Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

На правах рукописи

Яковлева Юлия Владимировна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Байбородова Людмила Васильевна

Ярославль
2015

Содержание

Введение 3

Глава 1. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей как педагогическая проблема 15

1.1. Сущность и структура понятия эмоциональной устойчивости 15

1.2. Состояние проблемы развития эмоциональной устойчивости будущих учителей в педагогической теории и образовательной практике 26

1.3. Теоретико-методологические основы педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов 39

1.4. Модель педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза 56

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по проверке модели педагогического обеспечения процесса развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов 78

2.1. Диагностический этап опытно-экспериментальной работы по развитию эмоциональной устойчивости будущих учителей 79

2.2. Педагогическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе изучения базовых психолого-педагогических дисциплин 88

2.3. Содержание и методики педагогической деятельности по развитию эмоциональной устойчивости будущих педагогов при изучении вариативных курсов 121

2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы 156

Заключение 177

Приложения 207

ВВЕДЕНИЕ

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

Многочисленные исследования (Л.М. Аболина, А.А. Баранова, М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.Л. Марищук, В.И. Михеева, А.Е. Ольшанниковой, В.Н. Смирнова) свидетельствуют о наличии напряженности у представителей данной профессии, связанной с систематическими ситуациями оценки, частыми и длительными контактами с учащимися, родителями, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов. Эмоциональная напряженность особенно часто присутствует у молодых педагогов. Синдром «эмоционального выгорания» при отсутствии систематической работы по его профилактике начинает проявляться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе. После переживания негативных эмоций в период педагогической практики у многих студентов значительно снижается мотивация дальнейшего развития в педагогической профессии [42]. В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием эмоциональной устойчивости учителей еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы по проблеме позволил сделать вывод о том, что исследования в этой области профессиональной подготовки будущих педагогов заметно отстают от изучения вопросов общих аспектов эмоциональной устойчивости. Так, в работах по проблеме эмоциональной устойчивости, как правило, затрагиваются отдельные ее аспекты: управление поведением в стрессовых ситуациях (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Н.В.Волкова, Л.И. Дементий, С.К. Нартова-Бочавер, Р. Прайс, А.О. Прохоров, Х.Хекхаузен); эмоциональная регуляция деятельности (И.А. Васильев, М.В.Чумаков); специфика эмоциональной регуляции при нарушениях развития и психических заболеваниях (Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, В.И.Лубовской, В.Б. Никишина, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко). Совсем недавно стали обсуждаться и общие вопросы методологии исследования этой стороны психической деятельности (Л.М. Аболин), а также ее структуры (М.И. Дьяченко, М.В. Наумова, К.В. Пилипенко, Т.А. Савина). Однако проблема педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов отдельно не рассматривалась. Изучение её отдельных аспектов частично отражено в работах О.А. Казаковой, В.Е. Медведевой, А.В.Савченкова, Е.М. Семеновой, А.А. Черниковой.

Несомненно, перечисленные выше работы внесли существенный вклад в разработку проблемы эмоциональной устойчивости, однако практика показывает, что разработанные методы развития эмоциональной устойчивости будущих учителей широкого использования пока не получили, вопрос же целостного педагогического обеспечения процесса развития эмоциональной устойчивости будущих учителей рассмотрен недостаточно.

В связи с этим можно выделить объективно существующие *противоречия:*

- между требованием современного общества к личности учителя, наличия у него таких качеств, которые необходимы для эффективного взаимодействия с учащимися: уравновешенности, большой выдержки, самообла-

дания, умений управлять своими эмоциями и несформированностью указанных качеств у молодых учителей;

- между необходимостью развития ЭУ[1] будущих учителей в процессе профессиональной подготовки и неразработанностью педагогического обеспечения исследуемого процесса.

Анализ противоречий позволил выявить **проблему исследования:** как педагогически обеспечить развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки?

Цель исследования: определить комплекс средств развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов.

Объект исследования: процесс развития ЭУ будущего учителя.

Предмет исследования: комплекс педагогических средств, обеспечивающих развитие ЭУ студентов в процессе профессиональной подготовки.

Гипотеза исследования. Развитие ЭУ будущих педагогов будет успешным, если:

- содержание базовых психолого-педагогических дисциплин и вариативная часть подготовки будет направлена на формирование позитивного мышления, на осознание студентом целостного восприятия картины произошедшего, развитие его личностных качеств, способствующих сохранению психологического равновесия;

- студенты включаются в реальные (в процессе педагогической практики) и моделируемые (в процессе обучения) профессиональные пробы, обеспечивающие проблемность, диалогичность, практическую направленность процесса подготовки учителей;

- используется комплекс педагогических средств, способствующих приобретению опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряженности, выработке навыков, умений, привычек саморегуляции эмоциональной напряженности, а также обеспечивающих активность, рефлексив-

[1] Здесь и далее: ЭУ – эмоциональная устойчивость

ность, субъктность позиции студентов (рабочая тетрадь по педагогической практике, интервальные лекции, рефлексивные семинары, технология решения педагогических ситуаций, технологии открытого образования, поисково-исследовательские технологии, метод дискуссии, видеометод);

- у преподавателя сформировано позитивное отношение к развитию ЭУ студентов педагогического вуза и им создаются ситуации предвосхищения успеха профессиональной деятельности как способа формирования активно-положительной потребности будущих учителей в развитии этого качества.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть сущность и структуру понятия «эмоциональная устойчивость», выявить способы развития эмоциональной устойчивости на основе анализа педагогической теории и образовательной практики.

2. Охарактеризовать теоретико-методологические основы педагогического обеспечения развития ЭУ.

3. Разработать модель педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов.

4. Выявить и обосновать условия процесса развития ЭУ студентов педагогического вуза.

5. Определить комплекс педагогических средств развития ЭУ будущих учителей.

Методологическую базу исследования составили:

- положения рефлексивно-деятельностного подхода (А.В. Карпов, Т.Ю.Колошина, Г.Ф. Похмелкина, М.И. Рожков, С.Ю. Степанов, Т.Ф. Ушева, Г.П. Щедровицкий и др.);

- положения ситуационного подхода (У.Д. Дункан, В.В. Сериков, В.А.Сластенин, Н.М. Солодухо, И.С. Якиманская и др.);

- положения личностно-ориентированного подхода (А.Г. Асмолов, И.А.Зимняя, А.А. Реан, Л.А. Регуш, М.И. Рожков и др.).

Теоретической базой исследования являются:

- основные положения психологических теорий о структуре сознания, об эмоционально-волевой и мотивационной сферах личности, о синдроме профессионального выгорания, о механизмах саморегуляции, положения психологической теории принятия решений (Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Л. Марищук, С.Л. Рубинштейн, В.Е. Орел, П.М. Якобсон и др.);

- теория о природе феномена эмоциональной устойчивости, его развитии и формировании в различных сферах деятельности (Л.М. Аболин, Л.П.Баданина, М.И. Дьяченко, П.Б. Зильберман, В.Л. Марищук, Е.А. Милерян, К.К. Платонов, О.А. Сиротин и др.);

- идеи современных концепций профессиональной подготовки педагога (Н.С. Глуханюк, К.М. Дурай-Новакова, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.А.Зимняя, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П.Поваренков, Н.Ю. Посталюк, Н.С. Пряжников В.А. Сластенин);

- теории и концепции модернизации отечественного образования (Н.Г.Багдасарьян, В.А. Болотов, В.М. Полонский, Г.Г. Самбурова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.);

- концептуальные основы индивидуализации образовательного процесса (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова, С.А. Курносова, А.П. Чернявская);

- теория и технологии проектирования образовательного процесса (Л.В.Байбородова, А.А. Деркач, В.И. Долгова, Г.А. Ковалев, М.И. Рожков, В.В. Юдин, В.А. Ясвин и др.).

Методы исследования: *теоретические* – анализ научной литературы по исследуемой проблеме, анализ и обобщение педагогического опыта, анализ нормативных документов, регламентирующих процесс организации высшего профессионального образования, моделирование; *эмпирические* – опытно-экспериментальная работа, наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, метод экспертной оценки, метод самооценки, метод диагности-

ческих ситуации, контент-анализ, а также статистические методы обработки результатов исследования.

База исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась со студентами естественно-географического и физико-математического факультетов ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», в средних общеобразовательных школах № 4, 11 г. Ярославля. Изучался опыт работы и нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс следующих учреждений высшего профессионального образования: ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова».

Исследование проводилось в несколько **этапов.**

На *I этапе* (2012–2013) был определен научный аппарат исследования, осуществлено теоретическое исследование понятия «эмоциональная устойчивость», определены критерии и показатели развития ЭУ, изучен практический опыт, разработана модель педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога.

На *II этапе* (2013–2014) проводилась опытно-экспериментальная работа, в ходе которой проверялась модель педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога среди студентов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

На *III этапе* (2014–2015) была осуществлена систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, их качественная и количественная обработка, сформулированы основные выводы, оформлены материалы исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается анализом разноаспектных теоретических источников, включающим обращение к смежным дисциплинам, логичностью общей структуры исследования; комплексом теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных цели и задачам исследования, систематической обработкой и сравнением качественных и количественных результатов исследования уровня развития ЭУ студентов педагогического вуза.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- разработана модель педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога, которая реализуется на основе рефлексивно-деятельностного, ситуационного и личностно-ориентированного подходов, и включает целевой, содержательный, организационный и аналитический компоненты;

- обоснован комплекс условий, способствующий развитию ЭУ будущего педагога, а также в целом повышающий качество профессиональной подготовки;

- определен комплекс средств, позволяющий обеспечить проблемность, диалогичность, практическую направленность процесса развития ЭУ студентов педагогического вуза;

- определен и обоснован принцип профессионального закаливания, способствующего приобретению опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряженности, выработки навыков, умений, привычек саморегуляции эмоциональной напряженности;

- разработаны содержание, формы учебной работы и педагогической практики студентов как компоненты педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты вносят вклад в развитие теории и методики профессионального педагогического образования, и заключается в следующем:

- уточнено понятие эмоциональной устойчивости как профессионально и личностно значимого качества педагога;

- дана характеристика педагогического обеспечения развития ЭУ будущих учителей;

- обоснованы методологические подходы, закономерности и принципы педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога;

- определены критерии и показатели развития ЭУ будущего педагога, охарактеризованы уровни развития, которые необходимы для оценки эффективности педагогической деятельности по данному направлению;

- определены функции и содержание психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики, раскрывающие возможности для развития ЭУ будущих учителей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны методические материалы, которые способствуют развитию ЭУ будущих учителей, а также совершенствованию процесса профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, в частности:

- методика диагностики уровня развития ЭУ будущего педагога;

- программа курса по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога»;

- рабочая тетрадь по курсу «Развитие ЭУ будущего педагога», ориентированная на обеспечение рефлексивности и практико-ориентированного характера подготовки студентов;

- рабочая тетрадь по педагогической практике для студентов педагогических направлений, помогающая им самостоятельно планировать и анализировать собственную педагогическую деятельность, а также целенаправленно формировать и отслеживать у себя развитие эмоциональной устойчивости;

- учебно-методическое пособие «Развитие ЭУ будущего педагога», содержащее упражнения и задания, которые могут быть использованы на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам, при организации курсов по выбору или факультативной работы по направлению.

Личный вклад автора в исследование состоит в создании модели педагогического обеспечения; в определении возможностей психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики в развитии ЭУ студентов педагогических направлений; в организации опытно-экспериментальной работы по обозначенной проблеме.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эмоциональная устойчивость педагога – это профессионально значимое качество личности, позволяющее контролировать проявление эмоций и адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности.

2. Педагогическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости – это вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности развития ЭУ будущих учителей. Педагогическое обеспечение развития ЭУ будущих учителей предусматривает реализацию принципа профессионального закаливания, предполагающего включение студентов в решение различных реальных или моделируемых проблем педагогических отношений (профессиональные пробы); диагностирование мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностной готовности к системе профессиональных отношений; стимулирование самопознания, самоопределения и саморазвития студентов в различных педагогических ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных профессиональных ситуациях; оказание поддержки в анализе проблем педагогических отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных профессиональных ситуациях.

3. Модель педагогического обеспечения развития ЭУ представляет собой единство целевого, содержательного, организационного и аналитического компонентов. При развитии ЭУ студентов педагогического вуза важно обеспечить реализацию рефлексивно-деятельностного, ситуационного и личностно-ориентированного подходов. В содержании педагогического

обеспечения важно учесть наличие инвариантной (использование потенциала психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики) и вариативной (курсы по выбору и факультативные занятий по направлению) составляющих.

4. Эффективность развития ЭУ будущих учителей обеспечивает комплекс педагогических средств, способствующих приобретению опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряженности, выработке навыков, умений, привычек саморегуляции эмоциональной напряженности: курс по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога», факультативные занятия, рабочая тетрадь по курсу, рабочая тетрадь по педагогической практике, лекции, семинары, современные образовательные технологии (технология решения педагогических ситуаций, технологии открытого образования, поисково-исследовательские технологии), метод профессиональных проб, метод дискуссии, видеометод.

5. Эффективность развития ЭУ будущих учителей обеспечивает комплекс следующих педагогических условий: позитивное отношение преподавателя к развитию ЭУ студентов педагогического вуза; организация процесса обучения на основе включения студентов в профессиональные пробы; рефлексивный характер учебной деятельности; создание ситуаций предвосхищения успеха профессиональной деятельности как способа формирования активно-положительной потребности развития ЭУ.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты проведенного исследования докладывались и обсуждались на 67-й, 68-й, 69-й и 70-й научно-практических конференциях, посвященных памяти К.Д. Ушинского (Ярославль, 2012-2015); на межрегиональной научно-практической конференции «Воспитательная деятельность студентов в системе профессионального образования» (Ярославль, 2013); на I Всероссийских дидактических чтениях, посвященных 90-летию со дня рождения В.К. Дьяченко (Красноярск, 2013); на V межрегиональной научно-практической конференции «Теория и практика обеспечения качественного

образовательного процесса в современных условиях» (Сочи, 2013); на 1-й и 3-й Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции «Педагогические технологии в условиях модернизации образования» (Ярославль, 2013, 2015); VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» (Ярославль, 2014).

Исследования автора были представлены на областном инновационно-технологическом форуме «Эврика» (2012, диплом), на межрегиональной выставке работ молодых исследователей «Шаг в будущее» (2012, диплом 2-ой степени), на Всероссийском творческом конкурсе научно-исследовательских работ молодых ученых (2013, диплом), на международной выставке «Человек в информационном пространстве: инновационные образовательные технологии» (2012, диплом и золотая медаль).

На основании результатов исследования подготовлено учебно-методическое пособие «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога» (Germany, Saarbrucken, 2014), которое используется на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам, при организации курсов по выбору или факультативной работы по направлению.

Основные результаты исследования отражены в 15 публикациях автора. Разработанные материалы используются в ходе профессиональной подготовки учителей в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во *введении* обосновывается актуальность исследования; определяются проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы, база исследования; обозначены научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* – «Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей как педагогическая проблема» - определяются сущность понятия «эмоциональная устойчивость» как профессионально и личностно значимого ка-

чества; анализируется проблема педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих учителей; определяются критерии и показатели развития эмоциональной устойчивости будущих учителей; рассматриваются методологические основы данного процесса; описывается модель педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза.

Во *второй главе* – «Опытно-экспериментальная работа по проверке модели педагогического обеспечения процесса развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов» описываются и обосновываются содержание, формы, методы инвариантной и вариативной частей модели педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов, рассматриваются организация и результаты опытно-экспериментальной работы.

В *заключении* сделаны выводы по исследованию, определены основные направления дальнейшей разработки проблемы.

В *приложениях* представлены тексты диагностических методик, результаты математической обработки опытно-экспериментальных данных, монографические характеристики студентов – представителей опытно-экспериментальных групп.

ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Сущность и структура понятия «эмоциональная устойчивость»

Проблема сохранения психологического здоровья педагогов становится особенно актуальной в современных условиях. По мнению социологов и психологов, педагогическую деятельность следует относить к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Исследования ряда ученых (О.Ф. Жуков, Т.Р. Ковригина, Л.М. Митина, Н.С. Россошанская, А.Д.Тяпкина, Л.И. Уткина и др.) [112], [159], [183], [186] показывают, что 85% учителей испытывают в школе состояние устойчивого стресса. Это является причиной неврозов (по официальным данным ими страдают около 70% учителей [104]), а также различных соматических заболеваний, прежде всего сердечно-сосудистой системы. Комфортное состояние в школе испытывают лишь 15,7% учителей [104].

Профессиональная деятельность учителя предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Стресс – это понятие, введенное Г. Селье в 1936 г. для обозначения неспецифической реакции организма («общего адаптационного синдрома») в ответ на любое неблагоприятное воздействие.

Установлено, что надежность и продуктивность работы обусловливаются как максимальными возможностями организма, так и уровнем эмоционально-волевого напряжения, которое регулирует степень использования этих возможностей [183]. Ряд исследователей (А.В. Барабанщиков, Г.Г. Дмитриев, А.А. Нестеров и др.) считают, что эмоционально насыщенные ситуации, возникающие в условиях педагогического процесса, вызывают как состояние позитивного эмоционального напряжения, позволяющее действовать более эффективно, так и негативные состояния, определяемые как эмоциональное

напряжение. В энциклопедическом словаре эмоциональное напряжение характеризуется как временное снижение функциональности психологических и психомоторных процессов [181].

Н.И. Носенко рассматривает понятия «эмоциональное напряжение» и «стрессовое состояние» как одноплановые, различающиеся лишь по степени интенсивности эмоционального переживания. Эмоциональный стресс следует интерпретировать как более ярко выраженную форму эмоционального напряжения [125].

Эмоциональное напряжение в определенных границах (или оптимальный уровень эмоционального напряжения) помогает учителю в решении профессиональных задач, так как при этом происходит мобилизация резервов организма. Чрезмерное напряжение, как и отсутствие эмоционального тонуса, неблагоприятно сказывается на эффективности труда. Причем совершенно очевидно, что одинаковое качество деятельности у разных людей достигается ценой различного психоэмоционального усилия [92]. В то же время длительное и сильное состояние напряжения всегда отрицательно сказывается на любой, в том числе и педагогической, деятельности. Последствия такого состояния могут проявиться в различных формах дезадаптации, вплоть до психоэмоционального срыва и развития синдрома «профессионального выгорания».

Согласно современным данным под выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы (учителя, социальные работники, психологи, менеджеры, врачи, журналисты и др.) [127]. Синдром профессионального выгорания возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них, развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека [38].

Как отмечает в своей работе О.В. Сухова, одной из причин, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья учителей, является неумение устанавливать эффективное взаимодействие с учащимися [178].

Современное активно развивающееся информационное пространство предъявляет дополнительные требования к системе образования, а современный учебно-воспитательный процесс, в свою очередь, предъявляет большие требования к личности учителя, тем ее качествам, которые необходимы для эффективного взаимодействия с учащимися. Современная школа требует от учителя уравновешенности, большой выдержки. Чувство любви к воспитанникам должно сочетаться с достаточно высоким уровнем самообладания, умением управлять своими эмоциями. Среди многочисленных качеств, которые должны быть сформированы у учителя, как одно из наиболее значимых мы выделяем психологическую устойчивость.

Слово «устойчивый» во многих языках мира означает «стабильный, стойкий, твердый, прочный, крепкий». Термин stability переводится следующим образом: 1) устойчивость, стабильность, состояние равновесия; 2) постоянство, твердость; a mental stability — психическая стабильность (устойчивость) [103]. В словаре А. Ребера [154] «устойчивый» понимается как характеристика индивида, поведение которого относительно надежно и последовательно. Его антоним — термин «неустойчивый», имеющий в психологии несколько значений. Два основных таковы: 1) «неустойчивый» — это индивид, демонстрирующий беспорядочные и непредсказуемые модели поведения и настроения; 2) «неустойчивый» — это индивид, склонный демонстрировать невротические, психотические или просто опасные для других модели поведения [154]. Во втором значении этот термин используется как своего рода неформальный психиатрический диагноз.

Психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений.

Психологическую устойчивость также следует рассматривать как соразмерность, равновесие постоянства и изменчивости личности. Речь идет о постоянстве главных жизненных принципов и целей, доминирующих мотивов, способов поведения, реагирования в типичных ситуациях. Изменчивость проявляется в динамике мотивов, появлении новых способов поведения, поиске новых способов деятельности, выработке новых форм реагирования на ситуации. При таком рассмотрении в основе психологической устойчивости личности лежит гармоническое (соразмерное) единство постоянства личности и ее динамичности, которые дополняют друг друга. Оно позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях [93].

В.Л. Марищук понимает под психологической устойчивостью социально значимую характеристику (особое свойство) человека, поведение которого является относительно надежным и последовательным в связи с социальными требованиями, ожиданиями по отношению к нему [105]. По мнению А.А. Баранова, устойчивость в широком смысле нужно рассматривать как особую организацию существования личности, обеспечивающую максимально эффективное функционирование системы. Но в настоящее время под термином «устойчивость» чаще понимаются ее частные составляющие: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стрессрезистентность, фрустрационная толерантность. Специфичность же этих составляющих будет определяться конкретным видом профессиональной деятельности, в том числе и педагогической [26]. С точки зрения аксиологического подхода наиболее значимым для будущего педагога является эмоциональная устойчивость.

Одна из основных проблем в исследовании эмоциональной устойчивости, заключается в неопределенности самого термина, большом количестве вариантов его интерпретации.

В частности, изучению феномена эмоциональной устойчивости посвящены работы Л.М. Аболина, который выделяет две основные группы факторов возникновения и протекания эмоциональной устойчивости: внешние (объективно существующие) и внутренние (субъективно существующие). Внешние - экстремальные условия, обозначаемые как «чрезвычайные раздражители», «стрессоры», «фрустраторы», «эмоциогенные» или «конфликтные» ситуации и т.п. Внутренние — физиологическая реактивность (эмоциональная возбудимость), свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) и устойчивые психологические особенности личности (тревожность, экстра-интроверсия, организованность волевого контроля, акцентуация характера) [2].

А.Е. Ольшанникова считает, что для ЭУ характерно отчетливое доминирование положительных эмоций [126]. Развивая эту гипотезу, Л.М. Аболин приходит к выводу, что решающим показателем, детерминирующим эмоциональную устойчивость, являются знак и интенсивность эмоций. Преобладание положительных интенсивных эмоций, как замечает автор, свидетельствует об умении спортсмена преодолевать отрицательные переживания, неизбежно возникающие в сложных соревновательных условиях, и является одним из определяющих факторов эмоциональной устойчивости [3].

Иначе определяет ЭУ П.Б. Зильберман: «... это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [72, с. 13].

М.И Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют эмоциональную устойчивость как интегральное свойство психики, выражающееся в способности преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности. Эмоциональная устойчивость уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, предупрежда-

ет крайний стресс, способствует проявлению готовности к действиям в напряженных ситуациях» [64].

Вместе с тем некоторые авторы склоняются к тому, чтобы рассматривать эмоциональную неустойчивость, которая проявляется в следующих психических явлениях: резкой смене настроения и эмоций, повышенной тревожности, ранимости, чувстве неуверенности в своих силах, физиологических реакциях (Л.П. Баданина, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.С. Славина, П. Фресс и др.) [19], [97], [132], [172], [210]. Аналогичной точки зрения придерживается Л.М. Аболин, который делает вывод, что «эмоциональная устойчивость не может быть отождествлена с какой-либо отдельной эмоциональной особенностью. Во многом уровень эмоциональной устойчивости зависит от общего соотношения параметров» [2, с. 51].

По мнению А. В. Хохловой, эмоциональная устойчивость обусловливается низким уровнем нейротизма, высокими показателями подвижности, уравновешенности нервных процессов и низкой степенью возбуждения нервной системы. Ведущая роль в детерминации эмоциональной неустойчивости принадлежит эмоциональной возбудимости, высоким показателям нейротизма, интровертированности и заниженной самооценке [196].

Польский психолог Я. Рейковский, определяя эмоциональную устойчивость как гипотетическую особенность человека, называет два ее значения: человек эмоционально устойчив, если его эмоциональное возбуждение, несмотря на сильные раздражители, не превышает пороговой величины; человек эмоционально устойчив, так как, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение, в его поведении не наблюдается нарушений [156].

Л.М. Митина и Е.С. Асмаковец рассматривают понятие эмоциональной устойчивости в контексте исследования феномена эмоциональной гибкости педагога. Они дают следующее определение: эмоциональная устойчивость - это способность управлять своими эмоциями, настроением, выражающаяся в умении найти адекватное объяснение ситуации и реалистичное вербальное и невербальное выражение [111].

В диссертационной работе А.В. Савченкова содержится мысль, что под эмоциональной устойчивостью понимается отнюдь не устойчивость, стабильность эмоционального переживания, пусть как угодно положительного, а интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке. Понимаемая таким образом эмоциональная устойчивость может рассматриваться как важнейший личностный показатель, определяющий уровень подверженности человека стрессу [164].

Осознание того, что эмоциональная устойчивость является интегративным понятием, определило необходимость рассмотрения структуры, а также характеризующих ее компонентов.

Так, по мнению М.И. Дьяченко, компонентами эмоциональной устойчивости, подвергающимися регуляции, являются:

- правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие решений (в этом плане эмоциональная устойчивость связана с таким психологическими процессами, как внимание, мышление);

- последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей (связь эмоциональной устойчивости с мышлением);

- поведенческие реакции - точность и своевременность движений, громкость, тембр, скорость речи, ее грамматический строй (связь с моторной памятью);

- изменения во внешнем виде - выражение лица, взгляд, мимика пантомимика, тремор конечностей и т.д. [63].

К.В. Пилипенко считает, что структура эмоциональной устойчивости включает пять подструктур: психофизиологическую, являющуюся субстратом психической деятельности; эмоционально-волевую, включающую процессы саморегуляции личности; адаптивную, направленную на личностный

адаптационный потенциал; когнитивно-рефлексивную, отражающую оценку собственных состояний, чувств, переживаний, анализ этих состояний и формулирование соответствующих выводов; социально-перцептивную, включающую психологическую проницательность и ее составляющие [131].

М.В. Наумова в структуре эмоциональной устойчивости выделяет следующие показатели: индекс жизненной удовлетворенности и доминирующие эмоциональные состояния (склонность к переживанию страха, склонность к переживанию гнева, ситуативную тревожность, личностную тревожность, управление своими эмоциями, управление чужими эмоциями и самоконтроль) [119].

Принимая во внимание точки зрения на состав структуры описываемого понятия, мы посчитали необходимой разработку критериев и показателей эмоциональной устойчивости через своеобразные результаты деятельности, качественно характеризуемые как конкретные свойства, качества, способности личности.

На основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта, анализа целей и задач высшего педагогического образования, требований к педагогу нами был определен компонентный состав ЭУ и подобраны показатели проявлении каждого компонента в процессе обучения. Сами показатели и их проявления могут рассматриваться как критерии и показатели развития ЭУ, отслеживаться и корректироваться на всех этапах подготовки студентов.

I. **Когнитивный (познавательный) критерий**, предполагающий наличие системы знаний о специфике регуляции профессиональной деятельности педагога в условиях повышенной эмоциональной напряженности, с учетом личностных особенностей участников педагогического процесса, а именно:

- знание содержания понятия «эмоциональная устойчивость»;
- знание содержания понятия «эмоциональная напряженность»;
- знание приемов регуляции эмоциональных состояний;

- знание приемов регуляции и саморегуляции поведенческих реакций;

- знание способов развития эмоциональной устойчивости;

- знание способов позитивного восприятия событий.

II. **Мотивационно-целевой критерий**, характеризующийся наличием у студентов профессиональной направленности на освоение приемов регуляции сложных эмоциональных состояний и поведенческих реакций в эмоционально-напряженных ситуациях, в том числе следующих:

- осознание важности и необходимости навыков управления сложными эмоциональными состояниями и поведенческими реакциями в эмоционально-напряженных ситуациях;

- формирование позитивной мотивации на использование приемов регуляции эмоциональных состояний и поведенческих реакций в эмоционально-напряженных ситуациях;

- знание и понимание правильной последовательности действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей в эмоционально-напряженных ситуациях;

- потребность в контроле и анализе своих реакций.

III. **Эмоционально-волевой критерий**, характеризующийся степенью чувствительности студентов в профессиональных и критических ситуациях, выражающийся в следующем:

- способности к эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке;

- самокритичности, толерантности в эмоционально-напряженных ситуациях;

- умении определять собственное эмоциональное состояние;

- умении отслеживать внешние проявления своих и чужих эмоций;

- общем умении саморугуляции поведения.

IV. **Поведенческо-деятельностный критерий**, включающий владение приемами регуляции и саморегуляции, умения их использовать в практической деятельности, в том числе:

- владение своими эмоциями в эмоционально-напряженных ситуациях;

- умение контролировать внешние проявления эмоций в эмоционально-напряженных ситуациях;

- правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие адекватных решений в эмоционально-напряженных ситуациях;

- умение регулировать собственное поведение в конфликтных ситуациях;

- умение отстаивать свои интересы в сложных, проблемных ситуациях;

- умение взаимодействовать с людьми в процессе затрудненного общения.

Поскольку процесс развития эмоциональной устойчивости может проходить как стихийно, так и целенаправленно, мы солидарны с Г.Ю. Гольевой, которая в своем исследовании называет следующие уровни сформированности эмоциональной устойчивости педагогов-психологов: стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический [50].

Представим далее поуровневую характеристику показателей развития ЭУ будущих учителей.

Стихийно-эмпирический уровень:

- наблюдается нейтральная направленность на развитие эмоциональной устойчивости;

- знания о развитии эмоциональной устойчивости и способах позитивного восприятия событий не систематизированы;

- регуляция и коррекция уровня эмоционального напряжения вызывают затруднения;

- наблюдаются затруднения в процессе общения с людьми в сложных ситуациях;

- теоретические представления об особенностях педагогической деятельности в сложном эмоциональном пространстве поверхностны.

Эмпирический уровень:

- наблюдается положительная направленность на развитие эмоциональной устойчивости;

- сформированы общие представления о развитии эмоциональной устойчивости, о способах позитивного восприятия событий;

- проявляется интерес к регуляции и коррекции уровня эмоционального напряжения;

- проявляется интерес к регуляции собственного поведения;

- проявляется интерес к позитивному взаимодействию с людьми в процессе общения в сложных ситуациях, но возможны незначительные затруднения в осуществлении самостоятельной практической деятельности;

- сформированы теоретические представления об особенностях педагогической деятельности в сложном эмоциональном пространстве.

Теоретический уровень:

- осознается профессиональная и личностная значимость развития эмоциональной устойчивости;

- сформирована целостная система знаний о развитии эмоциональной устойчивости;

- проявляется умение регулировать и корректировать уровень эмоционального напряжения;

- проявляется умение регулировать собственное поведение в эмоционально-сложных ситуациях;

- проявляются умения взаимодействовать с людьми в процессе общения в профессиональной и личностной сферах, а также отстаивать личные интересы в сложных ситуациях;

- проявляется умение осуществлять педагогическую деятельность в сложном эмоциональном пространстве.

Для диагностики уровня развития вышеизложенных критериев нами были подобраны методики, позволяющие оценить отдельные показатели развития эмоциональной устойчивости (см. § 1.4.).

Анализ имеющихся точек зрения на проблему сущности понятия «эмоциональная устойчивость», а также изучение ее структуры, позволило прийти к выводу о том, что эмоциональная устойчивость — это интегративное свойство личности, проявляющееся в умении поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса. Эмоциональная устойчивость педагога является профессионально значимым качеством личности, позволяющим контролировать проявление эмоций и адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности. Она уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных воздействий и предупреждает стресс. Осознание этого требует проведения целенаправленной работы по развитию ЭУ будущих педагогов как профессионально значимого качества, что, в свою очередь, определило необходимость изучения состояния данной проблемы в педагогической теории и образовательной практике.

1.2 Состояние проблемы развития эмоциональной устойчивости будущих учителей в педагогической теории и образовательной практике

Изучение сущности понятия «эмоциональная устойчивость» позволило прийти к выводу о том, что эмоциональная устойчивость - это профессионально значимое качество учителя, что подчеркивают многочисленные информационные источники, поэтому студенты педагогического вуза должны быть мотивированы на использование этого качества, как в профессиональной педагогической деятельности, так и в социуме вообще. Именно поэтому встает вопрос о прогнозировании и подготовке возможных вариантов развития ЭУ учителя.

Один из путей повышения функциональной устойчивости, а следовательно, работоспособности и эффективности деятельности педагога в стрессовых условиях следует из выдвинутой Е.А. Милеряном гипотезы о психологической природе эмоциональных состояний человека [69]. Согласно этой гипотезе эмоции, чувства и волю следует рассматривать как единый психический процесс, материальным субстратом которого является взаимодействие доминант, возникающих на различных уровнях нервной системы. На важность этих процессов также указывали и другие исследователи – Б.И. Додонов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, М.М. Рубинштейн, А.Я. Чебыкин и др. [58], [91], [97], [124], [198]. Ими было выявлено, что частые отрицательно окрашенные эмоциональные состояния или отсутствие любых эмоциональных проявлений у учителей снижают эффективность обучения и воспитания; повышают конфликтность во взаимоотношениях с учениками и коллегами; обусловливают высокую ситуативную тревожность, агрессивную самозащиту и слабую социальную адаптацию учащихся.

Умение управлять психическими процессами и поведением достигается тренировкой, систематическими упражнениями и развивается у человека с помощью интеллекта и воли в процессе всей его жизни.

Кроме того, по мнению В.Л. Марищука, эффективным средством являются упражнения, в том числе и физические, моделирующие различные стрессовые ситуации и требующие мобилизации всех сил для эффективного выполнения поставленной задачи в заданных условиях [105]. Путем упражнений осуществляются изменения соматических и вегетативных проявлений эмоций (контроля и регуляции мимических мышц, мышц скелетной мускулатуры, специальных дыхательных упражнений). Таким образом, эффективное развитие эмоциональной устойчивости осуществляется на фоне постепенного увеличения психологических нагрузок в специально создаваемых условиях. Это достигается разными путями, например, созданием усложненных условий деятельности; искусственным ограничением времени и информации

для решения той или иной задачи; внесением различных элементов внезапности, требующих незамедлительных и четких действий.

В специальной литературе имеются сведения о возможности развития эмоциональной устойчивости посредством так называемых форм коррекции (В.П. Петленко) [130]. Она может осуществляться самыми разными способами: фармакологическим (лекарственным) воздействием, физиотерапевтическими средствами и методами психокоррекции. Фармакологическую коррекцию, несомненно, могут назначать и проводить только специалисты с медицинским образованием. Она включает использование в основном успокаивающих средств, средств для ослабления повреждения клеточных мембран, средств профилактики повреждений сердца. Физиотерапевтическая коррекция применяет оздоровительные физические тренировки, гипоксические тренировки, закаливающие процедуры и другие воздействия. Психокоррекция применяет разнообразные внешние расслабляющие воздействия (музыкотерапия, арттерапия, ароматерапия, массаж и другие).

Среди таких воздействий особое место занимает словесное воздействие, поскольку оно может оказывать как травмирующее действие на тело и психику, так и лечебное. Оздоравливающее действие слова ярко проявляется в психокоррекционной методике аутотренинга, аутогенной тренировке [43]. Это метод воздействия на психическое и физическое состояние организма, основанный на осознанном словесном самовнушении, при котором достигается максимальное расслабление мышц. При ней достигается регуляция эмоциональных состояний нервно-психического напряжения и сопровождающих ее вегетативных проявлений. Аутотренинг почти не имеет противопоказаний, его с успехом может применять для себя каждый человек. Исключение – острые психические состояния и снижение интеллекта [43].

Кроме того, эффективным способом развития эмоциональной устойчивости является моделирование эмоционального напряжения, возникающего в результате профессиональной деятельности, в лабораторных условиях. Он основывается на том, что большинство возникающих у человека эмоцио-

нально напряженных ситуаций в работе и в быту, как пишет Лазарус, можно объяснить одним из трех моментов или их сочетанием. Так, к 1-й группе он относит факторы новизны, необычности, внезапности; ко 2-й группе — временные факторы: дефицит времени, увеличение темпа деятельности, совмещение двух видов деятельности, введение помех (как частный случай совмещения); к 3-й группе он относит приемы, связанные с изменением мотивации, создание конфликтных ситуаций. Чаще внимание сосредотачивается на стрессорах 2-й и 3-й групп, стрессоры 1-й группы включаются как обстановочные дополняющие эмоциональный фон исследования [95].

Конечно, моделирование ситуаций не может охватить всю богатую гамму условий внешней среды, в которых реально может возникнуть эмоциональное напряжение. Однако наличие стандартизированной ситуации позволяет вскрыть алгоритм работы в среде управления динамическим объектом и прогнозировать поведение человека в этих условиях. Кроме того, моделирование позволяет выявить у данной личности наличие того или иного стереотипа поведения, а также подвижность нервных процессов, степень их инертности и т. д. [95].

Таким образом, эмоциональная устойчивость может развиваться и обеспечиваться путем приобретения опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряженности, совершенствования физиологических процессов адаптации к стресс-факторам, выработки навыков, умений, привычек саморегуляции эмоциональной напряженности. Эффективное развитие эмоциональной устойчивости следует осуществлять на фоне постепенного увеличение психологических нагрузок в специально создаваемых условиях, моделирующих профессиональную деятельность. Это может достигаться разными путями, например, созданием усложненных условий деятельности; искусственным ограничением времени и информации для решения той или иной задачи; внесением различных элементов внезапности, требующих незамедлительных и четких действий.

В связи с вышесказанным возникает необходимость обращения к анализу и обобщению опыта развития ЭУ будущих учителей.

Отметим, что в немногочисленных на данный момент работах по проблеме эмоциональной устойчивости, как правило, затрагиваются отдельные ее аспекты: управление поведением в стрессовых ситуациях (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Н.В. Волкова, Л.И. Дементий, С.К. Нартова-Бочавер, А.О.Прохоров, Х. Хекхаузен) [11], [37], [191], [117], [146], [195]; эмоциональная регуляция деятельности (И.А. Васильев, М.В. Чумаков) [45], [204]; специфика эмоциональной регуляции при нарушениях развития и психических заболеваниях (Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, В.Б.Никишина, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко) [33], [102], [123], [184], [206]. Относительно недавно стали обсуждаться и общие вопросы методологии исследования этой стороны психической деятельности (Л.М. Аболин) [2].

Анализ ряда диссертационных исследований показал разработанность данной проблемы в направлении определения и развития психолого-педагогических условий формирования эмоциональной устойчивости будущих специалистов.

Так, работа Е.М. Семеновой посвящена психологическому содержанию эмоциональной устойчивости педагога дошкольного образования. Автором разработана комплексная методика психологической подготовки, которая предполагает использование специфических (психологический тренинг, деловые игры, дискуссии и др., направленные на заостренное развитие определенных личностных качеств - детерминант ЭУ) и неспецифических (тренинг саморегуляции эмоционального состояния, релаксационный тренинг, психофизическая тренировка и др.) способов подготовки к профессиональной деятельности [166].

О.А. Казакова в своем исследовании описывает опыт разработки и апробации практико-ориентированной концепции формирования эмоциональной устойчивости у будущих специалистов в социальной работе в процессе профессионально-прикладной физической подготовки. Формирование

эмоциональной устойчивости обеспечивается, по мнению исследователя, средствами, методической основой которых является система воздействий, направленных на формирование комплекса волевых качеств, в совокупности составляющих суть эмоциональной устойчивости личности. Основными средствами для решения этих задач служат физические упражнения, виды спорта, требующие преодоления трудностей, адекватных сложностям производительной среды, упражнения, моделирующие различные стрессовые ситуации и вызывающие мобилизацию всех сил студентов [79].

А.В. Дорин в своей работе изучает проблему повышения эмоциональной устойчивости юных боксеров в спортивной деятельности. Диссертант обосновывает и экспериментально проверяет эффективность гуманно-ориентированной методики повышения эмоциональной устойчивости юных боксеров, дает методические рекомендации для преподавателей и студентов вузов физической культуры по гуманно-ориентированной тренинговой методике повышения эмоциональной устойчивости юных боксеров [60].

Вопросу изучения психолого-педагогических условий развития эмоциональной устойчивости посвящено исследование А.А. Черниковой. Автор называет психолого-педагогические условия, способствующие развитию эмоциональной устойчивости будущего учителя:

- направленность обучения на осознание будущим учителем необходимости развития эмоциональной устойчивости;

- формирование у будущего учителя готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости;

- поэтапность реализации технологии развития эмоциональной устойчивости будущего учителя; диагностическое обеспечение процесса развития эмоциональной устойчивости будущего учителя;

- включение будущих учителей в квазипрофессиональную деятельность;

- реализация общения и педагогического взаимодействия, основанного на принципах сотрудничества, диалога и субъект-субъектных отношений;

- использование активных методов обучения [199].

В работе В.Е. Медведевой находим отражение педагогических условий, способствующих эффективному формированию эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: обеспечение ориентации преподавателя на реализацию в процессе учебного и внеучебного взаимодействия педагогики сотрудничества, принципов личностно-ориентированного подхода к организации образовательного процесса, интеграцию методов психолого-педагогической науки, применение активных методов обучения на основе рефлексии деятельности; направленность на создание адекватного образа будущей профессии, ценностного отношения к собственному здоровью [108].

Результаты исследования А.В. Савченкова «Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении» представлены комплексом педагогических условий, включающим следующее:

- организацию комфортной учебной деятельности будущего педагога;

- ориентацию будущего учителя на толерантное общение;

- применение партисипативных методов развития эмоциональной устойчивости;

- реализацию программы спецкурса «Эмоциональная устойчивость в учебном процессе» [164].

Несомненно, перечисленные выше работы внесли существенный вклад в разработку проблемы ЭУ, однако считать ее разрешенной полностью представляется преждевременным. Практика показывает, что разработанные методы развития ЭУ будущих учителей широкого использования пока не получили, вопрос же целостного педагогического обеспечения процесса развития эмоциональной устойчивости будущих учителей рассмотрен недостаточно. В связи с этим появляется необходимость в разрешении столь актуальной проблемы, и поскольку понятие ЭУ является многокомпонентным, мы считаем невозможным ее рассмотрение без уточнения сущности понятия «педагогическое обеспечение».

Обеспечение – это процесс осуществления чего-либо через создание комплекса мер, средств и способов, помогающих в реализации реальной возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие.

Термин «педагогическое обеспечение» широко используется исследователями - теоретиками и практиками - и в самом широком смысле трактуется как процесс и результат деятельности, направленной на достижение цели. При этом в зависимости от задач исследования данное понятие употребляется в различных контекстах: как специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса (А.И. Тимонин) [180]; как управление совокупностью личностных и профессиональных ресурсов (Е.С. Лисова) [101]; как совокупность ресурсов и условий (И.В. Протасова) [144]; как система мер, совокупность мероприятий, ресурсов, условий, и видов деятельности (Н.Ю. Шепелева) [207]; как деятельность по организации и совершенствованию образовательного процесса (Я.А. Амвросьев, Т.А. Строкова) [6], [177]; как деятельность по повышению профессионального уровня педагогических работников (И.Д. Проскуровская, А.А. Попов, Т.В. Стедюк) [138]; как формы, методы, приемы педагогической деятельности (И.П. Волков) [141] и другие.

Вместе с тем Н.М. Филиппова определяет педагогическое обеспечение как деятельность, осуществляемую субъектом по отношению к объекту и направленную на то, чтобы объект полноценно функционировал. На основе данного определения автор предлагает выделение трех основных групп объектов – различных видов педагогического обеспечения.

1. Объекты, связанные с человеком (воспитанником, учащимся):

- процессы, протекающие относительно стихийно (развитие, социализация),

- процессы, организованные специально (педагогические и непедагогические),

- процессы развития самости (самопознание, самоопределение, саморазвитие),

- деятельность человека,

- психологические состояния и мотивационно-ценностные отношения человека.

2. Объекты, связанные с социальной организацией (образовательным учреждением, воспитательной организацией):

- локальные, узкие процессы внутри образовательного (воспитательного) учреждения,

- педагогическая деятельность,

- взаимодействие социальной организации (образовательного учреждения) с другими институтами, учреждениями,

- внутренняя управленческая и организационная деятельность,

- педагогические средства,

- управленческие действия и процедуры,

- социально-гуманитарная деятельность (управление, социальная работа),

- межличностные отношения воспитателей и воспитанников.

