

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта»

На правах рукописи



ПОТМЕНСКАЯ Елена Вячеславовна

**ГЕРМЕНЕВТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
УНИВЕРСИТЕТА**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор

Тамарская Нина Васильевна

Калининград

2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	с. 4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА.....	с. 39
1.1. Современное состояние исследования эмоциональной культуры личности.....	с. 39
1.2. Сущностные характеристики и структура эмоциональной культуры педагога	с. 67
1.3. Факторы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.....	с. 86
Выводы по первой главе.....	с. 110
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	с. 116
2.1. Подходы и принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.....	с. 116
2.2. Структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.....	с. 179
2.3. Педагогические условия формирования эмоциональной культуры будущих педагогов	с. 204
Выводы по 2 главе.....	с. 228
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	с. 233
3.1. Основные положения и содержание технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.....	с. 233
3.1.1. Диагностический этап технологии	

3.1.2. Целевой этап технологии	
3.1.3. Содержательный этап технологии	
3.1.4. Процессуальный этап технологии	
Выводы по третьей главе.....	с. 283
ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	с. 288
4.1. Организация экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов.....	с. 288
4.2. Содержание экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.....	с. 340
4.3. Результативность экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов.....	с. 362
Выводы по четвертой главе.....	с. 401
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	с. 408
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	с. 418
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	с. 460
Приложение 1.....	с. 460
Приложение 2.....	с. 462
Приложение 3.....	с. 466

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Стремительные и постоянные изменения в социуме, мировом и российском образовательном пространстве детерминируют действия в ситуации неопределенности, новизны, неоднозначности. Ситуации неопределенности являются трендом настоящего времени и прогнозируемой форсайт-проектированием реальностью новых траекторий движения социума, что требует от человека быстроты оценки их негативного или позитивного влияния, высокой стрессоустойчивости и адекватной реакции, поиска средств подготовки к жизни в такой ситуации, что заставляет в образовательном процессе университета более глубоко рассматривать ценностно-смысловой и эмоциональный аспекты личностного развития будущего педагога.

Профессиональная деятельность педагогов в современных условиях неопределенности и риска осуществляется в контексте непрерывных изменений, касающихся различных сторон как профессиональной, так и личной жизни. Системные кризисные явления в современном российском обществе и в образовании, возрастание ответственности педагогов за эффективность обучения и воспитания влекут за собой увеличение стрессовых ситуаций, что негативно сказывается на эмоциональном благополучии педагогов, понимании и управлении своим эмоциональным поведением. «Этому же способствуют и кризисные явления в обществе, которые характеризуются обострением противоречий и хаотичностью метаний из одной крайности в другую, которые особенно бурно проявлялись в последние десятилетия в России во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. Все их условно можно свести к одному — к поиску смыслов и ценностей» (В. И. Андреев).

Важным требованием к личности современного педагога является его способность быстро адаптироваться к вызовам современности и стремительным переменам. Изменения служат детерминантой переоценки и совершенствования личностных и профессиональных качеств педагога.

Условия жизни в рамках сложной политической и экономической ситуации, неуправляемых информационных потоков, цифровизации, охватывающих все сферы жизни общества, вносят коррективы в учебно-воспитательный процесс университета, поскольку характер воздействия цифровизации на различные области человеческой жизни двойственный: с одной стороны, развитие цифровизации является прогрессивным шагом к глобальному обществу, которое опирается на общие цели и ценности, с другой — появляется риск утраты человеком собственного «Я», связи с социальной реальностью. Таким образом, актуализируются риски сокращения эмоциональной составляющей учебно-воспитательного процесса, что требует поиска новых эффективных способов позитивного влияния на эмоциональную культуру будущих педагогов.

Современным вызовом, актуализирующим востребованность педагогов с высоким уровнем сформированности эмоциональной культуры, стали пандемия, самоизоляция, переход на дистанционное обучение, влияние которых на профессиональную жизнь педагогов выразилось в повышении уровня тревожности и раздражительности, аффективных реакциях и т. п.

В подтверждение этому, как показывает наше исследование, 96,2 % опрошенных (руководители образовательных организаций, педагоги-практики, студенты — будущие педагоги) считают, что уровень сформированности у них эмоциональной культуры влияет на результативность учебно-воспитательного процесса, на способы конструктивного взаимодействия с участниками образовательных отношений. Респонденты отмечают, что только обладающий высоким уровнем сформированности эмоциональной культуры педагог может эффективно организовывать образовательный процесс, особенно в изменившихся условиях; способен эффективно взаимодействовать с детьми, их родителями, педагогами, создавать доброжелательную атмосферу в коллективе.

Потребность в педагоге со сформированной эмоциональной культурой подтверждает и анализ нормативно-правовых документов, действующих в сфере высшего педагогического образования (федеральные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», 44.04.01 «Педагогическое образование»), поскольку они предполагают формирование ряда компетенций, базирующихся на сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов. К такого рода компетенциям относятся следующие общепрофессиональные компетенции: «способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ» (ОПК-7), «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде» (УК-3), «способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений» (ОПК-7). В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544 от 18 октября 2013 г. (далее — профессиональный стандарт педагога), предусматриваются прямо либо опосредованно связанные с эмоциональной культурой педагога трудовые функции: «общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их», «анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу», «формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся», «организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности», «устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками» и пр. Вышесказанное позволяет говорить о необходимости отбора содержания и

форм подготовки будущих педагогов в университете с учетом необходимости формирования их эмоциональной культуры.

Значимость подготовки современных педагогов, способных в своей профессиональной деятельности соответствовать требованиям профессионального стандарта, решать задачи, способствующие организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях на основе эмоционально-позитивных взаимоотношений, актуализируют и такие нормативно-правовые документы, как Концепция поддержки педагогического образования (2013), программа модернизации педагогического образования (приказ Министерства образования РФ № 1313 от 1 апреля 2003 г.), Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года.

В целом, специфика профессиональной деятельности педагогов, современные вызовы времени, требования нормативной базы высшего образования ставят перед образовательной организацией, осуществляющей подготовку педагогов, задачу формирования эмоциональной культуры как необходимой составляющей профессиональной культуры.

Степень научной разработанности проблемы. Анализ исследований понятийно-терминологического поля и концептуально-технологического обеспечения решения задачи формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обнаруживает соответствующие теоретические предпосылки.

Большую важность для нашего исследования представляют различные позиции в интерпретации понятия «культура» во многих фундаментальных трудах (Б. Г. Ананьев, В. И. Андреев, С. Ф. Анисимов, Э. А. Баллер, В. Е. Давидович, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Э. В. Ильенков, Л. Н. Коган, М. С. Каган, Л. Е. Климова, А. И. Кравченко, Л. К. Круглова, Е. В. Кузнецова, Б. Ф. Ломов, Ю. А. Жданов, Ю. М. Лотман, К. М. Никонов, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, Н. С. Злобин, В. С. Соловьев, Г. А. Францев, К. З. Чавчавадзе, П. С. Гуревич, А. И. Щербаков).

Особо следует отметить идеи ученых, исследовавших формирование культуры личности (А. И. Арнольдов, Е. М. Батищев, М. М. Бахтин, П. Я. Гальперин, П. С. Гуревич, Ю. А. Жданов, В. П. Зинченко, Н. С. Злобин, М. С. Каган, Л. Н. Коган, А. А. Леонтьев, Ю. М. Лотман, Э. С. Маркарян, Э. В. Соколов). Подходы к изучению эмоционального развития личности рассматривались в психолого-педагогических исследованиях П. К. Анохина, Г. М. Бреслав, И. А. Васильева, В. К. Вилюнаса, Л. С. Выготского, Л. Я. Гозмана, А. В. Запорожца, К. Изарда, Е. П. Ильина, Н. Л. Кряжевой, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. Б. Симонова, О. К. Тихомирова, М. Г. Яновской.

Анализ научной литературы выявил, что в научных исследованиях представлено изучение различных видов культур. Педагогическую культуру исследовали А. А. Бодалев, В. Г. Бочарова, Г. Х. Валеев, Б. З. Вульф, И. Ф. Исаев, В. А. Кан-Калик, Г. М. Коджаспирова, С. В. Кульневич, Л. В. Мардахаев, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, А. В. Мудрик, Е. Н. Шиянов, Г. А. Ястребова. Культурологический аспект профессиональной педагогической деятельности исследован Е. И. Артамоновой (духовная культура), Е. П. Бочаровой (организационная культура), С. Г. Григорьевой (инновационная культура), Л. П. Илларионовой (духовно-нравственная культура), Т. Е. Климовой (научно-исследовательская культура), Р. В. Киселевой (методологическая культура), Г. А. Карахановой (деонтологическая культура), С. М. Конюшенко (информационная культура), И. Ю. Тархановой (диагностическая культура), Ю. В. Подповетной (научно-методическая культура), Н. В. Самсоновой (конфликтологическая культура), Н. В. Тамарской (управленческая культура) и др.

Современные исследования ученых доказывают несомненную важность развития у педагога способности в ситуации повышенного эмоционального напряжения контролировать свои эмоции и поведение, конструктивно разрешать эмоциогенные ситуации педагогического взаимодействия (Г. Н. Казанцева, Л. Ю. Колтырева, Н. А. Корниенко, И. В. Саморокова, М. Ю.

Саутенкова, Е. М. Семенова, О. А. Сергеева, Н. А. Рачковская, Н. С. Ульянова, Е. А. Челнокова, Г. А. Ястребова). Особо следует отметить работы, в которых исследуется эмоциональная культура личности (Д. К. Бартош, Р. М. Давлетшина, О. М. Кулеба, М. Б. Коробицына), эмоциональная культура социального педагога (Н. А. Рачковская), эмоциональная культура учителя (О. М. Кулеба), эмоциональная устойчивость студентов педагогического колледжа (М. Ю. Буслаева), эмоциональная культура студентов (М. Ю. Саутенкова), эмоциональная культура студентов музыкального колледжа (Г. Н. Казанцева), развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов (А. В. Савченков), эмоциональная культура как компонент инновационной культуры студентов (М. А. Христолюбова, С. С. Котова). Обращение исследователей к данной проблеме не является случайным, так как культура как высшее проявление компетентности (Б. С. Гершунский) и интериоризация цивилизационного опыта (М. С. Каган) содержит в себе огромный гуманистический потенциал.

