в образовании. Дис...канд. психол. наук. – М., 1999. – 165 с.
13. Буровихина И.А. Силы характера как ресурсы личности: опыт применения опросника «Профиль личностных достоинств» / И.А. Буровихина, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 107-127.
14. Буслаева, М.Ю. Организация образовательной среды педагогического колледжа как условие формирования эмоциональной устойчивости студента / М.Ю. Буслаева // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 2. – С. 12-23.
15. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков.– М.: Ось – 89, 2007.
16. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. – М.: Наука, 1983. – 534 с.
17. Водопьянова, Н.Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека / Н.Е. Водопьянова // Вестник Санкт-Петербургского университета – Вып. 2. – Сер. 12. – 2009. – С. 75-87.
18. Водяха, С.А. Предикторы психологического благополучия студентов / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С.70-74.
19. Воронина, А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. – 2005. –№ 3. – С. 142- 145.
20. Габдреев, Р. В. Моделирование познавательной деятельности студентов / Р. В. Габдреев. – Казань : КГУ, 1983. – 112 с.
21. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Пед. Общество России, 2003. – 512 с.

22. Гузеев, В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Школьные технологии, 2004. – 128 с.
23. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб.: Изд-во Питер, 2002. – 496 с.
24. Гришина, Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н.В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 143-156.
25. Гурвич, И.Н. Социальная психология здоровья / И.Н. Гурвич. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – 1023 с.
26. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М.: Пед. общество России, 2000. – 478 с.
27. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб.-метод. пособие для учителей / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.
28. Димова, В.Н. Влияние организационных факторов на формирование феномена психического выгорания в профессиях «субъект – субъектного» и «субъект – объектного» типа / В.Н. Димова // Вестник Университета. Государственный университет управления. – 2009. – № 30. – С. 34-35.
29. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 167 с.
30. Долгова В., Буслаева М. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа) / В.И. Долгова, М.Ю. Буслаева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2010. – 205 с.

31. Доценко, О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социномических профессий / О.Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 5. – С. 92-101.
32. Дубровина, И. В. Практическая психология образования в психологическом институте / И. В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 42-53.
33. Дьяченко, М.И., Пономаренко, В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С.106-113.
34. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко. – М.: ВПА, 1983. – 320 с.
35. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 2-е изд., испр. и перераб. – СПб.: Изд-во Питер, 2004. – 509 с.
36. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
37. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс // Психологический журнал. – 1987. – № 3. – С. 77-87.
38. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во Питер, 2008. – 432 с.
39. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
40. Картавая, Е.С. Определение специфики психического выгорания в различных профессиональных группах / Е.С. Картавая // Седьмая волна психологии: сборник статей / под ред. В.В. Козлова, Н.А. Качановой. – Яро-славль-Минск: МАПН, 2008. – Вып. 5. – С. 93-96.
41. Кецко, Т.В. Гендерные особенности проявления синдрома эмоционального выгорания / Т.В. Кецко // Проблемы исследования «синдрома выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и

- педагогической практике): сб. науч. ст. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. – Курск: КГУ, 2007. – С. 74-77.
42. Киршин, П.А. Опыт изучения и профилактики синдрома эмоционального сгорания работников социальной службы / П.А. Киршин // *Работник социальной службы*. – 2007. – № 4. – С. 101-105.
43. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
44. Ковалев, С.В. Психотерапия личной истории: Психотехнологии изменения прошлого и создания будущего / С.В. Ковалев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 232 с.
45. Кроник, А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
46. Куваева, И.О. История изучения «синдрома выгорания» в американской психологии / О.И. Куваева // *Проблемы исследования «синдрома выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб. науч. ст. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А.Подсадного. – Курск: КГУ, 2007. – С. 85-88.*
47. Леонова, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // *Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология. – 2000. – № 3. – С. 4-20.*
48. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // *Психологический журнал. – Т. 21.– 2000. – № 1 – С. 15-25.*
49. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии. Избранные психологические труды / Б.Ф. Ломов. – М.: МПСИ, 2004. – 424 с.
50. Лукьянов, В.В. Защитно-совладающее поведение и синдром «эмоционального выгорания» у врачей-наркологов и их коррекция и