3. Объекты как процессы и явления, разворачивающиеся на значительных территориях:

- взаимодействие образовательных учреждений,

- поддержка педагогической составляющей социально-гуманитарных практик при решении крупных проблем,

- институциональные системы регионального уровня [190].

Процесс педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости можно отнести к первой группе - объекты, связанные с человеком, в конкретном случае - с учащимися (студентами), поскольку развитие эмоциональной устойчивости с точки зрения психологического процесса может проходить стихийно на протяжении всей жизни человека, но может быть целенаправленно организованно, например, в процессе подготовки к професси-

ональной деятельности, что вызывает несомненный интерес, поскольку при стихийном развитии развитие ЭУ может оказаться кратковременным, неустойчивым, зависящим от внешних обстоятельств, функции ЭУ могут оказаться реализованы лишь частично. В связи с этим мы полагаем, что процесс педагогического обеспечения развития ЭУ студентов в педагогическом вузе с точки зрения его целенаправленной организации необходимо выстраивать в двух направлениях:

1). Педагогическое обеспечение развития ЭУ, предполагающее наличие системы знаний о специфике организации профессиональной деятельности педагога в условиях эмоциональной напряженности, с учетом личностных особенностей участников педагогического процесса, а также наличие у студентов профессиональной направленности на освоение приемов регуляции сложных эмоциональных и поведенческих состояний, подготовку к преодолению профессиональных трудностей, связанных со сложными эмотивными ситуациями.

2). Педагогическое обеспечение саморазвития ЭУ. Саморазвитие - это регулярная работа над собой, развитие и совершенствование новых и уже имеющихся качеств. Соответственно, педагогическое обеспечение саморазвития ЭУ предполагает формирование осознанной необходимости владения приемами саморегуляции, умений использовать их в практической деятельности.

Таким образом, понимая под процессом педагогического обеспечения вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса (под ресурсом в этом случае мы понимаем средства и условия, которые могут быть задействованы для достижения цели), педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов должно быть направлено на развитие способности будущих педагогов к саморегуляции, готовности к конструктивному взаимодействию с участниками педагогического процесса, в том числе в сложных эмоциональных ситуациях.

Анализ состояния выделенной проблемы в педагогической теории и образовательной практике позволил определить следующую задачу исследования: изучение состояния процесса развития ЭУ студентов в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского.

Решение обозначенной задачи потребовало изучения мнения педагогической общественности о необходимости развития ЭУ будущих учителей. Для этого на I этапе эксперимента (2012-2013) был проведен опрос студентов (126 чел.) и преподавателей ЯГПУ (47 чел.). Мы обратились к ним с вопросом: ***необходима ли целенаправленная работа по развитию ЭУ на стадии овладения профессией?*** Приведем результаты опроса (таблица 1).

Таблица 1

Результаты опроса о значимости развития ЭУ

Тезис-утверждение	**Студенты**	**Преподаватели**
Считают обязательным развитие ЭУ на этапе профессиональной подготовки	34%	79%
Считают основным способом развития ЭУ педагогический опыт	45%	68%
Владеют способами развития ЭУ	11%	31%

Результаты наглядно демонстрируют осознание большинством преподавателей значимости развития ЭУ. В отличие от них, большинство студентов не видит необходимости в ее развитии, что объясняют и без того перегруженным состоянием процесса подготовки (причина выявлена в процессе беседы со студентами). Однако то, что более половины студентов и более 20% преподавателей не считают эту проблему важной, ставит задачу формирования положительной мотивации на развитие ЭУ, повышения уровня знаний в этой области. Примерно две трети преподавателей и менее половинны студентов считают, что один из основных способов развития ЭУ – профессиональный педагогический опыт. Это поставило перед нами задачу разработать способы повышения ЭУ и подходы к обучению им. Это особенно важно,

поскольку, как показал опрос, почти 90% студентов и 70% преподавателей этими способами, по их собственной оценке, не владеют.

Полученные результаты позволили перейти к изучению состояния образовательной практики по обозначенному направлению. Анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, определяющего содержание подготовки для педагогических направлений (050100), позволил сделать следующие выводы.

При изучении базовой дисциплины «Педагогика» в ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» вопрос об ЭУ как профессионально значимом качестве учителя отражения не находит. Однако ряд тем обладает потенциалом для рассмотрения отдельных аспектов развития ЭУ при изучении, например, темы «Коллектив как объект и субъект воспитания», «Технология организации педагогического взаимодействия», «Технология реализации методов и приемов воспитания. Формы воспитания», «Технологии целеполагания», «Технология решения педагогической проблемы», «Дискуссия в педагогическом процессе», «Педагогика межнационального общения», «Организация взаимодействия педагогов и семьи» и др. (подробнее см. § 2.2.), что может способствовать развитию эмоциональной устойчивости на основе осознания важности установления эффективного взаимодействие с учащимися и их родителями.

Анализ учебной программы базовой дисциплины «Психология» ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» позволил сделать вывод о том, что в процессе ее изучения понятие «ЭУ» не рассматривается как отдельная категория, однако существует ряд тем, способствующих расширению знаний о проблеме развития ЭУ, благодаря акцентуации знаний по отдельным ее аспектам: «Личность», «Деятельность», «Познавательная сфера личности», «Эмоционально-волевая сфера личности», «Межличностное общение», «Психология обучения», «Психология воспитания», «Психология личности и деятельности учителя».

Программа педагогической практики ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» студентов также не имеет направленности на вопрос развития ЭУ.

Анализ учебных программ дисциплины «Педагогика», относящейся к профессиональному циклу (базовая (общепрофессиональная) часть Б3.Б.2 ООП) по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование в учреждениях высшего профессионального образования (ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова»), показал отсутствие вопросов напрямую касающихся эмоциональной устойчивости. Однако данный анализ позволил выявить в содержании программы понятия, косвенно связанные с развитием ЭУ как профессионально значимого качества учителя. Результаты анализа представлены в приложении 1.

Таким образом, установлено, что в типовых программах высшего профессионального образования по педагогике и психологии вопросы ЭУ не находят должного отражения, отсутствует направленность и на развитие ЭУ. Программы по педагогической практике также не предполагают рассмотрения вопросов, способствующих развитию ЭУ.

Анализ состояния практики по вопросу развития ЭУ будущих педагогов показал, что в педагогическом вузе не ведется целенаправленной работы по обозначенной проблеме, что в свою очередь отражается на качестве подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности. Это обстоятельство определяет необходимость разработки модели педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В следующем параграфе мы рассмотрим основные методологические подходы, которые видим в основе ее построения.

1.3. Теоретико-методологические основы педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов

Описание теоретико-методологической основы педагогического обеспечения развития ЭУ будущих учителей необходимо предварить определением требований к уровню мастерства педагога, осуществляющего данный процесс.

1. Развитие эмоциональной устойчивости как личностно и профессионально значимого качества требует от педагога понимания его роли в личной и профессиональной сферах, требует ответственного отношения к личному поведению как одному из основных условий успешной организации процесса развития ЭУ (личный пример учителя как способ развития).

2. Развитие ЭУ требует от педагога высоко развитых как специальных педагогических способностей - гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских (Н.В. Кузьмина), так и специфических - умений, направленных на формирование взаимодействия на основе сотрудничества, партнерства; знаний способов позитивного восприятия событий, их анализа, оценки; умений принятия адекватных решений в эмоционально-напряженных ситуациях; умений контролировать проявления эмоций в эмоционально напряженных ситуациях и др.

В соответствии этим правомерным становится обоснование определенных нами методологических подходов к организации педагогического обеспечение процесса развития ЭУ будущих педагогов.

В педагогической литературе понятие «подход» рассматривается как исходный принцип, исходная позиция, основное положение [109]. Е.В. Бондаревская отмечает, что подход - это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующая требованиям принятой образовательной парадигмы [41].

Учитывая особенности работы по развитию ЭУ, ее психологическую природу, специфику и проблему исследования, мы предполагаем, что основу модели педагогического обеспечения развития ЭУ студентов педагогического вуза составляют рефлексивно-деятельностный, личностно-ориентрованный и субъектно-ситуационный подходы. Последовательно раскроем каждый из обозначенных подходов.

Процесс профессиональной подготовки учителей – это активный процесс, в ходе которого должно происходить переосмысление студентами уже имеющихся знаний. В связи с этим процесс профессионального развития студентов должен строиться с учетом следующих принципиальных позиций: отказа от прямой передачи знаний и готовых решений проблемных профессиональных задач; осознания отсутствия «правильных» и однозначных решений этих задач; рефлексии собственного и чужого (преподавателя, коллег-студентов) опыта, его творческого переосмысления; последовательного перехода от решения несложных профессиональных задач к построению более широко структурированных альтернатив деятельности с последовательным увеличением доли самостоятельности. Из этого следует, что ключевым подходом к развитию ЭУ будущих педагогов становится **рефлексивно-деятельностный.**

Под деятельностным подходом понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности студентов, при котором они активно участвуют в учебном процессе, а не просто пассивно воспринимают информацию. Деятельность преподавателя в условиях этого подхода также меняется – первоначально он становится старшим товарищем будущих педагогов, организует их совместную деятельность с целью развития профессиональных качеств, а со временем, с повышением профессиональной самостоятельности студентов в проектировании своей профессиональной деятельности роль преподавателя меняется – он становится консультантом. В этом случае деятельность выступает как средство становления и развития субъектности студента.

Деятельность не существует без «потребности», лежащей в основе мотива. Конкретизируя данное утверждение применительно к процессу развития ЭУ будущих педагогов, мы делаем вывод о необходимости наличия у студентов познавательного мотива: осознания того, что развитие ЭУ им необходимо для интеллектуального развития, а также, что это развитие является частью процесса профессионального становления и успешной профессиональной деятельности. Поэтому, исходя из концепции деятельностного подхода, педагогической основой обучения следует считать мотивацию [115].

Рефлексия как процесс самопознания рассматривается еще со времен античной философии (Аристотель). Понятие «рефлексия» определялось как процесс размышления человека о происходящем в его собственном сознании. В настоящее время рефлексия рассматривается с различных сторон в трудах таких авторов, как В.Г. Аникина, И.Н. Семенов, Ю.Н. Степанов, Т.Ф. Ушева, Г.П. Щедровицкий и многих других [10], [165], [187], [209]. Рефлексивно-деятельностный подход используется в философии, психологии, логике, педагогике и т.д. Развитость рефлексивного мышления напрямую связана с выполнением профессиональных задач личности, поскольку в тех случаях, когда подход к решению какой-либо задачи осмыслен субъектом, высока вероятность, что человек найдет самый лучший вариант ее решения. Рефлексивный анализ возможных последствий, рефлексивный выбор адекватного способа действия способствуют повышению качества принятия решений в различных сферах деятельности. Рефлексия способствует адаптации человека к новым условиям деятельности, когда происходит какое-либо противоречие, возникает рефлексивная функция, которая используется для решения возникшего противоречия и выявления его причин [5].

Рефлексия связана с управлением человеком своей психикой, ее организацией, корректировкой. В связи с этим человеку становится необходимо осуществление процесса познания и самопознания, а рефлексия, в свою очередь, позволяет ему проанализировать собственное поведение в контексте и

вне ситуации, выявить объект, задачи, а также создать собственное представление о «рефлексивной реальности» [10].

В процессе развития ЭУ значительную роль играет осознание и переосмысление сложившейся ситуации. Одним из эффективных подходов для этого как раз и является рефлексивно-деятельностный подход, который позволяет использовать функции рефлексии для выхода личности на творческий уровень разрешения сложных эмоциональных ситуаций.

Рефлексия обладает рядом функций, которые направлены на оценку сложившейся ситуации, определение возможностей, ресурсов, готовности личности к поиску решения, построение нового смыслового поля ситуации, создание условий для разрешения поставленных задач, расширение горизонтов и переход на новые уровни принятия решения от эмоциональных и стереотипных к новым и творческим.

Обучение студентов навыкам рефлексивного мышления, способностям оценивать ситуацию, видеть ее с различных позиций, определять ресурсы, готовность, мотивацию, помогает личности создать новые условия, увидеть всю вариативность и многоплановость ситуации с целью поиска решений [5].

Н.Г. Алексеев полагает, что рефлексивный подход к обучению педагогов способен соединить пропасть между знанием теории и умением ее применять, так как умения складываются из анализа опыта как практических, так и мыслительных операций и включают видение, понимание, комплексное переосмысление проблемы или ситуации [4].

Таким образом, рефлексивно-деятельностный подход опирается на активную позицию всех участников образовательного процесса, на развитие определенных смысловых и ценностных образований, которые обеспечивают становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

Принимая во внимание, что эмоциональная устойчивость педагога – это профессионально значимое качество личности, позволяющее адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности, мы считаем, что процесс ее развития невозможен без

моделирования ситуаций жизни с опережением некоторых привычных стереотипов, с целью включения студентов в преобразование сложных ситуаций. Для этого становится необходим учет положений ситуационного подхода.

Ситуационный подход (Г.В. Власова, У.Д. Дункан, В.А. Сластенин, Л.Н. Смирнова и др.) представляет собой общую методологию, способ мышления в области решения организационных проблем [164].

Понятие «ситуация» используется педагогами при описании различных педагогических явлений: «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский), «ситуация «взрыва» (А.С. Макаренко), «возрастная ситуация» (Д.Б. Эльконин), «педагогическая ситуация» (Г.С. Сухобская), «проблемная ситуация» (А.М. Матюшкин, Л.В. Байбородова), «учебная ситуация» (А.А. Бударный), «воспитательная ситуация» (М.И. Рожков), «диалогическая ситуация» (С.В. Белова).

Под ситуацией понимается совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение [181]. Педагоги уже давно обратили внимание на то, что взгляды, привычки, поведенческие стереотипы человека являются следствием пережитых им ситуаций: «Человек – дитя своего времени» (В.Г. Белинский).

Положения ситуационного подхода требуют рассмотрения процесса обучения как необходимого момента личностно-развивающей ситуации. Ситуация выносится из повседневной жизни некоторыми специальными измерителями, которые задаются теорией, концепцией, моделью данной ситуации. Ситуация – это не только устойчивое состояние, но и динамический процесс, момент перехода из одного состояния в другое [4].

Мы считаем необходимым учет положений ситуационного подхода в процессе развития ЭУ студентов как профессионально и личностно значимого качества и видим его реализацию в совокупности определенных исследовательских и проектировочных процедур. В их состав могут быть включены:

- постановка педагогической задачи (целеполагание);

- определение субъектной позиции самого студента в процессе целеполагания;

- выявление противоречия, осознание которого студентом может открыть для него новый смысл и поле креативности в поиске путей преобразования своей жизненной и профессиональной ситуации;

- рассмотрение возможных вариантов развития ситуации, в основе которых лежит сотрудничество со студентом;

- разработка технологии ситуационно-событийного ряда (обучение как *проживание* событий и их *переживание*);

- разработка приемов создания ситуаций успеха на основе поддержки собственных положительных усилий студента;

- создание критериальной базы оценки новообразований в личности в ее отношении к собственному образованию на основе анализа новой жизненной ситуации [4].

Кроме того, основой ситуационного подхода является научение правилам выбора, осуществляемым человеком в определенной ситуации. Вариантов таких ситуаций в профессиональной деятельности педагога огромное количество, и мы должны развивать готовность обучающихся осуществлять такой выбор взаимоприемлемым для всех участников взаимодействия способом. Однако даже при условии грамотной организации целенаправленного процесса научению выбора и принятия решения невозможно научить будущего педагога поступать «правильно» в каждом конкретном случае осуществления выбора. Поэтому мы считаем, что развитая ЭУ позволяет сформировать определенный алгоритм принятия решения в любой сложной эмоциональной ситуации, вследствие чего отпадает необходимость «научения» определенному поведению в каждом конкретном случае.

При организации образовательного процесса с точки зрения развития ЭУ будущих педагогов эта позиции предполагает:

- создание специальных ситуаций, стимулирующих изменение ролевой позиции в первую очередь будущих педагогов;

- постоянное изменение ситуаций взаимодействия студента и преподавателя, формирующее мобильность и гибкость поведения, личный пример педагога, обеспечивающий эффективность процесса профессионального становления;

- реализацию субъектной позиции студентов, на основе которой происходит формирование и присвоение алгоритма социально и профессионально адекватных действий;

- организацию конструктивно-сотруднических отношений, в основе которых находится субъектная позиция студентов.

Таким образом, ситуационный подход необходим при создании условий для развития сложных личностных структур, в том числе механизмов и движущих сил личностного саморазвития, личностно-профессиональной компетентности; объяснения тенденций развития личностной сферы индивида; для проектирования процесса становления личностного опыта [4].

Отметим, что педагогическая ситуация может вести как к развитию, так и к депривации личности. Это связано с тем, что опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых ситуаций, может быть существенно различным. Ситуации – это всегда процесс взаимодействия, они поразному воспринимаются и переживаются разными личностями. Поэтому с целью создания педагогически эффективных ситуаций мы считаем необходимым учет положений **личностно-ориентированного подхода,** который заключается в ориентации процесса образования на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Теоретические аспекты проблемы формирования личности рассматриваются в работах отечественных и зарубежных педагогов, психологов, методистов: развитие личности в деятельности (А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); развитие личности в период обучения и воспитания в общеобразовательной школе (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон и др.); ценностные основания личностно-ориентированного воспитания (Е.В.Бондаревская, А.В. Кирьякова); организация самостоятельной личност-

но-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся (А.В.Усова).

И.С. Якиманская рассматривает личностно-ориентированный подход в отношении проблем обучения. При этом она считает, что проектирование личностно-ориентированной системы обучения предполагает:

- признание студента основным субъектом процесса обучения;
- определение цели проектирования - развитие индивидуальных способностей студента;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели, посредством выявления и структурирования субъектного опыта студента, его направленного развития в процессе обучения;
- разработку учебных программ и технологий обучения, обеспечивающих индивидуальное развитие личности студента [212].

Таким образом, личностно-ориентированный подход предполагает определение индивидуальных проблем, специальных задач, соответствующих индивидуальным и личностным особенностям, обоснованный выбор педагогических средств и действий, позволяющих развивать ЭУ у каждого студента с учетом его возможностей и перспектив развития.

Особенностью личностно-ориентированного подхода является то, что «шаги» ученика тщательно продумываются и сопровождаются педагогом в скрытой, ненавязчивой форме с учетом уровня сформированности субъектности ученика. В результате у него формируется уверенность в том, что он все понял и все сделал сам. Другими словами, педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения [21].

Личностно-ориентированный подход рассматривает цели, содержание образования, методы и технологии обучения и воспитания учащихся. Главное назначение личностно-ориентированного образования в раскрытии природы и условий реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. В качестве основы личностно-ориентированного образования

выделяется учебная ситуация, реализация которой предполагает использование технологии задачного подхода; технологии учебного диалога; технологии имитационных игр (Т.Е. Климова, П.Ю. Романов, В.В. Сериков, Н.В. Сычкова) [39], [169].

По мнению Е.В. Бондаревской, технологический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений и творчества [41].

Использование положений личностно-ориентированного подхода в разработке программы педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих учителей обусловливается следующими *факторами*:

1. Вариативность программы педобеспечения требуют более полного учета потребностей, интересов и способностей личности студентов.

2. В современной системе образования важная роль отводится процессу самообразования, познавательной активности самой личности. Иными словами, мы имеем право и обязанность говорить о необходимости обеспечения развития и саморазвития личности, что может быть осуществлено только при личностно-ориентированном подходе.

3. Учет потребностей, интересов и способностей личности студентов способствует формированию представления об учебно-познавательной деятельности как личностно и профессионально значимой.

Таким образом, с позиции развития ЭУ будущих педагогов личностно-ориентированный подход позволяет осуществлять индивидуальный выбор/подбор способов и приемов саморегуляции эмоционального состояния, поведенческих реакций, а также определять собственную стратегию развития ЭУ; обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самореализации личности всех участников образовательного процесса, развития их индивидуальности.

В соответствии с положениями вышеобозначенных теоретико-методологических подходов к организации процесса развития ЭУ мы считаем возможным определение основных педагогических принципов указанного процесса. Отметим, что при определении и разработке принципов педагогического обеспечения важно учитывать **закономерности** педагогического процесса.

Закономерности педагогического процесса – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса [84].

Так, И.П. Подласый выделяет следующие закономерности педагогического процесса: величина всех последующих достижений ученика зависит от его достижений на предыдущих этапах; темпы и уровень развития личности зависят от наследственности, воспитательной и учебной среды, а также применяемых средств и способов педагогического влияния; эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между учениками и педагогами, а также величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на учеников; эффективность педагогического процесса обусловливается качеством педагогической деятельности, в том числе собственной учебно-воспитательной деятельности воспитанников [135].

Вместе с тем в соответствии с идеями рефлексивно-деятельностного, ситуационного и личностно-ориентированного подходов предполагаем, что процесс развития ЭУ будущих педагогов также характеризуется следующими ***закономерностями***: зависимостью результата (повышение уровня ЭУ) от личностного отношения субъектов педагогического процесса и их заинтересованности в решении данной проблемы, а также зависимостью результата (повышение уровня ЭУ) от стиля взаимодействия субъектов педагогического процесса. Рассмотрим эти закономерности.

Зависимость результата от личностного отношения субъектов педагогического процесса и их заинтересованности в решении данной

проблемы. Стоит отметить, что под субъектами педагогического процесса в данном случае мы понимаем и студента, и преподавателя. Поэтому считаем, что на результат (повышение уровня ЭУ) будет оказывать влияние личностное отношение к проблеме каждого из них.

Так, если педагог осознает необходимость решения проблемы развития ЭУ студентов, то он личным примером может демонстрировать профессиональную значимость указанного качества, может «зажечь проблемой», сформировать у студентов устойчивую мотивацию на саморазвитие. Если педагог не видит необходимости в решении проблемы, то соответственно не будет предпринимать действий для ее разрешения.

Вместе с тем, если студент не осознает личностной значимости развития ЭУ, не видит в ней необходимости, активная позиция педагога не сможет оказать влияния на процесс развития ЭУ и раскрытие потенциальных возможностей студентов.

Следовательно, результативность процесса развития ЭУ будущих учителей находится в прямой зависимости от личностного отношения к проблеме, как студента, так и преподавателя.

Зависимость результата от стиля взаимодействия субъектов педагогического процесса. Педагог — это образец, которому сознательно, а чаще даже неосознанно подражают ученики, перенимая то, что делает учитель (И.А. Зимняя). Этот тезис должен определять выбор стиля взаимодействия между преподавателем и студентом в педагогическом вузе, поскольку именно здесь педагоги учат студента, как правильно взаимодействовать с учащимися, и личный пример самого преподавателя при этом имеет особенно большое значение.

Так, умение преподавателя создавать диалоговую учебную ситуацию, его личный пример устойчивого рационального поведения в учебной и внеучебной деятельности будут способствовать «заражению» студентов способами адекватного профессионального поведения, формировать умения пе-

дагогического общения, стимулировать развитие профессионально значимых качеств, умения саморегуляции.

Если же педагог демонстрирует признаки неустойчивого поведения, проявляет агрессивность, конфликтность, неуравновешенность в своей профессиональной деятельности, он сам может выступать в качестве стрессора и являться причиной эмоционального напряжения студентов, а значит, не может способствовать развитию ЭУ будущих учителей.

Таким образом, стиль взаимодействия субъектов педагогического процесса оказывает непосредственное влияние на процесс развития ЭУ студентов педагогического вуза.

Учитывая охарактеризованные выше методологические подходы и закономерности процесса развития ЭУ студентов педагогического вуза, мы выделили группу общепедагогических и группу специфических **принципов**. Принцип - (от лат. principium – «начало», «основа») – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения [129]. Принципы педагогического процесса – это исходные положения, определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия в целостном педагогическом процессе [84].

В группу общепедагогических нами включены принципы, имеющие универсальный характер и детерминирующие практическую педагогическую деятельность в высшей школе. К ним, на наш взгляд, относятся принципы научности и доступности, связи теории с практикой, принцип учета индивидуальных особенностей [1].

Кратко опишем вышеперечисленные принципы в соответствии с их применением к проблеме нашего исследования.

Принцип научности и доступности требует рассмотрения вопросов развития ЭУ в содержании психолого-педагогических дисциплин, изложения материала на высоком научном уровне, выбора форм и методов обучения, соответствующих уровню развития и индивидуальным особенностям слушателей.

Принцип связи теории с практикой предполагает осознание студентами значения теоретической основы подготовки для дальнейшего успешного применения их в практической деятельности. В соответствии с этим принципом необходимо не только формировать систему знаний о сущности и способах развития ЭУ, но и включать студентов в реальные (во время педагогической практики) или моделируемые (теоретические) ситуации педагогической деятельности, направленные на развития ЭУ будущих учителей.

Принцип учета индивидуальных особенностей требует, чтобы содержание, формы и методы организации деятельности студентов соответствовали уровню актуального и личностного развития, индивидуальным характеристикам личности (темпераменту, характеру, способностям и интересам и переживания). С точки зрения развития ЭУ также должны учитываться сложившийся личностный и профессиональный опыт, уровень развития исследуемого качества, а также условия, в которых осуществляется процесс.

К группе специфических принципов мы относим принцип профессионального закаливания; принцип создания ситуаций успеха. Охарактеризуем и раскроем их назначение.

Принцип профессионального закаливания предполагает включение студентов в ситуации из профессиональной деятельности педагогов, демонстрирующие негативные ее проявления; требующие овладения определенными способами их преодоления и предотвращения, адекватными индивидуальным особенностям будущего педагога; формирования профессионального иммунитета, эмоциональной устойчивости, рефлексивной позиции.

В педагогическом вузе преподаватель должен быть примером и образцом поведения для студента, поэтому наиболее распространенными типами построения взаимоотношений в системе «преподаватель-студент» являются сотрудничество и диалог. Постоянный комфорт этих отношений приводит к тому, что будущий педагог не всегда может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, происходящим, в частности, в его профессиональной деятельности. В процессе обучения в вузе формиру-

ется так называемое ожидание благоприятных отношений в профессиональной деятельности как нормы. Зачастую в реальной жизни это бывает не так.

В основе принципа лежит учение П.Ф. Каптерева «О нравственном закаливании» [80], термин «социальные прививки», впервые примененный Махатмой Ганди [86], а также современный принцип социального закаливания детей [158].

Условиями реализации принципа профессионального закаливания являются:

- включение студентов в решение различных реальных или имитируемых проблем педагогических отношений (профессиональные пробы);
- диагностирование мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностной готовности к системе профессиональных отношений;
- стимулирование самопознания, самоопределения и саморазвития студентов в различных педагогических ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных профессиональных ситуациях;
- оказание поддержки в анализе проблем педагогических отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных профессиональных ситуациях.

При организации профессиональной подготовки будущих педагогов этот принцип реализуется в следующих правилах:

- проблемы профессиональных отношений надо учиться решать до их реального возникновения, а не только в процессе проявления;
- осознание возможных барьеров и трудностей профессиональной деятельности - залог успешной карьеры в дальнейшем;
- не только успех, но и негативный опыт способствуют становлению профессионала;

- волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их нет сегодня;

- нельзя предусмотреть все трудности профессиональной деятельности, но человеку надо быть готовым к их преодолению.

Принцип создания ситуаций успеха неразрывно связан с ранее описанным принципом профессионального закаливания, поскольку «моральные силы для преодоления своих слабых сторон ребенок черпает в своих успехах» (В.А.Сухомлинский) [179]. Ш.А. Амонашвили писал, что успех в деятельности создает мощную эмоциональную доминанту, выражающуюся в уверенности в своих силах, стремлении к сотрудничеству, сотворчеству, самопознанию и саморазвитию [7].

С социально-психологической точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности, переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, либо превзошел их. С педагогической точки зрения ситуация успеха определяется как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [101].

Создание ситуаций успеха строится на целенаправленном сочетании психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого студента в учебно-познавательную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой на выполнение учебной задачи и адекватное восприятие результатов своей деятельности [29].

В педагогической практике этот принцип реализуется в следующих правилах:

- студент должен приложить усилия для преодоления своего неумения, незнания, неопытности;

- предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а трудности должны нарастать постепенно;

- преподаватель должен верить в студента, в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития;

- предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого нужно, чтобы она содержала в себе элементы творчества как созидательного усилия;

- затраченные студентом усилия должны быть оценены преподавателем, а студент должен быть уверен в своих возможностях и способностях [28], [96].

Охарактеризованные методологические подходы, закономерности и принципы стали основой модели, нашли отражение при реализации программы развития ЭУ студентов на практике и обусловили необходимость соблюдения ряда ***важнейших педагогических условий***.

Условие – это совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности (В.М. Полонский).

1. Позитивное отношение преподавателя к развитию ЭУ студентов педагогического вуза. Решить проблему развития эмоциональной устойчивости можно лишь тогда, когда преподаватель сам уверен в необходимости ее разрешения. В этом случае педагог обладает способностью «заразить проблемой», сформировать у студента мотивацию на саморазвитие, создать диалоговую учебную ситуацию, которая формирует умения педагогического общения, учит саморегуляции, раскрывает потенциальные возможности студентов.

2. Организация процесса обучения на основе включения студентов в профессиональные пробы. Данное условие предполагает включение студентов в решение различных реальных или имитируемых проблем педагогических отношений (профессиональные пробы), требующие овладения опреде-

ленными способами их преодоления и предотвращения, адекватными индивидуальным особенностям будущего педагога. Анализ проблем педагогических отношений и использование индивидуального биографического случая, в свою очередь, обучает способам преодоления личностных барьеров, что способствует предупреждению возникновения возможных тупиков профессионального становления педагога. Кроме того, адекватность выбора принятого решения особенностям педагогической ситуации служит способом диагностики мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностной готовности к системе профессиональных отношений.

3. Рефлексивный характер учебной деятельности. Аналитико-результативный компонент является одним из обязательных элементов процесса подготовки. Будущий учитель должен научиться самостоятельно выявлять проблемные моменты в освоении содержания образования, анализировать их причины и искать возможные способы разрешения. В процессе развития ЭУ рефлексия помогает студентам охарактеризовать полученные результаты, переопределить (дополнить) цели дальнейшей подготовки, спроектировать свой индивидуальный путь развития ЭУ, необходимый для будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем рефлексия является одним из способов развития интереса к проблеме ЭУ в силу активизации внутреннего потенциала личности.

4. Создание ситуаций предвосхищения успеха профессиональной деятельности как способа формирования активно-положительной потребности развития ЭУ. Успех в деятельности создает мощную эмоциональную доминанту, выражающуюся в уверенности в своих силах, стремлении к сотрудничеству, сотворчеству, самопознанию и саморазвитию.

Предвосхищаемый успех – успех, в основе которого лежат ожидания или обоснованные надежды. Ситуации предвосхищения успеха профессиональной деятельности заставляют студентов приложить усилия для преодоления своего неумения, незнания, неопытности, стимулируют процессы познания и развития, позволяют повысить самооценку, способствуют снижению

уровня тревожности, развивают творческие способности, повышают уровень мотивации достижения успеха в учебной и в будущей профессиональной деятельности.

Ситуации, демонстрирующие наличие высокого уровня развития ЭУ как залога успешной профессиональной деятельности педагога, создают благоприятные условия для формирования активно-положительной потребности ее развития у будущих учителей. Поскольку цель деятельности как ожидаемый успешный результат будет вызывать позитивные переживания и стимулировать процесс саморазвития.

В заключение отметим, что охарактеризованные методологические подходы, закономерности, принципы и условия развития ЭУ студентов педагогического вуза предполагают моделирование системы педагогического обеспечения, которая бы способствовала не только достижению основной цели исследования, но и способствовала бы личностному и профессиональному развитию будущего учителя.

1.4. Модель педагогического обеспечения развития эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза

Анализ теоретических источников и изучение педагогического опыта по исследуемой проблеме показал, что в системе профессионального педагогического образования уделяется недостаточно внимания вопросу педагогического обеспечения развития ЭУ будущего учителя, что не позволяет качественно подготовить специалиста к профессиональной деятельности, поэтому мы попытались построить модель педагогического обеспечения развития ЭУ будущих учителей, учитывая при этом ведущие положения рефлексивно-деятельностного, личностно-ориентированного и ситуационного подходов.

Модель – это мыслительный (абстрактный), знаковый (математический, словестно-описательный, графический) или математический образ ка-

кого-либо объекта, системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» в познании или на практике [109]. В педагогической науке модель – это созданная или выбранная исследователем система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны изучаемого объекта и в силу этого находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знаний об объекте предстает неким объектом (системой), исследование которого служит средством для получения информации о другом объекте, оригинале (В.А. Штофф) [109].

Проанализировав подходы к моделированию как методу педагогического исследования, мы рассматриваем модель педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога как систему взаимосвязанных элементов, отдельных блоков, направленную на эффективную реализацию поставленной задачи. В модели выделяются целевой, содержательный, организационный и аналитический компоненты, находящиеся во взаимосвязи и обуславливающие функционирование друг друга. Охарактеризуем каждый из них.

Целевой компонент. Под педагогической целью принято понимать осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимается и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системе [24].

При выборе целей и задач педобеспечения мы учитывали специфику развития ЭУ, особенности данного процесса. Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме позволило нам определить систему значимых для развития ЭУ качеств, знаний, умений, навыков, способностей, формирование и развитие которых начинается еще на стадии обучения в педагогическом учреждении. Среди них выделяем следующие:

– общепедагогические ЗУН, качества, формирование и развитие которых возможно при изучении профессионального цикла дисциплин: гуманистическая направленность, эмпатийность, толерантность, направленность на со-

трудничество, сдержанность, принятие ответственности за происходящее, знания о воспитании и формировании нравственных качеств и др.;

– специфические качества и ЗУНы, которые могут формироваться и развиваться только при организации целенаправленной работы: знание сущности механизмов саморегуляции и регуляции поведенческих реакций и эмоциональных состояний, умения контролировать свои эмоции, поддерживать психологическое равновесие во время и после сложной эмоциональной ситуации, осуществлять самодиагностику развития исследуемого качества и др. Рассмотрим их более подробно.

1. Формирование **знаний**, необходимых студенту для эффективной работы по саморазвитию ЭУ. Мы объединили знания в следующие взаимосвязанные группы:

- «ЭУ - общество» (знания о социальной ценности ЭУ; об особенностях поведения и мышления представителей различных социальных групп; о типах взаимодействия и способах их организации).

- «ЭУ - способы развития» (знания о целях, задачах, содержательных направлениях, средствах, приемах, методах, стратегиях ее развития).

- «ЭУ - учитель и педагогическая профессия» (знания о ЭУ как профессионально значимом качестве, ЭУ как компоненте педагогического мастерства и педагогической культуры, значимости ЭУ для развития личности педагога, признаках устойчивого поведения учителя, способах построения сотруднического общения и конструктивного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса).

2. Формирование **умений**, позволяющих педагогу продуктивно решать проблемы, связанные с развитием ЭУ:

- умение взаимодействовать с людьми в процессе общения в профессиональной и личностной сферах, а также отстаивать личные интересы в сложных ситуациях;

- умение регулировать собственное поведение в сложных эмоциональных ситуациях;

- умение пользоваться приемами регуляции эмоционального состояния;

- умение проектировать собственную, индивидуальную стратегию развития ЭУ.

3. Формирование системы **личностных качеств**, необходимых для построения конструктивного сотруднического взаимодействия педагога с учащимися, как средства развития ЭУ: эмоциональной саморегуляции, эмпатии, рефлексивности, толерантности, некатегоричности в речи и действиях (особенно оценочных), сдержанности и корректности, тактичности, доброжелательности, самокритичности, самоиронии.

На основе выделенных нами знаний, умений и личностных качеств можно определить цель педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов. При этом для перевода абстрактно сформулированных качеств в конкретные цели нами была предпринята попытка их теоретического объединения общим психолого-педагогическим понятием - *компетенция профессионального саморазвития*.

Мы придерживаемся мнения С.В. Бабиной, которая в своем диссертационном исследовании раскрывает сущность понятия *компетентность профессионального саморазвития* как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний в области профессионального самоопределения и самореализации, а *компетенцию профессионального саморазвития* — как способность человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности. При этом учебно-профессиональную деятельностью исследователь определяет как систематическую сознательную деятельность студента по освоению теоретических, инструментальных основ профессии и профессионального саморазвития [17].

Структурными компонентами компетенции профессионального саморазвития являются компонент направленности, когнитивный и рефлексивно-регулятивный. Охарактеризуем их.

Компонент направленности отражает намерения студентов и их мотивационные установки, связанные с вопросами саморазвития. В понимании Л.И. Божович [36] в этом случае следует говорить не только о мотивах, но и о «мотивационных установках», поскольку установки формируются, во-первых, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено, во-вторых, когда удовлетворение потребности не может быть достигнуто непосредственно, а требует достижения промежуточных целей, не имеющих собственной побудительной силы. В этом случае возникшее у человека намерение выступает в качестве побудителя действий, направленных на достижение промежуточных целей. При этом состав компонента предполагает совокупность «действующих» и «потенциальных» мотивов: сформированность ценностей саморазвития, мотивацию самореализации, познавательную мотивацию, профессиональную мотивацию, мотивацию достижения успеха.

Когнитивный компонент отражает содержательную основу саморазвития и интеллектуальные способности, способствующие его осуществлению, и включает знание теоретических основ (психологических, педагогических, организационных) деятельности по саморазвитию (профессионального самоопределения, саморегуляции, самостоятельной учебно-профессиональной деятельности), логическое и критическое мышление, познавательную самостоятельность, которые должен освоить каждый студент перед началом практической работы.

Рефлексивно-регулятивный компонент предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в области профессионального саморазвития, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе саморефлексии; умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов самокоррекции [17].

Определение цели педагогического обеспечения развития ЭУ будущих учителей также потребовало изучения нормативных документов, устанавли-

вающих требования к программам подготовки педагогов в высшем профессиональном образовательном учреждении.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО, стандарт) программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование регламентирует требования к результатам ее освоения (раздел V) [188]. Так, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции.

Анализ паспорта общепрофессиональной компетенции ОПК-1 («обладать готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности») показал, что наличие этой компетенции характеризуется, в том числе следующими ЗУНами: «знает ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования; способы профессионального самопознания и саморазвития; умеет бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса; владеет различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; способами установления контактов с субъектами образовательного процесса».

Мы считаем возможным формирование обозначенных знаний, умений и навыков в процессе развития эмоциональной устойчивости будущих учителей, из чего делаем вывод о том, что развитие ЭУ обеспечивает формирование общепрофессиональной компетентности ОПК-1.

Принимая во внимание вышеобозначенные позиции, целью педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов мы определили: *развитие ЭУ на основе общепедагогических и специфических знаний, умений, навыков, личностных качеств, параллельно обеспечивающих формирование компетенции профессионального саморазвития и общепрофессиональной компетенции (ОПК-1).*

Целевые ориентиры педагогического обеспечения развития ЭУ студентов дают основания для определения содержания модели.

Содержательный компонент определяет «наполнение» работы по педагогическому обеспечению развития ЭУ.

Теоретический анализ вопроса подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности позволил сделать вывод о том, что основными признаками указанного процесса являются целостность и дифференцированность [1], [30], [90], [194].

Целостность процесса обеспечивается единством и равнозначимостью компонентов педобеспечения, согласованностью и непротиворечивостью педагогических действий по формированию системы профессиональных знаний, умений, навыков, качеств будущего учителя.

В связи с этим мы считаем целесообразным решение проблемы развития ЭУ будущих учителей через всю систему обучения (на протяжении всего периода обучения в вузе). Это может быть реализовано благодаря построению особого характера взаимодействия в системе «преподаватель-студент» на основе принципов педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного подхода, позволяющих на личном примере преподавателя показать важность наличия эмоциональной устойчивости для успешной профессиональной деятельности.

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

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

В.Н. Белкина, И.Л. Марон, Л.М. Митина, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин предполагают, что данный признак обусловливает наличие инвариантной и вариативной частей подготовки [30], [112], [168], [173].

Инвариантная часть педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов является обязательной для всех студентов и предусматривает изучение вопросов развития ЭУ в процессе освоения базовых психолого-педагогических дисциплин ФГОС ВПО и при выполнении ряда обязательных заданий на педагогической практике.

Определенные целевые ориентиры педагогического обеспечения студентов дают основания для определения дисциплин ФГОС ВПО, в содержание которых могут быть внесены дополнения по рассмотрению исследуемой проблемы; использования потенциала педагогической практики для решения обозначенной проблемы.

Анализ ФГОС ВПО и содержания учебных программ по образовательным областям «Педагогика» и «Психология» показывает, что в данных дисциплинах могут быть определены темы, при изучении которых возможно рассмотрение сущности ЭУ, проблем ее развития. В учебные программы по обозначенным дисциплинам нами внесены дополнения, способствующие развитию ЭУ будущих педагогов и усиливающие общепрофессиональную подготовку студентов в целом.

Вместе с тем мы осознаем, что при освоении вышеобозначенных психолого-педагогических дисциплин происходит формирование общепедагогической компетентности, что предполагает дополнение изучаемых тем акцентами, не являющимися центральными. Отметим, что, несмотря на значение ЭУ в становлении будущего педагога, перенасыщение базовых дисциплин вопросами ее развития может повлечь за собой ряд негативных последствий, что требует соблюдения ряда правил по отбору содержания, раскрывающих проблему развития ЭУ при освоении дисциплин профессионального цикла федерального государственного образовательного стандарта.

Необходимо обратить внимание на то, что в виду недостатка часов, предполагаемых на изучение педагогических дисциплин проблемы развития ЭУ могут быть изучены в ознакомительном режиме. В связи с этим мы считаем возможным использование потенциала педагогической практики для развития ЭУ студентов.

Основная цель практики в аспекте нашего исследования — развитие осознания необходимости наличия специфического комплекса знаний, умений, навыков, личностных качеств, позволяющих педагогу успешно осуществлять профессиональную деятельность. Целенаправленная работа по развитию ЭУ в период педагогической практики предполагает включение в программу практики заданий аналитического, рефлексивного характера, предусматривающих самонаблюдение и наблюдение за особенностями взаимодействия участников педагогического процесса, а также организацию специальной работы с педагогами, выполняющими роль методистов, их подготовку к сопровождению студентов во время педагогической практики (подробнее см. § 2.2.).

Вариативная часть дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной (инвариантной) части, получения дополнительных компетенций, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника, в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Она ориентирована на потребности и интересы студентов, уровень развития указанного качества и предполагает рассмотрение проблемы развития ЭУ в процессе изучения курса по выбору, добровольного участия в факультативной работе.

В соответствии с этим мы предлагаем рассмотрение проблемы развития ЭУ в процессе изучения ряда курсов по выбору, целевая направленность которых описывается в § 2.3.

Отметим также, что указанные курсы могут быть реализованы как курсы факультативной направленности, поскольку имеют гибкую структуру и возможность вариации учебных часов. Однако эффективность факультатива

как средства развития ЭУ студентов педагогического вуза сохраняется только при условии соблюдения принципов индивидуализации содержания и его личной значимости для студентов.

Заметим, что, проектируя содержательный состав инвариантной и вариативной частей модели педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего учителя, мы учитывали необходимость определения составляющих (когнитивной, мотивационной и действенно-практической), способных обеспечить непрерывное развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога.

Когнитивная составляющая определяет наличие системы психолого-педагогических знаний о сущности, содержании, критериях оценки эмоциональной устойчивости и ее значимости для педагогической деятельности. Актуальность овладения когнитивными знаниями в данной области очевидна в связи с осознанием тех требований, которые предъявляются сегодня будущему специалисту. Современный педагог должен понимать значимость ЭУ для осуществления успешной педагогической деятельности.

Мотивационная составляющая предполагает формирование устойчивой мотивации к развитию ЭУ в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Необходимость создания положительной мотивации связана с тем, что развитие ЭУ предполагает активную деятельность будущего педагога по осмыслению и перестройке собственных ценностей, позиции в сфере профессионального общения, готовность к распознаванию эмоций учащихся и управлению своим эмоциональными состоянием.

Действенно-практическая составляющая направлена на применение и закрепление комплекса психолого-педагогических знаний и умений в ходе профессиональной деятельности. Результатом действенно-практического компонента является отбор информации для дальнейшего ее применения (в период обучения в вузе и в предстоящей профессиональной деятельности), а также непосредственное применение этих знаний в контексте будущей про-

фессии, развитие личного опыта будущих педагогов по развитию их ЭУ [164].