В педагогической науке осмысление развития эмоциональной сферы в профессиональной деятельности педагога осуществлено в исследованиях Е. С. Асмаковец, Л. М. Буранбаевой, Ф. Н. Гоноболина, Б. И. Додонова, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Левитова, Л. М. Митиной, Г. Х. Шингарова и др.

Содержательный анализ изучения проблемы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов позволил расширить и обогатить компонентный состав исследуемого понятия, опираясь на работы Д. К. Бартош (рассматривается роль эмоциональной культуры в профессиональной деятельности учителя иностранного языка), Р. М. Давлетшиной (эмоциональная культура представлена в качестве фактора активизации здоровьесозидающего потенциала личности), Г. Н. Казанцевой (изучаются особенности эмоциональной культуры студентов музыкального колледжа), О. М. Кулеба (эмоциональная культура рассматривается в качестве компонента профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя), О. М. Кулевой (исследован исторический аспект

эмоциональной культуры в теории и практике высшего образования), О. А. Колядинцевой (изучаются организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации), Н. А. Корниенко (рассматриваются эмоционально-ценностные сферы личности), О. В. Липуновой (изучаются эмоции как базовый компонент личности), О. А. Сергеевой (раскрыты особенности воспитания эмоциональной культуры школьников), Л. М. Страховой (исследована эмоциональная педагогическая деятельность), П. М. Якобсона (эмоциональная культура изучается как комплекс явлений), Г. А. Ястребовой (рассматривается эмоциональный опыт студентов).

Обоснование специфики понятийно-терминологического поля проблемы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов детерминировано исследованиями Н. А. Рачковской (раскрываются и обосновываются особенности компонентов эмоциональной культуры социального педагога; эмоциональная культура рассматривается как профессионально значимое личностное образование специалиста) и М. Ю. Саутенковой (изучаются социально-психологические особенности эмоциональной культуры студентов).

Концептуальное, проектное и технологическое осмысление процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов опирается на исследования герменевтического подхода в философии (М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, Ф. Шлейермахер), психологии (В. Н. Дружинин, В. П. Зинченко), педагогике (А. Ф. Закирова, Т. В. Зырянова, О. П. Мокиенко, И. И. Сулима); тесную связь педагогической герменевтики с философией и психологией (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский), а также исследования профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер), являющейся важным условием успешной профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, отмечая плодотворность названных исследований, следует признать, что в педагогической теории проблема формирования эмоциональной культуры будущих педагогов фундаментально не осмыслена.

Созданные теоретические предпосылки позволяют решать такие комплексные задачи, как конкретизация содержания понятия «эмоциональная культура педагога»; выделение структурных компонентов его эмоциональной культуры; теоретико-методологическое обоснование герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и разработка такой концепции; выявление принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и раскрытие их сущности; раскрытие сущности, содержания и назначения системообразующего антропо-герменевтического подхода к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов; разработка структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета и технология ее формирования, а также ряд других вопросов.

Потребность восполнить данные пробелы в научном знании о формировании эмоциональной культуры будущих педагогов определяет актуальность нашего исследования.

В целом, несмотря на имеющиеся в педагогической теории и практике исследования, в обсуждаемой научной области актуализируются противоречия между потребностью общества в культурно развитой, «понимающей» личности педагога, способного выстраивать эмоционально-позитивный фон образовательного процесса, адекватно взаимодействовать с обучающимися, и форматом подготовки будущих педагогов, затрудняющим реализацию данной потребности; между усиливающейся объективной потребностью общества в будущих педагогах, обладающих высоким уровнем сформированности эмоциональной культуры, и не реализованными в полной мере потенциальными возможностями образовательной среды университета по ее формированию; между пониманием значимости формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для разработки герменевтико-педагогической концепции формирования такой

культуры обучающихся; между пониманием субъектами педагогического процесса важности эмоциональной составляющей организации эффективного педагогического взаимодействия и недостаточной практической разработанностью технологического обеспечения и педагогических условий эффективного формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило научную **проблему нашего исследования**. В теоретическом плане это проблема разработки герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. В практическом плане — проблема определения технологического обеспечения и педагогических условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

Объект исследования — целенаправленный процесс формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

Предмет исследования — закономерности, подходы, принципы, педагогические условия и педагогическая технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Цель исследования — теоретико-методологическое обоснование герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущего педагога и ее разработка.

Ведущая идея исследования состоит в том, что концептуально обоснованное формирование эмоциональной культуры будущего педагога как профессионально значимого качества личности обеспечивается в образовательном процессе университета доминированием антропо-герменевтического подхода и разработанных принципов, специфика которых определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я),

«Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество) и детерминирует изменение компонентов эмоциональной культуры.

Гипотеза исследования. Предполагаем, что формирование эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета будет результативным, если он основан на герменевтико-педагогической концепции, которая:

1) целостно интегрирует:

- понятийно-терминологическое поле проблемы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, дающее целостное представление о сущности, структуре и содержании феномена «эмоциональная культура будущего педагога», структурированного аксиологическим, волевым, когнитивным, конативным и рефлексивным компонентами;

- континуум подходов и доминирование антропо-герменевтического подхода, являющегося системообразующим звеном индивидуально-творческого, культурологического, аксиологического, технологического, системного, личностно-деятельностного подходов, позволяющих целостно формировать эмоциональную культуру будущих педагогов;

- принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, специфическая дифференциация которых определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество);

2) научно обосновывает:

- проектирование структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, раскрывающей механизмы формирования эмоциональной культуры;

- разработку, структурирование и апробацию технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе

университета, детерминирующей изменение компонентов эмоциональной культуры;

- выявление факторов и педагогических условий, которые влияют на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Конкретизировать содержание понятия «эмоциональная культура будущего педагога», выделить структурные компоненты и обосновать их содержание.

2. Обосновать сущность, содержание и назначение антропо-герменевтического и континуум методологических подходов к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов.

3. Выявить закономерности и выделить принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

4. Спроектировать и апробировать структурно-содержательную модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

5. Разработать и апробировать технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

6. Оценить результативность экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов.

Методологическую основу нашего исследования составляют:

- на философском уровне: концептуальные идеи о сущности человека как активного субъекта познания (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Л. П. Буева, Л. С. Выготский, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн); об интегральных характеристиках деятельности, развитии личности в деятельности, общении (А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, М. С. Каган, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов); концептуальные идеи философии и

гуманизации образования (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, Л. М. Митина, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, В. А. Сластенин); работы об особенностях процесса профессиональной подготовки (А. А. Вербицкий, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, И. А. Колесникова, М. М. Левина, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына, Е. Н. Шиянов);

- на общенаучном уровне: положения антропологического (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Г. М. Коджаспирова, Б. Ф. Ломов, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Е. Н. Шиянов), герменевтического (М. М. Бахтин, В. И. Загвязинский, В. П. Зинченко, Л. П. Самойлов, И. И. Сулима), индивидуально-творческого (Л. В. Ведерникова, С. А. Еланцева, О. А. Поворознюк, И. А. Шаршов, Г. П. Щедровицкий), системного (В. П. Беспалько, Ю. К. Бабанский, И. В. Блауберг, Б. С. Гершунский, М. С. Каган, В. В. Краевский, Ю. А. Конаржевский, Н. Д. Никандров, В. Н. Садовский, Г. П. Щедровицкий, Т. И. Шамова, Э. Г. Юдин), личностно-деятельностного (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. Б. Весна, А. Н. Леонтьев, В. В. Сериков, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская), аксиологического (И. А. Абакумова, Б. Г. Ананьев, В. П. Бездухов, М. В. Богуславский, И. Ф. Исаев, А. И. Донцов, Ю. Н. Кулюткин, О. К. Позднякова, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, Е. И. Шиянов), культурологического (М. М. Бахтин, Е. В. Бондаревская, В. С. Библер, М. С. Каган, С. Т. Шацкий) и технологического (И. А. Аникеев, В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов) подходов;

- на конкретно-научном уровне: основные положения методологии педагогического исследования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. И. Михеев, Л. А. Шипилина); концепции высшего профессионального образования (В. А. Адольф, Е. П. Белозерцев, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер).

Методологической и общенаучной основой исследования являются культурология как наука о культуре; современные концепции о природе культуры как социального феномена и психолого-педагогического явления,

философские теории взаимосвязи и взаимообусловленности явлений; философские теории системного и структурно-функционального анализа, теории целостности процессов и явлений, единства сознания и деятельности.

