

**В.И. ДОЛГОВА  
Г.Ю. ГОЛЬЕВА**

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ  
ЛИЧНОСТИ**

**Челябинск  
2014**

**УДК 159.922+[001.895:37](035.3)**

**ББК 74+88.4**

**Д64**

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Э.Ф. Зеер  
(г. Екатеринбург);

доктор биологических наук, профессор В.И. Лупандин  
(г. Екатеринбург)

**Д64**

**Долгова В.И., Гольева Г.Ю.** Эмоциональная устойчивость личности: Монография – М.: Издательство «Перо», 2014. - 173 с.:

**ISBN 978-5-91940-929-8**

В работе раскрыты 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).

Адресуется всем субъектам профессионального психологического пространства.

**ISBN 978-5-91940-929-8**

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)

ББК 74+88.4

© Долгова В.И., 2014

© Гольева Г.Ю., 2014

© Издательство «Перо», 2014

## ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе своего развития Россия, становясь частью мирового сообщества, переживает трансформации, неоднозначные в своих последствиях. У людей блокируется чувство безопасности и перспективы, обостряются их личные, семейные, производственные проблемы.

Одновременно и система образования на всех ее уровнях изобилует факторами риска для психического здоровья обучающихся, что приводит к необходимости повышения качества психолого-педагогического сопровождения их обучения и воспитания.

Выполнение этой задачи возложено на психолога, способного идентифицировать психологические угрозы, определять стратегии их психологической профилактики и коррекции последствий (Г.С. Абрамова, М.Р. Битянова, И.В. Вачков, В.И. Долгова, Р.В. Овчарова и др.).

Реализация профессиональной деятельности психолога предполагает актуализацию умений анализировать влияние внешних психоэмоциональных воздействий на внутреннее эмоциональное состояние, регулировать собственные эмоциональные реакции и поведение, использовать рациональные установки при анализе своей жизненной перспективы, эффективно взаимодействовать с субъектами образования, что предполагает высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости с опорой на личностный потенциал психолога.

В общемировой образовательной практике личностный потенциал специалиста измеряется ключевыми компетенциями, соответствующими требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям, являющимися основой конкурентоспособности в быстро меняющемся обществе.

Анализ доступной литературы показал, что проблема развития эмоциональной устойчивости впервые решалась в контексте исследования человека в экстремальных ситуациях в области психологии спорта (Л.М. Аболин, Б.А. Вяткин, О.В. Дашкевич, О.А. Сиротин, А.Я. Чебыкин, О.А. Черникова и др.), авиационной психологии (В.И. Евдокимов, В.Л. Марищук, К.К. Платонов, В.А. Плахтиенко, Е.А. Плетницкий и др.), инженерной психологии (К.М. Гуревич, П.Б. Зильберман, Е.А. Милерян и др.), педагогической психологии (В.И. Долгова, Д.В. Иванов, О.О. Косякова, Е.М. Семенова и др.). Изучение компетентностного подхода в психологии связано с

работами В.С. Безруковой, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, Т.М. Ковалевой, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, К.Г. Митрофанова, П.В. Симонова, О.В. Соколова, Э.Э. Сыманюк, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.

Несмотря на активно ведущиеся научные разработки по исследуемой проблеме, развитие эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов в качестве самостоятельной проблемы не анализировалось, что привело психолого-педагогическую теорию и практику к **противоречиям** между:

- высокими темпами общественных преобразований, наполняющих объективную реальность большой концентрацией эмоциогенных факторов, и низкими темпами развития образования, ориентированного на информационную составляющую при недооценке социально-личностной;

- теоретико-методологическим обоснованием проблемы развития эмоциональной устойчивости личности и недостаточной ее изученностью в контексте компетентностного подхода;

- практической потребностью в разработке и реализации психолого-педагогической программы развития эмоциональной устойчивости личности и наличием уровнем практики профессионального обучения и воспитания студентов.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования, которая заключается в теоретическом и эмпирическом обосновании процесса, модели и программы развития эмоциональной устойчивости личности в контексте системного и компетентностного подходов.

## 1. Исследование эмоциональной устойчивости личности

На протяжении многовековой истории эмоциям отводилась одна из центральных ролей среди сил, определяющих поступки человека.

Анализируя историю изучаемого вопроса, Л.М. Аболин отмечает, что впервые на регуляторную функцию эмоций указывают в своих философских трактатах Аристотель, Б. Спиноза, Р. Декарт. По мнению Аристотеля, эмоции, выполняя побудительную функцию, являются мотивационным основанием, связующим звеном в процессе познания все более сложных объектов.

Развивая эту мысль, Р. Декарт указывал на ориентировочную функцию эмоций, полагая, что они позволяют человеку запоминать неизвестные предметы, образы и явления, то есть играют роль памяти.

Б. Спиноза в своих учениях об аффектах, говорил о динамическом единстве эмоций с другими психическими явлениями, полагая, что они оказывают не только регулирующее, но и дезорганизирующее влияние на деятельность.

По мнению Л.М. Аболина «аффекты – это состояния тела..., которые увеличивают или уменьшают его способность к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее. Именно эта особенность эмоций оказалась причиной того, что представители зарубежной психологии отнесли переживания человека к рудиментарным психическим явлениям, обреченным на постепенное вымирание» [1, с. 15] .

У. Мак-Дугалл рассматривал в своей теории эмоцию, как аффективный аспект инстинктивного процесса, рудимент.

Схожей позиции придерживался Ч. Дарвин. В своей книге «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) он доказал, что во внешнем выражении эмоциональных отношений у человека и животных много общего. Эмоции появились как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни.

В современных условиях развития общества повышается востребованность социальной, физической и психологической защищенности человека. В этом контексте основной задачей высшей школы является обеспечение психологически устойчивого развития студента.

Впервые проблема психологической устойчивости получила свою известность в трудах Л.И. Божович (1966) как отражение процесса становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения.

Далее изучению феномена устойчивости личности посвятил свои исследования В.Э. Чудновский, понимая под ней способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определенными механизмами защиты по отношению к явлениям чуждым его личным взглядам, убеждению и мировоззрению [160].

По мнению автора, поведение социально активного субъекта обусловлено двумя способами действия: приспособление к ситуации и преобразование обстоятельств.

Следуя последней стратегии поведения, индивид реализует свою социальную активность, проявляет себя как устойчивая личность. Исследуя данное обстоятельство, В.Э. Чудновский выделил четыре уровня устойчивости личности:

Первый уровень – ситуационная неустойчивость. Для этого уровня характерно превосходство примитивных потребностей, удовлетворение которых обусловлено ситуационными факторами. Следовательно, здесь мы наблюдаем низкий уровень нравственной саморегуляции.

Второй уровень – неустойчивость, обусловленная отсутствием содержательного фактора отдаленной ориентации. Этот уровень характеризует превосходство узколичностных потребностей, хотя их удовлетворение опосредовано отдаленной целью.

Третий уровень – устойчивость личности, в основе которой находятся неоднозначные по своему содержанию виды отдаленной ориентации, позволяющие индивиду выйти за пределы узколичностных интересов.

Четвертый уровень – высший уровень устойчивости личности, опосредованный коллективной направленностью. На этом уровне определяющей является потребность в достижении коллективной цели, характер отдаленной ориентации выводит индивида за пределы узколичностных потребностей, способствуя освобождению от ситуации.

Одной из фундаментальных теорий, посвященных изучению устойчивости личности, является «Структурно-динамическая концепция» К. Левина [79].

По мнению автора, потребность – это двигатель человеческого поведения, некое динамическое состояние, возникающее у индивида в результате какого-либо действия.

Потребности, подразумевающие намерения, приводят человека к адаптации в проблемной ситуации, формируя психологическую устойчивость; при этом сопротивляемость внешним воздействиям возрастает, когда после принятия решения индивид начинает действовать в выбранном направлении.

Феномен устойчивости личности в рамках эпигенетической концепции изучал Э. Эриксон [168]. По его мнению, личность развивается поэтапно, согласно готовности индивида побуждаться кругом значимых других людей, событий, социальных институтов.

развитие субъекта обеспечивается не только интеллектуальной и физической умелостью, но и устойчивостью мировоззрения, как показателя его социальной зрелости.

Ряд исследователей (А.Г. Асмолов, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов) определяют проблему устойчивости личности с позиции теории установки.

По мнению авторов, фиксированные смысловые установки несут в себе ведущее отношение личности к действительности, поскольку в них содержится модель будущего действия, предшествующая его реальному воплощению.

Эти известные исследователи выделяют ряд особенностей функционирования установки, как стабилизатора деятельности:

а) установка не проявляет себя в условиях нормального протекания деятельности;

б) установка проявляет себя лишь тогда, когда деятельность встречает на своем пути препятствия в виде неопределенности, воздействующей на субъект стимуляции.

В этом случае установки разных уровней приобретают форму тех или иных феноменов. Выделяют три уровня установки: смысловой, целевой и операциональный.

Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла.

Этот вид установки способствует развитию устойчивой и стабильной общей направленности деятельности.

Целевая установка выходит на первый план в случае возникновения препятствий на пути протекания деятельности, выступая в виде системных ошибок и тенденций к завершению прерванного действия.

Операциональная установка проявляется в стандартных ситуациях, обеспечивая выполнение «первичного» (Д.Н. Узнадзе) плана поведения, что выражается в запрограммированности на определенный способ деятельности, использующийся для решения подобных ситуаций в прошлом [149].

Несмотря на изучение проблемы психологической устойчивости в рамках основных направлений психологической науки, до сих пор остается нерешенным вопрос о ее механизмах.

В теоретических работах Е.П. Крупника в качестве основного условия психологической устойчивости личности и всех ее проявлений выдвигается индивидуальное сознание, состоящее из следующих компонентов: ценностно-смыслового, включающего в себя внутреннее движение таких динамических процессов как эмпатия и отчуждение; когнитивного, в котором взаимодействуют конкретно-чувственный и теоретико-понятийный аспекты мыслительной деятельности индивида; интуитивного, который определяется взаимоотношением бессознательного и сознания [71].

Такой же точки зрения придерживается и Л.В. Куликов. По его мнению, психологическая устойчивость индивида непосредственно определяет его жизнеспособность, соматическое и психическое здоровье.

В основе психологической устойчивости лежит взаимодополняющее единство постоянства и изменчивости личности.

На основе постоянства строится жизненный путь, без него невозможно достижение жизненных целей, оно укрепляет самооценку, способствует принятию своей индивидуальности.

Изменчивость же, теснейшим образом связана с самим развитием личности, ведь развитие невозможно без изменений, которые происходят с человеком при воздействии внешних и внутренних факторов. Важнейшим для психологической устойчивости является равновесие между постоянством и изменчивостью [75].

Составляющими психологической устойчивости личности являются: «способности к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов (ценностных, мотивационных, ролевых); относительная стабильность эмоционального тона и благоприятного настроения; способность к эмоционально-волевой регуляции; адекватная ситуации мотивационная напряженность» [75, с. 143].



Большое значение для психологической устойчивости имеют волевые процессы. Специфика воли заключена в сознательном преодолении человеком препятствий на пути к поставленной цели. Особенности волевой сферы человека проявляются в процессах психического самоуправления, саморегулирования, самоконтроля [75, с. 144].

Таким образом, психологическая устойчивость объединяет в себя целый комплекс способностей и широкий круг разноуровневых явлений.

Устойчивость не следует понимать как фиксированность психических качеств, здесь большую роль играет эффективность адаптационных процессов, интегративность личности, сохранение согласованности основных функций, стабильность их выполнения, что не предусматривает стабильность структуры функций, скорее предполагает ее достаточную гибкость.

Психологическая устойчивость личности соотносится с устойчивостью (стабильностью) эмоциональной, которая обеспечивает возможность противостоять нежелательному влиянию внешних и внутренних факторов среды.

Возникновение понятия «эмоциональная устойчивость» было вызвано изучением человека в экстремальных ситуациях.

Исследования эмоциональной устойчивости личности проводились в области психологии спорта [1; 23; 29; 105; 109; 139; 157; 158]; инженерной психологии [54; 93]; педагогической психологии [13; 24; 43; 70; 94; 95; 123; 135].

Однако до настоящего времени так и не сложилось единого мнения в определении понятия «эмоциональная устойчивость».

В зависимости от позиции автора в его содержание входят различные эмоциональные феномены.

Одни исследователи определяют эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций» (Е.А. Милерян, С.М. Оя, К.К. Платонов, Т. Рибо, О.А. Черникова и др.).

Другие - как как «функциональную устойчивость человека к эмоциогенным воздействиям» (Л.М. Аболин, П.Б. Зильберман, Б.Х. Варданян и др.).

Существует четыре основных подхода к определению понятия «эмоциональная устойчивость», предложенных М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко [46].

Для *первого* характерно сведение эмоциональной устойчивости к проявлениям волевых качеств личности. «Останавливаясь на этом

момента как основном, некоторые авторы трактуют эмоциональную устойчивость, как способность управлять возникающими эмоциями при выполнении деятельности» [46, с. 106].

Так, В.Л. Марищук и В.И. Евдокимов в понятие эмоциональной устойчивости включают: взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности, степень волевого контроля над достаточно сильными эмоциями, способность сохранять высокую работоспособность в условиях эмоциональных воздействий [89].

К.К. Платонов дает расширенное определение эмоциональной устойчивости, понимая под ней: способность управлять своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, осуществлять сложную или опасную деятельность без напряжения, несмотря на эмоциональные воздействия, подразделяя эмоциональную устойчивость на эмоционально-волевою, эмоционально-моторную и эмоционально-сенсорную.

Под первым видом автор подразумевает степень волевого контроля личности своих сильных эмоций; под вторым – свойство личности, проявляющееся в степени нарушений психомоторики под влиянием эмоций; под третьим – свойство личности, проявляющееся в степени нарушения сенсорных действий [108].

В книге Е.А. Милеряна «Психологический отбор летчиков» под эмоциональной устойчивостью понимается: во-первых, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние человека; во-вторых, способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, что способствует успешному выполнению необходимых действий.

В.Л. Мирошин понимает под эмоциональной устойчивостью «системное интегративное свойство личности, обеспечивающее с помощью произвольной психической саморегуляции высокую эффективность деятельности в условиях негативного влияния различных эмоциональных факторов» [95, с. 24]. «Говорить об эмоциональной устойчивости, не имея в виду волевой компонент – это значит представлять ее вне системы управляющих механизмов человека» [95, с. 26].

Когда говорят об эмоциональной устойчивости с точки зрения зависимости эмоционального процесса исключительно от волевых качеств – это «ограничивает проникновение в ее суть и формы проявления» [46, с. 107].

*Второй* поход базируется на единстве энергетических и информационных характеристик психических свойств, на теории самоорганизации кибернетических систем. Эмоциональная устойчивость напрямую зависит от резервов нервно-психической энергии, которая связана с особенностями темперамента, силой нервной системы по отношению к возбуждению и торможению, подвижности, мобильности нервных процессов.

Суть этого подхода выражается в следующем определении В.А. Плахтиенко «...эмоциональная устойчивость – это свойство темперамента... позволяющее... надежно выполнять целевые задачи... деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии» [109, с. 78].

Поскольку эмоциональное возбуждение характеризуется состоянием активации различных функций организма, повышением психической готовности к различным неожиданным действиям, постольку оно является необходимым условием использования ресурсов личности для успешного выполнения деятельности.

Польский психолог Я. Рейковский, останавливаясь на эмоциональной устойчивости как гипотетической особенности человека, говорит о двух ее значениях:

1) человек эмоционально устойчив, если его эмоциональное возбуждение, несмотря на сильные раздражители, не превышает пороговой величины;

2) человек эмоционально устойчив, так как, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение, в его поведении не наблюдается нарушений.

Основными направлениями исследований эмоциональной устойчивости, по Я. Рейковскому, являются: физиологическое (изучение зависимости эмоциональной устойчивости от свойств нервной системы), структурное (изучение регуляторных структур личности) и поиск особого механизма в виде самоконтроля [124, с. 264-266].

*Третий* подход к пониманию и исследованию эмоциональной устойчивости основывается на выявлении собственно эмоциональных характеристик эмоциональной устойчивости.

Известно, что каждый психический процесс (познавательный, эмоциональный, волевой) относительно независим от других и обладает специфическими особенностями.

Применительно к эмоциональному процессу это означает, что ни волевой, ни познавательный процессы, ни тем более свойства

личности (направленность, темперамент, характер, способности), несмотря на взаимосвязи, не обязательно входят в его состав.

Американский психолог К.Е. Изард, отвечая на поставленный им же вопрос о том, устойчивы или изменчивы эмоции, приводит различие между эмоциональными состояниями и эмоциональной чертой человека, показывая, что, хотя когнитивные процессы могут влиять на эмоциональные, они сами не являются необходимой частью эмоций [60, с. 18].

О.А. Черникова понимает под эмоциональной устойчивостью:

а) относительную устойчивость оптимального уровня интенсивности эмоциональных реакций;

б) устойчивость качественных особенностей эмоциональных состояний, то есть стабильную направленность эмоциональных переживаний по их содержанию на положительное решение предстоящих задач [158].

Представители *четвертого* подхода считают, что эмоциональная устойчивость, являясь сложным психическим образованием, определяется как интегративное свойство личности. Именно этот подход в изучении эмоциональной устойчивости, на наш взгляд, наиболее полно отражает суть изучаемого понятия.

По мнению О.А. Сиротина, эмоциональная устойчивость характеризуется сочетанием эмоциональных, интеллектуальных, волевых и нравственных компонентов, что обеспечивает успех человека в решении сложных и ответственных задач в условиях сильных эмоциогенных воздействий, без какого-либо отрицательного влияния на самочувствие и дальнейшую работоспособность. Высокий уровень эмоциональной устойчивости является залогом нервной и физической выносливости человека [139].

В своих исследованиях М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко, определяют эмоциональную устойчивость как качество личности, характеризующееся единством следующих компонентов:

а) мотивационного – это сила воли и направленность мотивов деятельности, изменения которых влияют на уровень эмоциональной устойчивости;

б) эмоционального – это эмоциональный опыт личности, который она получает, преодолевая сложные жизненные ситуации;

в) волевого – это сознательная саморегуляция выполняемых действий, в соответствии с требованием обстоятельств;

г) интеллектуального – это анализ ситуации, прогнозирование и принятие решения, разработка плана его реализации.

По мнению авторов: «Благодаря эмоциональной устойчивости в экстремальных условиях обеспечивается переход психики человека на новый уровень активности, такая перестройка ее побудительных, регуляторных и исполнительских функций позволяет сохранить и даже увеличить эффективность деятельности» [46, с. 110].

По мнению В.М. Писаренко [107], эмоциональная устойчивость является интегративным, вырабатываемым в процессе жизни человека качеством. В обсуждаемое понятие он включает нравственные характеристики личности (прочность моральных принципов, доброжелательное отношение к людям), интеллектуальные способности (чем выше уровень интеллекта, тем реже возникают неадекватные реакции на окружающие события), особенности эмоциональной сферы (богатство и состав эмоций) и другие личностные характеристики.

Б.Х. Варданян определяет эмоциональную устойчивость как «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенных ситуациях и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» [16, с. 542].

П.Б. Зильберман под эмоциональной устойчивостью понимает «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [54, с. 152].

*Эмоциональный компонент* эмоциональной устойчивости определяется мерой чувствительности субъекта к критическим ситуациям жизнедеятельности, уровнем его возбудимости, тревожности.

Проблема тревожности, как собственно психологическая была впервые поставлена З. Фрейдом.

Он определял эту категорию как отрицательное эмоциональное переживание, являющееся сигналом опасности.

Непосредственное же развитие его теория получила в работах О.Х. Маурера, Ф. Перлза, К. Роджерса, Дж. Уотсона, К.Л. Хаолла, Э. Эриксона и др.

В отечественной психологии изучением проблемы тревожности занимались Н.В. Имедадзе, В.Р. Кисловская, В.С. Мерлин, А.М. Прихожан, Е.И. Рогов, Е.М. Савина, М.И. Чистякова и др.

Анализ определений названных авторов, позволяет сделать вывод, что тревожность – это личностная психологическая особенность, обусловленная слабостью нервных процессов, проявляющаяся в эмоциональном дискомфорте, связанным с ожиданием неблагоприятия, грозящей опасности и переживанием беспокойства.

Показателем сформированности эмоционального компонента эмоциональной устойчивости, является наличие «среднего» уровня тревожности, что сигнализирует о способности анализировать и регулировать возникающие эмоции.

*Интеллектуальный компонент* эмоциональной устойчивости характеризуется степенью выраженности интеллектуальных эмоций, определяющих познавательную активность индивида по самоорганизации и саморегуляции поведения.

Познавательная активность – это присущая человеку любознательность, непосредственный интерес к окружающему миру, то, что активизирует познавательную деятельность субъекта.

Она напрямую зависит от развития познавательного интереса, который имеет ряд признаков:

- а) интеллектуальная направленность, стремление глубже познакомиться с объектом изучения;
- б) осознанное отношение к предмету своего интереса;
- в) эмоциональная окрашенность поиска истины;
- г) волевое усилие.

Показателем сформированности интеллектуального компонента эмоциональной устойчивости, является «высокий» уровень познавательной активности испытуемых.

*Мотивационный компонент* эмоциональной устойчивости определяется системой мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в напряженной ситуации, что выражается в наличии мотивации достижения успеха и отсутствии мотивации избегания неудачи.

Под мотивационной сферой личности понимается совокупность стойких мотивов, выстроенных в определенной иерархии.

Мотив – внутреннее побуждение человека к какой-либо деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности [26, с. 309].

Мотив может характеризоваться количественно (сильный – слабый) и качественно (внутренний – внешний).

В последнем случае речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности.

Если для личности имеет значение деятельность сама по себе, то говорят о внутренней мотивации, а если превалируют другие потребности, например, социального статуса, престижа, то имеют в виду внешнюю мотивацию.

Внешние мотивы, в свою очередь, делятся на положительные (мотивы достижения успеха) и отрицательные (мотивы избегания неудачи).

Имея мотивацию достижения успеха, человек, начиная дело, нацелен на конструктивное его решение.

Он уверен в себе, активен, мобилен, решителен, ответственен, настойчив, склонен планировать свое будущее на большие промежутки времени.

Мотивацию избегания неудачи имеет человек, активность которого связана с потребностью избежать срыва, наказания.

В основе этой мотивации лежит идея негативных ожиданий, человек уже заранее боится возможной неудачи, он малоинициативен, не уверен в себе, избегает ответственности, имеет, как правило, высокий уровень тревожности.

Показателем сформированности мотивационного компонента эмоциональной устойчивости, является наличие мотивации достижения успеха.

*Волевой компонент эмоциональной устойчивости.*

По мнению П.Б. Зильбермана, эмоциональная устойчивость может быть и нерациональным явлением, характеризующим отсутствие адекватного отражения новой ситуации, когда разум человека не может подсказать быстро правильного решения, что свидетельствует о ригидности изучаемого феномена [54].

Учитывая это обстоятельство, Е.П. Крупник, Л.В. Куликов, М.А. Подымов эмоциональную устойчивость определяют как синтетическую категорию двух психических проявлений индивида изменчивости и стабильности.

Стабильность является залогом сохранности психики человека в постоянно изменяющихся условиях его жизнедеятельности и механизмом, регулирующим направленность поступков, которые подвержены травмирующему воздействию внешних и внутренних факторов.

Другая сторона стабильности – она может быть залогом инертности психических проявлений, что затрудняет приспособление к новым ситуациям.

Изменчивость же психических проявлений индивида характеризуется как «текучесть» [71, с. 128] психических структур субъекта под влиянием меняющихся независимо или зависимо от него внешних и внутренних средовых факторов.

Проблема «распада» [71, с. 129] личности возникает как изменение ее постоянства, то есть превращение типичного для данной личности способа взаимодействия с миром в нетипичный.

Другая сторона изменчивости – она может являться залогом конструктивного или деструктивного развития личности.

Следовательно, эмоциональная устойчивость, как конструктивное свойство личности, характеризуется гибкостью и пластичностью психических свойств и качеств человека, его способностью к саморегуляции и самоорганизации своего поведения.

Самоорганизация и саморегуляция, по мнению ряда авторов [59; 70; 72; 111] соотнесены с таким явлением как ответственность, что является главной отличительной чертой социально зрелой личности, имеющей высокий уровень эмоциональной устойчивости.

В психологии существует концепция о двух типах ответственности – «Теория локуса контроля».

Интернальный локус контроля принадлежит личности, возлагающей на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни. Такие люди лучше контролируют свое поведение.

Экстернальный локус контроля предполагает возложение ответственности на других. У таких людей уровень волевого контроля ниже.

Следовательно, локус контроля характеризует степень сформированности волевых процессов у индивида.

Разделяя мнение Л.В. Куликова, который трактует волевой компонент эмоциональной устойчивости как способность к психическому самоуправлению, саморегулированию и самоконтролю, Д.В. Иванов предлагает показателем сформированности волевого компонента эмоциональной устойчивости считать интернальный локус контроля.

*Поведенческий компонент эмоциональной устойчивости.*

М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко в своих исследованиях говорят о соотношении собственно эмоциональных и неэмоциональных детерминант изучаемого понятия.



К первым относят: эмоциональную оценку ситуации, эмоциональное предвосхищение хода и результатов деятельности; испытываемые в данной ситуации эмоции и чувства, эмоциональный опыт личности.

Эти детерминанты отражают эмоциональный и когнитивный компоненты эмоциональной устойчивости.

Ко вторым - авторы относят: мотивы, потребности, волевые качества, направленность личности и др., что отражает суть мотивационного, волевого и поведенческого компонентов эмоциональной устойчивости.

Далее исследователи отмечают, что «следуя положению диалектики о роли внутренних причин в развитии предмета и явления, можно считать: эмоциональные детерминанты влияют на эмоциональную устойчивость непосредственно, неэмоциональные же, в основном, преломляются через них» [36, с. 109].

Так, например, мотивы и потребности не напрямую влияют на эмоциональную устойчивость, а через, наличие мотивации достижения успеха; волевые качества – через сформированность интернального локуса контроля, направленность личности – через совокупность отношений личности к себе, своему делу и характеру общения с другими людьми.

Сущность понятия «направленность личности» выявлялась несколькими поколениями отечественных и зарубежных исследователей. В психологии этот термин впервые стал использовать В.Штерн (*Richtungsdispositionen*), понимая под ним склонность к какой-либо деятельности. Далее эта идея получила развитие во многих зарубежных психологических концепциях (таблица 1).

Проведенный анализ показывает, что единого мнения по вопросу регулирования поведения человека все же нет.

Психоаналитики и бихевиористы считают, что поведение обусловлено биологическими детерминантами, представители когнитивного направления усматривают в этом социальный фактор, гуманисты полагают, что поведение человека регламентируется мерой ответственности, степенью внутренней свободы.

Содержание понятия направленности личности в зарубежных концепциях

Автор	Название концепции	Содержание понятия
К.Левин	Когнитивная концепция	<p>Человеческое поведение обусловлено результатом его взаимоотношений с окружающей средой. Взаимодействие субъекта и окружения происходит в жизненном пространстве, которое определяется множеством факторов, влияющих на человека в конкретный отрезок времени, регулирующих его поведение. Эта структура включает различные районы жизненного пространства, отражающие мотивационные стремления субъекта, характеризующиеся направленностью его деятельности. Положительно заряженные мотивы притягиваются к центру силового поля – «валентному району», отрицательные мотивы – отталкиваются. Другими словами, мотивационные образования, направляющие поведение человека, представляют «системы напряжения», связывающие значимые объекты окружающего мира в единое целое – «поле», где совершается жизнедеятельность личности.</p>
К.Роджерс	Гуманистическая концепция	<p>Поведение человека регламентируется мерой ответственности за то, кто мы и кем становимся. Человек свободен, и в то же время, ответственен за сделанный в жизни выбор. Личность не статична – ей внутренне присуще стремление к саморазвитию и самоактуализации.</p>
Б. Скиннер	Бихевиоризм	<p>Поведение человека представляет собой систему реакций, возникающих в ответ на стимулы внешней среды. Устойчивые паттерны поведения образуются благодаря «оперантному научению»: подкрепленное положительными эмоциями поведение</p>

		имеет тенденцию к повторению, наказуемое – к подавлению. При этом имеет место «генерализация поведения»: подкрепленное поведение распространяется на ряд близких к нему стимулов.
З.Фрейд	Психоанализ	Человеческое поведение регулируется неосознанными тенденциями. Направленность действий и поступков реализует врожденное инстинктивное состояние возбуждения, нуждающееся в разрядке. Этим же обуславливается и любая активность личности: мыслительная, поведенческая, эмоциональная. Все действия людей направлены на снижение бессознательно возникшего напряжения.

Впервые в отечественной психологии понятие направленности личности ввел С.Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии», определяя данную проблему «прежде всего как вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» [131, с. 519].

По мнению автора, «направленность включает два тесно связанных между собой момента:

а) предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет;

б) напряжение, которое при этом возникает» [131, с. 520].

Дальнейшее развитие проблема направленности личности получила в трудах Л.И. Божович, Е.П. Ильина, А.В. Петровского, Н.И. Шевандрина и др.

Л.И. Божович определяет направленность личности как «устойчиво доминирующую систему мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека и определяют направление его деятельности» [12, с. 242].

Е.П. Ильин определяет направленность личности как устойчиво доминирующую систему мотивов, утверждая, что она «выполняет роль магнита, притягивающего активность человека и направляющего ее» [61, с. 132].

Другая группа ученых Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Н.И. Рейнвальд, В.А. Ядов и др. предмет направленности личности рассматривают более широко. Они включают в ее структуру не только мотивацию, но и такие личностные образования, как ценностные ориентации, социальные роли и статусы, отношения, мировоззрение.

Так, В.Н. Мясищев, понимает под направленностью избирательное отношение человека к действительности, влияющее на его деятельность.

Направленность в этом случае предстает как субъективная, внутренняя сторона взаимодействия человека с миром.

Система отношений личности включает эмоциональные, познавательные, преобразующие, этические их виды и имеет иерархическую структуру.

Эти отношения могут проявляться на разных уровнях организации психического:

- условно-рефлекторном (реакции),
- конкретно-эмоциональном (любовь, вражда и т.п.),
- конкретно-личностном (избирательность отношений к лицам социального окружения),
- нравственном (моральные законы, социальные нормы) [98].

В.А. Ядов определяет направленность как комплекс особого рода закрепленных в структуре личности отношений к условиям деятельности, являющихся продуктом столкновения потребностей и ситуаций, в которых они могут быть удовлетворены.

Отношения формируются благодаря предшествующему опыту и определяют избирательность восприятия и реагирования.

Первый уровень диспозиционной структуры образуют элементарные фиксированные установки, образованные на основе витальных потребностей, которые определяют специфические реакции на актуальные предметные ситуации.

Второй уровень представлен социальными фиксированными установками, которые проявляются на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях и определяют поступки, привычные действия человека.

Третий уровень – общая направленность интересов личности в ту или иную сферу социальной активности, которые идентифицируют личность с определенной сферой жизнедеятельности (профессией, семьей и т.д.).

Четвертый, высший уровень образуют ценностные ориентации, которые формируются на основе социальных потребностей, в соответствии с социальными условиями и обеспечивают целостность поведения человека в различных сферах жизни [169].

Б.Г. Ананьев отмечает, что жизненную направленность определяют такие личностные характеристики как: статус и социальные функции-роли, мотивация поведения, ценностные ориентации, структура и динамика отношений [5, с. 40].

К.К. Платонов рассматривает направленность в системе основных составляющих личности.

Автор выделяет другую модель ее структуры.

Низший уровень представлен биопсихическими свойствами (темперамент, возрастные, половые особенности, задатки, инстинкты), которые формируются в процессе тренировки.

Второй – образован индивидуальными особенностями психических процессов (восприятия, мышления, эмоций, чувств и т.д.), формирующихся в результате упражнений.

Третий уровень отражает опыт, включающий в себя знания, умения, навыки, привычки, основным видом развития которых является обучение.

Четвертый, высший уровень представлен направленностью личности, которая характеризуется уровнем, широтой, интенсивностью, устойчивостью и действенностью в форме влечения, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения и убеждений [108].

Н.И. Рейнвальд считает направленность личности «доминирующей мотивацией, определяющей избираемые человеком жизненные цели, ценностные ориентации и способы самоутверждения» [125, с. 134].

Автор выделяет следующие типы направленности личности: созидателя, когда индивид включен в систему общественных отношений; потребителя, когда человек рассматривается только как потребитель духовных и материальных благ; разрушителя, когда во имя корыстных интересов субъект готов разрушить любые ценности, созданные другими.

Н.И. Рейнвальд пишет о том, что, психологическое учение о направленности личности не преодолело логики абстрактного функционализма. Это влияет на толкование сути изучаемого феномена. Очень часто направленность рассматривается как однопорядковое свойство личности. На самом же деле, она

представляет собой универсальную основу любых человеческих проявлений [125, с. 87].

Представители третьего подхода к пониманию сути понятия «направленность личности» А.Г. Асмолов, Ю.М. Забродин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.А. Сосновский считают, что в ее основе лежит смыслообразующий мотив, побуждающий человека к деятельности.

Так А.Н. Леонтьев полагает, что направленность личности во вне проявляется и конкретизируется в виде установки или отношения.

В первом случае в качестве побудителя выступает влечение, а в качестве цели – образ.

Во втором – побудителем становится мотив, а целью – модель желаемого результата. Именно здесь прослеживается связь мотивационно-потребностной сферы человека с познавательными процессами [83].

А.Г. Асмолов, под направленностью понимает «емкую описательную характеристику структуры личности» [7, с. 14].

Для того чтобы раскрыть эту структуру необходимо использовать принцип анализа по следующим единицам: динамичность, наполненность предметным содержанием, уровень отражения того или иного содержания, раскрытие происхождения и сути детерминации образования структуры личности, учет типа иерархических взаимосвязей организации личности, объяснение развития и саморазвития личности, ее внутриличностной динамики [6].

По мнению Д.А. Леонтьева [83], в качестве основной жизнедеятельности субъекта выступает логика жизненной необходимости, отражающая практические взаимоотношения человека с миром.

В жизненный мир субъекта включено множество признаков и явлений, которые определенным образом относятся к реализации потребностей субъекта, то есть, опосредованы смысловыми связями.