Таким образом, содержательный компонент раскрывает те возможности различных форм работы, которые создают благоприятные условия для протекания такого процесса, который обеспечивает развитие ЭУ будущих учителей во время обучения в педагогическом вузе.

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

В настоящее время в педагогике существует несколько подходов к трактовке понятия «педагогические средства». Так, Г.М. Коджаспирова под педагогическими средствами понимает материальные объекты и предметы, предназначающиеся для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся, а также разнообразную деятельность: труд, игру, учение, общение, познание [84].

Между тем мы солидарны с В.Б. Ежеленко, который рассматривает средства как педагогическую категорию и дает следующее определение: средства представляют собой «предметы, действия, явления в природе и обществе, в мышлении человека, весь реальный мир как обстоятельство для формирующейся личности, во всех его проявлениях в целом и частном, входящий в его окружение реально и мыслимо сначала в абстрактном представлении педагога, а затем в педагогическом процессе, соотносимые им с педагогической целью» [67].

Форма организации обучения в педагогической науке – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения взаимодей-

ствия учителя и учащихся, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, коллектива учащихся, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения (В.И. Андреев) [129]. Методами организации обучения называют способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач образования, воспитания и общего развития учащихся (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый) [129]. Каждый метод состоит из отдельных приемов. Приемом обучения называется разовое действие, отдельный шаг в реализации метода. Рассмотрим наиболее продуктивные из них.

Лекция – форма обучения, позволяющая познакомить студентов с основными научно-теоретическими положениями, в частности с актуальностью вопроса развития ЭУ будущих педагогов, с проблемой развития ЭУ в обществе. При организации обучения основам развития ЭУ могут использоваться следующие виды лекций:

- *Лекция интервального типа* предполагает рефлексивные остановки с целью анализа полученной информации и выдвижения гипотез о возможных темах для продолжения изучения материала, что формирует умения поисково-исследовательской деятельности.

- *Бинарная лекция* организуется в виде диалога двух лекторов: двух специалистов или педагога со студентами – старшекурсниками, выступающими в роли экспертов по заданной проблеме.

Практика профессиональной подготовки студентов традиционно использует ***семинар*** как форму организации обучения, предполагающую фронтальное обсуждение проблемы на основе полученной ими на лекции или в ходе самостоятельной работы теоретической информации [84], [197].

Основной задачей проведения семинара по вопросам ЭУ и ее развития является предоставление возможности студентам для выражения своей позиции, своего мнения по изучаемым вопросам, его аргументацию, развития способности к рефлексии, что обеспечивается применением заданий аналитиче-

ского характера.

Деловая игра **–** форма организации учебного занятия, предполагающая воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Она формирует и развивает у студентов практические навыки, актуализирует личностный и профессиональный опыт, создает условия для переосмысления теоретических знаний [135].

Нужно заметить, что эффективность организации педагогического процесса напрямую зависит от выбора ***методов обучения.***

В процессе развития ЭУ у будущих учителей мы считаем рациональным использование метода ***дискуссий.*** В современной педагогической науке дискуссия – это целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины. Она стимулирует инициативность обучающихся, развитие рефлексивного умения. Грамотная ее организация формируют умения педагогического общения, корректирует поведение будущего педагога, поскольку на основе самостоятельной выработки правил проведения дискуссии позволяет студентам также определить благоприятный для профессиональной деятельности тип и стиль общения [209]. Кроме того, дискуссия интересна с точки зрения своей вариативности. Для развития ЭУ студентов мы предполагаем использование следующих форм дискуссии: ***заседание экспертной группы, «мозговой штурм»***, с***удебное заседание***.

Видеометод **–** метод наглядного восприятия материала, который может использоваться как для передачи новых знаний, так и для выполнения других дидактических функций: закрепления, повторения, обобщения и систематизации [135]. Его использование, как отмечает И.П. Подласый, обеспечивает получение более точной, достоверной информации по изучаемому вопросу за счет увеличения доли наглядности в учебном процессе, удовлетворяет интересы и потребности учащихся, позволяет организовать полный, систематический и объективный контроль [135].

Познавательная (дидактическая) игра – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения (В.Н. Кругликов).

Для развития ЭУ будущих педагогов симуляционные игры, направленные на воспроизведения конкретного качества, могут применяться в ситуациях, когда необходимо провести многоаспектный анализ педагогической проблемы. Метод инсценировки предполагает проигрывание миниатюр в форме диалога или дискуссии, что позволяет непосредственно включить студента в решение проблемы через ее личное осознание и переживание.

Мы предполагаем, что при организации педагогического обеспечения развития ЭУ существенный эффект может оказать применение современных образовательных технологий.

В определении понятия образовательная (педагогическая) технология мы придерживаемся мнения ученых ярославской научной школы (А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой и др.), которые рассматривают технологию как алгоритм (последовательность) действий ученика и учителя, обеспечивающих достижение намеченного образовательного результата [25].

Технологии открытого образования ориентированы на создание индивидуальных траекторий развития обучающегося в учебном процессе. Их применение может значительно снизить психологическую нагрузку на студента, одновременно подняв уровень его активности в обучении. К технологиям открытого образования относятся «Портфолио», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», «Образ и мысль», «Педагогические мастерские» [209].

Технология портфолио предназначена для того, чтобы систематизировать накапливаемый опыт, знания, четче определить направления своего развития (например, в будущей профессии), облегчить помощь или консультирование со стороны учителей или более квалифицированных специалистов

в данной сфере, а также сделать более объективной оценку своего профессионального уровня [209].

Мы считаем, что портфолио может использоваться для развития мотивации студентов к самостоятельному исследованию проблемы ЭУ, интереса к ее развитию в личной педагогической практике. Портфолио наглядно демонстрирует динамику собственных изменений уровня развития ЭУ, стимулирует к дальнейшему саморазвитию.

С точки зрения развития ЭУ актуальным является применение во время занятий методических приемов и техник, используемых в рамках технологии ***«Развитие критического мышления через чтение и письмо»*** (Reading and Writing for Critical Thinking), поскольку они развивают ряд важных качеств: гибкость, настойчивость, готовность исправлять ошибки, поиск компромиссных решений, самостоятельность, индивидуальность, аргументированность, социальность, рефлексивность [209].

Технология «Образ и мысль» заключается в демонстрации предмета искусства и системе вопросов открытого типа необходимых для организации группового обсуждения. Мы считаем, что технология обладает потенциалом развития ЭУ, поскольку при ее организации осуществляются следующие положения:

- диалоговая форма занятия;
- рефлексивный характер деятельности;
- инициируемая творческая активность;
- совместный характер деятельности учеников, полнота «проживания-переживания»;
- активизирующая форма соревнования-обсуждения;
- интерактивная форма занятия [209].

Поисково-исследовательские технологии – группа технологий, предполагающих самостоятельную исследовательскую деятельность студентов, моделирование или повторение процесса реального научного поиска и научного открытия - таким образом знание становится не целью обучения, а сред-

ством решения проблемы. В ходе обучения, основанного на поисковом подходе, у учеников формируются метапредметные и личностные компетенции, способствующие развитию ЭУ:

- формирование культуры рефлексивного мышления;

- формирование навыков выбора направления деятельности и принятия решений;

- эмоциональное и личностное развитие в процессе учебной деятельности;

- эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование [209].

Для развития ЭУ студентов педагогического вуза целесообразно использование ***метода кейс-стади***, основанного на ретроспективном проблемно-ситуационном анализе. Цель метода – проанализировать ситуацию и выработать практическое решение совместными усилиями группы учащихся.

Кейсы содержат ситуации, которые наиболее часты в жизни и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности, а также ситуации, осложненные конфликтом, где ведущую роль должен выполнять учитель, осознавая потребности, мотивы, установки, способности, черты характера своих воспитанников. Их подробный анализ способствует функциональной устойчивости и эффективности работы педагога в стрессовых условиях, формируя оптимальную профессиональную и личную тактику поведения в педагогическом общении.

Отметим, что эмоциональную устойчивость – это понятие, непосредственно связанное с готовностью к действию в сложной эмоциональной профессиональной ситуации, преодолению излишнего эмоционального возбуждения, которое мешает эффективному педагогически корректному, толерантному взаимодействию с учащимися. Поэтому мы предполагаем, что наряду с использованием вышеописанных средств в практической деятельности по развитию ЭУ необходимо формирование индивидуального профессионального опыта, которое может осуществляться через пробу вариантов.

Это требует определенного подбора и расстановки в образовательном процессе разного уровня сложности проб, требующих преодоления трудностей в повседневности.

Проба в данном случае раскрывается как те испытания, которые предлагаются студентам или выбираются ими самими для самопроверки или выработки способов решения, возникающих в процессе жизнедеятельности, в сфере межличностных отношений, как принятие личностью определенной роли с определенной содержательной наполненностью и ее проигрывание в конкретной ситуации [101].

Пробы отличаются целенаправленностью, продуманностью, включенностью в контекст жизненной или профессиональной ситуации, поэтому выступают в качестве педагогического инструмента.

Педагогическое обеспечение предполагает также использование индивидуального биографического случая, обучение способам преодоления барьеров, что способствует предупреждению возникновения возможных тупиков профессионального становления будущего педагога.

Целью ***аналитического компонента*** выступает выявление общих и частных свойств изучаемого явления, целесообразности предложенной деятельности, количественные и качественные обоснования тенденций [101].

На основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта, требований к педагогу нами была определена система критериев и показателей развития эмоциональной устойчивости у будущих педагогов (подробнее см. § 1.1.) в соответствии с которой был составлен мониторинг эффективности развития ЭУ будущих учителей (таблица 2).

Таблица 2

Мониторинг эффективности развития ЭУ будущего педагога

Этапы опытно-экспериментальной работы	**Критерии развития ЭУ будущих педагогов**			
	Когнитивный	**Мотивационно-целевой**	**Эмоционально-волевой**	**Поведенческо-деятельностный**
Исходные данные	Входной контроль в форме тестирования	Изучение направленности личности по методике С.Ф. Спичака, А.Г. Синицына; Диагностика мотивационных состояний В.Ф. Сопова	Диагностика уровня ситуативной (реактивной) тревожности Ч.Д. Спилберга, в интерпретации Ю.Л. Ханина	Диагностика поведения в состоянии стресса К. Шрайнера, Методика «Индикатор копинг-стратегии» Д. Амирхана
	Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ педагога» (самооценка студентов, мнение экспертов)			
Промежуточные результаты	Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ педагога» (самооценка студентов), беседа с экспертами			
Окончательные результаты	Итоговый контроль в форме тестирования	Изучение направленности личности по методике С.Ф. Спичака, А.Г. Синицына; Диагностика мотивационных состояний В.Ф. Сопова	Диагностика уровня ситуативной (реактивной) тревожности Ч.Д. Спилберга, в интерпретации Ю.Л. Ханина	Диагностика поведения в состоянии стресса К. Шрайнера, Методика «Индикатор копинг-стратегии» Д. Амирхана
	Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ педагога» (самооценка студентов, мнение экспертов)			

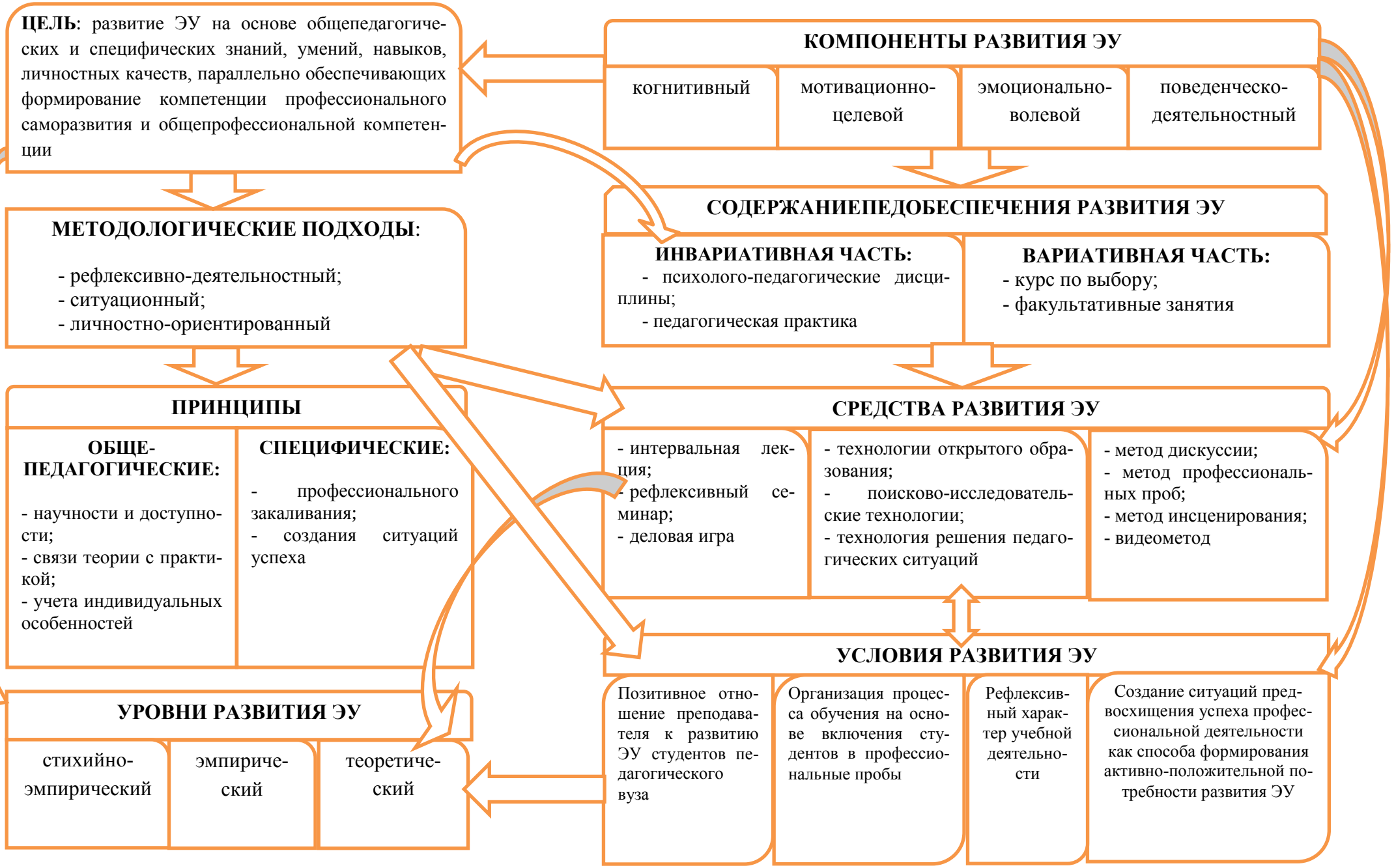
Аналитический компонент связан не столько с фиксацией объективно возникших изменений в реакциях и способах поведения будущих учителей, не только с количественными изменениями результатов срезовых методик, но и с возникновением у студентов осознания необходимости развития и саморазвития ЭУ. Эффективными способами диагностики в этом случае являются наблюдение, беседа, метод диагностических ситуаций, используемые на протяжении всего периода проведения опытно-экспериментальной работы.

Отметим, что представленное выше описание модели и далее ее схематическое изображение, в целом, отражают авторский взгляд на процесс развития эмоциональной устойчивости будущего педагога. Модель носит обоб-

щенный характер и является основой проведения опытно-экспериментальной работы.

Схема 1

Модель педагогического обеспечения развития ЭУ будущего педагога



ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Эмоциональная устойчивость – это интегративное свойство личности, проявляющееся в умении поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса.

2. Эмоциональная устойчивость педагога – это профессионально значимое качество личности, позволяющее контролировать проявление эмоций и адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности. Она уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных переживаний и предупреждает стресс.

3. Компонентами ЭУ являются: когнитивный (познавательный), мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностный. Каждому из компонентов подобраны показатели проявления в процессе обучения, которые, в свою очередь, могут рассматриваться как критерии и показатели развития ЭУ, отслеживаться и корректироваться на всех этапах подготовки студентов.

4. Педагогическое обеспечение развития ЭУ – это вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности развития ЭУ будущих учителей (под ресурсом в этом случае мы понимаем средства и условия, необходимые для развития способности будущих педагогов к саморегуляции, готовности к конструктивному взаимодействию с участниками педагогического процесса, в том числе в сложных эмоциональных ситуациях).

5. Процесс педагогического обеспечения развития ЭУ будущих учителей с точки зрения его целенаправленной организации необходимо выстраивать в двух направлениях:

- педагогическое обеспечение развития ЭУ, предполагающее наличие системы знаний о специфике организации профессиональной деятельности педагога в условиях эмоциональной напряженности, с учетом личностных особенностей участников педагогического процесса, а также наличие у студентов профессиональной направленности на освоение приемов регуляции сложных эмоциональных и поведенческих состояний, подготовку к преодолению профессиональных трудностей, связанных со сложными эмотивными ситуациями;

- педагогическое обеспечение саморазвития ЭУ, предполагающего регулярную работу над собой, развитие и совершенствование новых и уже имеющихся, формирование осознанной необходимости владения приемами саморегуляции, умений использовать их в практической деятельности.

6. Процесс педагогического обеспечения развития ЭУ имеет методологическую основу: рефлексивно-деятельностный, ситуационный, личностно-ориентированный подходы, педагогические принципы, среди которых особую значимость имеют принципы профессионального закаливания и создания ситуаций успеха.

7. В процессе развития ЭУ будущих учителей необходимо соблюдать следующие условия: позитивное отношение преподавателя к развитию ЭУ студентов педагогического вуза; организацию процесса обучения на основе включения студентов в профессиональные пробы; рефлексивный характер учебной деятельности; создание ситуаций предвосхищения успеха профессиональной деятельности как способа формирования активно-положительной потребности развития ЭУ.

8. Разработанная модель педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов представляет собой единство *целевого* (развитие ЭУ на основе общепедагогических и специфических знаний, умений, навыков, личностных качеств, параллельно обеспечивающих формирование компетенции профессионального саморазвития и общепрофессиональной компетенции ОПК-1); *содержательного* (содержательный потенциал вариативной (психо-

лого-педагогические дисциплины и педагогическая практика) и инвариантной (курсы по выбору и факультативные занятий по направлению) частей педагогического обеспечения); *организационного* (педагогически обоснованное применение традиционных, активных и эвристических средств обучения); *аналитического* (мониторинг эффективности развития ЭУ будущих учителей) компонентов.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

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

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

Задачами исследования выступали:

- анализ уровня развития ЭУ у студентов ЯГПУ;

- установление связи уровня ситуативной тревожности, направленности личности, преобладающей копинг-стратегии и типа поведения в состоянии стресса с уровнем развития ЭУ;

- выявление эффективных средств организации процесса педагогического обеспечения развития ЭУ в педагогическом вузе;

- определение основных условий, способствующих эффективному функционированию модели в практике.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 3 лет на двух факультетах ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» – естественно-географическом и физико-математическом. Выборка была составлена из студентов первых, вторых и третьих курсов разных полов, направлений подготовки, профессиональной подготовленности - всего 351 студент ЯГПУ. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: диагностический, практический, аналитический.

2.1. Диагностический этап опытно-экспериментальной работы по развитию эмоциональной устойчивости будущих учителей

Первый этап опытно-экспериментальной работы позволил решить следующую задачу - выявить уровень развития ЭУ студентов педагогического вуза.

На данном этапе использовались методы экспертной оценки, анкетирования, тестирования, беседы и другие.

Решение выше обозначенной задачи обусловило необходимость определения уровней развития данного качества, что стало возможным на основе анализа теоретических источников и состояния педагогической практики развития ЭУ будущих учителей (см. § 1.1.).

В целом анализ работ по проблеме развития ЭУ выявил дефицит методик, позволяющих провести развернутую оценку развития указанного качества, что является сдерживающим фактором его диагностики. Поэтому мы использовали количественный и качественный подходы к определению уровня развития ЭУ.

Качественный подход позволил через высказывания студентов, а также через описание монографических характеристик представителей каждой из опытно-экспериментальных групп (монографический метод – метод изучения конкретной личности, того, что в ней есть общего и особенного, индивидуального: изучение, дающее динамику в связи с условиями, в которых она формируется (А.Ф. Лазурский) (см. приложение 9) показать влияние отдельных средств педагогического обеспечения на процесс развития ЭУ. Эти факты мы фиксировали в процессе изучения и анализа портфолио и рабочих тетрадей, заполняемых студентами.

Количественный подход включает комплекс взаимодополняющих методик, направленных на изучение отдельных показателей развития эмоциональной устойчивости и позволяющих зафиксировать изменения на разных этапах процесса развития ЭУ.

Так, при исследовании когнитивного критерия мы использовали входной и итоговый контроль в форме тестирования с целью выявления уровня полученных знаний.

Для изучения мотивационно-целевого критерия использовали методику диагностики мотивационных состояний (автор - В.Ф. Сопов), которая позволяет отследить изменения в отношении и уровне мотивации (побуждения) к учебной деятельности (например, во время организации разных видов занятий), а также методику «Направленность личности» (авторы - С.Ф. Спичак, А.Г. Синицын), определяющую личностную направленность.

Динамику важнейшего показателя, входящего в состав эмоционально-волевого критерия, позволяет исследовать методика «Диагностика уровня ситуативной (реактивной) тревожности» (автор – Ч.Д. Спилберг, в интерпретации Ю.Л. Ханина).

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

Кроме того, для комплексного определение уровня развития ЭУ, в соответствии с определенным ранее компонентным составом ЭУ, который может рассматриваться как критерии и показатели развития ЭУ, нами разработана анкета «Критерии и показатели развития ЭУ будущего педагога».

Предлагаемая студентам методика состоит из листа опроса. Общий уровень развития, а также уровни развития отдельных компонентов ЭУ выражаются балльной оценкой, позволяющей определить, насколько у будущего педагога развито данное качество (см. приложение 3). Текст анкеты включает открытые вопросы, направленные на изучение компонентов развития:

когнитивного (определение представлений о понятии эмоциональная устойчивость: вопрос 1); мотивационно-целевого (определение наличия мотивации на развитие ЭУ и личного отношения к этой проблеме: вопросы 3,4); личностного (определение самооценки студента в вопросе развития ЭУ: вопрос 3, изучение оценки качеств, знаний, умений, способствующих развитию ЭУ педагога: вопрос 5). Отметим, что пятый вопрос мы определили как мотивационный, позволяющий студентам задуматься над качествами, являющимися профессионально значимыми и их уровнем развития у себя.

Внешняя валидность методики обеспечивалась тщательной проработкой утверждений, подтвердилась результатами экспертной оценки. Было проведено обследование студентов первых, вторых и третьих курсов ЯГПУ (351 чел.) по выделенным критериям. Предлагалось оценить степень развития каждого из показателей по шкале от 0 до 3 баллов.

Представим усредненные результаты:

1.1. Средние баллы по критериям развития ЭУ:

когнитивный – 1,47;

мотивационно-целевой – 1,25;

эмоционально-волевой – 2,13;

поведенческо-деятельностный – 2,06.

Полученные результаты говорят о том, что показатели эмоционально-волевого и поведенческо-деятельностного критериев достаточно высоки и близки по количественному выражению, из чего следует вывод о развитости у студентов качеств эмоциональной и волевой сферы, что может служить стимулом для реализации этих качеств в практической профессиональной деятельности. Вместе с тем низкий уровень развития когнитивного компонента говорит об отсутствии у студентов необходимой теоретической базы знаний по проблеме ЭУ, непонимание значимости развития ЭУ для успешного осуществления профессиональной деятельности педагога, что, в свою очередь, может служить причиной слабой мотивации на ее развитие.

1.2. Средний уровень развития ЭУ по курсам.

Таблица 3

Средний уровень развития ЭУ по курсам

Критерии	1 курс	2 курс	3курс
Когнитивный	1,41	1,49	1,465
Мотивационно-целевой	1,145	1,31	1,245
Эмоционально-волевой	2,18	2,145	2,08
Поведенческо-деятельностный	2,08	2,07	2,03

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

Средний общий уровень развития ЭУ студентов ЯГПУ является относительно низким (1 курс - 1,88 б.; 2 курс - 1,89 б.; 3 курс - 1,84 б.). Продемонстрируем данные результаты диаграммой.

Диаграмма 1. Уровень развития ЭУ студентов

Отметим, что сравнение групп (по курсам) по U-критерию Манна-Уитни

(*Приложение 6*) показало следующие результаты: значимые различия между первым, вторым и третьим курсом наблюдаются лишь в отношении 1-го вопроса анкеты (p=0,04733143), относящегося к когнитивному критерию, и 21-го (p=0,03572008), относящегося к поведенческо-деятельностному компоненту, в этом случае результаты анкетирования студентов III курса выше, чем на младших курсах. Причиной этого может служить следующее: по мере обучения в вузе будущие учителя поэтапно проходят несколько видов педагогической практики, постепенно лично сталкиваясь со сложными ситуациями, не имеющими однозначного пути решения и требующими определенных профессиональных навыков, испытывая при этом эмоциональные нагрузки (напряжение), одновременно с этим убеждаясь в значимости развития ЭУ. Вместе с тем, у студентов отсутствует система теоретических знаний по вопросу развития ЭУ.

Таким образом, результаты анкетирования выявили низкие показатели по критериям развития ЭУ, что обусловлено отсутствием в университете работы в данном направлении.

Результаты первоначального среза свидетельствуют о наличии практически общих стартовых возможностей. Однако, мы считаем, что наиболее оптимальным и целесообразным периодом для начала работы по развитию ЭУ у студентов является II курс: за год обучения в вузе большинство студентов включается в новые виды работы и новый круг общения, что дает возможность выйти из «адаптационного» периода, характерного для большинства первокурсников, вместе с тем их недавний опыт школьной жизни актуализирует проблемы педагогических взаимоотношений, студенты более открыты, сензитивны педагогическим идеям.

Принимая во внимание вышеизложенные факты, мы провели анкетирование студентов второго курса обучения (144 чел.) с целью определения их осведомленности о проблеме развития ЭУ. Для этого нами была использована анкета «Критерии и показатели развития ЭУ будущего

педагога» (см. приложение 3).

Качественный и количественный анализ результатов данного метода диагностики к началу опытно-экспериментальной работы показал, что большинство студентов не в полной мере осознают значимость ЭУ как профессионального качества педагога и не имеют мотивации на ее развитие. Большинство студентов (68%) определяет эмоциональную устойчивость как «невосприятие окружающих раздражителей», четверть опрошенных (25%) дополняют сущность ЭУ поведенческим аспектом – в их высказываниях находим мысли о том, что ЭУ «предполагает определенное поведение человека по сохранению самообладания», «помогает преодолевать трудности общения, жизненные неудачи», «предполагает адекватное поведение в критической обстановке» и др. Данные определения не раскрывают полной сущности понятия «эмоциональная устойчивость» и носят обобщенный, поверхностный характер, из чего мы делаем вывод о низком уровне развития когнитивного компонента.

Студенты имеют мотивацию на развитие ЭУ, но она направлена скорее на ЭУ как важную личностную характеристику (63 %): «это дело каждого, хотя с другой стороны это может пригодиться в жизни», «в университете учеба напряженная, это могло бы помочь справиться со стрессом», «люди нашего возраста очень эмоциональны – нам бы не помешало научиться сдержанности». Значение ЭУ как профессионально значимого качества педагога оценили только 20 % респондентов: «считаю, что педагог в любой ситуации должен оставаться с «холодной головой», не проявлять своего беспокойства», «нужно проводить подготовку будущих учителей к реалиям современных школ».

Для проверки исходного уровня развития компонентов ЭУ, мы провели диагностику ее отдельных показателей. Результаты представлены в таблицах 4-7.

Так, для проверки исходного уровня развития ЭУ по когнитивному критерию мы провели тестирование студентов. Опрос представлен 10-ю

вопросами закрытого типа, правильный ответ на каждый из которых оценивается в 1 балл. Таким образом, максимально можно получить 10 баллов.

Таблица 4

Результаты диагностики когнитивного критерия

8-10 баллов	12 чел. (8%)
5-7 баллов	90 чел. (62,5%)
0-4 балла	42 чел. (29,5%)

Результаты исследования показали, что большинство студентов знакомо с понятием «ЭУ», примерно ⅓ студентов имеет слабые представления по этому вопросу, что в целом говорит о поверхностных теоретических представлениях по проблеме ЭУ и способах ее развития как профессионально значимого качества педагога.

Таблица 5

Результаты диагностики мотивационно-целевого критерия по методике «Направленность личность»

На себя	101 чел. (71%)
На общение	31 чел. (22%)
На дело	8 чел. (7%)

Методика «Направленность личности» показала, что большинство студентов имеют направленность личности «на себя», это говорит об ориентации на прямое вознаграждение, выбор агрессивного поведения в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность. Преобладание таких личностных качеств, на наш взгляд, не может способствовать успешной реализации личности в профессиональной деятельности.

Таблица 6

Результаты диагностики эмоционально-волевого критерия по шкале ситуативной (реактивной) тревожности

Высокий уровень	81 чел. (56%)
Средний уровень	46 чел. (32%)
Низкий уровень	17 чел. (12%)

Результаты диагностики по «Уровень ситуативной (реактивной) тревожности» показали наличие высокого и среднего уровня тревожности у 88 % опрошенных. Такие данные могут свидетельствовать об отсутствии навыков сохранения и восстановления психоэмоционального благополучия, душевного равновесия, устранения негативных факторов, которые доставляют дискомфорт.

Таблица 7

Результаты диагностики поведенческо-деятельностного критерия

Поведение в состоянии стресса		Индикатор копинг-стратегии	
Уверенность	101 чел. (71%)	Разрешение проблем	27 чел. (19%)
Сомнение	31 чел. (22%)	Поиск социальной поддержки	70 чел. (48%)
Истощение	8 чел. (7%)	Избегание проблем	47 чел. (33%)

Результаты методики «Поведение в состоянии стресса» показали, что 30% опрошенных студентов не знают правил (рациональных способов) поведения в состоянии стресса, поэтому нуждаются в освоении приемов саморегуляции.

Методика Д. Амирхана показала приоритетность копинг-стратегии «разрешение проблем» лишь у 19% студентов; 48% склонны к «поиску социальной поддержки», что говорит о неспособности личности к самостоятельному и своевременному разрешению проблемы; 33% - стремятся к избеганию проблемы, что характеризует личность, склонную к выбору этой копинг-стратегии, как человека нерешительного, интровертивного, скрытного. Наличие таких качеств личности, на наш

взгляд, не может способствовать успешному становлению будущего педагога.

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

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

В нашем исследовании студенты были условно разделены на 4 группы: одна контрольная, где учебные занятия по педагогическим дисциплинам проводились в традиционной форме, и три опытно-экспериментальные, которые были включены в различные формы занятий, где проводилась целенаправленная работа по развитию ЭУ будущих педагогов.

Студенты, входившие в состав контрольной группы, посещали обязательные занятия по педагогическим дисциплинам, проводимые в традиционной форме. В этой группе велось наблюдение, беседы, анкетирование. Количественный состав – 3 группы студентов второго курса (37 человек).

Первая опытно-экспериментальная группа была включена в специально модифицированные занятия по педагогическим дисциплинам, которые предполагали использование средств, способствующих развитию ЭУ, повышению мотивации на ее развитие и осознание ЭУ как профессионально значимого качества. Количественный состав – 4 группы студентов второго курса (61 человек).

Вторая опытно-экспериментальная группа кроме специально модифицированных занятий по педагогическим дисциплинам, посещала также занятия в рамках авторского курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога». Количественный состав – 3 группы студентов второго курса (43 человека).

Третью опытно-экспериментальную группу составили студенты, посещавшие обязательные занятия по педагогическим дисциплинам, проводимые в традиционной форме, а также посещавшие факультативные занятия, направленные на развитие ЭУ будущих педагогов. Группа была сформирована из студентов, которые на втором курсе посещали занятия по педагогике, а на третьем – факультатив. Количественный состав – 9 человек.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы отслеживал динамику развития ЭУ студентов в различных группах в начале эксперимента и на момент его завершения по одинаковым показателям.

Уровень развития ЭУ в каждой из 4-х выделяемых нами групп на момент начала эксперимента был примерно одинаков, что подтверждается математической обработкой данных, и соответствует стихийно-эмпирическому уровню (см. приложение 7).

2.2. Педагогическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов в процессе изучения базовых психолого-педагогических дисциплин

Теоретический анализ вопроса подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности позволил сделать вывод о том, что основными признаками указанного процесса являются целостность и дифференцированность [1], [30], [90], [194].

Целостность процесса обеспечивается единством и равнозначимостью компонентов педобеспечения, согласованностью и непротиворечивостью педагогических действий по формированию системы профессиональных знаний, умений, навыков, качеств будущего учителя. В связи с этим мы считаем целесообразным решение проблемы развития ЭУ будущих учителей через всю систему обучения (на протяжении всего периода обучения в вузе). Это может быть реализовано благодаря построению особого характера взаимо-

действия в системе «преподаватель-студент» на основе принципов педагогики сотрудничества и личностно-ориентированного подхода, позволяющих на личном примере преподавателя показать важность наличия эмоциональной устойчивости для успешной профессиональной деятельности.

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

Дифференцированность предполагает ориентацию образовательного процесса на предоставление свободного выбора форм и видов деятельности. В.Н. Белкина, И.Л. Марон, Л.М. Митина, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин предполагают, что данный признак обусловливает наличие инвариантной и вариативной частей подготовки [30], [112], [168], [173].

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

Анализ ФГОС ВПО и содержания учебных программ по образовательным областям «Педагогика» и «Психология» показывает, что в данных дисциплинах могут быть определены темы, при изучении которых возможно рас-

смотрение сущности ЭУ, проблем ее развития. В учебные программы по обозначенным дисциплинам нами внесены дополнения, способствующие развитию ЭУ будущих педагогов и усиливающие общепрофессиональную подготовку студентов в целом.

Мы считаем возможным включение в содержание дисциплины «Психология» вопросов, затрагивающих проблемы развития эмоциональной устойчивости, в частности аспектов, касающихся психологической природы и механизмов ЭУ, ее развития, проявлений неустойчивости, способах ее избегания. Предлагаемые нами дополнения представлены в таблице 8.

Таблица 8

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

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

Одной из основных дисциплин общепрофессионального блока, формирующих профессиональную компетентность будущего педагога, является дисциплина «Педагогика», изучение которой становится своеобразным профессиональным фундаментом для дальнейшего развития педагога-профессионала. Мы считаем возможным включение в содержание дисциплины вопросов, касающихся проблемы развития эмоциональной устойчивости. Предлагаемые нами дополнения представлены в таблице 9.

Таблица 9

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

Тема дисциплины	Вопросы по эмоциональной устойчивости
Технология «Портфолио»	Рассмотрение технологии «Портфолио» с позиции его диагностической и презентационной функции, т.е. как способа профессионального самосознания будущего педагога, включающего в себя систему отношений личности к будущей профессии, систему представлений о сущности педагогической профессии и требованиях, предъявляемых к личности педагога, систему представлений о своем профессиональном «Я». Введение термина «эффективный учитель» и рассмотрение ЭУ как одной из его важнейших профессиональных особенностей.
Общая характеристика технологий педагогической деятельности	Изучая классификацию педагогических технологий обратить внимание студентов на индивидуально-, личностно-, субъектно-ориентированные технологии, как технологии, обладающие признаками, способствующими сохранению благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе (рефликсивность деятельности; диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащихся), рассмотрение технологий с позиции здоровьезатраности.
Коллектив как объект и субъект воспитания	При рассмотрении основных характеристик и функций коллектива обратить внимание студентов на важность диагностики уровня развития детского коллектива и его дальнейшего развития с точки зрения формирования благоприятного психологического климата. Определение качеств личности, способствующих развитию в коллективе моделей конформизма или нонкомформизма.
Технология проектирования воспитательной системы класса	В качестве дополнительного домашнего задания студентам предлагается проанализировать и усовершенствовать проект воспитательной системы школы по приоритетному направлению - создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении.
Технология организации педагогического взаимо-	Акцентируется внимание на конфронтации как отрицательно окрашенном типе взаимодействия. Обсуждение возможных

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

Вместе с тем мы осознаем, что при освоении вышеобозначенных психолого-педагогических дисциплин происходит формирование развитие общепедагогической компетентности, что предполагает дополнение изучаемых тем акцентами, не являющимися центральными. Отметим, что, несмотря на значение ЭУ в становлении будущего педагога, перенасыщение базовых дисциплин вопросами ее развития может повлечь за собой следующие последствия:

- нарушается общая логика и содержание изучаемых курсов;

- возникает противоречие ведущим идеям системно-деятельностного подхода, так как не формируется системное видение педагогической действительности (в сознании студента педагогическая деятельность распадается на несвязанные друг с другом направления деятельности, одним из ключевых в которой становится развитие ЭУ);

- наблюдается снижение интереса у студентов к изучаемой проблеме и нивелирование ее значимости.

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

1) правило логического соотнесения материала с темой, требующее рассмотрения вопросов ЭУ строго в соответствии с материалом изучаемой темы;

2) правило внутритемного логического изложения материал, требующее рассмотрение вопросов ЭУ в контексте центральных содержательных концептов, а не как основу темы;

3) правило косвенного «подведения» студентов к осознанию необходимости обсуждения на том или ином этапе занятия вопросов ЭУ и ее развития [137].

Вместе с тем мы осознаем, что невозможно решить проблему развития ЭУ, не предусмотрев при этом создание определенных механизмов выстраивания отношений между преподавателем и студентами. Поэтому при органи-

зации работы со студентами во время учебного процесса мы руководствуемся рядом правил, выделенных А.Р. Лопатиным.

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

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

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

4. Правило педагогической смелости и оправданного риска. Педагогическая смелость, способность к оперативному синтезу нестандартных решений, к активному и быстрому поиску альтернативных путей достижения целей, к оправданному риску – залог успешно формируемых образовательно-воспитательных ситуаций [101].

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

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

гий, форм, методов и приемов обучения.

Рассмотрим варианты использования наиболее продуктивных из них в практической деятельности педагога в процессе изучения тем базовой дисциплины профессионального блока «Педагогика».

Лекцию по теме «**Сущность понятия педагогическая технология**» мы проводим в интервальной форме. Первую остановку мы проводим при рассмотрении классификации педагогических технологий. Студенты делятся на микрогруппы, каждой из них предоставляется задание: рассмотреть выделяемые типы технологий (в соответствии с определенным признаком) с точки зрения и здоровье- и трудозатратности организации. Для анализа предлагаются индивидуально- и личностно-ориентированные; современные и традиционные технологии; технология воздействия, взаимодействия, сопровождения. Полученные результаты оформляются студентами на доске, озвучиваются представителями микрогрупп, но не обсуждаются. Далее изучаются этапы освоения технологий педагогами. Поэтапное рассмотрение работы педагогов с технологиями, описанное на основе опыта работы с различными педагогическими коллективами, позволяет студентам убедиться в имеющейся точке зрения или опровергнуть ее. Завершается лекция по теме совместной рефлексией.

Семинар по теме **«Базовые теории и концепции воспитания и развития личности»** или обобщающий семинар по теме **«История педагогической мысли»** мы дополняем упражнением на основе технологии «образ и мысль». Упражнение заключается в демонстрации студентам картин известных или малоизвестных авторов, изображающих школьную жизнь в разные эпохи (века). Студенты описывают свои мысли, возникающие при просмотре произведения искусства, преподаватель делает акцент на анализе пережитых персонажами эмоций, помогает определить причины их возникновения.

Мы предлагаем использование таких картин, как «Земская школа в Московской Руси» Б.М. Кустодиева (1907 г.), изображающая устройство школ старой Руси; «Сельская бесплатная школа» (1865 г.) А.И. Морозова,

рассказывающая о том, как интеллигентные русские девушки, воодушевленные идеей народного образования, занимаются обучением деревенских ребят; «У дверей школы» Н.П. Богданова-Бельского (1897 г.), изображающая мальчика в лохмотьях, который не решается вступить в класс, где сидят его сверстники; «Устный счёт. В народной школе С. А. Рачинского» (1895 г.) Н.П. Богданова-Бельского, изображающая деревенскую школу конца XIX века во время урока арифметики при решении дроби в уме, где учитель — реальный человек, С.А. Рачинский, ботаник и математик, профессор Московского университета; картина А.В. Сайкиной «Детская спортивная школа» (1979 г.), изображающая занятие детей в спортивном классе.

Анализ репродукций помогает обобщить и закрепить материал по основной теме семинара при помощи активного использования принципа наглядности, а также обратить внимание студентов на вопросы взаимоотношения педагога и учащихся, способствует формированию системы знаний о личностно и профессионально значимых качествах педагога.

Изучение темы **«Технология «Портфолио»** мы дополняем знакомством с понятием «эффективный учитель» на этапе рассмотрения причин возникновения технологии или ее видов.

Введение этого термина, на наш взгляд, способствует развитию мотивационно-целевого критерия, поскольку предполагает рассмотрение качеств эффективного учителя (уверенность в себе, адекватная - позитивная оценка себя как способного человека, достойного уважения), эмоциональная стабильность, стремление к максимальной гибкости. Задача педагога не просто познакомить студентами с понятиями, а вызвать эмоциональный отклик, побудить к рефлексии, заставить задуматься студента – обладает ли он этими качествами, сможет ли он стать «эффективным учителем», как развивать в себе эти качества?

В завершение занятия можно предложить студентам написание синквейна на тему «Эффективный учитель».

При изучении темы **«Функции и направления деятельности класс-**

ного руководителя» в процессе обсуждения основных функций классного руководителя мы предлагаем студентам познакомиться со статьей под названием «Школьные войны», рассказывающей о школьных конфликтах и их причинах.

При организации этого упражнения мы применяем прием «чтение с остановками», поскольку поэтапное чтение текста дает возможность удерживать внимание, дает материал для обсуждения взаимосвязи эпизодов внутри текста (в тексте приводятся статистические данные о причинах возникновения школьных конфликтов с позиции педагогов, учащихся, их родителей); организует процесс параллельного обсуждения текста и собственного его восприятия, что способствует глубокому его осмыслению и последующей рефлексии; способствует проявлению не только личной позиции по озвучиваемой проблеме, но и восприятию мнения других участников обсуждения, позволяет сделать процесс чтения увлекательным и интересным.

Также с целью развития ЭУ во время изучения этой темы студентам предлагается решить следующую педагогическую ситуацию:

... В 8-й класс пришел новый ученик. Класс считается одним из лучших по учебе и дисциплине в школе, но принимает «новенького» настороженно. Положение усугубляется тем, что в классе 24 ученика, все сидели парами. Классный руководитель не учел этого и посадил «новенького» за отдельный стол на «Камчатке». Класс не замечает его. Классный руководитель обратил на это внимание, когда пришли родители «новенького» и сообщили, что в той школе он хорошо учился, у него были хорошие друзья, а здесь он вечерами только песни поет во дворе с ребятами подозрительного поведения, приходит поздно. Классный руководитель…

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

Организация занятия по теме **«Технология организации педагогического взаимодействия»** может основываться на методе инсценирования.

Перед студентами ставится задача придумать и разыграть ситуацию из школьной жизни (действующие лица: учитель и ученик; старший и младший школьник), характеризующую каждый из возможных типов взаимодействия, затем объединить данные миниатюры в одну логическую историю, таким образом, наглядно демонстрируя свободу перехода из одного типа взаимодействия в другой.

Преподаватель акцентирует внимание на конфронтации как отрицательно окрашенном типе взаимодействия (возможен вариант построения истории с окончанием в виде конфликта). Обсуждаются возможные участники, причины и специфика педагогических конфликтов, их влияние на здоровье конфликтующих сторон. Вводится термин «синдром эмоционального выгорания». Изучаются способы ситуативной регуляции эмоционального состояния.

Также во время занятия (после изучения основных видов взаимодействия и их взаимосвязи) перед студентами можно поставить проблему: «Какими навыками (знаниями, качествами) должен обладать педагог, чтобы уметь перевести конфликт в положительно окрашенный тип взаимодействия?» и/ или «Что должен предпринять педагог, чтобы избежать конфликта». Решение проблемы предполагает «мозговой штурм», экспертную оценку, выработку общего решения в виде памятки или свода правил. Задача студентов облегчается и становится более творческой, если для решения проблемы им предлагается конкретная педагогическая ситуация.