Источниками исследования являются фундаментальные положения:

- о понимании в философско-методологических и культурологических исследованиях феномена «культура» (Е. К. Александрова, В. И. Андреев, К. З. Акопян, М. М. Бахтин, В. С. Библер, П. С. Гуревич, В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, О. А. Замятина, Н. С. Злобин, Э. В. Ильенков, Л. Н. Коган, М. С. Каган, Л. Е. Климова, А. И. Кравченко, Л. К. Круглова, Ю. М. Лотман, Э. С. Маркарян, К. З. Чавчавадзе и др.);

- о многоаспектности рассмотрения феномена «эмоции» (Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, Б. И. Додонов, К. Изард, Е. П. Ильин, П. Б. Симонов, Л. Фестингер, П. М. Якобсон и др.); об интеграции эмоций и интеллекта (И. Н. Андреева, Н. Г. Гаранян, Д. Гоулман, Д. В. Люсин, А. Б. Холмогорова и др.), о проблемах развития эмоциональной сферы личности (А. О. Агафонова, Е. П. Ильин, Л. Ю. Колтырева, В.И. Моросанова, Б. М. Теплов, А. И. Чебыкин, М. Г. Яновская и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют:

- различные позиции в понимании феномена «эмоциональная культура личности» (Д. К. Бартош, Р. М. Давлетшина, Н. Г. Казанцева, О. А. Колядинцева, О. М. Кулеба, Л. М. Курганская, А. Г. Маджуга, Е. Н. Мажар, Н. А. Рачковская, Т. А. Пашко, М. Ю. Саутенкова, О. А. Сергеева, Л. М. Страхова, О. Г. Тавстуха, Н. С. Ульянова, Л. Ю. Шавшаева, Г. А. Ястребова);

- актуальные аспекты профессионально-личностного развития и саморазвития специалиста в системе высшего педагогического образования (В. А. Адольф, А. Ю. Белогуров, Е. В. Бондаревская, Т. В. Бурлакова, Р. М. Гаранина, Т. В. Калинина, И. В. Кодрина, Н. А. Корнилова, И. Ю. Степанова, Е. Н. Шиянов, Е. Б. Шнейдер и др.);

- особенности применения современных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки педагога (Л. В. Байбородова, С. М. Бочкарева, С. Х. Васильченко, И. Е. Девятова, Т. Ю. Дунаева, А. В. Киселева, Н. Е. Кузнецова, В. Н. Куровский, Р. И. Платонова, Н. В. Тамарская, В. Ю. Рыбников, Н. Н. Суртаева, М. Г. Яновская и др.);

- положения педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова, Т. В. Зырянова, О. П. Мокиенко, И. И. Сулима и др.);

- концепции содержания образования (Б. М. Бим-Бад, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

Методы исследования. Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы применялся комплекс методов исследования, адекватных предмету, цели и его задачам: теоретический анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы по проблеме формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета; сравнительно-сопоставительный метод; экстраполяция; моделирование; контент-анализ содержания учебных дисциплин; контент-анализ бесед со студентами, преподавателями университета, воспитателями, учителями и руководителями образовательных организаций; изучение, обобщение и анализ педагогического опыта, анализ результатов педагогической практики, наблюдение, экспертная оценка, анкетирование, тестирование, констатирующий (конкретные диагностические методики представлены в описании результатов эмпирического исследования) и формирующий педагогические эксперименты, многомерный анализ для обоснования отбора компонентов и их влияния на результирующий признак эмоциональной культуры; математико-статистическая обработка результатов педагогического эксперимента с применением корреляционного анализа χ^2 критерия Пирсона, статистическая обработка результатов в программе *IBM SPSS Statistics 26*.

База и организация исследования. Базой исследования выступил Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (БФУ им. И.

Канта). В педагогическом эксперименте участвовали бакалавры, магистранты очной и заочной форм обучения, слушатели переподготовки и повышения квалификации, преподаватели университета и Калининградского областного института развития образования, руководители образовательных организаций, педагоги дошкольных образовательных организаций (муниципальных и частных), общеобразовательных школ — всего 560 человек.

Личное участие соискателя состоит в разработке герменевтико-педагогической концепции, структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, непосредственном осуществлении педагогического эксперимента в качестве преподавателя Института образования Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, анализе и интерпретации результатов педагогического эксперимента, в апробации и внедрении результатов, выступлениях на региональных, общероссийских и международных конференциях, подготовке публикаций, планировании перспектив для дальнейшей научной деятельности по данному направлению исследования.

Исследование проводилось с 2011 по 2021 г. и прошло четыре основных этапа.

Первый этап (2011–2013 гг.) — аналитический, посвящен изучению теоретико-методологических основ исследования, анализу современного состояния проблемы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, определению ведущей идеи работы и понятийно-терминологического поля. Сформулирована гипотеза исследования, обозначены его объект, предмет, проблема, категориальный аппарат.

Второй этап (2013–2015 гг.) — концептуальный, подразумевал разработку герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, обоснование подходов и принципов формирования

эмоциональной культуры, разработку структурно-содержательной модели и технологии.

Третий этап (2015–2019 гг.) — эмпирический, включал диагностику уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов, организацию и реализацию формирующего эксперимента, анализ полученных результатов, выявление динамики уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов, проведение качественного и количественного анализа полученных результатов, их статистическую обработку.

Четвертый этап (2019–2021 гг.) — рефлексивный, подразумевал анализ результатов проведенного исследования, конкретизацию базовых положений герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, формулирование основных выводов, оформление работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. **Эмоциональная культура будущего педагога** представляет собой целостное многокомпонентное динамичное качество личности, интегрирующее в себе сформированность ценностных ориентаций, утверждающих значимость эмоций в будущей профессиональной деятельности; стремление к совершенствованию своего личного эмоционально-ценностного опыта посредством эмоциональной рефлексии на основе совокупности знаний об эмоциональной сфере личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, самом феномене эмоций; способность управления своим эмоциональным состоянием и адекватным эмоциональным реагированием в ситуациях педагогического процесса.

Эмоциональная культура будущего педагога структурируется компонентами: аксиологическим (усвоение и принятие ценностей эмоциональных состояний и проявлений обучающихся, ориентированность на создание позитивных условий взаимодействия субъектов образовательных

отношений); волевым (способность сознательно и целенаправленно регулировать свое эмоциональное поведение, управление эмоциональными реакциями, умения преодолевать раздражительность и агрессивность), когнитивным (система знаний об особенностях своей эмоциональной сферы, эмоциональных составляющих образовательного процесса и специфике эмоциональных взаимоотношений в педагогическом коллективе), конативным (способность и готовность оказывать эмоциональную поддержку субъектам образовательных отношений, позитивное влияние на эмоциональный фон учебно-воспитательной деятельности, оказание помощи в случае определенных затруднений, интенция на диалогическое общение); рефлексивным (способность и готовность творчески осмысливать эмоционально сложные педагогические ситуации, давать адекватную оценку своим эмоциям и эмоциям субъектов образовательных отношений, анализ собственных эмоциональных проявлений) и эксплицируется в перспективе «Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество).

2. *Герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, базирующаяся на идее «Истинной свободы не может быть у человека, поддающегося эмоциям. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения», есть способ понимания формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета. Она основана на системе научных взглядов на формирование эмоциональной культуры как профессионально значимого качества личности. Теоретико-методологическое обоснование концепции на основе указанной идеи интегрирует совокупность подходов и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.*

Авторское представление герменевтико-педагогической концепции базируется на доминировании в процессе формирования эмоциональной культуры будущих педагогов антропо-герменевтического подхода, который определяет стратегию формирования эмоциональной культуры и является

системообразующим звеном культурологического (обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного, многомерного социокультурного феномена), аксиологического (обеспечивает целенаправленность процесса формирования эмоциональной культуры, определяет культуру в качестве базовой ценности), технологического (обеспечивает создание образовательного маршрута студента с целью эффективной профессиональной подготовки будущего педагога на основе эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия), системного (ориентирует на формирование эмоциональной культуры как части общей культуры, позволяет целостно представить предмет исследования, выделить структурные компоненты эмоциональной культуры как качества личности), личностно-деятельностного (ориентирует на овладение адекватными способами эмоционального взаимодействия; эмоциональная культура получает реализацию, если становится качеством личности, а будущий педагог предстает субъектом культурного развития), индивидуально-творческого (предполагает вовлечение студентов в различные виды творческой деятельности, стимулирующие выявление и развитие эмоций) подходов, позволяющих изучать проблему многомерно.

Антропо-герменевтический подход предъявляет и задает особые требования к организации и содержанию образовательного процесса университета: а) направленность содержания образования на индивидуально-творческое развитие студентов; б) обеспечение условий для организации творческой совместной деятельности преподавателя и студента посредством использования личностно-ориентированных герменевтико-педагогических ситуаций; в) изучение индивидуально-творческих эмоциональных проявлений человеческой субъектности; г) актуализация собственного индивидуального опыта будущего педагога, «пробы построения себя нового», непрерывность «самодвижения» и самосовершенствования; д) включенность студентов в моделирование ситуаций и образов будущей профессиональной деятельности, «прочитывание» обучающихся.

Теоретическое ядро герменевтико-педагогической концепции находит отражение в выделенных *закономерностях* — зависимость процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от направленности содержания педагогического образования, обеспечивающего развитие индивидуальности студентов; зависимость процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от степени вовлеченности обучающихся в моделирование сценариев и образов будущей профессиональной деятельности; зависимость эффективности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от личностных характеристик преподавателей университета; зависимость эффективности формирования эмоциональной культуры от использования форм, технологий, методов и приемов, активизирующих развитие эмоциональности обучающихся; зависимость между способами вовлечения обучающихся в эмоционально-насыщенную среду и сформированностью их эмоциональной культуры; зависимость успешности будущих педагогов в перспективе от сформированности их эмоциональной культуры; зависимость гармоничного взаимодействия преподавателя и студента в практике социальных взаимоотношений от личностного включения будущего педагога в профессиональную деятельность, обеспечивающую сопряжение эмоционально-ценностного опыта их носителей.

Специфическая дифференциация принципов определяется ведущей идеей исследования и экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я) — принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъектности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации; «Профессия» (Дело) — принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного

отношения к профессионально-педагогической деятельности; «Другие» (Профессиональное сообщество) — принцип паритетности.

Герменевтико-педагогическая концепция задает направленность разработке структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

3. Концептуально обоснованная **структурно-содержательная модель** формирования эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой образ скоординированного процесса, позволяющего целенаправленно и целостно формировать компоненты эмоциональной культуры. Модель обеспечивает единство всех ее составляющих и интегрируется следующими взаимосвязанными блоками: концептуально-методологическим (отражает сущностные, методологические характеристики процесса формирования эмоциональной культуры и представлен целью, подходами, закономерностями, принципами); содержательно-технологическим (представлен условиями, факторами, технологией формирования эмоциональной культуры); критериально-диагностическим (представлен критериями и показателями сформированности эмоциональной культуры).