- влияние на эффективность лечения больных / В.В. Лукьянов. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2007. – 153 с.
51. Макарова, Г.А. Синдром эмоционального выгорания / Г.А. Макарова. – М., 2006. – 424 с.
52. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
53. Марищук, В.Л. Эмоции в спортивном стрессе. – СПб.: Нева, 1995. – 432 с.
54. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192 с.
55. Неруш, Т.Г. Профессиональное выгорание как специфическая форма профессиональных деструкций / Т.Г. Неруш // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика – 2012. – Т. 12. – Вып. 3. – С. 83-86.
56. Никитина, Е.Ю., Афанасьева, О.Ю. Педагогические управления коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы – М.: МАНПО, 2006. – 154 с.
57. Никишина, В.Б. Состояние «выгорания»: детерминация, феноменология, генезис, измерение / В.Б. Никишина. – Курск, 2007. – 381 с.
58. Обознов, А.А., Иноземцева, О.В. Выгорание и увлеченность работой / А.А. Обознов, О.В. Иноземцева // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск: КГУ, 2008. – С. 99-105.
59. Орёл, В.Е. Синдром «психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала / В.Е. Орёл // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 23. – С. 33-39.

60. Орёл, В.Е. Опросник психического выгорания для работников социальных профессий. Руководство / В.Е. Орёл, И.Г. Сенин. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2005. – 12 с.
61. Оя, С. М. О возможности регулирования предстартового состояния на основе объективно измеряемых данных // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 121-128.
62. Панина, Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: автореф. дис. кандидата психологических наук / Сиб. гос. технол. ун-т. – Красноярск, 2006. – 22 с.
63. Писаренко, В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – С. 67-77.
64. Полунина, О.В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О.В. Полунина // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 73-85.
65. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Наука, 1979. – 346 с.
66. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85-95.
67. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
68. Савина, Н.С. Специфика психического выгорания в управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Н.С. Савина. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 26 с.
69. Савина, Т. А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 239 с.

70. Селигман, М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день / М. Селигман/ Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2010. – 320 с.
71. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман / Перев.с англ. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.
72. Сидоров, П.И. Синдром профессионального выгорания / П.И. Сидоров. – Архангельск: Изд. центр СГМУ, 2007. – 176 с.
73. Сиротин, О.А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С.129-133.
74. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии.– 2006. –№ 4. – С .105-114.
75. Сташкова, Т.Н. Занятие-тренинг для педагогов «Профилактика синдрома эмоционального выгорания» / Т.Н. Сташкова // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2011. – № 2. – С. 67-73.
76. Темиров, Т.В. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога / Т.В. Темиров // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 211-221.
77. Трунов, Д.О. И снова о «профессиональной деформации» / Д.О. Трунов // Психологическая газета. – 2004. – № 6. – С. 32-34.
78. Ушакова, Т.А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния «выгорания» специалистов социальной работы: дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Ушакова. – Курск: КГУ, 2009. – 197 с.
79. Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности. Дис... канд. психол. наук. – М., 2005. – 206 с.
80. Филина, С.О «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной

- сферы / С.О. Филина // Школьный психолог. – 2003. – № 36. – С. 18-19.
81. Фресс, П. Эмоции // Экспериментальная психология. – 1975. – Вып. 6. – С. 111-195.
82. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
83. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
84. Ширяева, О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности. Дис... кандидата психологических наук. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 254 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Опросник выгорания Маслач / Бланк для коммерческого персонала

Пожалуйста, ответьте, как часто Вы испытываете чувства, перечисленные в каждом из пунктов опросника. Над ответами долго не задумывайтесь, отвечайте, руководствуясь первым впечатлением.