Учебный материал темы **«Коллектив как объект и субъект воспитания»,** несомненно, обладает потенциалом развития показателей поведенческо-деятельностного критерия, в частности: способствует развитию умения объективно оценивать ситуацию, умению взаимодействовать с людьми в процессе общения и конфликтных ситуациях. Кроме того, он дает возможность развития таких личностных качеств, как самокритичность и адекватная

самооценка.

Так, при изучении вопроса о возможных вариантах взаимоотношений личности и коллектива мы предлагаем студентам решение следующей педагогической ситуации:

...Учащиеся 8 класса возвращались с экскурсии. Один из школьников заметил, что водитель автобуса нарушил правила дорожного движения, и громко возмутился. Шофер остановил автобус. В ответ на его вопрос: «Кто это сказал?», - староста класса указал на самого маленького и тихого мальчика. Шофер накричал на мальчика. Как должен повести себя классный руководитель?

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

Проведение «мозгового штурма», а также выработка совместного решения по указанной проблеме способствует осознанию студентами важности развития у себя как будущего педагога самокритичности и способности к адекватной оценке происходящих событий.

В завершение занятия мы предлагаем студентам написание синквейна по теме «Конформизм» и «Нонконформизм». Работа в этой технике позволяет понять личное отношение студента к указанным социальным явлениям.

Тема **«Технология реализации методов и приемов воспитания»** также может способствовать развитию показателей ЭУ студентов при внесении некоторых дополнений. Например, при рассмотрении классификации методов воспитания в соответствии с сущностной сферой студентам мы предлагаем студентам придумать и изобразить миниатюру из школьной жизни, демонстрирующую каждый из методов. Далее проходит обсуждение разницы между стимулированием и требованием, убеждением и внушением, анализ методов с точки зрения поддержания благоприятного психологиче-

ского климата в коллективе, определение наиболее конфликтных методов. Закрепить сформировавшуюся точку зрения можно решением педагогических проблемы: как использовать метод наказания и не стать авторитарным педагогом? или написанием синквейна по следующим понятиям: «гуманизм», «авторитаризм», «демократия».

Использование метода инсценирования при изучении данной темы позволяет более наглядно продемонстрировать, прочувствовать разницу методов воспитания, научиться осуществлять выбор метода воспитания в соответствии со сложившейся ситуацией и ее участниками, умению взаимодействовать с людьми в процессе профессиональной деятельности.

Тему **«Технология проектирования воспитательной системы классы»** с целью развития представлений об ЭУ мы дополняем упражнением «Заседания экспертной группы». Студенты делятся на микрогруппы, каждая из которых получает задание проанализировать и усовершенствовать проект воспитательной системы школы с позиции ее сотрудников – социального педагога, медицинского работника, школьного психолога, завуча по воспитательной работе, представителя родительского комитета, учитывая при этом, что приоритетной задачей школы является создание здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении.

Организация занятия в виде одной из форм проведения дискуссии позволяет не только решить основную учебную задачу занятия, но и позволяет формировать и развивать знания и умения по проблеме здоровьесбрежения в школьном учреждении. Кроме того грамотная организация этого метода обучения формируют умения педагогического общения, корректируют поведение будущего педагога, поскольку на основе самостоятельной выработки правил проведения дискуссии позволяет студентам также определить благоприятный для профессиональной деятельности тип и стиль общения.

Изучение темы **«Технология взаимодействия педагогов и семьи»** сопровождается решением кейса «Моя семья», который направлен на обучение студентов проектировать и использовать различные формы и технологии вза-

имодействия с родителями в соответствии с образовательной ситуацией. В кейсе содержатся следующие материалы: кто виноват в проблемах детей? Когда начинать воспитывать ребенка? Что такое авторитет? Развитие и социализация личности в семье.

С точки зрения развития ЭУ кейс развивает навыки построения конструктивного сотруднического взаимодействия с родителя как субъектами педагогического процесса, развивает навыки бесконфликтного общения.

В завершении темы мы предлагаем студентам упражнение, построенное на основе технологии «образ и мысль», которое предполагает демонстрацию картины «Балованное дитя» Жана Батиста Греза (1765 г.) в сравнении с картиной Жана-Батиста Симеона Шардена «Молитва перед обедом» (1744 г.). Обе картины изображают детей, воспитывающихся на дому нянями, но вызывают абсолютно противоречивые эмоции (на одной картине изображен послушный ребенок, помогающий накрывать на стол, на другой - избалованный). Задание для студентов: попытайтесь понять, какие эмоции вызывает поведение детей у каждой из женщин, как бы вы поступили на их месте? Рассмотрите взаимоотношения воспитателя и ребенка с точки зрения педагогической этики. Почему в образе няни, изображенной на картине Жана Батиста Греза, мы видим отчаяние? Как внешнее проявление отчаяния влияет на поведение ребенка? Сделайте вывод о том, какие качества способствуют успешному взаимодействию педагога с гиперактивными, избалованными, непоседливыми детьми.

Подробный анализ чувств и эмоций главных героев картины, построенный на проживании, переживании их через себя способствует развитию показателей эмоционально-волевого критерия, помогают прочувствовать обширный спектр эмоций, связанных с профессиональной деятельностью педагога, выявить личностные качества, способствующие успешной ее реализации, концентрируют внимание студентов на необходимости их развития.

В соответствии с другим вариантом изучения темы **«Технология взаимодействие школы и семьи»** сопровождается симуляционной игрой, позволяющей

приобщить студентов к многоаспектному анализу педагогической ситуации, ранее действовавшей как реальная.

Студентам предлагается следующая «завязка» действительно происходящей педагогической ситуации: *в 6 классе происходит конфликтная ситуация между мальчиком (отличник, стеснительный, скромный, немного зажатый) и двумя девочками (хорошистки, хохотушки, открытые), которые утверждают, что на перемене мальчик без видимой на то причины набросился на девочек с кулаками, спровоцировав драку. Возмущенные таким поступком родители девочек пришли к классному руководителю требовать справедливости. Классный руководитель принимает решение назначить классное собрание с приглашением родителей ученика. Как необходимо повести себя учителю на собрании?*

Далее один студент выступает в роли классного руководителя, несколько других – в роли учащихся, также выбираются родители. Кроме того классному руководителю можно предоставить возможность пригласить на собрание социального педагога, инспектора по делам молодежи, школьного психолога или других должностных лиц. После подготовки проигрывается несколько вариантов решения ситуации, сравниваются способы решения и результаты.

Студенты анализируют педагогические действия, пытаются обнаружить и понять мотивы поведения учащихся, позиции родителей, степень их включенности в те или иные ситуации.

Изучение темы **«Основные направления воспитательной деятельности, их реализация в учреждениях разного типа»** мы дополняем упражнением «Личность учителя».

Так, после рассмотрения особенностей и концептуальных идей организации воспитательной работы в школах-интернатах и детских приютах, преподаватель заостряет внимание студентов на том, какими личностными качествами должен обладать педагог, работающий в таких учреждениях. Студентам на основе своих мыслей предлагается разработать сначала индивидуаль-

ный кластер, а затем в процессе общего обсуждения обобщенный кластер, содержащий наиболее значимые качества.

Выполнение этого упражнения способствует развитию эмоционально-волевого критерия, поскольку качествами, наиболее часто называемыми студентами в процессе подготовки кластера, являются: эмпатия, рефлексивность, сопереживание, соучастие, эмоциональная отзывчивость и эмоциональная устойчивость педагога. Упражнение имеет рефлексивный характер, позволяет студентам задуматься о наличии у себя профессионально значимых качеств.

При изучении темы **«Педагогика межнационального общения»** мы применяем упражнение, построенное на форме проведения дискуссии «судебное заседание». Так, студентам предлагается разыграть судебное заседание по делу о школьной драке между двумя старшеклассниками. Первый ее участник – Максим, он утверждает, что второй участник драки – Армен (молодой человек кавказской национальности) напрыгнул на него сзади и ударил рукой по голове в тот момент, когда Максим выходил из школьной столовой, после чего произошла драка, причиной драки, по словам молодого человека, является «наглость и несдержанность лиц других национальностей, проживающих на территории нашей страны». Армен с фактом драки соглашается, но вины своей не признает, молодому человеку грозит отчисление из школы. Адвокат Армена (его классный руководитель) вызывает в качестве свидетеля младшую сестру Армена – Карину, учащуюся девятого класса той же школы. Девушка рассказывает о причине произошедшей драки: Максим имел неосторожность чересчур навязчиво и пошло ухаживать за Кариной, один их таких жестов, происходящий прямо в школьной столовой, увидел Армен. Он посчитал, что такое поведение Максима оскорбляет честь его сестры, поэтому решил разобраться с обидчиком «по-мужски». После раскрытия истинной причины произошедшего конфликта перед студентами ставится вопрос: виноват ли подсудимый?

Вынесение приговора по данному делу предполагает изучение осо-

бенностей, в частности, семейных ценностей представителей других национальностей, особенностей их менталитета, на основе чего студенты пытаются прочувствовать состояние главных персонажей, принять их социальное положение, найти аргументы для их защиты. Таким образом, у студентов развивается толерантность, терпимость, чувство сопереживания и соучастия – то есть показатели эмоционально-волевого критерия развития ЭУ.

В завершение занятия мы предлагаем студентам написание синквейна по теме «толерантность». Синквейн позволяет студентам выразить свое отношение к понятию в творческой форме, а преподавателю позволяет убедиться в их заинтересованности изучаемым вопросом, глубина же самого стихотворения (степень значимости подбираемых определений) - в качестве усвоения получаемых знаний.

Мы предлагаем построить содержания занятия по теме **«Оценивание в педагогической деятельности»** следующим образом.

После изучения основных понятий темы (контроль, оценивание, их функции в педагогической деятельности) мы демонстрируем студентам картину Ф. П. Решетникова «Опять двойка» (1952). Задание предполагает анализ эмоций основных персонажей картины: мальчика, сестры и их мамы, а также возможных причин их возникновения. Упражнение строится по технологии «образ и мысль» и направлено на проявление эмоционального отзыва, развитие эмпатии, сопереживания. Задача преподавателя во время беседы подвести студентов к учебной проблеме: как сделать оценивание объективным и безотметочным? Решению задачи может способствовать использование кейса «Отметка – костыли хромой педагогики» [44], целевое назначение которого заключается в подготовке студентов к выбору и обоснованию форм и способов оценивания школьников, которые отражают суть гуманистического подхода к построению образовательного процесса.

В качестве материалов для решения кейса используются статьи, описывающие опыт организации образовательного процесса в школе «Путь зерна» (г. Москва) и Вальдорфской школе; сравниваются подходы к выбору уровней

усвоения материала разными авторами; рассматриваются формы безотметочного оценивания.

Использование данного кейса с позиции развития ЭУ дает нам возможность акцентировать внимание студентов на профессиональной значимости таких качеств как объективность, справедливость, требовательность, лояльность, неконфликтность.

Отметим, поскольку кейс имеет объемное содержание, а время учебного занятия является строго регламентированным и ограниченным, мы предлагаем студентам работу с ним в качестве дополнительного домашнего задания, на занятии же – проводим обсуждение.

Тема **«Технология дискуссии»** предполагает самостоятельную организацию и проведение студентами учебной дискуссии (в выбранной ими форме). Мы считаем возможным дополнение занятия следующими упражнениями:

1. Просмотр двух видеофрагмента демонстрирующих дебаты. Итогом одного из них является принятие решения, другого – разгорающийся конфликт. После просмотра студентам предлагается обсудить причины успеха/неуспеха дискуссии.

2. Запись учебных дебатов, проводимых студентами, на видеокамеру, просмотр видеозаписи с целью анализа причин успеха/неуспеха дискуссии.

Каждый из вариантов завершается обсуждением вопроса «Дискуссия – спор или диалог?» Далее преподаватель подводит студентов к знакомству с понятием «коммуникативная толерантность». Занятие завершается проведением приема «генерация идей» по составлению правил педагогического общения.

Предложенными нами дополнения способствуют развитию культуры педагогического общения студентов. Упражнения, предполагающие использование видеометода, позволяют осуществить более глубокую рефлексию.

При изучении тем блока **«Образовательные технологии»** на занятиях довольно часто используются видеофрагменты уроков, выстроенных по определенной современной образовательной технологии, для демонстрации

ее практического применения в учебном заведении. Мы предлагаем проводить не только анализ технологии построения урока, но также обращать внимание студентов на поведение учителя, на его экспрессию, на речь педагога (интонация, тембр голоса, темп речи). Преподаватель помогает студентам в выявлении умений и навыков, способствующие благоприятной атмосфере на занятии, поддержанию дисциплины, успешной реализации своих профессиональных функций.

Отметим, что в процессе педагогического обеспечения развития ЭУ студентов необходимо уделять внимание проверке знаний и диагностике развития указанного качества.

В соответствии с этим значимым оказывается итоговый контроль знаний и умений студентов. Для проведения итогового контроля мы считаем целесообразным использование тестовых заданий. Результаты оценки позволят в дальнейшем дифференцировать процесс развития. В содержание итогового контроля по психолого-педагогическим дисциплинам необходимо включать вопросы, связанные с проблемами ЭУ и её саморазвития.

Следует сказать, что в виду недостатка часов, предполагаемых на изучение педагогических дисциплин проблемы развития ЭУ могут быть изучены лишь в ознакомительном режиме. Принимая во внимание данное обстоятельство, представляется целесообразным рассмотрение потенциала педагогической практики студентов (как инвариантного компонента содержания педобеспечения) с точки зрения развития ЭУ.

Педагогическая практика предполагает единство теории и практики, самостоятельный выбор способа решение проблем практической деятельности и организацию совместной деятельности, основанной на построении сотруднического взаимодействия с детьми, учителями-предметниками, студентами-коллегами, что обеспечивает личностное и профессиональное развитие.

Основная цель практики в аспекте нашего исследования — развитие осознания необходимости наличия специфического комплекса знаний, умений, навыков, личностных качеств, компетенций позволяющих педагогу

успешно осуществлять профессиональную деятельность. Педагогическая практика как одно из средств развития эмоциональной устойчивости студентов может выполнять следующие функции: образовательную, развивающую, аналитико-диагностическую, стимулирующую.

Образовательная функция педагогической практики означает формирование у студентов умений самостоятельно находить способы решения, принимать решение адекватно создавшейся педагогической ситуации, предвидеть последствия своего выбора, типичные затруднения в общении, основываясь на индивидуальных психологических особенностях каждого из воспитанников; умений устанавливать сотруднический тип взаимодействия со всеми субъектами педагогического процесса; определять на основе поступков детей степень развития нравственных норм.

Реализация развивающей функции предполагает развитие педагогически целесообразного мышления и приобретение новых качеств личности, способствующих построению конструктивного взаимодействия с воспитанниками.

Аналитико-диагностическая функция предполагает самоанализ, рефлексию на собственной опыт практической деятельности, осознание студентом своих проблем, определение уровня развития эмоциональной устойчивости и дальнейших перспектив саморазвития профессионально значимого качества, способствующего более успешной педагогической деятельности.

Реализация стимулирующей функции предполагает формирование у студента осознанного стремления к развитию эмоциональной устойчивости на основе всестороннего самоанализа собственной деятельности в период педагогической практики.

Нами разработана рабочая тетрадь по педагогической практике для студентов педагогических направлений, помогающая им самостоятельно планировать и анализировать собственную педагогическую деятельность, а также целенаправленно формировать и отслеживать у себя развитие эмоциональной устойчивости. Тетрадь включает задания, направленные на развитие

как практических умений будущего педагога, так и личностных качеств. Охарактеризуем некоторые из них.

Одним из типов заданий рабочей тетради, которое наиболее ярко способствует развитию эмоциональной устойчивости, является самостоятельное (или групповое) решение различных проблемных ситуаций как специально созданных, так и лично пережитых студентами. Результативность их решения является объективным средством диагностики уровня развития эмоциональной устойчивости студента. Данные задания направлены на отработку определенного алгоритма действий педагога по успешному решению проблемной ситуации, на осознание студентом целостного восприятия картины произошедшего, развитие его личностных качеств, способствующих сохранению душевного равновесия. Схематично опишем основные этапы анализа и решения проблемной ситуации.

1. Определение проблемы. Какова реальная ситуация? Кто задействован в проблеме? Что именно и кого не устраивает? Кто является источником проблемы? Какие нормы, правила и закономерности нарушены? В чем заключается противоречие?

2. Установление причин. Возможные (предполагаемые) варианты причин. Указанные причины участником (-ами) педситуации. Постановка педагогического диагноза.

3. Постановка оперативной педагогической задачи.

4. Поиск вариантов решения.

5. Принятие решения и его обоснование.

6. Реализация решения задачи (план реализации решения).

7. Анализ эффективности решения проблемы. Чему меня научила эта ситуация? Каковы возможные негативные последствия принятого решения? На какой срок удалось решить проблему? Что надо сделать, чтобы подобных ситуаций не возникало? [24]

Отметим, что при обсуждении ситуаций, с которыми студенты-практиканты столкнулись в реальном образовательном процессе, особенно

важно показать значение позитивного мышления педагога. Осознание проблемы и рассмотрение ее с позиции второго участника конфликта не всегда способствует ее скорейшему разрешению. Восприятие события или ситуации с нейтральной точки зрения, определение оценочной позиции ситуации для себя и/или ее участников, как с отрицательной, то есть тупиковой стороны, так и с положительной стороны, способствующей ее конструктивному разрешению, помогает принять правильное решение, выбрать необходимую стратегию поведения.

Каждый из разделов рабочей тетради включает задания аналитического, рефлексивного характера, предусматривающих самонаблюдение и наблюдение за особенностями взаимодействия участников педагогического процесса. В частности, одно из заданий предполагало наблюдение за проявлениями профессионально значимых качеств и умений педагога-воспитателя (возможно, своего коллеги – студента-практиканта) и определение эффективности установленного им с воспитанниками взаимодействия, анализ связи степени развития умений с типом установленного взаимодействия. Пример такой схемы, составленной студентом Романом Н., мы предлагаем ниже (таблица 10).

Таблица 10

Схема наблюдения

Характеристика умения, качества сформированности ЭУ	**Степень развития качества**		
	низкая	**средняя**	**высокая**
умение управлять своим поведением			+
понимание психического состояния ученика по внешним признакам		+	
наблюдательность, переключаемость внимания			+
способность к социальной перцепции или «чтению по лицу»;		+	
умение «подавать себя» в общении с учащимися			+
умение речевого и неречевого контакта с учащимися			+
Тип преобладающего способа взаимодействия с воспитанниками ___*сотрудничество*_____			

Анализ: *Сотруднический тип взаимодействия с воспитанниками педагогу удалось установить, потому что он умеет находить с детьми «общий язык», то есть правильно подавать себя, обладает хорошими навыками управления своим поведением, что проявляется в его адекватной эмоциональной реакции на деятельность и поведение детей. Он проявляет доброжелательность и такт даже на их возбуждение, бурные действия. Умеет найти правильные слова и вовремя избежать конфликта, обладает творческим подходом к решению проблем.*

Другое задание, направленное на развитие эмоциональной устойчивости и имеющее рефлексивный характер, заключается в описании психолого-педагогической характеристики группы школьников на основе проведения диагностических методик с целью выявления уровня развития определенных качеств личности детей (направленность личности, социальность детей и др.) и в определении качеств педагога, способствующих построению конструктивного взаимодействия с ними.

В аспекте исследования нами проводится специальная работа с педагогами, выполняющими роль методистов, их подготовка к сопровождению студентов во время педагогической практики. Организуются индивидуальные консультации, в процессе которых, во-первых, проходит разъяснение сущности эмоциональной устойчивости и актуальности ее развития у будущих педагогов, осуществляется целеполагание; во-вторых, обсуждается проведение анализа деятельности студентов-практикантов по решению проблемных ситуаций, предлагается набор вопросов, например: «Надо ли вмешиваться в эту ситуацию?», «Когда лучше это сделать, в какой момент, почему?», «Определите вид вмешательства», «Что нужно сделать, если ребенок … гиперактивен, пассивен, агрессивен, невротичен …» и пр. Также выполняются тренинговые упражнения: «Оценка происходящего», «Авансирование», «Выбор», «Внесение мотива» и др. Методистам, проникшимся и заинтересовавшимся проблемой развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов, мы предлагаем соответствующую схему наблюдения за деятельностью студентов во время педагогической практики, что позволяет, как отмечают наставники студентов, развиваться и им самим.

По итогам педагогической практики проводится конференция, в которой

принимают участие студенты-практиканты, методисты и факультетские руководители практики. Студенты представляют свои результаты в виде заполненных рабочих тетрадей (отчетная документация), а также проектных презентаций, отражающих итоги воспитательной работы в лагерях. Методисты, используя схему наблюдения за работой будущих педагогов в процессе прохождения практики с позиции эмоциональной устойчивости, проводят анализ деятельности студентов-практикантов по предложенной схеме, в том числе высказывают мнение и об уровне развития эмоциональной устойчивости студентов.

В результате у студентов развиваются представления о ЭУ как профессионально значимом качестве; мотивация на саморазвитие данного качества; восприятие себя как полноправного субъекта педагогической деятельности; сосредоточенность на успех.

От описания самого процесса развития ЭУ перейдем к изучению его результатов. Для этого после проведения инвариантной части педагогического обеспечения развития ЭУ будущих учителей мы изучили динамику развития компонентов ЭУ при помощи ряда методик.

Качественный и количественный анализ результатов анкеты «Критерии и показатели развития ЭУ будущего педагога» показал, что большинство студентов осознают значимость ЭУ как профессионального качества педагога, но не считают себя эмоционально устойчивыми. Так, из 132 респондентов всего лишь 12 человек (8,9 %) отмечают, что ни разу не испытывали во время практики состояния «эмоционального напряжения», при этом лишь 5 из опрошенных (3,5 %) считают, что не нуждаются в изучении способов саморегуляции эмоционального состояния.

Сравнительный анализ результатов анкетирования (средний балл) на момент начала опытно-экспериментальной работы и момент завершения изучения инвариантной составляющей показал положительную динамику развития всех компонентов ЭУ и представлен в таблице 11.

Таблица 11

Средние показатели по критериям развития ЭУ

Критерии ЭУ	Этап опытно-экспериментальной работы	
	Начало эксперимента	Изучение инвариантной составляющей
Когнитивный	1,45	2,03
Мотивационно-целевой	1,23	1,56
Эмоционально-волевой	2,02	2,5
Поведенческо-деятельностный	2,04	2,52

*На первом этапе мы считаем возможным объединение студентов 1-й и 2-й групп в единую – экспериментальную, поскольку комплекс средств, используемых на данных занятиях для студентов этих групп, одинаков.

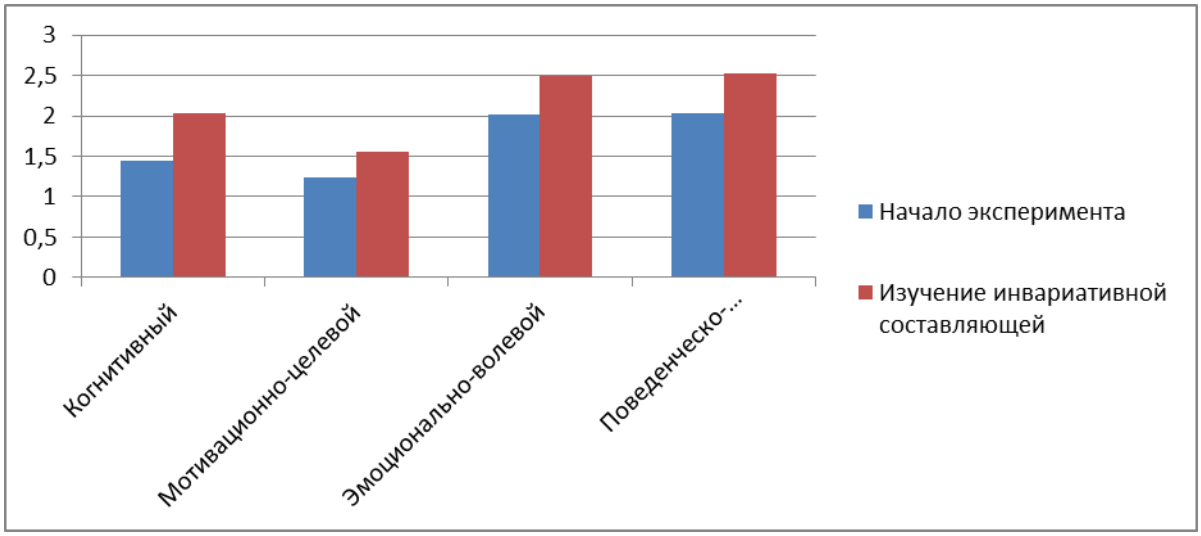


Диаграмма 2. Средние показатели по критериям развития ЭУ

Сравнение контрольной и 1-й экспериментальной групп по U-критерию Манна-Уитни показало значимые различия в отношении вопросов, входящих в состав когнитивного и мотивационно-целевого критериев. Мы считаем, что педагогическая практика, как первая профессиональная проба (в частности, возможные неудачи, которые испытали студенты за время прохождения педагогической практики, ситуации эмоционального напряжения, о которых упоминают 91 % опрошенных) может выступать определенным стимулом к

работе по развитию ЭУ как профессионально значимого качества.

Таблица 12

Сравнение контрольной и 1-й экспериментальной группы по U-критерию Манна-Уитни

Исследуемый показатель	Средние значения		Уровень значимости	
	К	Э1	p	
Контроль знаний	5,65	6,18	0,17146917	
Реактивная ситуативная тревожность	43,59	42,82	0,75806588	
Направленность личности				
На себя	**4,95**	**3,92**	**0,00369123**	**
На дело	**4,89**	**6,66**	**0,03515457**	*
На общение	7,22	6,44	0,54613268	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса				
Разрешение проблемы	**18,78**	**21,52**	**0,00728241**	**
Поиск социальной поддержки	**25,76**	**23,39**	**0,03525680**	*
Избегание проблем	18,14	18,13	0,78517842	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»				
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,58**	**2,30**	**0,00000006**	***
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**1,67**	**2,44**	**0,00000087**	***
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	**1,36**	**1,80**	**0,00091206**	***
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	**1,29**	**1,84**	**0,00000148**	***
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	**1,33**	**1,80**	**0,00061303**	***
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	**1,21**	**1,52**	**0,00989983**	**
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	**1,25**	**1,62**	**0,00137114**	**
Я способен к эмпатии	**1,72**	**2,57**	**0,00000105**	***
Я способен к рефлексии	**2,11**	**2,56**	**0,00062286**	***
Я способен к сопереживанию, соучастию	**2,35**	**2,72**	**0,00770538**	**
Я способен к адекватной самооценке	**2,00**	**2,30**	**0,02880836**	*
Я способен к самокритичности	**2,06**	**2,59**	**0,00018315**	***
Я способен к толерантности	**2,08**	**2,71**	**0,00000123**	***
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,50	2,39	0,34993917	
Я владею своими эмоциями	2,09	2,16	0,55064231	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	**1,56**	**2,54**	**0,00000004**	***
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	**2,16**	**2,51**	**0,03733075**	*
Я умею объективно оценивать ситуацию	**2,14**	**2,89**	**0,00000038**	***
Я умею регулировать собственное поведение	2,00	2,28	0,06888532	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	2,30	0,05804647	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,65	2,77	0,41848972	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	**1,81**	**2,42**	**0,00001464**	***

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Значимых различий не произошло в отношении вопросов, относимых к эмоционально-волевому критерию (Я умею определять собственное эмоциональное состояние; Я владею своими эмоциями), что связано, как мы

считаем, с тем, что бóльшая часть студентов еще не знает способов регуляции эмоциональных состояний и нуждается в их изучении. Показатели поведенческо-деятельностного компонента (Я умею регулировать собственное поведение; Я умею отстаивать свои интересы; Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения) также не имеют значимых различий, это может быть связано с тем, что на момент первоначального среза у студентов отсутствовал практический опыт профессиональной деятельности и студенты могли переоценить свои возможности и уровень педагогического мастерства вследствие психологических особенностей возраста большинства студентов (так называемый «юношеский максимализм»). В процессе же практической работы студенты столкнулись с трудностями профессиональной деятельности и стали более объективно оценивать свои способности.

Подтверждением этому может служить ряд высказываний студентов: «Школа – это место, в котором случается много экстремальных ситуаций, учителя подвержены стрессу, поэтому им необходимо быть эмоционально устойчивыми, чтобы находить рациональный выход из сложившейся ситуации», «Педагог – это пример для учеников, поэтому нельзя допустить переноса негативных эмоций, полученных за стенами школы, на детей», «Эмоциональная устойчивость – залог успешной педагогической карьеры».

В процессе опытно-экспериментальной работы мы повторили диагностику отдельных показателей развития ЭУ. Результаты представлены в таблицах 13 - 16.

Таблица 13

Результаты диагностики когнитивного критерия

	Исход. данные	Контр. группа	1-я эксперим. группа
8-10 баллов	8 %	15 %	11 %
5-7 баллов	62,5 %	55 %	78 %
0-4 балла	29,5 %	30 %	11 %

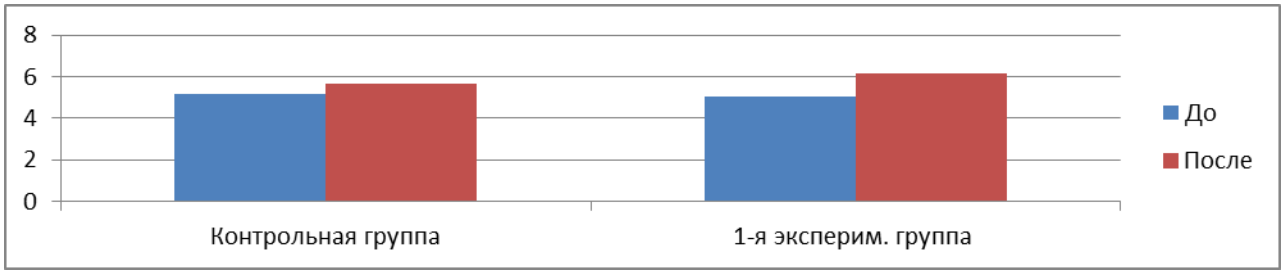


Диаграмма 3. Результаты диагностики когнитивного критерия

После изучения инвариантной составляющей педобеспечения произошел рост показателей когнитивного компонента за счет уменьшения числа студентов, не владеющих вопросами развития ЭУ и увеличения группы студентов, имеющих представление о данной проблеме.

Таблица 14

Результаты диагностики мотивационно-целевого критерия по методике «Направленность личность»

	Исход. данные	Контр. группа	1-я эксперим. Группа
На себя	71%	10%	8%
На общение	22%	61%	39%
На дело	7%	29%	53%

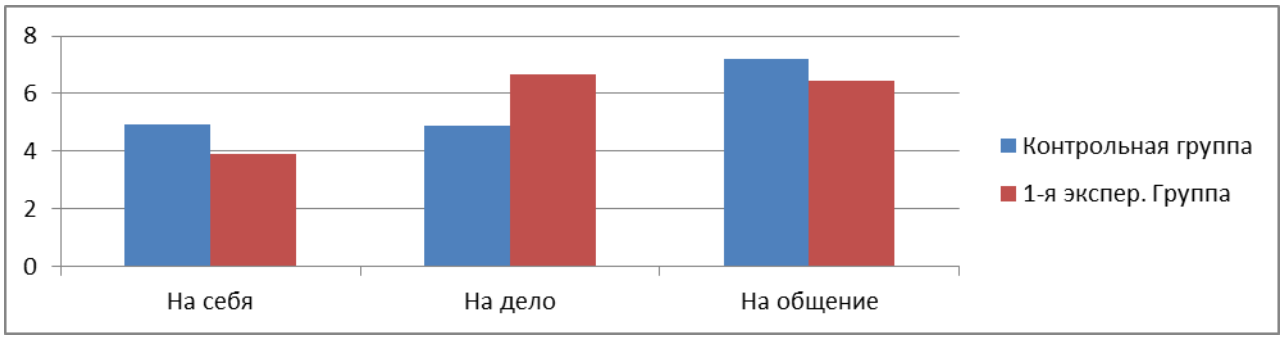


Диаграмма 4. Результаты диагностики направленности личности после изучения инвариантной составляющей

Методика «Направленность личности» показала, что после изучения инвариантной составляющей педобеспечения большинство студентов имеет направленность личности «на дело»/«на общение», что говорит об ориентации на деловое сотрудничество, совместную деятельность, социальное одобрение. В то же время направленность на «общение»

характеризуется зависимостью от группы, эмоциональной привязанностью к ней, часто в ущерб своим потребностям. Это подтверждается значимыми различиями в отношении показателей «На себя» (p=0,00369123) и «На дело» (p=0,03515457).

Мы считаем, что изменение направленности личности студентов связано с прохождением первой за время обучения в вузе педагогической практики. Возможно, первая профессиональная «проба», установление взаимодействия с детьми в роли воспитателя, выполнение заданий, направленных на развитие и осознание важности профессионально значимых качеств педагога, способствовали изменению отношения, смене приоритетов деятельности.

Таблица 15

Результаты диагностики эмоционально-волевого критерия по шкале ситуативной (реактивной) тревожности

	Исход. данные	Контр. группа	1-я эксперим. группа
Высокий уровень	56%	54%	47%
Средний уровень	32%	29%	42%
Низкий уровень	12%	17%	11%

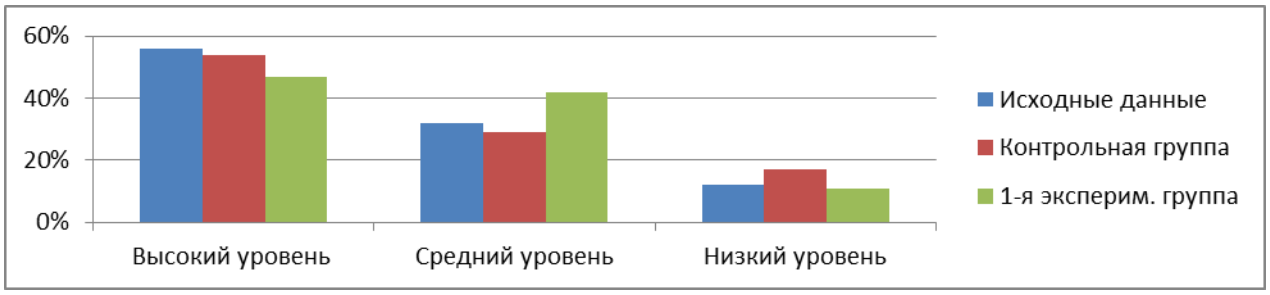


Диаграмма 5. Результаты диагностики эмоционально-волевого критерия по шкале ситуативной (реактивной) тревожности

Результаты диагностики «Уровень ситуативной (реактивной) тревожности» динамики не показали, что свидетельствует об отсутствии навыков сохранения и восстановления психоэмоционального благополучия, душевного равновесия, устранению негативных факторов, которые доставляют дискомфорт.

Таблица 16

Результаты диагностики показателей поведенческо-деятельностного критерия

Поведение в состоянии стресса				Индикатор копинг-стратегии			
	Исход. данные	Контр. группа	1-я эксперим. группа		Исход. данные	Контр. группа	1-я эксперим. группа
Уверенность	71%	44%	66%	Разрешение проблем	19%	14%	31%
Сомнение	22%	48%	27%	Поиск социальной поддержки	48%	74%	54%
Истощение	7%	8%	7%	Избегание проблем	33%	12%	11%

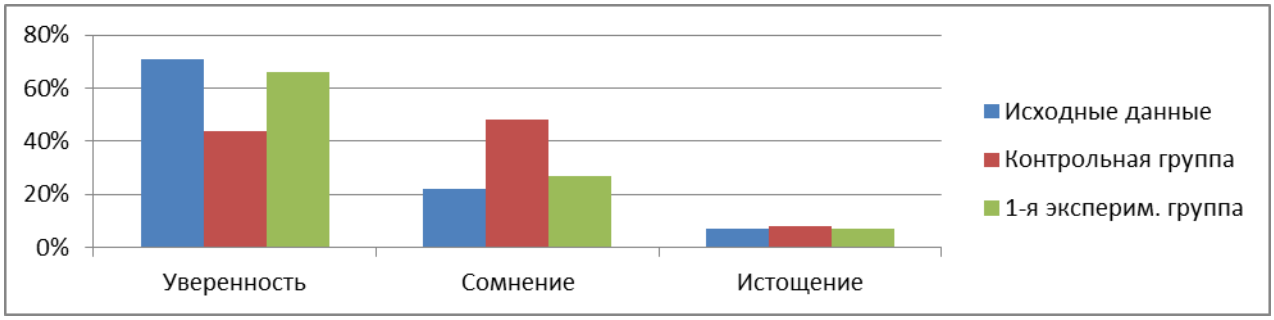


Диаграмма 6. Результаты диагностики «Поведение в состоянии стресса»

Результаты диагностики «Поведение в состоянии стресса» показали значимые различия (p=0,03786759) между контрольной и 1-й экспериментальной группой. Это произошло за счет увеличение числа студентов контрольной группы, которые не знают рациональных способов поведения в состоянии стресса (+22 %), в экспериментальной группе значения не имеют выраженных отличий от исходных данных. Это может быть связано с тем, что в контрольной группе не осуществлялось целенаправленной работы по обучению студентов навыкам саморегуляции в эмоциональных ситуациях, результаты экспериментальной группы о недостаточной работе в этом направлении.

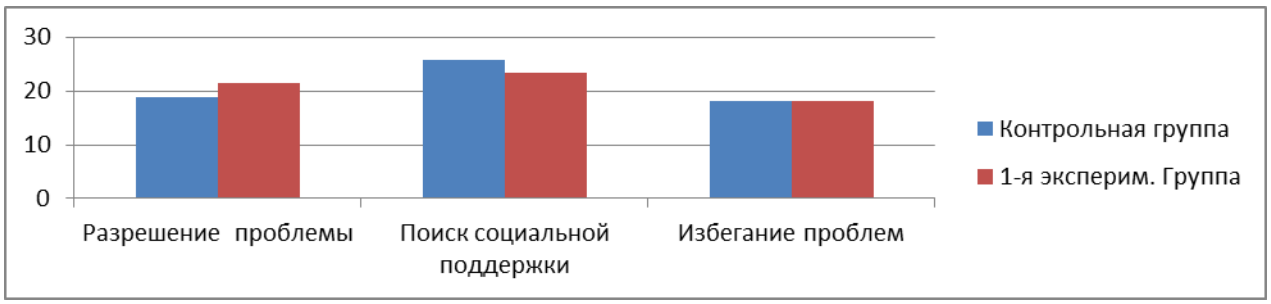


Диаграмма 7. Результаты диагностики показателей приоритетности копинг-стратегии поведения во время стресса после изучения инвариантной составляющей

Методика Д. Амирхана показала приоритетность копинг-стратегии «разрешение проблем» у 31 % студентов экспериментальной группы (+ 12%) (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,00728241); к избеганию проблемы у 11% той же группы (- 22% от исходных данных), что может говорить о стремлении студентов к самостоятельному поиску решения проблем и преодоления трудностей; приоритетной копинг-стратегией остается «поиск социальной поддержки» (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,03525680), что говорит о сохранении необходимости совета, поддержки в принятии решения.

Результаты количественного анализа подтверждаются высказываниями студентов, полученными в ходе заполнения первой части анкеты, содержащей вопросы открытого типа, на основании которых можно сделать следующие выводы:

- отмечается развитие мотивации к развитию ЭУ как профессионально значимого качества: «После педагогической практики я считаю одним из личных приоритетов развитие своей эмоциональной устойчивости», «Для успешного становления себя как педагога мне нужно обратить внимание на развитие эмоциональной устойчивости»;
- отмечается недостаточный уровень развития поведенческо-деятельностного компонента ЭУ: «Я знаю, что такое эмоциональная устойчивость, осознаю ее роль, но не считаю себя эмоционально устойчивым человеком, так как испытывал затруднения в общении с родителями и детьми

во время практики», «На педагогике и психологии мы говорили о важности эмоциональной устойчивости учителей, но я плохо разбираюсь в приемах регуляции стресса».

Анализ результатов заполнения рабочей тетради по педагогической практике, на наш взгляд, может служить доказательством развития эмоционально-волевого компонента. Все разделы тетради предполагают рефлексию по каждому из приоритетных направлений работы, на основании которой студенты готовили проектную презентацию об успешных способах организации взаимодействия участников педагогического процесса, основанных на качествах личности учителя, способствующих сотрудническому, диалоговому характеру деятельности. Большинство из них пришли к мнению, что важнейшими из них можно считать эмпатию, толерантность, эмоциональную устойчивость и рефлексию. Некоторые признались, что в связи с нехваткой педагогического опыта в нестандартных случаях не могли объективно оценить ситуацию, поддавались эмоциям, как следствие испытывали напряжение и стресс. Правильный, с их точки зрения, вариант решения проблемы приходил после обдумывания сложившейся ситуации, после рефлексии, а причиной возникновения «всплеска эмоций» они называют недостаточное развитие вышеперечисленных качеств личности.

Еще одним способом оценки развития ЭУ на момент завершения педагогической практики стало изучение экспертного мнения. В процессе беседы мы попросили учителей, работавших школьными методистами, высказать мнение об уровне развития ЭУ студентов, которое сложилось у них на основании наблюдений за работой будущих педагогов в процессе прохождения практики. Так, большинство педагогов отметило высокую активность и энтузиазм студентов по организации воспитательной работы в лагерях, интерес и открытость в общении с детьми, дисциплинированность и ответственность в выполнении своих обязанностей, довольно высокий уровень теоретической подготовки к профессиональной деятельности (подтверждением

этих слов может служить следующий факт: школьные руководители оценили результаты педагогической практики отметкой «отлично» у 82 % студентов). Однако учителя согласились с тем, что студенты испытывали определенные барьеры в общении с детьми, в частности с теми, которые имели некоторые отличительные черты (гиперактивность, непослушание, задиристость и др.), в редких случаях студенты обращались к ним за советом. В частности, в одной из школ произошел конфликт при общении студента-практиканта с родителями школьниками, разбившего коленку во время прогулки, решить его получилось только при вмешательстве руководства учреждения.

Анализ беседы с методистами образовательных учреждений еще раз подтвердил, что, несмотря на высокий потенциал содержания инвариантной составляющей педобеспечения развития ЭУ будущих педагогов, мы не можем говорить о полном достижении поставленной цели, поскольку остались недостаточно развиты поведенческо-деятельностный, мотивационно-целевой компоненты, а в когнитивном наблюдалось отсутствие системы знаний о развитии ЭУ. В связи с этим нами была продолжена работа по разработке педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущего педагога, предполагающую введение курсов по выбору и организацию факультативной работы.

2.3. Содержание и методики педагогической деятельности по развитию эмоциональной устойчивости будущих педагогов при изучении вариативных курсов

Содержание профессионального образования в высшем образовательном учреждении определяется его основной образовательной программой (ООП ФГОС ВПО), составленной на основе ФГОС для конкретной специальности ВПО с учётом примерных ООП и требований регионального рынка труда и состоит из базовой и вариативной частей.

Несмотря на высокий потенциал содержания инвариантной составляющей педобеспечения развития ЭУ будущих педагогов, показатели уровня развития ЭУ являются недостаточно сформированными. Принимая во внимание данное обстоятельство, мы посчитали целесообразным разработку вариативной части педобеспечения, поскольку она дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной (инвариантной) части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника, в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования.

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

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО в формировании вариативной части стандарта должны быть задействованы участники образовательного процесса, она должна разрабатываться с учетом запросов региональных органов управления образованием и обучающихся, ответственных за эффективную реализацию своей учебной деятельности по освоению основной образовательной программы по данной профессии или специальности [150]. Поэтому на начальном этапе создания вариативной части мы изучили субъектный образовательный заказ, связанный с индивидуальными образовательными потребностями студентов. Для этого мы обратились к студентам (104 чел.) с просьбой ответить на вопросы анкеты. Результаты анкетирования представлены в таблице 17.

Таблица 17

Вопрос анкеты	Варианты ответов	
	Да	Нет
Знаете ли вы что такое эмоциональная устойчивость?	88%	12%
Считаете ли вы себя эмоционально устойчивым человеком?	61%	39%
Нужно ли в вузе изучать вопросы развития эмоциональной устойчивости?	68%	32%
Хотели бы (стали бы) вы посещать спецкурс, посвященный проблеме развития ЭУ?	59%	41%

Обработка результатов анкетирования позволила сделать вывод о целесообразности разработки спецкурсов данной направленности, поскольку больше половины студентов не могут сказать о себе, что они эмоционально устойчивы, кроме того, большинство опрошенных считает необходимым изучение вопросов развития ЭУ в период обучения в вузе.