Благодаря включению в структуру смыслового опыта происходит выявление места и роли тех или иных объектов в жизни человека, то есть, определяется жизненный смысл, его осмысленность приводит к появлению личностного смысла.

Следовательно, направленность личности автор определяет как систему ведущих личностных смыслов, определяющих

эмоциональные переживания, отношения человека к миру, себе, людям, характер его действий и поступков.

Проанализировав научные взгляды на проблему направленности личности представителей третьего подхода, мы видим, что данные авторы определяют направленность личности как мотивационно-смысловую структуру.

Смыслообразование, то есть развитие системы субъективных значимостей, эмоционально окрашенных отношений к окружающему миру, себе, другим людям, осуществляется личностью посредством всей иерархизированной структурой направленности человека, которая по-разному соотносится с различными внешними явлениями, условиями и обстоятельствами его жизнедеятельности.

Представители четвертого подхода (А.Г. Ковалев, В.С. Леднев, П.М. Якобсон и др.) рассматривают содержание понятия «направленность личности» с интегративных позиций.

Г.А. Ковалев понимает под направленностью – систему, побуждающую особое избирательное отношение к личности, интегративное качество, включающее в себя систему идеалов, потребностей и интересов [66, с. 18].

В.С. Леднев утверждает, что направленность и опыт рассматриваются как целостное, интегративное образование, состоящее из знаний, умений и качеств личности (интересов, потребностей, мотивов, установок, убеждений и мировоззрения) [80].

М.С. Неймарк в своих исследованиях выделяет следующие признаки сформированности направленности личности, как качества социально зрелой личности: непротиворечивость мотивов, единство сознательно принятых намерений и неосознанных стремлений, тем самым, считая направленность личности психологически устойчивым ее свойством, обеспечивающим возможность противостоять нежелательному влиянию среды, то есть соотносит с таким свойством личности как эмоциональная устойчивость [99].

Анализ определений эмоциональной устойчивости показал, что в качестве основных ее компонентов, сторонники интегративного направления выделяют социальные, тем самым, подчеркивая возможность развития и совершенствования данного личностного качества в процессе обучения и воспитания человека.

В своем исследовании мы будем придерживаться следующей трактовки: *эмоциональная устойчивость* – это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоционального, интеллектуального, мотивационного, волевого и

поведенческого компонентов психической деятельности индивида, которое обеспечивает успешное достижение цели деятельности и наиболее эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке.

Теоретическое и прикладное значение процессов формирования и развития эмоциональной устойчивости субъектов разных сфер человеческой деятельности не теряет своей острой актуальности. Сюртукова Е.Ю. [144] (2013) опубликовала свои выводы о том, что специфика психического выгорания у педагогов проявляется в общем уровне сформированности психического выгорания, выраженности его отдельных компонентов (психоэмоционального истощения и деперсонализации) и факторов развития (личностных и организационных). Личностная детерминация психического выгорания характеризуется выраженной интрапрофессиональной спецификой. Детерминантами выгорания, свойственными для выборки воспитателей ДООУ, выступает личностная черта «подозрительность», а также ряд мотивационных особенностей: потребность в творчестве, потребность в самомотивации и потребность в признании. Специфическими факторами, обуславливающими выгорание выборки учителей, являются черты: «сензитивность», «внутренняя напряженность» и «эмоциональная стабильность».

Уддин М. А. [148] установил (2014), что общий уровень субъективного контроля у студентов ДОО превышает аналогичный показатель у студентов очного обучения. Они в большей степени, чем студенты очного обучения, считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и, следовательно, берут на себя ответственность за свою жизнь в целом. Это можно объяснить и спецификой обучения на основе дистанционных образовательных технологий, так как оно строится по индивидуальным программам и каждый студент должен самостоятельно учиться и выполнять всю учебную программу. Уровень саморегуляции в большей степени влияет на самоактуализацию и уровень субъективного контроля у студентов ДОО, по сравнению со студентами очного обучения.

При изучении динамики интернальности по курсам у студентов очного и дистанционного обучения установлены достоверные различия между студентами очного обучения 1 и 3 курсов по показателям интернальности в области достижений и интернальности в области межличностных отношений.



Джиган Н.Д. (2013) обосновал психолого-акмеологическую концепцию обучения созидательной и самосозидательной деятельности субъектов образования и выявил взаимосвязь решения трудных нестандартных ситуаций и структурно-образующих компонентов психолого-акмеологической концепции с созданием средствами разработанных образовательных и индивидуальных программ, учебных дисциплин и инновационных акме-технологий активных, интерактивных, рефлексивных методов, тренингов, методов научных проектов, обеспечивающих искомую продуктивность созидательной деятельности [32].

Автором экспериментально доказано, что наиболее тесную связь приобретает направленность личности и чувствительность ( $r_s = 0,616$ ). Положительная умеренная взаимосвязь направленности личности выявлена также с высокой нормативностью поведения ( $r_s = 0,474$ ), уверенностью ( $r_s = 0,416$ ), экспрессивностью ( $r_s = 0,356$ ), общительностью ( $r_s = 0,340$ ), смелостью ( $r_s = 0,36$ ), откровенностью ( $r_s = 0,33$ ). Чем выше свойство личности, тем выше направленность, профессиональное развитие и создание «Рефлексивная саморегуляция» и «Результат» (0,53). Чем выше рефлексивная саморегуляция у студентов, тем выше «Результат» и «Локус контроля-Я (0,38)».

Ковальская Е.В. (2014) говорит об эффективности формирующих и развивающих программ взаимодействия со студентами. Эффективность программы возможна только тогда, когда студент начинает осознавать ее необходимость, когда все ее элементы переживаются студентом и приобретают личностный смысл. В этом случае в процессе реализации программы психологического сопровождения актуализируются творческие возможности, индивидуальные качества студентов, креативные умения, навыки и компетенции в личностной, интеллектуальной и коммуникативной сферах, обеспечивающие эффективность учебно-профессиональной деятельности; создается целостное представление о своих творческих возможностях, содержании, способах и средствах своей творческой деятельности; формируется готовность студентов быть субъектом учебно-профессиональной деятельности на основе самоанализа особенностей собственной психики, внутреннего опыта и деятельности [67].

При этом, говорит автор, критериальное значение приобретает увеличение гибких облических связей и уменьшение жестких ортогональных; увеличение плотности разноуровневых связей;

повышение приспособительных возможностей личностного и социально-психологического уровней.

Условия успешности такого взаимодействия заключается в осознании студентами смысла креативности как своего внутреннего ресурса саморазвития, актуализации их творческих возможностей и готовности студентов быть субъектом своей творческой активности.

Теоретическая модель развития представляет собой сложное личностно-деятельностное образование и включает в себя три модуля: мотивационно-целевой, содержательный, оценочно-рефлексивный. Мотивационно-целевой модуль направлен на осознание смысла креативности как своего внутреннего ресурса. Содержательный модуль направлен на развитие способностей, навыков и компетенций, обеспечивающих высокий уровень креативности в личностной, интеллектуальной и коммуникативной деятельности. Оценочно-рефлексивный модуль направлен на осмысление, самоанализ и самооценку собственной творческой деятельности.

В своем исследовании Калугин Д.В. (2013г.) установил, что стремление к успеху положительно связано с такими компонентами удовлетворенности образовательной средой, как «сохранение личного достоинства» ( $r=0,31$ ), «возможность высказать свою точку зрения» ( $r=0,26$ ) и характеристиками защищенности: «защищенность от унижения» ( $r=0,39$ ), «защищенность от угроз» ( $r=0,37$ ), «защищенность от игнорирования» ( $r=0,38$ ) и «защищенность от недоброжелательного отношения» ( $r=0,39$ ) [63].

Аффилятивная тенденция «стремление к людям» мотивации социального поведения у учителей взаимосвязана с компонентами удовлетворенности «взаимоотношения с коллегами» ( $r=0,27$ ) и «учет личных проблем и затруднений» ( $r=0,3$ ), а также компонентами защищенности - защищенность от «угроз учеников» ( $r=0,32$ ), «принуждения делать что-либо против Вашего желания учениками» ( $r=0,31$ ) и «недоброжелательного отношения учеников» ( $r=0,27$ ).

Тенденция мотивации аффилиации «боязнь быть отвергнутым» в группе учащихся имеет отрицательную корреляционную связь с параметрами удовлетворенности: «взаимоотношения с учителями и учениками» ( $r=-0,35$ ), «возможность высказать свою точку зрения» ( $r=-0,31$ ), «учет личных проблем и затруднений» ( $r=-0,3$ ), и защищенности от: унижения одноклассниками ( $r=-0,28$ ), угроз одноклассников ( $r=-0,29$ ), игнорирования одноклассниками ( $r=-0,33$ ) и учителями ( $r=-0,26$ ). Выявлена такая же зависимость в группе

педагогов с компонентом удовлетворенности – «сохранение личного достоинства» ( $r=-0,28$ ), и «защищенность от унижения учениками» ( $r=-0,27$ ) [63].

Малышев В. А. [86] (2013г.) назвал четыре основных типа негативного отношения к доминирующей организационной культуре, обозначенные рабочими понятиями «сильный профессионал», «старожил», «маргинальный тип» и «нонконформист». Данные типы характеризуются значимыми и устойчивыми различиями не только структуры их личностных качеств, но и организационно-поведенческих проявлений. Большинство выявленных типов можно конкретизировать с помощью факторов самоидентификации, представления о пространстве, распределения поощрений и наказаний, диагностируемых методикой исследования организационной контркультуры. Неадаптированные типы на фоне общей неопределенности представления о пространстве имеют высокую самоидентификацию и уделяют большое внимание процессам поощрения и наказания. Сильные профессионалы отрицают само понятие общепризнанной организационной культуры.

Полезными в аспекте формирования и развития эмоциональной устойчивости психологов мы нашли выводы Рогаль-Левицкой О.Ф. (2013г.) об условиях успешной реализации психологического сопровождения, в их числе[126]:

1) опора на технологию психолого-педагогической помощи, технология «воспитания успехом»;

2) выход на оптимальную цель – зрелость, как критерий развития;

3) стимулирование к самоприсвоению ценностей культуры, к трудовому самовоспитанию, как необходимому условию и стартовому основанию для более компетентных поисков гуманных способов изменения своей нравственной сферы жизнедеятельности.

Преобразующее взаимодействие - это целый комплекс взаимосвязанных проблем, требующих незамедлительного решения на уровнях теоретического осмысления, практической реализации, коррекционной работы и профилактики.

Петрова А.Г. (2013) провела анализ динамики когнитивного и регуляционного блоков профессионально важных качеств в процессе профессионализации и сделала вывод о том, что психологическая защита личности должна стать ее профессионально-значимым качеством, а модель ПВК психолога, включающая когнитивный,

ценностно-мотивационный, коммуникационный и регуляционный блоки, должна обязательно содержать регуляционный блок.

Для каждого этапа профессионализации характерны модели защитного поведения, связанные с критериями профессионализации. На этапе профессиональной адаптации с критерием профессионализации связана «Эмоциональная» модель, на этапе первичной профессионализации – «Регрессионная» и «Реакционная» модели, на этапе вторичной профессионализации «Эмоционально-регрессионная», «Рациональная» и «Коммуникационная», на этапе профессионального мастерства – «Поливариативная» модель.

Выявленные в исследовании модели защитного поведения, способствующие эффективному преодолению нормативных профессиональных кризисов, свидетельствуют о необходимости учёта особенностей психологической защиты психологов при проведении профессионального отбора и аттестации [106].

Елисеева Ж.М. (2012) исследуя индивидуально-психологические особенности сотрудников и стили их реагирования с помощью опросника «PEN» » (Г.Айзенк,С.Айзенк) было выявлено, что большинство (46,7%) относятся к типу темперамента «сангвиник» для которых характерны жизнерадостность, общительность, отзывчивость, эмоциональная устойчивость. Также достаточно большое число сотрудников (30%) относятся к типу «меланхолик», что характеризует их как эмоционально неустойчивых, тревожных, ригидных, часто неуверенных в себе. 13,3% испытуемых этой группы относятся к типу «холерик», т.е. вспыльчивы, подвержены частой смене настроения, обладают повышенной экспрессией. 10% сотрудников являются «флегматиками», т.е. обладают высокой работоспособностью, трудно приспосабливаются к новым условиям, эмоционально очень устойчивы [48].

Была выявлена корреляционная связь между типом темперамента «сангвиник» и инновационным стилем реагирования ( $r_s = 1,3$  и  $r_{кр} = 0,66$ , при  $p \leq 0,01$ ), а также между типом темперамента «меланхолик» и консервативным стилем реагирования на изменения ( $r_s = 0,5$  и  $r_{кр} = 0,66$  при  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что тип темперамента определяет способ поведения сотрудника во время имиджевых изменений в организации - стиль его реагирования. Сотрудники, относящиеся к типу темперамента «сангвиник», для которых характерны жизнерадостность, общительность, отзывчивость, эмоциональная устойчивость положительно реагируют

на изменения, эмоционально вовлекаются в их процесс. Сотрудники, имеющие тип темперамента «меланхолик», для которых характерны тревожность, неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость редко видят необходимость в изменениях, которые часто и вызывают у них подобные реакции. Поэтому изменениям они предпочитают стабильность [48].

Кубарькова Н.В. провела анализ (2012г.) научных источников в рамках указанных далее теорий, позволивший определить около 70 качеств. Получилось, что все известные авторы включали эмоциональную устойчивость или близкие к этому свойству качества в перечень ведущих качеств личности: Д. Майерс (достаточный запас оптимизма и веры в людей, чтобы вдохновлять их; покладистость; эмоциональная устойчивость); Первин, Джон, Р.Хоган (эмоциональная стабильность, уверенность); Р. Стогдилл (уверенность в себе); У. Беннис (эмоциональная стабильность); Р.Л. Кричевский (уверенность в себе; эмоциональная уравновешенность; стрессоустойчивость); Е.В. Андриенко (терпение; эмоциональная устойчивость; гибкость в усвоении новых ролей) [73].

Прозорова М.Н. (2013г.), изучавшая особенности образовательной рефлексии как механизма формирования учебно-профессиональной деятельности студентов, также говорит о включении эмоциональной устойчивости в профессионально-важные качества субъектов психолого-педагогических профессий. Доброжелательность, сочувствие, сопереживание, интерес к людям должны сочетаться у специалистов сферы «человек – человек» с высокой эмоциональной устойчивостью, выдержкой, самоконтролем, умением владеть собственными чувствами. Работа с людьми часто сопряжена с высоким нервно-психическим напряжением и требует хорошо развитых не только коммуникативных, но и эмоционально-волевых качеств [116].

Дьяченко И.А. (2013г.) исследуя психическое состояние и переживание одиночества людей пожилого возраста (а это нам важно, потому что студенты нашего факультета сегодня сильно «повзрослели» и возраст в 53 года недавно выпустившегося студента уже превзошли 72 года недавно поступившего) сделал вывод, что пожилые люди с низким уровнем субъективного переживания одиночества обладают активным, оптимистическим отношением к жизни, они в большей степени готовы к преодолению препятствий и верят в свои возможности. У таких людей чаще всего преобладает положительный эмоциональный тон и спокойное протекание

эмоциональных процессов. Высокому уровню переживания одиночества соответствует низкая эмоциональная устойчивость и негативный эмоциональный фон, неверие в собственные возможности и пассивное отношение к жизненной ситуации. В наибольшей степени с переживанием одиночества связаны устойчивость-неустойчивость эмоционального фона ( $r=-0,52$ ;  $p\leq 0,001$ ) и удовлетворенность-неудовлетворенность жизнью в целом ( $r=-0,51$ ;  $p\leq 0,001$ ). Наличие отрицательных корреляционных связей по данным параметрам свидетельствует о том, что переживание одиночества сопровождается снижением эмоциональной устойчивости и негативным эмоциональным тоном, а также неудовлетворенностью процессом собственной самореализации и жизнью в целом. Значимые отрицательные корреляционные связи обнаружены также между уровнем субъективного переживания одиночества и другими параметрами доминирующего состояния [45].

Все сказанное обязывает использовать в теории и практике формирования и развития эмоциональной устойчивости человека компетентностного подхода.

## **2. Компетентностный подход к развитию эмоциональной устойчивости личности**

Современное общество ориентировано на развитие творческого потенциала человека, его самостоятельность и конкурентоспособность.

По мнению О.Е. Лебедева, «компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [78, с. 3].

Суть заявленных принципов заключается в следующем:

- цели образования отражают развитие у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального и личного опыта;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и мировоззренческих проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для развития у учащихся опыта самостоятельного

решения вышеперечисленных проблем, составляющих основу содержания образования;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, который достигли учащиеся на определенном этапе обучения.

С позиции компетентностного подхода основным результатом образования становится высокий уровень сформированности компетенций.

Процесс развития компетенций осуществляется как под воздействием международных, так и внутригосударственных тенденций современного общества.

Образование, основанное на компетенциях (competence – based education – CBE) формировалось в Америке, в 70-х годах прошлого века, в рамках предложенного Н. Хомским (1965г. – Массачусетский университет) понятия «компетенция» (от лат. «competence» – способный) означающее «круг вопросов, в которых личность обладает познанием, опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизни» [27].

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к толкованию понятий «компетенция» и «компетентность».

По мнению Г.К. Селевко, компетенция – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели [134]. «Компетентность – это интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [134, с. 139].

А.В. Хуторской под компетенцией понимает «заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной среде» [153, с. 112]. Компетентность – это обладание человеком соответствующей компетенцией [154].

Рассматривая соотношение заявленных дефиниций, Э.Ф. Зеер под компетенцией понимает общую способность человека мобилизовать в конкретной социально-профессиональной ситуации свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [51].

Под компетентностью автор понимает «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [52, с. 51].

В.А. Демин под компетентностью понимает «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной концепции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [30, с.35].

По мнению В.С. Безруковой компетентность предполагает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [10, с. 64].

П.В. Симонов, отражая суть понятия компетентность, говорит о потенциальной готовности решать задачи со знанием дела, не раскрывая содержание данной готовности [138]. Развивая эту мысль, А.К. Маркова выделяет четыре уровня компетентности [90]:

1 – неосознанная некомпетентность «я не знаю, что я не знаю»;

2 – осознанная некомпетентность «я знаю, что я не знаю»;

3 – осознанная компетентность «я знаю, что я делаю»;

4 – неосознанная компетентность «я делаю все автоматически и на высоком уровне».

Истинная компетентность, по мнению автора, это неосознанная компетентность.

М.А. Чошанов считает, что компетентность – это владение оперативными и мобильными знаниями, постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть, это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения, отвергая ложные [159].

В. де Ландшеер под компетентностью понимает углубленное знание, составление адекватного выполнения задачи, способность к актуальному выполнению деятельности [98].

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», дается развернутое толкование изучаемого понятия.

Автор утверждает, что компетентность как явление «состоит из большого числа компонентов (компетенций), многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [121, с. 253].



Дж. Равен выделяет 37 компетенций (назовем этот список здесь полностью, он понадобится для дальнейшего обсуждения):

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели,
- тенденция контролировать свою деятельность, вовлечение эмоций в процесс деятельности,
- готовность и способность обучаться самостоятельно,
- поиск и использование обратной связи,
- уверенность в себе,
- самоконтроль,
- адаптивность,
- отсутствие чувства беспомощности,
- склонность к размышлениям о будущем,
- привычка к абстрагированию,
- внимание к проблемам, возникающим в процессе достижения поставленных целей,
- самостоятельность и оригинальность мышления,
- критичность мышления,
- готовность решать сложные вопросы,
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство,
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих),
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск,
- отсутствие фатализма,
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели,
- знание того, как использовать инновации,
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям,
- установка на взаимный выигрыш,
- широта перспектив,
- настойчивость,
- использование ресурсов,
- доверие,
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения,

- способность принимать решения,
- персональная ответственность,
- способность к совместной работе ради достижения цели,
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели,
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят,
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала окружающих,
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения,
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия,
- способность эффективно работать в качестве подчиненного,
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих,
- понимание плюралистической политики,
- готовность заниматься организационным и общественным планированием [121, с. 281-296].

Проанализировав весь перечень, И.Ф. Горохова выделила составляющие элементы понятия «компетенция» [27]:

- знания (это набор фактов, требуемых для выполнения работы);
- умения (это владение средствами и методами выполнения определенной задачи);
- способность (это предрасположенность выполнять определенную задачу);
- отношение (это внутренняя позиция, определяющая видимые формы действий, предпринимаемые для выполнения задачи);
- усилия (это сознательное приложение в определенном направлении материальных и физических ресурсов).

По мнению Э.Ф. Зеера, «переход к новому уровню целостности образования нельзя осуществить путем количественного изменения состава элементов.

Существует опасность, что список компетентностей, признанных необходимыми, будет достаточно обширным, что затруднит процесс их развития, поэтому при поиске основных или приоритетных компетентностей обращаются к понятию ключевых компетентностей, которое характеризует универсальные компетентности широкого спектра, создающие основу для развития компетенций более специфического применения» [51, с. 52].

Определяя различия между понятиями «компетенции» и «компетентность», многие исследователи в области использования компетентностного подхода в образовании (И.Г.Агапов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Пинский, В.В.Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) отмечали, что компетенция применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в освоении учащимися знаний определенной предметной области, в умениях мыслить ее категориями, решать предметно-ориентированные задачи.

Компетентность же определяется как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как качество личности, проявляющееся в способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте. В соответствии с направлениями реализации компетентностного подхода в образовании, компетенции подразделяются на:

- ключевые – это компетенции необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в быстроменяющемся обществе;
- базовые – это компетенции, отражающие специфику определенной области жизнедеятельности человека;
- специальные – это компетенции, представляющие собой совокупность характеристик конкретной деятельности и отражающие набор специфических функций, необходимых для выполнения конкретного действия, решения конкретной задачи или проблемы.

Ряд исследователей [52; 54; 55; 153, 163] выделяют следующие признаки ключевых компетенций:

- они интегративны по своей природе, то есть включают в себя ряд однородных знаний и умений, относящихся к широким сферам жизнедеятельности человека;
- они многофункциональны, то есть овладение ими позволяет решать разные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной сферах жизни;
- они надпредметны и междисциплинарны, то есть их применение возможно в различных предметных областях и различных ситуациях;
- они многомерны, то есть включают в себя различные личностные качества, способности, умения и отношения.

В научных сообществах всего мира наиболее остро стоит вопрос определения круга ключевых компетенций.

В Британии общеприняты шесть компетенций, которые условно можно объединить в две группы:

- основные (общение, вычислительная и информационная грамотность),
- ключевые (умение учиться и совершенствоваться, решать различные задачи личностного и профессионального характера, взаимодействовать в команде).

В Нидерландах система образования направлена на развитие у учащихся следующих ключевых компетенций:

- стратегической (предполагает развитие умения рефлексировать по поводу будущего),
- предметной (отражает специфические для изучаемого предмета знания и навыки),
- социально-коммуникативной (включает навыки сотрудничества, восприятия критики, предоставления и принятия обратной связи),
- нормативно-культурной (предполагает сформированное профессиональное отношение и мотивационную готовность к достижению результата),
- учебной (отражает развитие учебных навыков и рефлексии).

В Европе социальный заказ образованию оформлен в виде следующих пяти групп ключевых компетенций, озвученных заместителем директора Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М. Стобартом:

1. Политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов).
2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе (понимать различия между людьми, уважать друг друга, уметь жить с людьми других культур, языков, религий).
3. Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением (владеть несколькими языками, что становится важным обстоятельством, обеспечивающим успех в работе и общественной жизни).
4. Компетенции, связанные с поиском, анализом и управлением поступающей информации (владеть новыми технологиями, уметь

подвергать критическому анализу информацию и рекламу, распространяемую по каналам средств массовой информации).

5. Компетенции, реализующие способность учиться всю жизнь, являющиеся основой непрерывной подготовки в профессиональном и социальном плане.

По мнению ряда авторов [55; 153; 163], каждая ключевая компетенция включает в себя четыре составляющих:

- информационную (способы приема, хранения и передачи информации);
- проектировочную (способы постановки целей, определения ресурсов и методов их достижения);
- оценочную (способы сопоставления результатов с целями при помощи теоретических методов исследования);
- коммуникативную (способы обмена информацией и использования ресурсов других людей для достижения целей).

А.В. Хуторской в своей статье «Технология проектирования ключевых и предметных компетенций» указывает на следующие структурные компоненты компетенций [154]:

- название компетенции;
- тип компетенции в общей иерархии (ключевая, общепредметная, специальная компетенция);
- круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция;
- социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме);
- смысловые ориентации ученика по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чем и зачем ученику необходимо быть компетентным);
- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- минимально необходимый опыт деятельности ученика в сфере данной компетенции (по ступеням обучения);
- индикаторы – примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика по ступеням обучения.

Следует отметить, что при характеристике ключевых компетенций архиважным является учет основных потенциалов, которыми должна обладать личность [82; 125]:

- гносеологический (познавательный) потенциал определяется объемом и качеством информации, которой владеет личность, а также ее психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности;
- аксиологический (ценностный) потенциал личности определяется обретенной в процессе социализации системой ценностных ориентации в нравственной, религиозной, политической, эстетической сферах, то есть ее идеалами, целями, убеждениями и устремлениями;
- творческий потенциал личности характеризуется совокупностью умений, навыков и способностей, а так же мерой их реализации в определенной сфере деятельности и общения;
- морально-нравственный потенциал личности определяется нравственно-этическими нормами, стремлениями и ценностями, которые вырабатываются при помощи интеллектуальных и эмоционально-волевых механизмов;
- коммуникативный потенциал личности характеризуется степенью общительности, направленностью и прочностью устанавливаемых контактов, а так же динамикой выполняемых социальных ролей;
- художественный (эстетический) потенциал личности определяется уровнем, интенсивностью ее художественных потребностей, а так степенью их удовлетворенности.

С учетом европейских разработок, на основе собственных исследований А.В. Хуторской выделил следующие ключевые компетенции [153]:

1. *Ценностно-смысловая компетенция*, связанная с ценностными ориентациями учащегося, его способностью ориентироваться в окружающем мире, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, что в совокупности будет способствовать самоопределению ученика, то есть выбору индивидуальной образовательной траектории и стратегии его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурная компетенция* включает осведомленность ученика о духовно-нравственных основах жизнедеятельности человека и человечества в целом, особенностях его национальной и общечеловеческой культуры, основах общественных, социальных и

семейных традиций, способах организации бытовой и культурно-досуговой сферах жизни, к тому же сюда относится опыт освоения учащимся собственной и всечеловеческой картины мира.

3. *Учебно-познавательная компетенция* включает в себя совокупность знаний, умений и навыков ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности: способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии и самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает навыками получения знаний непосредственно из окружающего мира, а так же приемами постановки, формулирования и решения проблемных ситуаций. В рамках этой компетенции определяются требования к функциональной грамотности: научиться отличать факты от домыслов, овладеть измерительными навыками использования вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационная компетенция* обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к поиску, анализу, отбору, преобразованию, сохранению и передачи информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и др.) и информационными технологиями (электронная почта, СМИ, Интернет).

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание языков, умение использовать вербальные и невербальные, письменные и устные способы взаимодействия с людьми, навыки работы в группе. Для освоения данной компетенции в учебном процессе фиксируется достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовая компетенция* включает умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой семейных, трудовых и гражданских взаимоотношений, благодаря чему у учащихся формируются навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* включает знание учащимися правил личной гигиены и безопасной жизнедеятельности, половую грамотность, наличие внутренней экологической культуры и умений заботиться о своем здоровье. Данная компетенция направлена на освоение способов физического,

духовного и интеллектуального саморазвития учащихся, развитие их эмоциональной устойчивости.

По мнению В.Ю. Пузыревского [120], компетенция личностного самосовершенствования включает в себя:

- осознанное восприятие, принятие и регулирование своего поведения;
- умение работать с собственными страхами;
- способность осознавать личностные и метапотребности к ценностям бытия; брать на себя ответственность;
- быть честным перед самим собой и окружающими людьми;
- реализовывать свои потенциальные способности; владеть способами преодоления внутренних защит.

Ряд авторов (И.В. Дубровина, И.С. Кон, В.А. Петровский) считают, что наиболее благоприятным периодом для развития компетенции личностного самосовершенствования является юношеский возраст, так как именно в этот период начинается поиск средств достижения намеченных перспектив, главными из которых являются получаемые знания, умения и приобретаемый опыт, необходимый для самореализации в выбранной сфере деятельности.

И.Ю. Кулагина и Л.М. Фридман отмечают, что в юношеском возрасте в сознании субъекта происходит подсознательное и интуитивное сопоставление требований окружающей действительности и собственных способностей, что при условии совпадения дает положительный сигнал к действию в полную силу. При этом процесс самосовершенствования возможен только в том случае, если требования общества и профессии к личности будущего специалиста несколько выше наличных возможностей конкретного человека [74].

Анализ научной литературы позволил С.В. Дикановой [33] определить три компонента компетенции личностного самосовершенствования:

1. ценностно-смысловой компонент включает представление о личностном самосовершенствовании как смысле жизни;
2. когнитивный компонент представлен системой гуманитарных, культуроведческих и психолого-педагогических знаний, обеспечивающих построение планов, программ и способов самосовершенствования;



3. операциональный компонент включает владение способами развития адекватной самооценки, самоорганизации, самовоспитания и саморегуляции личности.

В своих исследованиях С.Ю. Манухина обозначила перечень ключевых компетенций, высокий уровень сформированности которых позволяет добиться успеха в профессиональной деятельности психолого-педагогическому составу образовательных учреждений.

К ним относятся: эмоциональные, коммуникативные, когнитивные.

Эмоциональные компетенции включают в себя такие личностные качества и свойства, как доброжелательность, эмпатия, эмоциональная устойчивость, усталость/бодрость.

К коммуникативным компетенциям отнесены формы организации коммуникации (избегание конфликтных ситуаций, сотрудничество, доминирование, смена видов деятельности, поддержка учащихся) и внешние проявления успешной коммуникации (активность учащихся).

К когнитивным компетенциям автором были отнесены самосознание и умение слушать [87, С. 5].

Согласно этому подходу эмоциональная устойчивость является эмоциональной компетенцией и определяется как устойчивость к эмоционально-стрессовым ситуациям.

Мастерство педагога и психолога заключается в способности занять эмоционально-нейтральную позицию в отношении любых провокаций, которые могут поступать и от группы и от отдельных учащихся.

Детям всегда необходимо эмоциональное отреагирование взрослых на их поведение.

При этом взрослые не всегда могут дать конструктивную обратную связь, не погружаясь в эмоциональную зависимость от самой ситуации.

Такое поведение может привести к разрушению контакта или неэффективному его продолжению [87, с. 6].

Наше представление об эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции объясняется ее наличием во всех направлениях профессиональной деятельности психологов, включающих в себя психологическое просвещение, профилактику, диагностику, коррекцию, консультирование и социально-

диспетчерскую деятельность (Г.С. Абрамова, М.Р. Битянова, И.В. Вачков, В.И. Долгова, Р.В. Овчарова и др.).

*Психологическое просвещение* включает в себя:

- знакомство всех субъектов образовательного процесса с основными закономерностями и условиями благоприятного развития ребенка;
- развитие потребности в психологических знаниях, желание использовать их в работе с детьми и в интересах собственного развития;
- обеспечение информацией по психологическим проблемам; разъяснение необходимости практической психологии, профессиональных возможностях психолога.

Реализация этих задач осуществляется следующими методами и формами работы: лекции, семинары, беседы, выставки, тематический подбор литературы, круглые столы, дискуссии, ролевые игры и т.д.

*Психологическая профилактика* – это целенаправленная и систематическая работа по предупреждению у учащихся возможных социально-психологических трудностей и созданию максимально благоприятных условий для личностного развития.

Заявленное направление включает в себя:

- разработку и осуществление развивающих программ с опорой на ресурсные возможности детского организма и учетом ведущей деятельности на каждом возрастном этапе;
- выявление психологических особенностей ребенка, которые в дальнейшем могут стать причиной сложностей в его развитии;
- осуществление контроля за соблюдением в образовательном учреждении оптимальных условий, необходимых для нормального развития ребенка и развития его как личности;
- предупреждение возможных осложнений при переходе на следующую возрастную ступень развития;
- работу по развитию готовности ребенка к самостоятельному выбору будущей профессиональной деятельности, через осознание своих мотивов, потребностей, способностей и склонностей.

В психологической профилактике выделяют три уровня:

- первичный – предполагает осуществление заботы о здоровье всех детей образовательного учреждения;
- вторичный – подразумевает выявление детей группы риска и своевременное предупреждение у них возможных нарушений психического развития;

- третичный – предполагает концентрацию психолога на детях с ярко выраженными психологическими проблемами с целью минимизации последствий.

Реализация данного направления работы осуществляется с применением различных форм и методов: воспитательные и культурно-просветительские мероприятия, внеучебная кружковая и спортивная деятельность, тестирование, наблюдение, анкетирование, беседа и т.д.

*Психологическая диагностика* – это деятельность по выявлению психологических причин возникновения проблем обучения и развития учащихся, определению потребностей, способностей, ресурсов и резервных возможностей их личности. Осуществление данного направления работы необходимо для контроля динамики психического развития учащихся и анализа развивающего эффекта различных образовательных программ.

Психодиагностическая деятельность осуществляется по следующим схемам:

- диагностический минимум – это комплексное, лонгитюдное психолого-педагогическое обследование всех школьников одной параллели с целью выявления психологически благополучных детей и детей с проблемами в обучении и развитии;
- углубленное психодиагностическое обследование осуществляется с детьми, имеющими психологические травмы, неразрешенные внутриличностные конфликты.

Любая психодиагностическая работа является лишь элементом диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей деятельности школьного психолога.

Основными методами реализации данного направления деятельности школьного психолога является наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, анализ продуктов деятельности и т.д.

*Психологическая коррекция* – это систематическая деятельность психолога, направленная на решение конкретных проблем обучения и развития различных категорий детей группы риска, обеспечение соответствия этого развития возрастным нормам, оказание помощи педагогическому коллективу.

Существует ряд требований к построению психокоррекционной работы:

- добровольность участия,
- учет общевозрастных и индивидуальных особенностей,

- соблюдение преемственности форм и методов.

Выделяют две основных формы психокоррекции – индивидуальную и групповую.