Утверждение	Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто	Каждый день
1. К концу рабочей недели я чувствую себя эмоционально опустошенным (ой).							
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.							
3. Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен (должна) идти на работу.							
4. Я хорошо чувствую душевные переживания тех, с кем я работаю (партнеры, клиенты), и это помогает в переговорах по торговым сделкам (реализации продукции).							
5. Меня раздражают (выводят из душевного равновесия) те люди, с кем мне приходится работать.							
6. Я чувствую себя энергичным(ой) и эмоционально воодушевленным(ой).							
7. Я умею находить правильное решение в сложных (конфликтных)							

ситуациях.							
8. Я чувствую угнетенность и апатию.							
9. Я оказываю позитивное влияние на продуктивность работы сотрудников нашей фирмы (моих подчиненных и коллег).							
10. В последнее время я предпочитаю быть более отстраненным(ой) и бесчувственным(ой) по отношению к тем, с кем мне приходится работать.							
11. Люди, с которыми мне приходится работать, неинтересны для меня. Они скорее утомляют, чем радуют меня.							
12. У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.							
13. Я чувствую все больше жизненных разочарований.							
14. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.							
15. В организации, где я работаю, я предпочитаю формальное общение, без лишних эмоций и стремлюсь свести общение с сотрудниками (или клиентами) до минимума.							
16. Мне хочется уединиться и							

отдохнуть от всего и всех.							
17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе или в общении с клиентами.							
18. Я легко (без напряжения) общаюсь с людьми независимо от их социального статуса (положения), возраста и характера.							
19. Я доволен (довольна) своими жизненными успехами (достижениями).							
20. Я чувствую себя на пределе возможностей.							
21. Я смогу еще многого достичь в своей жизни.							
22. Люди, с кем я работаю (начальство, подчиненные, коллеги), перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.							

## Приложение 2

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют меня нервничать, переживать, напрягаться.

2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.

3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).

4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).

5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения — хорошего или плохого.

6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.

7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.

8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).

9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.

10. Моя работа притупляет эмоции.

11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.

12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.

13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.

14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.

15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.

16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.

17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.

18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.



21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.

22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.

23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.

24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.

25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.

26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.

27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.

28. У меня часто возникают тревожные ожидания, святы с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.

29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.

30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».

31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

34. Я очень переживаю за свою работу.

35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.

36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.

37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.

38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.

39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.

40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.

41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.

42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) хуже, чем обычно.

43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.

45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.

46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами, без души.

47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.

48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.

49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.

50. Успехи в работе вдохновляют меня.

51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется мне безысходной (почти безысходной).

52. Я потерял покой из-за работы.

53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера(ов).

54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.

55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.

56. Я часто работаю через силу.

57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.

58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не тратить нервы, береги здоровье.

59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.

60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.

61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.

62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.

63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.

64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.

65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.

66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.

67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.

68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.

69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.

70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.

71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.

72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.

73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.

74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.

75. Моя карьера сложилась удачно.

76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.

77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.

78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.

79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.

80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.

81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.

82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.

83. Работа с людьми плохо повлияла на меня, как на профессионала — обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.

84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными судьями тем или иным числом баллов - указывается в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку - 10 баллов получил от судей признак, наиболее показательный для симптома.

В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты: 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания», 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3-х фаз формирования «выгорания», 3) находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» — сумма показателей всех 12-ти симптомов.

### «НАПРЯЖЕНИЕ»

- *Переживание психотравмирующих обстоятельств:* +1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)

- *Неудовлетворенность собой:*

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)

- *”Загнанность в клетку”:*

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)

- *Тревога и депрессия:*

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

### «РЕЗИСТЕНЦИЯ»

1) *Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:*

+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

2) *Эмоционально-нравственная дезориентация:* +6(10), -18(3),

+30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

3) *Расширение сферы экономики эмоций:*

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

4) *Редукция профессиональных обязанностей:* +8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

### «ИСТОЩЕНИЕ»

1. *Эмоциональный дефицит:*

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)

2. *Эмоциональная отстраненность:*

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

- *Личностная отстраненность (деперсонализация):* +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10)

- *Психосоматические и психовегетативные нарушения:* +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

### Приложение 3

Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла

(№105) 16PF опросник (см.: Райгородский, Д.Я. Практическая

#### Приложение 4

##### **Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора**

Инструкция. Распределите карточки на две группы, в зависимости от согласия или несогласия с утверждением. Время тестирования 20 – 25 минут.