Далее был проведен анализ приоритетных направлений деятельности департамента образования Ярославской области. Так, одной из главных задач проекта «Развитие кадрового потенциала региональной системы образования» является вопрос внедрения «Профессионального стандарта педагога». Анализ документа в сравнении с результатами диагностики развития компонентов ЭУ, полученными в ходе опытно-экспериментальной работы, позволил выявить ряд аспектов, требующих углубленного рассмотрения в содержании вариативной части педобеспечения. В частности, недостаточно выработано следующее трудовое действие - участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации (п. 3.2.1.); в недостаточной степени развито необходимое умение - владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения (п. 3.2.3.) [145].

При помощи беседы и интервьюирования студентов нами определены и уточнены их потребности, интересы и склонности. Так, студенты интересуются вопросами профессионального становления, развития педагогическо-

го мастерства, проблемой школьного здоровьесбережения, школьных конфликтов, формирования межнациональной культуры и др.

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

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

«Педагогика сотрудничества и сотворчества». Цель – формирование знаний и умений по организации развивающей среды в образовательном учреждении, основанной на принципах педагогики сотрудничества. Данный курс интегрирует ведущие идеи педагогики сотрудничества и педагогики толерантности, способствует формированию установок на создание ТОС, знаний и умений по толерантному взаимодействию [133].

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

возникающих в профессиональной деятельности педагога и изучении алгоритма решения педагогических проблем.

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

«Педагогика толерантности». Цель - формирование компетентности будущего педагога в области воспитания толерантности у детей и подростков и готовности к его осуществлению. Курс формирует установку на толерантное взаимодействие, необходимость создания толерантной среды в образовательном учреждении; систему знаний и умений по воспитанию толерантности школьников; представления и знания основных идеей педагогики толерантности; концептуальные идеи педагогики ненасилия и педагогики сотрудничества [133].

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

Мы осознаем ограниченность возможности использования часов вариативной части ФГОС ВПО, поэтому в процессе опытно-экспериментальной работы нами разработан и апробирован курс **«Развитие ЭУ будущего педагога»** (2012–2015 гг.), в содержание которого частично включены аспекты других курсов по выбору.

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

- анализом типичных проблем, с которыми сталкиваются педагоги и которые выявлены нами в массовой практике;

- системой критериев и показателей развития ЭУ будущих педагогов, выделенной на основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта и требований к педагогу;

- результатами диагностики уровня развития ЭУ у студентов;

- потребностями, интересами, проблемами студентов, связанными с вопросами развития ЭУ.

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

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

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

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

ляется залогом успешной карьеры в дальнейшем.

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

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

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

Диагностический этап. Он заключается в изучении и оценке студентом индивидуально-психологических особенностей личности и уровня сформированности профессиональных качеств с целью осознания своих возможностей и отслеживания динамики развития индивидуальных особенностей и профессиональных качеств [22].

В качестве стартовых методов диагностики мы предлагаем следующие:

- методика «Педагогические ситуации», включающая набор проблемных ситуаций из школьной жизни с возможностью выбора варианта ответа, каждый из которых оценивается определенным количеством баллов в соответствии с ключом. Методика позволяет оценить уровень развития педагогических способностей испытуемого (см. приложение 8).

- диагностика «Самооценка профессиональных качеств студента», которая позволяет определить характер и тесноту связи между отношением человека к профессиональным качествам педагога и самооценкой тех же качеств у самого себя. Результаты методики способствуют осознанию реального и идеального профессиональные образов «Я-педагог». Во время обучения в вузе профессиональные образы чаще не совпадают, что является источ-

ником самосовершенствования личности студентов и стремления к ее развитию.

После проведения диагностики и обработки результатов студенты самостоятельно анализируют полученные данные и дают первоначальную их интерпретацию, заносят результаты в «Диагностическую карту». Студенты разрабатывают рекомендации по развитию индивидуальных особенностей, проектируют пути, средства совершенствования профессионально важных качеств личности через организацию образовательной деятельности. Анализ материалов диагностики студентов позволяет нам скорректировать содержание курса, отдельных тем и вариативных практических заданий по изучаемой дисциплине в соответствии с полученными данными.

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

Он заключается в размышлении студентов о себе, будущей профессии, практической деятельности, что способствует осмыслению и формированию профессиональной мотивации и мотивации учения, осознанию индивидуального смысла изучения выбранного курса [22].

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

Этап целеполагания. Целью данного этапа является прежде всего осознание и постановка цели, которая оказывает решающее воздействие на выбор уровня усвоения содержания, средств обучения и представляет собой обобщенный идеальный результат, к которому стремится студент совместно с преподавателем. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту выявить и осознать индивидуальную цель изучения курса. Для более успешного процесса целеполагания преподаватель проводит упражнение «Проективное рисование Я-педагог». Задача каждого из студентов на листе бумаги нарисовать образ педагога, каким бы он хотел стать, на другом листе – образ педагога, каким он представляет себя сейчас. Далее студент сравнивает рисунки «себя будущего» и «себя настоящего», на основе самоанализа отвечает на вопрос: Что мне нужно сделать, чтобы стать таким, каким я хочу быть? Ответ на этот вопрос, а также результаты способов диагностики, самодиагностики являются основой для постановки цели изучения данного курса индивидуально для каждого студента.

В завершении занятия студентам предлагается работа с кейсом «Педагогическая этика» [44], имеющим целевой основой задачу научить студентов выявлять этические ценности, дающие моральное право педагогу учить других детей. Кейс также направлен на обучение студентов решать педагогическую задачу: «Умение проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, выявлять проблемы в осуществляемой профессиональной деятельности и определять способы их решения».

Решение кейса предполагает изучение следующих материалов: знакомство с понятиями «педагогическая этика» и «этика образования»; категориями педагогической этики – «педагогическая мораль», «нравственное сознание педагога», «нравственное отношение педагога». Работа с этим кейсом способствует процессу осознания себя в педагогической деятельности, развитию системы личностных представлений будущего педагога о самом себе – развитию образа «Я-педагог», который ответственен за осмысление себя в ситуациях, когда личностные качества учителя (или их отсутствие) выступают

как преграда к собственной активности или способствуют самореализации. На этом основании складываются представления личности о самой себе, они могут быть реалистичными — «какой я есть» — и идеальными — «каким я хотел бы быть», что в свою очередь, способствует, стимулирует студента к развитию профессионально значимых качеств педагога.

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

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

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

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

Немаловажным этапом занятия является проведение упражнений по решению педагогических ситуаций из школьной жизни самих студентов, что особенно настраивает их на успешную рефлексию.

Одним из вариантов такого упражнения являются решение разработанных нами кейсов, в основе которых лежат ситуаций, лично пережитых студентами во время обучения в школе. Для этого мы произвели сбор, систематизацию, обобщение и классификацию ситуаций. В результате было выявлено два типа наиболее распространенных педагогических конфликтных ситуации:

1) конфликт между группами детей в классном коллективе во внеурочной деятельности;

2) конфликт между учителем-предметником и учащимся в учебном процессе.

На основе выделенных ситуаций нами разработаны кейсы.

1. Кейс по решению проблемы в детском коллективе.

Ситуация. В середине весны перед учениками 11 класса встал вопрос о проведении выпускного вечера. Поскольку старшеклассники считали себя взрослыми самостоятельными людьми, на классном собрании было принято решение о возложении основных полномочий по организации праздника на актив класса. Но во время подготовки актив постоянно сталкивается с проблемами: основной коллектив отказывается от любых идей, предложенных организаторами, проявляет пассивность во время обсуждения. В классе назревает конфликт. Как в этой ситуации должен повести себя классный руководитель?

Материалы для решения:

- Выписка из типового положения о деятельности классного руководителя.

- Психологические проблемы школьников в сфере взаимоотношений как источник конфликтов.

- Выбор типа поведения и педагогического общения педагога как способ конструктивного разрешения конфликта в коллективе детей.

- Методы профилактики подростковых конфликтов.

2. Кейс по решению проблемы между учителем и учеником в учебном процессе.

Ситуация 1. На одном из уроков русского языка у ученика и педагога произошла дискуссия о возможности написания слов «кОмпания» и «кАмпания». Ученик утверждал, что правильность написания зависит от смыслового значения слова, учительница не соглашалась. Спор сильно раздражал учителя, поэтому она напомнила ученику о своем статусе. Услышав упреки, ученик открыл словарь и подошел к педагогу. Он был прав. Учитель…

Ситуация 2. Учащийся 10 класса вступил в конфликт с учителем химии. Предмет он знает. Один из вопросов слушал на подготовительных курсах в институте, но понял его неправильно. Этот же вопрос рассматривали в школе на уроке. Ученик имел о нем уже сложившееся представление (неверное). Поэтому объяснений учительницы не принял, хотя она была права. На этой почве возник конфликт, который усугублялся и дошел до того, что учащийся перестал заниматься химией, стал вызывающе вести себя на уроках...

Задание: сравните предложенные ситуации, попытайтесь найти решение каждой из них.

Материалы для решения:

- Понятие «педагогической компетентности», подходы различных авторов к определению понятия «профессиональная компетентность педагога».

- Статья В.Д. Шадрикова «Базовые компетенции педагогической деятельности».

- Проблемы профессиональной деформации педагогов и пути их преодоления.

- Смысловые барьеры между учителем и учеником и способы их разрешения.

- Схема «Как реагировать на поступок?»

Как показала практика, решение вышеописанных кейсов вызывает сильный эмоциональный отзыв у студентов, активизирует их работу, стимулирует на успех, поскольку ситуации, описанные в них, имеют основной их личный опыт. Рассмотрение же проблем спустя некоторое время способствует активной рефлексивной деятельности, помогает взглянуть на ситуацию с разных сторон, более объективно подойти к выбору решения.

Интересным является опыт организации решения проблемных ситуаций в форме з*аседания экспертной группы*. В одном из упражнений студентам предлагается организовать педсовет, одним из важных моментов которого является решение вопроса: «Кого принять в 6 класс с углублённым изучением английского языка? Всего поступило 6 заявлений. Но место только одно». Студенты перевоплощаются в директора школы, завуча по воспитательной работе, завуча учебной частью, классного руководителя, учителя по английскому языку, школьного психолога, социального педагога, школьного юриста и рассматривают характеристики кандидатов каждый со своей профессиональной позиции. В итоге обсуждения ситуации студенты должны принять общее решение.

Завершение занятия проводится с применением техники «Синквейн», поскольку активная работа студентов по написанию синквейнов позволяет преподавателю убедиться в их заинтересованности изучаемыми вопросами, а глубина самого стихотворения (степень значимости подбираемых определений) - в качестве усвоения полученных знаний. Кроме того, анализ синквейнов, написанных на одну и ту же тему, но в разные периоды времени одним студентом, могут помочь интерпретировать изменения в личностном отношении к изучаемой проблеме, например:

Синквейн на тему «Конфликт» студентки II курса Дарьи С.	
Восприятие понятия до изучения темы «Решение конфликтных педагогических ситуаций»	Восприятие понятия после изучения темы «Решение конфликтных педагогических ситуаций»
Конфликт Личный, неприятный. Разрушает, оскорбляет, разобщает. Часто неизбежен для меня. Столкновение.	Конфликт Частный, общественный. Провоцировать, раздражать, ссориться. Столкновение противоположных интересов. Компромисс.

Мы отчетливо видим разницу, проявляющуюся в отношении к изучаемому понятию, уже в начальных строках синквейна: личное отношение, выраженное прилагательными (*личный, неприятный*), меняется на восприятие конфликта как социального явления, глаголы изъявительного наклонения (*разрушает, оскорбляет*) заменяются на неопределенные (безличные) формы (*раздражать, ссориться*), что может говорить о более полном глубоком восприятии конфликта как социального явления, а не личной проблемы. Значительную разницу в эмоциональной окраске несет и завершающая строчка стиха: «столкновение» замещается на «компромисс», тем самым выражая понимание необходимости, а самое главное возможности выхода из конфликта.

Вводное занятие по теме **«Эмоциональная культура педагога»** организуется при помощи *техники «Кубик».* Для этого готовится кубик, на каждой из сторон которого пишется задание: опиши это, сравни это, проассоциируй это, проанализируй это, примени это, приведи «за» и «против» (поддержи или опровергни). Преподаватель бросает кубик над каждым столом, и таким образом определяется, в каком ракурсе будет группа осмыслять то или иное понятие. К рассмотрению предлагаются основополагающие понятий темы: «эмпатия», «экспрессивность», «эмоции». Можно привнести в задание немного творчества, предложив студентам не просто выступить с групповым

сообщением, а написать эссе или подготовить презентацию.

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

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

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

сивному характеру деятельности, инициирует творческую активность, усиливает полноту «проживания-переживания» чувств другого человека.

На следующем этапе занятия проводится экспресс-диагностика уровня эмпатии И.М. Юсупова. Она позволяет определить как общий уровень эмпатии, так и уровень эмпатии по отдельным шкалам, что в свою очередь, способствует осознанию студентами важности развития этого качества.

Далее студенты выполняют упражнение «Ролевая игра на развитие эмпатии». В его основе лежит *перцептивно-ориентировочный тренинг, который* развивает умение адекватно воспринимать себя и других, повышает чувствительность и интерес к другому человеку, направлен на развитие и улучшение понимания себя и других. Так, студентам предлагается психолого-педагогическая ситуация. За 8-10 минут им необходимо ее проанализировать, продумать эмоциональные реакции участников событий, а также предложить вероятное завершение истории, затем разыграть данную ситуацию перед группой. Приведем пример одной из них.

Ситуация «День рождения». Однажды на перемене дежурный педагог подвел к классному руководителю Толю.

- Ваш мальчик, Александра Федоровна?

- Мой. А что случилось?

- Полюбуйтесь, все цветы в соседнем дворе оборвал, — и как вещественное доказательство протянул большой букет астр.

Мальчик стоял, опустив голову, и часто взмахивал ресницами.

- Зачем ты рвал цветы, Толя? - мягко спросила учительница.

- Я хотел подарить маме. У нее сегодня день рождения. Он поднял полные слез глаза.

После уроков Александра Федоровна попросила Толю подождать ее, чтобы вместе идти домой. Мальчик ждал учительницу. Он думал о том, какой «подарок» сейчас получит мама, узнав, что он залез в чужой сад….

Упражнение предполагает экспертную оценку успешности выполнения педагогической задачи в ролевой игре по пятибалльной системе и включает:

степень адекватности понимания ситуации неблагополучия, наличие эмоциональной реакции, анализ гуманистического удержания действий, учет общего стиля поведения, фиксирование времени, затраченного на принятие решения и на достижение цели.

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

- на понимание процесса передачи и искажения информации; осознание роли процесса «слушания» (упражнения «Испорченный телефон», «Эксперимент с техникой повторения», «Эксперимент с техникой перефразирования»);

- на умение ведения конструктивного диалога с воспитанниками и переведение (избежания) спора в диалог (упражнения «Стиль общения», «Перебивание в беседе»);

- на научение правилам вербализации чувств и эмоций (упражнения «Разница позиций», «Почтительная вербализация», «Метафорическая вербализация»);

- на осознание важности речи учителя для установления межличностного взаимодействия с учащимися и обретения взаимопонимания (упражнения «Воспроизведи интонацию», «Неправильное поведение»).

Заключительным упражнением является просмотр нескольких видеоматериалов, демонстрирующих фрагменты уроков, проводимых педагогами с разными речевыми особенностями (беглая речь, тихий голос, невнятная речь, хорошо поставленный тон). Студентам предлагается рассказать о личностных характеристиках увиденных людей, провести анализ видеофрагментов, а

также с помощью «генерации идей» составить правила педагогического общения.

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

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

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

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

результатов деятельности и рефлексия.

Заключительное занятие курса предполагает аналитико-рефлексивную форму организации. Студенты осуществляют повторную диагностику, сравнивают результаты, динамику развития индивидуальных и профессиональных качеств, делают вывод о полученных результатах, осмысливают значимость личного вклада в саморазвитие, значение дисциплины в своем профессиональном становлении, степени достижения поставленной цели, эффективности используемых для достижения цели средств.

Приведем примеры высказываний студентов о своих результатах изучения курса.

Мои достижения в изучении курса: *«стала чувствовать себя уверенней в любых ситуациях», «получил не только знания, но и желание заниматься саморазвитием», «получил уверенность в своих возможностях», «научилась управлять своим состоянием», «научилась "не заливаться краской" в самый неподходящей момент », «считаю себя уравновешенным человеком», «научилась отстаивать свое мнение аргументами, а не криком»*.

Мне был нужен этот предмет для того, чтобы *«понять сущность и значение эмоциональной устойчивости», «проанализировать свои профессиональные возможности и найти способы их развития», «понять, как решать детские проблемы», «научиться контролировать свое поведение», «научиться мыслить нестандартно, креативно», «понять себя и других, решить внутренний конфликт».*

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

Рабочая тетрадь представляет собой учебное пособием, включающее систему заданий, отражающую логику изучения учебного предмета, и направленная на решение образовательных, развивающих и воспитательных задач [185].

Разработанная нами тетрадь по «Развитию ЭУ будущих педагогов» ре-

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

В рамках курса по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога» мы предлагаем также организацию деятельности студентов по оформлению ***портфолио*** процесса, которое направлены на фиксацию и последующий анализ процесса работы в той или иной области. Вместе с этим портфолио способствует развитию мотивации студентов к самостоятельному исследованию, интереса к развитию ЭУ в личной педагогической практике, предоставляет возможности осмысления студентами изменений произошедших в их развитии, установлении причин этих изменений.

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

При изучении курса «Развитие ЭУ будущего педагога» необходимо уделять внимание проверке знаний и диагностике развития качеств личности студентов. В соответствии с этим значимым оказывается входной и итоговый

контроль знаний студентов. При оценке целесообразно использовать тестовые формы проверки знаний.

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

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

Итоговая рефлексия организуется после изучения значительного объема учебного материала, например, по завершению раздела или курса [197].

Для развития навыков рефлексивной деятельности студентов могут применяться следующие приемы: свободные высказывания, выражающие личностную позицию к изучаемым вопросам, проводимые в конце занятий, по завершению упражнений; выступления на предложенную тему (незаконченный тезис): «Наиболее яркие эмоции у меня вызвало…», «При изучении данной темы для меня осталось непонятным …»). Можно предложить ответить на вопросы: «Каков мои результат при изучении этой темы?», «Как я его достиг?», «Какие трудности возникли при изучении темы?», «Как я их преодолевал и планирую преодолевать?». Также с целью развития рефлексивных умений студентов можно использовать написание синквейнов, эссе на проблемные темы, проектное рисование или графическое изображение перспектив собственного развития. Проведение рефлексии способствует обнаружению новых или скрытых ранее собственных впечатлений и переживаний.

Отметим, что при организации изучения данного курса необходимо учитывать специфику направления подготовки; исходный уровень психолого-педагогических знаний и умений, виды уже прошедших педагогических практик; личностные интересы, потребности и проблемы студентов - в со-

держании дисциплины может быть углублен отдельный компонент курса, изменена проблематика тренинговых занятий, расставлены акценты на проблемах межличностных отношений в группе, построения взаимоотношений с окружающими людьми.

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

От описания самого процесса перейдем к рассмотрению его результатов.

Отметим, что мы выделяем несколько экспериментальных групп, в том числе вторую группу, включающую в себя студентов, которые кроме специально модифицированных занятий по педагогическим дисциплинам, посещала также занятия в рамках авторского курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога». Количественный состав – 3 группы студентов второго курса (43 человека).

После изучения курса по выбору мы обратились к студентам с просьбой заполнить анкету «Критерии и показатели развития ЭУ будущего педагога», анализ результатов которой показал значительный рост показателей по каждому из критериев, что подтверждается сравнением контрольной и 2-й экспериментальной групп по U-критерию Манна-Уитни (значимые различия есть по каждому из вопросов).

Сравнительный анализ данных (средний балл) на момент начала опытно-экспериментальной работы и окончания изучения спецкурса представлен в таблице 18.

Таблица 18

Средние показатели по критериям развития ЭУ 2-ой экспериментальной группы

Критерии	**Этап опытно-экспериментальной работы**	
	Начало эксперимента	**Завершение изучения спецкурса**
Когнитивный	1,5	2,81
Мотивационно-целевой	1,32	2,23
Эмоционально-волевой	2,16	2,7
Поведенческо-деятельностный	2,13	2,75

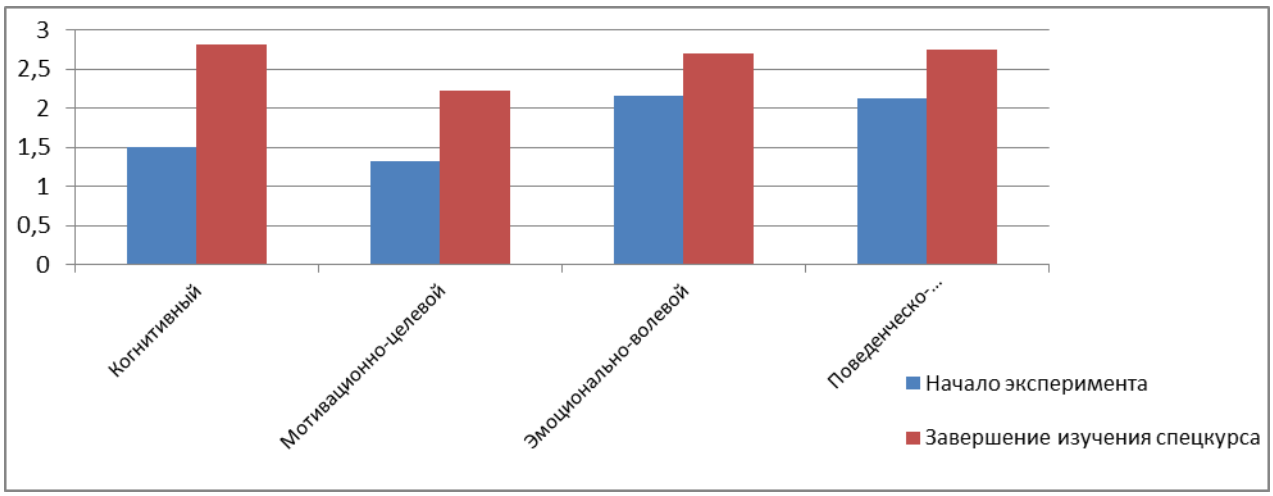


Диаграмма 8. Средние показатели по критериям развития ЭУ 2-ой экспериментальной группы

Таблица 19

Сравнение контрольной (К) и 2-ой опытно-экспериментальной группы (Э2) по U-критерию Манна-Уитни

Исследуемый показатель	Средние значения		Уровень значимости	
	К	Э2	p	
Контроль знаний	**5,65**	**7,88**	**0,00000103**	***
Самоконтроль в состоянии стресса	**4,66**	**2,79**	**0,00122428**	**
Уровень реактивной ситуативной тревожности	**43,59**	**36,60**	**0,00284518**	**
Направленность личности				
На себя	**4,95**	**3,60**	**0,00232874**	**
На дело	**4,89**	**7,60**	**0,00084773**	***
На общение	7,22	5,77	0,21462351	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса				
Разрешение проблемы	**18,78**	**24,19**	**0,01903595**	*
Поиск социальной поддержки	**25,76**	**20,49**	**0,00119486**	**
Избегание проблем	18,14	16,88	0,11344519	

Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»				
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,58**	**2,93**	**0,00000000**	***
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**1,67**	**2,91**	**0,00000000**	***
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	**1,36**	**2,79**	**0,00000000**	***
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	**1,29**	**2,72**	**0,00000000**	***
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	**1,33**	**2,70**	**0,00000000**	***
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	**1,21**	**2,22**	**0,00000000**	***
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	**1,25**	**2,24**	**0,00000001**	***
Я способен к эмпатии	**1,72**	**2,18**	**0,01653221**	*
Я способен к рефлексии	**2,11**	**2,49**	**0,00915369**	**
Я способен к сопереживанию, соучастию	**2,35**	**2,88**	**0,00007775**	***
Я способен к адекватной самооценке	**2,00**	**2,72**	**0,00000310**	***
Я способен к самокритичности	**2,06**	**3,00**	**0,00000000**	***
Я способен к толерантности	**2,08**	**2,79**	**0,00001007**	***
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	**2,50**	**2,88**	**0,00137303**	**
Я владею своими эмоциями	**2,09**	**2,70**	**0,00001387**	***
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	**1,56**	**2,70**	**0,00000000**	***
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	**2,16**	**2,86**	**0,00000851**	***
Я умею объективно оценивать ситуацию	**2,14**	**2,70**	**0,00207572**	**
Я умею регулировать собственное поведение	**2,00**	**2,84**	**0,00000043**	***
Я умею отстаивать свои интересы	**1,97**	**2,91**	**0,00000013**	***
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	**2,65**	**2,88**	**0,04162544**	*
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	**1,81**	**2,40**	**0,00003710**	***
*** - различия на уровне значимости p<0,05** **** - различия на уровне значимости p<0,01** ***** - различия на уровне значимости p<0,001**				

Представленные результаты подтверждаются личными высказываниями студентов, полученными при ответе на открытые вопросы анкеты:

- большинство студентов считают себя эмоционально устойчивыми людьми: «… теперь мои эмоции всегда при мне», «я могу поддерживать внутреннее спокойствие, несмотря на внешние раздражители», «я вовремя анализирую ситуацию и могу удержаться от ненужных эмоциональных всплесков»;

- у опрошенных появилась четкое осознание ЭУ как профессионально значимого качества педагога и мотивация на ее развитие в связи с этим аспектом: «Педагог должен быть эмоционально устойчив, тогда в конфликтной или провоцирующей ситуации он сможет найти правильный

выход и не потеряет образцово-показательной функции педагога»; «Эмоционально устойчивый человек всегда спокоен, уравновешен и объективен, а это так важно при работе с детьми».

В связи с довольно высокими значениями среднего балла по критериям развития, полученными по результатам самооценки студентами своих знаний, умений и качеств, мы провели замеры отдельных показателей. Результаты представлены в таблицы 20-24.

Таблица 20

Результаты диагностики когнитивного критерия

	Исход. данные	Контр. группа	2-я эксперим. группа
8-10 баллов	8%	15%	69%
5-7 баллов	62,5%	55%	29%
0-4 балла	29,5%	30%	2%

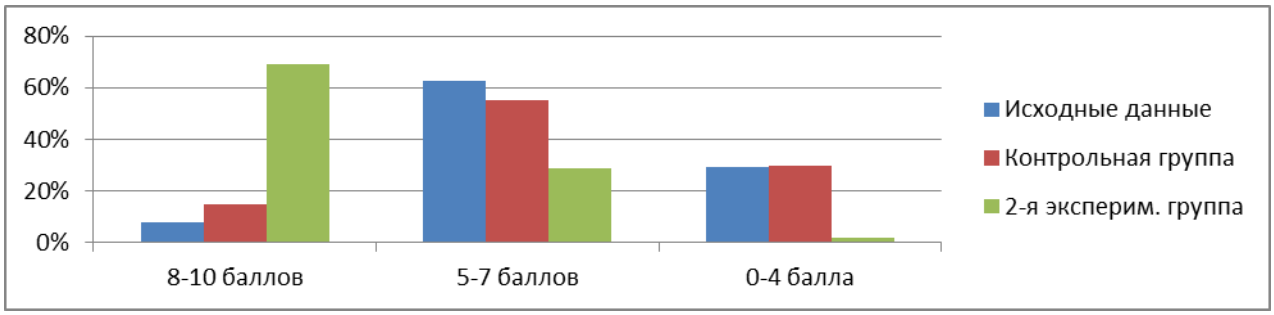


Диаграмма 9. Результаты диагностики когнитивного критерия

Во 2-ой экспериментальной группе произошел значительный рост числа студентов, получивших максимальное количество баллов по результатам тестирования уровня знаний по вопросу развития ЭУ, что подтверждается значимыми различиями между контрольной и 2-й экспериментальной группой (p=0,00000103), а также 2-й и 1-й экспериментальной группами (p=0,00000024). Динамика среднего балла представлена диаграммой.

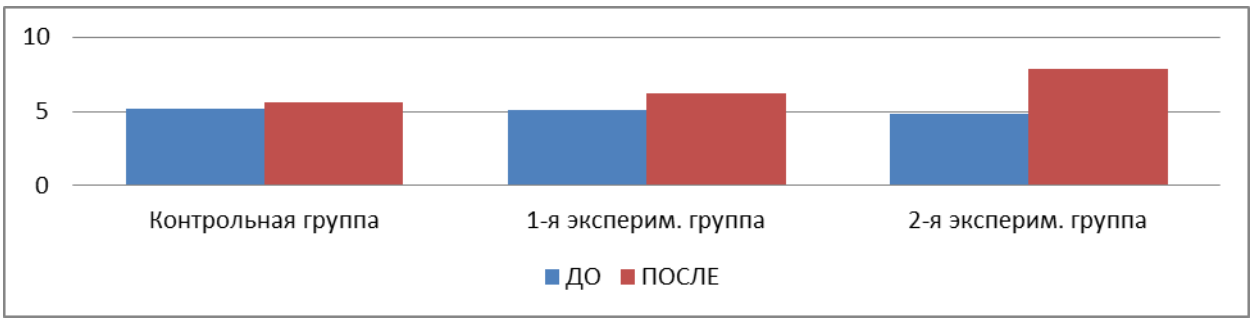


Диаграмма 10. Сравнение среднего балла по результатам тестирования до начала опытно-экспериментальной работы и после ее завершения

Таблица 21

Результаты диагностики мотивационно-целевого критерия по методике «Направленность личность»

	Исход. данные	Контр. группа	2-ая эксперим. группа
На себя	71%	10%	5%
На общение	22%	61%	27%
На дело	7%	29%	68%

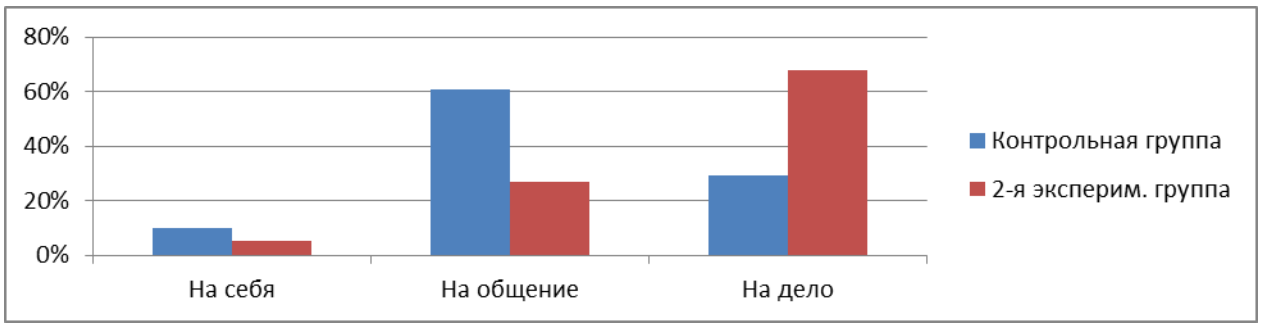


Диаграмма 11. Результаты диагностики мотивационно-целевого критерия по методике «Направленность личность»

Направленность личности значительного числа студентов 2-ой экспериментальной группы, изучившей спецкурс, - «на дело» может служить доказательством развития показателей эмоционально-волевого критерия (эмпатии, сопереживания, самокритичности, толерантности), поскольку характеризуется стремлением выполнения работы на высоком уровне за счет выстраивания деловых сотрудниченских отношений, в основе которых лежат ранее перечисленные качества (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,00232874).

Таблица 22

Результаты диагностики эмоционально-волевого критерия по шкале ситуативной (реактивной) тревожности

	Исход. данные	Контр. группа	2-ая эксперим. группа
Высокий уровень	56%	54%	18%
Средний уровень	32%	29%	49%
Низкий уровень	12%	17%	33%

Интересны результаты диагностики «Уровень ситуативной (реактивной) тревожности» (значимые различия p=0,00284518). Они показали изменение динамики в сторону снижения уровня ситуативной тревожности, что свидетельствует об освоении студентами 2-1 экспериментальной группы приемов саморегуляции эмоциональных состояний и развитии способности к применению их в практической деятельности (то есть здесь и сейчас).

Таблица 23

Результаты диагностики показателей поведенческо-деятельностного критерия

Поведение в состоянии стресса				Индикатор копинг-стратегии			
	Исход. данные	Контр. группа	2-ая эксперим. группа		Исход. данные	Контр. группа	2-ая эксперим. группа
Уверенность	71%	44%	77%	Разрешение проблем	19%	14%	59%
Сомнение	22%	48%	20%	Поиск социальной поддержки	48%	74%	38%
Истощение	7%	8%	3%	Избегание проблем	33%	12%	3%

Результаты диагностики «Поведение в состоянии стресса» показали, большинство студентов 2-й экспериментальной группы способны вести себя в состоянии стресса довольно сдержанно и умеют регулировать свои эмоций. Это изменение мы связываем с организацией целенаправленной работы по обучению студентов приемам саморегуляции в эмоциональных ситуациях на занятиях курса по выбору (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,00122428) .

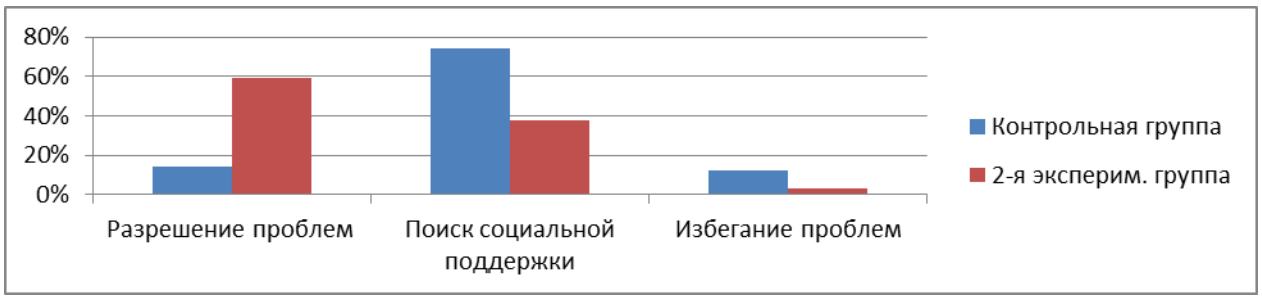


Диаграмма 12. Результаты диагностики копинг-стратегии в состоянии стресса

Методика Д. Амирхана показала приоритетность копинг-стратегии «разрешение проблем» у 59 % студентов экспериментальной группы (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,01903595), что может объясняться выработкой навыка по решению педагогических проблем, полученного во время изучения спецкурса (заметим, что технология решения педагогических ситуаций является одним из главных средств обучения на занятиях курса). У 38% студентов экспериментальной группы приоритетной копинг-стратегией остается «поиск социальной поддержки» (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,00119486; в отношении 1-й экспериментальной p= 0,03036762), это говорит о сохранении необходимости совета, поддержки в принятии решения. Выбор этого вида копинг-стратегии может быть обусловлен недостаточностью опыта практической деятельности, вследствие чего появляется боязнь последствий неправильного принятого решения и желание посоветоваться с кем-то более опытным.

Для подтверждения результатов диагностики 2-й опытно-экспериментальной группы мы также посчитали важным изучить экспертное мнение. Для этого мы обратились к педагогам университета, работающим кураторами групп, студенты которых изучали спецкурс, с просьбой охарактеризовать их с точки зрения уровня развития эмоциональной устойчивости. Общее мнение кураторов о студентах с позиции развития у них ЭУ следующее: «При работе со студентами я наблюдаю у них наличие важных личностных характеристик – эмпатии, толерантности, способности к диалогу, сдерживанию негативных эмоций, отсутствия излишней

эмоциональности, вспыльчивости – это выражается как в их суждениях, так и в поведении. Конечно, нельзя сказать это о каждом из студентов – у одних эти качества проявляются ярче, у других – сдержаннее».

Таким образом, проведение ряда методик, отслеживающих отдельные показатели развития ЭУ будущих педагогов, подтверждает высокую значимость комплексного применения инвариативной и вариативной частей педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих учителей.

Отметим также, что курс «Развитие ЭУ будущих педагогов», описанный нами ранее, может быть реализован как курс факультативной направленности, поскольку имеют гибкую структуру и возможность вариации учебных часов. Однако, мы считаем, что эффективность факультатива как средства развития ЭУ студентов педагогического вуза сохранится только при условии соблюдения принципов индивидуализации содержания и его личной значимости для студентов.

Участие студентов в факультативах - дело добровольное, оно показывает наличие высокой учебной мотивации студента и его интереса к обсуждаемым темам, поэтому важной особенностью проведения факультативов является сохранение интереса. Эффективным способом его поддержания является отбор личностно значимого содержания. В отличие от учебного занятия, где содержание строго регламентировано программой, отбор учебного материала для факультатива более свободный. На усмотрение преподавателя можно уделить больше внимания отдельным аспектам, сделать акцент на вопросах волнующих и интересующих студентов, посещающих факультатив.

Перейдем к описанию результатов. Так, в третью выделяемую нами группу вошли студенты, посещали традиционные занятия по педагогическим дисциплинам, а также по собственному желанию посещали факультативные занятия по развитию ЭУ (9 человек). Группа была сформирована из студентов, которые на втором курсе посещали занятия по педагогике, а на третьем – факультатив.

Факультативные занятия выстраивались по логике курса по выбору

«Развитие ЭУ будущего педагога», но с обязательным учетом интересов и потребностей учащихся. Так студенты рассмотрели общие проблемы по этому направлению, вопросы развития ЭУ на примере личных жизненных и профессиональных ситуаций. Занятия носили проблемный характер, практическую направленность и предполагали обязательную рефлексию.

В отличие от изучения спецкурса, работа на факультативе не сопровождалась рабочей тетрадью, взамен этого студентам предлагалось вести личные дневники наблюдений, предназначенные для изучения личной динамики развития ЭУ.

Анализ содержания дневников показал эффективность проведения факультативных занятий: в каждом из них содержалась информация не только практического, но и теоретического характера. В дневниках были представлены основные определения, способы регуляции эмоциональных состояний, результаты диагностик, выделены личные стратегии развития ЭУ.

В ходе беседы студенты отмечают эффективность проводимых занятий: «Мне показалось полезным походить на эти занятия, они оказались интересными и познавательными»; «важно то, что на занятиях мы разбирали не придуманные истории, а те, с которыми мы сталкивались в жизни, это помогло посмотреть на них с другой стороны, найти оптимальный выход», «на практике я поняла, что работа учителя сложна с психологической точки зрения и боялась, что не выдержу морально такую нагрузку, теперь я знаю способы регуляции своих состояний, и хочу их попробовать в жизни».

Опыт организации факультативных занятий по курсу «Развитие ЭУ будущего педагога» показывает эффективность следующей структуры построения занятия.

1. Знакомство студентов с педагогической ситуацией.
2. Решение студентами ситуации. Высказывание предположений о возможной теме занятия.
3. Озвучивание преподавателем темы занятия.

4. Проведение рефлексии студентами личного опыта, связанного с темой.

5. Выполнение упражнений.

6. Решение педагогических ситуаций предложенных студентами или преподавателем.

7. Освоение способов регуляции поведения/ эмоционального состояния в решаемых ранее педагогических ситуациях.

Таким образом, работая с относительно небольшим числом заинтересованных студентов, преподаватель в большей мере, чем на занятии, может осуществлять индивидуализированный подход, подбирать задания в зависимости от склонностей и особенностей студентов.

После завершения факультативных занятий мы обратились к студентам с просьбой заполнить анкету «Критерии и показатели развития ЭУ будущего педагога».

Анализ результатов анкеты по U-критерию Манна-Уитни (таблица 24) не выявил значимых различий между контрольной и 3-й экспериментальной группой в отношении мотивационно-целевого, эмоционально-волевого и поведенческо-деятельностного компонентов. Конитивный компонент имеет тенденцию к росту (значимые различия по вопросам - Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость» p= 0,01305717; Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность» p=0,03539601)

Таблица 24

Сравнение контрольной (К) и 3-й опытно-экспериментальной группы (Э3) по U-критерию Манна-Уитни по завершению опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения		Уровень значимости	
	К	Э3	p	
Контроль знаний	**5,65**	**7,22**	**0,02901659**	*
Самоконтроль в состоянии стресса	**4,66**	**2,44**	**0,01893955**	*
Уровень реактивной ситуативной тревожности	43,59	36,22	0,06127087	
Направленность личности				
На себя	4,95	4,22	0,20833360	
На дело	4,89	7,56	0,05904048	
На общение	7,22	5,22	0,22550555	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса				
Разрешение проблемы	18,78	23,33	0,56850082	
Поиск социальной поддержки	**25,76**	**19,89**	**0,02120713**	*
Избегание проблем	18,14	16,67	0,07658586	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»				
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,58**	**2,11**	**0,01305717**	*
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**1,67**	**2,22**	**0,03539601**	*
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,36	1,56	0,26974997	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,29	1,33	0,70752662	
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,33	1,44	0,67236674	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,21	1,29	0,53587782	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,25	1,25	0,87452161	
Я способен к эмпатии	1,72	1,44	0,34770688	
Я способен к рефлексии	2,11	1,78	0,18276145	
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,35	2,44	0,86638117	
Я способен к адекватной самооценке	2,00	2,22	0,36890039	
Я способен к самокритичности	2,06	1,89	0,53819931	
Я способен к толерантности	2,08	1,67	0,13008004	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,50	2,33	0,69543189	
Я владею своими эмоциями	2,09	1,78	0,22156230	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,56	1,43	0,71044552	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,16	1,78	0,17469953	
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,14	2,00	0,55534637	
Я умею регулировать собственное поведение	2,00	1,56	0,13101061	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	2,00	0,91608274	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,65	2,89	0,25323677	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	1,81	2,11	0,14308771	

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Сравнительный анализ данных (средний балл) на момент начала опытно-экспериментальной работы и завершения факультативных занятий

представлен в таблице 25.

Таблица 25

Средние показатели по критериям развития ЭУ 3-ей экспериментальной группы

Критерии	**Этап опытно-экспериментальной работы**	
	Начало эксперимен-та	**Завершение факуль-тативных занятий**
Когнитивный	1,27	1,734
Мотивационно-целевой	1,0	1,27
Эмоционально-волевой	1,92	1,94
Поведенческо-деятельностный	1,63	1,96

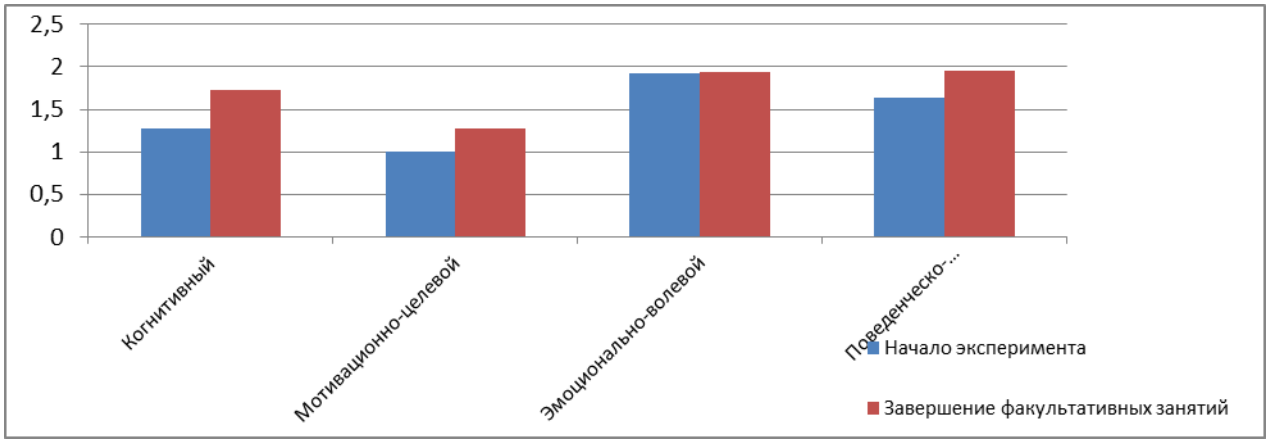


Диаграмма 13. Средние показатели по критериям развития ЭУ 3-ей экспериментальной группы

Для подтверждения результатов, полученных на основе самооценки студентов, мы провели замеры отдельных показателей. Результаты представлены в таблицы 26-29.