Выбор формы зависит от характера проблемы, возраста ребенка, его предпочтений.

К основным методам психокоррекции относят – социально-психологический тренинг, тренинг поведения, тренинг личностного роста, игротерапию, арттерапию, психогимнастику и т.д.

*Психологическое консультирование* – это многофункциональный вид работы школьного психолога, включающий в себя три направления:

- консультирование школьников, испытывающих трудности в обучении, общении, психическом самочувствии, находящихся в ситуации стресса, эмоционального напряжения, конфликта;
- консультирование педагогов по вопросам решения школьных проблем и профессиональных задач;
- консультирование родителей с целью восстановления контакта в диаде «ребенок-родитель», а также оказания психологической поддержки в решении семейных проблем.

Основным методом работы психолога является консультационная беседа.

*Социально-диспетчерская деятельность* направлена на получение всеми субъектами образовательного процесса социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетентности психолога.

Для реализации данного направления школьному психологу необходимо иметь банк данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги педагогической, психологической, логопедической, медицинской помощи.

Сказанное позволяет увидеть многоаспектность и многогранность профессиональной деятельности психолога. Реализация всех направлений требует от психолога образовательного учреждения высокой концентрации внимания, умения анализировать собственное эмоциональное состояние, регулировать эмоциональные реакции и поведение, использовать рациональные установки при анализе жизненной перспективы, эффективно взаимодействовать с людьми – все это является составляющими элементами эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога.

В контексте компетентностного подхода эмоциональная устойчивость интегративна и многомерна по своей природе – включает в себя совокупность однородных знаний, умений и отношений, необходимых для реализации всех направлений профессиональной психолого-педагогической деятельности; многофункциональна – овладение ею позволяет конструктивно решать проблемы в повседневной, профессиональной и социальной сферах жизни; надпредметна и междисциплинарна – ее применение возможно в различных предметных областях и различных ситуациях.

*Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога* представляет собой интегративное свойство личности, включающее в себя совокупность знаний, умений и отношений, высокий уровень сформированности которых обеспечивает успешное достижение цели профессиональной деятельности и наиболее эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке, повышая конкурентоспособность специалиста в быстро меняющемся обществе.

По мнению ряда исследователей (Л.М. Аболина, П.Б. Зильбермана, Е.А. Милеряна, В.М. Писаренко и др.) развитие эмоциональной устойчивости будет более эффективным, если оно предстанет как процесс целенаправленного развития на основе специально разработанной программы.

Так, по мнению П.Б. Зильбермана, эмоциональная устойчивость может формироваться и совершенствоваться с развитием и воспитанием личности: «Правильно воспитанная личность располагает значительным комплексом главным образом социальных регуляторных механизмов, обеспечивающих эмоциональную устойчивость даже при повышенной эмоциональной реактивности...» [54, с. 149].

Л.М. Аболин рассматривает эмоциональную устойчивость как целостный процесс саморегуляции в напряженной деятельности, единство «аффекта – интеллекта», «эмоций – сознания», «эмоций – воли», «эмоций – деятельности», «эмоций – физиологической организации» [1, с. 27].

Развитие эмоциональной устойчивости, по его мнению, связано с развитием приемов саморегуляции, которые должны соответствовать индивидуальным особенностям человека и осуществляться в процессе активного его включения в эмоциогенные условия.

В.М. Писаренко считает, что уровень эмоциональной устойчивости можно повысить с помощью сознательно

организованных действий, приобретенными в ходе жизни знаниями, умениями, свойствами психики. «Не нервная система определяет содержание и основные особенности поведения человека, а деятельность, зависящая от личностных качеств, влияет на состояние его нервной системы» [107, с. 64].

Е.А. Милерян полагает, что при определенной организации учебно-воспитательного процесса, реакции на опасные ситуации будут носить характер сознательного, положительно окрашенного эмоционального поведения [93].

А.Б. Леонова утверждает, что развитие эмоциональной устойчивости необходимо рассматривать не столько как развитие природных задатков или социального опыта, сколько как результат специальной тренировки, целенаправленного обучения, направленных на выработку адекватных внутренних средств преодоления сложных эмоциональных состояний [81].

В связи с этим становится важно ознакомиться с группой методов, способствующих развитию эмоциональной устойчивости. К ним относятся: социально-психологический тренинг, групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика, способы саморегуляции эмоционального состояния психотерапевтические и консультативные техники и др. Рассмотрим их подробнее.

*Социально-психологический тренинг* представляет собой вид методов активного социально-психологического обучения, направленный на развитие знаний, умений, социальных установок и опыта в интересах развития, психокоррекции и психотерапии личности [15; 18].

Л.А. Петровская считает именно этот метод универсальным средством развития компетенций.

По мнению М. Форверга, социально-психологический тренинг эффективно влияет на повышение интерперсональной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность [15, с. 85].

Основными признаками социально-психологического тренинга являются:

- групповое обучение участников тренинга;
- стадийность, обусловленная закономерностями развития малой группы;
- комплексное применение совокупности методов групповой работы;

- продолжительное по времени проведение встреч;
- широкая целевая направленность;
- содержательное и личностное развитие участников.

*Групповая дискуссия* - это вид методов активного социально-психологического обучения, основанный на организационной коммуникации группы в процессе решения различных коррекционно-развивающих задач.

По процедуре проведения групповая дискуссия представляет собой процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит разрешение теоретико-практических проблем и развитие практического опыта совместного участия в их обсуждении.

Психологический механизм использования дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и профессионализму психолога каждый участник получает возможность, сопоставив и уточнив противоположные позиции, увидеть различные пути решения одной и той же проблемы, а также разницу в интерпретации и воспроизведении одних и тех же ситуаций разными людьми [15, с. 24-25].

*Ролевая игра* – это интерактивный метод, достигающий психокоррекционного эффекта за счет интенсивного межличностного общения и проигрывания социальных ролей в условиях игровой имитации реальных или вымышленных ситуаций.

А.К. Быков и Н.Ю. Хрящева отмечают, что ролевая игра дает возможность обучающемуся проявить свою индивидуальность, обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях, установить связь между своим поведением и поведением других на основе анализа переживаний, поэкспериментировать с новыми моделями поведения.

В процессе ролевой игры проигрываются беспокоящие ситуации, прорабатываются непростые эмоциональные состояния.

*Психогимнастика* – это комплекс письменных и устных, вербальных и невербальных психологических упражнений игрового характера способствующих эффективному проведению социально-психологического тренинга.

Эти упражнения могут быть специализированными, воздействующие преимущественно на ту или иную психическую характеристику или интегративными, оказывающие более генерализованное воздействие.

Они позволяют использовать для осознания переживания проблемы разные уровни психического отражения, что в итоге

расширяет возможность восприятия и осознания одной и той же ситуации [15, с. 97-98].

Средством психологической коррекции и развития эмоциональной устойчивости личности выступили следующие приемы и техники.

*Самомониторинг эмоциональных состояний* используется в целях выявления и произвольного преодоления эмоциональной напряженности. Его суть заключается в поощрении открытого высказывания клиентом своих чувств.

*«Трехступенчатая ракета»* позволяет конструктивно высказать свое мнение, уважая чувства другого человека. Реализация данной техники включает в себя: сообщение факта («Я вижу перед собой...»); интерпретацию, отражение очевидного («Для меня этот факт...», «Может быть это о том...», «Мне кажется...», «Я так думаю...», «Возможно...Вероятно...», «Такое ощущение, впечатление...»); отражение чувств («И в связи с этим я чувствую...»). Данная техника учит принимать все свои чувства и доверять им, что позволяет снизить уровень напряжения клиента.

*Парадоксальная интенция* – это преувеличение, доведенное до абсурда, волнующей ситуации, чтобы клиент осознал неадекватность, неуместность и нежелательность своих действий.

Клиентам предлагается воспроизвести то, чего они больше всего боятся, сопровождая это шутками.

Правило приема – «Если вы хотите избавиться или ослабить какое-то нежелательное состояние, попытайтесь сделать прямо противоположное – вызвать и усилить его».

*Дыхательная гимнастика* включает в себя ряд приемов регуляции дыхания, использование которых позволяет управлять своим состоянием и овладеть свободой выражения ранее подавляемых чувств.

Эти приемы основаны на сознательном контроле за ритмом, частотой и глубиной дыхания, что позволяет нейтрализовать избыточное возбуждение, нервно-психическое напряжение.

*Аутогенная тренировка* – это метод психологической саморегуляции, основанный на формировании устойчивых связей между словесными формулировками и возникновением определенных состояний с применением саморефлексии.

*Техника прогрессирующей мышечной релаксации.* Суть этого метода объясняет закон сохранения энергии.



Образно говоря, возникшая психическая энергия (если эмоции не были проявлены), не растворяется, а переходит в энергию мышечного напряжения, причем мы не всегда отдаем себе в этом отчет.

И очень часто у людей, не выражающих адекватно свои эмоции и не умеющих правильно сбрасывать напряжение, формируется так называемый «мышечный панцирь».

С течением времени невысказанные эмоции превращаются в мышечные зажимы, которые, в свою очередь, приводят к развитию психосоматики.

Релаксация – это навык, который можно выработать и использовать для преодоления психоэмоциональных проблем. Значительная часть мышечного напряжения является приобретенной, поэтому с помощью регулярной тренировки и определенных упражнений от него можно избавиться.

Э. Джекобсон предложил достигать расслабления, используя активную нагрузку – усилив нагрузку на мышцы, вызвать их переутомление и неизбежное последующее расслабление.

Процесс обучения данному методу включает в себя три стадии:

- на первой – происходит выработка навыков произвольного расслабления отдельных групп мышц;
- на второй – участники учатся расслаблять отдельные участки тела или все тело;
- на третьей – происходит усвоение «навыка отдыха», позволяющего произвольно вызывать расслабление в сложных эмоциогенных ситуациях.

Перед выполнением упражнения необходимо несколько секунд потратить на растяжки мышц и сухожилий, а также разминку суставов [68].

*Систематическая десенсибилизация* – это техника снижения эмоциональной восприимчивости по отношению к определенным ситуациям.

Разработана Дж. Вольпе на базе экспериментов И.П. Павлова.

Процедура ее использования включает в себя несколько этапов:

- на первом этапе участники обучаются методике глубокого расслабления;
- на втором этапе составляют так называемый «Лист иерархии страхов», в начале которого указывают ситуацию, вызывающую наименьший страх, в конце – наибольший;
- на третьем этапе начинается собственно десенсибилизация.

Участникам, находящимся в состоянии полного расслабления, предлагается мысленно представить себе ситуацию, вызывающую у них минимальный страх, и постараться «вжиться» в нее.

Как только эмоциональное напряжение, вызванное представлением, достигнет высокого предела, участникам предлагают прекратить мысленное представление и расслабиться.

Так прорабатываются все позиции «Листа иерархии страхов».

Упражнение считается отработанным только в том случае, если участник при мысленном представлении всей иерархии психотравмирующих сцен не испытывает тревоги и волнения.

*Декастрафизация* (техника «что... если») предназначена для исследования действительных фактических событий и последствий, которые в представлении клиента вызывают у него чувство тревоги.

Эта техника помогает справиться с последствиями событий, сопряженных со страхом.

При рассмотрении всех последствий ситуации участник приходит к выводу о том, что ситуация менее значима, чем представлялась ему в самом начале беседы.

*«Реатрибуция»* – поиск альтернативных причин проблемы.

Методика, описанная А. Бекком, включает три группы приемов: проверка наполненности когниций пациента реальным содержанием, помощь пациенту в выявлении несостоятельности представлений о причинах в патологизирующей его цепочке суждений, закрепление новых атрибуций (в дискуссии, ролевой игре, в повседневной жизни).

*Позитивное переформулирование* – техника предназначена для мобилизации человека, который считает, что проблема вышла из под его контроля. Участникам предлагается сформулировать волнующую проблему, а затем переформулировать ее так, чтобы она стала руководством к действию. Например, человеку, который считает: «Никто не обращает на меня внимание», предлагается переформулировать проблему: «Мне нужно эмоциональное тепло. Я его не получаю. Поэтому мне нужно попросить других людей, чтобы они обо мне позаботились».

В рамках нашего исследования развитие эмоциональной устойчивости личности осуществлялось при помощи разработанной психолого-педагогической программы, реализуемой на факультете психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Содержательной основой данной программы стала модель развития эмоциональной устойчивости личности, подробное описание которой представлено в п. 3.

### **3. Модели развития эмоциональной устойчивости личности**

Моделирование является не только одним из средств отображения явлений и процессов реального мира, но и объективным практическим критерием проверки истинности наших знаний, умений, навыков и отношений.

Построение и использование моделей является ключевым механизмом познания.

В случае многогранности и сложности реальных объектов и явлений окружающей действительности, лучшим способом их изучения часто является построение и изначальное исследование модели, отображающей какую-то грань реальности.

Моделирование в современных исследованиях является уже обязательной технологией, но исследователи к ее реализации готовы не достаточно.

Нами проанализированы десять диссертаций, защиты которых прошли в последние годы, начиная с 2010 года.

В 2010 году Ашихмина О.А. защитила кандидатскую диссертацию по теме «Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации» [8]. Автором описаны особенности эмоциональной устойчивости психологов системы образования на разных этапах профессионального становления и (отметим сразу) разработана, обоснована, проверена на надежность, валидизирована, стандартизирована методика изучения рефлексии эмоциональных состояний, определены интервалы для низких, средних и высоких показателей для каждой категории обследуемых (психологов системы образования и студентов-психологов).

Автор считает, что для развития эмоциональной устойчивости психологов системы образования характерна нелинейная зависимость эмоциональной устойчивости и профессионального психологического стажа. Для психологов системы образования в периоды до 1 года и от 5 до 10 лет профессиональной деятельности характерен кризис развития эмоциональной устойчивости. Наиболее благополучными в отношении уровня эмоциональной устойчивости являются специалисты с психологическим профессиональным стажем от 1 года до 3 лет и от 10-ти до 15 лет. Возрастные особенности эмоциональной устойчивости психологов системы образования характеризуются повышением ЭУ соответственно возрасту в период от 20-ти до 30-тилетнего рубежа, а после 41 года прослеживается

тенденция, заключающаяся в снижении эмоциональной устойчивости по мере увеличения возраста испытуемых.

Автор говорит о существовании двух функций эмоциональной устойчивости: гомеостатической и адаптационной. Гомеостатическая функция эмоциональной устойчивости выполняет регуляторно-стабилизационную роль и позволяет поддерживать эмоциональный баланс, не допуская нарастания эмоциональной напряженности. Адаптационная функция эмоциональной устойчивости позволяет гибко и адекватно приспособиться к новым или изменившимся внешним условиям или внутреннему состоянию без негативных последствий для личности и профессиональной деятельности. Функции эмоциональной устойчивости перманентно взаимодействуют друг с другом и объединяются рефлексией эмоциональной сферы личности. Существует три вида такой рефлексии: рефлексивная способность оценки своего эмоционального состояния; рефлексия принятия решений о способах действий в эмоциогенной ситуации; рефлексивная оценка успешности эмоциональной саморегуляции. Выраженный уровень эмоциональной устойчивости препятствует возникновению синдрома профессионального выгорания психологов системы образования.

Автор называет личностными детерминантами эмоциональной устойчивости психологов, находящихся на разных этапах профессионализации, являются: интернальность; мыслительная и поведенческая гибкость; рефлексивные способности (общая рефлексивность); рефлексивная оценка эмоционального состояния; рефлексия принятия решений о способах действий в эмоциогенной ситуации; рефлексивная оценка успешности эмоциональной саморегуляции; самооценка; коммуникативная толерантность; эмоциональный самоконтроль. У работающих психологов по сравнению со студентами-психологами наблюдается значимое преобладание шести личностных детерминант ЭУ, таких, как: показатели интернальности; показатели общей рефлексивности; показатели рефлексивной оценки эмоционального состояния; показатели самооценки; показатели коммуникативной толерантности; показатели эмоционального самоконтроля.

В этом же 2010 году защитила кандидатскую диссертацию по педагогике Савина Т.А. «Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога» [133]. Эмоциональная устойчивость педагога трактуется автором как способность индивидуума к адекватному и гибкому реагированию на значимые

изменения внутренних (мотивационных, эмоциональных, волевых, когнитивных, перцептивных) и внешних (факторы социальной среды) факторов, и характеризуется сформированностью навыков психорегуляции, стойкостью, стабильностью и сопротивляемостью педагога фрустрации и стрессогенным воздействиям в практической педагогической деятельности.

Основными детерминантами эмоциональной устойчивости педагога в этом исследовании выступают: профессиональная компетентность, коммуникативность, социальная адаптация, стрессоустойчивость, рефлексивные способности, отсутствие выраженной профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Специфика формирования эмоциональной устойчивости педагога обеспечивается своеобразием педагогической деятельности: наличием в ней повышенной эмоциогенности, многообразием коммуникативных связей, разнообразием контактов в общении и взаимодействии, постоянной необходимостью принимать ответственные решения, находить конструктивные пути выхода из конфликта, необходимостью учета многомерности профессиональной деятельности, выражающейся в сочетании задач обучения, воспитания, развития и т.д.

Основными критериями сформированности эмоциональной устойчивости педагога выступают: эмоциональная стабильность, способность к рефлексии эмоциональных состояний, преобладание позитивных эмоций, уровень беспокойства-тревоги, мотивация к избеганию неудач и мотивация к успеху, коммуникативная толерантность, адекватная самооценка, фрустрированность, уравновешенность, стойкость, стабильность, сопротивляемость личности. И здесь у нас возникает вопрос – зачем понадобилось вводить эти два критерия «эмоциональная стабильность» и «стабильность»?

Психолого-педагогическая интегративная технология формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога включает последовательную реализацию информационно-установочного, познавательного-содержательного, социально-профессионального этапов.

Автор утверждает, что формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога будет эффективно при соблюдении следующих психолого-педагогических условий, если:

- процесс формирования эмоциональной устойчивости моделируется как система субъект-субъектных отношений педагогов и студентов;

- реализовано на основании специально разработанной психолого-педагогической интегративной технологии;

- процесс формирования эмоциональной устойчивости направлен на развитие внутренних (когнитивная, эмоциональная, поведенческая и коммуникативная сферы) и использование внешних (социальная среда) ресурсов, носит целостный характер и осуществляется на протяжении всех лет обучения, интегрируя в вузе все компоненты образовательного процесса.

В диссертации, автор которой Рокицкая Ю.А. «Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов» [128] (2010) доказано, что самоактуализация субъекта профессионального самоопределения коррелирует с процессом его психологической адаптации; эмоциональная устойчивость личности является устойчивой психологической характеристикой, требующей для своего изменения специально организованных условий. Как системную категорию, приобретаемую и проявляющуюся в деятельности субъекта, эмоциональную устойчивость целесообразно развивать в контексте интрапсихической деятельности студентов по профессиональному самоопределению; эмоциональная устойчивость студентов взаимосвязана с процессами психологической адаптации и профессионального самоопределения студента. А именно, эмоциональная устойчивость обладает адаптационным потенциалом в процессе профессионального самоопределения студентов. Развитие АПЭУ в процессе профессионального самоопределения студентов находит свое выражение в том, что при повышении уровня эмоциональной устойчивости студентов в профессионально-личностном контексте, повышается уровень и качество психологической адаптации студентов.

Психологическими детерминантами развития АПЭУ в процессе профессионального самоопределения студента являются: 1) открытость опыту, позитивное самоотношение, принятие себя и окружающей действительности;

2) понимание собственной самости через самомониторинг аффективности психических состояний;

3) наличие жизненной цели и принятие ответственности за ее реализацию;

4) профессиографический анализ собственной личности;

5) осознанная, положительная мотивация на формирование эмоциональной устойчивости в профессионально-личностном контексте;

6) навыки эмоциональной саморегуляции.

Эффективными психолого-педагогическими условиями развития адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости студентов в процессе профессионального самоопределения являются специально организованные условия реализации разработанной и апробированной автором коррекционно-развивающей программы. Средством решения задач коррекционно-развивающей деятельности служат: информирование, групповые дискуссии, ролевые, профориентационные игры, психогимнастика, психотерапевтические и консультативные техники, психодиагностические процедуры, способы саморегуляции эмоционального состояния и др.

Близка к теме нашего обсуждения диссертация Казаковой О.А. «Формирование эмоциональной устойчивости у будущих специалистов социальной работы в процессе профессионально-прикладной физической подготовки» (2010) [62]. Специалисты социальной работы тоже решают разноплановые задачи в сферах жизнедеятельности современного человека, оказывая ему содействие в решении трудных жизненных проблем, что необратимо ведет к эмоциональным перегрузкам в процессе профессиональной деятельности. Общими являются особенности профессиональной деятельности специалиста социальной работы и психолога - полинаправленность, стрессогенность, универсальность, интегративность, полиролевантность, технологичность, полифункциональность, акмеологичность.

Эмоциональные перегрузки приводят к изменениям в мотивационной сфере, разочарованию в профессии, к общей деформации личности. Коррекция негативных последствий профессиональной деятельности предполагает наличие у специалиста эмоциональной устойчивости как профессионально значимого качества личности, позволяющего преодолевать состояние эмоционального возбуждения при выполнении профессиональной деятельности, уменьшать отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, противостоять напряженным ситуациям и принимать решения о способах деятельности.

Автор говорит о том (и с этим мы абсолютно согласны), что профессиональная подготовка достигает цели, когда в уже базовых

дисциплинах предусмотрено формирование качеств, позволяющих преодолевать состояние эмоционального возбуждения при выполнении профессиональной деятельности, уменьшать отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий. Автор говорит о занятиях по физической культуре, в процессе которых формировались бы волевые качества и выдвигает условия формирования эмоциональной устойчивости (организация профессионально-прикладной физической подготовки обеспечивает развитие волевых качеств адекватно особенностям профессиональной деятельности специалиста; специально отобранные физические упражнения создают ситуации повышенной сложности, что требует проявления комплекса волевых качеств).

Стратегия профессиональной подготовки должна базироваться на принципах системного, структурного и деятельностного подходов.

Автор называет системой совокупность следующих элементов:

Целевой элемент содержит обоснование результата профессиональной подготовки.

Содержательный элемент представлен тремя разделами — теоретический включает знания об особенностях деятельности специалистов социальной работы; методико-практический и учебно-тренировочный разделы — физические упражнения разной степени сложности и виды спорта, обеспечивающие развитие комплекса волевых качеств.

Процессуальный элемент интегрирует лекционные занятия, спортивные игры, эстафеты.

Считаем, что такой морфологический состав некорректен. У элементов системы не должно быть еще и разделов, поскольку классический элемент имеет предел делимости в рамках данной системы.

Подобная функция физической культуры защищена и в кандидатской диссертации «Педагогические условия повышения эмоциональной устойчивости личности студентов» (2011г.). Автор - Агаев Натиг Фарман оглы [2] - говорит о том, что физическая культура в образовательном пространстве вуза студентов творческих специальностей является одним из ведущих компонентов в структуре педагогических условий профилактики нарушений в эмоционально-личностной сфере студентов.

Для доказательства этого положения автором: изучены особенности эмоционально-личностного статуса студентов первого и четвертого курсов творческих и технических специальностей,



влияющие на компоненты качества жизни, мотивационную сферу и направления развития личности; исследована распространенность синдрома эмоционального выгорания у студентов первого и четвертого курсов; выявлены значимые корреляционные связи между показателями эмоционально-личностного статуса, качества жизни и мотивационной сферы у студентов первого и четвертого курсов; разработаны педагогические условия повышения эмоциональной устойчивости личности студентов в образовательном пространстве вуза.

Психологические аспекты авторского исследования включали:

- оценку структуры личности студентов по тесту Кеттелла,
- методику эмоционального выгорания по В.В.Бойко,
- тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку),
- оценку мотивации успеха и неудачи по опроснику Реана.
- Для изучения системы ценностных ориентаций личности студентов использовали ориентационную анкету определения направленности личности по Б. Бассу.
- Качество жизни студентов исследовали с помощью анкетирования и теста исследования качества жизни «SF-36».

Автором выявлено, что студенты творческих специальностей имеют более низкие уровни эмоциональной устойчивости, компонентов качества жизни и показателей мотивационной сферы, чем студенты технических специальностей. Корреляционные связи между показателями качества жизни, эмоционально-личностной и мотивационной сфер наиболее выражены у студентов творческих специальностей. Низкий уровень эмоциональной устойчивости личности студентов творческих специальностей прогрессирует, начиная с первого курса.

В 2011 году защитила свое кандидатское исследование Буслаева М.Ю. «Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе» [35].

Эмоциональная устойчивость студента-психолога, считает автор, это профессионально значимое качество личности, обеспечивающее стабильность эмоционального состояния и эффективное выполнение деятельности в эмоциогенных условиях при перенапряжении, фрустрации, способствующее предупреждению тревожности, профессиональной деформации личности, эмоционального выгорания

Эмоциональная устойчивость является сложным интегративным образованием, структура которого представлена

единством четырех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-теоретического, эмоционально-личностного, практико-действенного;

Содержательно эмоциональную устойчивость характеризуют: способность регулировать силу эмоциональных проявлений в эмоциогенных ситуациях; выраженность мотивов достижения цели; способность продуктивного выполнения деятельности, несмотря на эмоциональное напряжение; знания, умения и навыки самодиагностики, самокоррекции и самопрофилактики негативных эмоциональных состояний и свойств. Ее выраженность находит взаимосвязи с адекватной самооценкой, интернальным локусом контроля, общим положительным эмоциональным фоном, отсутствием тревожности и других отрицательных эмоциональных явлений.

По мнению автора сформированность эмоциональной устойчивости студентов-психологов определяется следующими критериями и раскрывающими их показателями:

- степень выраженности мотивов, потребностей и ценностей (внутренняя учебно-познавательная мотивация, мотивы достижения цели, потребность в продуктивном функционировании в ситуациях эмоциональных перегрузок, ценностное отношение к своему психологическому здоровью);

- системное владение основами психогигиены, знаниями о преодолении эмоциональных перегрузок (знание основ психогигиены, профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности, методов психодиагностики и психокоррекции конкретных отрицательных проявлений работы психолога: тревожности, эмоционального выгорания, социальной фрустрированности и их причин);

- эмоциональные проявления и качества личности, определяющие их характер (адекватная самооценка, интернальный локус контроля, низкий или нормальный уровень тревожности, общий положительный эмоциональный фон, выраженный самоконтроль, высокая нормативность и организованность);

- системное владение навыками саморегуляции (владение навыками самодиагностики, коррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности).

Структурно-функциональная модель представлена единством трех блоков: целевого (цель и задачи формирования эмоциональной устойчивости студента-психолога в вузе), 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-психологов в вузе), результативно-оценочного (критерии, показатели и уровни сформированности эмоциональной устойчивости).

Эффективное формирование эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе обеспечивается соблюдением педагогических условий:

*Организационно-педагогических* - ориентация преподавателя на реализацию принципов педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного подхода; применение активных методов обучения; целевые установки студентов на сохранение психологического здоровья, применение методов психологической науки в педагогической технологии формирования эмоциональной устойчивости).

*Субъектно-личностных* - учет индивидуальных особенностей обучающихся, ориентация на проявление субъектности студентов.

*Практико-ориентированных* - учет специфики будущей профессиональной деятельности в подготовке студента-психолога в вузе, активное применение на практике методов психодиагностики, психопрофилактики, методов саморегуляции.

В этом же 2011 году защитил кандидатскую диссертацию «Пути воспитания эмоционально-волевой устойчивости курсантов вузов ГПС МЧС России» Цечоев Х.И. [155]. Автор исследовал педагогические условия, включающие необходимые и достаточные атрибуты, обеспечивающие воспитательное воздействие на эмоционально-волевою сферу курсантов и слушателей; пути воспитания ЭВУ, как интегральные и относительно самостоятельные организационно-методические формы и средства педагогического воздействия; модельные характеристики, включающие структурно-компонентный состав и функциональный аспект ЭВУ, как объект воспитательных воздействий преподавателей, командиров (начальников) и самовоспитания.

Автором выявлены атрибуты формирования ЭВУ, которые обуславливают наличие стресс-факторов и двух направлений, обеспечивающих формирование духовной основы и теоретической базы у воспитуемых в области психолого-педагогических наук и эмпирическую готовность курсантов к действиям в экстремальных

ситуациях; при этом исключительно важно совокупное воздействие профессорско-преподавательского, командного состава курса, факультета, ВУЗа и самовоспитание курсантов и слушателей.

Автором определены также модельные характеристики, отражающие компонентные (воля – мотив, действие; аффект – эмоции, чувства), структурные (три подсистемы с субординационными и координационными видами связей) и функциональные аспекты (внутреннего и внешнего функционирования) ЭВУ как системы, обеспечивающей надёжную профессиональную деятельность специалистов ГПС в эмоциогенных условиях.

Третьяков А.А. защитил диссертацию «Технология повышения устойчивости студентов к нервно-эмоциональному напряжению в процессе образовательной деятельности с использованием средств физической культуры» [147] (2011) и выявил причины, обуславливающие снижение умственной и физической работоспособности и нервно – эмоционального напряжения у студентов во время экзаменационной сессии.

Одним из самых эффективных средств снижения нервно-эмоционального напряжения студентов в процессе образовательной деятельности, считает автор, является оптимальная двигательная активность и физическая нагрузка. Расширение диапазона двигательных возможностей обучаемых способствует совершенствованию адаптационных возможностей организма к длительным интеллектуальным нагрузкам, путём оптимизации функционирования основных систем организма – сердечно-сосудистой, дыхательной, центральной нервной и периферической, эндокринной и др., что в конечном итоге способствует рационализации труда студента.

Психофизические тренировки содержат сложно координированные упражнения, упражнения статической направленности и гимнастику для глаз и имеют продолжительность в зависимости от содержания учебного дня и уровня напряженности студента. Они должны проводиться в перерывах между занятиями и после их окончания, в процессе самостоятельной подготовки по теоретическим предметам, а также в процессе экзаменационных сессий и практики. Содержание и направленность комплексов подчинены, с одной стороны, снятию нервно-психического напряжения, а с, другой, поддержанию на должном уровне умственной и физической работоспособности. Это позволяет

значительно улучшать функциональное и психологическое состояние студентов и тем самым решать задачи качественного освоения учебных программ.

Технология повышения устойчивости студентов к нервно-эмоциональному напряжению в процессе образовательной деятельности основывается на увязывании специальных психофизических тренингов, плановых занятий по физическому воспитанию, самостоятельной двигательной активности студентов с содержанием учебного процесса и является базовым компонентом образовательной системы вуза, взаимодействующим и взаимосодержащим с другими элементами подготовки будущего специалиста с целью получения сфокусированного положительного результата – повышения эффективности освоения образовательных программ.

Завирохин Д.С. в диссертации «Воспитание эмоциональной устойчивости юных спортсменов в области пулевой стрельбы» [50] (2011) на основе психологической теории деятельности выполнен анализ учебно-тренировочных занятий и соревнований юных спортсменов стрелков, с выделением основных единиц: потребностей – мотивов, действий – целей, задач – условий – операций, а также проанализированы психофизиологические механизмы, реализующие операции основных спортивно-соревновательных действий.

Автором разработана и реализована модель воспитания эмоциональной устойчивости юных спортсменов стрелков как компонента развития личности, включающая: а) развивающую психодиагностику; б) диагностику индивидуальных особенностей двух уровней: психофизиологических задатков способностей и наличного уровня различных компонентов готовности к их развитию; в) развитие психических процессов и свойств личности; г) воспитание эмоциональной устойчивости юных спортсменов стрелков.

Обоснована методика воспитания эмоциональной устойчивости юных стрелков, состоящий из: а) комплексный контроль за педагогическим процессом воспитания эмоциональной устойчивости юных спортсменов; б) опору на субъективный опыт, интересы и склонности подростков; в) воспитание эмоциональной устойчивости юных спортсменов стрелков на основе гуманно ориентированного подхода к спортсменам, реализуемого в спортивной деятельности

Эмоциональная устойчивость определяется автором как важный компонент развития личности, включающий в себя: оптимальный уровень реактивной тревоги, волевые качества, способность к саморегуляции психических состояний спортсменов-стрелков. Эмоциональная устойчивость юных спортсменов содействует эффективности спортивной деятельности, особенно протекающей в экстремальных условиях.

Кручинин С.А. в своей работе «Эмоционально-волевая устойчивость сотрудников спасательных формирований МЧС России к профессиональным стрессовым воздействиям» [72] (2011) анализировал психологическое обеспечение развития эмоционально-волевой устойчивости сотрудников спасательных формирований.

Автором разработана целевая программа и функциональная модель психологического обеспечения развития эмоционально-волевой устойчивости сотрудников спасательных формирований.

Модель содержит такие составные части, как:

- психологическое изучение кандидатов выдвигаемых на аттестационную комиссию;
- профессиональная психологическая подготовка сотрудников участвующих в ликвидации последствий ЧС;
- мониторинговый контроль за адаптацией сотрудников к профессиональной деятельности и повышения их эмоционально-волевой устойчивости;
- психологическое обеспечение руководства и постоянного состава спасательного подразделения.

Психологам образования это исследование тоже может быть полезно в случае, если им придется сопровождать профессиональную деятельность спасательных служб.

Проведенный нами анализ показал, что ни в одной из названных работ при всей их научной и практической значимости не предпринята подобная нашей попытка моделирования развития эмоциональной устойчивости.

По мнению И.Б. Новика моделирование представляет собой опосредованное или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его в определенных отношениях, дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [102].

И.Т. Фролов полагает, что «моделирование означает материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы» [151, с. 20]. Основной мыслью здесь является понимание модели как средства познания, главным признаком которой выступает отражение.

В западной теории ключевым является определение, которое дает В.А. Штофф в своей книге «Моделирование и философия»: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [166, с. 22].

В Оксфордском толковом словаре под моделью понимается представление, которое отражает, дублирует, имитирует и некоторым образом иллюстрирует образец отношений, наблюдаемых в природе, то есть модель становится видом мини-теории, характеристикой процесса, и в этом случае ее ценность и полезность определяются предсказаниями, которые можно делать с ее помощью, и ее ролью в руководстве и развитии теории исследования [103].

В Советском энциклопедическом словаре термин «модель» рассматривается двояко.