4. **Педагогическая технология** формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на основе ведущего антропо-герменевтического подхода структурируется следующими этапами, имеющими свои особенности:

Диагностический этап технологии включает в себя критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий отслеживание изменений компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов.

Целевой этап — методологический ориентир технологии, детерминирующий понимание эмоциональной культуры будущего педагога как целостного многокомпонентного динамичного качества личности и обеспечивающий логику построения образовательного процесса, направленного на формирование эмоциональной культуры.

Содержательный этап технологии реализуется приоритетным использованием герменевтико-педагогических ситуаций (определяются как пространство организации понимания и интерпретации педагогических реалий с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт, представленный в культуре в целом) в различных организационных формах обучения и воспитания в аудиторное и во внеаудиторное время и обеспечивает подготовленность студентов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на основе сформированной эмоциональной культуры, для чего в содержание обучения актуализируются и вводятся модули и курсы, имеющие эмоционально-развивающую, трансдисциплинарную направленность («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»), трансформируется содержание дисциплин психолого-педагогического цикла посредством выделения эмоционально-окрашенных «участков» («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе»). В содержание педагогической практики целенаправленно включаются виды деятельности, детерминирующие формирование эмоциональной культуры будущих педагогов (dilemma decision, анализ реальных эмоционально-сложных ситуаций, анализ собственного эмоционального опыта, анализ эмоционального опыта коллектива педагогов в образовательной организации, герменевтическое усилие и др.); во внеучебной деятельности используются различные студенческие творческие мероприятия, студенческие олимпиады, практики волонтерства, формирующие эмоциональную культуру.

Процессуальный этап технологии представлен совокупностью целесообразных педагогических средств, базирующихся на выделенных принципах формирования эмоциональной культуры. Реализация антропо-герменевтического подхода в процессуальном аспекте ориентирует на приоритетное использование форм, методов и средств обучения (эмоциональные стимулы, настрой на позитивное взаимодействие участников образовательных взаимоотношений, эмоциональная трансформация, эффект вовлечения в профессиональные пробы, эмоциональные ассоциации, драматизация эмоциональных состояний, рефлексии, образных сравнений, эмоциональной идентификации, эмоциональной обратной связи, витагенного образования, творческие и иммитационные упражнения и др.), обеспечивающих индивидуальные эмоциональные проявления субъектности будущих педагогов, позитивное взаимодействие участников образовательных отношений, «обнаруживание», понимание, анализ и решение эмоционально сложных педагогических ситуаций образовательного процесса, ориентацию на постижение смысла поступков и поведения субъектов образовательных отношений.

5. *Педагогическими условиями*, обеспечивающими формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, являются: обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах (определяет целевые установки процесса профессиональной подготовки, реализацию паритетных взаимоотношений на основе взаимного уважения и учета индивидуальных особенностей всех участников образовательных взаимоотношений в векторе «обучающийся — педагог»; формирование ценностного отношения к образу будущей профессиональной деятельности); поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность (предполагает развитие способности будущих педагогов к эмоционально-педагогической рефлексии, осуществляемое в процессе обучения, во внеучебной деятельности, в период прохождения педагогической практики); проектирование эмоционально- насыщенных

курсов и образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов (предполагает решение будущими педагогами герменевтико-педагогических ситуаций на эмоционально-ценностной основе; эмоциональное обогащение содержания образования должно быть приближено к жизненному опыту будущих педагогов и ориентировано на их творческий потенциал, личностные переживания, что обеспечивает отбор педагогически целесообразных форм и методов взаимодействия с детьми в перспективе); использование инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры (предполагает применение методов активного взаимодействия: флорсайт-технологии, арт-коучинг, арт-технологии (элементы музыкотерапии, изотерапии, фототерапии, библиотерапии, драматерапии), контекстное обучение, игровые, проектные, информационно-коммуникационные, рефлексивные, исследовательские, кейс-технологии); актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности (заключается в переводе из состояния «потенциального» в состояние «реальное», «актуальное»; в педагогическом стимулировании эмоций и чувств, направленном на внутреннее принятие ценностей эмоциональных состояний).

Результаты, полученные соискателем, и их научная новизна заключаются в том, что концептуально обоснован востребованный практикой процесс профессиональной подготовки будущих педагогов, формирующий эмоциональную культуру обучающихся в образовательной среде университета. В этой связи предложена авторская интерпретация понятия «эмоциональная культура будущих педагогов». В понимании автора эмоциональная культура будущего педагога представляет собой целостное многокомпонентное динамичное качество личности, интегрирующее в себе сформированность ценностных ориентаций, утверждающих значимость

эмоций в будущей профессиональной деятельности; стремление к совершенствованию своего личного эмоционально-ценностного опыта посредством эмоциональной рефлексии на основе совокупности знаний об эмоциональной сфере личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, самом феномене эмоций; способность управления своим эмоциональным состоянием и адекватным эмоциональным реагированием в ситуациях педагогического процесса.

Выявлены структурные компоненты эмоциональной культуры будущего педагога (аксиологический, волевой, когнитивный, конативный, рефлексивный) и обосновано их содержание. Содержание компонентов эмоциональной культуры отражает сущностные характеристики эмоциональной культуры будущего педагога и эксплицируется в перспективе «Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество).

Впервые разработана и научно обоснована герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, базирующаяся на идее о том, что «Истинной свободы не может быть у человека, поддающегося эмоциям. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения» и системе научных взглядов на процесс формирования эмоциональной культуры как профессионально значимого качества личности. Герменевтико-педагогическая концепция интегрирует системную совокупность подходов и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Герменевтико-педагогическая концепция основана на разработанном автором антропо-герменевтическом подходе, доказано его доминирование. Определено, что антропо-герменевтический подход отражает стратегию формирования эмоциональной культуры будущего педагога в логике этапов формирования эмоциональной культуры (становление профессионально-педагогического опыта (формирование представления о роли эмоций в будущей педагогической деятельности), аккумуляция профессионально-

педагогического опыта (актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов), его обобщение (готовность к «самодвижению» и к саморазвитию личностного эмоционально-ценностного опыта)).

Раскрыты сущность, содержание, назначение методологических подходов к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов — культурологического (сущность: обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного, многомерного социокультурного феномена; содержание: используется эмоционально-ценностный опыт взаимодействия; назначение: выступает ориентиром обучающегося на творческую, эмоционально развивающую деятельность), аксиологического (сущность: обеспечивает целенаправленность процесса формирования эмоциональной культуры, определяет культуру в качестве базовой ценности; содержание: ориентирует на систему ценностей, утверждающих значимость эмоций в профессиональной деятельности; назначение: рассматривает эмоциональную культуру как ценность), технологического (сущность: обеспечивает создание образовательного маршрута студента с целью эффективной профессиональной подготовки будущего педагога на основе эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия; содержание: обеспечивает конструирование содержания, направленное на формирование эмоциональной культуры; назначение: выступает основным ориентиром реализации способов и методов применения технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов), системного (сущность: ориентирует на формирование эмоциональной культуры как части общей культуры, позволяет целостно представить предмет исследования; содержание: обеспечивает взаимосвязь знаний, умений, навыков, опыта эмоционального взаимодействия; назначение: обеспечивает выделение компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов (аксиологического, волевого, когнитивного, конативного, рефлексивного)), личностно-деятельностного (сущность: ориентирует на овладение адекватными способами эмоционального взаимодействия; эмоциональная

культура получает реализацию, если становится качеством личности, будущий педагог предстает субъектом культурного развития; содержание: ориентирует на развитие эмоциональности студента; назначение: в центре внимания находится студент как субъект культурного развития), индивидуально-творческого (сущность: предполагает вовлечение студентов в различные виды творческой деятельности, стимулирующие выявление и развитие эмоций; содержание: интегрирует индивидуальные запросы студентов, требования к профессиональной деятельности в перспективе; назначение: обеспечивает переход к индивидуальным эмоциональным проявлениям студента).

Раскрыта сущность принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, специфическая дифференциация которых определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество), что расширяет возможности системного изучения педагогических явлений и обеспечивает целостность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов: «Личность» (образ Я) — принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия (способствует приобретению совокупности знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса; овладению механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса и своим собственным; стремлению к совершенствованию своего эмоционального опыта); принцип раскрытия творческой индивидуальности (обеспечивает стимулирование осмысления процесса становления собственной профессиональной индивидуальности, а также конструирование и решение герменевтико-педагогических ситуаций, ориентированных на нестандартность «исполнения»); принцип субъектности (обуславливает педагогически целесообразное взаимодействие преподавателя и обучающихся); принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога (определяет

позицию обучающегося в образовательном процессе и личностном развитии, становится демонстрацией субъектности как способности «инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную»), принцип индивидуализации и персонификации (предполагает создание условий для индивидуальных эмоциональных проявлений обучающихся, развития их личностного потенциала); «Профессия» (Дело) — принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры (обеспечивает целостность восприятия студентами будущей педагогической деятельности; ориентирует на обучение «через дело»; способствует «самодвижению» будущих педагогов); принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса (подразумевает предметно-пространственное окружение, взаимодействие участников образовательного процесса); принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности (ориентирует на осознание ценности профессиональной деятельности; «Другие» (Профессиональное сообщество) — принцип паритетности (обеспечивает налаживание отношений в векторе студент — преподаватель).

Разработана структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Она представлена в виде целенаправленного скоординированного процесса, результативность которого определяется сформированностью компонентов эмоциональной культуры. Выделены и обоснованы концептуально-методологический, содержательно-технологический, критериально-диагностический блоки модели.