Таблица 26

Результаты диагностики когнитивного критерия

	Исход. данные	Контр. Группа	3-я эксперим. группа
8-10 баллов	8%	15%	55%
5-7 баллов	62,5%	55%	35%
0-4 балла	29,5%	30%	10%

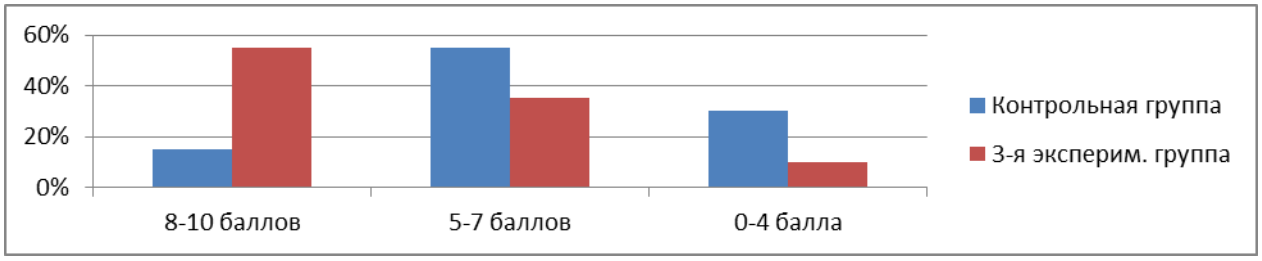


Диаграмма 14. Результаты диагностики когнитивного критерия

Результаты проведения теста знаний по вопросам развития ЭУ показали положительные изменения (значимые различия в отношении контрольной группы p=0,02901659) когнитивного компонента развития ЭУ.

Таблица 27

Результаты диагностики мотивационно-целевого критерия по методике «Направленность личность»

	Исход. данные	Контр. группа	3-я эксперим. Группа
На себя	71%	10%	11%
На общение	22%	61%	22%
На дело	7%	29%	67%

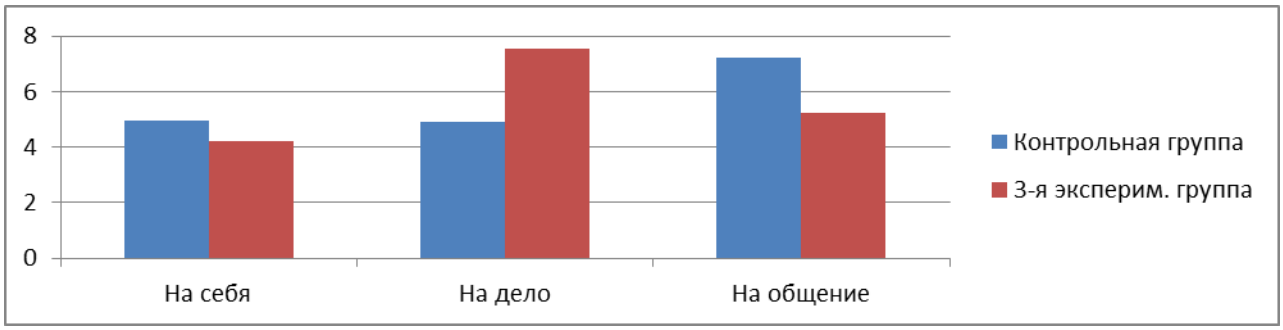


Диаграмма 15. Результаты диагностики мотивационно-целевого критерия по методике «Направленность личность»

Направленность личности значительного числа студентов 3-й экспериментальной группы - «на дело», говорит о том, что рассмотрение вопросов, связанных с трудностями профессиональной деятельности учителей, могут служить стимулом для переосмысления ценностных ориентиров студентов, появлению профессиональной направленности.

Таблица 28

Результаты диагностики эмоционально-волевого критерия по шкале ситуативной (реактивной) тревожности

	Исход. данные	Контр. группа	3-я эксперим. группа
Высокий уровень	56%	54%	23%
Средний уровень	32%	29%	44%
Низкий уровень	12%	17%	33%

Результаты диагностики ситуативной (реактивной) тревожности показали общую динамику снижения ее уровня. Однако они не являются значимыми (p=0,06127087), поэтому мы не можем говорить о формировании у студентов навыков саморегуляции эмоционального состояния, а скорее можем связать это с установлением благоприятного, комфортного, доброжелательного настроения во время факультативных занятий.

Таблица 29

Результаты диагностики показателей поведенческо-деятельностного критерия

Поведение в состоянии стресса				Индикатор копинг-стратегии			
	Исход. данные	Контр. группа	3-я эксперим. группа		Исход. данные	Контр. группа	3-я эксперим. группа
Уверенность	71%	44%	78%	Разрешение проблем	19%	14%	56%
Сомнение	22%	48%	22%	Поиск социальной поддержки	48%	74%	33%
Истощение	7%	8%	0%	Избегание проблем	33%	12%	11%

Результаты диагностики «Поведение в состоянии стресса» показали, что большинство студентов 3-й экспериментальной группы способны уверенно вести себя в состоянии стресса.

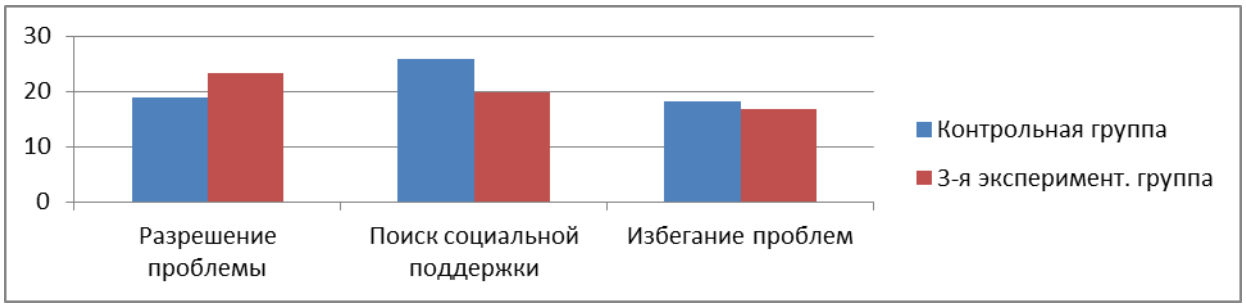


Диаграмма 16. Сравнение среднего балла контрольной и 3-й экспериментальной группы по методике «Индикатор копинг-стратегии»

Методика Д. Амирхана показала значимые различия между контрольной и 3-ей экспериментальной группой в отношении копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» (p=0,02120713), характеризуемые уменьшением числа студентов, посещающих факультатив на 41%. Это можно объяснить тем, что совместное обсуждение неоднозначных педагогических ситуаций способствует формированию навыков самостоятельного принятия решения.

Результаты методик подтверждаются личными высказываниями студентов, полученными при ответе на открытые вопросы анкеты:

- большинство студентов считает себя эмоционально устойчивыми людьми: «я вовремя анализирую ситуацию и могу удержаться от ненужных эмоциональных всплесков», «чувствую себя комфортно в любой ситуации, ведь могу контролировать свое состояние», «думаю, что на следующей пед-практике в школе я достойно проявлю себя как учитель, ведь смогу избежать волнения»;

- у опрошенных появилась осознание ЭУ как профессионально значимого качества педагога и мотивация на ее развитие в связи с этим аспектом: «В школе учатся разные дети и к каждому нужно найти подход, понимая какие чувства испытывает ребенок в данный момент, проще подобрать слова для общения», «чтобы работать учителем нужны «железные нервы», а я

очень ранима, и совсем неплохо, что я научилась не нервничать по пустякам».

Подводя итог, отметим, что факультативные занятия обладают потенциалом развития ЭУ, но в значительно меньшей степени, чем другие используемые нами средства. Высокую значимость в развитии ЭУ будущих учителей показало комплексное применение инвариантной и вариативной частей педагогического обеспечения исследуемого процесса.

2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Третий этап опытно-экспериментальной работы предполагал решение следующих задач:

• оценку результативности реализации модели педагогического обеспечения;

• определение ведущих условий и средств процесса педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов.

На этом этапе использовались методы анкетирования, экспертной оценки, метод самооценки, беседы и др.

Для решения первой задачи мы определили уровень развития ЭУ будущих педагогов и сравнили полученные данные с результатами первого среза. Заметим, что нами модифицирована методика, которая была использована на первом этапе, она дополнена вопросами об эффективности основных условий и средств педагогического обеспечения (см. приложение 5).

1. Сопоставляя результаты подготовительного и заключительного этапа, можно сделать следующие выводы.

1.1. На начало эксперимента студенты ЯГПУ отмечали у себя стихийно-эмпирический уровень развития ЭУ. Ситуация изменилась к окончанию опытно-экспериментальной работы. Продемонстрируем динамику в следующей таблице 30, диаграмма 17,18.

Таблица 30

Средние показатели по критериям развития ЭУ на завершающем этапе эксперимента

Критерии	Группы, выделяемые в опытно-экспериментальной работе				
	Исходные данные	Контрольная группа	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Когнитивный	1,47	1,45	2,03	2,81	1,734
Мотивационно-целевой	1,25	1,23	1,56	2,23	1,27
Эмоционально-волевой	2,13	2,02	2,5	2,7	1,94
Поведенческо-деятельностный	2,06	2,04	2,52	2,75	1,96

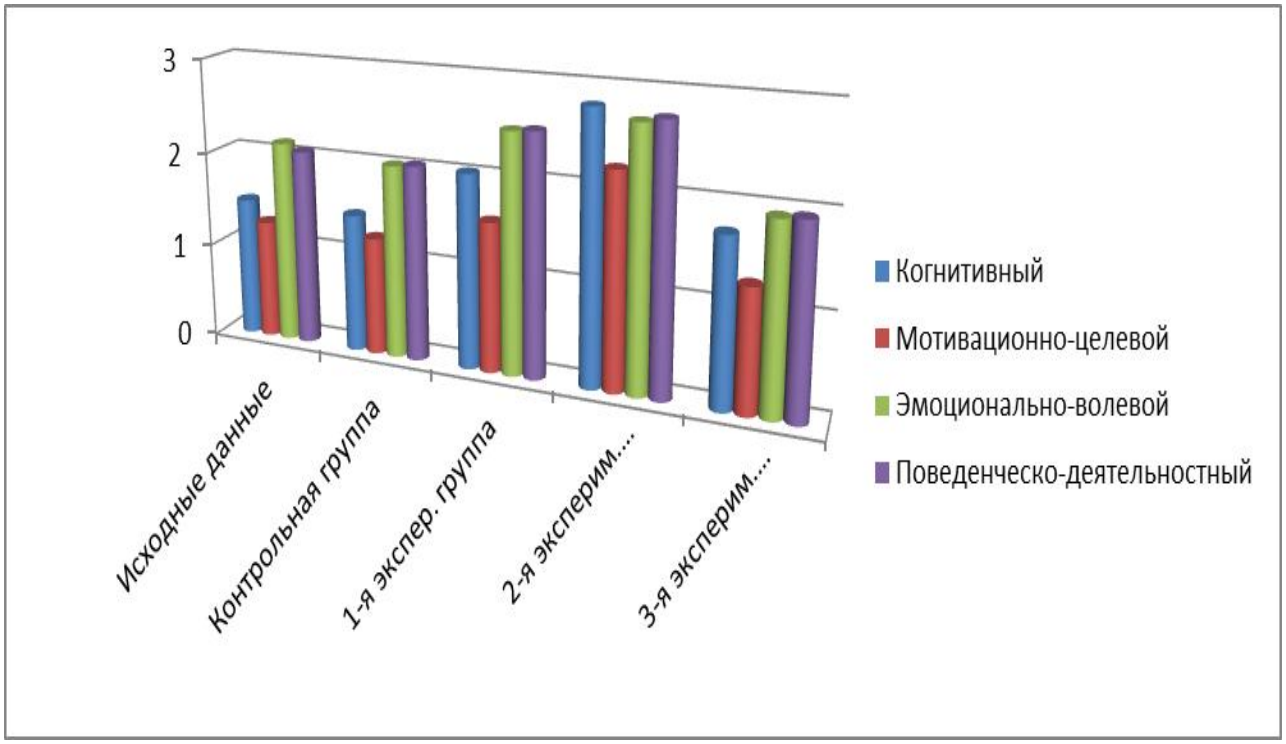


Диаграмма 17. Средние показатели по критериям развития ЭУ на завершающем этапе эксперимента

Представленные результаты соответствуют *эмпирическому и теоретическому уровням* развития эмоциональной устойчивости.

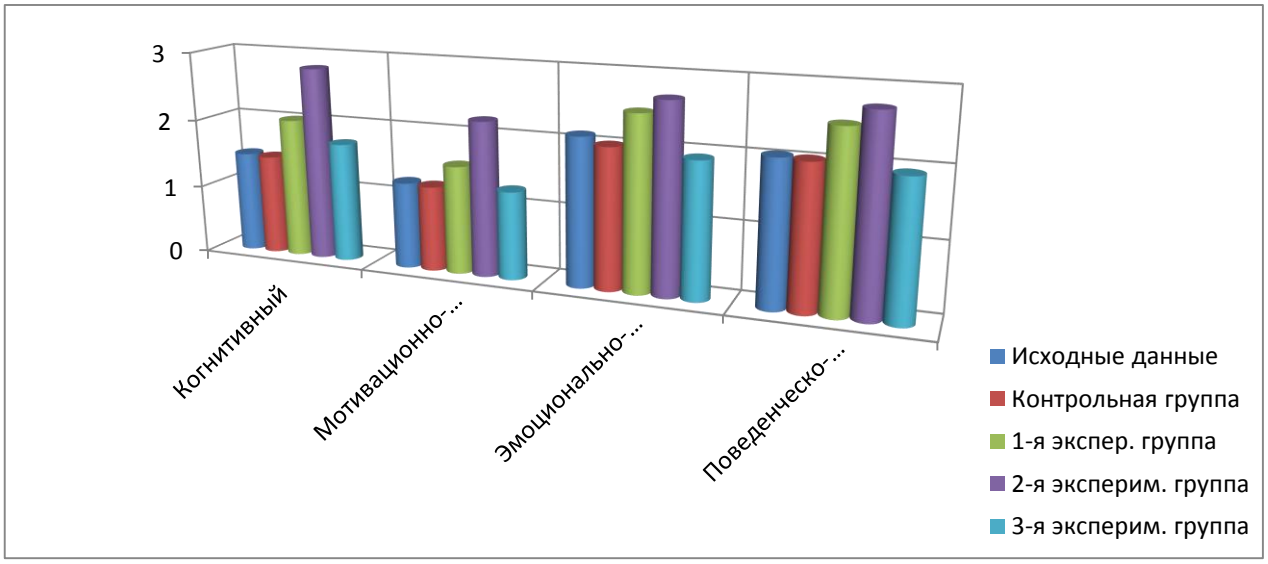


Диаграмма 18. Средние показатели по критериям развития ЭУ на завершающем этапе эксперимента

1.2. Сравнение результатов входного и итогового контроля, проводимого в форме тестирования, показало положительную динамику развития когнитивного компонента в экспериментальных группах (диаграмма 19). Наиболее значимые изменения произошли во 2-й группе, поэтому правомерно говорить о том, что курс по выбору обладает высоким потенциалом развития знаний по проблеме ЭУ.

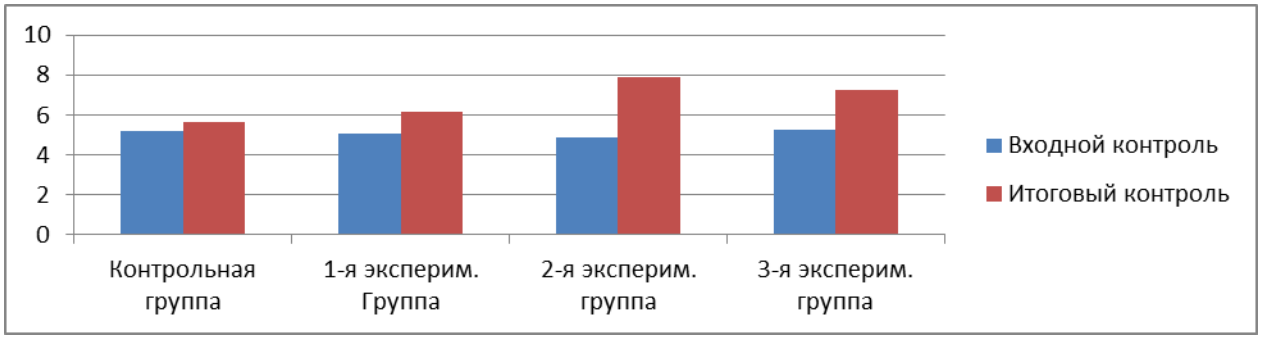


Диаграмма 19. Сравнение результатов входного и итогового контроля знаний по вопросу развития ЭУ

1.3. Направленность личности большей части студентов с позиции «на себя» изменилась «на дело» и «на общение», что отражено в диаграммах.

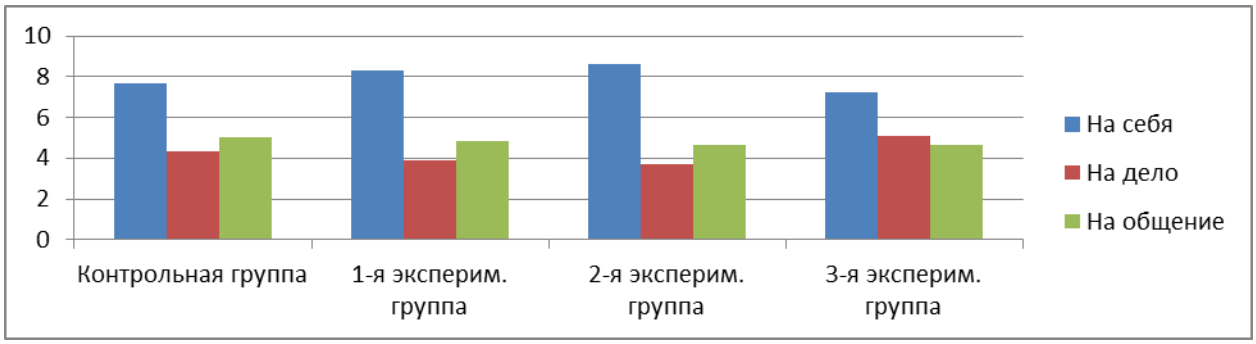


Диаграмма 20. Результаты диагностики по методике «Направленность личности» **до начала** опытно-экспериментальной работы

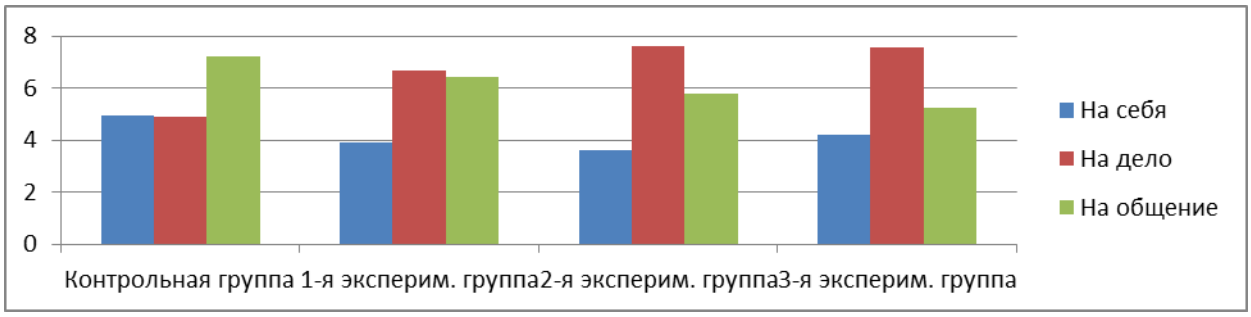


Диаграмма 21. Результаты диагностики по методике «Направленность личности» **по завершении** опытно-экспериментальной работы

1.4. Уровень ситуативной реактивной тревожности (по методике Ч.Д.Спилберга в интерпретации Ю.Л. Ханина) в каждой из групп имел тенденцию к снижению (диаграмма), наибольшие различия произошли во 2-й и 3-й экспериментальных группах. Это говорит о том, что студенты, входившие в их состав, обладают навыками саморегуляции в сложных эмоциональных ситуациях.

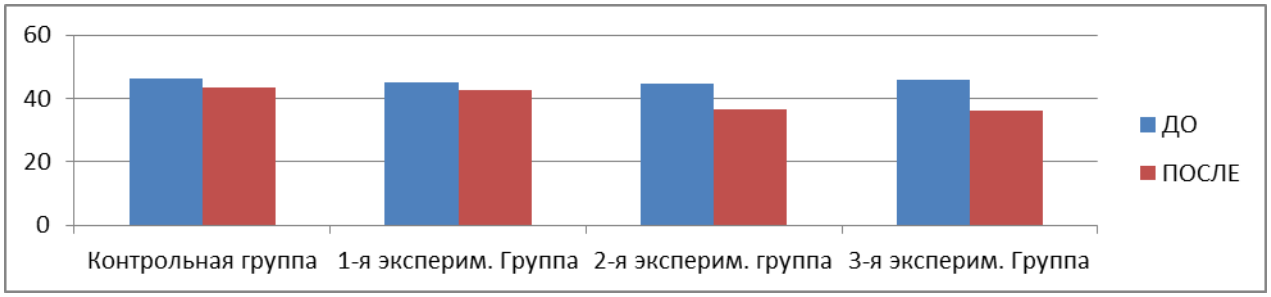


Диаграмма 22. Уровень ситуативной реактивной тревожности до начала опытно-экспериментальной работы и после ее завершения

1.5. Результаты диагностики «Поведение в состоянии стресса» показали уменьшение числа студентов 2-й и 3-й экспериментальных групп, не знающих

рациональных способов поведения в состоянии стресса. В отношении 1-й экспериментальной группы положительной динамики не выявлено, что говорит о недостаточной работе в этом направлении на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам.

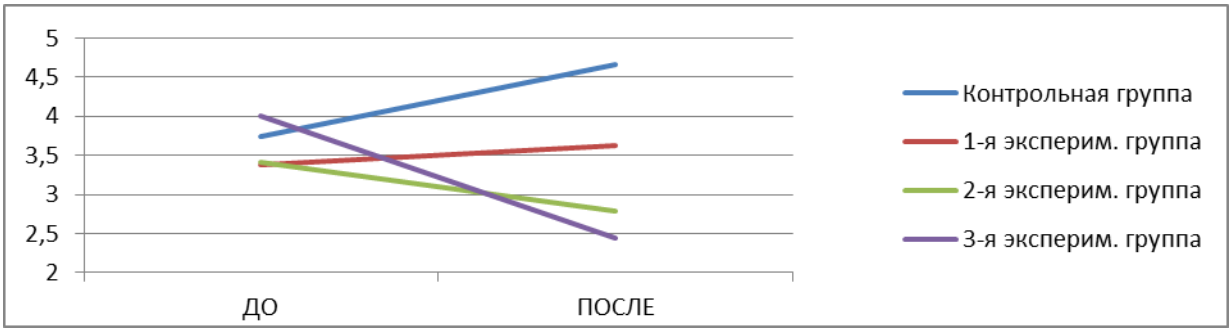


Диаграмма 23. Результаты диагностики «Поведение в состоянии стресса»*

*Интерпретация результатов указанной методики рассчитывается от противного, то есть, чем ниже количество баллов, тем увереннее ведет себя человек в состоянии стресса.

1.6. Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегии преодоления стресса», проведенной в завершение опытно-экспериментальной работы, показали увеличение числа студентов опытно-экспериментальных групп, выбирающих копинг-стратегию «разрешение проблемы».

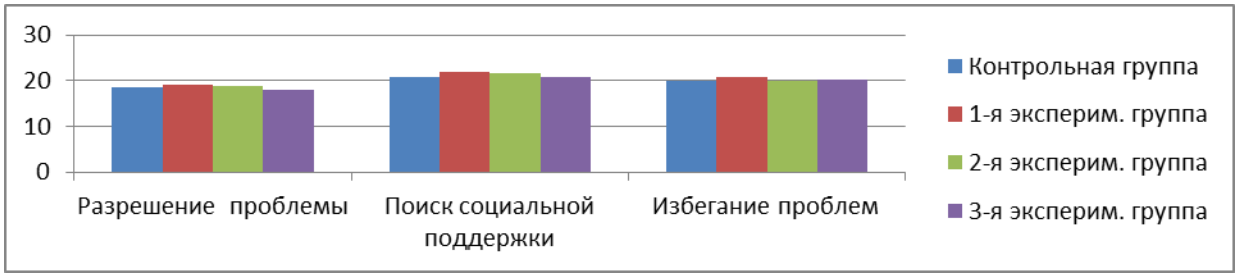


Диаграмма 24. Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегии преодоления стресса» **до начала** опытно-экспериментальной работы

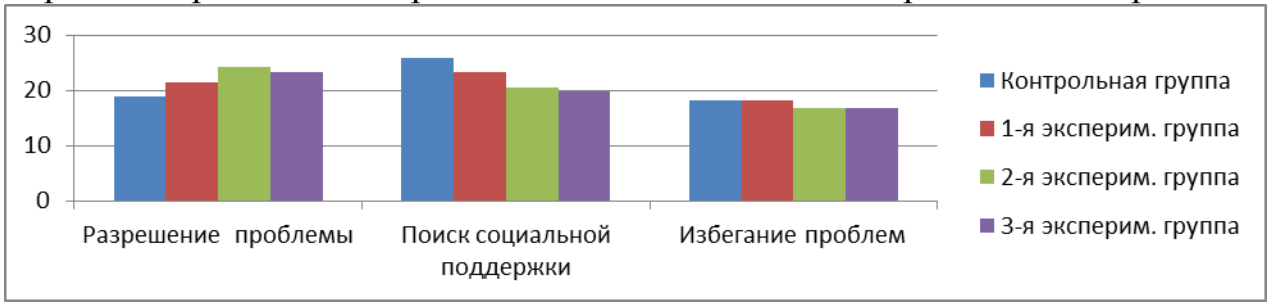


Диаграмма 25. Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегии преодоления стресса» **по завершении** опытно-экспериментальной работы

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

способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);

способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);

готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);

способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);

владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);

готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);

способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10) [188].

2. Решение второй задачи – определение эффективности условий и средств процесса развития ЭУ студентов - потребовало изучения мнения студентов по данной проблеме.

Студентам было предложено ответить на вопрос «Что в значительной степени повлияло на изменения Вашего отношения к вопросу развития ЭУ?» Наиболее значимые условия педобеспечения процесса развития ЭУ указаны в таблице 31.

Таблица 31

Наиболее значимые условия педобеспечения процесса развития ЭУ (оценка студентов)

№ п/п	Условие	%
1	Осознание профессиональной значимости развития эмоциональной устойчивости	91
2	Первый профессиональный опыт педагогической деятельности (педагогическая практика)	83
3	Пример эмоционально устойчивого поведения преподавателей вуза и/или школьных руководителей практики	72
4	Осознание личностной значимости развития эмоциональной устойчивости	69

Наряду с представленными в таблице условиями, студенты также указывают и такие как определение собственного уровня развития ЭУ (37 %), стремление к саморазвитию (11 %).

«Какие из средств в наибольшей степени способствуют эффективности развития ЭУ будущего педагога?» Результаты представлены в таблице 32.

Таблица 32

Наиболее эффективные педагогические средства развития ЭУ (оценка студентов)

№ п/п	Название средства	%
1	Курс по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога»	71
2	Педагогическая практика	67
3	Занятие по психолого-педагогическим дисциплинам	56
4	Факультативные занятия по развитию эмоциональной устойчивости	12

Таким образом, основные средства, предусмотренные педагогическим обеспечением, студенты считают значимыми.

Мы посчитали необходимым подтвердить мнение студентов, результатами, полученными при помощи методики «Диагностика мотивационных состояний», которая позволяет определить степень побуждения к учебной деятельности.

Для этого мы в течение ряда занятий предлагали студентам заполнить

опросник на каждом из этапов нашей практической работы (на занятиях по педагогике; на занятиях, организуемых в рамках спецкурса; на факультативных занятиях). Обобщенные результаты представлены в таблице 33.

Таблица 33

Результаты определения степени побуждения к учебной деятельности на каждом из этапов практической работы

Тип занятия / Уровень учебной мотивации	Традиционные занятия по псих.-пед. дисциплинам	Занятия по псих.-пед. дисциплинам	Занятия по спецкурсу	Факультативные занятия
Чрезвычайно выраженный	0%	6%	12%	60%
Оптимальный	76%	76 %	82%	40%
Низкий	19%	12 %	6%	0%
Полное отсутствие	5%	6%	0%	0%

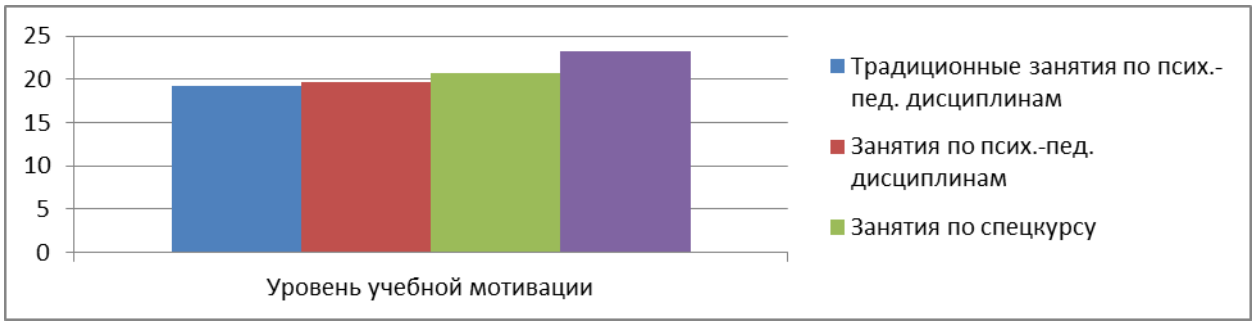


Диаграмма 26. Результаты определения степени побуждения к учебной деятельности на каждом из этапов опытно-экспериментальной работы (средний балл)

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

Студентам, изучавшим данный курс, мы предложили ответить на вопрос «Какова, по вашему мнению, степень эффективности педагогических

средств, применяемых при изучении курса «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога»? Эффективность оценивалась по четырехбалльной системе.

В таблице нашли отражение средства с высокой, выше среднего и средней степенью эффективности (таблица 34).

Таблица 34

Наиболее эффективные средства, применяемые при изучении курса «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога»

№ п/п	Название средств	%	Степень значимости
1.	Технология решения педагогических ситуаций	96	Высокая
2.	Применение рабочей тетради на занятиях	91	
3.	Кейс-стади	90	
4.	Самодиагностика	83	
5.	Тренинги	82	Выше среднего
6.	Деловые игры	77	
7.	Технология портфолио	71	
8.	Мозговой штурм	67	
9.	Ролевые игры	50	Средняя
10.	Дискуссии	43	
11.	Рефлексия	43	
12.	Синквейн	41	

Из результатов таблицы видим, что студенты, изучившие курс по выбору в достаточной мере осознают задачи собственной стратегии развития ЭУ, что подтверждают ответы на следующий вопрос: «Насколько Вы удовлетворены своей работой по курсу "Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога"?», показал: абсолютно удовлетворены – 79 %; в основном удовлетворены – 15 %; частично удовлетворены – 4 %; не удовлетворены – 2% (3 человека за весь период).

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

Изучение курса по выбору сопровождается рабочей практико-

ориентированной тетрадью, обеспечивающей субъектность деятельности и ее рефлексивность.

Работы с данным пособием имеет достаточно высокую результативность, что подтверждается высказываниями студентов:

- *Развитие теоретических знаний об ЭУ:*

«Благодаря заданиям я теперь знаю способы регуляции эмоционального состояния, которые подходят именно мне»;

«Упражнения, которые выполняются в тетради, преподносятся в интересной форме»;

«Многие психологические понятия после анализа их сущности в практической деятельности учителей становятся понятнее»;

- *Повышение мотивации на развитие ЭУ:*

«Задания, выполняемые по рабочей тетради доказали мне важность развития ЭУ. Особенно нравится то, что ситуации, которые мы решаем, приближены к настоящим или являются таковыми»;

«Я заметила, что стала относиться к этому вопросу серьезно. Я уже пробую в жизни те рекомендации, которые составила для себя в рабочей тетради»;

- *Развитие ЭУ как значимого качества личности:*

«На примере ситуаций, предложенных в тетради, я поняла, как важно быть эмоционально устойчивым особенно в профессии учителя. Я работаю над этим и замечаю положительные изменения»;

«Я стала замечать, что машинально использую некоторые приемы, которые мы изучали в повседневной жизни, и я сразу становлюсь более сдержанной, спокойной».

- *Активизация студентов, развитие креативного мышления:*

«Мне нравятся творческие задания, они учат мыслить креативно»;

«Мне нравится работать в группе, я там выступаю лидером, мои идеи часто становятся ключевыми, так как я умею думать нестандартно»;

«Задания вызывают у меню кучу разных идей. Хорошо, что у нас есть возможность ими поделиться»

Необходимо отметить, что эффективность развития ЭУ достигалась и благодаря тому, что рабочая тетрадь выполняла также роль тематического портфолио, выполняющего диагностическую, мотивационную, развивающую функции. Это отмечают и сами студенты: «В процессе работы над тетрадью мне очень захотелось глубже изучить проблему эмоциональной устойчивости»; «Работа с тетрадью помогла мне систематизировать полученную информацию. У меня получилась интересное портфолио по данной теме»; «Когда начинали изучать этот курс, не думала, что мне будет интересно, но сейчас у меня есть наверно самое главное – это памятка, получившаяся на основе рабочей тетради. Я буду ее хранить, ведь она обязательно пригодится мне в дальнейшей карьере (я планирую работать учителем в школе)»; «Рабочая тетрадь – это кладезь информации. Там есть и теоретические материалы и мои практические наработки».

Данные результаты служат подтверждением высокой степени значимости курса по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога» как одного из средств развития ЭУ студентов педагогического вуза.

Результативность по развитию эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза показало и проведение факультативных занятий по данному направлению. Напомним, что факультатив добровольно посещало 24 % студентов (9 из 37 человек) из тех, кому это было предложено. Мы обратились к ним с вопросом «Какова причина вашего посещения занятий по развитию эмоциональной устойчивости?» Мы систематизировали и обобщили ответы, результаты отражены в таблице 35.

Таблица 35

Причины посещения факультативных занятий по развитию ЭУ (мнение студентов)

№ п/п	Причина	%
1	Я не считаю себя эмоционально устойчивым человеком	81
2	Во время практики я испытывал дискомфортные состояния	53
3	Меня заинтересовала проблема развития ЭУ	32

Поскольку развитие эмоциональной устойчивости является основной целью посещения студентами факультативных занятий, кроме того, они показывают относительную результативность, мы посчитали необходимым определить благодаря каким условиям и средствам факультатив считается студентами эффективным способом развития ЭУ.

Для этого студентам предлагалось ответить на вопрос «Какова, по вашему мнению, степень эффективности педагогических средств, применяемых на факультативных занятиях?» Оцените по четырехбалльной шкале. Результаты обработаны и представлены в таблице 36.

Таблица 36

Наиболее эффективные средства, применяемые на факультативных занятиях по развитию эмоциональной устойчивости будущего педагога

№ п/п	Название средств	%	Степень значимости
1.	Технология решения педагогических ситуаций	94	Высокая
2.	Мозговой штурм	89	
3.	Кейс-стади	88	
4.	Самодиагностика	79	Выше среднего
5.	Тренинги	77	
6.	Ролевые игры	74	
7.	Деловые игры	67	
8.	Дискуссия	54	Средняя
9.	Ведение дневника самонаблюдения	49	
10.	Рефлексия	42	

Из данных таблицы следует, что студенты считают эффективными те педагогические средства, которые предполагают групповую работу - они характеризуются как средства с высокой и средней степенью значимости. Объ-

яснением этому может служить то, что, помещая студентов в обстановку, предполагающую обучение сообща, мы достигаем более глубокого постижения материала и критического мышления, более высоких результатов обучения и лучшей усвояемости информации, более высокой способности рассматривать ситуации с точки зрения других людей, большей психологической стабильности, умения приспособиться к новому, большего внутреннего комфорта. Таким образом, мы можем считать, что использование групповых методов работы является эффективным средством развития эмоциональной устойчивости будущих учителей.

Поскольку мы в полной мере осознаем необходимость развития ЭУ как личностного и профессионального качества будущих учителей, а курс по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога» является вариативным компонентом программы педобеспечения развития ЭУ и соответственно изучается студентами по желанию, мы посчитали важным определить благодаря каким условиям и средствам изучение психолого-педагогических дисциплин считается студентами эффективным способом развития ЭУ.

Для этого студентам предлагалось ответить на вопрос «Какова, по вашему мнению, степень эффективности педагогических средств, применяемых при изучении курса психолого-педагогических дисциплин?» Оцените по четырехбалльной шкале. Результаты обработаны и представлены в процентах (таблица 37).

Таблица 37

Наиболее эффективные средства развития эмоциональной устойчивости, применяемые при изучении курса психолого-педагогических дисциплин

№ п/п	Название средств	%	Степень значимости
1.	Метод «Кейс-стади»	95	высокая
2.	Технология «Портфолио»	87	
3.	Деловые игры	80	
4.	Технология «Образ и мысль»	67	
5.	Синквейн	58	выше сред-

6.	Проблемное обучение	49	него
7.	Дискуссии	43	
8.	Заседание экспертной группы	41	
9.	Самодиагностика	41	
10.	Лекции	38	средняя
11.	Практические занятия	37	
12	Беседа	34	

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

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

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

- вызывает эмоциональный отклик, побуждает к рефлексии;

- предполагает многоаспектный анализ педагогической ситуации, восприятие целостной картины произошедшего, способствует проявлению не только личной позиции по озвучиваемой проблеме, но и восприятию мнения других участников обсуждения;

- развивает умения построения конструктивного сотруднического взаимодействия в процессе профессиональной деятельности;

- развивает культуру педагогического общения;

- способствует определению индивидуального стиля профессиональной деятельности;

- способствует развитию позитивного мышления будущего педагога.

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

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

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

Как мы уже отмечали ранее (см. § 1.1.), около 85% учителей испытывают в школе состояние устойчивого стресса, последствия которого могут проявиться в различных формах дезадаптации, вплоть до психоэмоционального срыва и развития синдрома «профессионального выгорания». Поэтому одним из направлений ***профессиональной переподготовки педагогических кадров*** является сохранение психического здоровья учителя, что в свою очередь требует развития ЭУ как профессионально значимого качества педагогов. Поскольку учителя имеют определенный стаж педагогической деятельности, мы считаем необходимым применение педагогических средств развития ЭУ, основанных на анализе, переосмыслении, рефлексии имеющегося профессионального и жизненного опыта, а также средств, способствующих развитию саморегуляции, навыков снятия излишнего эмоционального напряжения. К группе средств, решающих первую задачу мы относим технологию «Образ и мысль», метод кейс-стади, технологию решения педагогических ситуаций, основанных на личном, возможно негативном опыте, повтор-

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

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

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

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Анализ ФГОС ВПО и содержания учебных программ по образовательным областям «Педагогика» и «Психология» позволил определить темы, при изучении которых возможно рассмотрение сущности ЭУ, проблем ее развития. В учебные программы по обозначенным дисциплинам внесены дополнения, способствующие развитию ЭУ будущих педагогов и усиливающие общепрофессиональную подготовку студентов в целом.

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

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

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

5. Учитывая средние показатели студентов как по отдельным критериям, так и в общем, следует констатировать наличие практически общих стартовых возможностей у студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов. Вместе с тем мы считаем, что наиболее оптимальным и целесообразным периодом для начала работы по развитию ЭУ у студентов является II курс: за год обучения в вузе большинство студентов включается в новые виды работы и новый круг общения, что дает возможность выйти из «адаптационного» периода, характерного для большинства первокурсников, вместе с тем их недавний опыт школьной жизни актуализирует проблемы педагогических взаимоотношений, студенты более открыты, сензитивны педагогическим идеям.

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

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

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

9. На основе анализа научных исследований в данной области и результатов опытно-экспериментальной работы мы определили комплекс средств успешной организации педагогического обеспечения развития ЭУ будущих пе-

дагогов, позволяющих организовать исследовательскую, творческую и практическую деятельность студентов на занятиях, в частности курс по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога», в процессе изучения которого продуктивной оказалась рабочая тетрадь, активизирующая учебную деятельность студентов, способствующая проблематизации, созданию положительной мотивации и практической направленности обучения; современные образовательные технологии: технология решения педагогических ситуаций, технологии открытого образования (технология «образ и мысль»; техники, применяемые в рамках технологии «РКМЧП»: кубик, кластер, чтение с остановками, синквейн; технология «Портфолио»); поисково-исследовательские технологии (проблемное обучение и метод кейс-стади); метод профессиональных проб, метод дискуссии, видеометод, метод инсценирования.

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

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

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

10.3. При анализе результатов подготовки необходимо сочетать внешнюю экспертизу деятельности студентов с рефлексией; предоставлять воз-

можность самодиагностирования, самооценки; использовать специально разработанные методики диагностики уровня развития ЭУ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

В силу этого решение многих вопросов здоровьесбережения педагогов непосредственно связано с развитием эмоциональной устойчивости учителей еще на этапе подготовки к профессиональной деятельности.

Актуальность темы определила основную цель нашего исследования - определение комплекса педагогических средств и выявление условий развития эмоциональной устойчивости будущих учителей. Для ее достижения было необходимо решить ряд задач, первой из которых стало рассмотрение сущности и структуры понятия «эмоциональная устойчивость», выявление способов развития эмоциональной устойчивости на основе анализа педагогической теории и образовательной практики.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что эмоциональная устойчивость — это интегративная способность личности поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением или поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса. Выступая профессионально значимым качеством личности педагога, эмоциональная устойчивость позволяет контролировать проявления эмоций и адекватно действовать в напряженных эмоциональных ситуациях практической педагогической деятельности. Она уменьшает отрицательное воздействие сильных эмоциональных переживаний и предупреждает стресс.

Рассмотрение структуры эмоциональной устойчивости, а также анализ целей и задач современной профессиональной школы, требований к педагогу позволили определить компонентный состав ЭУ и подобрать показатели проявления каждого компонента в процессе обучения, которые могут рассматриваться как критерии и показатели развития ЭУ, отслеживаться и корректироваться на всех этапах подготовки студентов. Так, компонентами ЭУ будущих учителей являются: когнитивный (познавательный), мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностный.

Анализ педагогической теории и образовательной практики позволил сделать вывод о том, что эмоциональная устойчивость может развиваться и обеспечиваться путем приобретения опыта волевого поведения в условиях эмоциональной напряженности, совершенствования физиологических про-

цессов адаптации к стресс-факторам, выработки навыков, умений, привычек саморегуляции эмоциональной напряженности. Эффективное формирование эмоциональной устойчивости следует осуществлять на фоне постепенного увеличения психологических нагрузок в специально создаваемых условиях, моделирующих профессиональную деятельность. Это может достигаться разными путями, например, созданием усложненных условий деятельности; искусственным ограничением времени и информации для решения той или иной задачи; внесением различных элементов внезапности, требующих незамедлительных и четких действий.

Развитие эмоциональной устойчивости с точки зрения психологического процесса может проходить стихийно на протяжении всей жизни человека, но может быть целенаправленно организовано, например в процессе подготовки к профессиональной деятельности, что вызывает несомненный интерес, поскольку при стихийном развитии повышение уровня ЭУ может оказаться кратковременным, неустойчивым, зависящим от внешних обстоятельств, функции ЭУ могут оказаться реализованы лишь частично. Поскольку понятие ЭУ является многокомпонентным, мы считаем невозможным его рассмотрение без уточнения сущности понятия «педагогическое обеспечение».

Педагогическое обеспечение – это вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса (под ресурсом в этом случае мы понимаем средства и условия, которые могут быть задействованы для достижения цели).