В узком смысле – «это устойчиво, воспроизводящее, имитирующее строение и действие какого-либо другого (моделируемого) устройства в научных, производственных или практических целях».

В широком смысле – «модель – это любой образ какого-либо объекта, процесса, явления, используемый в качестве его заместителя или представителя» [26, с. 428].

Данные определения отражают внешние признаки модели, но не ее внутреннее содержание.

В психолого-педагогической литературе под «моделью» понимается представление способов обучения практической деятельности, основанное на личностно-ориентированном подходе, с целью развития какого-либо качества личности [140, с. 303].

Модель развития эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога, разработанная на основе компетентностного подхода, прогнозирует развитие составляющих элементов изучаемого феномена (знаний, умений и отношений), раскрывающих содержание ее компонентов (когнитивного, эмоционального, мотивационного,

волевого и поведенческого), в зависимости от уровня сформированности: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического

Процесс построения модели основан на реализации одной из ее функций – абстрагировании, а сама модель выступает в качестве средства движения познания по двуединому диалектическому пути от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании, и, наоборот, от конкретной действительности к ее абстрактному отображению [24].

Методологической базой построения модели является теория познания (Д. Беркли, С.В. Илларионов, И.А. Ильин, И. Кант, Н.О. Лосский, А. Мессер, Д. Юм и др.).

Суть теории познания заключается в выделении двух основополагающих форм: эмпирической, опирающейся на данные наблюдения и эксперимента и теоретической, направленной на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и отношениях.

Эмпирическое познание в большей мере нуждается в формальной логике, теоретическое – в содержательной.

Эмпирическое знание принципиально необходимо, так как теоретический, категориальный анализ должен обязательно основываться на эмпирическом знании.

Однако, переход от эмпирических знаний к теоретическим не прост и формален, достаточно накопить нужное количество эмпирических фактов и это обеспечит новое качество знания.

Дело в том, что теоретическое знание не выводится из эмпирического знания формально-логическим путем, оно выводится диалектическим мышлением, перерабатывающим эмпирическое знание в теоретическое.

Обе эти формы представлены в целостной структуре научного познания.

Между ними существует четкая взаимосвязь: эмпирическое ставит перед теоретическим новые задачи, а последнее, в свою очередь, направляет и ориентирует эмпирическое.

Формами отражения и познания объективной действительности являются категории и законы материалистической диалектики.

Теоретическое мышление воспроизводит объект познания методом восхождения от абстрактного к конкретному и подчиняется общей схеме процесса познания.



По законам материалистической диалектики человеческое отражение осуществляется на основе активной практической преобразовательной деятельности, поэтому и сам процесс развития какого-либо личностного качества осуществляется не в форме созерцания действительности, а в виде организованных в систему действий и операций, создающих определенные идеальные объекты, которые служат средством для познания, освоения и отражения объективного мира [39, С. 59].

Эти методологические позиции позволяют выделить три уровня в предлагаемой модели развития эмоциональной устойчивости личности:

- *стихийно-эмпирический уровень* отличается ситуативным проявлением эмоциональной устойчивости личности;
- *эмпирический уровень* отражает интуитивное, бессистемное применение знаний, умений и отношений, отражающих содержание эмоциональной устойчивости личности;
- *теоретический уровень* предполагает высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости, после реализации специальной психолого-педагогической программы взаимодействия.

В состав нашей модели, входят следующие знания, умения и отношения как структурные элементы понятия «компетенция», раскрывающие содержание компонентов эмоциональной устойчивости психолога:

- *Когнитивный компонент* включает в себя: знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость», знание ресурсов и резервов психической организации личности, знание психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости, умение определять стратегию развития эмоциональной устойчивости, отношение к своей познавательной активности.
- *Эмоциональный компонент* включает в себя: знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний, знание методов развития оптимального уровня тревожности, умение анализировать собственное эмоциональное состояние, умение регулировать собственные эмоциональные реакции, отношение к собственным эмоциональным переживаниям.
- *Мотивационный компонент* включает в себя: знание рациональных установок на восприятие событий, знание методов развития мотивации достижения успеха, умение использовать

рациональные установки для развития позитивной мотивации, отношение к мотивации достижения успехов.

- *Волевой компонент* включает в себя: знание приемов саморегуляции поведенческих реакций, знание методов развития интернального локуса контроля, умение регулировать собственное поведение, отношение к принятию ответственности за происходящее.
- *Поведенческий компонент* включает в себя: знание содержательной характеристики понятия «направленность личности», знание приемов и способов изучения типов направленности личности, умение взаимодействовать с людьми в процессе общения, умение взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов, умение отстаивать личностные интересы, отношение к типу направленности личности.

Представим далее поуровневую характеристику элементов эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога, объединенных в когнитивный, эмоциональный, мотивационный, волевой и поведенческий компоненты.

*Стихийно-эмпирический уровень эмоциональной устойчивости психолога.*

**Когнитивный компонент:** наблюдаются затруднения в определении содержания понятия «эмоциональная устойчивость»; представления об имеющихся ресурсах и резервах собственной психической организации личности поверхностны; отсутствуют знания об условиях развития эмоциональной устойчивости, процесс развития эмоциональной устойчивости происходит стихийно; проявляется тенденция к снижению познавательного интереса.

**Эмоциональный компонент:** представления о приемах регуляции эмоциональных состояний и методах психолого-педагогической коррекции уровня тревожности поверхностны; наблюдаются затруднения в процессе анализа и регуляции собственных эмоциональных реакций и состояний.

**Мотивационный компонент:** существуют затруднения в определении содержания рациональных установок на восприятие событий, что мешает их использованию в процессе развития позитивной мотивации; практически отсутствует представление о методах развития мотивации достижения успеха; доминирует мотивация избегания неудачи.

**Волевой компонент:** представления о приемах регуляции поведенческих реакций поверхностны, возникают затруднения в

регуляции собственного поведения; знания методов развития интернального локуса контроля бессистемны и не оформлены; доминирует экстернальный локус контроля.

**Поведенческий компонент:** существуют затруднения в определении содержания понятия «направленность личности»; представления о приемах и способах изучения ее проявления поверхностны; возникают трудности в процессе общения с другими людьми, отстаивании личных интересов в решении деловых вопросов.

*Эмпирический уровень эмоциональной устойчивости психолога.*

**Когнитивный компонент:** знания о становлении и содержании понятия «эмоциональная устойчивость» бессистемны и не оформлены; регуляция эмоциональных состояний происходит с опорой на отдельные личностные ресурсы, представление о резервах своей психики остается поверхностным; познавательная активность направлена на эмоционально привлекательные объекты.

**Эмоциональный компонент:** проявляются отдельные приемы регуляции эмоциональных состояний, методы развития оптимального уровня тревожности и умения адекватно оценивать собственные эмоциональные состояния, но отсутствует способность к их регуляции; отношение к эмоциональным переживаниям не всегда адекватно обстоятельствам.

**Мотивационный компонент:** отмечаются отдельные виды рациональных установок на восприятие событий и их использование в процессе развития позитивной мотивации; владеют отдельными методами развития мотивации достижения успеха.

**Волевой компонент:** проявляются отдельные приемы регуляции поведенческих реакций; наблюдается неустойчивое проявление интернального локуса контроля.

**Поведенческий компонент:** знания содержания понятия «направленность личности» бессистемны и не оформлены; проявляется эпизодическое конструктивное взаимодействие с людьми в процессе общения, в ситуациях делового взаимодействия преобладает эгоцентрическая позиция; неустойчивое отношение к типу личностной направленности.

*Теоретический уровень эмоциональной устойчивости психолога.*

**Когнитивный компонент:** отмечается целостная система знаний о становлении и развитии эмоциональной устойчивости; проявляется осознание личностных ресурсов своей психики, психолого-педагогических условий развития данного свойства, что позволяет

самостоятельно формировать эмоциональную устойчивость путем коррекции её компонентов; познавательная активность носит устойчивый характер.

**Эмоциональный компонент:** знают приемы регуляции эмоциональных состояний, способны самостоятельно корректировать уровень ситуативной тревожности; умеют адекватно оценивать и самостоятельно регулировать любое эмоциональное состояние, наблюдается адекватное отношение к собственным эмоциональным переживаниям.

**Мотивационный компонент:** проявляются глубокие системные знания о видах рациональных установок на восприятие событий, мотивации достижения успеха носит устойчивый характер.

**Волевой компонент:** отмечается целостное представление о приемах регуляции поведенческих реакций и методах развития интернального локуса контроля; проявляется умение регулировать собственное поведение.

**Поведенческий компонент:** отмечается целостная система знаний о становлении и развитии понятия «направленность личности»; проявляются умения взаимодействовать с людьми в процессе общения, добиваться поставленных целей в ситуациях делового взаимодействия и отстаивать личные интересы, не причиняя ущерба другим; сформировано устойчивое, осознанное отношение к своему типу направленности.

Модель развития эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога прогнозирует количественное и качественное изменение элементов эмоциональной устойчивости (знаний, умений и отношений) в зависимости от уровня сформированности (стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического) и личностного потенциала субъекта взаимодействия (рис.1).

Таким образом, в процессе моделирования процессов развития эмоциональной устойчивости личности уровневые переходы обусловлены количественными и качественными изменениями элементов (знаний, умений, отношений) при этом все элементы находятся во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу.

Уровни	Когнитивный компонент					Эмоциональный компонент					Мотивационный компонент				Волевой компонент				Поведенческий компонент					
	Элементы эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Теоретический	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	1.3	2.3	3.3	4.3	5.3	6.3	7.3	8.3	9.3	10.3	11.3	12.3	13.3	14.3	15.3	16.3	17.3	18.3	19.3	20.3	21.3	22.3	23.3	24.3
Эмпирический	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑		
	1.2	2.2	3.2	6.2	7.2	8.2	11.2	12.2	13.2	15.2	16.2	17.2	19.2	20.2	21.2	22.2	23.2							
Стихийно-эмпирический	↑	↑	↑	↑			↑			↑			↑	↑	↑			↑						
	1.1	2.1			6.1		11.1			15.1	16.1		19.1											

Рис. 1. Модель развития эмоциональной устойчивости личности

Условные обозначения:

первое число обозначает условный порядковый номер элементов эмоциональной устойчивости (знаний, умений и отношений), раскрывающих содержание когнитивного, эмоционального, мотивационного, волевого и поведенческого компонентов модели.

Когнитивный компонент: 1 - знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»; 2 - знание ресурсов и резервов психической организации личности; 3 - знание психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости; 4 - умение определять стратегию развития эмоциональной устойчивости; 5 - отношение к своей познавательной активности.

Эмоциональный компонент: 6 - знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний; 7 - знание методов развития оптимального уровня тревожности; 8 - умение анализировать собственное эмоциональное состояние; 9 - умение регулировать собственные эмоциональные реакции; 10 - отношение к собственным эмоциональным переживаниям.

Мотивационный компонент: 11 - знание рациональных установок на восприятие событий; 12 - знание методов развития мотивации достижения успеха; 13 - умение использовать рациональные установки для развития позитивной мотивации; 14 - отношение к мотивации достижения успехов.

Волевой компонент: 15 - знание приемов саморегуляции поведенческих реакций; 16 - знание методов развития интернального локуса контроля; 17 - умение регулировать собственное поведение; 18 - отношение к принятию ответственности за происходящее.

Поведенческий компонент: 19 - знание содержательной характеристики понятия «направленности личности»; 20 - знание приемов и способов изучения типов направленности личности; 21 - умение взаимодействовать с людьми в процессе общения; 22 - умение взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых

вопросов; 23 - умение отстаивать личностные интересы; 24 - отношение к типу направленности личности.

Второе число обозначает уровень сформированности эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога: 1 – стихийно-эмпирический; 2 – эмпирический; 3 – теоретический. Символу «↑» соответствует вектор перехода элемента на более высокий уровень модели.

#### 4. Характеристика выборки

Базой экспериментального исследования являлся факультета психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Выборка включала 195 студентов четвертых и пятых курсов дневной и заочной форм обучения, которые входили в две группы: контрольную (далее КГ), где n=72 студентам и экспериментальную (далее ЭГ), где n=72 студентам.

ЭГ состояла из студентов, у которых были выявлены низкие значения по всем показателям эмоциональной устойчивости. С этими студентами осуществлялась работа по психолого-педагогической программе развития эмоциональной устойчивости.

В свою очередь ЭГ была разделена на две подгруппы: ЭГ1 (n=36) и ЭГ2 (n=36). В этих подгруппах реализовывалась программа развития эмоциональной устойчивости, разработанная на основе компетентностного подхода в ЭГ1 и традиционного подхода в ЭГ2.

Контрольная группа испытуемых была уравновешена с экспериментальной по всем значимым показателям: полу, профессиональному возрасту, получаемой специальности.

Следует сказать, что студенческий возраст – это особый период жизни человека, изучению которого посвятили свои наши известные ученые Л.А. Баранова, М.Д. Дворяшина, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Степанова, Л.Н. Фоменко, В.А. Якунин и др.

Заслуга же самой постановки проблемы студенчества, как особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева, который утверждал, что студенческий возраст является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека.

За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики, что определяет развитие склада мышления, который характеризует направленность личности.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального, мотивационного и эмоционально-волевого развития.

По мнению В.В. Серикова будущий специалист – это «психологически устойчивый человек новой формации, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проективно-конструктивным и духовно-личностным опытом» [136, с. 22].

Как отмечает А.А. Вербицкий, для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, с учетом личных интересов в самоопределении и самореализации.

В отечественной психологии студенческий возраст как переходный от юности к зрелости рассматривается в контексте завершения процессов психического развития и характеризуется как наиболее ответственный и критический.

Л.С. Выготский, впервые не включил студенчество в детские возраста, четко разграничив детство и взрослость. «Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное в детском развитии... это начало зрелой жизни» [22, с. 255].

Б.Г. Ананьев доказал, что возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой переходную фазу от созревания к зрелости и определяется как поздняя юность – ранняя взрослость [4].

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования» [56, с. 183], И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости.

В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций и личности в целом.

По мнению А.В. Толстых, студенческая пора характеризуется максимальной работоспособностью, умением выдержать наибольшие физические и психические нагрузки, быстрым приобретением всех необходимых для будущей профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, естественным развитием требуемых профессионально важных качеств [146].

Студент как личность может характеризоваться с трех сторон:

- с психологической, которая представляет собой единство психических процессов, состояний и свойств личности (направленность, темперамент, характер, способности). Именно от психических свойств зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, психических новообразований;
- с социальной, которая включает общественные отношения, качества, порождаемые включенностью студента в определенную социальную группу;
- с биологической, в которую входят: тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексy, инстинкты, физическая сила, тип телосложения и т.д., что предопределено наследственностью и врожденными задатками, но может изменяться под влиянием условий жизни.

Всесторонне изучение позволяет раскрыть личностные и профессиональные качества, а также возможности студента.

Для этого возраста характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных навыков, в том числе и психомоторных, высокая скорость оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач.

Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, социального и психологического развития.

В студенческом возрасте происходит наиболее активное становление и стабилизация характера, овладение комплексом социальных ролей взрослого человека, развитие нравственных и эстетических чувств, усиление сознательных мотивов поведения.



Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, самостоятельность, ответственность, эмоциональная устойчивость.

Повышается интерес к таким моральным проблемам, как поиск цели, смысла жизни, осознание понятий долга, верности, любви и т.д.

В возрасте 18-22 лет начинает проявляться экономическая активность, то есть включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи.

Именно в этом возрасте, формируются профессиональные интересы, человек утверждает себя в выбранном деле, обретая профессиональное мастерство с помощью профессиональной подготовки.

Проблемой профессионального становления личности занимались многие ученые: Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, В.И. Долгова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, А.Т. Ростунов, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков и др.

Профессиональное становление охватывает большой период жизни человека, в течение которого претерпевают изменения профессиональные планы, меняется ведущая деятельность, ситуация социального окружения, перестраивается структура личности.

В различных психологических концепциях существует одноименный этап, охватывающий период вузовского обучения, называемый различными авторами по-своему, так:

По Е.А. Климову – это этап профессионального обучения, критерием его прохождения автор считает достижение профессионального самоопределения [65];

По Э.Ф. Зееру – это стадия профессиональной подготовки, на которой происходит переход от учебно-познавательной деятельности к учебно-профессиональной и затем к реально-профессиональной, критерием ее прохождения будет являться высокий уровень сформированности профессионально важных качеств личности [53];

По А.Т. Ростунову – это этап профессиональной подготовки, который включает пять функциональных блоков, раскрывающих психологическую сущность настоящей и прогнозируемой деятельности, модель подготовки специалиста.

В содержание этих блоков входит: разработка модели деятельности, разработка модели подготовки специалиста, разработка учебных планов и программ, развитие профессиональных знаний,

умений и навыков, развитие профессионально важных качеств личности [130];

По Ю.П. Поваренкову – это стадия профессионального обучения в педагогическом университете, которая делится на два периода: учебно-академический (1-3 курсы) и учебно-профессиональный (4-5 курсы).

В течение первого – формируется учебная деятельность, адекватная университетским требованиям и личность студента; на втором – начинают закладываться основы личности профессионала и психологическая система профессиональной деятельности.

Эти периоды, в свою очередь, делятся на ряд фаз в зависимости от решаемой задачи:

на первой фазе «послевузупительной эйфории» (1 курс) происходит апробация довузовских форм учебной деятельности;

на второй фазе (2 курс) – осознание неэффективности школьных форм учебной деятельности и развитие новых;

на третьей фазе (3 курс) – развитие учебно-академической деятельности студента;

на четвертой фазе (4 курс) происходит изменение социальной ситуации профессионального развития – из учебно-академической она превращается в учебно-профессиональную, чему способствует учебная практика, в рамках которой студенты сталкиваются с потребностью решения профессиональных задач;

на пятой фазе (5 курс) происходит развитие профессиональной идентичности, которая выражается в личностной значимости приобретаемой профессии, как средстве удовлетворения своих потребностей, развития потенциала.

Но необходимо помнить, что задачи второго этапа развития личности студента невозможно будет решить без успешного прохождения трудностей на предыдущем, где необходимо научиться переносить имеющийся багаж академических знаний на решение задач профессионально-практического характера [110].

Преимуществом данной концепции является то, что основанием для ее создания послужил не хронологический, а «профессиональный возраст» студентов, который охватывает отрезок жизни больше общетрудового стажа.

Нам важен не столько хронологический возраст испытуемых, сколько их статусно-ролевая принадлежность к студентам-старшекурсникам.

По мнению К.А. Альбухановой-Славской, периодизация жизненного пути личности, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной и становится личностной [3].

Именно это обстоятельство послужило основанием для выбора в качестве экспериментальной группы нашего исследования студентов четвертых и пятых курсов дневного и заочного отделения.

Целью констатирующего эксперимента было исследование уровня эмоциональной устойчивости личности по пяти ее компонентам: когнитивному, эмоциональному, мотивационному, волевому и поведенческому.

Данные, полученные на основе экспертной оценки и самооценки, говорят о том, что наибольшее количество показателей когнитивного компонента эмоциональной устойчивости проявляется лишь на эмпирическом уровне (знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость» у 54,9%, знание ресурсов и резервов психической организации личности у 54,9%, отношение к познавательной активности у 49,2% испытуемых).

Такие студенты в сложных эмотивных ситуациях опираются лишь на отдельные личностные ресурсы и имеют слабое представление о резервах своей психики, что негативным образом сказывается на их поведении.

Знание психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости и умение определять стратегию развития исследуемого свойства личности у большинства студентов сформировано на стихийно-эмпирическом уровне (у 44,1% и у 54,4% соответственно), что свидетельствует о стихийности проявления эмоциональной устойчивости.

Полученные результаты мы учли при разработке программы развития эмоциональной устойчивости личности будущих психологов, содержание которой построено с учетом ресурсов личностного развития студентов.

Процесс развития эмоциональной устойчивости у будущих психологов включал в себя пять этапов, при этом каждый последующий этап являлся логическим продолжением и завершением предыдущего.

На первом этапе осуществлялось целеполагание развития эмоциональной устойчивости психолога, проводилось целенаправленное обоснование содержания критериев, показателей и

уровней ее проявления, а также прогнозирование конечного результата процесса.

На втором этапе создавалась положительная установка на развитие эмоциональной устойчивости психологов.

На третьем этапе происходило обучение студентов, вооружение их теоретическими знаниями по проблеме развития эмоциональной устойчивости.

На четвертом этапе проводилось пилотажное внедрение программы развития эмоциональной устойчивости личности.

На пятом этапе осуществлялось фронтальное внедрение программы развития эмоциональной устойчивости личности студентов факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета.

## **5. Методы и методики исследования**

Общая методика формирующего эксперимента основывалась на работах Л.М. Аболина, И.В. Вачкова, В.И. Долговой, Ю.Н. Емельянова, Э.Ф. Зеера, Г.И. Марасанова, Е.М. Семеновой, К. Фопеля и др.

Разработка программы развития эмоциональной устойчивости личности осуществлялась с опорой на одноименную модель.

Реализация программы осуществлялась в рамках спецкурса у студентов 4, 5 курсов дневной и заочной форм обучения.

Поскольку сохранялись обычные условия функционирования образовательного процесса факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета, эксперимент по характеру был естественным.

Применяемые в исследовании методы и методики диагностики эмоциональной устойчивости студентов были подобраны на основе теоретического анализа доступной литературы по теме исследования, а также целей и задач экспериментального взаимодействия.

Понятие «метод» (с греч. «путь исследования или познания, теория, учение»). Это способ построения и обоснования научного знания, а также совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности [26, с. 278].

Применительно к психологии под методом подразумевают способы получения фактов о психике и способы их интерпретации.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «методы – это способы, посредством которых познается предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов или методик» [131, с. 43].

Специфика исследования проблемы предполагала использование комплекса методов, которые отражены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение по группам методов, используемых в исследовании эмоциональной устойчивости личности

Название групп методов	Название методов
Теоретические методы	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ аналитико-синтетический</li> <li>▪ сравнительно-сопоставительный</li> <li>▪ метод моделирования</li> </ul>
Эмпирические методы	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ наблюдение</li> <li>▪ констатирующий эксперимент</li> <li>▪ формирующий эксперимент</li> <li>▪ контрольный эксперимент</li> <li>▪ метод экспертных оценок</li> </ul>
Психодиагностические методы	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «16 PF-опросник» Р.Б. Кеттелла</li> <li>▪ «Методика изучения уровня тревожности и познавательной активности» Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой)</li> <li>▪ «Тест-опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» А. Реана</li> <li>▪ «Методика УСК» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда</li> <li>▪ «Ориентационная анкета» Б. Басса</li> </ul>
Методы активного социально-психологического обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ социально-психологический тренинг</li> <li>▪ ролевые и деловые игры</li> <li>▪ дискуссии</li> <li>▪ психогимнастические упражнения</li> </ul>
Количественные методы обработки эмпирических данных	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ методы описательной статистики (вычисление среднего, стандартного отклонения)</li> <li>▪ t - критерий Стьюдента (оценка различий средних параметров для двух связанных и несвязанных выборок)</li> <li>▪ факторный анализ (анализ главных компонент с применением ортогонального вращения по методу варимакса с нормализацией Кайзера)</li> </ul>

Для решения задач поисково-подготовительного этапа применялись такие теоретические методы как:

*аналитико-синтетический* (это метод мысленного расчленения целого на части с последующим воссоединением различных элементов, сторон объекта в единое целое) [26, с. 22];

*сравнительно-сопоставительный* (это метод сопоставления различных элементов, сторон объектов по какому-либо основанию) [26, с. 646];

*метод моделирования* (это метод проведения аналогий, умозаключений от общего к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой или доступный для исследователя, результатом использования данного метода, является составление модели объекта, процесса, состояния) [26, с. 303].

Для решения экспериментальных задач исследования применялись следующие эмпирические и психодиагностические методы:

*Эксперимент* – это метод, направленный на выявление причинно-следственных зависимостей, характеризующийся созданием оптимальных условий для изучения определенных явлений, а также целенаправленным и контролируемым изменением этих условий [26, с. 776].

*Констатирующий эксперимент* – это метод констатации связей, складывающихся в ходе развития психики, относительно независимых от обучения и воспитания [26, с. 778].

Для решения поставленных задач нашего исследования мы применили *формирующий эксперимент*, который предполагает выявление закономерностей развития в ходе активного, целенаправленного воздействия на испытуемого [26, с. 779], что в рамках нашего исследования осуществлялось в процессе реализации спецкурса: «Развитие эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов».

С целью дальнейшего изучения уровня эмоциональной устойчивости студентов применялся *метод экспертных оценок по авторской методике (п.б)*.

Для повышения достоверности и валидности результата был использован комплекс стандартизированных и высокоформализованных психодиагностических методик, направленных на изучение тревожности «Методика диагностики эмоционального отношения к учению» Ч.Д. Спилбергера, А.Д. Андреевой [113, с. 327-332]; мотивации достижения успеха «Тест-опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» А. Реана [117, с. 337-341]; локуса контроля «Методика УСК» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной,

А.М. Эткинда [113, с. 359-366]; направленности личности «Ориентационная анкета» Б. Басса [113, с. 535-540].

Раскроем далее каждую из методик.

*«Методика изучения уровня тревожности и познавательной активности» Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой)*

Опросник был модифицирован А.Д. Андреевой в 1988 году. Он позволяет выявить уровень познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний.

Опросник делится на две части: в одну объединить шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоциональных переживаний, характеризующие личностные свойства субъекта, а в другую – эти же шкалы, но в отношении состояния человека в конкретный момент. Каждая шкала состоит из десяти пунктов, расположенных в определенном порядке.

При ответе испытуемые пользуются четырехбальной шкалой оценок: «Почти никогда» (1 балл), «Иногда» (2 балла), «Часто» (3 балла), «Почти всегда» (4 балла).

Инструкция к 1-й части: прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр на бланке, в зависимости от того, как ты обычно себя чувствуешь, какое твое обычное состояние.

Инструкция ко 2-ой части: а теперь постарайся оценить, как ты себя чувствуешь сейчас.

При обработке результатов подсчитывалась сумма баллов по всем 10 пунктам соответствующей шкалы.

Минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов.

Далее, согласно полученным результатам, при помощи «ключа», определяется уровень сформированности тревожности, познавательной активности и негативных эмоциональных переживаний по каждому испытуемому.

*«Тест-опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» МУН А. Реана*

Опросник валиден и надежен, является простым и оперативным измерительным инструментом для определения силы выраженности у человека мотивационного полюса.

При мотивации достижения успеха, начиная дело, человек предполагает конструктивный результат, надеется на успех. Такие

люди обычно уверены в себе, своих силах, ответственны, инициативны, активны и целеустремлены.

При мотивации боязни неудачи активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания и наказания. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях ее избегания, а не о способах достижения успеха. Такие люди обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Инструкция: отвечая на вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет», а «нет» объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Обработка результатов: за каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов: от 1 до 7 диагностируется мотивация на неудачу; от 14 до 20 – мотивация на успех; если количество набранных баллов от 8 до 13, то мотивационный полюс ярко не выражен, при этом 8-9 баллов указывает на наличие тенденции мотивации на неудачу, а 12-13 баллов – на наличие тенденции мотивации на успех.

*«Методика УСК» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда*

Этот тест-опросник направлен на измерения локуса контроля как обобщенной генерализованной переменной. Опросник содержит 44 пункта, построенных по принципу вынужденного выбора одного из двух утверждений, и образует одномерную шкалу, дающую обобщенный показатель локуса контроля.

Инструкция: отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет», а «нет» объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Обработка результатов: за каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов: от 1 до 12 диагностируется экстернальный локус контроля; от 33 до 44 – интернальный локус контроля; если количество набранных баллов от 13 до 32, то полюс интернальности ярко не выражен, при этом 13-22 баллов указывает на наличие тенденции экстернальности, а 23-32 баллов – на наличие тенденции интернальности.



### *«Ориентационная анкета» Б. Басса*

Впервые ориентационная анкета была опубликована Б. Бассом в 1967 г. Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение, и еще один, который наиболее далек от его мнения. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» – 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

С помощью методики выявляются следующие виды направленности:

1. Направленность на себя (Я) — ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) — стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) — заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Инструкция: «Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся вам равноценными. Тем не менее, мы просим вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению. Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на бланке ответов рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой «больше всего».

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который не соответствует вашей точки зрения, наименее для вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи

ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «меньше всего».

3. Для ответа на каждый из вопросов вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы».

Обработка результатов осуществляется по ключу, затем подсчитывается общая сумма баллов по каждой из трех видов направленности и выявляется преобладающая.

## **6. Авторская методика экспертной оценки уровня эмоциональной устойчивости личности**

С опорой на выявленную модель развития эмоциональной устойчивости личности, психологическую структуру которой составляют когнитивный, эмоциональный, мотивационный, волевой и поведенческий компоненты, нами была разработана методика экспертной оценки.

Все пять компонентов представлены совокупностью знаний, умений, отношений психолога и имеют три уровня сформированности: стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический.

Каждое знание, умение, отношение можно было оценить в 3, 4 или 5 баллов.

Испытуемым было предложено произвести самооценку знаний, умений и отношений по пяти компонентам эмоциональной устойчивости, затем оценку тех же элементов эмоциональной устойчивости проводили эксперты в количестве пяти человек (преподаватель, куратор группы, староста и два студента-однокурсника).

Общий показатель уровня сформированности эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов был средним арифметическим оценок всех экспертов.

Полученный результат сопоставлялся с самооценкой элементов эмоциональной устойчивости каждого испытуемого.

### *Инструкция:*

Просим Вас произвести самооценку знаний, умений и отношений по пяти компонентам эмоциональной устойчивости (когнитивному, эмоциональному, мотивационному, волевому и поведенческому).

Эмоциональная устойчивость представляет собой интегративное свойство личности, включающее в себя совокупность знаний, умений и отношений, высокий уровень сформированности которых обеспечивает успешное достижение цели профессиональной деятельности и наиболее эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке, повышая конкурентоспособность специалиста в быстро меняющемся обществе.

Вам необходимо оценить степень (уровень) сформированности каждого из перечисленных показателей, опираясь на их характеристики.

В графе «самооценка» поставьте балл соответствующий одному из трех уровней эмоциональной устойчивости:

- стихийно-эмпирический – 3 балла,
- эмпирический – 4 балла,
- теоретический – 5 баллов.

Ф.И. \_\_\_\_\_ курс \_\_\_\_\_ пол \_\_\_\_\_  
 дата \_\_\_\_\_ время \_\_\_\_\_

№	Показатели	Уровни сформированности эмоциональной устойчивости (далее ЭУ)			само оценка	экспертная оценка
		Стихийно-эмпирический (3 балла)	Эмпирический (4 балла)	Теоретический (5 баллов)		
Когнитивный компонент						
1.	Знание содержательной характеристики понятия «ЭУ»	Слабо ориентируется в содержании понятия «ЭУ»	Знание содержания понятия «ЭУ» бессистемны и неоформленны	Обладает всесторонними знаниями, имеет целостное представление о понятии «ЭУ»		
2.	Знание ресурсов и резервов психической организации личности	Имеет поверхностное представление об имеющихся ресурсах и резервах психической организации личности	Знает отдельные личностные ресурсы, которыми пользуется в повседневной жизни и имеет слабое представление о резервах своей психики	Имеет полное осознание всех личностных ресурсов, опирается на них в повседневной жизни		

3.	Знание психолого-педагогических условий успешного развития ЭУ	Знания об условиях развития ЭУ поверхностны	Знает отдельные условия развития ЭУ	Обладает прочными знаниями, имеет представление о системе условий развития ЭУ		
4.	Умение определять стратегию развития ЭУ	Развительно, развитие происходит стихийно	Развительно, что позволяет адекватно оценивать уровень сформированности ЭУ	Высокоразвительно и позволяет самостоятельно формировать ЭУ, путем коррекции ее компонентов		
5.	Отношение к познавательной активности	Отсутствует познавательный интерес, не стремится к познанию окружающей действительности	Познавательная активность направлена на эмоционально привлекательные объекты	Высокоразвительно познавательный интерес, познавательная активность носит устойчивый характер		
Эмоциональный компонент						
6.	Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	Имеет слабое представление о приемах регуляции эмоциональных состояний	Знает отдельные приемы регуляции эмоциональных состояний	Обладает глубоким знанием приемов регуляции сложных эмоциональных состояний		
7.	Знание методов развития оптимального (среднего) уровня тревожности.	Имеет поверхностное представление о методах развития оптимального уровня тревожности	Знает отдельные методы развития оптимального уровня тревожности	Обладает всесторонними знаниями, способен самостоятельно корректировать уровень тревожности		
8.	Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	Развительно слабо, что затрудняет анализ собственного эмоционального состояния	Развительно и позволяет адекватно оценивать некоторые собственные эмоциональные состояния	Высокоразвительно и дает возможность адекватно оценить любое эмоциональное состояние		
9.	Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	Развительно слабо, что затрудняет процесс регуляции	Развительно и обеспечивает регуляцию собственных осознаваемых	Высокоразвительно и позволяет самостоятельно регулировать любое		

		собственного эмоционального состояния	эмоциональных состояний	эмоциональное состояние		
10.	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям неустойчивое, носит ситуативный характер	Отношение к собственным эмоциональным переживаниям сформировано, но не всегда адекватно	Сформировано адекватное отношение к собственным эмоциональным переживаниям		
Мотивационный компонент						
11.	Знание рациональных (позитивных) установок	Нет четкого представления о содержании рациональных установок на восприятие событий	Знает отдельные виды рациональных установок на восприятие событий	Обладает системными знаниями о видах рациональных установок на восприятие событий		
12.	Знание методов развития мотивации достижения успеха	Имеет слабое представление о методах развития мотивации достижения успеха	Знает отдельные методы развития мотивации достижения успеха	Обладает системными знаниями методов развития мотивации достижения успеха		
13.	Умение использовать рациональные установки для развития позитивной мотивации	Развито слабо, возникают затруднения в использовании рациональных установок для развития позитивной мотивации	Развито и позволяет использовать отдельные рациональные установки для развития позитивной мотивации	Высокоразвито и позволяет использовать рациональные установки для развития позитивной мотивации		
14.	Отношение к мотивации достижения успехов (мотивации избегания неудач)	Доминирует мотивация избегания неудач	Мотивация достижения успеха носит неустойчивый характер, малоинициативны, неадекватно оценивают свои силы и возможности	Сформирована устойчивая мотивация достижения успеха, настойчивы в достижении цели		

Волевой компонент						
15.	Знание приемов саморегуляции и поведенческих реакций	Слабо ориентируется в приемах саморегуляции и поведенческих реакций	Знает отдельные приемы саморегуляции поведенческих реакций	Обладает системными знаниями, имеет целостное представление о приемах саморегуляции поведенческих реакций		
16.	Знание методов развития интернального локуса контроля	Имеет бессистемные знания методов развития интернального локуса контроля	Знает некоторые методы развития интернального локуса контроля	Обладает системными знаниями о методах развития интернального локуса контроля		
17.	Умение регулировать собственное поведение	Развито удовлетворительно, возникают затруднения в регуляции собственного поведения	Развито, что в большинстве случаев обеспечивает регуляцию собственного поведения	Высокоразвито и позволяет регулировать собственное поведение		
18.	Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	Доминирует экстернальный локус контроля, перекладывает ответственность за происходящие события на других людей или обстоятельства	Интернальный локус контроля носит неустойчивый характер, не всегда принимает ответственность на себя за происходящие события	Сформирован интернальный локус контроля, принимает ответственность на себя за происходящие события		
Поведенческий компонент						
19.	Знание содержательной характеристики понятия «направленность личности»	Слабо ориентируется в содержании феномена «направленность личности»	Знание содержания феномена «направленность личности» бессистемны и неформальны	Обладает системными знаниями, имеет целостное представление о феномене «направленность личности»		

20.	Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	Имеет поверхностные представления о способах изучения типов направленности личности	Знает отдельные способы изучения типов направленности личности	Обладает системными знаниями, способен самостоятельно изучать особенности своего типа направленности		
21.	Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения	Развита слабо, возникают затруднения в процессе взаимодействия с другими людьми в процессе общения	Развита и позволяет взаимодействовать с людьми в процессе общения	Высокоразвита и позволяет эффективно взаимодействовать с людьми в процессе общения		
22.	Умение взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов	Развита слабо, для решения деловых вопросов требуется посторонняя помощь	Развита и позволяет быть успешным в решении большинства деловых проблем	Высокоразвита и позволяет добиваться поставленных целей в ситуациях делового взаимодействия		
23.	Умение отстаивать личностные интересы	Развита удовлетворительно, часто претерпевает неудачи в отстаивании своих интересов	Развита и позволяет в большинстве случаев отстаивать личностные интересы, используя любые средства	Высокоразвита и позволяет отстаивать личностные интересы не причиняя ущерба другим		
24.	Отношение к собственному типу направленности личности	Не оформлено	Носит ситуативный характер	Сформировано осознанное отношение к своему типу направленности		

Дальнейший подбор и разработка высоко формализованного психодиагностического инструментария исследования эмоциональной устойчивости была осуществлена с учетом выявленных критериев развития эмоциональной устойчивости личности, о них и пойдет речь в следующем разделе.