Текст опросника

1. Я могу долго работать не уставая.
2. Я всегда выполняю свои обещания, не считаясь с тем, удобно мне это или нет.
3. Обычно руки и ноги у меня теплые.
4. У меня редко болит голова.
5. Я уверен в своих силах.
6. Ожидание меня нервирует.
7. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
8. Обычно я чувствую себя вполне счастливым.
9. Я не могу сосредоточиться на чем – то одном.
10. В детстве я всегда немедленно и безропотно выполнял все то, что мне поручали.
11. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.
12. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
13. Я думаю, что я не более нервный, чем большинство людей.
14. Я не слишком застенчив.
15. Жизнь для меня почти всегда связана с большим напряжением.
16. Иногда бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
17. Я краснею не чаще, чем другие.
18. Я часто расстраиваюсь из-за пустяков.
19. Я редко замечаю у себя сердцебиение или одышку.

20. Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.
21. Я не могу уснуть, если меня что – то тревожит.
22. Обычно я спокоен и меня не легко расстроить.
  
23. Меня часто мучают ночные кошмары.
24. Я склонен все принимать слишком серьезно.
25. Когда я нервничаю, у меня усиливается потливость.
26. У меня беспокойный и прерывистый сон.
27. В играх я предпочитаю скорее выигрывать, чем проигрывать.
28. Я более чувствителен, чем большинство людей.
29. Бывает, что нескромные шутки и остроты вызывают у меня смех.
30. Я хотел бы быть так же доволен своей жизнью, как, вероятно, довольны другие
31. Мой желудок сильно беспокоит меня.
32. Я постоянно озабочен своими материальными и служебными делами.
33. Я настороженно отношусь к некоторым людям, хотя знаю, что они не могут причинить мне вреда.
34. Мне порой кажется, что передо мной нагромождены такие трудности, которых мне не преодолеть.
35. Я легко прихожу в замешательство.
36. Временами я становлюсь настолько возбужденными, что это мешает мне заснуть.
37. Я предпочитаю уклоняться от конфликтов и затруднительных положений.
38. У меня бывают приступы тошноты и рвоты.
39. Я никогда не опаздывал на свидание или работу.
40. Временами я определенно чувствую себя бесполезным.
41. Иногда мне хочется выругаться
42. Почти всегда я испытываю тревогу в связи с чем-либо или с кем – либо
43. Меня беспокоят возможные неудачи.

44. Я часто боюсь, что вот – вот покраснею.
45. Меня нередко охватывает отчаяние.
46. Я – человек нервный и легко возбудимый.
47. Я часто замечаю, что мои руки дрожат, когда я пытаюсь что-нибудь сделать.
48. Я почти всегда испытываю чувство голода.
49. Мне не хватает уверенности в себе.
50. Я легко потею, даже в прохладные дни.
51. Я часто мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.
52. У меня очень редко болит живот.
53. Я считаю, что мне очень трудно сосредоточиться на какой–либо задаче или работе.
54. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я не могу долго усидеть на одном месте.
55. Я всегда отвечаю на письма сразу же после прочтения.
56. Я легко расстраиваюсь.
57. Практически я никогда не краснею.
58. У меня гораздо меньше опасений и страхов чем у моих друзей и знакомых.
59. Бывает, что я откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.
60. Обычно я работаю с большим напряжением.

#### Обработка и интерпретация данных

*Шкала тревоги.* В 1 балл оцениваются ответы «Да» к пунктам 6, 7, 9 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 60.

Ответы «Нет» к пунктам 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58.

*Шкала лжи.* В 1 балл оцениваются ответы «Да» к пунктам 2, 10, 55; ответы «Нет» к пунктам 16, 20, 27, 29, 41, 51, 59.

Вначале следует обработать результаты по шкале лжи. Она диагностирует склонность давать социально желательные ответы. Если этот



показатель превышает 6 баллов, то это свидетельствует о неискренности испытуемого.

Затем подсчитывается суммарная оценка по шкале тревоги:

Суммарная оценка:

25 – 50 баллов рассматривается как показатель высокого уровня тревожности;

5 – 25 баллов рассматривается как показатель среднего уровня тревожности;

0 – 5 баллов рассматривается как показатель низкого уровня тревожности.