В этом случае процесс педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов должен быть направлен на развитие способности будущих педагогов к саморегуляции, готовности к конструктивному взаимодействию с участниками педагогического процесса, в том числе в сложных эмоциональных ситуациях. Поэтому мы полагаем, что процесс педагогического обеспечения развития ЭУ студентов в педагогическом вузе с точки зрения

его целенаправленной организации необходимо выстраивать в двух направлениях:

- педагогического обеспечения развития ЭУ, предполагающего наличие системы знаний о специфике организации профессиональной деятельности педагога в условиях эмоциональной напряженности, с учетом личностных особенностей участников педагогического процесса, а также наличия у студентов профессиональной направленности на освоение приемов регуляции сложных эмоциональных и поведенческих состояний, подготовку к преодолению профессиональных трудностей, связанных со сложными эмотивными ситуациями;

- педагогического обеспечения саморазвития ЭУ, являющегося регулярной работой над собой, развитием и совершенствованием новых и уже имеющихся качеств; соответственно, педагогическое обеспечение саморазвития ЭУ предполагает формирование осознанной необходимости владения приемами саморегуляции, умений использовать их в практической деятельности.

Решение второй задачи исследования потребовало определения методологической основы педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих учителей. В его состав вошли рефлексивно-деятельностный, ситуационный, личностно-ориентированный подходы, общепедагогические принципы, имеющие универсальный характер и детерминирующие практическую педагогическую деятельность в высшей школе (научности и доступности, связи теории с практикой, принцип учета индивидуальных особенностей), а также специфические, среди которых особую значимость имеет принцип профессионального закаливания, поскольку предполагает включение студентов в решение различных реальных или имитируемых проблем педагогических отношений (профессиональные пробы); диагностирование мотивационно-целевой, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностной готовности к системе профессиональных отношений; стимулирование самопознания, самоопределения и саморазвития студентов в различных педагогических

ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных профессиональных ситуациях; оказание поддержки в анализе проблем педагогических отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных профессиональных ситуациях.

Следующей задачей исследования стала разработка модели педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов. Модель педагогического обеспечения развития ЭУ будущих педагогов представляет собой единство целевого (цель - развитие ЭУ на основе общепедагогических и специфических знаний, умений, навыков, личностных качеств, параллельно обеспечивающих формирование компетенции профессионального саморазвития и общепрофессиональной компетенции ОПК-1); содержательного (содержательный потенциал вариативной (психолого-педагогические дисциплины и педагогическая практика) и инвариантной (курсы по выбору и факультативные занятий по направлению) частей педагогического обеспечения); организационного (педагогически обоснованное применение традиционных, активных и эвристических средств обучения); аналитического (мониторинг эффективности развития ЭУ будущих учителей) компонентов.

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

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

Учитывая средние показатели студентов как по отдельным критериям, так и в общем, следует констатировать наличие практически общих стартовых возможностей среди студентов 1-3 курсов. Вместе с тем мы считаем, что

наиболее оптимальным и целесообразным периодом для начала работы по развитию ЭУ у студентов является II курс: за год обучения в вузе большинство студентов включается в новые виды работы и новый круг общения, что дает возможность выйти из «адаптационного» периода, характерного для большинства первокурсников, вместе с тем их недавний опыт школьной жизни актуализирует проблемы педагогических взаимоотношений, студенты более открыты, сензитивны педагогическим идеям.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы разработали вариативную программу педагогического обеспечения процесса развития ЭУ будущих педагогов, варианты которой апробировались в различных группах студентов. В нашем исследовании студенты были условно разделены на 4 группы: одна контрольная, где учебные занятия по педагогическим дисциплинам проводились в традиционной форме, и три опытно-экспериментальные, которые были включены в различные формы занятий, где проводилась целенаправленная работа по развитию ЭУ будущих педагогов. В процессе опытно-экспериментальной работы мы отслеживал динамику развития ЭУ студентов в различных группах в начале эксперимента и на момент его завершения по одинаковым показателям.

Проведение контрольного замера уровня развития ЭУ позволило оценить эффективность педагогического обеспечения. В целом была выявлена положительная динамика уровней развития ЭУ студентов экспериментальных групп, что позволило сделать ряд выводов.

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

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

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

Заметим, что мы предлагаем комплекс средств развития ЭУ, но оптимальный их выбор, несомненно, зависит от возможностей учреждения и условий, в котором этот процесс организуется, возможностей и способностей педагога, его реализующего, от специфики направления подготовки, индивидуальных особенностей студентов, уровня развития исследуемого качества.

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

Педагогические условия:

- позитивная установка преподавателя на развитие ЭУ студентов педагогического вуза;

- организация процесса обучения на основе включения студентов в профессиональные пробы;

- рефлексивный характер учебной деятельности,

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

Организационно-педагогические:

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

- при организации образовательного процесса важно соблюдение ряда правил, обеспечивающих создание определенных механизмов выстраивания отношений между преподавателем и студентами: когнитивно-волевой сосредоточенности на успех; разрешающего сотрудничества; эмоционального насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями; педагогической смелости и оправданного риска. Так, личность преподавателя становится наглядным примером, образцом эффективной педагогической деятельности по установлению конструктивного взаимодействия;

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

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

повышается его эффективность. Мы считаем, что выделенные нами педагогические условия развития ЭУ являются и необходимыми и достаточными.

Таким образом, можно утверждать, что поставленная цель исследования достигнута, а задачи решены. Теоретические и экспериментальные данные подтверждают гипотезу о том, что, реализуя вышеперечисленные условия и педагогические средства, можно осуществить достаточно успешную работу по развитию ЭУ будущих учителей на базе высшего педагогического учреждения.

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

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

Библиографический список

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования [Текст]. - М.: Просвещение,1990. - 196 с.

2. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст]. - Казань: Изд-во КазГУ, 1987. – 320 с.

3. Аболин, Л.М., Чебыкин, А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов [Текст] // Психологический журнал. - 1984. - № 4. - С. 83-89.

4. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление [Текст] // Развитие личности. – 2002. - № 2. – С. 92-115.

5. Алексеева, А.И., Ушева, Т.Ф. Рефлексивно-деятельностный подход в решении организационных конфликтов [Текст] // Научное сообщество XXI столетия. Общественные науки: материалы VIII междунар.й заочной научно-практ. конф. - Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — 64 с.

6. Амвросьев, Я.А. Педагогическое обеспечение гармоничного развития школьников-спортсменов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2003. - 18 с.: ил.

7. Амонашвили, Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям [Текст]. – М.: Ин-т практ. психол., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 539 с.

8. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст]. - М.: Изд-во Дом Ш. Амонашвили, 1996. - 494 с.

9. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Вып. 2. - - Л.: ЛГУ, 1974. - С. 3-15.

10. Аникина, В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтной ситуации [Текст] // Культурно-историческая психология. – М.: Изд-во МГППУ, 2009. - № 3. – 80 с.

11. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы [Текст] // Психология формирования и развития личности: сб. науч. тр.; отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.

12. Асмаковец, Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [Текст]: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2000. – 26 с.

13. Асмолов, А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа [Текст]: учеб. для студ. вузов. - М.: Смысл, Academia, 2002. - 414 с.

14. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст]. – М.: Московский психолого-педагогический институт.– Воронеж: НПО «Модэк», 2000. - 272 с.

15. Афанасьев, В. В., Непряев, И. Н. Математическая статистика в командных видах спорта [Текст]. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - 120 с.

16. Ашхаруа, Э. Р. Подготовка будущего учителя к нравственному воспитанию учащихся [Текст] : дис… канд. пед. наук. - М., 1991. - 191 с.

17. Бабина, С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – М., 2009. - 152 с.: с ил.

18. Багдасарьян, Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе [Текст] // Педагогика. - 2008. - №5. - С. 3-9.

19. Баданина, Л.П. Основы общей психологии [Текст]: учебное пособие . – М. : Флинта: Изд-во МПСИ, 2009 . – 448 с.

20. Баева, И. А. Тренинги психологической безопасности в школе [Текст]. – СПб: Речь, 2002. - 251 с.

21. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе [Текст]: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой. – Ярославль: Изд–во ЯГПУ, 2011. – 181 с.

22. Байбородова, Л.В., Артемьева, Л.Н., Кривунь, М.П. Индивидуа-

лизация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 260 с.

23. Байбородова, Л.В., Куприянова, Г.В., Степанов, Е.Н., Золотарева, А.В., Кораблева, А.А. Технологии педагогической деятельности. Ч. 3. Проектирование и программирование [Текст]:: учеб. пос. / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.

24. Байбородова, Л.В., Кириченко, Е.Б., Паладьев, С.Л., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. 2 ч.: Организация деятельности [Текст]: учеб. пос. / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.

25. Байбородова, Л. В., Чернявская, А. П. Основные направления и результаты исследований педагогических технологий ярославской научной школы [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – Том II. – 2015. – № 2. – С. 77-85.

26. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость в структуре личности и деятельности учителей высокого и низкого профессионального мастерства [Текст]: автореф. дис…. канд. психол. наук. – Ижевск, 1995. – 22 с.

27. Баташова, С. М. Подготовка студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин [Текст]: дисс… канд. пед. наук. - М., 1998. - 189 с.

28. Батурин, Н.А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека [Текст]. – Челябинск: ЮУГУ, 1999. – 99 с.

29. Белкин, А.С. Педагогика детства: основы возрастной педагогики [Текст]. - Екатеринбург: Сократ, 1995. – 152 с.

30. Белкина, В. Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего возраста со сверстниками [Текст] : дисс…. д-ра пед. наук. - Ярославль, 2000. - 381 с.

31. Белкина, В.Н. Принцип диалогичности в процессе профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей со

сверстниками [Текст] // Развитие системы непрерывного образования в университетском комплексе педагогических учреждений Ярославской области. - Ярославль, 2003. - С. 284–286.

32. Белова, С.В. Диалог – основа профессии педагога [Текст]: учебно-методическое пособие. - М.: АПК и ПРО, 2002. - 148 с.

33. Белопольская, Н.Л. Детская патопсихология [Текст]: хрестоматия. – Изд-во Когито-Центр, 2001. – 348 с.

34. Беляев, Г.С, Лобзин, В.С., Копылова, И.А. Психогигиеническая саморегуляция [Текст]. – Л., 1977. - 160 с.

35. Блауберг, И. В., Юдин, Э. Г. Становление и сущность системного подхода [Текст]. - М.: Наука, 1973. - 270 с.

36. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст]: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 351 с.

37. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление [Текст]. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.

38. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В. В. Бойко. - СПб.: Питер, 1999. – 434 с.

39. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Размышления о педагогическом образовании [Текст] // Педагогика. - 2007. - №9. - С. 3-11.

40. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.

41. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]. - М.– Ростов-н/Д., 1999. - 560 с.

42. Бысугина, Т.А. Развитие эмоциональной компетентности будущих учителей [Текст] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. - № 2. – С. 103-108.

43. Валеология человека [Текст] / под ред. В.П. Петленко. – М., 1997.

- 512 с.

44. Варданян, М.Р., Палихова, Н.А., Черкасова, И.И., Яркова, Т.А. Практическая педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие на основе case-study. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И, Менделеева, 2009. – 188 с.

45. Васильев, И. А. История и современное состояние проблемы интеллектуальных эмоций и чувств [Текст] // «Искусственный интеллект» и психология. - М.: Наука, 1976. - С. 133-175.

46. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологическое исследование / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1996. - 414 с.

47. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учеб.-метод. пособие. - М.: Академический проект, 2004. - 240 с.

48. Глас, Дж., Стэнли, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст]. – М. : Изд. «Прогресс», 1976. - 477 с.

49. Глуханюк, Н.С., Дьяченко, Е.В., Гершкович, Т.Е. Педагог как субъект профессионализации [Текст] // Психология субъектности. Человек как автор жизни: материалы межрег. науч. конференции. - Киров: Изд-во ВГПУ, 2001. - С. 56-62.

50. Гольева, Г. Ю. Формирование эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих педагогов-психологов [Текст]: дис. … канд. психолог. наук. - Челябинск, 2010. – 226 с.

51. Горбушина, О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения [Текст]. – СПб.: Питер, 2008. - 176 с.

52. Гребенюк, О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности [Текст]. - Калининград, 2002. - 572 с.

53. Даутова, О.Б., Христофоров, С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития [Текст] // Инновации в образовании: сб. материалов конференции / под ред. Ю.Н. Солонина и др. - Вып. 29. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С. 309-

317.

54. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 21–26.

55. Деркач, А. А., Зазыкин, В.Г., Маркова, А.К. Психология развития профессионала. - М.: РАГС, 2000. - 569 с.

56. Дерманова, И.Б., Сидоренко, Е.В. Психологический практикум. Межличностные отношения [Текст]: метод. рекомен. – СПб., 2001. - 40 с.

57. Диагностика и развитие эмпатии [Текст] // Практическая психология: метод. реком. школьн. психологам и студентам / под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно, 1992. - … с.

58. Додонов, Б. И. Направленность, характер и типичные переживания человека [Текст] // Вопросы психологии. - 1970. - № 1. - С. 28-38.

59. 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.

60. Дорин, А.В. Повышение эмоциональной устойчивости юных боксеров в спортивной деятельности [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 179 с.

61. Дункан, Дж. Основополагающие идеи в менеджменте и управленческой практике: пер. с англ. / дж. Дункан. - М.: Дело, 1996. — 272 с.

62. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст] : автореф. дис…. д-ра. пед. наук. - М., 1983. - 31 с.

63. Дьяченко, М.И., Пономаренко, В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Текст] // Вопросы психологии. – 1990. - № 1. – С. 106-113.

64. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия [Текст]. - Минск: Хэлтон, 1998. - 399 с.

65. Евдокимов, В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст]. – СПб., 2001. - 260 с.

66. Егидес, А. Психотехника общения [Текст] // Воспитание школьника. – 1996. - № 1. – С 14-16.

67. Ежеленко, В.Б. Педагогическая реальность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fortuna2005.ucoz.ru/publ/ssja/modusy_realnosti/ezhelenko_v_b_pedagogicheskaja_realnost/14-1-0-43.

68. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности [Текст]. – СПб., 2003. - 560 с.

69. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология [Текст]: учебник для вузов. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 2000. – 624 с.

70. Загашев, И. О, Заир-Бек, С. И. Критическое мышление: технология развития [Текст]. - СПб: Изд-во Альянс «Дельта», 2003. - 284 с.

71. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов.– 2-еизд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).

72. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс [Текст] // Психический стресс в спорте: материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. – С. 13-15.

73. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]. - Ростов-н/Д., 1997. - 480 с.

74. Игровые приёмы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://paww.ucoz.ru/index/0-5

75. Игры и упражения для тренингов // Тренинговые упражнения профориентационные [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psyoffice.ru/4-0-1922.htm

76. Измайлова, В.В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. - № 2. – С. 11-14.

77. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. - СПб.: Питер, 2009. - 412 с.

78. Казакова, О.А. Психоэмоциональная устойчивость как основное качество будущих специалистов социальной работы [Текст] // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. - № 5/1. – С. 119-126.

79. Казакова, О. А. Формирование эмоциональной устойчивости у будущих специалистов социальной работы в процессе профессионально-прикладной физической подготовки [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Самара, 2010. – 207 с.

80. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; сост. П.А. Лебедев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. - 704 с.

81. Карпов, А. В. Психология рефлексивного механизма деятельности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 288 с.

82. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов / Е.А. Климов . – 4 изд., испр. - М.: Academia, 2010. - 304 с.

83. Ковалев, А. Г. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - 1987. - № 3. – С. 41-49.

84. Коджаспирова. Г.М., Коджаспиров. А.Ю. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. - 176 с.

85. Козлов, Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения [Текст]. – Екатеринбург, 1998. - 139 с.

86. Комаров, Э.Н., Литман, А.Д. Мировоззрение М. К. Ганди [Текст]. – М., 1969. - С.174-175.

87. Копилка педагогических ситуаций [Электронный ресурс] // Открытый класс: сетевые образовательные сообщества. – Режим доступа: http://www.openclass.ru/node/50711?page=1

88. Косякова, О.О. Влияние уровня эмоциональной устойчивости личности студента вуза на результативность их учебной деятельности [Текст]: дис. … канд. психолог. наук. – М., 2003. – 196 с.

89. Крылова, Н. Б., Александрова, Е. А. Очерки понимающей педагогики [Текст]. - М., 2003. - 441 с.

90. Кузовлев, В. П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (научно-методологический и организационно-педагогический аспекты) [Текст]: дисс. … д-ра. пед. наук. - М., 1999. - 301 с.

91. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст]. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. - 183 с.

92. Кулганов, В.А. Психоэмоциональное напряжение и утомление учителя: механизмы, диагностика и профилактика [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. - № 100. – С. 131-142.

93. Куликов, Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики [Текст]: учебное пособие. - СПб.: Питер, 2004. - 464 с.: ил.

94. Лаврикова, Т. В. Подготовка студентов педвуза к применению личностно-индивидуальных технологий обучения [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук. - Волгоград, 1995. - 115 с.

95. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] // Эмоциональный стресс. – Л.: Знание, 1970. – 289 с.

96. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик» [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1996. – 127 с.

97. Левитов, Н. Д. Психология труда [Текст]. - М.: Учпедгиз, 1963. - 340 с.

98. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие

для вузов. — М.: Академия: Смысл, 2004. - 304 с.

99. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. / А.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999. - 356 с.

100. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1984. - 444 с.

101. Лопатин, А.Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников [Текст]: монография. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 488 с.

102. Лубовский, В. И., Розанова, Т. В., Солнцева, Л.И. Специальная психология [Текст]: учебное пособие для студентов дефектолог. факультетов пед. вузов / под ред. В.И. Лубовского. — 4-е изд. — М.: Академия, 2007. — 464 с.

103. Лучков, В.В., Рокитянский, В.Р. Англо-русский словарь - минимум психологических терминов [Текст]. - М.: Изд-во Путь,1993. - 80 с.

104. Малашкина, Е.С. Психологическое отношение учителя к профессиональной деятельности [Текст] // Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С. 79-83.

105. Марищук, В.Л. К вопросу об эмоциональной устойчивости курсантов-летчиков и возможности ее совершенствования с применением средств физической подготовки [Текст]: автореф. дис. … канд. наук. – Л., 1964. – 28 с.

106. Маркова, А. Г. Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 190 с.

107. Маткин, В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей [Текст]: ценностно-синергетический подход. - Челябинск: Гос. пед. ун-т, 1999. - 204 с.

108. Медведева, В. Е. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Орел, 2011. – 227 с.

109. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие / под науч. ред. д-ра ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 262 с.

110. Милерян, Е.А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора / Е.А. Милерян // Очерки психологии труда оператора. — М.: Наука, 1974. - 152 с.

111. Митина, Л.М., Асмаковец, Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст]. – М.: Флинта, 2001. – 82 с.

112. Митина, Л.М. Психология профессионального развития личности учителя [Текст]. - М.: Флинта, 1998. - 201 с.

113. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]. - М.: Академия, 2004. - 320 с.

114. Михайлова, Н.Н., Юсфин, С.М. Педагогика поддержки [Текст]. - М.: Мирос, 2001. - 280 с.

115. Надточева, Е.С. Рефлексивно-деятельностный подход как основа организации процесса профессионально-методической подготовки будущего учителя второго иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/112/Надточева_Рефлексивно-деятельностный.PDF

116. Найн, А.Я. Техника работы над кандидатской по педагогике [Текст]. - Челябинск, 1996. - 144 с.

117. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности [Текст]: монография. - М.: Прометей, 2005. - 116 с.

118. Наслетов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпритация данных [Текст] : учебное пособие. - СПб.: Речь, 2004. - 392 с.

119. Наумова, М. В. Формирование эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельно-

сти: автореф. дис… канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-formirovanie-emotsionalnoy-gibkosti-u-buduschih-pedagogov-psihologov-v-protsesse-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti].

120. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов [Текст]: учебное пособие / под ред. О. С. Гребенюк, М. В. Гончар. - Калининград: КГУ, 1998. - 73 с.

121. Нигматов, З. Г. Теория и технологии обучения в высшей школе [Текст]: курс лекций / З. Г. Нигматов, Л. Р. Шакирова; под ред. З. Г. Нигматова. - Ка-зань : Изд-во Ка- занского университета, 2013. – 464 с

122. Никитина, Е.Ю., Савченков, А.В. Теоретико-методологические и методико-технологические аспекты развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2012. - № 3. – С. 48-52.

123. Никишина, В.Б. Практическая психология [Текст]. – М.: «Владос», 2003. - 80 с.

124. Никольская, А.А. Некоторые аспекты научного творчества М. М. Рубинштейна [Текст] // Вопросы психологии. – 1978. - № 5. - С. 137-145.

125. Носенко, Н.И. Психическая напряженность. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 112 с.

126. Олъшанникова, А.Е. Эмоции и воспитание [Текст]. – М., 1983. – С. 31.

127. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы [Текст] // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - №1. - С.90-101.

128. Пегов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования [Текст]: пособ. для шк. психологов для работы с учителем и пед. коллективом. – М.: ГИЦ «Владос», 1998. - 494 с.

129. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.

М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.

130. Петленко, В.П. Основы валеологии [Текст]. - Кн. 1-я. – М., 1998.- 433 с.

131. Пилипенко, К.В. Психологические особенности подструктур и профессионально важных характеристик эмоциональной устойчивости студентов – будущих практических психологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4864-psihologichni-osoblivosti-pidstru-ktur-ta-profesijno-vazhlivih-harakteristik-emotsijnoyi-stijkosti-studentiv-majbutnih-praktichnih-psihologiv.html].

132. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. - М.: Изд-во «Наука», 1985. - 297 с.

133. Погодина, А.А. Подготовка будущего педагога к воспитанию толерантности школьников [Текст]: дисс… канд. пед. наук. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 260 с.

134. Подготовка будущего специалиста в процессе педагогической практики [Текст]: мат-лы межрег. научно-практ. конференции. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. - 364 с.

135. Подласый, И.П. Продуктивная педагогика [Текст]: кн. для учителя. - М.: Народное образование, 2003. - 496 с.

136. Полонский, В.М., Самбурова, Г.Г., Сидон, Л.М. Понятийно-терминологический метод анализа Концепции модернизации российского образования [Текст] // Мир образования Образование в мире. - 2005. - №4. - С. 10-18.

137. Попков, В.А., Коржуев, А.В. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст]. - М., 2004. - 432 с.

138. Попов, А.А., Проскуровская, И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1433

139. Посталюк, Н.Ю. Педагогика сотрудничества – путь к успеху [Текст]. - Казань, 1992. - 104 с.

140. Практикум по социально-психологическому тренингу [Текст] / под ред. Б.Д. Парыгина, - СПб.: СКФ «Россия-Нева», 1994. - 176 с.

141. Практикум по спортивной психологии [Текст] / под ред. И. П. Волкова. — СПб.: Питер, 2002. — 288 с: ил.

142. Практические занятия по психологии: учебное пособие [Текст] / под ред. Д. Богдановой, И. П. Волковой. – М., 1989. - … с.

143. Примерная программа учебной дисциплины «Педагогика» [Текст]. - М.: ИПР СПО, 2013. - 88 с.

144. Протасова, И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися соиального опыта в условиях школы-гимназии [Текст] : дисс. … канд. пед. наук. – Кострома, 2001. – 235 с.

145. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf

146. Прохоров, А.О. Образ психического состояния: пространственно-временной аспект // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/exp_collection/issue/34564_full.shtml

147. Пряжников, Н.С., Ожогова, Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. - 2008. - № 2. – С. 103.

148. Прутченков, А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения [Текст]. – М., 1991. - 188 с.

149. Психолого-педагогический словарь [Текст]. – Минск : Изд-во Современное слово, 2006. – 928 с.

150. Разъяснения Министерства образования и науки РФ по формированию примерных программ профессиональных модулей высшего професси-

онального образования на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/924

151. Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р “О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы” [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ- Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/#ixzz3bjOMayff.

152. Реан, А.А., Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и особенности мотивации учителей высокого и низкого профессионального уровня // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1998. - С. 194-202.

153. Реан, А.А., Коломинский, Я.П. Социальная педагогическая психология [Текст]. - СПб., 1999. – 416 с.

154. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Текст]: в 2-х т. – М.: Вече, 2000. – 592 с.

155. Регуш, Л.А. Тренинг профессиональной наблюдательности [Текст]: методическое руководство. - Л., 1991. - 60 с.

156. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст]. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

157. Рогов, Е.И. Личность учителя: Теория и практика [Текст]. Ростов н/Д: «Феникс», 1999. - 508 с.

158. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Теория и методика воспитания [Текст]: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

159. Россошанская, Н.С., Жуков, О.Ф. Профессиональное здоровье учителя [Текст] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. - № 3 (73). – С. 75-78.

160. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – М., 1989. – 117 с.

161. Самоуткина, Н.А. Синдром профессионального выгорания

[Текст] // Управление персоналом: российский опыт. – М.: МГУ, 2000. – С. 201-215.

162. Савина, Т.А. Формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога: автореф. дис… канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-emotsionalnoy-ustoychivosti-buduschego-pedagoga].

163. Савченков, А.В. Содержательные особенности педагогической модели развития эмоциональной устойчивости будущего учителя [Текст] // Молодой ученый. — 2009. — №9. — С. 159-161.

164. Савченков, А. В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 203 с.

165. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления [Текст]. - Запорожье: ЗГУ, 1992. - 192 с.

166. Семенова, Е. М. Психологическое содержание эмоциональной устойчивости педагога дошкольного образования [Текст]: дис. … канд. психолог. наук. – Минск, 2006. – 221 с.

167. Семёнова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога (советы психолога учителю) [Текст] : учебное пособие. - 3-е изд. - М. : Психотерапия, 2006. - 256 с.

168. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 240 с.

169. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст]. - М: Издательская корпорация «Логос», 1999. - 272 с.

170. Сиротин, О.А. Методология и теория спортивных способностей / О.А. Сиротин // Теория и практика физической культуры. - 2000. - № 4. - С. 60—62.

171. Ситаров, В. А., Маралов, В. Г. Педагогика и психология ненасилия

в образовательном процессе [Текст]: учебное пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. - М.: ACADEMIA, 2000. - 216 с.

172. Славина, Л. С. К психологической характеристике труда школьника в семье [Текст] // Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1961. – С. 73-93.

173. Сластенин, В. А. Предметная область «Педагогика» в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [Текст] // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы: сборник научню статей. - Ч. I. - Омск: ОмГПУ, 2002. - С. 77–90.

174. Словарь практического психолога [Текст] / под ред. С. Ю. Головина. - Минск: Харвест, 1997. - 800 с.

175. Солодухо, Н.М. Ситуационные исследования. Вып.1: Ситуационный подход: коллективная монография / под общ. ред. Н. М. Солодухо / по матер, всерос. семинара. - Казань: КГТУ-КАИ, 2005. - 188 с.

176. Степанов, С.Ю., Похмелкина, Г.Ф., Колошина, Т.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. - 1991. - № 5. – С 5-14.

177. Строкова, Т.А. Психолого-педагогическое обеспечение доступности качественного образования [Текст] // Школьные технологии. - 2003. - № 5. - С. 69-77.

178. Сухова, О.В. Психологические рекомендации учителю: организация конструктивного взаимодействия с обучающимися / мат-лы 15-го Всерос. интернет-педсовета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,105213/

179. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст]. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.

180. Тимонин, А.И. Концептуальные основы социально-

педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза [Текст]. – Кострома, 2007. – 216 с.

181. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Д. Н. Ушакова. - В 4 т. - М., 1996. - 1446 с.

182. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст]: учебное пособие / автор-сост. Е.М. Семёнова. -3-е изд. - М.: Психотерапия, 2006. - 256 с.

183. Тяпкина, А.Д., Ковригина, Т. Р. Основные факторы риска труда учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/1-sekcia/tapkina

184. Ульенкова, У. В., Лебедева, О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Академия, 2002. - 174 с.

185. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]. - М., 1990. - 181 с.

186. Уткина, Л.И. Реализация валеологического компонента в системе повышения квалификации педагога [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 1998. - 184 с.

187. Ушева, Т.Ф. Мыследеятельностный подход в формировании рефлексивных умений студентов [Электронный ресурс] // Magister Dixit. – 2012. – Режим доступа: md.islu.ru

188. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 44.03.01 Педагогическое образование [Текст]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/924

189. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3bjN0IY4w

190. Филиппова, Н.М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук. - Кострома, 2007. – 23 с.

191. Фрустрация. Понятие и диагностика [Текст] / сост. Л.И. Дементий. – Омск, 2004. – 68 с.

192. Хагай, В.С. Рукопашный бой как средство формирования психоэмоциональной устойчивости военнослужащих [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 163 с.

193. Ханова, К. С. Формирование взаимоотношений учителя и подростков в современных социокультурных условиях [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук. - Волгоград, 2002. - С. 24.

194. Харисова, И.Г. Подготовка студентов к воспитательной работе в малочисленной сельской школе [Текст]: дис. … канд. пед. наук. - Ярославль, 2000. - 213 с.

195. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст]. - СПб.: Речь, 2001. - С.17–23, 92–93 (с сокращ.).

196. Хохлова, А.В. Психофизиологические детерминанты эмоциональной устойчивости и их связь с успешностью изучения иностранного языка [Текст]: дис. ... канд. биолог. наук. – Архангельск, 2004. – 205 с.

197. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст]. – СПб.: Питер, 2001. - 544 с.

198. Чебыкин, А.Я., Мельничук, И.В. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола [Текст]. - Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2004. - С. 21-29.

199. Черникова, А.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя [Текст]: дис. … канд. пед. наук. – Барнаул: 2009. – 237 с.

200. Чернилевский, Д. В., Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология [Текст]: учебное пособие для вузов. – М.: МГГА, 2001. - 301 с.

201. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций [Текст]. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 186 с.

202. Чернышев, А.С., Крикунов, А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива [Текст]. - Воронеж, 1991. - 161 с.

203. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии [Текст]: учеб. пос. / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

204. Чумаков, М.В. Психологическое содержание обыденных представлений об эмоционально-волевой сфере личности [Текст] // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 1. - С.63–68.

205. Шагивалеева, Г.Р., Бильданова, В.Р. Основы психической саморегуляции [Текст] : учебное пособие. - 2-е изд., доп. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2009. – 116 с.

206. Шевченко, С.Г. Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательного учреждения [Текст] // Начальная школа. - 1997. - № 10. - С. 71.

207. Шепелева, Н.В. Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении [Текст]: дис. .. канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 211 с.

208. Штейнмец, А. Э. Развитие эмпатии в подготовке учителя [Текст] // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С. 79–83.

209. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия и ее проблемы [Текст]. – М., 1975. – 48 с.

210. Экспериментальная психология [Текст] / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. - М.: Прогресс, 1975. - С.133–142 (с сокращ.)

211. Юдин, В.В. Технологическое проектирование педагогического

процесса [Текст]: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2009. – 365 с.

212. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]. – М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

213. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж : МОДЭК ; М. : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

214. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования до проектирования / А.А. Ясвин. - М., 2001. - 365 с.

215. Breznitz, Sh. The noble challenge of stress / Sh. Breznitz // Stressin Israel / Sh. Brenzitz. Nostrand Reinhold Co. -N.-Y., 1983. - 238 p.

216. Eysench H.J. A genetic model of anxiety 2 / In: Stress and anxiety 2. New York: Whiley and Sons, 1975. - P. 81-116.

217. Endler, N.S. The temperamental nature of personality / N.S. Endler // Eur. I. Pers. - 1990. - Vol. 3. - № 3. - P. 70-88.

218. Hardy Ch., Grace K. Dealing with Precompetitive Anxiety // Track Technique. - 1990. - N. 110. - P. 3513-3518.

219. Hensehen K. P. Post-competition tension. how are you handling it? // Scholastic Coach Notes. - 1982. - P. 45-46.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Результаты анализа рабочих программ дисциплины «Педагогика» для направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование по определению понятий, косвенно способствующих развитию ЭУ будущих учителей

Изучаемые понятия / университет	МГТУ имени М.А. Шолохова[2]	РГПУ им. А.И. Герцена[3]	НГПУ имени Козьмы Минина[4]	КемГУ[5]	КГУ имени Н.А. Некрасова[6]
Требования к готовности педагога («Профессиональный стандарт педагога»)	+	+		+	+
Педагогическая этика		+		+	+
Педагогическое мастерство. Индивидуальный стиль педагогической деятельности	+	+		+	+
Профессионально-педагогическая культура учителя	+		+	+	+
Профессиональные способности, профессионально значимые качества педагога		+	+	+	
Педагогическое общение	+	+	+	+	
Педагогически целесообразное взаимодействие		+	+	+	+
Профессиональная деятельность и личность педагога		+	+	+	+
Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности	+			+	+
Основы самообразования учителей	+	+		+	+
Профессиональное самовоспитание учителя	+	+		+	+
Педагогическая позиция. Имидж учителя		+	+		+
Технология решения педагогических задач	+	+	+		+

[2] ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова»

[3] ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

[4] ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

[5] ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

[6] ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова»

Приложение 2

Анкета для педагогов «Критерии и показатели развития эмоциональной устойчивости будущего педагога»

Уважаемый эксперт!

Вам предлагается набор знаний, умений и качеств педагога. Внимательно прочитайте каждое его утверждение. Оцените каждое из них: в какой степени оно характеризует, как оно влияет на уровень развития эмоциональной устойчивости будущего педагога. При оценивании воспользуйтесь следующей шкалой:

- сильно влияет – 3 балла;
- существенно влияет – 2 балла;
- слабо влияет – 1 балл;
- не влияет – 0 баллов.

1. Знание о сущности и содержания понятия «эмоциональная устойчивость».
2. Знание содержания понятия «эмоциональная напряженность»
3. Знание особенностей развития эмоциональной устойчивости
4. Знание критериев и показателей развития эмоциональной устойчивости.
5. Знание способов развития эмоциональной устойчивости.
6. Знание методики организации взаимодействия детей разных национальностей.
7. Знание содержания понятия «эмоциональная устойчивость»
8. Знание содержания понятия «эмоциональная напряженность»
9. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний
10. Знание приемов регуляции и саморегуляции поведенческих реакций
11. Умение определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости
12. Знание рациональных установок на восприятие событий
13. Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации
14. Эмпатия
15. Рефлексия
16. Сопереживание, соучастие
17. Адекватная самооценка
18. Самокритичность
19. Толерантность
20. Умение определять собственное эмоциональное состояние
21. Владение своими эмоциями
22. Умение контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции
23. Понимание и принятие ответственности за происходящее
24. Умение объективно оценивать ситуацию
25. Умение регулировать собственное поведение
26. Умение отстаивать свои интересы
27. Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения
28. Умение взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях

Спасибо!

Приложение 3

Анкета для студентов «Критерии и показатели развития ЭУ будущего педагога»

1. Эмоциональная устойчивость – это _____
2. Считаете ли вы себя эмоционально устойчивым человеком? Ответ аргументируйте. _____
3. Является ли, по Вашему мнению, эмоциональная устойчивость значимым качеством личности для деятельности педагога в современной школе? Ответ аргументируйте. _____
4. Считаете ли вы приоритетным направление деятельности педагогического вуза по развитию эмоциональной устойчивости студентов? Ответ аргументируйте.

_____

_____

5. Какие знания, умения, качества, по Вашему мнению, способствуют развитию эмоциональной устойчивости педагога?

Оцените каждую из характеристик по соответствующей шкале:

- полностью согласен – 3 балла;
- скорее согласен, чем не согласен – 2 балла;
- скорее не согласен, чем согласен – 1 балл;
- не согласен абсолютно – 0 баллов.

1. Знание содержания понятия «эмоциональная устойчивость»
2. Знание содержания понятия «эмоциональная напряженность»
3. Знание приемов регуляции эмоциональных состояний
4. Знание приемов регуляции и саморегуляции поведенческих реакций
5. Умение определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости
6. Знание рациональных установок на восприятие событий
7. Умение использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации
8. Эмпатия
9. Рефлексия
10. Сопереживание, соучастие
11. Адекватная самооценка
12. Самокритичность
13. Толерантность
14. Умение определять собственное эмоциональное состояние
15. Владение своими эмоциями
16. Умение контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции
17. Понимание и принятие ответственности за происходящее
18. Умение объективно оценивать ситуацию
19. Умение регулировать собственное поведение
20. Умение отстаивать свои интересы
21. Умение взаимодействовать с людьми в процессе общения
22. Умение взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях

Спасибо!

Приложение 4

Анкета для студентов

«Уровень развития эмоциональной устойчивости будущего педагога»,

проводимая в начале изучения курса педагогики

Оцените каждое из предлагаемых утверждений в соответствии со шкалой:

- полностью согласен – 3 балла;
- скорее согласен, чем не согласен – 2 балла;
- скорее не согласен, чем согласен – 1 балл;
- не согласен абсолютно – 0 баллов.

№	Утверждение	Количество баллов				
		Затрудняюсь ответить	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.
1	Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»					
2	Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»					
3	Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний					
4	Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций					
5	Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости					
6	Я знаю рациональные установки на восприятие событий					
7	Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации					
8	Я способен к эмпатии					
9	Я способен к рефлексии					
10	Я способен к сопереживанию, соучастию					
11	Я способен к адекватной самооценке					
12	Я способен к самокритичности					
13	Я способен к толерантности					
14	Я умею определять собственное эмоциональное состояние					
15	Я владею своими эмоциями					
16	Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции					
17	Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее					
18	Я умею объективно оценивать ситуацию					
19	Я умею регулировать собственное поведение					
20	Я умею отстаивать свои интересы					
21	Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения					
22	Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях					

Спасибо!

Приложение 5

Анкета для студентов

«Уровень развития эмоциональной устойчивости будущего педагога», проводимая после изучения курса педагогики и/или спецкурса, факультативных занятий

1. Оцените каждое из предлагаемых утверждений в соответствии со шкалой:

   - полностью согласен – 3 балла;
   - скорее согласен, чем не согласен – 2 балла;
   - скорее не согласен, чем согласен – 1 балл;
   - не согласен абсолютно – 0 баллов.

№	Утверждение	Количество баллов				
		Затрудняюсь ответить	0 б.	1 б.	2 б.	3 б.
1	Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»					
2	Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»					
3	Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний					
4	Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций					
5	Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости					
6	Я знаю рациональные установки на восприятие событий					
7	Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации					
8	Я способен к эмпатии					
9	Я способен к рефлексии					
10	Я способен к сопереживанию, соучастию					
11	Я способен к адекватной самооценке					
12	Я способен к самокритичности					
13	Я способен к толерантности					
14	Я умею определять собственное эмоциональное состояние					
15	Я владею своими эмоциями					
16	Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции					
17	Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее					
18	Я умею объективно оценивать ситуацию					
19	Я умею регулировать собственное поведение					
20	Я умею отстаивать свои интересы					
21	Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения					
22	Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях					

2. Отметьте, что в наибольшей степени повлияло на изменения Вашего отношения к проблеме развития ЭУ?

№ п/п	Условие	
1	Осознание профессиональной значимости развития эмоциональной устойчивости	
2	Решение проблемных педагогических ситуаций	
3	Пример эмоционально устойчивого поведения преподавателей вуза и/или школьных руководителей практики	
4	Осознание личностной значимости развития эмоциональной устойчивости	
5	Предложите свои вариант _____ _____	

3. Отметьте, какие из средств в наибольшей степени способствует эффективности развития ЭУ будущего педагога?

№ п/п	Название средства	
1	Курс по выбору «Развитие эмоциональной устойчивости будущего педагога»	
2	Педагогическая практика	
3	Занятие по психолого-педагогическим дисциплинам	
4	Факультативные занятия по развитию эмоциональной устойчивости	
5	Предложите свои вариант _____ _____	

Спасибо!