## 7. Критерии и показатели исследования

Критерии исследования эмоциональной устойчивости личности выявлялись с учетом результата факторного анализа всех показателей изучаемого понятия.

Это процедура, при помощи которой большое число переменных, относящихся к имеющимся наблюдениям, сводится к меньшему количеству независимых влияющих величин, называемых факторами.

Для решения задачи определения факторов мы использовали метод отбора главных компонент с применением ортогонального вращения по методу варимакса с нормализацией Кайзера.

По данным факторного анализа выделилось пять факторов, нагружаемых исследуемыми переменными, которые в совокупности объясняют 67,84% суммарной дисперсии, при этом первый фактор несет самую большую факторную нагрузку равную 50,78% общей дисперсии.

Это свидетельствует о том, что показатели эмоциональной устойчивости, вошедшие в данный фактор, оказывают наибольшее влияние на развитие эмоциональной устойчивости студентов.

Выстроив переменные в порядке убывания факторных нагрузок показателей сформированности эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов, мы получили следующую матрицу (табл. 3).

Из таблицы 3 видно, что в *первый фактор* со значимыми и положительными весами вошли показатели всех знаний и большинства умений, раскрывающих содержание компонентов эмоциональной устойчивости.

Наибольшая индивидуальная нагрузка значения (0,754), принадлежит переменной – «знание психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости».

*Второй фактор* включает в себя умения и практически все отношения, раскрывающие содержание компонентов эмоциональной устойчивости.

Наибольшая нагрузка значения принадлежит следующим переменным: «умение отстаивать личностные интересы» (0,776); «умение решать деловые вопросы в рамках сотрудничества» (0,765); «умение взаимодействовать с людьми в процессе общения» (0,726), что отражает содержание трех типов направленности личности: на себя, дело и общение.



Все показатели данного фактора находятся в прямой корреляционной зависимости.

*Третий фактор* представлен двумя переменными: направленностью на себя (Я) и дело (Д).

Наибольшая нагрузка значения принадлежит первой переменной «направленность личности на себя» (0,831). «Направленность личности на дело» имеет отрицательную факторную нагрузку (- 0,816).

Следовательно, эти два показателя находятся в обратной корреляционной связи: чем выше уровень сформированности направленности на себя, тем ниже уровень сформированности направленности на дело.

*Четвертый фактор* представлен тремя переменными: «направленность личности на общение» (-0,852), показателем эмоциональной устойчивости - шкала «С» по опроснику Р. Кеттелла (0,466) и «направленность личности на дело» (0,466).

Направленность на общение имеет отрицательную нагрузку индивидуального значения, следовательно, мы констатируем обратную корреляционную связь: чем выше уровень сформированности направленности на дело и эмоциональной устойчивости, тем ниже уровень сформированности направленности на общение.

Анализ в совокупности значений третьего и четвертого факторов выявил такую закономерность: чем выше уровень сформированности направленности на дело, тем ниже уровень направленности на общение и чем выше уровень сформированности направленности на себя, тем ниже уровень сформированности направленности на дело.

В итоге, на успешное развитие эмоциональной устойчивости в большей степени влияет ярко выраженная направленность на себя, в меньшей степени – на дело и обратный эффект оказывает сформированная направленность на общение.

*Пятый фактор* включает в себя четыре переменные.

Наибольшая нагрузка значения принадлежит показателю тревожности (- 0,763), которая находится в обратной корреляционной связи с познавательной активностью (0,676), мотивацией достижения успеха (0,504) и интернальным локусом контроля (0,487).

В связи с этим прослеживается следующая закономерность: чем ниже уровень тревожности, тем выше уровень сформированности

познавательной активности, мотивации достижения успеха и интернального локуса контроля.

Таблица 3

Матрица значимых факторных нагрузок показателей проявления эмоциональной устойчивости студентов (n=195)

Показатели эмоциональной устойчивости (ЭУ)	Факторы				
	1 факторная нагрузка (ранг)	2 факторная нагрузка (ранг)	3 факторная нагрузка (ранг)	4 факторная нагрузка (ранг)	5 факторная нагрузка (ранг)
Знание психолого-педагогических условий успешного развития ЭУ	,754 (1)				
Знание методов развития интернального локуса контроля	,75 (2)				
Знание методов развития оптимального уровня тревожности	,729 (3)				
Знание ресурсов и резервов психической организации личности	,723 (4)				
Знание рациональных установок на восприятие событий	,716 (5)				
Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	,693 (6)				
Знание методов развития мотивации достижения успеха	,661 (7)				
Умение использовать рациональные установки для развития позитивной мотивации	,651 (8)				
Знание приемов саморегуляции поведенческих реакций	,649 (9)				
Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	,646 (10)				
Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	,617 (11)	,492 (10)			
Умение определять стратегию развития ЭУ	,598 (12)				
Отношение к типу направленности личности	,583 (13)	,533 (9)			
Знание содержания понятия направленности личности	,565 (14)				
Знание содержания понятия ЭУ	,563 (15)				
Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	,56 (16)				
Шкала «С» (эмоциональная устойчивость)	,476 (17)	,465 (11)		,423 (3)	
Умение отстаивать личностные интересы		,776 (1)			
Умение решать деловые вопросы		,765 (2)			
Умение взаимодействовать с людьми		,726 (3)			

в процессе общения					
Отношение к мотивации достижения успеха		,711 (4)			
Отношение к принятию ответственности за происходящее		,696 (5)			
Отношение к собственной познавательной активности		,608 (6)			
Отношение к собственным эмоциональным состояниям		,607 (7)			
Умение регулировать свое поведение		,595 (8)			
Интернальный локус контроля					,487 (4)
Направленность личности на себя			,831 (1)		
Направленность личности на дело			-,816 (2)	,466 (2)	
Мотивация достижения успеха					,504 (3)
Направленность личности на общение				-,852 (1)	
Тревожность					-,763 (1)
Познавательная активность					,676 (2)

Проанализировав содержание факторов, влияющих на развитие эмоциональной устойчивости личности, мы можем констатировать следующее:

Во-первых, наибольшую суммарную факторную нагрузку несут первые два фактора (56,35%), которые включают в себя 24 элемента эмоциональной устойчивости, отражающих содержание пяти компонентов ее структуры.

Именно это обстоятельство послужило основанием для создания методики экспертной оценки выявления уровня сформированности эмоциональной устойчивости (В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева), следовательно, данный метод будет являться основным диагностическим инструментарием нашего исследования.

Во-вторых, показатель суммарной факторной нагрузки оставшихся трех факторов равен 11,53%. Следовательно, уровень сформированности показателей, вошедших в данные факторы, мы будем рассматривать как дополнительное условие развития эмоциональной устойчивости будущих психологов.

Определение критериальной базы развития эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов происходило с опорой на теорию поуровневого подхода, объясняющей процесс развития как необратимое изменение материальных и идеальных объектов.

Накопление количественных характеристик процесса развития переходит на определенном уровне в новое качественное состояние.

Критериями определения уровня являются: принадлежность элементов к разным классам сложности, специфичность законов

каждого уровня, подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней, происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего.

Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры [39, с. 58].

Критерии развития эмоциональной устойчивости отражаются в количественных и качественных характеристиках ее элементов.

При выставлении оценок по каждому критерию мы использовали бальную шкалу:

3 балла – элемент выражен слабо или не выражен вообще (стихийно-эмпирический уровень проявления эмоциональной устойчивости);

4 балла – элемент выражен, но неэффективно применяется в решении задач личного и профессионального характера (эмпирический уровень проявления эмоциональной устойчивости);

5 баллов – элемент ярко выражен, что обеспечивает сохранение эмоционального равновесия в решении задач личного и профессионального характера (теоретический уровень проявления эмоциональной устойчивости).

Систему критериев развития эмоциональной устойчивости дополнили показатели психодиагностических методик, направленных на изучение тревожности, познавательной активности, мотивации достижения успеха, локуса контроля, направленности личности: «низкий уровень тревожности» (результат 10-17 баллов), «средний уровень» (результат 18-23 балла), «высокий» (результат 24-40 баллов); «низкий уровень познавательной активности» (результат 10-20 баллов), «средний уровень» (результат 21-29 баллов), «высокий» (результат 30-40 баллов) – «Методика изучения уровня тревожности и познавательной активности» Ч.Д. Спилбергера, А.Д. Андреевой; «низкий уровень мотивации достижения успеха» (результат 1-7 баллов), «средний уровень» (результат 8-13 баллов), «высокий» (результат 14-20 баллов) «Тест-опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» А. Реана; «низкий уровень интернального локуса контроля» (результат 1-12 баллов), «средний уровень» (результат 13-32 баллов), «высокий» (результат 33-44 балла) «Методика УСК» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.

Критериями успешного развития эмоциональной устойчивости являются знания, умения и отношения, соответствующие теоретическому уровню развития.

На данном уровне сформирована целостная система знаний о становлении и развитии эмоциональной устойчивости; проявляется осознание личностных ресурсов психической организации, психолого-педагогических условий развития данного свойства, что позволяет самостоятельно формировать эмоциональную устойчивость путем коррекции ее компонентов; познавательная активность носит устойчивый характер (когнитивный компонент эмоциональной устойчивости).

Студенты знают приемы регуляции эмоциональных состояний, способны самостоятельно корректировать уровень ситуативной тревожности; умеют адекватно оценивать и самостоятельно регулировать любое эмоциональное состояние, наблюдается адекватное отношение к собственным эмоциональным переживаниям (эмоциональный компонент эмоциональной устойчивости).

Проявляются системные знания о видах рациональных установок на восприятие событий, мотивации достижения успеха носит устойчивый характер (мотивационный компонент эмоциональной устойчивости).

Наблюдается целостное представление о приемах регуляции поведенческих реакций и методах развития интернального локуса контроля; проявляется умение регулировать собственное поведение (волевой компонент эмоциональной устойчивости).

Сформирована целостная система знаний о становлении и развитии понятия «направленность личности»; проявляются умения взаимодействовать с людьми в процессе общения, добиваться поставленных целей в ситуациях делового взаимодействия и отстаивать личные интересы, не причиняя ущерба другим; сформировано устойчивое, осознанное отношение к своему типу направленности (поведенческий компонент эмоциональной устойчивости).

К тому же, у студентов диагностируется средний уровень тревожности, высокий уровень познавательной активности, мотивации достижения успеха, интернального локуса контроля и направленность личности на себя и на дело.

Таким образом, критерии оценки уровня сформированности эмоциональной устойчивости личности выражаются в количественных и качественных характеристиках элементов эмоциональной устойчивости на стихийно-эмпирическом, эмпирическом и теоретическом уровнях развития, распределяющихся среди пяти взаимосвязанных компонентов (когнитивного,

эмоционального, мотивационного, волевого, поведенческого), а также в уровневых показателях психодиагностических методик.

Критерии успешного развития эмоциональной устойчивости, включают в себя:

- системный уровень знаний, умений и отношений, раскрывающих содержание пяти компонентов эмоциональной устойчивости;
- средний уровень тревожности,
- высокий уровень познавательной активности,
- мотивацию достижения успеха,
- интернальный локус контроля,
- направленность личности на себя и на дело.

## **8. Программа развития эмоциональной устойчивости личности**

Цель: развить эмоциональную устойчивость личности студентов.

Задачи:

1. Развить систему представлений об эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога.
2. Повысить уровень эмоциональной устойчивости посредством психолого-педагогической коррекции ее эмоционального, интеллектуального, мотивационного, волевого и поведенческого компонентов.
3. Создать условия для реализации приобретенных знаний об эмоциональной устойчивости и умений конструктивного поведения в новых ситуациях личностного и профессионального характера, а также выработке внутренней позиции, определяющей внешние формы действий.

Положительным результатом реализации программы является сформированность знаний, умений и отношений, соответствующих теоретическому уровню модели развития эмоциональной устойчивости личности.

1. Развить знания:

- содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»;
- ресурсов и резервов психической организации личности;
- психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости;
- приемов регуляции сложных эмоциональных состояний;

- методов развития оптимального уровня тревожности;
- видов рациональных установок на восприятие жизненных событий;
- методов развития мотивации достижения успеха;
- приемов саморегуляции поведенческих реакций;
- методов развития интернального локуса контроля;
- содержательной характеристики понятия «направленность личности»;
- приемов и способов изучения типов направленности личности.

## 2. Развить умения:

- разрабатывать стратегию развития эмоциональной устойчивости;
- анализировать собственное эмоциональное состояние;
- регулировать собственные эмоциональные реакции;
- использовать рациональные установки для развития позитивной мотивации;
- регулировать собственное поведение;
- взаимодействовать с людьми в процессе общения;
- взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов;
- отстаивать личностные интересы.

## 3. Развить отношение:

- к своей познавательной активности;
- к собственным эмоциональным переживаниям;
- к мотивации достижения успехов;
- к принятию ответственности за происходящее;
- к типу направленности личности.

Содержание программы развитию эмоциональной устойчивости личности-психологов включает в себя 78 академических часов, из них 40 часов составляют лекционные занятия, 30 часов – семинарские и 8 часов – лабораторные занятия.

Весь курс был представлен тремя блоками: диагностическим, теоретическим и практическим (рис.2).

Диагностический блок – представляет собой процесс самообследования уровня сформированности эмоциональной устойчивости в целом и отдельных ее компонентов (эмоционального, интеллектуального, мотивационного, волевого и поведенческого) в начале (4 часа) и в конце (4 часа) курса.

По итогам входного обследования происходило обсуждение полученных результатов.

В конце проведения курса, при повторной психодиагностике, обсуждалась динамика результатов, давались рекомендации, касающиеся успешного развития эмоциональной устойчивости на индивидуальных и групповых консультациях.



Рис. 2. Схема реализации программы развития эмоциональной устойчивости личности

Теоретический блок включает в себя рассмотрение теоретических основ понятия «эмоциональная устойчивость»;



определение данной характеристики личности, формирующейся в условиях образовательной среды вуза, а так же анализ психолого-педагогических условий ее успешного развития.

Продолжительность теоретического блока составляет 48 часов, где использовались следующие формы взаимодействия со студентами: лекционные занятия (40 часов), семинары (8 часов), а также групповые дискуссии, индивидуальные и групповые консультации.

Практический блок реализовывался в рамках тренинговых занятий, направленных на выявление личностных ресурсов и резервов психики по поиску выхода из сложных эмоциональных ситуаций, а так же на развитие эмоциональной устойчивости личности по пяти ее компонентам:

развитие среднего уровня тревожности, как показателя сформированности эмоционального компонента эмоциональной устойчивости;

развитие интернального локуса контроля, как показателя сформированности волевого компонента эмоциональной устойчивости;

развитие мотивации достижения успеха, как показателя сформированности мотивационного компонента эмоциональной устойчивости.

Продолжительность блока составляет 22 часа, куда вошли семинарские занятия в режиме социально-психологического тренинга, индивидуальные и групповые консультации, самостоятельная работа.

Все тренинговые занятия имеют единую структуру:

1. Вводная часть представлена психогимнастическими упражнениями, позволяющими создать такой уровень открытости, доверия, эмоциональной свободы и сплоченности в группе, такое состояние каждого участника, которое позволяло бы успешно работать, продвигаться вперед в содержательном плане.

2. Основная часть включает в себя методы, приемы и техники, направленные на реализацию цели тренинга.

3. Заключительная часть, как правило, состоит из двух этапов. На первом, проводится обсуждение того, что произошло на занятии (групповая рефлексия): «— Что вам понравилось, чего не хватило или было в избытке?» «— Что вам показалось полезным, что бы вы сделали по-другому?» Основное внимание направлено на то, что нового получили участники тренинга: знания, навыки, опыт. Как они

оценивают общую организацию занятия, какие пожелания по ее усовершенствованию они могут предложить: На втором этапе заключительной части осуществляется процедура прощания с положительным эмоциональным настроем: «– Возможно, вам бы хотелось поблагодарить кого-нибудь за понимание и поддержку, или выразить ее самому?»

### **Программа курса по выбору:**

#### **«Развитие эмоциональной устойчивости личности»**

##### **Пояснительная записка**

В условиях современного образования психолог должен на основе фундаментальных и разносторонних знаний самостоятельно, оригинально, творчески решать конкретные профессиональные задачи в любой (в том числе и образовательной) среде.

В конечном счете – это специалист по профилактике неблагополучия в состоянии психического здоровья, обеспечивающий психологическую безопасность развития личности в условиях образовательной среды.

Обзор психолого-педагогической литературы показал, что многие авторы (Л.М. Аболин, В.И. Долгова, М.И. Дьяченко, П.Б. Зильберман, В.Э. Мильман, В.М. Писаренко, Я. Рейковский, О.А. Черникова, и др.) соотносят психологическую устойчивость личности с устойчивостью эмоциональной, которая обеспечивает возможность противостоять нежелательному влиянию социума.

Эмоциональная устойчивость – один из важных психологических факторов надежности, эффективности и успеха деятельности психологов.

Ее комплексное исследование позволит определить особенности и закономерности генезиса и динамики данного феномена, а также разработать стратегию развития этой интегральной характеристики профессионального становления личности психолога в сфере образования.

Реализация профессиональной деятельности психолога предполагает актуализацию умений анализировать не только внешние психоэмоциональные воздействия, но и сохранять свою профессиональную идентичность, проявляя умение анализировать собственное эмоциональное состояние, регулировать собственные эмоциональные реакции и поведение, использовать рациональные установки при анализе своей жизненной перспективы, эффективно взаимодействовать с субъектами образования, что предполагает

высокий уровень сформированности эмоциональной устойчивости с опорой на личностный потенциал психолога.

В общемировой образовательной практике личностный потенциал специалиста измеряется ключевыми компетенциями, соответствующими требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям, являющимися основой его конкурентоспособности в быстро меняющемся обществе.

Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога представляет собой интегративное свойство личности, включающее в себя совокупность знаний, умений и отношений, высокий уровень сформированности которых обеспечивает успешное достижение цели профессиональной деятельности и эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке, повышая конкурентоспособность специалиста в быстро меняющемся обществе.

**Цель курса:** развить эмоциональную устойчивость как ключевую компетенцию у будущих психологов.

В соответствии с поставленной целью нами были определены следующие **задачи:**

1. развить систему представлений об эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов;
2. повысить уровень эмоциональной устойчивости посредством психолого-педагогической коррекции ее эмоционального, интеллектуального, мотивационного, волевого и поведенческого компонентов;
3. создать условия для реализации приобретенных знаний, умений и отношений по эмоциональной устойчивости будущих психологов в ситуациях личностного и профессионального характера.

**Практическая направленность.**

Программа может быть использована преподавателями психолого-педагогического цикла при планировании лекционных, семинарских и лабораторных занятий, при подготовке программ спецкурсов, а также в системе повышения квалификации психологов.

**Целевая группа** – студенты-старшекурсники факультетов психологии педагогических вузов.

**Сроки, частота, количество занятий.**

Программа развития эмоциональной устойчивости личности рассчитана на 78 академических часов, из них 40 часов составляют лекционные занятия, 30 часов – семинарские и 8 часов – лабораторные занятия.

Весь курс представлен тремя блоками: диагностическим, теоретическим и практическим.

Занятия, предусмотренные программой, проводились в течение пяти месяцев по четыре часа в неделю в рамках спецкурса.

### Учебно-тематический план

№	Разделы и темы курса	Лек-ции	Семи-нары	Лаб. раб.	Сам. раб.
1	Диагностическое исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости.	-	-	4	-
2	Психологические теории эмоциональных явлений.	4	-	-	4
3	Феномен «эмоциональная устойчивость» в научных исследованиях. Основные подходы к его рассмотрению.	4	-	-	4
4	Содержательная характеристика компонентов эмоциональной устойчивости.	4	-	-	4
5	Проблема становления и развития компонентов эмоциональной устойчивости в онтогенезе.	4	-	-	4
6	Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога.	4	-	-	4
7	Проблема развития и развития эмоциональной устойчивости в условиях образовательной среды.	2	-	-	4
8	Теоретический анализ психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости.	6	-	-	6
9	Психолого-педагогические условия успешного развития эмоциональной устойчивости.	-	2	-	4
10	Генезис возникновения и развития состояний внутриличностного напряжения	6	2	-	6
11	Классификация и характеристика иррациональных установок препятствующих развитию эмоциональной устойчивости.	2	-	-	6
12	Трансформация ведущих иррациональных установок.	-	2	-	4
13	Классификация и характеристика рациональных установок на восприятие негативных событий, способствующих развитию эмоциональной устойчивости.	4	2	-	4
14	Виды личностных ресурсов и способы выхода из сложных эмоциогенных ситуаций	-	4	-	6
15	Развитие среднего уровня тревожности, как показателя сформированности эмоционального компонента эмоциональной устойчивости.	-	6	-	6
16	Развитие мотивации достижения успеха, как показателя сформированности мотивационного компонента эмоциональной устойчивости.	-	6	-	6
17	Развитие интернального локуса контроля, как показателя сформированности волевого компонента эмоциональной устойчивости.	-	6	-	6
18	Диагностическое исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости.	-	-	4	-
	ВСЕГО:	40	30	8	78

## Цель, формы и методы работы в каждом блоке программы

Блок программы	Цель	Методы и формы
Диагностический	Изучить особенности эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Наблюдение</li> <li>▪ Метод экспертных оценок</li> <li>▪ Психодиагностические методики</li> <li>▪ Беседа</li> </ul>
Теоретический	Определить феноменологию эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Лекционные занятия</li> <li>▪ Семинарские занятия</li> <li>▪ Групповые дискуссии</li> <li>▪ Индивидуальное и групповое консультирование</li> </ul>
Практический	Развить эмоциональную устойчивость как ключевую компетенцию у будущих психологов	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Социально-психологический тренинг</li> <li>▪ Тренинг прогрессирующей мышечной релаксации</li> <li>▪ Аутогенная тренировка</li> <li>▪ Индивидуальное и групповое консультирование</li> <li>▪ Индивидуальная и групповая психокоррекция</li> </ul>

### Самостоятельная работа студентов предусматривает:

- самостоятельное углубленное изучение тем курса;
- написание рефератов по теме;
- конспектирование специальной литературы;
- подбор/разработка психогимнастических упражнений, дискуссий и игр по темам курса.

Далее следует краткое изложение лекционных, семинарских и лабораторных занятий, представлено содержание самостоятельной подготовки студентов и методические материалы.

### Планы лекционных занятий

Лекция №1 «Психологические теории эмоциональных явлений»  
(4 часа)

План:

1. Теории о связи эмоций с их физиологическими и психологическими функциями:

- У. Джеймс – К. Ланге «Периферическая теория эмоций»;

- Кеннон – Бард «Таламическая теория»;
  - Ст. Шехтер, Дж. Сингер «Когнитивная теория атрибуций эмоционального возбуждения»;
  - Л.М. Веккер «Теория эмоциональных явлений».
2. Биологическое и эволюционное значение эмоций:
- Ч. Дарвин «Эмоции как продукт эволюционного процесса»;
  - П.К. Анохин «Биологическая теория эмоций».
3. Содержательно – психологические подходы к теоретическому анализу эмоциональных явлений:
- В. Вундт «Теория гедонического пространства»;
  - Доллард, Миллер, Маурер «Теория фрустрации».
4. Объяснение функционального значения эмоциональных явлений в контексте деятельностного подхода (В.К. Вилюнас).  
Литература [13; 14; 19; 60; 61; 96; 114; 118].

Лекция №2 «Понятие эмоциональной устойчивости в научных исследованиях. Основные подходы к ее рассмотрению» (4 часа)

План:

1. История становления понятия «устойчивость личности» (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский).
  2. Возникновение и развитие категории «эмоциональная устойчивость» (Л.М. Аболин, П.Б. Зильберман, Е.А. Милерян, О.А. Черникова и др.).
  3. Четыре подхода к рассмотрению феномена «эмоциональная устойчивость» (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко).
- Литература: [1; 44; 45; 54; 71].

Лекция №3 «Содержательная характеристика компонентов эмоциональной устойчивости» (4 часа)

План:

1. Понятие тревожности личности, как отражение эмоционального компонента эмоциональной устойчивости.
  2. Характеристика познавательной активности индивида, как отражение когнитивного компонента эмоциональной устойчивости
  3. Феномен мотивации достижения успеха, как показатель сформированности мотивационного компонента эмоциональной устойчивости.
  4. Интернальный локус контроля, как показатель сформированности волевого компонента эмоциональной устойчивости.
- Литература: [44; 58; 82]

Лекция №4 «Проблема становления и развития компонентов эмоциональной устойчивости в онтогенезе: от младенчества до юношества» (4 часа)

План:

1. Становление и развитие волевого компонента эмоциональной устойчивости.
2. Становление и развитие эмоционального компонента эмоциональной устойчивости.
3. Становление и развитие когнитивного компонента эмоциональной устойчивости.
4. Становление и развитие мотивационного компонента эмоциональной устойчивости.

Литература: [13; 74; 94; 97; 101; 130; 143].

Лекция №5 «Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога» (4 часа)

План:

1. Анализ содержания компетентностного подхода в образовании.
2. Компетентность и компетенции.
3. Проблема развития эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов.

Литература: [3; 6; 10; 20, 21; 47, 51; 57, 69; 112].

Лекция №6 «Проблема развития и развития эмоциональной устойчивости в условиях образовательной среды» (2 часа)

План:

1. Образовательная среда как условие развития личности. Определение понятия.
2. Факторы образовательной среды по Г.А. Ковалеву: физическое окружение, программа обучения, человеческие факторы.
3. Содержание компонентов образовательной среды по В.А. Ясвину: пространственно-предметного, социального и организационно-технологического.
4. Параметры образовательной среды.
5. Четыре типа образовательных сред (догматическая, идейная, безмятежная, карьерная) и их влияние на развитие эмоциональной устойчивости (Я. Корчак, В.А. Ясвин).

Литература: [35, 66; 163].

Лекция №7 «Теоретический анализ психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости личности» (6 часов)

План:

1. Влияние индивидуально-психологических особенностей на развитие эмоциональной устойчивости личности (темперамент, характер, индивидуальный стиль деятельности).
2. Влияние ценностных ориентаций на развитие эмоциональной устойчивости личности.
3. Взаимосвязь направленности личности (на себя, на других, на дело) и эмоциональной устойчивости.
4. Роль психологической защиты в успешном формировании эмоциональной устойчивости личности.

Литература: [6; 34; 39; 41; 42; 99].

Лекция №8 «Генезис возникновения и развития состояний внутриличностного напряжения» (6 часов)

План:

1. Модель развития внутриличностных напряжений по А. Эллис.
2. Модель развития внутриличностных напряжений по П.К. Анохину.
3. Роль эмоциональной устойчивости в снижении эмоционального напряжения.
4. Причины развития состояний внутриличностных напряжений:
  - Негативное отношение со стороны окружающих, провоцирующее развитие межличностных конфликтов.
  - Длительность и повторяемость негативного воздействия.
  - Негативные последствия ситуации.
  - Негативное эмоциональное состояние, физическое или общее самочувствие.
  - Представление о неразрешимости ситуации или неопределенность в отношении ее исхода.
  - Неожиданный характер возникновения негативных событий или ситуация ожидания развития таких событий.
  - Дефицит времени и/или информации для адекватной оценки ситуации и выбора адаптивной стратегии поведения.
  - Пассивные внешние препятствия.

Литература: [28, 64; 68; 98; 118]



Лекция №9 «Классификация и характеристика иррациональных установок на восприятие негативных событий, препятствующих развитию эмоциональной устойчивости» (2 часа)

План:

1. Понятие «установка» в психолого-педагогических исследованиях.
2. Виды иррациональных установок: долженствования, катастрофизации, предсказания негативного будущего, максимализма, дихотомического мышления, персонализации, свержобобщения, антропоморфизма.
3. Основопологающие принципы иррационального мышления (Э. Пратканис, Э. Аронсон): мыслительных стереотипов, рационализации своего поведения.

Литература: [41; 68; 142].

Лекция №10 «Классификация и характеристика рациональных установок на восприятие негативных событий, способствующих развитию эмоциональной устойчивости» (4 часа)

План:

1. Распознавание особенностей и содержания сложной эмоциогенной ситуации.
2. Когнитивная и эмоциональная оценка собственных возможностей в контексте сложившейся ситуации.
3. Изменение негативного образа мышления.
4. развитие адаптивного образа жизни и мировоззрения.

Литература: [28; 68; 142].

### **Планы семинарских занятий**

Семинарское занятие №1. «Психолого-педагогические условия успешного развития эмоциональной устойчивости» (2 часа)

План:

1. Влияние индивидуально-психологических особенностей на развитие эмоциональной устойчивости личности (темперамент, характер, индивидуальный стиль деятельности).
2. Влияние ценностных ориентаций на развитие эмоциональной устойчивости личности.
3. Взаимосвязь направленности личности (на себя, на других, на дело) и эмоциональной устойчивости.
4. Роль психологической защиты в успешном формировании эмоциональной устойчивости личности.

Основные понятия:

темперамент, характер, индивидуальный стиль деятельности, направленность личности, виды направленности личности, ценностные ориентации, психологическая защита, механизмы психологической защиты.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте понятие «индивидуально-психологические особенности».
2. Как тип темперамента, характера, индивидуального стиля деятельности влияет на эмоциональную устойчивость личности?
3. Какие классификации видов направленности личности вам известны? Какие теоретические концепции лежат в их основе?
4. Охарактеризуйте понятие «ценностные ориентации». Каким образом ценностные ориентации связаны с феноменом «эмоциональной устойчивости»?
5. Объясните роль механизмов психологической защиты в успешном формировании эмоциональной устойчивости.

Практические задания:

1. Провести самообследование по методике Айзенка «Определение типа темперамента».
2. Выявить сформированность системы ценностных ориентаций с использованием методики М. Рокича «Ценностные ориентации».
3. Определить степень напряженности психологических защит при помощи опросника Плутчика – Келлермана – Конте.

Семинарское занятие № 2. «Генезис возникновения и развития состояний внутриличностного напряжения» (2 часа)

План:

1. Негативное отношение со стороны окружающих, провоцирующее развитие межличностных конфликтов.
2. Длительность и повторяемость негативного воздействия.
3. Негативные последствия ситуации.
4. Негативное эмоциональное состояние, физическое или общее самочувствие.
5. Представление о неразрешимости ситуации или неопределенность в отношении ее исхода.
6. Неожиданный характер возникновения негативных событий или ситуация ожидания развития таких событий.
7. Дефицит времени и/или информации для адекватной оценки ситуации и выбора адаптивной стратегии поведения.

8. Пассивные внешние препятствия.
9. Возникновение новых трудностей на фоне уже существующих.
10. Монотонность, однообразие окружающей обстановки.

Основные понятия:

состояния внутриличностных напряжений, эмоциональная устойчивость, конфликт, стили поведения в конфликте (сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление, избегание), стресс, утомление, усталость, тревожность, мотивация достижения успеха и избегания неудачи, «Я» - концепция, фрустрация, монотония, толерантность.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте понятие «внутриличностное напряжение».
2. Как эмоциональная устойчивость личности влияет на развитие стресса?
3. Охарактеризуйте причины развития состояний внутриличностных напряжений.
4. Какие из этих причин для вас наиболее актуальны? Каким образом вы их распознаете и дифференцируете?