Разработана технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, обоснованная и структурированная в логике диагностического, целевого, содержательного и процессуального этапов.

Выявлены факторы, влияющие на уровень сформированности эмоциональной культуры, разработаны условия результативности формирования названной культуры.

Теоретическая значимость исследования заключается в решении имеющей большую важность научной задачи — задачи разработки герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, открывающей направление научных исследований, связанных с теоретико-методологическим обеспечением формирования эмоциональной культуры, что значительно дополняет имеющиеся в педагогике концепции, подходы, технологии. Содержательное раскрытие и научное обоснование понятийно-терминологического поля проблемы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, дающее целостное представление о сущности, структуре и содержании феномена «эмоциональная культура будущих педагогов», представление интерпретации понятия «эмоциональная культура будущих педагогов», выделение и обоснование ее компонентов (аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного) составит основу для новых научных представлений о способах и формах формирования эмоциональной культуры. Разработанная герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов позволяет на теоретической основе определять новые подходы и принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе их обучения в университете, определит фундамент для новых научных представлений о логике теоретико-методологического обоснования культурологических концепций образования студентов — будущих педагогов.

Раскрытие сущности, содержания и назначения антропо-герменевтического подхода, являющегося системообразующим звеном индивидуально-творческого, культурологического, аксиологического, технологического, системного, личностно-деятельностного подходов к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов, составит основу для новых научных представлений о педагогических условиях, обеспечивающих формирование указанного вида культуры. Разработка

технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов расширяет представления о технологическом обеспечении формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета. Теория педагогического образования получает развитие за счет выявления факторов, влияющих на формирование эмоциональной культуры (эклектичность в изучаемых дисциплинах содержания, влияющего на развитие эмоций студентов; уровень развития эмоциональности и эмоциональной рефлексии студентов; уровень эмоциональной культуры у преподавателей университета; усиление практической направленности обучения, способствующее активному усвоению информации на основе моделирования образов будущей профессиональной деятельности и себя в ней; включение самодиагностики в деятельность, моделирующую профессиональную; использование в образовательном процессе университета инновационных форм и технологий обучения, способствующих развитию эмоциональности студентов; трансдисциплинарность в обучении студентов в университете).

Проведенное исследование дополняет категориальный аппарат педагогической науки. Введены новые понятия: 1) «антропо-герменевтический подход», 2) «принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия», 3) «принцип раскрытия творческой индивидуальности», 4) «принцип субъектности», 5) «принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога», 6) «принцип индивидуализации и персонификации»; 7) «принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры», 8) «принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса», 9) «принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности»; 10) «принцип паритетности»; 11) «герменевтико-педагогическая ситуация».

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно направлено на совершенствование педагогической деятельности

преподавателя университета в аспекте формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, что подкрепляется следующим: разработанной и апробированной технологией формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, содержательным наполнением которой являются инновационные методы: метод dilemma decision (решение ситуаций неопределенности), герменевтико-педагогические ситуации, паритетный диалог, моделирование сценариев поведения, коучинговые техники в контексте арт-терапии, моделирование эмоционально-сложных ситуаций, анализ эмоционального опыта, коммуникативные ситуации, диагностические беседы, методы педагогической интроспекции и др. Также практическая значимость заключается в разработке учебных пособий «Арт-технологии в эмоциональном развитии ребенка», «Основы арт-терапии и музыкотерапия», учебно-методических, методических пособий; в разработанном содержательном наполнении технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов (рабочие программы учебных дисциплин, видеолекции, практические занятия, электронные учебные курсы по дисциплинам «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Психология управления», программы педагогических практик, в разработке тем для выпускных квалификационных работ магистрантов и бакалавров); в разработанном диагностическом комплексе, позволяющем оценить уровень сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов, что позволит проследить динамику сформированности и осуществить качественную и количественную интерпретацию результатов.

Материалы, представленные в диссертационном исследовании, могут быть использованы в системе высшего образования в ходе разработки и реализации программ подготовки будущих педагогов, а также в системе

повышения квалификации и переподготовки педагогов. Полученные в результате проведения исследования выводы и материалы были использованы в процессе разработки курсов, учебных и учебно-методических пособий для студентов Института образования Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.

Достоверность полученных результатов и выводов исследования обусловлена его методологической базой; использованием методов научного анализа в соответствии с целями и задачами работы; экспериментально доказанной результативностью проведенного исследования; длительностью проведенного исследования; апробацией и внедрением его результатов в педагогическую науку и практику; эффективным применением в педагогической работе разработанных учебно-методических материалов; апробацией результатов исследования на региональных, всероссийских и международных научных и научно-практических конференциях. Основные выводы и результаты диссертации представлены автором в монографиях по теме исследования: «Формирование эмоциональной культуры будущего педагога в образовательной среде вуза», «Эмоциональная культура студента-педагога: вопросы теории», «Ресурсный центр: психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога», учебно-методических пособиях (одно из них — электронное учебное издание), методических пособиях, научных статьях, из них: 3 статьи в иностранных научных изданиях, 22 статьях в ведущих периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки для публикации основных положений диссертации и индексируемых в РИНЦ, 3 статьях, включенных в базы Scopus и Web of Science.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация идей осуществлялась в ходе преподавания автором диссертационного исследования следующих дисциплин: «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии

творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»; руководства педагогической практикой магистрантов и бакалавров, руководства курсовыми и выпускными квалификационными работами. Апробация была проведена путем распространения рекомендаций по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов в высших и средних специальных учебных заведениях.

Результаты исследования озвучены на международных, российских и региональных научных конференциях и семинарах

- международного уровня: «VII Международный форум по педагогическому образованию IFTE- 2021» (Казань, 2021), «Миссия образования — мир будущего» (Калининград, 2021), II Московская международная научно-практическая конференция «Компетенции воспитателя-условие развития навыков у дошкольника (Москва, 2021), II международный форум «Детство: самоценность настоящего (Санкт-Петербург, 2020), международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (ЕССЕ 2020) (Москва, 2020), «Миссия образования — мир будущего» (Калининград, 2020), VI международный форум по педагогическому образованию Virtual IFTE-2020 (Казань, 2020), LV международная научно-практическая конференция «Развитие науки в XXI веке» (Харьков, 2019), «Поддержка талантливой молодежи в общественной и цифровой среде: российский опыт» (Польша, Ольштын, 2019), V международный форум по педагогическому образованию (Казань, 2019), международный научный семинар «Основные проблемы и новые решения современных педагогических исследований и подготовка дипломных работ студентов — польский и российский опыт» (Польша, Ольштын, 2018), международная конференция «Наука. Общество. Бизнес» (Польша, Варшава, 2018), «Миссия современного образования: мир

будущего» (Калининград, 2018), международная конференция ECCE 2018 «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Москва, 2018), международная конференция «Humans — Art — Education» (Польша, Ольштын, 2017), международная конференция «Человек и общество в потоке времени и пространства слова, культуры, просвещения» (Калининград, 2017), международный семинар «Key problems and new solutions in contemporary pedagogical research, and preparation of students' diploma theses — Polish and Russian experiences» (Польша, Ольштын, 2017), международная конференция «Межкультурный диалог как фактор создания единого образовательного пространства региона» (Черняховск, 2016), международная конференция «Университет как центр трансфера новых технологий» (Калининград, 2015), международная конференция «Ценности и цели современного образования: проблемы и перспективы» (Калининград, 2014);

- всероссийского уровня: всероссийская научно-практическая конференция «Ребенок и педагог в современной образовательной среде» (Архангельск, 2019), всероссийская научно-практическая конференция «Управление талантами: стратегия и технологии развития человеческого капитала и инновационного потенциала территорий» (Казань, 2018), всероссийская конференция по обсуждению итогов апробации основных профессиональных образовательных программ по уровням образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура с направленностью (профилем) «Педагог дошкольного образования» (Санкт-Петербург, 2017);

- регионального уровня: «Внедрение и реализация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогических работников субъектов Российской Федерации» (Калининград, 2020), «Взаимодействие с ресурсными центрами педагогического института в системе открытого образовательного кластера» (Калининград, 2017) и др.

Отдельные идеи и результаты исследования прошли обсуждение в Институте образования Балтийского федерального университета имени

Иммануила Канта, на заседаниях кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Результаты работы апробированы в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград), в государственном автономном учреждении Калининградской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» (г. Калининград), ресурсном центре «Педагогическое образование» (г. Черняховск), федеральном государственном автономном учреждении высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова» (г. Архангельск) (акты внедрения имеются).

Диссертация соответствует паспорту специальности **5.8.7. — Методология и технология профессионального образования**: п. 1 «Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения (далее – профессиональное образование), научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования профессионального образования»; п. 2 «Генезис методологических и теоретических основ профессионального образования»; п. 3 «Понятийный аппарат профессионального образования и его развитие»; п. 5 «Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование»; п. 8 «Интеграционные процессы в профессиональном образовании»; п. 9 «Гуманизация и персонализация в профессиональном образовании»; п. 18 «Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования»; п. 25 «Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании».

Структура и основное содержание работы определены ее задачами и логическим построением: работа включает введение, четыре главы, заключение, список литературы (430 источников, из них 30 на иностранном языке), 3 приложений. Работа иллюстрирована 21 таблицами, 55 рисунками.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

1.1. Современное состояние исследования эмоциональной культуры личности

Анализ ряда работ, посвященных проблеме эмоциональной культуры личности, показал, что изучение данной проблемы основывается на серьезных теоретических и эмпирических исследованиях, разработанных представителями философии, истории, лингвистики, антропологии, культурологии, социологии, аксиологии, педагогики, психологии и других наук. Следовательно, для того чтобы разносторонне охарактеризовать сущностные аспекты эмоциональной культуры будущего педагога и факторы, определяющие ее развитие в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе, необходимо обратиться к рассмотрению таких фундаментальных понятий как «культура», «эмоции», «эмоциональная культура личности» [280].