Сравнение результатов анкетирования «Критерии и показатели развития ЭУ» по U-критерию Манна-Уитни **студентов 2-го и 3-го курса до начала опытно-экспериментальной работы**

Вопросы анкеты	Средние значения 2-й	3-й	U	Z	Уровень значимости p	Кол-во 2-й	3-й	
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,91**	**1,67**	**2654,5**	**1,98**	**0,04733143**	**119**	**54**	*
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	1,70	1,71	3431	-0,30	0,76767468	128	55	
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,27	1,38	2173	-1,18	0,23953937	96	50	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,30	1,26	2245	0,80	0,42617843	102	47	
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,30	1,31	2543,5	-0,11	0,91202283	114	45	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,31	1,25	1557,5	0,45	0,65298748	90	36	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,30	1,24	1817,5	0,45	0,65400678	92	41	
Я способен к эмпатии	1,72	1,70	3351,5	0,03	0,97647232	120	56	
Я способен к рефлексии	2,12	2,05	3781	0,69	0,48790854	138	58	
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,54	2,38	3467	1,77	0,07683431	139	58	
Я способен к адекватной самооценке	2,04	2,02	3923,5	0,33	0,74440259	139	58	
Я способен к самокритичности	2,04	2,02	3754	0,25	0,80225807	137	56	
Я способен к толерантности	2,19	2,02	3167,5	1,42	0,15672714	129	56	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,46	2,41	2928	0,22	0,82901841	117	51	
Я владею своими эмоциями	2,05	2,04	3532,5	0,06	0,95481145	129	55	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,81	1,53	1931	1,83	0,06667983	104	45	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,19	2,09	3732	0,88	0,38124105	139	58	
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,18	2,14	3905,5	0,37	0,71282315	139	58	
Я умею регулировать собственное поведение	1,93	1,95	3731	-0,15	0,87961519	135	56	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	1,98	3748	-0,10	0,92214018	135	56	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	**2,40**	**2,64**	**3360**	**-2,10**	**0,03572008**	**139**	**58**	*
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,03	1,88	3195,5	1,28	0,20080703	126	57	

* - различия на уровне значимости $p<0,05$

Сравнение результатов анкетирования «Критерии и показатели развития ЭУ» по U-критерию Манна-Уитни **студентов 2-го и 1-го курса до начала опытно-экспериментальной работы**

Вопросы анкеты	Средние значения 2-й	1-й	U	Z	Уровень значимости p	Кол-во 2-й	1-й	
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,91**	**1,62**	**1595,5**	**2,03**	**0,04269115**	**119**	**34**	*
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	1,70	1,61	2298,5	0,56	0,57258004	128	38	
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,27	1,23	1386	0,41	0,68463671	96	30	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,30	1,32	1403	-0,18	0,85942584	102	28	

Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,30	1,30	1831,5	-0,31	0,75928062	114	33	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,31	1,13	1175	1,46	0,14452760	90	30	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,30	1,16	1289,5	1,45	0,14699586	92	32	
Я способен к эмпатии	1,72	1,98	2071	-1,63	0,10284038	120	41	
Я способен к рефлексии	2,12	2,26	2532,5	-1,38	0,16874310	138	42	
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,54	2,60	2806,5	-0,45	0,65507656	139	42	
Я способен к адекватной самооценке	2,04	1,93	2618	1,12	0,26376498	139	42	
Я способен к самокритичности	2,04	2,05	2867	-0,04	0,97104537	137	42	
Я способен к толерантности	2,19	2,22	2553	-0,36	0,71906394	129	41	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,46	2,39	2125,5	0,46	0,64648008	117	38	
Я владею своими эмоциями	2,05	2,00	2478	0,50	0,61777824	129	40	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,81	1,68	1462	0,85	0,39737353	104	31	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,19	2,19	2893	-0,09	0,92527092	139	42	
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,18	2,12	2814	0,38	0,70551133	139	42	
Я умею регулировать собственное поведение	1,93	2,13	2305	-1,51	0,13000426	135	40	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	1,93	2620	0,30	0,76197958	135	40	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,40	2,60	2489	-1,64	0,10128920	139	42	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,03	1,92	2090,5	0,76	0,44781211	126	36	

* - различия на уровне значимости p<0,05

Сравнение результатов анкетирования «Критерии и показатели развития ЭУ» по U-критерию Манна-Уитни **студентов 2-го курса и 1-го, 3-го курса до начала опытно-экспериментальной работы**

	Средние значения				Уровень значимости	Кол-во		
Вопрос анкеты	2-й	1-й и 3-й	U	Z	p	2-й	1-й и 3-й	
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,91**	**1,65**	**4250**	**2,51**	**0,01192219**	**119**	**88**	*
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	1,70	1,67	5907,5	0,10	0,91735649	128	93	
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,27	1,33	3667	-0,65	0,51350087	96	80	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,30	1,28	3698	0,48	0,63118237	102	75	
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,30	1,31	4375	-0,25	0,80233711	114	78	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,31	1,20	2732,5	1,17	0,24053487	90	66	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,30	1,21	3107	1,15	0,25193647	92	73	
Я способен к эмпатии	1,72	1,81	5439,5	-0,90	0,37059584	120	97	
Я способен к рефлексии	2,12	2,14	6755,5	-0,31	0,75866652	138	100	
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,54	2,47	6498,5	0,99	0,32342181	139	100	
Я способен к адекватной самооценке	2,04	1,98	6541,5	0,86	0,39146975	139	100	
Я способен к самокритичности	2,04	2,03	6641	0,15	0,88055080	137	98	
Я способен к толерантности	2,19	2,10	5903,5	0,78	0,43808633	129	97	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,46	2,40	5053,5	0,41	0,68450618	117	89	

Я владею своими эмоциями	2,05	2,02	6010,5	0,30	0,76072854	129	95	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,81	1,59	3393	1,76	0,07838196	104	76	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,19	2,13	6677	0,55	0,57989436	139	100	
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,18	2,13	6719,5	0,47	0,64017159	139	100	
Я умею регулировать собственное поведение	1,93	2,02	6036	-0,95	0,34024584	135	96	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	1,96	6432	0,10	0,91877943	135	96	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	**2,40**	**2,62**	**5849**	**-2,40**	**0,01629564**	**139**	**100**	*
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,03	1,89	5286	1,32	0,18643391	126	93	

* - различия на уровне значимости p<0,05

Приложение 7

Сравнение **контрольной (К) и 1-й опытно-экспериментальной группы (Э1)** по U-критерию Манна-Уитни **до начала опытно-экспериментальной работы**

	Средние значения				Уровень значимости	Кол-во	
Исследуемый показатель	К	Э1	U	Z	p	К	Э1
Уровень учебной мотивации	19,27	19,74	994	-1,00	0,31546190	37	61
Контроль знаний	5,19	5,07	1123	-0,04	0,96732575	37	61
Самоконтроль в состоянии стресса	3,74	3,38	979	0,68	0,49640071	35	61
Уровень реактивной ситуативной тревожности	46,16	44,87	1063,5	0,48	0,63355654	37	61
Направленность личности:							
На себя	7,70	8,28	963	-1,22	0,22228648	37	61
На дело	4,32	3,89	913	1,61	0,10804877	37	61
На общение	5,03	4,84	960,5	1,25	0,21137021	37	61
Индикатор-копинг стратегии в состоянии стресса							
Разрешение проблемы	18,65	19,08	1039	-0,66	0,50951123	37	61
Поиск социальной поддержки	20,76	21,82	968,5	-1,18	0,23991676	37	61
Избегание проблем	19,95	20,89	1014,5	-0,84	0,40255725	37	61
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»							
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	1,94	1,83	756,5	0,65	0,51458216	31	53
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	1,67	1,68	921,5	-0,17	0,86123574	33	57
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,27	1,25	510	0,17	0,86246407	26	40
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,30	1,33	585	-0,32	0,74591386	27	45
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,31	1,27	694,5	0,23	0,82173026	29	49
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,23	1,37	416,5	-1,02	0,30752641	22	43
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,30	1,28	481,5	0,23	0,81476891	23	43
Я способен к эмпатии	1,74	1,78	834,5	-0,32	0,75254697	34	51
Я способен к рефлексии	2,11	2,20	1050,5	-0,65	0,51889396	37	61
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,43	2,56	1032,5	-0,81	0,41540644	37	61
Я способен к адекватной самооценке	2,08	1,98	1077,5	0,41	0,68239969	37	61

Я способен к самокритичности	2,03	2,05	1082	-0,13	0,89802665	36	61	
Я способен к толерантности	2,14	2,22	914	-0,43	0,66716111	35	55	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,52	2,40	699	0,83	0,40435693	31	50	
Я владею своими эмоциями	2,06	2,02	930,5	0,35	0,72871536	35	55	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,81	1,80	611,5	0,12	0,90733433	27	46	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,24	2,21	1110	0,15	0,88388014	37	61	
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,22	2,20	1112,5	0,13	0,89974529	37	61	
Я умею регулировать собственное поведение	1,94	1,93	1054	0,07	0,94710642	36	59	
Я умею отстаивать свои интересы	2,00	1,90	993	0,56	0,57250023	36	59	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,41	2,36	1112	0,13	0,89273149	37	61	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,12	2,02	874	0,55	0,58432513	34	55	

Сравнение **контрольной (К) и 1-й опытно-экспериментальной группы (Э1)** по U-критерию Манна-Уитни **по завершению** опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения К	Э1	U	Z	Уровень значимости p	Кол-во К	Э1	
Контроль знаний	5,65	6,18	946,5	-1,37	0,17146917	37	61	
Реактивная ситуативная тревожность	43,59	42,82	1086,5	0,31	0,75806588	37	61	
Направленность личности								
На себя	**4,95**	**3,92**	**739**	**2,90**	**0,00369123**	**37**	**61**	**
На дело	**4,89**	**6,66**	**843**	**-2,11**	**0,03515457**	**37**	**61**	*
На общение	7,22	6,44	1046,5	0,60	0,54613268	37	61	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса								
Разрешение проблемы	**18,78**	**21,52**	**763,5**	**-2,68**	**0,00728241**	**37**	**61**	**
Поиск социальной поддержки	**25,76**	**23,39**	**842,5**	**2,11**	**0,03525680**	**37**	**61**	*
Избегание проблем	18,14	18,13	1091,5	0,27	0,78517842	37	61	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»								
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,58**	**2,30**	**469,5**	**-5,42**	**0,00000006**	**36**	**61**	***
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**1,67**	**2,44**	**486**	**-4,92**	**0,00000087**	**36**	**61**	***
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	**1,36**	**1,80**	**609**	**-3,32**	**0,00091206**	**33**	**59**	***
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	**1,29**	**1,84**	**393,5**	**-4,82**	**0,00000148**	**31**	**55**	***
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	**1,33**	**1,80**	**489**	**-3,43**	**0,00061303**	**30**	**55**	***
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	**1,21**	**1,52**	**427**	**-2,58**	**0,00989983**	**24**	**52**	**
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	**1,25**	**1,62**	**452**	**-3,20**	**0,00137114**	**28**	**52**	**
Я способен к эмпатии	**1,72**	**2,57**	**462**	**-4,88**	**0,00000105**	**36**	**58**	***
Я способен к рефлексии	**2,11**	**2,56**	**707,5**	**-3,42**	**0,00062286**	**37**	**61**	***
Я способен к сопереживанию, соучастию	**2,35**	**2,72**	**821**	**-2,66**	**0,00770538**	**37**	**61**	**
Я способен к адекватной самооценке	**2,00**	**2,30**	**867,5**	**-2,19**	**0,02880836**	**37**	**61**	*
Я способен к самокритичности	**2,06**	**2,59**	**648**	**-3,74**	**0,00018315**	**36**	**61**	***

Я способен к толерантности	**2,08**	**2,71**	**525**	**-4,85**	**0,00000123**	**36**	**58**	***
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,50	2,39	771	0,93	0,34993917	32	54	
Я владею своими эмоциями	2,09	2,16	1003	-0,60	0,55064231	35	61	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	**1,56**	**2,54**	**343,5**	**-5,50**	**0,00000004**	**32**	**61**	***
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	**2,16**	**2,51**	**871,5**	**-2,08**	**0,03733075**	**37**	**61**	*
Я умею объективно оценивать ситуацию	**2,14**	**2,89**	**579**	**-5,08**	**0,00000038**	**37**	**61**	***
Я умею регулировать собственное поведение	2,00	2,28	885,5	-1,82	0,06888532	36	61	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	2,30	869,5	-1,90	0,05804647	36	61	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,65	2,77	1045	-0,81	0,41848972	37	61	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	**1,81**	**2,42**	**570,5**	**-4,33**	**0,00001464**	**37**	**59**	***

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Сравнение **контрольной (К) и 2-й опытно-экспериментальной группы (Э2)** по U-критерию Манна-Уитни **в начале** опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения				Уровень значимости	Кол-во		
	К	Э2	U	Z	p	К	Э2	
Учебная мотивация	**19,27**	**20,70**	**587,5**	**-2,04**	**0,04124660**	**37**	**43**	*
Контроль знаний	5,19	4,84	742	0,52	0,60080385	37	43	
Самоконтроль в состоянии стресса	3,74	3,42	694,5	0,59	0,55607086	35	43	
Уровень реактивной ситуативной тревожности	46,16	44,49	736	0,57	0,56552660	37	43	
Направленность личности								
На себя	7,70	8,63	625	-1,66	0,09772763	37	43	
На дело	**4,32**	**3,70**	**533,5**	**2,60**	**0,00945281**	**37**	**43**	**
На общение	5,03	4,67	734	0,61	0,54466105	37	43	
Копинг-стратегия в состоянии стресса								
Разрешение проблемы	18,65	18,81	747	-0,47	0,63696116	37	43	
Поиск социальной поддержки	20,76	21,63	695	-0,97	0,33100659	37	43	
Избегание проблем	19,95	20,07	770,5	-0,24	0,80875474	37	43	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»								
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	1,94	1,91	531,5	0,15	0,88008559	31	35	
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	1,67	1,74	597,5	-0,37	0,70907813	33	38	
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,27	1,30	378	-0,25	0,80110782	26	30	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,30	1,26	402,5	0,32	0,74735135	27	31	
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,31	1,30	478	0,01	0,99247009	29	33	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,23	1,35	252	-0,93	0,35111821	22	26	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитив-	1,30	1,38	283	-0,41	0,68498063	23	26	

ной мотивации							
Я способен к эмпатии	1,74	1,75	598,5	-0,17	0,86289436	34	36
Я способен к рефлексии	2,11	2,10	765	0,14	0,89134657	37	42
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,43	2,58	715,5	-0,89	0,37130508	37	43
Я способен к адекватной самооценке	2,08	2,02	781	0,16	0,87655663	37	43
Я способен к самокритичности	2,03	2,07	733	-0,25	0,80493599	36	42
Я способен к толерантности	2,14	2,22	680,5	-0,41	0,67970145	35	41
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,52	2,39	518	0,98	0,32938123	31	38
Я владею своими эмоциями	2,06	2,12	675,5	-0,58	0,56302840	35	41
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,81	1,80	397	0,14	0,89094514	27	30
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,24	2,21	777,5	0,19	0,85170728	37	43
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,22	2,26	773,5	-0,23	0,81849557	37	43
Я умею регулировать собственное поведение	1,94	2,05	681	-0,63	0,52891880	36	41
Я умею отстаивать свои интересы	2,00	2,12	680,5	-0,62	0,53289074	36	41
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,41	2,47	767	-0,31	0,75628239	37	43
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,12	2,03	620	0,51	0,61173439	34	39

Сравнение **контрольной (К) и 2-й опытно-экспериментальной группы (Э2)**
по U-критерию Манна-Уитни
по завершению опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения		U	Z	Уровень значимости	Кол-во		
	К	Э2			p	К	Э2	
Контроль знаний	**5,65**	**7,88**	**295**	**-4,89**	**0,00000103**	**37**	**43**	***
Самоконтроль в состоянии стресса	**4,66**	**2,79**	**433**	**3,23**	**0,00122428**	**35**	**43**	**
Уровень реактивной ситуативной тревожности	**43,59**	**36,60**	**486,5**	**2,98**	**0,00284518**	**37**	**43**	**
Направленность личности								
На себя	**4,95**	**3,60**	**485**	**3,04**	**0,00232874**	**37**	**43**	**
На дело	**4,89**	**7,60**	**452,5**	**-3,34**	**0,00084773**	**37**	**43**	***
На общение	7,22	5,77	667,5	1,24	0,21462351	37	43	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса								
Разрешение проблемы	**18,78**	**24,19**	**553,5**	**-2,34**	**0,01903595**	**37**	**43**	*
Поиск социальной поддержки	**25,76**	**20,49**	**461**	**3,24**	**0,00119486**	**37**	**43**	**
Избегание проблем	18,14	16,88	632,5	1,58	0,11344519	37	43	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»								
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,58**	**2,93**	**71,5**	**-7,62**	**0,00000000**	**36**	**43**	***
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**1,67**	**2,91**	**126**	**-7,07**	**0,00000000**	**36**	**43**	***
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	**1,36**	**2,79**	**71**	**-7,20**	**0,00000000**	**33**	**43**	***
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	**1,29**	**2,72**	**80,5**	**-6,90**	**0,00000000**	**31**	**43**	***
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	**1,33**	**2,70**	**105**	**-6,51**	**0,00000000**	**30**	**43**	***

Я знаю рациональные установки на восприятие событий	**1,21**	**2,22**	**84,5**	**-6,15**	**0,00000000**	**24**	**41**	***
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	**1,25**	**2,24**	**134,5**	**-5,82**	**0,00000001**	**28**	**41**	***
Я способен к эмпатии	**1,72**	**2,18**	**489**	**-2,40**	**0,01653221**	**36**	**39**	*
Я способен к рефлексии	**2,11**	**2,49**	**556**	**-2,61**	**0,00915369**	**37**	**43**	**
Я способен к сопереживанию, сочувствию	**2,35**	**2,88**	**467**	**-3,95**	**0,00007775**	**37**	**43**	***
Я способен к адекватной самооценке	**2,00**	**2,72**	**315,5**	**-4,66**	**0,00000310**	**37**	**39**	***
Я способен к самокритичности	**2,06**	**3,00**	**215**	**-6,65**	**0,00000000**	**36**	**43**	***
Я способен к толерантности	**2,08**	**2,79**	**379,5**	**-4,42**	**0,00001007**	**36**	**43**	***
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	**2,50**	**2,88**	**462**	**-3,20**	**0,00137303**	**32**	**43**	**
Я владею своими эмоциями	**2,09**	**2,70**	**367**	**-4,35**	**0,00001387**	**35**	**43**	***
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	**1,56**	**2,70**	**162**	**-6,05**	**0,00000000**	**32**	**43**	***
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	**2,16**	**2,86**	**406,5**	**-4,45**	**0,00000851**	**37**	**43**	***
Я умею объективно оценивать ситуацию	**2,14**	**2,70**	**513**	**-3,08**	**0,00207572**	**37**	**43**	**
Я умею регулировать собственное поведение	**2,00**	**2,84**	**324**	**-5,05**	**0,00000043**	**36**	**43**	***
Я умею отстаивать свои интересы	**1,97**	**2,91**	**323,5**	**-5,28**	**0,00000013**	**36**	**43**	***
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	**2,65**	**2,88**	**649**	**-2,04**	**0,04162544**	**37**	**43**	*
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	**1,81**	**2,40**	**409**	**-4,13**	**0,00003710**	**37**	**42**	***

*** - различия на уровне значимости p<0,05**
**** - различия на уровне значимости p<0,01**
***** - различия на уровне значимости p<0,001**

Сравнение **контрольной (К) и 3-й опытно-экспериментальной группы (Э3)** по U-критерию Манна-Уитни **до начала** опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения		U	Z	Уровень значимости	Кол-во		
	К	Э3			p	К	Э3	
Учебная мотивация	**19,27**	**23,22**	**28**	**-3,88**	**0,00010417**	**37**	**9**	***
Контроль знаний	5,19	5,22	165,5	0,03	0,97750890	37	9	
Самоконтроль в состоянии стресса	3,74	4,00	146,5	-0,32	0,74657226	35	9	
Уровень реактивной ситуативной тревожности	46,16	45,89	164,5	-0,06	0,95580643	37	9	
Направленность личности								
На себя	7,70	7,22	164,5	0,06	0,95545751	37	9	
На дело	4,32	5,11	135,5	-0,88	0,37931100	37	9	
На общение	5,03	4,67	139	0,78	0,43501458	37	9	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса								
Разрешение проблемы	18,65	18,11	133,5	0,92	0,35649681	37	9	
Поиск социальной поддержки	20,76	20,89	159	-0,21	0,83489710	37	9	
Избегание проблем	19,95	20,33	154	-0,35	0,72802567	37	9	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»								
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	1,94	1,75	107	0,64	0,52062392	31	8	
Я хорошо знаком с содержанием поня-	1,67	1,22	101,5	1,66	0,09606560	33	9	

тия «эмоциональная напряженность»								
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,27	1,14	79,5	0,68	0,49527588	26	7	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,30	1,00	47,5	1,38	0,16657574	27	5	
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,31	1,25	105	0,57	0,57205749	29	8	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,23	1,00	36	0,91	0,36456364	22	4	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,30	1,00	42,5	1,26	0,20763536	23	5	
Я способен к эмпатии	1,74	1,33	114	1,31	0,18878420	34	9	
Я способен к рефлексии	2,11	1,78	123,5	1,33	0,18276145	37	9	
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,43	2,44	166,5	0,00	1,00000000	37	9	
Я способен к адекватной самооценке	2,08	2,11	163,5	-0,09	0,92585564	37	9	
Я способен к самокритичности	2,03	1,75	115,5	0,93	0,35356385	36	8	
Я способен к толерантности	**2,14**	**1,38**	**70**	**2,32**	**0,02043361**	**35**	**8**	*
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,52	2,71	89,5	-0,83	0,40714616	31	7	
Я владею своими эмоциями	2,06	1,88	117	1,01	0,31175533	35	8	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,81	1,33	54	1,36	0,17235376	27	6	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	**2,24**	**1,44**	**76**	**2,66**	**0,00774101**	**37**	**9**	**
Я умею объективно оценивать ситуацию	**2,22**	**1,56**	**94,5**	**2,12**	**0,03398874**	**37**	**9**	*
Я умею регулировать собственное поведение	1,94	1,44	102,5	1,81	0,07054222	36	9	
Я умею отстаивать свои интересы	2,00	1,56	116	1,39	0,16464022	36	9	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,41	2,44	162	-0,14	0,88907731	37	9	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,12	1,63	89	1,60	0,10878422	34	8	

Сравнение **контрольной (К) и 3-й опытно-экспериментальной группы (Э3)** по U-критерию Манна-Уитни **по завершению** опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения		U	Z	Уровень значимости	Кол-во		
	К	Э3			p	К	Э3	
Контроль знаний	**5,65**	**7,22**	**88,5**	**-2,18**	**0,02901659**	**37**	**9**	*
Самоконтроль в состоянии стресса	**4,66**	**2,44**	**77,5**	**2,35**	**0,01893955**	**35**	**9**	*
Уровень реактивной ситуативной тревожности	43,59	36,22	99	1,87	0,06127087	37	9	
Направленность личности								
На себя	4,95	4,22	122	1,26	0,20833360	37	9	
На дело	4,89	7,56	99	-1,89	0,05904048	37	9	
На общение	7,22	5,22	123	1,21	0,22550555	37	9	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса								
Разрешение проблемы	18,78	23,33	146	-0,57	0,56850082	37	9	
Поиск социальной поддержки	**25,76**	**19,89**	**84**	**2,30**	**0,02120713**	**37**	**9**	*
Избегание проблем	18,14	16,67	103	1,77	0,07658586	37	9	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»								

Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**1,58**	**2,11**	**85**	**-2,48**	**0,01305717**	**36**	**9**	*
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**1,67**	**2,22**	**94**	**-2,10**	**0,03539601**	**36**	**9**	*
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,36	1,56	118	-1,10	0,26974997	33	9	
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,29	1,33	130,5	-0,38	0,70752662	31	9	
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,33	1,44	125	-0,42	0,67236674	30	9	
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,21	1,29	75	-0,62	0,53587782	24	7	
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,25	1,25	109	-0,16	0,87452161	28	8	
Я способен к эмпатии	1,72	1,44	132	0,94	0,34770688	36	9	
Я способен к рефлексии	2,11	1,78	123,5	1,33	0,18276145	37	9	
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,35	2,44	161	-0,17	0,86638117	37	9	
Я способен к адекватной самооценке	2,00	2,22	137,5	-0,90	0,36890039	37	9	
Я способен к самокритичности	2,06	1,89	142	0,62	0,53819931	36	9	
Я способен к толерантности	2,08	1,67	112,5	1,51	0,13008004	36	9	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,50	2,33	133	0,39	0,69543189	32	9	
Я владею своими эмоциями	2,09	1,78	120	1,22	0,22156230	35	9	
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,56	1,43	103	0,37	0,71044552	32	7	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,16	1,78	120,5	1,36	0,17469953	37	9	
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,14	2,00	146,5	0,59	0,55534637	37	9	
Я умею регулировать собственное поведение	2,00	1,56	112	1,51	0,13101061	36	9	
Я умею отстаивать свои интересы	1,97	2,00	158,5	-0,11	0,91608274	36	9	
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,65	2,89	135	-1,14	0,25323677	37	9	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	1,81	2,11	122	-1,46	0,14308771	37	9	

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Сравнение **1-й опытно-экспериментальной группы (Э1) и 2-й опытно-экспериментальной группы (Э2)** по U-критерию Манна-Уитни в начале опытно-экспериментальной работы

	Средние значения				Уровень значимости	Кол-во	
	Э1	Э2	U	Z	p	Э1	Э2
Учебная мотивация	19,74	20,70	1135,5	-1,18	0,23642577	61	43
Контроль знаний	5,07	4,84	1234,5	0,52	0,60617882	61	43
Самоконтроль в состоянии стресса	3,38	3,42	1306	-0,04	0,97078788	61	43
Уровень реактивной ситуативной тревожности	44,87	44,49	1289	0,15	0,88181651	61	43
Направленность личности							
На себя	8,28	8,63	1228,5	-0,55	0,58159363	61	43
На дело	3,89	3,70	1197,5	0,77	0,44397822	61	43
На общение	4,84	4,67	1230,5	-0,54	0,58823866	61	43

Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса							
Разрешение проблемы	19,08	18,81	1260	0,34	0,73229891	61	43
Поиск социальной поддержки	21,82	21,63	1267,5	0,29	0,77090335	61	43
Избегание проблем	20,89	20,07	1171	0,93	0,35220048	61	43
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»							
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	1,83	1,91	879,5	-0,44	0,66118741	53	35
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	1,68	1,74	1052	-0,26	0,79707944	57	38
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	1,25	1,30	570	-0,46	0,64394611	40	30
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	1,33	1,26	645	0,70	0,48560882	45	31
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	1,27	1,30	791	-0,23	0,82189268	49	33
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	1,37	1,35	556,5	0,04	0,96933168	43	26
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	1,28	1,38	515	-0,71	0,47729546	43	26
Я способен к эмпатии	1,78	1,75	900	0,17	0,86759168	51	36
Я способен к рефлексии	2,20	2,10	1167	0,88	0,37688923	61	42
Я способен к сопереживанию, соучастию	2,56	2,58	1291,5	-0,16	0,87555051	61	43
Я способен к адекватной самооценке	1,98	2,02	1278	-0,24	0,80824703	61	43
Я способен к самокритичности	2,05	2,07	1260	-0,15	0,87945610	61	42
Я способен к толерантности	2,22	2,22	1126	-0,01	0,99047041	55	41
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	2,40	2,39	932,5	0,17	0,86736995	50	38
Я владею своими эмоциями	2,02	2,12	1026,5	-0,96	0,33681393	55	41
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	1,80	1,80	687	0,03	0,97262633	46	30
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	2,21	2,21	1304	0,05	0,95754373	61	43
Я умею объективно оценивать ситуацию	2,20	2,26	1256,5	-0,39	0,69567800	61	43
Я умею регулировать собственное поведение	1,93	2,05	1103,5	-0,81	0,41865045	59	41
Я умею отстаивать свои интересы	1,90	2,12	1034,5	-1,30	0,19263794	59	41
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,36	2,47	1246,5	-0,48	0,63018548	61	43
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,02	2,03	1068	-0,04	0,97076041	55	39

Сравнение **1-й опытно-экспериментальной группы (Э1) и 2-й опытно-экспериментальной группы (Э2)** по U-критерию Манна-Уитни **по завершению** опытно-экспериментальной работы

Исследуемый показатель	Средние значения Э1	Средние значения Э2	U	Z	Уровень значимости p	Кол-во Э1	Кол-во Э2	
Контроль знаний	6,18	7,88	543,5	-5,17	0,00000024	61	43	***
Самоконтроль в состоянии стресса	3,62	2,79	1056,5	1,70	0,08967801	61	43	
Уровень реактивной ситуативной тревожности	**42,82**	**36,60**	**871**	**2,91**	**0,00361832**	**61**	**43**	**
Направленность личности								

На себя	3,92	3,60	1228	0,56	0,57365000	61	43	
На дело	6,66	7,60	1142	-1,13	0,25928119	61	43	
На общение	6,44	5,77	1200	0,74	0,45916781	61	43	
Индикатор копинг-стратегии в состоянии стресса								
Разрешение проблемы	21,52	24,19	1117,5	-1,28	0,19890334	61	43	
Поиск социальной поддержки	**23,39**	**20,49**	**984,5**	**2,17**	**0,03036762**	**61**	**43**	*
Избегание проблем	18,13	16,88	1103	1,38	0,16630159	61	43	
Анкета «Критерии и показатели развития ЭУ»								
Я хорошо знаком содержанием понятия «эмоциональная устойчивость»	**2,30**	**2,93**	**478,5**	**-6,39**	**0,00000000**	**61**	**43**	***
Я хорошо знаком с содержанием понятия «эмоциональная напряженность»	**2,44**	**2,91**	**780,5**	**-4,28**	**0,00001886**	**61**	**43**	***
Я знаю приемы регуляции эмоциональных состояний	**1,80**	**2,79**	**313,5**	**-7,00**	**0,00000000**	**59**	**43**	***
Я знаю приемы регуляции и саморегуляции поведенческих реакций	**1,84**	**2,72**	**296**	**-7,13**	**0,00000000**	**55**	**43**	***
Я умею определять собственную стратегию развития эмоциональной устойчивости	**1,80**	**2,70**	**381,5**	**-6,20**	**0,00000000**	**55**	**43**	***
Я знаю рациональные установки на восприятие событий	**1,52**	**2,22**	**436,5**	**-5,64**	**0,00000002**	**52**	**41**	***
Я умею использовать рациональные установки для формирования позитивной мотивации	**1,62**	**2,24**	**516**	**-4,98**	**0,00000063**	**52**	**41**	***
Я способен к эмпатии	**2,57**	**2,18**	**835,5**	**2,42**	**0,01548727**	**58**	**39**	*
Я способен к рефлексии	2,56	2,49	1137	1,33	0,18216401	61	43	
Я способен к сопереживанию, соучастию	**2,72**	**2,88**	**1098,5**	**-1,99**	**0,04687366**	**61**	**43**	*
Я способен к адекватной самооценке	**2,30**	**2,72**	**728,5**	**-3,71**	**0,00020898**	**61**	**39**	***
Я способен к самокритичности	**2,59**	**3,00**	**924,5**	**-3,88**	**0,00010397**	**61**	**43**	***
Я способен к толерантности	2,71	2,79	1159	0,95	0,34080258	58	43	
Я умею определять собственное эмоциональное состояние	**2,39**	**2,88**	**643,5**	**-4,48**	**0,00000742**	**54**	**43**	***
Я владею своими эмоциями	**2,16**	**2,70**	**671,5**	**-4,82**	**0,00000144**	**61**	**43**	***
Я умею контролировать внешние проявления эмоций на лице, во взгляде, в жестикуляции	2,54	2,70	1196	-0,92	0,35737753	61	43	
Я понимаю и принимаю ответственность за происходящее	**2,51**	**2,86**	**886,5**	**-3,44**	**0,00058774**	**61**	**43**	***
Я умею объективно оценивать ситуацию	**2,89**	**2,70**	**1065,5**	**2,38**	**0,01738215**	**61**	**43**	*
Я умею регулировать собственное поведение	**2,28**	**2,84**	**579**	**-5,58**	**0,00000002**	**61**	**43**	***
Я умею отстаивать свои интересы	**2,30**	**2,91**	**509**	**-6,14**	**0,00000000**	**61**	**43**	***
Я умею взаимодействовать с людьми в процессе общения	2,77	2,88	1163	-1,46	0,14306699	61	43	
Я умею взаимодействовать с людьми в конфликтных ситуациях	2,42	2,40	1190	0,39	0,69988006	59	42	

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Приложение 8

Методика «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ» [87]

Инструкция. Перед вами — ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, чаще всего, будет 7-й и последующие варианты ответов на ситуацию.

Ситуация 1. Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (а), что создаю у тебя веселое настроение».

Ситуация 2. В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить». Ваша реакция:

1. «Твое дело — учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

Ситуация 3. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» — Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь — заставим!»

2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»

3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».

4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»

5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»

6. «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав».

Ситуация 4. Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» — Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать — сомневаюсь».

2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».

3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».

4. «Почему ты сомневаешься в себе?»

5. «Давай поговорим и выясним проблемы».

6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

Ситуация 5. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)». — Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»

2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».

3. «Это — твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».

4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».

5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»

6. «А что ты собираешься делать дальше?»

7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе».

8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел (а) бы знать, почему это так именно для тебя».

Ситуация 6. Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему:«Вы выглядите очень усталым и утомленным». — Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».

2. «Да, я плохо себя чувствую».

3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».

4. «Я сегодня плохо спал, у меня немало работы».

5. «Не беспокойся, это не помешает нашим занятиям».

6. «Ты — очень внимательный, спасибо за заботу!»

Ситуация 7. «Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», — говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия». — Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»

2. «Ничего себе, додумался!»

3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»

4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»

5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»

6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»

Ситуация 8. Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет». — Какой должна быть на это реплика учителя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».

2. «С твоими-то способностями? — Сомневаюсь!»

3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»

4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».

5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».

6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».

Ситуация 9. В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно немало работать: «Меня считают достаточно способным человеком». — Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».

2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не говорят об этом».

3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».

4. «Я рад (а), что ты такого высокого мнения о себе».

5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».

6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».

Ситуация 10. Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т.п.)». — Как следует на это отреагировать учителю?

1-. «Ну вот, опять!»

2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»

3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».

4. «Я хотел (а) бы знать, почему?»

5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»

6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»

Ситуация 11. Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся». — Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»

2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»

3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».

4. «Я хотел (а) бы знать, почему я должен (на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»

5. «Если бы я тебе сказал (а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»

6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»

Ситуация 12. Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?» — Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».

2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».

3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».

4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».

5. «Я не готов (а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».

6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».

Ситуация 13. Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях». — Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это — плохо».

2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».

3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».

4. «Почему?»

5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»

6. «На вкус и цвет товарища нет».

7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»

Ситуация 14. Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». — Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»

2. «Никуда не денешься, все равно придется».

3. «Это глупо с твоей стороны».

4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».

5. «Почему?»

6. «Я думаю, что ты не прав».

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ И ВЫВОДЫ

Каждый ответ испытуемого — выбор им того или иного из предложенных вариантов — оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в нижеследующей таблице. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов. Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

КЛЮЧ К МЕТОДИКЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ».

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1	4	3	4	2	5	5	—	—
2	2	2	3	3	5	5	—	—.
3	2	3	4	4	5	5	—	—
4	2	3	3	4	5	5	—	—
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	—	—
7	2	2	3	4	5	5	—	—
8	2	2	4	5	4	3	—	—
9	2	4	3	4	5	4	—	—
10	2	3	4	4	5	5	—	—
11	2	2	3	4	5	5	—	—
12	2	3	4	5	4	5	—	. —
13	3	2	4	4	5	4	5	—
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Выводы.

Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми.

Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми.

И, наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

Приложение 9

Монографические характеристики студентов – представителей опытно-экспериментальных групп

I. Валентина – студентка физико-математического факультета – представитель первой опытно-экспериментальной группы. Девушка уверена в себе, немного резка, целеустремлена.

Первоначальный срез показал средний уровень развития ЭУ (средний балл – 2,1). Студентка отмечает у себя высокое развитие когнитивного критерия (2,85 б).

Проведение ряда методик показало следующие результаты: преобладающая копинг-стратегия – стратегия избегания проблем; поведение во время стресса характеризуется как «сомнение»; направленность личности – «на себя»; уровень ситуативной тревожности – средний.

Полученные результаты характеризуют Валентину как человека, не умеющего правильно вести себя в ситуации стресса, стремящегося не решать проблему, а «переключаться» на другой вид деятельности, человека, периодически испытывающего внутреннее волнение.

Во время изучения курса педагогики студентка неохотно работала на занятиях, не всегда выполняла домашние задания. На одном из занятий Валентина прокомментировала свою неготовность к ответу следующим образом: «Я пришла учиться сюда на информатика, я хочу заниматься наукой, не собираюсь работать учителем, мне не нужна и не полезна педагогика». Преподаватель в ответ только улыбнулся, после занятия педагог задал студентке вопрос: что изучает педагогика? Студентка ответила: «То как правильно учить и воспитывать детей в школе». - «Только в школе? А как же семейное воспитание?» - «Мне достаточно двух своих младших сестер, не хватает только чужих детей воспитывать».

Диалог позволил выявить внутренний конфликт: имея негативный опыт взаимодействия с детьми внутри своей семьи, студентка избегает принятия ответственности за детей в процессе будущей профессиональной деятельности. Беседа с наставником группы помогла выяснить некоторые причины его возникновения: Валентина воспитывается в неполной семье, где мама в одиночку содержит трех дочерей, постоянно находясь на работе, она переложила часть воспитательных функций на старшую из них – Валентину. Испытывая постоянное физическое и эмоциональное напряжение, студентка пребывает в состоянии стресса, не зная рациональных установок на восприятие событий, она выбирает стратегию «переключения», избегая решения возникающих проблем.

Перед нами встала задача – научить студентку способам позитивного восприятия событий, алгоритму решению проблемных ситуаций через вовлечение ее в изучение педагогики, развитие интереса к дисциплине профессионального блока ФГОС.

Изучение темы «Технология взаимодействия педагогов и семьи» сопровождается упражнением, построенным на основе технологии «образ и мысль», которое предполагает демонстрацию картины «Балованное дитя» Жана Батиста Греза (1765 г.) в сравнении с картиной Жана-Батиста Симеонам Шардена «Молитва перед обедом» (1744 г.). Обе картины изображают детей, воспитывающихся на дому нянями, но вызывают абсолютно противоречивые эмоции (на одной картине изображен послушный ребенок, помогающий накрывать на стол, на другой - избалованный). Студенты попытаются понять эмоции, вызванные поведением детей, каждой из женщин. Упражнение предполагает подробный анализ взаимоотношения воспитателя и ребенка, изображенных на репродукциях, с выводом о том, какие качества способствуют успешному взаимодействию педагога с гиперактивными, избалованными, непоседливыми детьми.

На этом занятии Валентина впервые приняла активное участие в обсуждении, описывая чувства женщин, она рассказывала о личном опыте,

пусть и не слишком успешном. В процессе анализа студентами были составлены правила работы с особенными детьми, Валентина с удовольствием участвовала в этом процессе.

После этого занятия поведение девушки на дисциплине изменилось. Студентка стала проявлять интерес к предмету, выполнять не только обязательные, но и дополнительные задания повышенного уровня сложности.

Решение педагогической ситуации, основанной на личном опыте, и преподнесенной в необычной форме, способствовало раскрытию потенциала студентки, помогло показать возможность разрешения любой, даже самой сложной ситуации.

Перед педагогической практикой студентка поделилась волнением: «Боюсь, что не справлюсь». Однако, вернувшись из лагеря и презентуя на конференции результаты своей работы, Валентина отметила: «На практике я часто вспоминала примеры, которые мы разбирали на педагогике, они наталкивали на правильное принятие решение, особенно в сложных ситуациях. В свободное время стала читать дополнительную литературу по саморазвитию педагога».

Диагностика, проведенная в завершении практики, показала следующие результаты: поведение во время стресса характеризуется как «сомнение»; направленность личности – «на дело»; уровень ситуативной тревожности – средний; преобладающая копинг-стратегия – поиск социальной поддержки.

Уровень развития ЭУ по результатам самооценки – выше среднего (средний балл - 2,41). Анализ результатов анкеты показал, что студентка отмечает у себя относительно высокое развитие мотивационно-целевого (2,00 б.) и поведенческо-деятельностного компонентов (2,45 б.).

Таким образом, мы можем говорить о положительной динамике в развитии компонентов ЭУ за счет использования потенциала психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики, но не можем констатировать ее достаточный уровень.

II. Наиболее ярким представителем второй опытно-экспериментальной группы является Сергей М., студент физико-математического факультета.

Сергей имеет неплохую успеваемость (успевает на «хорошо»), является членом «Союза студентов» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, принимает активное участие в жизни университета.

Первоначальный срез показал средний уровень развития ЭУ (средний балл - 2,1). Анализ результатов анкеты показал, что студент отмечает у себя высокое развитие эмоционально-волевого (2,7 б.) и поведенческо-деятельностного компонентов (2,4 б.). Другими словами молодой человек характеризует себя как личность уравновешенную, неконфликтную, склонную к эмпатии, толерантности и самокритичности, умеющую вступать в конструктивное взаимодействие с людьми.

Однако проведение ряда методик показало следующие результаты: преобладающая копинг-стратегия Сергея – стратегия избегания проблем; поведение во время стресса характеризуется как «сомнение»; направленность личности – «на себя»; уровень ситуативной тревожности – средний.

Наблюдения за поведением Сергея в первый период проведения эксперимента показал, что у Сергея имеются некоторые затруднения в общении со сверстниками. На учебных занятиях он занимает активную позицию, часто оспаривает мнения одногруппников, перебивает, сводя любой диалог к конфликту. Имеет четко сформировавшееся мнение по большинству вопросов.

На занятии по теме «Технология реализации методов и приемов воспитания» при рассмотрении классификации методов воспитания в соответствии с сущностной сферой мы предлагаем студентам придумать и изобразить миниатюру из школьной жизни, демонстрирующую каждый из методов. Так, Сергею вместе с другим студентом (его другом) намеренно было дано задание рассмотрения методов «убеждения» и «внушения». В процессе подготовки миниатюр Сергей в очередной раз вспылил и отказался от выполнения за-

дания. В завершении упражнения студенту было предложено провести анализ методов с точки зрения поддержания благоприятного психологического климата в коллективе, определить наиболее конфликтный метод и ответить на вопрос: каким методом он сам предпочитает пользоваться? Студент ответил: «Не знаю», - и завершил диалог.

После занятия Сергей подошел к преподавателю с вопросом: «Вы что меня деспотом считаете? Я просто уверен в себе и доволен этим». Педагог, согласился с мнением студента, но предложил понаблюдать за собой и своим поведением – всегда ли ему удается построить диалог, какими средствами он добивается цели, помогут ли они в профессиональном становлении? Отметим, что в процессе занятий студент неоднократно говорил, о своем стремлении к работе с детьми.

Дальнейшие наблюдения показали, что Сергей стал более внимательным на занятиях по педагогике, с интересом выполняет задания, связанные с эмоциональной устойчивость. В его поведение стала проявляться сдержанность, было заметно, что студент стремиться к взаимодействию.

Методистом по педагогической практике он характеризовался как ответственный, активный, общительный, компетентный молодой педагог. В рабочей тетради по педпрактике нашло отражение мнение студента о своем первом педагогическом опыте: «Я действительно хочу работать с детьми, но иногда с трудом могу сдерживать себя, чтобы не накричать на них. Их 25, а я один. Иногда ощущаю негодование, кажется, что они совсем меня не слышат. Думаю, мне стоит научиться каким-нибудь приемам сдерживания агрессии».

Очевидно, что прохождение педпрактики стало для Сергея стимулом по развитию ЭУ, поэтому в дальнейшем он стал посещать курс по выбору «Развитие ЭУ будущего педагога». Процесс наблюдения за поведением студента показал, что Сергей от авторитарного стиля поведения постепенно переходил к демократическому. Это проявлялось в снижении категоричности его мнений и суждений, например при решении педагогических ситуаций.

Он с удовольствием участвовал в интерактивных упражнениях, занимая активную сотрудническую позицию.

Диагностика, проведенная в завершении изучения курса по выбору, показала следующие результаты: поведение во время стресса характеризуется как «уверенное»; направленность личности – «на дело»; уровень ситуативной тревожности – средний; преобладающая копинг-стратегия Сергея – решение проблем.

Уровень развития ЭУ по результатам самооценки – высокий (средний балл - 2,65). Анализ результатов анкеты показал, что студент отмечает у себя высокое развитие эмоционально-волевого (2,7 б.) и мотивационно-целевого компонентов (2,4 б.).

Мнение эксперта подтверждает результаты диагностики: молодой человек стал менее конфликтным, раздражительным; идет на компромисс, проявляет уважение к собеседнику, склонность к эмпатии и самокритичности.

В случае с Сергеем эффективном средством стало самонаблюдение и основанная на нем активная рефлексивная деятельность студента. Анализ своего поведения, эмоций и чувств в жизненных и профессиональных ситуациях вызвало потребность в саморазвитии, стало осознанным стимулом к развитию ЭУ. Целенаправленная работа молодого человека в этом направлении показала положительную динамику развития данного профессионально значимого качества личности.

III. Дарья – представитель второй опытно-экспериментальной группы – студентка естественно-географического факультета (профиль – Образование в области безопасности жизнедеятельности; Физкультурное образование). Успевает по всем дисциплинам, малообщительная, замкнутая.

Первоначальный срез показал низкий уровень развития ЭУ (средний балл – 1,6). Проведение ряда методик подтвердило результаты самооценки: преобладающая копинг-стратегия – стратегия избегания проблем; поведение

во время стресса характеризуется как «истощение»; направленность личности – «на себя»; уровень ситуативной тревожности – высокий.

Девушка на учебных занятиях ведет себя скромно, неактивно, проявляет стеснение при участии в интерактивных упражнениях.

При изучении темы «Основные направления воспитательной деятельности, их реализация в учреждениях разного типа» мы выполняем упражнение «Личность учителя». Так, после рассмотрения особенностей и концептуальных идей организации воспитательной работы в школах-интернатах и детских приютах, преподаватель заостряет внимание студентов на том, какими личностными качествами должен обладать педагог, работающий в таких учреждениях. Студенты разрабатывают кластер, в котором отражают наиболее значимые профессиональные качества. Как показывает практика - наиболее часто называемыми студентами качествами являются: эмпатия, рефлексивность, сопереживание, соучастие, эмоциональная отзывчивость и эмоциональная устойчивость педагога. Упражнение имеет рефлексивный характер, позволяет студентам задуматься о наличии у себя профессионально значимых качеств.

На перемене после занятия Дарья подошла к педагогу и рассказала свою историю. Оказалось, что девушка профессионально занимается легкой атлетикой, имеет спортивные награды, очень хочет работать тренером детской команды в своей родной спортивной школе. Но считает, что не сможет реализовать себя как педагог, поскольку очень застенчива и нерешительна.

Откровенность девушки была вызвана упражнением описанным ранее. В ее сознании произошел дисбаланс представлений о личности идеального учителя с ее точки зрения, и точки зрения ее одногруппников. Это разногласие могло стать значительным стимулом к саморазвитию, поэтому преподаватель пригласил девушку на факультативные занятия по развитию эмоциональной устойчивости.

Факультативные занятия ориентированы на потребности и интересы студентов, поэтому в ходе занятий для Дарьи был разработан индивидуаль-

ный маршрут, ориентированный на развитие уверенности в себе, умение регулировать свои эмоции, их внешнее проявление, умение отстаивать свои интересы и мнение.

Первоначально девушка не проявляла активности на занятиях, держалась неуверенно. Спустя какое-то время она стала принимать участие в обсуждении ситуаций, высказывая педагогически осмысленные решения проблем.

Во время педагогической практики студентка работала с разновозрастным коллективом детей в городском пришкольном лагере. При работе с детьми она проявляла креативность, нестандартность мышления, чем заслужила расположение своих воспитанников. В своем отчете девушка пишет: «Какая это радость - работать с детьми. Она дарят столько позитива, энергии. Я думаю, что смогла побороть свои страхи – я могу быть тренером, я могу быть педагогом!» После прохождения педагогической практики девушка продолжала посещение факультатива.

Диагностика, проведенная в его завершении, показала следующие результаты: поведение во время стресса характеризуется как «сомнение»; направленность личности – «на дело»; уровень ситуативной тревожности – средний; преобладающая копинг-стратегия – решение проблем.

Уровень развития ЭУ по результатам самооценки – высокий (средний балл - 2,58). Анализ результатов анкеты показал, что студентка отмечает у себя относительно высокое развитие эмоционально-волевого (2,45 б.) и поведенческо-деятельностного компонентов (2,6 б.).

Изменения в поведенческой характеристике девушки мы связываем с эффективностью применения факультативной работы по развитию ЭУ, поскольку эти занятия в большой степени, чем учебные, направленны на реализацию потребностей студентов, строятся в соответствии с их интересами и склонностями, таким образом, способствуя выработке навыка формирования личной стратегии поведения.