### Семинарское занятие № 3. «Трансформация ведущих иррациональных установок» (2 часа)

План:

1. Виды иррациональных установок:
  - долженствования;
  - катастрофизации;
  - предсказания негативного будущего;
  - максимализма;
  - дихотомического мышления;
  - персонализации;
  - свехобобщения;
  - антропоморфизма.
2. Основополагающие принципы иррационального мышления (Э. Пратканис, Э. Аронсон):
  - мыслительных стереотипов;
  - рационализации своего поведения.

Основные понятия:

психологическая установка, иррациональные установки, виды иррациональных установок.

Вопросы для самоконтроля:

1. Дайте характеристику понятия «установка».

2. Раскройте содержание термина «иррациональные установки».
2. Охарактеризуйте виды иррациональных установок.
3. Какие необходимы условия для успешной трансформации иррациональных установок в рациональные?
4. Каким образом иррациональные установки на восприятие событий влияют на развитие эмоциональной устойчивости личности?

Семинарское занятие № 4. «Классификация и характеристика рациональных установок на восприятие негативных событий, способствующих развитию эмоциональной устойчивости» (2 часа)

План:

1. Распознавание особенностей и содержания сложной эмоциогенной ситуации.
2. Когнитивная и эмоциональная оценка собственных возможностей в контексте сложившейся ситуации.
3. Изменение негативного образа мышления.
4. развитие адаптивного образа жизни и мировоззрения.

Основные понятия:

психологическая установка, рациональные установки, виды рациональных установок, негативный образ мышления, адаптивное мировоззрение, личностный ресурс, личностный резерв.

Вопросы для самоконтроля:

1. Раскройте содержание термина «рациональные установки».
2. Охарактеризуйте виды рациональных установок.
3. Разработайте механизм и инструментарий для выявления и распознавания негативных мыслей.
4. Какие существуют способы развития адаптивного мировоззрения?

Семинарское занятие № 5. «Виды личностных ресурсов и способы выхода из сложных эмоциогенных ситуаций» (4 часа)

Цель: создание благоприятного психологического климата и условий для работы в группе, знакомство, обмен ожиданиями, ввод в пространство тренинга, знакомство с внешними и внутренними личностными ресурсами и определение резервов развития, овладение способами саморегуляции.

Содержание занятия:

1. «Мой портрет в лучах солнца»
2. Сбор ожиданий
3. Принятие правил
4. Линейка эмоциональной устойчивости (модерация концепций)

5. «Коллаж»
6. «Ромашка ресурсов»
7. «Приемы самопомощи»
8. Подведение итогов

Семинарское занятие № 6. « развитие среднего уровня тревожности, как показателя сформированности эмоционального компонента эмоциональной устойчивости» (6 часов)

Цель: осознание и актуализация своего эмоционального состояния, принятие себя, приобретение навыков уверенного поведения в сложных эмотивных ситуациях.

Содержание занятия:

1. «Поза - эмоция»
2. «Алфавит эмоций и чувств»
3. «Большая голова»
4. «Контур человека»
5. «Десять комнат»
6. «Взаимодействие»
7. «Трехступенчатая ракета»
8. «Маска»
9. «Относитесь к себе, как к любимому человеку»
10. «Декларация самооценности»
11. Подведение итогов

Семинарское занятие № 7. « развитие мотивации достижения успеха, как показателя сформированности мотивационного компонента эмоциональной устойчивости» (6 часов)

Цель: осознание участниками мотивов своего поведения, выделение положительных и отрицательных сторон каждого вида мотивации, выявление личных и профессиональных целей участников, развитие навыков уверенного поведения в различных ситуациях, развитие навыка решения проблемы с использованием позитивного мышления, принятие права на ошибку как необходимого условия развития личности.

Содержание занятия:

1. «Ключи»
2. «Две стороны мотивации»
3. «Скульптура мотивации достижения успеха и избегания неудач»
4. «Контракт»
5. «Мои цели»

6. «Два варианта»
7. «Зона прочности»
8. «Говорящий стул»
9. «Изменение негативного мышления»
10. Подведение итогов
11. Домашнее задание. Сочините на тему «Мой самый счастливый день».

Семинарское занятие 8. « развитие интернального локуса контроля, как показателя сформированности волевого компонента эмоциональной устойчивости» (6 часов)

Цель: осознание участниками собственного локуса контроля, особенностей его проявления в различных ситуациях, а так же необходимости принимать ответственность за собственный выбор.

Содержание занятия:

1. Обсуждение домашнего задания и формулирование целей и ожиданий участников
2. «Групповой коллаж»
3. Психодрама «Экстернал и интернал»
4. «Кастинг актеров»
5. «Выявление соответствия индивидуального и общего мнения»
6. «Мои права»
7. «Взаимодействие»
8. «Наша группа в виде...»
9. «Инвентаризация»
10. «Самое хорошее и самое плохое»
11. Подведение итогов «Все у меня в руках!»
12. «Символическое закрытие»

### **Планы лабораторных занятий**

Лабораторное занятие № 1. Диагностическое исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости  
(пред-тест – 4 часа)

План:

1. Проведение самообследования по следующим методикам:
  - «Методика экспертной оценки выявления уровня сформированности эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов» (В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева).
  - «16 PF – опросник» Р.Б. Кеттелла.

- «Методика изучения уровня тревожности и познавательной активности» Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой).
  - «Тест-опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» А. Реана.
  - «Методика УСК» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.
  - «Ориентационная анкета» Б. Басса.
2. Обработка и интерпретация полученных результатов.
  3. Обсуждение результатов (индивидуальная работа).

**Лабораторное занятие № 2. Диагностическое исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости (пост-тест – 4 часа)**

План:

1. Проведение самообследования по следующим методикам:
  - «Методика экспертной оценки выявления уровня сформированности эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов» (В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева).
  - «16 PF – опросник» Р.Б. Кеттелла.
  - «Методика изучения уровня тревожности и познавательной активности» Ч.Д. Спилбергера (модификация А.Д. Андреевой).
  - «Тест-опросник мотивации достижения успеха и боязни неудачи» А. Реана.
  - «Методика УСК» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда.
  - «Ориентационная анкета» Б. Басса.
2. Обработка и интерпретация полученных результатов.
3. Обсуждение результатов (индивидуальная работа).

**Самостоятельная работа студентов**

№	Название темы	Изучаемые вопросы	Кол-во часов	Форма работы
1.	Психологические теории эмоциональных явлений.	Объяснение функционального значения эмоциональных явлений в контексте деятельностного подхода (В.К. Вилюнас).	4	Конспект монографии: Вилюнас В.К. Психология эмоциональных процессов. – М., 1976.

2.	Феномен «эмоциональная устойчивость» (ЭУ) в научных исследованиях.	Четыре подхода к рассмотрению феномена «эмоциональная устойчивость» (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко).	4	Конспектирование научной литературы: Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С.106-112.
3.	Содержательная характеристика компонентов ЭУ в рамках двухуровневого подхода.	Понятие тревожности личности, как отражение эмоционального компонента ЭУ.	4	Конспектирование научной литературы: Долгова В.И., Напримеров А.А., Латюшин Я.В.. развитие эмоциональной устойчивости личности. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 15-22
4.	Проблема становления и развития компонентов ЭУ в онтогенезе.	Становление и развитие компонентов ЭУ: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ когнитивного;</li> <li>▪ эмоционального</li> <li>;</li> <li>▪ мотивационного</li> <li>;</li> <li>▪ волевого;</li> <li>▪ поведенческого.</li> </ul>	4	Реферирование и аннотация научной литературы: Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.
5.	ЭУ как ключевой компетенции психолога.	Роль эмоциональной устойчивости в структуре ПКВ психолога	4	Конспект научной литературы: Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию психолога. – М.: 2002.
6.	Проблема развития и развития ЭУ в условиях образовательной среды.	Четыре типа образовательных сред (догматическая, идейная, безмятежная, карьерная) и их влияние на развитие ЭУ (В.А. Ясвин).	4	Конспектирование научной литературы: Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000, Т.21, № 4. С. 81 – 88.
7.	Теоретический анализ психолого-педагогических условий успешного развития ЭУ.	1. Роль психологической защиты в успешном формировании ЭУ личности. 2. Определить степень напряженности психологических защит при помощи опросника Плутчика – Келлермана – Конте.	4	Изучение и конспектирование научной литературы: Долгова В.И., Соболева О.А. развитие конструктивной психологической защиты. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. – 184 с.



8.	Психолого-педагогические условия успешного развития ЭУ.	Влияние направленности личности на развитие ЭУ личности.	4	Конспект монографии: Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 192 с.
9.	Характеристика ЭУ как состояния внутриличностного напряжения.	Роль ЭУ в снижении эмоционального напряжения.	4	Конспектирование научной литературы: Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения // Психические состояния /Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. С. 364 - 378.
10	Причины развития состояний внутриличностных напряжений.	Охарактеризуйте причины развития состояний внутриличностных напряжений	8	Конспектирование научной литературы: Распопин Е. В. Причины развития состояний внутриличностных напряжений // Практическая психология, 2003. Ежегодник. Т. 6 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. С. 64 - 66. 1. Подберите комплекс методов активного социально-психологического обучения (психогимнастические упражнения, дискуссии, игры), направленных на уяснение психологической природы причин внутриличностных напряжений. 2. Обозначьте цель упражнений, задачи, предполагаемый результат и вопросы для обсуждения.
11	Классификация и характеристика иррациональных установок на восприятие негативных событий.	Понятие «установка» в психолого-педагогических исследованиях.	4	Изучение и конспектирование монографии: Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АНГр.ССР, 1981
12	Трансформация ведущих иррациональных установок.	Виды иррациональных установок и способы их трансформации в рациональные	4	Конспектирование научной литературы: Ковпак Д. В. Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта. – СПб.: Наука и техника, 2007. – С. 110-130; С. 184-189.

13	Классификация и характеристика рациональных установок на восприятие негативных событий.	<p>Виды личностных ресурсов и способы выхода из сложных эмоциогенных ситуаций:</p> <p>Виды ресурсов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• социальное окружение</li> <li>▪ разум (умение размышлять);</li> <li>▪ чувства (принимать их и проговаривать, способность проживать);</li> <li>▪ вера (в себя, в хороший результат, в Бога);</li> <li>▪ тело (занятие спортом, танцы, йога);</li> <li>▪ творчество (создание нового продукта деятельности).</li> </ul>	8	<p>1. Подберите комплекс методов активного социально-психологического обучения (психогимнастические упражнения, дискуссии, игры), направленных на выявление личностных ресурсов и способов выхода из сложных эмоциогенных ситуаций.</p> <p>2. Обозначьте цель упражнений, задачи, предполагаемый результат и вопросы для обсуждения.</p>
14	развитие среднего уровня тревожности, как показателя сформированности эмоционального компонента ЭУ.	<p>1. Характеристика двух видов тревожности: ситуативной и личностной.</p> <p>2. Признаки тревожности на физиологическом и психологическом уровнях.</p>	6	<p>1. Подберите психогимнастические упражнения, направленных на развитие среднего уровня тревожности.</p> <p>2. Обозначьте цель упражнений, задачи, предполагаемый результат и вопросы для обсуждения.</p>
15	развитие мотивации достижения успеха, как показателя сформированности мотивационного компонента ЭУ.	<p>1. Понятие мотива и мотивации в психологии.</p> <p>2. Теория мотивации достижения успеха и избегания неудачи (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен).</p>	6	<p>1. Подберите психогимнастические упражнения, направленных на развитие мотивации достижения успеха</p> <p>2. Обозначьте цель упражнений, задачи, предполагаемый результат и вопросы для обсуждения.</p>

16.	развитие интернального локуса контроля, как показателя сформированности волевого компонента ЭУ.	«Теория локуса контроля» – концепция о двух типах ответственности: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ интернальный</li> <li>▪ экстернальный</li> </ul>	6	1.Подберите психогимнастические упражнения, направленных на развитие интернального локуса контроля. 2.Обозначьте цель упражнений, задачи, предполагаемый результат и вопросы для обсуждения.
-----	---	---	---	---

## Методические материалы

### Темы рефератов

1. Возникновение и развитие категории «эмоциональная устойчивость» в трудах зарубежных и отечественных психологов.
2. Четыре подхода к рассмотрению феномена «эмоциональная устойчивость». Плюсы и минусы.
3. Психологические теории эмоциональных явлений.
4. Проблема становления и развития компонентов эмоциональной устойчивости в дошкольном возрасте.
5. Проблема становления и развития компонентов эмоциональной устойчивости в младшем школьном возрасте.
6. Проблема становления и развития компонентов эмоциональной устойчивости в подростковом возрасте.
7. Проблема становления и развития компонентов эмоциональной устойчивости в юношеском возрасте.
8. Отличительная особенность научных взглядов на проблему тревожности в трудах отечественных и зарубежных исследователей.
9. Влияние тревожности на развитие эмоциональной устойчивости личности.
10. Мотивация достижения успеха и тревожность.
11. «Теория локуса контроля» - концепция о двух типах ответственности: интернальный и экстернальный типы.
12. Различные подходы к описанию структуры профессионально-важных качеств психолога.
13. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога.

14. Индивидуально-психологические особенности (темперамент, характер, индивидуальный стиль деятельности) и эмоциональная устойчивость личности. Существует ли взаимосвязь?
15. Классификации видов направленности личности и теоретические концепции, лежащие в их основе.
16. Взаимосвязь направленности личности и эмоциональной устойчивости личности.
17. Взаимосвязь ценностных ориентаций и эмоциональной устойчивости личности.
18. Роль психологической защиты в успешном формировании эмоциональной устойчивости личности.
19. Сравнительный анализ моделей развития внутриличностных напряжений по А. Эллису и П.К. Анохину.
20. Причины развития состояний внутриличностных напряжений.
21. Виды иррациональных установок и способы их трансформации в рациональные.

### **Требования к уровню подготовки участника программы**

Формой контроля подготовки студента является зачет. Зачет может выставляться по итогам текущего контроля в течение семестра или в результате собеседования по вопросам курса. Во втором случае студентам предлагаются билеты, каждый из которых содержит два вопроса.

### **Вопросы к зачету**

1. Психологические теории эмоций: содержание предмета, основные особенности.
2. История становления понятия «устойчивость личности» (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский).
3. Возникновение и развитие понятия «эмоциональная устойчивость».
4. Четыре подхода к рассмотрению феномена эмоциональной устойчивости (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко).
5. Понятие тревожности личности, как отражение эмоционального компонента ЭУ.
6. Характеристика познавательной активности индивида, как отражение когнитивного компонента ЭУ
7. Феномен мотивации достижения успеха, как показатель сформированности мотивационного компонента ЭУ.

8. Интернальный локус контроля, как показатель сформированности волевого компонента ЭУ.
9. Роль эмоциональной устойчивости в структуре профессионально-важных качеств психолога.
10. Четыре типа образовательных сред (догматическая, идейная, безмятежная, карьерная) и их влияние на эмоциональную устойчивость личности.
11. Становление и развитие волевого компонента эмоциональной устойчивости в онтогенезе: от младенчества до юношества.
12. Становление и развитие эмоционального компонента ЭУ в онтогенезе: от младенчества до юношества.
13. Становление и развитие когнитивного компонента ЭУ в онтогенезе: от младенчества до юношества.
14. Становление и развитие мотивационного компонента ЭУ в онтогенезе: от младенчества до юношества.
15. Влияние индивидуально-психологических особенностей на развитие ЭУ личности (темперамент, характер, индивидуальный стиль деятельности).
16. Влияние направленности личности (на себя, общение, дело) на развитие ЭУ личности.
17. Влияние ценностных ориентаций на развитие ЭУ личности.
18. Роль психологической защиты в успешном формировании ЭУ личности.
19. Характеристика ЭУ как состояния внутриличностного напряжения
20. Модель развития внутриличностных напряжений по А. Эллису.
21. Модель развития внутриличностных напряжений по П.К. Анохину.
22. Роль ЭУ в снижении эмоционального напряжения.
23. Причины развития состояний внутриличностных напряжений.
24. Понятие «установка» в психолого-педагогических исследованиях. Виды иррациональных установок.

Ответ оценивается отметками: «зачтено», «не зачтено».

Отметка «зачтено» соответствует достаточному уровню подготовки студента по всем темам курса, который характеризуется грамотным владением терминологией, умением адекватно отвечать на поставленные вопросы.

Отметка «не зачтено» отражает недостаточный уровень подготовки, слабое владение терминологией, неумением правильно отвечать на поставленные вопросы.

Положительным результатом реализации программы является сформированность знаний, умений и отношений, соответствующих теоретическому уровню модели развития эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога.

**Развить знания:**

- содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»;
- ресурсов и резервов психической организации личности;
- психолого-педагогических условий успешного развития эмоциональной устойчивости;
- приемов регуляции сложных эмоциональных состояний;
- методов развития оптимального уровня тревожности;
- видов рациональных установок на восприятие жизненных событий;
- методов развития мотивации достижения успеха;
- приемов саморегуляции поведенческих реакций;
- методов развития интернального локуса контроля;
- содержательной характеристики понятия «направленность личности»;
- приемов и способов изучения типов направленности личности.

**Развить умения:**

- разрабатывать стратегию развития эмоциональной устойчивости;
- анализировать собственное эмоциональное состояние;
- регулировать собственные эмоциональные реакции;
- использовать рациональные установки для развития позитивной мотивации;
- регулировать собственное поведение;
- взаимодействовать с людьми в процессе общения;
- взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов;
- отстаивать личностные интересы.

**Развить отношение:**

- к своей познавательной активности;
- к собственным эмоциональным переживаниям;
- к мотивации достижения успехов;
- к принятию ответственности за происходящее;
- к типу направленности личности.

## 9. Обсуждение результатов формирующего эксперимента

В данном параграфе мы проанализируем динамику проявления компонентов эмоциональной устойчивости на этапе формирующего эксперимента.

Предваряя анализ изменения элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости, дадим их определения, составленные с опорой на «Словарь практического психолога» С.Ю. Головина и «Толковый словарь» С.И. Ожегова (таблица 4).

Таблица 4

Определение знаний, умений и отношений по когнитивному компоненту эмоциональной устойчивости

Понятие	Определение
Знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»	Совокупность сведений человека о целостном процессе саморегуляции, что обеспечивает успешное достижение цели деятельности и наиболее эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке.
Знание резервов и ресурсов психической организации личности	Совокупность сведений человека о запасах психики, откуда он черпает новые силы и средства, к которым он обращается в сложной эмотивной обстановке.
Знание психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости	Совокупность сведений человека о критериях эмоциональной устойчивости, высокий уровень сформированности которых обеспечивает успешность протекания процесса освоения личного опыта.
Умение определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости	Приобретенное человеком в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений свободное осуществление совокупности действий, направленных на регуляцию эмоционального состояния.
Отношение к своей познавательной активности	Внутренняя субъективная позиция человека, на проявление непосредственного интереса к окружающему миру.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 5.

Таблица 5

Значения элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы когнитивного компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента
1. Знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»	3,78	3,84	-0,928; p ≤ 0,354	4,18	3,81	<b>6,365***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
2. Знание ресурсов и резервов психической организации личности	3,88	3,88	0,178; p ≤ 0,858	4,19	3,94	<b>4,074***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
3. Знание психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости	3,77	3,79	-0,278; p ≤ 0,780	4,25	3,69	<b>10,398***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
4. Умение определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости	3,61	3,66	-0,627; p ≤ 0,531	4,14	3,72	<b>6,875***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
5. Отношение к своей познавательной активности	4,08	4,15	-1,096; p ≤ 0,274	4,23	4,08	<b>2,548**</b> <b>p ≤ 0,01</b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Как видно из таблицы 5, на этапе пред-теста сравнение средних значений всех элементов (знаний, умений и отношений) когнитивного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента показало отсутствие значимых различий. При этом средний балл значений практически всех элементов, за исключением «знания ресурсов и резервов психической организации личности» в КГ выше, чем в ЭГ. На этапе пост-теста испытуемые ЭГ не только достигли уровня студентов КГ, но и превзошли его по всем показателям, что подтверждается наличием статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ .

Далее рассмотрим динамику проявления элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости у студентов



экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, представленную в таблице 6.

Таблица 6

Динамика проявления элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы когнитивного компонента эмоциональной устойчивости	М - ЭГ		t – критерий Стьюдента	М - КГ		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»	3,78	4,18	<b>-5,994***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,84	3,81	0,423 p ≤ 0,673
2. Знание ресурсов и резервов психической организации личности	3,88	4,19	<b>-4,344***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,88	3,94	-0,944 p ≤ 0,347
3. Знание психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости	3,77	4,25	<b>-7,253***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,79	3,69	1,635 p ≤ 0,104
4. Умение определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости	3,61	4,14	<b>-8,410***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,66	3,72	-0,877 p ≤ 0,382
5. Отношение к своей познавательной активности	4,08	4,23	<b>-2,416*</b> <b>p ≤ 0,017</b>	4,15	4,08	1,123 p ≤ 0,263
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Как видно из таблицы 6, у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения по всем элементам, при этом наиболее значительно выросли средние значения по «знанию содержательной характеристики понятия эмоциональной устойчивости», «знанию ресурсов и резервов психической организации личности», «знанию психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости», «умению определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости». Это утверждение

подтверждает наличие статистически значимых различий по всем заявленным элементам при  $p \leq 0,05$  или  $p \leq 0,001$ . У студентов КГ не было выявлено статистически значимых различий ни по одному из заявленных элементов, при этом анализ средних значений позволил констатировать колебания изменений в сторону небольшого увеличения или уменьшения.

Сравнение распределений показателей когнитивного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рисунке 3.

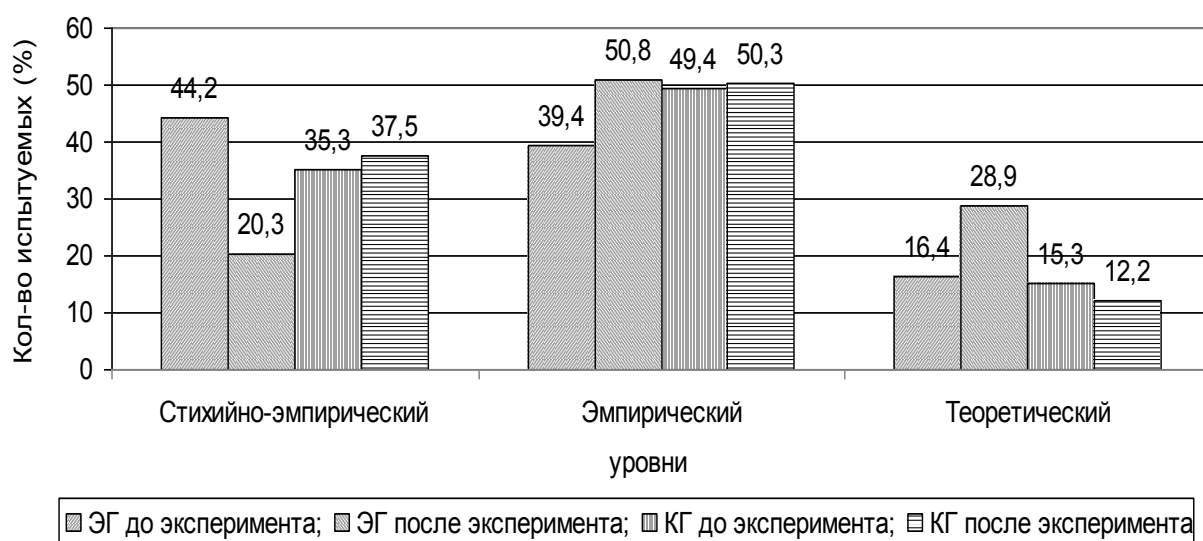


Рис. 3. Распределение студентов с учетом показателей когнитивного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента

Анализ результатов, представленных на рисунке 3, показал, что у 44,2% студентов ЭГ на этапе пред-теста элементы когнитивного компонента эмоциональной устойчивости проявились на стихийно-эмпирическом уровне. После проведения формирующего эксперимента проявление элементов на стихийно-эмпирическом уровне эмоциональной устойчивости снизилось у 23,9% испытуемых, при этом на эмпирическом уровне возросло у 11,4%, а на теоретическом – у 12,5%. У студентов КГ диагностируются незначительные колебания при перераспределении элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости по уровням на этапах пред- и пост-теста в пределах от 0,9% до 3,1%, при этом преобладающим остался эмпирический уровень проявления.

Предваряя анализ изменения элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости, дадим их определения, составленные с опорой на «Словарь практического психолога» С.Ю. Головина и «Толковый словарь» С.И. Ожегова (таблица 7).

Таблица 7

Определение знаний, умений и отношений по эмоциональному компоненту эмоциональной устойчивости

Понятие	Определение
Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	Совокупность сведений человека о способах осуществления деятельности по фиксации в сознании на определенный момент времени интегрального ощущения благополучия (неблагополучия) всего организма.
Знание методов формирования оптимального (среднего) уровня тревожности	Совокупность сведений человека о способах организации своей деятельности по формированию способности регуляции возникающих эмоциональных состояний в сложных эмотивных ситуациях.
Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	Приобретенное человеком в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений свободное осуществление совокупности действий, заключающихся в возможности разложить на составляющие зафиксированное сознанием ощущение благополучия (неблагополучия) организма.
Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в возможности управления эмоциональными процессами, возникающими в ответ на внешние воздействия.
Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	Внутренняя позиция человека на субъектно-психическую сторону эмоциональных процессов.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента представлены в таблице 8.

Как видно из таблицы 8, на этапе пред-теста в ЭГ и КГ отсутствуют значимые различия. При этом средний балл значений всех элементов в КГ выше, чем в ЭГ. На этапе пост-теста результаты

диагностики испытуемых ЭГ значительно выше, чем у испытуемых КГ, особенно по таким показателям как «знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний», «знание методов формирования оптимального уровня тревожности», «умение регулировать собственные эмоциональные реакции», «отношение к собственным эмоциональным переживаниям», что подтверждается наличием статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ .

Таблица 8

Значения элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы эмоционального компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента
1. Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	3,84	3,88	-1,031; $p \leq 0,304$	4,24	3,84	<b>7,351***</b> $p \leq 0,000$
2. Знание методов формирования оптимального (среднего) уровня тревожности	3,70	3,75	-1,035; $p \leq 0,302$	4,17	3,79	<b>6,820***</b> $p \leq 0,000$
3. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	3,93	4,02	-1,123; $p \leq 0,263$	4,12	3,94	<b>2,867**</b> $p \leq 0,005$
4. Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	3,88	3,94	-0,798; $p \leq 0,426$	4,13	3,89	<b>3,864***</b> $p \leq 0,000$
5. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	4,02	4,09	-1,049 $p \leq 0,296$	4,24	3,99	<b>4,102***</b> $p \leq 0,000$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Далее рассмотрим динамику проявления элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, представленную в таблице 9.

Таблица 9

Динамика проявления элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы эмоционального компонента эмоциональной устойчивости	М - ЭГ		t – критерий Стьюдента	М - КГ		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	3,84	4,24	<b>-7,330***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,88	3,84	0,542 p ≤ 0,611
2. Знание методов формирования оптимального (среднего) уровня тревожности	3,70	4,17	<b>-8,857***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,75	3,79	-0,574 p ≤ 0,526
3. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	3,93	4,12	<b>-2,722**</b> <b>p ≤ 0,007</b>	4,02	3,94	1,095 p ≤ 0,275
4. Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	3,88	4,13	<b>-3,526***</b> <b>p ≤ 0,001</b>	3,94	3,89	0,826 p ≤ 0,410
5. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	4,02	4,24	<b>-3,761***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	4,09	3,99	1,419 p ≤ 0,158
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Как видно из таблицы 9, у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения по всем элементам, при этом наиболее значительно выросли средние значения по «знанию приемов регуляции сложных эмоциональных состояний», «знанию методов формирования оптимального уровня тревожности», «умению регулировать собственные эмоциональные реакции», «отношению к собственным эмоциональным переживаниям». Это утверждение подтверждает наличие статистически значимых различий по всем заявленным элементам при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ . У студентов КГ не было выявлено статистически значимых различий ни по одному из

заявленных элементов, при этом анализ средних значений позволил констатировать колебания изменений в сторону небольшого увеличения или уменьшения.

Сравнение распределений студентов по уровням проявления показателей эмоционального компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рисунке 4.

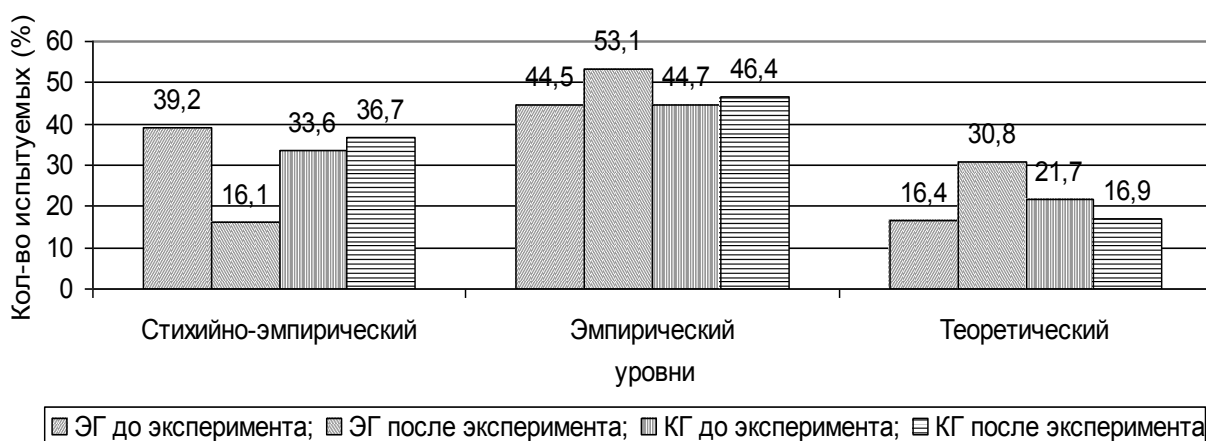


Рис. 4. Распределение студентов с учетом показателей эмоционального компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента

До экспериментального взаимодействия (рис. 4) у 44,5% студентов ЭГ элементы эмоционального компонента эмоциональной устойчивости проявились на эмпирическом уровне, а у 39,2% – на стихийно-эмпирическом. После проведения формирующего эксперимента произошло значимое снижение проявления элементов на стихийно-эмпирическом уровне эмоциональной устойчивости у 23,1% испытуемых, при этом на эмпирическом уровне возросло у 8,6%, а на теоретическом – у 14,4% будущих педагогов-психологов. У студентов КГ наблюдаются незначительные колебания при перераспределении элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости по уровням на этапах пред- и пост-теста в сторону уменьшения на теоретическом уровне у 4,8% испытуемых и увеличения на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровнях у 3,1% и 1,7% соответственно.

Предваряя анализ изменения элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости, дадим их определения, составленные с опорой на «Словарь практического психолога» С.Ю. Головина и «Толковый словарь» С.И. Ожегова (таблица 10).

Определение знаний, умений и отношений по мотивационному компоненту эмоциональной устойчивости

Понятие	Определение
Знание видов рациональных (позитивных) установок на восприятие жизненных событий	Совокупность сведений человека о состояниях психологической готовности, складывающейся на основе позитивного опыта, и оказывающей влияние на реакции организма относительно субъективно значимых объектов и ситуаций, с которыми он связан.
Знание методов формирования мотивации достижения успеха	Совокупность сведений человека о способах организации своей деятельности по увеличению или сохранению максимально высоких способностей по всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности.
Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	Приобретенное в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений состояние психологической готовности, оказывающее влияние на реакции человека относительно значимых ситуаций, что необходимо для формирования мотивации к достижению положительного результата осуществляемой деятельности, приведенного в соответствие с социальными ценностями личности и общества в целом.
Отношение к мотивации достижения успеха (мотивации избегания неудач)	Внутренняя позиция человека на ориентацию к достижению успеха или избегания неудачи в каком-либо виде деятельности.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента представлены в таблице 11.

Как видно из таблицы 11, на этапе пред-теста сравнение средних значений всех элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента показало отсутствие значимых различий. При этом средний балл значений всех элементов в КГ выше, чем в ЭГ. На этапе пост-теста испытуемые ЭГ не только достигли уровня студентов КГ, но и превзошли его по всем элементам, что подтверждается наличием статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$  или  $p \leq 0,001$ .

Значения элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы мотивационного компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента
1. Знание видов рациональных (позитивных) установок на восприятие жизненных событий	3,58	3,69	-1,984; p ≤ 0,051	4,17	3,73	<b>7,283***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
2. Знание методов формирования мотивации достижения успеха	3,67	3,78	-1,632; p ≤ 0,105	4,21	3,82	<b>6,414***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
3. Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	3,78	3,83	-0,721; p ≤ 0,472	4,08	3,62	<b>9,178***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
4. Отношение к мотивации достижения успехов (мотивации избегания неудач)	4,10	4,11	-0,270; p ≤ 0,788	4,19	4,05	<b>2,130*</b> <b>p ≤ 0,035</b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Далее рассмотрим динамику проявления элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, представленную в таблице 12.

Как видно из таблицы 12, у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения практически по всем элементам за исключением «отношения к мотивации достижения успехов», при этом наиболее значительно выросли средние значения по «знанию видов рациональных установок на восприятие жизненных событий», «знанию методов формирования мотивации достижения успеха», «умению использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации». Это утверждение подтверждает наличие статистически значимых различий по вышеперечисленным элементам при  $p \leq 0,001$ . У студентов КГ анализ средних значений позволил



констатировать колебания изменений в сторону небольшого увеличения или уменьшения по всем элементам за исключением «умения использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации», где среднее значение снизилось настолько, что позволило констатировать значимое различие. По остальным элементам мотивационного компонента эмоциональной устойчивости статистически значимые различия выявлены не были.

Таблица 12

Динамика проявления элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы мотивационного компонента эмоциональной устойчивости	М - ЭГ		t – критерий Стьюдента	М - КГ		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание видов рациональных установок на восприятие жизненных событий	3,58	4,17	<b>-8,720***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,69	3,73	-0,691 p ≤ 0,511
2. Знание методов формирования мотивации достижения успеха	3,67	4,21	<b>-8,306***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,78	3,82	-0,547 p ≤ 0,586
3. Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	3,78	4,08	<b>-5,048***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,83	3,62	<b>3,963***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
4. Отношение к мотивации достижения успеха (мотивации избегания неудач)	4,10	4,19	-1,542 p ≤ 0,125	4,11	4,05	0,944 p ≤ 0,347
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Сравнение распределений студентов по уровням проявления показателей мотивационного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рисунке 5.