Изучение теоретического материала выявило, что пониманию сущности культуры и ее научного фундамента предшествовали многовековые споры ученых о становлении и развитии человечества, эволюции человека как социального существа. И это не случайно, поскольку, как справедливо утверждает В.С. Библер, «человек, его место в мире, смысл и назначение человеческой жизни» становится важнейшим направлением культурного развития [60, с. 38 – 44]. Соответственно понятие «культура» имеет важное значение для раскрытия сущности человека.

Как известно, научное обоснование феномена «культура» начинается с XVIII века. Одним из первых дал объяснение феномену «культура» Э. Тейлор, определив ее компоненты: «... культура, или цивилизация, складывается в своём целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев, способностей и привычек, усвоенных человеком как членом

общества». На основании данного определения можно утверждать, что Э. Тейлор в качестве основы культуры определяет создание и сохранение духовных ценностей [344]. В целом, в современных дефинициях указанного термина также прослеживается связь культуры и духовных ценностей. Например, в педагогическом словаре Б.М. Бим-Бада понятие «культура» трактуется следующим образом: «исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [262].

Однако на сегодняшний день в научных исследованиях наблюдаются различные точки зрения на феномен «культура», что находит отражение во многих фундаментальных трудах и способствует возникновению различных научных концепций о сущности понятия «культура» (Б.Г. Ананьев [19], В.И. Андреев [20], С.Ф. Анисимов [30], Э.А. Баллер [43], В.Е. Давидович [121], М.М. Бахтин [48], В.С. Библер [60], Э.В. Ильенков [152], Л.Н. Коган [168], М.С. Каган [156], Л.Е. Климова [167], А.И. Кравченко [182], Л.К. Круглова [185], Е.В. Кузнецова [190], Б.Ф. Ломов [218], Ю.А. Жданов [133], Ю.М. Лотман [219], К.М. Никонов, А.В. Петровский [265], В.А. Сластенин [329], Н.С. Злобин [146], В.С. Соловьев, Г.А. Францев, К.З. Чавчавадзе [366], П.С. Гуревич [120] и др.).

Общепринято рассматривать культуру как исторически обусловленный уровень общественного развития, созидания и креативности личности. Мы в своем диссертационном исследовании попытаемся осмыслить культуру как образовательный феномен, обладающий огромным потенциалом для личностного развития человека. Такое осмысление культуры не противоречит современному пониманию указанного феномена, на что указывает следующее определение понятия «культура» в энциклопедическом словаре педагога (В.С. Безрукова): (от лат. cultura возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) «вращивать, возделывать почву,

заниматься земледелием». Культура демонстрирует собой систематизированный способ искусственных порядков и объектов, которые были сотворены человеком в дополнение к природным, усвоенным формам человеческого поведения и деятельности, приобретенных знаний. «... совокупность всего, созданного рукой и духом человека, т.е. те материальные, художественные и духовные ценности, которые сотворены в процессе общественно-исторической практики людей; это позитивный опыт человечества, основанный на способности каждой личности к творчеству [50, с. 409].

В плане вышесказанного интересно мнение К.З. Акопян [11] о понятии «культура». Ученый рассматривает сущность данного феномена, характеризуя дефиницию «культура» в синтезе духовных и материальных ценностей. Постепенно понятие «культура» становится значительно шире, богаче, включая в свою характеристику широкий перечень предметов, явлений, действий, созданных человеком, что становится объединяющим их свойством. «Массовая культура в целом есть феномен в той же мере социально-политический, сколь и культурно-художественный, а массовый человек как потребитель массовой культуры – феномен в той же мере политический, в какой культурно-психологический» [11, с. 55].

Стоит отметить, что далеко не все исследователи акцентируют внимание на культурологическом подходе к образовательной деятельности как составляющей культурного развития личности, ее включенности в культурный контекст [160, с. 57-59].

В русле изучения сущности феномена «культура» мы видим необходимость в анализе базовых подходов к пониманию культуры и как феномена культуры в культурологическом анализе образования: социологического, личностно-деятельностного, аксиологического, антропологического, личностно-ориентированного, функционального, коммуникативного и других.

Для осмысления и определения ведущего подхода нашего исследования необходимо изучить и проанализировать, каким образом феномен «культура» трактуется с точки зрения различных подходов, поскольку в рамках каждого подхода реализуется определенная концепция понимания рассматриваемого феномена, например, социокультурная концепция диалогических отношений: «Три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь – обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству» (М.М. Бахтин [48, с. 5]); социально-ценностного содержания культуры: «В ситуации социокультурного кризиса происходят следующие основные трансформации ценностных ориентаций культуры: осуществляется переоценка ценностей и ценностных ориентаций, формируется кризисное состояние культуры; происходит переосмысление или отказ от ценностей предыдущей культуры; реализуется раскол целостного бытия человека; происходит трудное и противоречивое рождение новых ценностей» (О.С. Анисимова [30, с. 11]), К.З. Чавчавадзе [366]) и др.

По утверждению Н.В. Тамарской: «Исследование сложного междисциплинарного понятия «культура» позволило установить сопряженность его философско-культурологической трактовки в антропологическом аспекте (М.С. Каган) и общепедагогических определений культуры (И.Л. Лернер)» [340, с. 16]. Данное высказывание звучит в унисон с нашим исследованием эмоциональной культуры.

Так, с точки зрения *социологического* подхода культура определяется образом жизнедеятельности человека и определяет способы его межличностного взаимодействия. Социальные аспекты жизнедеятельности человека обуславливают определенные межличностные коммуникативные связи, создавая возможности участникам взаимодействия быть не только субъектами, но и объектами познания. В соответствии с данным подходом культура рассматривается как коллективная форма взаимодействия, определенный способ взаимодействия между людьми, система социальных связей и способов жизнедеятельности. Она определяет содержательные

аспекты жизнедеятельности человека в социуме, систему его коммуникации. «Культура принадлежит к самым сложным и всеобъемлющим понятиям истории человечества. Литература, посвященная этой проблеме, огромна, охватывая необъятную область от философии истории до конкретных исследований по частным вопросам материальной и духовной культуры различных эпох» [219, с. 449].

Несколько иначе трактуют культуру Э.А. Баллер [43], Н.С. Злобин [146]. Н.С. Злобин пишет: «Каждой исторической эпохе соответствует определенный характер культуры. Замечательные взлеты творческой фантазии, гениальные открытия и догадки, появлявшиеся «преждевременно», т.е. не имевшие основы в материальном производстве, не обусловленные социальным развитием и назревшими потребностями общественной жизни, оставались незамеченными или быстро забывались, не оказав существенного влияния на общество и современную им культуру» [146, с. 36]. Исследователи рассматривают культуру через личностную структуру существования человека, развитие его личностных качеств, нравственности и духовности.

Ю.А. Ворохоб культуру рассматривает как «... мир для существования личностей, чьи потребности мотивируются уже не столько биологическими, сколько социальными интересами и потребностями; это сфера для осуществления именно интеллектуальных и социальных потребностей» [98, с. 57].

Нам близка точка зрения В.С. Семенова, который считает, что социокультурная сущность получает свое развитие в культурной деятельности, ученым рассматриваются формы реализации потенциала личности: культуросозидание; осмысление и познание культурных ценностей, мирового культурного наследия; культурное поведение личности в жизнедеятельности [316].

В качестве средства осуществления деятельности и способа реализации внутренних потребностей личности определяется культура в рамках

функционального подхода. Специфика данного подхода связана с пониманием культуры как интегрированного конструкта, включающего в себя множество элементов, находящихся в определенной взаимосвязи. Функциональный подход к изучению культуры направлен в первую очередь на анализ механизмов действия и развития общественных структур. Представители данного подхода практически не исследуют исторические аспекты развития культуры, ее элементы рассматриваются с точки зрения реализации определенных функций в современном социокультурном пространстве.

В рамках данного подхода интересной, на наш взгляд, представляется точка зрения известного культуролога Э.С. Маркаряна, который рассматривает культуру с позиции структурно-функционального подхода и полагает, что культура отражает социальное взаимодействие людей в определенной деятельности, включающей совокупность условий и возможностей, с помощью которых человек в ходе кооперированного существования реализует разнообразные задачи. «Представление о культуре как о системной формации и о ее динамике невозможно без учета взаимосвязей креативных потенциалов личности и его культуры с социокультурными условиями» [230, 231]. Следовательно, по мнению ученого, культура является частью социума, его качественной характеристикой, показателем ценности личности, ее развития.

Значимым для нашего исследования является применение *антропологического* подхода к осмыслению культуры (основатель культурной антропологии – Э.Б. Тайлор [344]). С позиции данного подхода изучаются уровни культуры, ее различные формы, культурные черты, к которым относят материальные элементы, мировые культурные ценности, поведенческие нормы. Антропологи определяют черты, свойственные как различным культурам, так и особенные, принадлежащие конкретной народности вне зависимости от их географического или экономического статуса. Культура рассматривается с позиции осознания личностью

значимости своей сущности, внутреннего мира, способ удовлетворения потребностей, готовность к самопознанию, стремление к свободе и др. Именно то, что человек способен привнести в природу, можно отнести к культуре, которая понимается как совокупность свойств, которыми обладает человек, универсальный способ человеческого бытия.

Нам близко утверждение М.М. Бахтина, по мнению которого культуру необходимо изучать в русле антропологического феномена, поскольку вне человека, созидającego культуру и взаимодействующего с ней, развитие культуры не может происходить, а определение человеком духовных ориентиров, мировоззрения, своего внутреннего образа можно назвать культурной идентификацией [48]. Таким образом, философия М.М. Бахтина является философией антропологической. Направление, которое создал М.М. Бахтин называется «эстетико-герменевтический подход к явлениям культуры». Учитывая, что наше исследование посвящено созданию герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, исследования данного автора являются для нас ключевыми. М.М. Бахтин раскрывает в своих исследованиях онтологическую всеобщность гуманитарного мышления и вводит свой личный культурно-антропологический метод. Идеалом культурно-антропологического метода является постижение диалогических смыслов. В концептуальном обосновании феномена «культура» ученый особое место отводит понятию «диалогичность», что также в дальнейшем будет являться важным содержательным звеном нашей работы [48].

Иначе рассматривает культуру В.С. Библер, который акцентирует внимание на внутреннем культурном потенциале человека, его развитии в культуре, формирование духовности [60, с. 38-44]. Развивая мысль В.С. Библиера, отметим, что аналогичной позиции придерживается В.И. Андреев, подчеркивая важность развития человека в творчестве. «Творческое саморазвитие личности – это особый, сложный, многомерный вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на

интенсификацию и повышение эффективности «самопроцессов» и «самостей», среди которых системообразующими компонентами и соответствующими видами деятельности являются самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности» [21, с. 26].

В.В. Бибихин же отмечает, что культура личности – это результат влияния на личность общественной культуры, следовательно, личность, обретя свою духовную сущность, становится составной частью человечества, изучая и творя культуру [59].

Особое место в рассмотрении культуры занимает семиотическая интерпретация культуры Ю.М. Лотмана, согласно которой культура понимается как взаимосвязь информационных кодов, которые определяют жизненный социальный опыт. Таким образом, по утверждению Ю.М. Лотмана, культура представляет собой многоуровневую семиотическую систему, передающую программы поведения, общения и деятельности. «Поэтому же культура всегда, с одной стороны, — определенное количество унаследованных текстов, а с другой — унаследованных символов. Символы культуры редко возникают в ее синхронном срезе» [219]. Данное утверждение Ю.М. Лотмана дает в дальнейшем понимание антропo-герменевтического подхода к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов, в котором обучающийся предстает как некий текст, который необходимо прочесть.

Значительными представляются исследования, в которых в соответствии с *деятельностным* подходом (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, Л.К. Круглова, Э.С. Маркарян и др.) [121, 133, 185, 230] культура рассматривается как способ и результат творческой созидательной деятельности человека (М.С. Каган, Л.К. Круглова) [157], [185]. М.С. Каган исследовал человеческую деятельность, ее строение и ее выражение в культуре [157].

Значимым видится нами *лично-деятельностный* подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский), в рамках которого изучается личность с ее типологическими особенностями в качестве субъекта деятельности, делая акцент на то, что процесс формирования личности протекает только в деятельности [100], [213], [308]. А.Н. Леонтьев утверждает: «Впрочем, требование "личностного подхода" в психологии иногда понимается в том смысле, что при изучении отдельных психологических процессов внимание исследователя должно быть прежде всего сосредоточено на индивидуальных особенностях. Но это отнюдь не решает проблемы, так как а priori мы не можем судить о том, какие из этих особенностей характеризуют личность, а какие – нет. Входят ли в психологическую характеристику личности, например, скорость реакций человека, объем его памяти или умение печатать на машинке?» [213, с. 78].

Исследователи, придерживающиеся данного подхода, утверждают, что культура только в том случае получает реализацию, если становится свойством личности человека, в связи с этим нормы культуры, являясь социальными сущностями, не наследуются человеком, как биологические свойства, а реализуются через индивидуальное сознание, становясь стабильными показателями поведения, воспроизводятся в практической деятельности личности, становясь мировоззрением. Следовательно, можно говорить о том, что развитие культуры является процессом формирования качеств личности.

В.Е. Давидович, Л.Н. Коган, Э.С. Маркарян в границах данного подхода определяют культуру как результат личностного развития человека, обуславливающий не только характер деятельности и поведения человека, но и его ценностные ориентиры [133], [168], [230]. Л.Н. Коган пишет: «Культура по самой своей природе ориентирована на «членение или синтезирование объектов или мира в целом», но ведь именно эту функцию выполняют категории философии» [168, с. 5].

В плане вышесказанного интересна точка зрения исследователей, которые считают, что процессом духовной и материальной деятельности человека является культура, а ее результаты образуют систему социально приоритетных ценностей, способствующих личностному совершенствованию человека. В данном случае человек предстает субъектом культурного развития. Кроме того, фундамент культуры представляет собой «исторически активная творческая деятельность и, следовательно, формирование самого человека в качестве субъекта деятельности».

В качестве творческой деятельности культуру рассматривают Л.Н. Коган и А.И. Арнольдов [33, 168, с. 48]. Например, М.С. Каган понимает под культурой социальную совокупность сущностных возможностей человека в ходе осуществления им различных видов деятельности. «Обращение к итогам изучения культуры приводит к выводу, что здесь происходит нечто, подобное теоретическому исследованию человека и искусства: потому что, если искусство моделирует, иллюзорно воссоздает целостное человеческое бытие, то культура реализует это бытие именно как человеческое во всей полноте исторически выработанных им качеств и способностей. Иначе говоря, все, что есть в человеке как человеке, предстает в виде культуры, и она оказывается столь же разносторонне-богатой противоречиво-дополнительной, как сам человек — творец культуры и ее главное творение» [157].

Культуре присуще свойство опредмечивания духовного содержания личности. Совокупность знаний, умений, способностей, ценностей, эмоций человека реализуется в социально важных культурных ценностях. Кроме того, творческое развитие личности осуществляется лишь в ситуации освоения человеком имеющихся культурных ценностей.

По мнению большинства исследователей, личностное развитие происходит именно через творческую самореализацию субъекта как носителя деятельности. Например, в исследованиях, А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян культура определяется через возможности и свойства самосознания,

самопознания, самооценки личности, реализации человеческих сущностных сил [363, с. 61-74]. В.А. Сластенин культуру рассматривает как процесс, который включает усвоение культурных норм, рождение мира культуры в себе самом, сотворчество и сопереживание [330].

Отметим, что с точки зрения *личностно-ориентированного* подхода (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, И.С. Якиманская [19, 71, 101, 145, 155, 213, 308, 391] и др.), образование представляет собой педагогическую адаптированную совокупность компетенций, эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности, которые разносторонне развивают личность. В дальнейшем такая личность способна будет воспроизводить и развивать духовные и материальные культурные ценности общества. Познание личности культуры происходит с помощью средств коммуникации, межличностного взаимодействия, осуществления творческой деятельности. Следовательно, образование способствует формированию мировоззрения обучающихся, их индивидуально-личностных свойств, готовности к самопознанию и культурному саморазвитию.

Мы видим, что, несмотря на различные подходы ученых к осмыслению понятия «культура», рассматриваемый феномен в рамках личностно-деятельностного подхода выступает способом и результатом деятельности, формирования ее внутреннего потенциала, а также ценностных ориентиров.

В связи с вышесказанным в качестве еще одного подхода к осмыслению феномена культуры выступает *аксиологический*. На основании данного подхода (Е.В. Бондаревская, Л.П. Буюева, Б. Малиновский, М. Мид, А. Рэдклифф-Браун, Г.А. Францев, К.З. Чавчавадзе, А. Швейцер и др.) культура рассматривается с точки зрения гармонизации отношений на основе ценностных ориентиров, оснований и норм [71, 77, 366]. Так, К.З. Чавчавадзе отмечает, что культура – это совокупность воплощенных ценностей, преобразованных посредством материальной и духовной деятельности [366], А. Швейцер отмечает, что сущность культуры состоит не в материальных

ценностях, а в достижении ценностных идеалов, нравственного совершенствования личности [366].

Значимо, что и в работах И.Т. Фролова, М.С. Кагана, Л.П. Фоминой, С.Ф. Анисимова, Л.П. Бугевой, посвященных анализу проблемы личности и окружающего ее материального и духовного пространства, важную роль играет ценность, определяемая как способ взаимодействия между субъектом и объектом. По мнению ученых, каждое знание обладает ценностным, культурным наполнением, когда приобретает человеком в деятельности [77, 157, 358, 360].

Говоря о понимании понятия «культура», отметим, что интересным представляется тот факт, что различие позиций в рассмотрении феномена «культура» М.С. Каган считает допустимым лишь в их интеграции, так как любой из подходов анализирует только определенный аспект культуры [156]. Рассматривать же культуру нужно в совокупности представленных позиций, что возможно лишь при *системном подходе* к ее рассмотрению (Л.А. Закс, М.С. Каган, А.И. Ракитов и др.) [136, 156, 298]. В рамках данного подхода можно выделить несколько точек зрения на понятие «культура». Так, по мнению А.И. Ракитова, система культуры представляет собой совокупность образцов поведения и деятельности, а также обуславливающих их образных средств, которые устанавливают данные средства культуры, дающие возможность представителям конкретной культуры взаимодействовать в межкультурном пространстве [298, с. 21]. М.С. Каган считает, что анализировать культуру как систему необходимо в составе более широкой системы – бытия. Как форма бытия культура подразумевает: «сверхприродные» качества, формирующиеся в процессе социального взаимодействия; совокупность материальных, духовных, художественных средств, появляющихся в процессе деятельности личности; «сверхприродные» способы деятельности, позволяющие «опредмечивать» и «распредмечивать» содержание продуктов деятельности человека; способ реализации потребности людей друг в друге через общение [156]. Г.П.

Щедровицкий выделяет в содержании культуры разнообразие человеческой жизни, представленной в творческой деятельности, развитии окружающего пространства и саморазвитии [387, с. 257].

Следовательно, рассмотрение культуры с различных позиций позволяет говорить о ее «органической целостности», фундаментом которой становится ее материальность и духовность. При этом, как отмечает И.В. Комадорова, разнообразие духовно-культурных основ, которыми люди наделяют окружающее их пространство, является только результатом его изменений в социуме [176, с. 119].