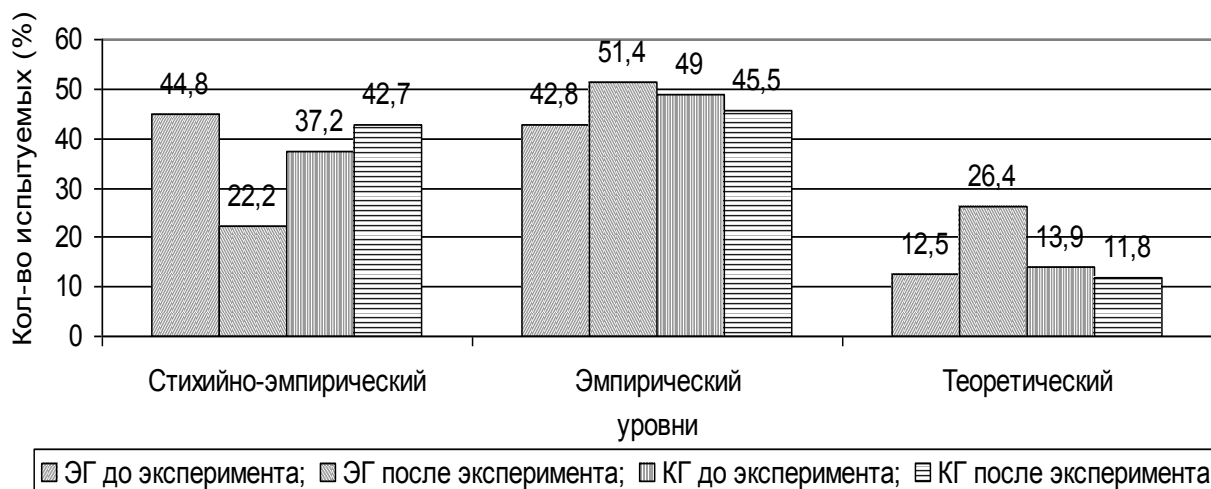


Рис. 5. Распределение студентов с учетом показателей мотивационного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента

На этапе пред-теста (рис. 5) у 44,8% испытуемых ЭГ элементы мотивационного компонента эмоциональной устойчивости проявились на стихийно-эмпирическом уровне. На этапе пост-теста проявление элементов на стихийно-эмпирическом уровне эмоциональной устойчивости снизилось у 22,6% испытуемых, при этом на эмпирическом и теоретическом уровнях возросло у 8,6% и 14% соответственно. У студентов КГ наблюдаются незначимые колебания при перераспределении элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости по уровням на этапах пред- и пост-теста в сторону уменьшения на эмпирическом и теоретическом уровнях у 3,5% и 2,1% соответственно и увеличения на стихийно-эмпирическом у 5,5% испытуемых.

Предваряя анализ изменения элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости, дадим их определения, составленные с опорой на «Словарь практического психолога» С.Ю. Головина и «Толковый словарь» С.И. Ожегова (таблица 13).

Таблица 13

Определение знаний, умений и отношений по волевому компоненту эмоциональной устойчивости

Понятие	Определение
Знание приемов саморегуляции поведенческих реакций	Совокупность сведений человека о способах осуществления регуляции активности, выражающих специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности.

Знание методов формирования интернального локуса контроля	Совокупность сведений человека о способах организации своей деятельности и поведения с опорой на внутренние способности и ресурсы собственной психики.
Умение регулировать собственное поведение	Приобретенное в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений свободное осуществление совокупности собственных действий, направленных на взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью.
Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	Внутренняя позиция человека на осуществляемый или избегаемый в разных формах контроль над собственной деятельностью с позиции выполнения им принятых социальных правил и норм.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14

Значения элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы волевого компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента
1.Знание приемов саморегуляции поведенческих реакций	3,81	3,88	-1,226; p≤ 0,222	4,15	3,91	<b>4,915***</b> <b>p≤0,000</b>
2. Знание методов формирования интернального локуса контроля	3,59	3,70	-1,592; p≤ 0,114	4,21	3,65	<b>9,721***</b> <b>p≤0,000</b>
3.Умение регулировать собственное поведение	3,95	3,99	-0,548; p≤ 0,584	4,11	3,94	<b>2,803**</b> <b>p≤0,006</b>
4. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	4,11	4,10	0,219; p≤ 0,827	4,22	4,08	<b>2,320*</b> <b>p≤0,022</b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p≤0,05, ** – p≤0,01, *** – p≤0,001.						

Как видно из таблицы 14, на этапе пред-теста сравнение средних значений всех элементов (знаний, умений и отношений) волевого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента показало отсутствие значимых различий. При этом средний балл значений практически всех элементов, за исключением «отношения к принятию (избеганию) ответственности за происходящее» в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. На этапе пост-теста испытуемые ЭГ не только достигли уровня студентов КГ, но и превзошли его по всем элементам, что подтверждается наличием статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ .

Далее рассмотрим динамику проявления элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, представленную в таблице 15.

Таблица 15

Динамика проявления элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы волевого компонента эмоциональной устойчивости	М - ЭГ		t – критерий Стьюдента	М - КГ		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание приемов саморегуляции поведенческих реакций	3,81	4,15	<b>-6,071***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,88	3,91	-0,475 p ≤ 0,635
2. Знание методов формирования интернального локуса контроля	3,59	4,21	<b>-9,269***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,70	3,65	0,802 p ≤ 0,424
3. Умение регулировать собственное поведение	3,95	4,11	<b>-2,390*</b> <b>p ≤ 0,018</b>	3,99	3,94	0,718 p ≤ 0,474
4. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	4,11	4,22	<b>-1,998*</b> <b>p ≤ 0,045</b>	4,10	4,08	0,286 p ≤ 0,775
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Как видно из таблицы 15, у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения по всем элементам, при этом наиболее значительно выросли средние значения по «знанию приемов саморегуляции поведенческих реакций» и «знанию методов формирования интернального локуса контроля». Это утверждение подтверждает наличие статистически значимых различий по всем заявленным элементам при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,001$ . У студентов КГ не было выявлено статистически значимых различий ни по одному из заявленным элементов, при этом анализ средних значений позволил констатировать колебания изменений в сторону небольшого увеличения или уменьшения.

Сравнение распределений студентов по уровням проявления показателей волевого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рисунке 6.

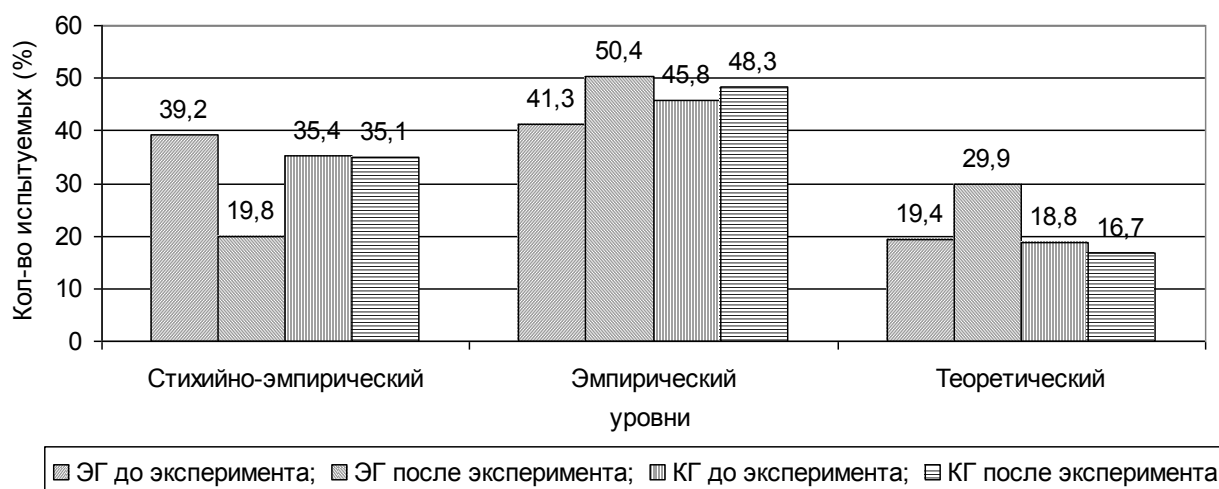


Рис. 6. Распределение студентов с учетом показателей волевого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента

До экспериментального взаимодействия (рис. 6) у 41,3% студентов ЭГ элементы волевого компонента эмоциональной устойчивости проявились на эмпирическом уровне, у 39,2% – на стихийно-эмпирическом уровне. После проведения формирующего эксперимента проявление элементов на стихийно-эмпирическом уровне снизились у 19,4%, при этом на эмпирическом уровне возросло у 9,1%, а на теоретическом – у 10,5% испытуемых. У студентов КГ наблюдаются несущественные колебания при перераспределении элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости по

уровням на этапах пред- и пост-теста в сторону уменьшения на теоретическом и стихийно-эмпирическом уровнях у 2,1% и 0,3% соответственно и увеличения на эмпирическом уровне у 2,5% испытуемых.

Предваряя анализ изменения элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости, дадим их определения, составленные с опорой на «Словарь практического психолога» С.Ю. Головина и «Толковый словарь» С.И. Ожегова (таблица 16).

Таблица 16

Определение знаний, умений и отношений по поведенческому компоненту эмоциональной устойчивости

Понятие	Определение
Знание содержательной характеристики понятия «направленность личности»	Система сведений человека о совокупности устойчивых, независимых от текущей ситуации мотивов, ориентирующих собственную деятельность и поведение.
Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	Система сведений человека о способах изучения совокупностей независимых от текущей ситуации мотивов, ориентирующих деятельность и поведение личности на собственные достижения в решении профессиональных вопросов, посредством конструктивного взаимодействия.
Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения	Приобретенная в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений возможность человека, заключающаяся в успешном установлении и развитии контактов между людьми, порождаемыми потребностями в совместной деятельности.
Умение взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов	Приобретенная в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений возможность человека, основанная на: интересе к процессу выполнения деятельности, ориентации на достигаемый результат и бескорыстном стремлении к познанию.
Умение отстаивать личностные интересы	Приобретенное в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений свободное осуществление человеком совокупности действий, в основе которых лежат мотивы собственного благополучия, стремление к личным достижениям.

Отношение к типу направленности личности	Внутренняя субъективная позиция человека, отражающая наличие сочетание совокупности мотивов, ориентирующих деятельность и поведение личности на собственные достижения, дело или общение.
--	---

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента представлены в таблице 17.

Таблица 17

Значения элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы поведенческого компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента
1. Знание содержательной характеристики понятия «направленность личности»	3,81	3,92	-1,469; p ≤ 0,144	4,16	3,85	<b>4,810***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
2. Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	3,58	3,68	-1,563; p ≤ 0,120	4,09	3,76	<b>6,726***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
3. Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения	3,86	3,94	-1,026; p ≤ 0,307	4,16	3,86	<b>4,663***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
4. Умение решать деловые вопросы, применяя сотрудничество	3,76	3,87	-1,635; p ≤ 0,104	4,19	3,84	<b>5,416***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
5. Умение отстаивать личностные интересы	3,92	3,93	-0,067; p ≤ 0,947	4,21	3,94	<b>4,146***</b> <b>p ≤ 0,000</b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Как видно из таблицы 17, на этапе пред-теста отсутствуют значимые различия между элементами в ЭГ и КГ. При этом средний балл значений всех элементов в КГ выше, чем в ЭГ. На этапе пост-теста испытуемые ЭГ не только достигли уровня студентов КГ, но и превзошли его по всем элементам, что подтверждается наличием статистически значимых различий при p ≤ 0,001.

Далее рассмотрим динамику проявления элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, представленную в таблице 18.

Таблица 18

Динамика проявления элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Элементы поведенческого компонента эмоциональной устойчивости	М - ЭГ		t – критерий Стьюдента	М - КГ		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание содержательной характеристики понятия «направленность личности»	3,81	4,16	<b>-4,858***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,92	3,85	1,068 p ≤ 0,288
2. Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	3,58	4,09	<b>-9,432***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,68	3,76	-1,427 p ≤ 0,156
3. Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения	3,99	4,17	<b>-2,445*</b> <b>p ≤ 0,016</b>	4,02	3,98	0,159 p ≤ 0,874
4. Умение решать деловые вопросы, применяя сотрудничество	3,86	4,16	<b>-4,016***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,94	3,86	1,223 p ≤ 0,223
5. Умение отстаивать личностные интересы	3,76	4,19	<b>-6,221***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,87	3,84	0,523 p ≤ 0,602
6. Отношение к типу направленности личности: на себя, на дело, на общение	3,92	4,21	<b>-3,770***</b> <b>p ≤ 0,000</b>	3,93	3,94	-0,634 p ≤ 0,527
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.						

Как видно из таблицы 18, у испытуемых ЭГ после проведения формирующего эксперимента произошли количественные и качественные изменения по всем элементам, при этом наиболее



значительно выросли средние значения по «знанию содержательной характеристики понятия направленности личности», «знанию приемов и способов изучения типов направленности личности», «умению решать деловые вопросы, применяя сотрудничество», «отношению к своему типу направленности личности». Это утверждение подтверждает наличие статистически значимых различий по всем заявленным элементам при  $p \leq 0,05$  или  $p \leq 0,001$ . У студентов КГ не было выявлено статистически значимых различий ни по одному из заявленных элементов, при этом, анализ средних значений позволил констатировать колебания изменений в сторону небольшого увеличения или уменьшения.

Сравнение распределений студентов по уровням проявления показателей поведенческого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рисунке 7.

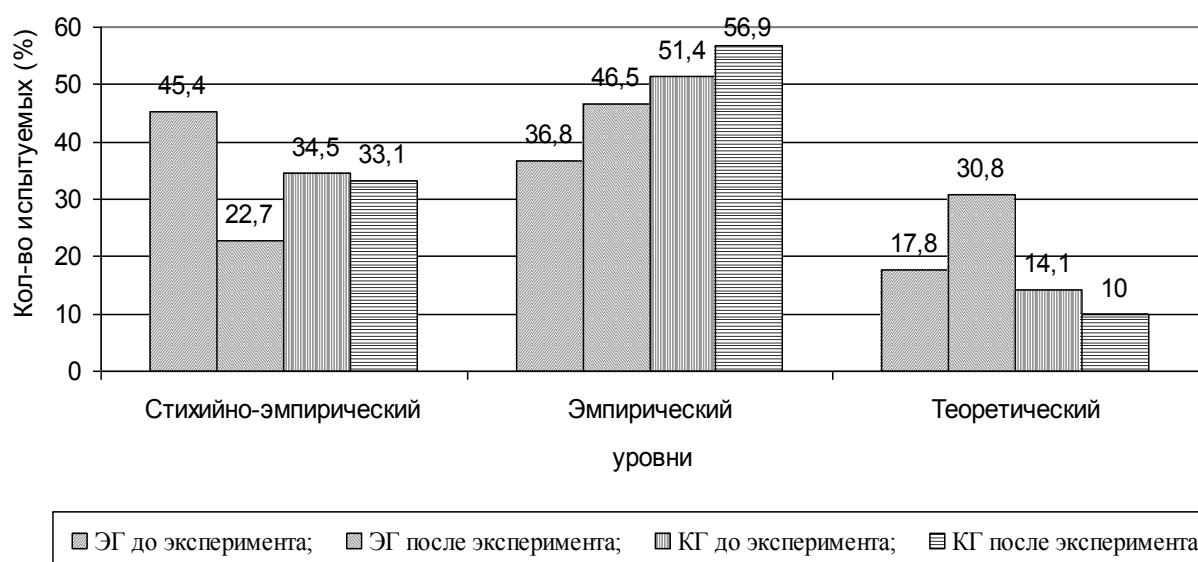


Рис. 7. Распределение студентов с учетом показателей поведенческого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента

Анализ результатов, представленных на рисунке 7, показал, что у 45,4% студентов ЭГ на этапе пред-теста элементы поведенческого компонента эмоциональной устойчивости проявились на стихийно-эмпирическом уровне. После проведения формирующего эксперимента проявление элементов на стихийно-эмпирическом уровне эмоциональной устойчивости снизилось у 22,7% испытуемых, при этом на эмпирическом уровне возросло у 9,7%, а на теоретическом – у 13% будущих педагогов-психологов. У студентов КГ наблюдаются незначительные колебания при перераспределении элементов

поведенческого компонента эмоциональной устойчивости по уровням на этапах пред- и пост-теста в сторону уменьшения на теоретическом и стихийно-эмпирическом уровнях у 4,1% и 1,4% соответственно и увеличения на эмпирическом – у 5,5% испытуемых.

Сравним показатели уровня тревожности, познавательной активности, степени выраженности мотивации достижения успеха, интернального локуса контроля и типов направленности личности у студентов – будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента показателей эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ до и после эксперимента представлены в таблице 19.

Таблица 19

Значения показателей эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n = 144)

Показатели	Пред-тест			Пост-тест		
	М – ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ	М - КГ	t – критерий Стьюдента
1.Тревожность	19,86	19,69	0,172; $p \leq 0,857$	20,68	21,46	-1,065 $p \leq 0,289$
2.Познавательная активность	27,68	27,92	-0,268; $p \leq 0,786$	32,01	27,15	<b>5,701***</b> <b><math>p \leq 0,000</math></b>
3.Мотивация достижения успеха	12,10	12,24	-0,249; $p \leq 0,792$	15,36	11,76	<b>7,413***</b> <b><math>p \leq 0,000</math></b>
4.Интернальный локус контроля	14,32	14,49	-0,244; $p \leq 0,811$	19,35	13,72	<b>9,410***</b> <b><math>p \leq 0,000</math></b>
5.Направленность личности на себя	26,93	27,17	0,131; $p \leq 0,899$	28,95	26,33	<b>3,159**</b> <b><math>p \leq 0,004</math></b>
6.Направленность личности на дело	25,61	25,88	-0,183; $p \leq 0,862$	26,76	24,24	<b>2,930**</b> <b><math>p \leq 0,005</math></b>
7.Направленность личности на общение	28,42	27,96	0,053; $p \leq 0,963$	25,32	30,43	<b>-5,358***</b> <b><math>p \leq 0,000</math></b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента *- $p \leq 0,05$ , ** - $p \leq 0,01$ , *** - $p \leq 0,001$ .						

Как видно из таблицы 19, на этапе пред-теста сравнение средних значений показателей эмоциональной устойчивости в ЭГ и КГ с помощью t-критерия Стьюдента показало отсутствие значимых различий. При этом средний балл значений практически всех показателей, за исключением «направленности личности на общение» в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. На этапе пост-теста испытуемые экспериментальной группы не только достигли уровня студентов контрольной группы, но и превзошли его практически по всем показателям, за исключением «тревожности», что подтверждается наличием статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ .

Далее рассмотрим динамику проявления показателей эмоциональной устойчивости студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента, представленную в таблице 20.

Таблица 20

Динамика проявления показателей эмоциональной устойчивости у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (n=144)

Показатели	М - ЭГ		t – критерий Стьюдента	М - КГ		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1.Тревожность	19,86	20,68	-1,078 $p \leq 0,283$	19,69	21,46	-1,867 $p \leq 0,064$
2.Познавательная активность	27,68	32,01	<b>-5,925***</b> $p \leq 0,000$	27,92	27,15	0,773 $p \leq 0,441$
3.Мотивация достижения успеха	12,10	15,36	<b>-7,361***</b> $p \leq 0,000$	12,24	11,76	0,795 $p \leq 0,428$
4.Интернальный локус контроля	14,32	19,35	<b>-9,395***</b> $p \leq 0,000$	14,49	13,72	1,042 $p \leq 0,299$
5.Направленность личности на себя	26,93	28,95	<b>-2,421*</b> $p \leq 0,017$	27,17	26,33	0,356 $p \leq 0,722$
6.Направленность личности на дело	25,61	26,76	<b>-2,121*</b> $p \leq 0,049$	25,88	24,24	0,701 $p \leq 0,392$
7.Направленность личности на общение	28,42	25,32	<b>4,039***</b> $p \leq 0,000$	27,96	30,43	1,474 $p \leq 0,142$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Как видно из таблицы 20, у испытуемых ЭГ на этапе пост-теста произошли количественные и качественные изменения практически по всем показателям, при этом наиболее значительно увеличились средние значения по показателям: познавательная активность, мотивация достижения успеха, интернальный локус контроля, а уменьшились по показателю направленности личности на общение. Это утверждение подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$  или  $p \leq 0,001$ . У студентов КГ не было выявлено статистически значимых различий ни по одному из заявленным показателей, при этом анализ средних значений позволил констатировать колебания изменений в сторону небольшого увеличения или уменьшения.

Далее мы проведем сравнительную характеристику результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2, с целью доказательства того, что развитие эмоциональной устойчивости личности достигнет более высокого уровня при условии применения психолого-педагогической программы, разработанной на основе компетентностного подхода, реализуемой в ЭГ1 по сравнению с ЭГ2, где программа развития эмоциональной устойчивости была разработана на основе традиционного подхода.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 21.

Таблица 21

Значения элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы когнитивного компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента
1. Знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»	3,71	3,84	-1,240; $p \leq 0,219$	4,23	4,12	1,302; $p \leq 0,197$
2. Знание ресурсов и резервов психической организации личности	3,84	3,94	-0,869; $p \leq 0,388$	4,26	4,11	<b>2,076*</b> ; $p \leq 0,042$
3. Знание психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости	3,72	3,82	-0,947; $p \leq 0,347$	4,29	4,20	1,182; $p \leq 0,241$

4. Умение определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости	3,54	3,68	-1,470; $p \leq 0,146$	4,20	4,07	1,656; $p \leq 0,102$
5. Отношение к своей познавательной активности	4,05	4,11	-0,631; $p \leq 0,530$	4,31	4,16	<b>1,956*</b> ; $p \leq 0,050$
Примечание: n – кол-во испытуемых; M – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Далее рассмотрим динамику проявления элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия, представленную в таблице 22.

Таблица 22

Динамика проявления элементов когнитивного компонента эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы когнитивного компонента эмоциональной устойчивости	M – ЭГ1		t – критерий Стьюдента	M – ЭГ2		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость»	3,71	4,23	<b>-6,556***; <math>p \leq 0,000</math></b>	3,84	4,12	<b>-2,635**; <math>p \leq 0,010</math></b>
2. Знание ресурсов и резервов психической организации личности	3,84	4,26	<b>-5,347***; <math>p \leq 0,000</math></b>	3,94	4,11	-1,542; $p \leq 0,071$
3. Знание психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости	3,72	4,29	<b>-6,918***; <math>p \leq 0,000</math></b>	3,82	4,20	<b>-3,729***; <math>p \leq 0,000</math></b>
4. Умение определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости	3,54	4,20	<b>-9,222***; <math>p \leq 0,000</math></b>	3,68	4,07	<b>-3,869***; <math>p \leq 0,000</math></b>
5. Отношение к своей познавательной активности	4,05	4,31	<b>-3,276**; <math>p \leq 0,002</math></b>	4,11	4,16	-0,463; $p \leq 0,644$
Примечание: n – кол-во испытуемых; M – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Анализ полученных данных (табл. 22) позволил заключить следующее: у испытуемых ЭГ1 на этапе пост-теста произошли количественные и качественные изменения по всем элементам, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ . У испытуемых ЭГ2 прослеживается общая тенденция увеличения средних значений, особенно по таким показателям как знание содержательной характеристики понятия «эмоциональная устойчивость», знание психолого-педагогических условий успешного формирования эмоциональной устойчивости и умение определять стратегию формирования эмоциональной устойчивости, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ .

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 23.

Таблица 23

Значения элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы эмоционального компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента
1. Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	3,78	3,89	-1,336; $p \leq 0,186$	4,28	4,19	1,272; $p \leq 0,207$
2. Знание методов формирования оптимального (среднего) уровня тревожности	3,62	3,77	-1,688; $p \leq 0,096$	4,21	4,12	1,430; $p \leq 0,157$
3. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	3,88	3,97	-0,786; $p \leq 0,434$	4,15	4,08	0,869; $p \leq 0,388$
4. Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	3,81	3,96	-1,359; $p \leq 0,178$	4,13	4,12	0,222 $p \leq 0,825$
5. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	3,97	4,07	-1,059; $p \leq 0,293$	4,31	4,16	<b>1,959*;</b> <b><math>p \leq 0,051</math></b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Из таблицы 23 видно, что на этапе пред-теста  $t_{эмп}$  по всем элементам находится в зоне не значимости. Это свидетельствует о наличии минимальных различий в уровне знаний, умений и отношений эмоционального компонента эмоциональной устойчивости до начала экспериментального взаимодействия у студентов ЭГ1 и ЭГ2. При этом средний балл значений по всем элементам в ЭГ2 выше, чем в ЭГ1. На этапе пост-теста мы констатируем тенденцию увеличения средних значений в ЭГ1, попадающую в зону значимости при  $p \leq 0,05$  лишь по показателю отношения к собственным эмоциональным переживаниям. Выявление причин обнаруженного явления является задачей дальнейшего исследования.

Далее рассмотрим динамику проявления элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия, представленную в таблице 24.

Таблица 24

Динамика проявления элементов эмоционального компонента эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы эмоционального компонента эмоциональной устойчивости	М – ЭГ1		t – критерий Стьюдента	М – ЭГ2		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание приемов регуляции сложных эмоциональных состояний	3,78	4,28	<b>-7,071***; p ≤ 0,000</b>	3,89	4,19	<b>-3,640***; p ≤ 0,001</b>
2. Знание методов формирования оптимального (среднего) уровня тревожности	3,62	4,21	<b>-7,899***; p ≤ 0,000</b>	3,77	4,12	<b>-4,763***; p ≤ 0,000</b>
3. Умение анализировать собственное эмоциональное состояние	3,88	4,15	<b>-3,152**; p ≤ 0,002</b>	3,97	4,08	-1,006; p ≤ 0,318
4. Умение регулировать собственные эмоциональные реакции	3,81	4,13	<b>-3,949***; p ≤ 0,000</b>	3,96	4,12	-1,431; p ≤ 0,157
5. Отношение к собственным эмоциональным переживаниям	3,97	4,31	<b>-3,825***; p ≤ 0,000</b>	4,07	4,16	-1,147; p ≤ 0,152
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Проанализировав динамику проявления элементов (табл. 24), мы пришли к следующим выводам. У испытуемых ЭГ1 на этапе пост-теста произошли существенные количественные и качественные изменения по всем элементам зафиксированным в эксперименте, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ . У испытуемых ЭГ2 прослеживается общая тенденция увеличения средних значений, при этом в зону значимости при  $p \leq 0,001$  попадают знаниевые показатели приемов регуляции сложных эмоциональных состояний и методов формирования оптимального уровня тревожности.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 25.

Таблица 25

Значения элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы мотивационного компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента
1. Знание видов рациональных установок на восприятие жизненных событий	3,51	3,64	-1,543; $p \leq 0,127$	4,22	4,11	1,342; $p \leq 0,184$
2. Знание методов формирования мотивации достижения успеха	3,61	3,72	-0,984; $p \leq 0,329$	4,30	4,14	<b>1,998*</b> ; $p \leq 0,049$
3. Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	3,70	3,86	-1,867; $p \leq 0,066$	4,12	4,03	1,198; $p \leq 0,235$
4. Отношение к мотивации достижения успеха	4,06	4,13	-0,926; $p \leq 0,358$	4,24	4,13	1,247 $p \leq 0,216$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Из таблицы 25 видно, что на этапе пред-теста  $t_{эмп}$  по всем элементам находится в зоне не значимости. Это свидетельствует о наличии минимальных различий в уровне знаний, умений и отношений мотивационного компонента эмоциональной устойчивости до начала экспериментального взаимодействия у



студентов ЭГ1 и ЭГ2. При этом средний балл значений по всем элементам в ЭГ2 выше, чем в ЭГ1. На этапе пост-теста мы констатируем следующие изменения:  $t_{эмп}$  по знанию методов формирования мотивации достижения успеха находится в зоне значимости при  $p \leq 0,05$ ; по остальным показателям отсутствуют статистически значимые различия, но наблюдается общая тенденция увеличения средних значений в ЭГ1.

Далее рассмотрим динамику проявления элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия, представленную в таблице 26.

Таблица 26

Динамика проявления элементов мотивационного компонента эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы мотивационного компонента эмоциональной устойчивости	М – ЭГ1		t – критерий Стьюдента	М – ЭГ2		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание видов рациональных установок на восприятие жизненных событий	3,51	4,22	<b>-7,996***; p ≤ 0,000</b>	3,64	4,11	<b>-4,994***; p ≤ 0,000</b>
2. Знание методов формирования мотивации достижения успеха	3,61	4,30	<b>-7,749***; p ≤ 0,000</b>	3,72	4,14	<b>-4,344***; p ≤ 0,000</b>
3. Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	3,70	4,12	<b>-4,582***; p ≤ 0,000</b>	3,86	4,03	-1,456; p ≤ 0,142
4. Отношение к мотивации достижения успеха	4,06	4,24	<b>-2,161*; p ≤ 0,034</b>	4,13	4,13	0,000; p ≤ 1,000
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t – критерий значимости различий Стьюдента *- p ≤ 0,05, ** - p ≤ 0,01, *** - p ≤ 0,001.						

Проанализировав динамику проявления элементов (табл. 26), мы пришли к следующим выводам. У испытуемых ЭГ1 на этапе пост-теста произошли количественные и качественные изменения по всем показателям эмоциональной устойчивости, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$  или  $p \leq 0,001$ . У испытуемых ЭГ2 прослеживается общая тенденция увеличения

средних значений, особенно по таким показателям как знание видов рациональных установок на восприятие жизненных событий и знание методов формирования мотивации достижения успеха, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,001$ . Исключение составляет показатель отношения к мотивации достижения успеха (мотивации избегания неудач) среднее значение которого после экспериментального взаимодействия осталось на том же уровне.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости в в ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 27.

Таблица 27

Значения элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы волевого компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента
1. Знание приемов саморегуляции поведенческих реакций	3,76	3,85	-1,014; $p \leq 0,314$	4,22	4,08	<b>2,104*</b> ; $p \leq 0,039$
2. Знание методов формирования интернального локуса контроля	3,50	3,67	-1,776; $p \leq 0,080$	4,29	4,12	<b>2,119*</b> ; $p \leq 0,038$
3. Умение регулировать собственное поведение	3,86	4,03	-1,463; $p \leq 0,148$	4,16	4,07	1,113; $p \leq 0,269$
4. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	4,06	4,16	-1,131; $p \leq 0,262$	4,25	4,19	0,740 $p \leq 0,462$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Сравнение значений t-критерия Стьюдента по волевому компоненту эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 (табл. 27) позволило заключить, что на этапе пред-теста  $t_{эмп}$  по всем элементам находится в зоне не значимости. Это свидетельствует о наличии минимальных различий в уровне знаний, умений и отношений волевого компонента эмоциональной устойчивости до начала экспериментального взаимодействия, при этом средний балл значений по всем элементам в ЭГ2 выше, чем в ЭГ1. На этапе пост-

теста результаты испытуемых в ЭГ1 заметно улучшились по сравнению с результатами испытуемых ЭГ2, при этом наиболее значительно выросли средние значения студентов ЭГ1 по таким показателям как знание приемов саморегуляции поведенческих реакций и знание методов формирования интернального локуса контроля, что подтверждается наличием статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$ . Это обстоятельство свидетельствует о необходимости расширения практического блока в программе формирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов, разработанной на основе компетентностного подхода.

Далее рассмотрим динамику проявления элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия, представленную в таблице 28.

Таблица 28

Динамика проявления элементов волевого компонента эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы волевого компонента эмоциональной устойчивости	М – ЭГ1		t – критерий Стьюдента	М – ЭГ2		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание приемов саморегуляции поведенческих реакций	3,76	4,22	<b>-7,066***; <math>p \leq 0,000</math></b>	3,85	4,08	<b>-2,486*; <math>p \leq 0,014</math></b>
2. Знание методов формирования интернального локуса контроля	3,50	4,29	<b>-9,027***; <math>p \leq 0,000</math></b>	3,67	4,12	<b>-4,548***; <math>p \leq 0,000</math></b>
3. Умение регулировать собственное поведение	3,86	4,16	<b>-3,308***; <math>p \leq 0,001</math></b>	4,03	4,07	-0,371; $p \leq 0,711$
4. Отношение к принятию (избеганию) ответственности за происходящее	4,06	4,25	<b>-2,551*; <math>p \leq 0,013</math></b>	4,16	4,19	-0,386; $p \leq 0,700$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Проанализировав динамику проявления элементов (табл. 28), мы пришли к следующим выводам. У испытуемых ЭГ1 на этапе пост-теста произошли существенные количественные и качественные изменения по всем элементам, зафиксированным в эксперименте, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ . У испытуемых ЭГ2 прослеживается общая тенденция

увеличения средних значений, при этом в зону значимости при  $p \leq 0,05$  попадает показатель знания приемов саморегуляции поведенческих реакций, а при  $p \leq 0,001$  показатель знания методов формирования интернального локуса контроля.

Средние и эмпирические значения t-критерия Стьюдента элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия представлены в таблице 29.

Таблица 29

Значения элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы поведенческого компонента эмоциональной устойчивости	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента
1. Знание содержательной характеристики понятия «направленность личности»	3,74	3,88	-1,314; $p \leq 0,193$	4,29	4,03	<b>3,183**</b> ; $p \leq 0,002$
2. Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	3,52	3,64	-1,473; $p \leq 0,145$	4,16	4,01	<b>2,528*</b> ; $p \leq 0,014$
3. Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения	3,93	4,05	-0,973; $p \leq 0,334$	4,20	4,13	0,805; $p \leq 0,424$
4. Умение решать деловые вопросы	3,78	3,94	-1,423; $p \leq 0,159$	4,26	4,05	<b>2,427*</b> ; $p \leq 0,018$
5. Умение отстаивать личностные интересы	3,70	3,84	-1,355 $p \leq 0,203$	4,32	4,04	<b>2,921**</b> ; $p \leq 0,004$
6. Отношение к типу направленности личности: на себя, на дело, на общение	3,86	3,98	-1,008 $p \leq 0,316$	4,31	4,12	<b>2,184*</b> ; $p \leq 0,032$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Сравнение значений t-критерия Стьюдента по поведенческому компоненту эмоциональной устойчивости в ЭГ1 и ЭГ2 (табл. 29) позволило заключить, что на этапе пред-теста  $t_{эмп}$  по всем элементам находится в зоне не значимости. Это свидетельствует о наличии минимальных различий в уровне знаний, умений и отношений до начала экспериментального взаимодействия, при этом средний балл значений по всем элементам в ЭГ2 выше, чем в ЭГ1. На этапе пост-

теста мы констатируем, что практически по всем элементам существуют статистически значимые различия при  $p \leq 0,05$  или  $p \leq 0,001$ , исключение составляет умение взаимодействовать с людьми в процессе общения, при этом средние значения показателей эмоциональной устойчивости в ЭГ1 стали выше, чем в ЭГ2, что свидетельствует о наличии фактора экспериментального взаимодействия.

Далее рассмотрим динамику проявления элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия, представленную в таблице 30.

Таблица 30

Динамика проявления элементов поведенческого компонента эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Элементы поведенческого компонента эмоциональной устойчивости	М – ЭГ1		t – критерий Стьюдента	М – ЭГ2		t – критерий Стьюдента
	Пред-тест	Пост-тест		Пред-тест	Пост-тест	
1. Знание содержательной характеристики понятия «направленность личности»	3,74	4,29	<b>-6,357***; p ≤ 0,000</b>	3,88	4,03	-1,312; p ≤ 0,194
2. Знание приемов и способов изучения типов направленности личности	3,52	4,16	<b>-9,171***; p ≤ 0,000</b>	3,64	4,01	<b>-4,659***; p ≤ 0,000</b>
3. Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения	3,93	4,20	<b>-2,553*; p ≤ 0,013</b>	4,05	4,13	-0,859; p ≤ 0,394
4. Умение взаимодействовать с людьми в процессе решения деловых вопросов	3,78	4,26	<b>-4,909***; p ≤ 0,000</b>	3,94	4,05	-1,010; p ≤ 0,316
5. Умение отстаивать личностные интересы	3,70	4,32	<b>-7,114***; p ≤ 0,000</b>	3,84	4,04	-1,991; p ≤ 0,060
6. Отношение к типу направленности личности: на себя, на дело, на общение	3,86	4,31	<b>-4,382***; p ≤ 0,000</b>	3,98	4,12	-1,169; p ≤ 0,246
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Как видно из таблицы 30, у испытуемых ЭГ1 на этапе пост-теста произошли существенные количественные и качественные изменения

по всем элементам зафиксированным в эксперименте, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,001$ . У испытуемых ЭГ2 прослеживается общая тенденция увеличения средних значений, при этом в зону значимости при  $p \leq 0,001$  попадает лишь показатель знания приемов и способов изучения типов направленности личности.

Далее сравним показатели уровня тревожности, познавательной активности, степени выраженности мотивации достижения успеха, интернального локуса контроля и типов направленности личности у студентов – будущих педагогов-психологов в ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (таблица 31).

Таблица 31

Значения показателей эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Показатели	Пред-тест			Пост-тест		
	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента	М - ЭГ1	М - ЭГ2	t – критерий Стьюдента
1. Тревожность	17,47	22,25	<b>-3,618***; <math>p \leq 0,001</math></b>	20,41	20,94	-1,012; $p \leq 0,315$
2.Познавательная активность	27,25	28,11	-0,700; $p \leq 0,486$	32,28	31,75	0,658; $p \leq 0,513$
3.Мотивация достижения успеха	11,61	12,58	-1,299; $p \leq 0,198$	15,64	15,08	1,185; $p \leq 0,240$
4. Локус контроля	14,19	14,44	-0,266; $p \leq 0,791$	19,83	18,86	1,890; $p \leq 0,063$
5.Направленность личности на себя	26,74	27,22	-0,511 $p \leq 0,568$	30,11	27,58	<b>2,184*; <math>p \leq 0,032</math></b>
6.Направленность личности на дело	25,33	25,19	-0,084 $p \leq 0,991$	27,72	25,81	<b>1,954*; <math>p \leq 0,050</math></b>
7.Направленность личности на общение	28,93	28,58	-0,686 $p \leq 0,495$	23,03	27,11	<b>2,014*; <math>p \leq 0,046</math></b>
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Анализ средних значений показателей эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 (табл. 31) показал, что на этапе пред-теста не было выявлено статистически значимых различий, исключение составляет показатель тревожности, при этом средний балл значений практически по всем показателям в ЭГ2 оказался выше чем в ЭГ1. На этапе пост-теста студенты ЭГ1 не только достигли уровня испытуемых ЭГ2, но и превзошли его.

Интересные факты были обнаружены при анализе типов направленности личности. Если до экспериментального взаимодействия в обеих группах преобладающим типом являлась направленность на общение, затем на себя и на последнем месте стояла направленность на дело, то по завершении формирующего эксперимента произошло перераспределение значений, так в ЭГ2 за счет небольшого уменьшения количества испытуемых с преобладанием направленности на общение произошло увеличение студентов с направленностью на себя и дело, а в ЭГ1 произошло существенное уменьшение количества испытуемых с преобладающей направленностью на общение за счет увеличения испытуемых с личностной и деловой направленностью. Эти изменения подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$ .

Далее рассмотрим динамику проявления показателей эмоциональной устойчивости студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия, представленную в таблице 32.

Таблица 32

Динамика проявления показатели эмоциональной устойчивости у студентов ЭГ1 и ЭГ2 до и после эксперимента (n=72)

Показатели	М – ЭГ1		t – критерий Стьюдента	М – ЭГ2		t – критерий Стьюдента
	Пред- тест	Пост- тест		Пред- тест	Пост- тест	
1. Тревожность	17,47	20,41	<b>-3,248**</b> ; $p \leq 0,002$	22,25	20,94	1,195; $p \leq 0,236$
2.Познавательная активность	27,25	32,28	<b>-4,942***</b> ; $p \leq 0,000$	28,11	31,75	<b>-3,437***</b> ; $p \leq 0,000$
3.Мотивация достижения успеха	11,61	15,64	<b>-5,942***</b> ; $p \leq 0,000$	12,58	15,08	<b>-4,418***</b> ; $p \leq 0,000$
4. Локус контроля	14,19	19,83	<b>-7,528***</b> ; $p \leq 0,000$	14,44	18,86	<b>-5,766***</b> ; $p \leq 0,000$
5.Направленность личности на себя	26,74	30,11	<b>-3,219**</b> ; $p \leq 0,002$	27,22	27,58	-0,367 $p \leq 0,688$
6.Направленность личности на дело	25,33	27,72	<b>-2,021*</b> ; $p \leq 0,049$	25,19	25,81	-0,213 $p \leq 0,829$
7.Направленность личности на общение	28,93	23,03	<b>-3,657***</b> ; $p \leq 0,000$	28,58	27,11	0,653 $p \leq 0,537$
Примечание: n – кол-во испытуемых; М – средние значения; ЭГ1 – экспериментальная группа 1; ЭГ2 – экспериментальная группа 2; t - критерий значимости различий Стьюдента * – $p \leq 0,05$ , ** – $p \leq 0,01$ , *** – $p \leq 0,001$ .						

Проанализировав динамику проявления показателей эмоциональной устойчивости у будущих педагогов-психологов до и после экспериментального взаимодействия (табл. 32), мы пришли к

следующим выводам. У испытуемых ЭГ1 на этапе пост-теста произошли количественные и качественные изменения по всем показателям, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ . У испытуемых ЭГ2 прослеживается общая тенденция увеличения средних значений, особенно по таким показателям как познавательная активность, мотивация достижения успеха и локус контроля, что подтверждает наличие статистически значимых различий при  $p \leq 0,001$ . Снижение средних значений наблюдается по показателю тревожности, что соответствует логике нашего эксперимента, направленного на формирование оптимального (среднего) уровня тревожности.

Таким образом, сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия по 11 из 24 показателей эмоциональной устойчивости. При этом в ЭГ1, где реализовывалась программа формирования эмоциональной устойчивости в контексте компетентностного подхода, наблюдается статистически значимая динамика (при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ ) по всем показателям эмоциональной устойчивости.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы исследования, позволил сформулировать следующие выводы.

1. Генезис понятия «эмоциональная устойчивость» обусловлен изучением человека в экстремальных ситуациях в области психологии спорта, авиационной, инженерной и педагогической психологии.

Психологическая структура эмоциональной устойчивости включает пять взаимосвязанных компонентов: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, волевой, поведенческий.

Когнитивный компонент определяется степенью выраженности познавательной активности индивида по самоорганизации и саморегуляции его поведения, проявлением интеллектуальных эмоций, а именно – любознательности и познавательного интереса.

Эмоциональный компонент – степень чувствительности субъекта жизнедеятельности к критическим ситуациям и актуальным уровнем его возбудимости, тревожности.

Мотивационный компонент определяется совокупностью мотивов, направленных на преодоление психологических барьеров, возникающих в ситуациях повышенной напряженности.

Волевой компонент – способностью личности принимать ответственность за свои действия на себя.

Поведенческий компонент определяется проявлением направленности личности на себя, свое дело и общение с другими людьми.

2. Теоретической основой изучения эмоциональной устойчивости личности выступили положения компетентностного подхода, который предполагает в качестве результата обучения высокий уровень сформированности компетенций, выражающихся в освоении учащимися знаний определенной предметной области, умений мыслить ее категориями, решать предметно-ориентированные задачи.

Компетенции подразделяются на ключевые и базовые.

К ключевым относятся компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека, являющиеся основой его конкурентоспособности в быстро меняющемся обществе.

*Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога* представляет собой интегративное свойство личности, включающее в себя совокупность знаний, умений и отношений, высокий уровень сформированности которых обеспечивает успешное

достижение цели профессиональной деятельности и эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмотивной обстановке, повышая конкурентоспособность специалиста в быстро меняющемся обществе.

3. Модель развития эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции психолога прогнозирует количественное и качественное изменение элементов эмоциональной устойчивости (знаний, умений и отношений) в зависимости от уровня сформированности (стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического) и личностного потенциала субъекта взаимодействия.

Стихийно-эмпирический уровень предполагает ситуативное проявление эмоциональной устойчивости личности.

На эмпирическом уровне мы наблюдаем интуитивное, бессистемное применение знаний, умений и отношений, отражающих содержание эмоциональной устойчивости личности; теоретический уровень предполагает функционирование эмоциональной устойчивости, после реализации психолого-педагогической программы.

Уровневые переходы обусловлены количественными и качественными изменениями элементов (знаний, умений, отношений) при этом все элементы находятся во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу.

4. Основанием для выявления критериев оценки эмоциональной устойчивости личности послужили результаты факторного анализа показателей изучаемого свойства.

В результате проведенных расчетов обнаружено пять факторов, нагружаемых исследуемыми переменными, которые в совокупности объясняют 67,84% суммарной дисперсии, при этом первые два фактора несут самую большую нагрузку, равную 50,78% общей дисперсии.

Это означает, что показатели эмоциональной устойчивости, вошедшие в названные факторы, оказывают наибольшее влияние на развитие соответствующего свойства личности. К ним относятся все знания, умения и отношения, раскрывающие содержание компонентов эмоциональной устойчивости личности.

Показатель суммарной факторной нагрузки оставшихся трех факторов равен 11,53% общей дисперсии, поэтому показатели сформированности личностных характеристик, вошедших в эти факторы (тревожности, познавательной активности, мотивации

достижения успеха, локуса контроля и типа направленности личности), включены в анализ формирующего эксперимента.

Критерии оценки уровня сформированности эмоциональной устойчивости личности, выражаются в количественных и качественных характеристиках элементов эмоциональной устойчивости (знаний, умений, отношений) на стихийно-эмпирическом, эмпирическом и теоретическом уровнях развития и показателях психодиагностических методик.

Критерии успешного развития эмоциональной устойчивости включают меру достижения теоретического уровня сформированности знаний, умений и отношений, раскрывающих содержание пяти компонентов эмоциональной устойчивости; наличие среднего уровня тревожности, высокого уровня познавательной активности, мотивации достижения успеха, интернального локуса контроля и выраженную направленность личности на себя и на дело.

5. Процесс развития эмоциональной устойчивости осуществлялся на пяти этапах (целеполагание, развитие положительной установки, изучение теоретических предпосылок, пилотажное и фронтальное внедрение программы развития); при этом каждый последующий этап являлся логическим продолжением и завершением предыдущего.

Содержание программы по развитию эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих психологов включало в себя 78 академических часов, объединенных в 3 блока: диагностический – предусматривает самообследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости в целом и отдельных ее компонентов (когнитивного, эмоционального, мотивационного, волевого и поведенческого) на этапе пред- и пост-теста; теоретический – представлен изучением теоретических основ содержания понятия «эмоциональная устойчивость», определением данного свойства личности, анализом психолого-педагогических условий ее успешного развития; практический состоит из тренинговых занятий, направленных на выявление личностных ресурсов и резервов психики по поиску выхода из сложных эмоциогенных ситуаций, а также психолого-педагогической коррекции тревожности, познавательной активности, мотивации достижения и локуса контроля у будущих психологов.

5. Опытно-экспериментальная проверка результативности реализации программы развития эмоциональной устойчивости личности позволила выявить наличие статистически значимых

различий (при  $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ ) в уровне сформированности показателей эмоциональной устойчивости в ЭГ после экспериментального взаимодействия.

На этапе пред-теста у наибольшего количества студентов показатели эмоциональной устойчивости проявились на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровне.

На этапе пост-теста произошло значительное снижение значений показателей эмоциональной устойчивости на стихийно-эмпирическом уровне за счет улучшения – на эмпирическом и теоретическом уровнях сформированности эмоциональной устойчивости.

У студентов КГ наблюдаются незначительные колебания при перераспределении показателей эмоциональной устойчивости по уровням на этапах пред- и пост-теста в сторону уменьшения на теоретическом уровне и увеличения на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровнях.

6. Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия по 11 из 24 показателей эмоциональной устойчивости.

При этом в ЭГ1, где реализовывалась программа развития эмоциональной устойчивости, разработанная в контексте компетентностного подхода, наблюдается статистически значимая динамика (при  $p \leq 0,01$  или  $p \leq 0,001$ ) по всем показателям эмоциональной устойчивости.

Таким образом, эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция психолога интегративна и многомерна по своей природе, то есть включает в себя совокупность однородных знаний, умений и отношений, необходимых для реализации всех направлений профессиональной психолого-педагогической деятельности; многофункциональна – овладение ею позволяет конструктивно решать проблемы повседневной, профессиональной и социальной сферах жизни; надпредметна и междисциплинарна – ее применение возможно в различных предметных областях и различных ситуациях

## Литература

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М. Аболин. – Казань: Казанский государственный университет, 1987. – 261 с.
2. Агаев, Натиг Фарман оглы. Педагогические условия повышения эмоциональной устойчивости личности студентов: дисс. ... канд. педагог. наук. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2011. – 161 с.
3. Альбуханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1978. – 312 с.
5. Ананьев, Б.Г. О проблеме современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
6. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. М.: «Смысл», 2002. – 414 с.
8. Ашихмина, О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: дисс. ... канд. психолог. наук.- М.: МГППИ, 2010.- 219 с.
9. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании [Текст] / И.А. Баева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 271 с.
10. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Издательство «Альтернативная педагогика», 1996. – 422 с.
11. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
12. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. – 349 с.
13. Бреслав, Г.М. Психология эмоций [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл, 2006. – 544 с.
14. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

15. Быков, А.К. Методы активного социально-психологического обучения: Учебное пособие [Текст] / А.К. Быков. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. – 160 с.
16. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости [Текст] / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542-544.
17. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог» [Текст] / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников / Под ред. И.Б. Гриншпуна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 464 с.
18. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст] / И.В. Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 2007. – 256 с.
19. Вилюнас, В.К. Психология эмоций [Текст] / В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
20. Вишняков, И.А. Акмеологические условия подготовки школьного психолога в системе высшего образования [Текст] / И.А. Вишняков. – СПб.: ТЕССА, 2004. – 282 с.
21. Воспитание профессионала в педагогическом вузе. Ч.1 [Текст] / В.И. Долгова и др. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 300 с.
22. Выготский, Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский // Избранные труды в 6-ти тт. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
23. Вяткин, Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях [Текст] / Б.А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 63 с.
24. Габдреев, Р.В. Моделирование познавательной деятельности студентов [Текст] / Р.В. Габдреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1983. – 112 с.
25. Габдреева, Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием: Учеб. пособие [Текст] / Г.Ш. Габдреева. – Казань: Изд-во КГУ, 1981. – 63 с.
26. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 800 с.
27. Горохова, И.Ф. Формирование ключевых компетенций школьников на уроках технологии посредством взаимодействия основного и дополнительного оборудования [Электронный

- ресурс] / Н.Ф. Горохова. – М.: ИД «Первое сентября», 2009. – Режим доступа: [http:// festival. 1september.ru/articles/505471](http://festival.1september.ru/articles/505471)
- 28.Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности [Текст] / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
- 29.Дашкевич, О.В. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена [Текст] / О.В. Дашкевич. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 67 с.
- 30.Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [Текст] / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34-42.
- 31.Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Издательство РАУ, 1993. – 32 с.
- 32.Джигя, Н.Д. Акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования средствами образования // Вести ГГУ им. Ф. Скорины. – 2013. – № 3 (78). – С. 48–59.
- 33.Диканова, С.В. Актуализация потребности в личном самосовершенствовании будущего специалиста в процессе социально-проектной деятельности [Электронный ресурс] / С.В. Диканова // Л.И. Божович и современная психология личности: тез. докл. междунар. науч.-практ. конф., Москва, 28-29 окт. 2008 г. / РАО. – М., 2008. – Режим доступа к журн.: <http://psyjournals.ru/articles/d8725.shtml>
- 34.Долгова В.И., Аркаева Н.И. Психологические особенности смысло-жизненных ориентаций выпускников вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Декабрь 2013, ART 2109. - СПб., 2013 г. – URL: .htm, ISSN 1997-8588.
- 35.Долгова В.И., Буслаева М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости молодых специалистов в образовательной среде педагогического вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Декабрь 2013, ART 2113. - СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2113.htm>
- 36.Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н. Рефлексивно-феноменологическая практика преподавания в высшей школе // Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта. - С-Пб., 2013 № 12. С. 59-63.

37. Долгова, В.И., Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности// Вестник ЧГПУ - 2013 №12
38. Долгова, В.И., Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности// Вестник ЧГПУ - 2013 №12. С. 17 – 24.
39. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) [Текст] / В.И. Долгова, П.Т. Долгов. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 380 с.
40. Долгова, В.И. Управление инновационными процессами в образовании: сущность, закономерности и тенденции //Наука и бизнес: пути развития. -2012. -№7. -С. 17-22
41. Долгова, В.И. Установки на профессиональное самоопределение [Текст]/ В.И. Долгова, Т.М. Лавринович. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006.– 230 с.
42. Долгова, В.И. Формирование конструктивной психологической защиты [Текст] / В.И. Долгова, О.А. Соболева – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. – 184 с.
43. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности [Текст] / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 167 с.
44. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов [Текст] / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42-49.
45. Дьяченко, И.А. Преобладающее психическое состояние и переживание одиночества в пожилом возрасте// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Сентябрь 2013, ART 2049. - СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2049.htm>
46. Дьяченко, М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Текст] / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 106-112.
47. Егорова, М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системного образования [Текст] / М.А. Егорова // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 45-57.
48. Елисеева, Ж.М. Индивидуально-психологические особенности сотрудников и стили их реагирования на имиджевые изменения в организации// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline



- Letters): электронный научный журнал. - Август 2012, ART 1852. - СПб., 2012 г. - URL: [2http://www.emissia.org/offline/2012/1852.htm](http://www.emissia.org/offline/2012/1852.htm)
49. Жернов, В.И. Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента [Текст] / В.И. Жернов. – Магнитогорск: МГПИ, 1995. – 111 с.
  50. Завирохин, Д.С. Воспитание эмоциональной устойчивости юных спортсменов в области пулевой стрельбы: автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. - Челябинск: УГУФК, 2012. - 23 с.
  51. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1999. – 245 с.
  52. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
  53. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2002. – 126 с.
  54. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора [Текст] П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора / Под ред. Е.А. Милеряна. – М., 1974. – С. 138-172.
  55. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13-29.
  56. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
  57. Зотова, Н.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов [Текст] / Н.Н. Зотова, О.Н. Родина // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 2003. – № 3. – С. 69-78.
  58. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции поведения [Текст] / В.А. Иванников. – М.: МГУ, 1991. – 140 с.
  59. Иванов, Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка [Текст]: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.В. Иванов. – Курск, 2002. – 208 с.
  60. Изард, К. Е. Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
  61. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: «Питер», 2001. – 752 с.

62. Казакова, О.А. Формирование эмоциональной устойчивости у будущих специалистов социальной работы в процессе профессионально-прикладной физической подготовки: дисс. ... канд. педагог. наук. – Самара: ПГУ, 2010. – 207с.
63. Калугин, Д.В. Изучение мотивации социального поведения и её взаимосвязи с параметрами психологической безопасности образовательной среды [Текст] / Д. В. Калугин // Российский научный журнал. - 2013. - № 24. - С. 219-224.
64. Киршбаум, Э.И. Психические состояния [Текст] / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева Владивосток: Изд-во ВлГУ, 1990. – 141 с.
65. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
66. Ковалев, Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда [Текст] / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.
67. Ковальская, Е.В. Специфика программы психологического сопровождения развития креативности интегральной индивидуальности студентов. [Текст] / Е.В. Ковальская // Университетские чтения: мат-лы науч.-метод. чт. ПГЛУ. – Ч. 7. - Пятигорск: ПГЛУ, 2014. – С.86-90
68. Ковпак, Д.В. Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта [Текст] / Д.В. Ковпак. – СПб.: Наука и техника, 2007. – 240 с.
69. Копылова, Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста [Текст] / Н.В. Копылова // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 162-170.
70. Косякова, О.О. Влияние уровня эмоциональной устойчивости личности студентов вуза на результативность их учебной деятельности [Текст]: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / О.О. Косякова. – Тверь, 2002. – 167 с.
71. Крупник, Е.П. Психологическая устойчивость как условие преодоления противоречий в критических ситуациях [Текст] / Е.П. Крупник // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2003. – № 4 (33). – С.128-137.
72. Кручинин, С.А. Эмоционально-волевая устойчивость сотрудников спасательных формирований МЧС России к профессиональным стрессовым воздействиям: дисс. ...

- канд.педагог.наук.- Санкт-Петербург: СПбУГПС МЧС РФ, 2012.- 149с.
- 73.Кубарькова, Н.В. Лидерские качества педагога: сущность и структура// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Январь 2012, ART 1772. - СПб., 2012 г. - URL: [2http://www.emissia.org/offline/2012/1772.htm](http://www.emissia.org/offline/2012/1772.htm)
- 74.Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 1997. – 175 с.
- 75.Куликов, Л.В. Проблема описания психических состояний [Текст] / Д.В. Куликов // Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 11-42.
- 76.Кулюткин, Ю.Н. Ценностно-смысловые ориентиры современного образования. Проблемные очерки [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: Спец. лит., 2002. – 96 с.
- 77.Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» [Текст] / В. Ландшеер // Вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27-28.
- 78.Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
- 79.Левин, К. Намерение, воля и потребность [Электронный ресурс] /К.Левин,1970.Режимдоступа:[http://go2bsu.narod.ru/libr/11\\_L/Levin/nameren\\_v.rar](http://go2bsu.narod.ru/libr/11_L/Levin/nameren_v.rar)
- 80.Леднев, В.С. Научное образование [Текст] / В.С. Леднев. – М: МГАУ, 2002. – 120 с.
- 81.Леонова, А.Б. Психопрофилактика стрессов [Текст] / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Издательство Московского Университета, 1993. – 122 с.
- 82.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 346 с.
- 83.Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65.
- 84.Лупандин, В.И. Математические методы в психологии: учеб пособие [Текст] / В.И. Лупандин. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. – 196 с.

85. Ляудис, В.А. Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели [Текст] / В.А. Ляудис // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 148-151.
86. Малышев, В. А. Результаты экспериментального исследования индивидов, составляющих контркультуры в организациях / В. А. Малышев, А. В. Карпов // Прикладная юридическая психология. – 2013. – № 2 (23). – С. 75–84.
87. Манухина, С.Ю. Оценка персонала образовательного учреждения [Текст] / С.Ю. Манухина. – М.: Читые пруды, 2010. – 32 с.
88. Марголис, А.А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 5-20.
89. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов – СПб.: Изд-во «Сентябрь», 2001. – 260 с.
90. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова – М.: РАГС, 1996. – 308 с.
91. Медведева, В.А. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: дисс. ... канд. педагог. наук. - Орел: ОГУ, 2011.- 227 с.
92. Милерян, Е.А. Обсуждение и теоретическое обобщение экспериментальных материалов [Текст] / Е.А. Милерян // Очерки психологии труда. – М.: Наука, 1974. – С.83-119.
93. Милерян, Е.А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора [Текст] / Е.А. Милерян // Очерки психологии труда оператора / Под ред. Е.А. Милеряна. – М.: Наука, 1974. – С. 5-82.
94. Мильтруд, Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя [Текст] / Р.П. Мильтруд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 47-55.
95. Мирошин, А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов [Текст]: дис. канд. психол. наук / А.В. Мирошин. – М., 1988. – 170 с.
96. Москаленко, О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека [Текст] / О.В. Москаленко // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 168-178.

97. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
98. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев.; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж «МОДЭК», 1995. – 356 с.
99. Неймарк, М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков [Текст] / М.С. Новиков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – С. 57-71.
100. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии [Текст] / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
101. Немчин, Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / А.Т. Немчин // Психические состояния [Текст] / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 364 - 378.
102. Новик, И.Б. Моделирование сложных систем [Текст] / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 334 с.
103. Оксфордский толковый словарь по психологии [Текст] / под ред. А. Ребера – М., 2002. – 467 с.
104. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания [Текст] / И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
105. Оя, С.М. Психологические вопросы предстартовых состояний [Текст] / С.М. Оя // Психология и современный спорт. – М., 1973. – С. 206-207.
106. Петрова, А.Г. Анализ динамики когнитивного и регуляционного блоков профессионально важных качеств в процессе профессионализации / А.Г. Петрова, Л.Ю. Субботина // Ярославский психологический вестник. – М.-Ярославль: Изд-во РПО, 2013. – № 28. – С. 98-100.
107. Писаренко, В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека [Текст] / В.М. Писаренко // Психологический журнал. – 1986. – Т.7. – № 5. – С. 62-72.
108. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. М.: Изд-во «Наука», 1985. – 297 с.
109. Плахтиенко, В.А. Надежность в спорте [Текст] / В.А. Плахтиенко, Ю.М. Блудов. – М.: Физ. и спорт, 1983. – 176 с.
110. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 234 с.

111. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности [Текст] / Н.А. Подымов. – Курск: Изд-во КГПУ, 1996. – 263 с.
112. Практикум по возрастной психологии [Текст]: Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.
113. Практикум по дифференциальной диагностике профессиональной пригодности. Учеб. пособие [Текст] / под общ. ред. В.А. Брдрова. – М.: ПЕР СЭ. 2003. – 768 с.
114. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
115. Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 192 с.
116. Прозорова М.Н. Образовательная рефлексия как механизм формирования учебно-профессиональной деятельности студентов// Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Январь 2013, ART 1956. - СПб., 2013 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1956.htm>
117. Психология развития личности [Текст] / под ред. А.А. Реана. – М.: АСТ, 2007. – 384 с.
118. Психология эмоций: Тексты [Текст] / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 287 с.
119. Пузиков, В.Г. Технология ведения тренинга [Текст] / В.Г. Пузиков. – СПб.: «Речь», 2005. – 224 с.
120. Пузыревский, В.Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 3 сент. 2007. – Режим доступа к журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm>
121. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Изд-во «Когнито-центр», 2002. – 396 с.
122. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. - Самара : Изд-во «Летопись», 2010. - 458 с.
123. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45-54.

124. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польск. и вступ. статья В.К. Вилюнаса [Текст] / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
125. Рейнвальд, Н.И. Психология личности [Текст] / Н.И. Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1987. – 197 с.
126. Рогаль-Левицкая, О.Ф. Командно-проектная разработка, реализация и управление стратегией действий в интересах детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [Текст] / О.Ф. Рогаль-Левицкая // SCIENCE AND WORLD. – 2013.- № 3 (3), November). – С. 68-75. (0, 4 п.л.) В соавторстве с Горенковым Е.М. и др.
127. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС, 1998. – Кн. 1. – 384 с.
128. Рокицкая, Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов: дисс. ... канд. психолог. наук. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010.- 215 с.
129. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях [Текст]/ В.Г. Ромек. – СПб.: «Речь», 2005. – 175 с.
130. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности [Текст] / А.Т. Ростунов. – Минск: Вышэйшая школа, 1984. – 176 с.
131. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
132. Рубштейн, Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе [Текст] / Н. Рубштейн. – М.: Эксмо, 2008. – 224 с.
133. Савина, Т.А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога: дисс. ... канд. педагог. наук. – М.: МПГУ, 2010.- 239 с.
134. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
135. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст] / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2002. – 224 с.
136. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебн. пособие для студентов высш. учебн. завед. [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.

137. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания [Текст] / А.П. Сейтешев. – Алма-Ата: «Наука», 1990. – 336 с.
138. Симонов, П.В. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом [Текст] / П.В. Симонов. – М., 1997. – 264 с.
139. Сиротин, О.А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов [Текст] / О.А. Сиротин // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 129-133.
140. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: [Текст] учеб. пособие для студ. / С.Д. Смирнов. – М.: «Академия», 2001. – 304 с.
141. Советский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.
142. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
143. Судаков, К.В. Системные механизмы эмоционального стресса [Текст] / К.В. Судаков. – М.: Медицина, 1981. – 232 с.
144. Сюртукова, Е.Ю. Индивидуально-личностные и организационные детерминанты развития психического выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е.Ю. Сюртукова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 117-120.
145. Сюртукова, Е.Ю. Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях / Е.Ю. Сюртукова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 4 – С. 56-59.
146. Толстых, А.В. Проблема личности в современной педагогической психологии [Текст] / А.В. Толстых // Советская педагогика. – 1978. – № 8. – С. 18-25.
147. Третьяков, А.А. Технология повышения устойчивости студентов к нервно-эмоциональному напряжению в процессе образовательной деятельности с использованием средств физической культуры дисс. ... канд.педагог.наук. - Белгород: БелГУ, 2011.- 264 с.
148. Уддин, М. А. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) [Электронный ресурс] // Психологическая



- наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2013/4/Aismontas\\_Ahter.phtml](http://psyedu.ru/journal/2013/4/Aismontas_Ahter.phtml) (дата обращения: 01.02.2014).
149. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во АНГрССР, 1981. – 381 с.
  150. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
  151. Фролов, И.Т. Гносеологические проблемы моделирования [Текст] / И.Т. Фролов. – М.: Наука, 1961. – 314 с.
  152. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
  153. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
  154. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 12 дек. 2005. – Режим доступа к журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0930-18.htm>
  155. Цечоев, Х.И. Пути воспитания эмоционально-волевой устойчивости курсантов вузов ГПС МЧС России: дисс. ... канд.педагог.наук.- Санкт-Петербург: С.Пб.У ГПС МЧС России, 2011.- 142 с.
  156. Цзен, Н.В. Психотренинг: игры и упражнения [Текст] / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М.: Класс, 1988. – 268 с.
  157. Чебыкин, А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов [Текст] / А.Я. Чебыкин, Л.М. Аболин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – С. 83-89.
  158. Черникова, О.А. Активная самореализация эмоциональных состояний спортсмена [Текст] / О.А. Черникова. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 47 с.
  159. Чошанов, А.М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методич. пособие [Текст] / А.М. Чебыкин. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
  160. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование [Текст] / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

161. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики) [Текст] / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 182 с.
162. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология [Текст] / В.М. Шепель. – М.: Изд-во «Народное образование», 1999. – 432 с.
163. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999.– № 2. – С. 41-48.
164. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 320 с.
165. Шнайнер, К. Как снять стресс [Текст] / К. Шнайнер. – М.: Изд-во «Прогресс», 1993. – 78 с.
166. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1966. – 301 с.
167. Щетинина, С.Ю. Интегральная оценка психоэмоциональной устойчивости школьников разных половозрастных групп в зависимости от среды / С.Ю. Щетинина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2010. - № 6 (64). - С. 107-111.
168. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] – М.: Изд-во «Прогресс», 1996. – 344 с.
169. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1975. – С. 85-105.
170. Uddin, M. A. Personal and motivational aspects of students studying in traditional face-to-face system and distance education system // Психология и психотехника. – М., 2014. – №2.

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Исследование эмоциональной устойчивости личности...</b>	<b>5</b>
<b>2. Компетентностный подход к формированию эмоциональной устойчивости личности.....</b>	<b>30</b>
<b>3. Модели развития эмоциональной устойчивости личности.....</b>	<b>51</b>
<b>4. Характеристика выборки.....</b>	<b>70</b>
<b>5. Методы и методики исследования.....</b>	<b>76</b>
<b>6. Авторская методика экспертной оценки уровня эмоциональной устойчивости личности.....</b>	<b>82</b>
<b>7. Критерии и показатели исследования.....</b>	<b>88</b>
<b>8. Программа развития эмоциональной устойчивости личности.....</b>	<b>94</b>
<b>9. Обсуждение результатов формирующего эксперимента..</b>	<b>119</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>153</b>
<b>Литература.....</b>	<b>157</b>



Научное издание

**Валентина Ивановна Долгова  
Галина Юрьевна Гольева**

**Эмоциональная устойчивость  
личности**

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано в печать 11.02.2014. Формат 60×80/16.

Бумага офсетная. Усл. печ. л. 12,25. Тираж 500 экз. Заказ №.

Отпечатано на ризографе  
в типографии ГОУ ВПО ЧГПУ.  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.