Проведенный анализ подходов к определению феномена культуры показал, что аксиологический подход можно рассматривать в качестве ведущего для осмысления понятия «культура» в современной педагогической деятельности. Не случайно в настоящее время педагогика с точки зрения аксиологического подхода исследует процессы формирования культурно-ценностных оснований в образовательном процессе. Исследователи (Ш.А. Амонашвили, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева и др.) культуру определяют в качестве одной из базовых ценностей педагогической деятельности, считая ее средой, развивающей личностные свойства и характеристики человека [18, 49, 71, 77].

Однако отметим, что, рассмотрев основные методологические подходы к изучению феномена «культура», изучив культуру как образовательный феномен, обладающий огромным потенциалом личностного развития, различные вопросы, касающиеся использования образовательной деятельности в культурном контексте, мы считаем необходимым анализировать базовые понятия исследования на основе интеграции представленных подходов, поскольку это соотносится с задачами данной работы [280].

В соответствии с вышесказанным можно утверждать, что совершенствование образовательного процесса обусловлено в первую очередь особенностями культурного развития общества. Одной из задач

образования является формирование умения анализировать воспринимаемое окружение, а также себя как субъекта культуры и других людей. Обобщенной характеристикой духовности общества является культура как духовно-практическое преобразование мира, форма приложения сил человека в разнообразных видах деятельности, в том числе и социальной, в соотношении с ценностными ориентирами. В таком понимании культура, по мнению И.Н. Гердера, становится содержательной основой образовательной деятельности, целевые ориентиры которой определяются культурными ориентирами, культурными ценностями [112].

На современном этапе развития образования наблюдается усиление его гуманистической направленности. Методологическим фундаментом образования становится культурологический подход как система теоретико-методологических принципов развития и организационно-педагогических воздействий, способствующих эффективному культурному развитию человека на различных ступенях образования. Сущность образовательного процесса понимается как приобщение к культуре [60], [329], [383].

Безусловно, целевые ориентиры современного образования направлены на изменение его содержательного и технологического наполнения, значимости культуросообразного образовательного пространства, создание условий для эффективного культурного развития и социализации обучающихся. Однако отметим, что необходимым условием современного образовательного процесса становится организация культурно-образовательного пространства, гарантирующего благоприятную психологическую обстановку, развитие когнитивных функций, духовно-нравственное воспитание, совершенствование мотивационно-ценностных параметров личностного развития обучающихся.

Как отмечает Е.К. Александрова, культура как совокупность знаний, навыков, личностных особенностей создает условия для гармоничного существования личности, позволяя ей эффективно развиваться в социуме и самосовершенствоваться в личностной сфере [14, с. 90-95]. Кроме того, если

рассматривать культуру на этапе развития современного общества, то, как полагает О.А. Замятина, культура становится еще и способом осмысления и реализации обучающимися социальных достижений, а также пространством личностного развития в ходе усвоения культурных норм и ценностей [137].

Следовательно, для настоящего диссертационного исследования важным является понимание того, что с позиции культурологического подхода образование анализируется как культурный процесс, реализуемый в культуросообразном образовательном пространстве и составляющие данного процесса, которые пропитаны общекультурными ценностями, создают возможности обучающимся формировать готовность к культурному саморазвитию в культуросообразном пространстве.

В плане вышесказанного интересна точка зрения Е.Н. Шиянова, который акцентирует внимание на необходимости развития культуросообразной среды, обуславливающей личностно-гуманное взаимодействие субъектов образовательного процесса в следующих аспектах: актуализация культуросозидающего образовательного пространства учебного процесса; создание условий для культурно-личностного развития обучающегося и профессиональной самореализации педагога; формирование духовно-нравственных основ, личностных качеств и необходимых компетенций, создающих условия для овладения обучающимися способами учебной деятельности, и позволяющими педагогу эффективно осуществлять дидактический процесс [383].

Также О.М. Кулеба, рассматривая формы реализации деятельности человека в культуре, выделяет: культуросозидающую деятельность; познание культурной реальности, аккумулированного мирового культурного достояния; осуществление человеком повседневной деятельности на основе усвоенных ценностей культуры, общекультурных компетенций. В педагогической деятельности данные формы, по мнению О.М. Кулебы, активно реализуются [196, с. 57-59].

Следовательно, организация культурно-образовательной среды осуществляется путем содержательного наполнения образовательного процесса за счет внедрения эффективных педагогических технологий, направленных на усвоение системы знаний, ценностей культуры, социальной практики, способствующих активизации познавательной деятельности и готовности личности к саморазвитию.

Также интерес для настоящей работы представляют исследования, в которых рассматривается формирование личности обучающегося как субъекта культуры и особенности культурного развития личности в образовательном пространстве, происходящего в процессе изучения ценностей и достижений культуры. Соответственно мы можем говорить о том, что в диссертационном исследовании образовательная деятельность рассматривается в рамках культурологического подхода.

Следующим понятием, которое необходимо рассмотреть в рамках настоящего исследования, является термин «эмоциональная культура личности». Данное понятие, на наш взгляд, целесообразно охарактеризовать на основе анализа научных работ, охватывающих различные аспекты эмоций и эмоциональной сферы личности [281] через основные способы и формы эмоционального поведения человека, обуславливающие сущностные характеристики эмоциональности как личностного свойства.

Итак, понятие «эмоциональная культура личности» в первую очередь связано с понятием «эмоции». Рассмотрим последний термин более детально. Эмоции оказывают энергизирующее влияние на деятельность человека. В современной науке многоаспектность подходов к пониманию феномена «эмоции» нашла отражение в целом ряде исследований (М.В. Баич, Г.М. Бреслав, Б.И. Додонов, К. Изард, Е.П. Ильин, П.Б. Симонов, Л. Фестингер, П.М. Якобсон и др.) [76, 127, 148, 150, 327, 356, 393].

Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясать, волновать) принадлежат к одному из очень важных механизмов, который регулирует психическую составляющую личности [184, с. 110]. Многогранность способов

эмоционального реагирования помогает выразить отношение человека к разнообразным внешним и внутренним обстоятельствам, определиться в смысловом понимании происходящих жизненных процессов, регулировать возможности коммуникации.

«Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, которые в форме непосредственно-чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности» [258].

Анализируя позиции ученых относительно различных аспектов эмоциональной сферы личности, для нашего исследования мы выделили те из них, которые подчеркивают значение эмоций в личностном развитии, их связи с когнитивными процессами и поведением человека.

Как отмечает М.Г. Яновская [395], имеющаяся связь эмоциональной и поведенческой составляющей личности человека может быть охарактеризована триадой «знание – чувства – поведение», в которой чувства играют ведущую роль.

Нам близка точка зрения Л. Фестингера [356], который отмечает, что эмоции становятся положительными в ситуации реализации знаний в деятельности и поведении человека, если же этого не происходит, если имеющиеся знания не получают своей реализации, возникают отрицательные эмоции, то есть на основе анализа результатов деятельности эмоции помогают сознанию оценить степень реализации знаний в деятельности и поведении человека.

Проблеме изучения эмоциональной сферы личности долгое время не уделяли должного внимания, в отличие, например, от познавательной сферы, которая изучалась более интенсивно. Достаточно длительный период в зарубежной психологии господствовала биологическая теория эмоций, в которой особая роль отводилась инстинктам человека. Представители данного направления (А. Адлер, У. Джемс, У. Мак-Дауголл, Дж. Уотсон, З. Фрейд [5, 223, 353] и др.) утверждали, что появление эмоции связано с

работой подкорковых нервных центров, обусловленной различными факторами, связанными с состоянием организма. О взаимосвязи инстинктов и эмоций говорил и З. Фрейд, утверждая, что у человека имеются влечения-инстинкты, проявляющиеся в разные периоды жизни. Когда человек сталкивается с социальными запретами в отношении реализации данных влечений, происходит процесс их подавления или изменения их целевой направленности.

Значимым представляется точка зрения Мак-Дауголла [223], который утверждал, что любое проявление эмоций является аффективной составляющей инстинкта. Аналогичная точка зрения принадлежит и Э. Клапареду, отвергшему значение эмоций в осуществлении деятельности человека. Получается, соединяя в одно целое эмоции и инстинкты, представители данных направлений признают лишь необходимость их подавления.

В последнее время развивается теория эмоционального интеллекта (Д. Майер, П. Сэловей) в рамках мотивационного направления, которая форсировано интегрирует эмоции и интеллект в дефиницию «эмоциональный интеллект». Дж. Майер и П. Сэловей утверждают, что эмоциональный интеллект представляет собой умение адекватно осознавать, ощущать, анализировать и демонстрировать эмоции, применять их во взаимодействии с мыслительной активностью; ориентироваться в эмоциях и эмоциональных проявлениях, упорядочивать их и управлять ими для эмоционального и интеллектуального развития [415, с. 20].

Наряду с вышеописанными концепциями в современной науке присутствует и культурологическое понимание эмоций, например, в работах таких ученых, как Л.С. Выготский, Б.И. Додонов, К. Изард, П.В. Симонов, Б.М. Теплов [101, 127, 148, 327, 345] и др. Представители данного направления особо подчеркивают социальную обусловленность эмоционального поведения личности. Признавая природную сущность и взаимообусловленность эмоций, инстинктов и рефлексов, ученые

рассматривают важность и необходимость сосуществования в них биологической и социальной составляющей с поэтапным преобразованием первых в последние. Так, согласно позиции К. Изарда, возникновение эмоций связано с необходимостью и потребностью человека в осуществлении социального взаимодействия, социальных отношений, именно они придают человеку человечность: «эмоции стали одним из признаков человечности». Ученый говорит об универсальных человеческих эмоциях, которыми обладает человек вне зависимости от культурных особенностей, социального статуса, образования, национальности. Каждой эмоции свойственны биологические и социальные характеристики, а функции культуры сменяют биологические [148, с. 228].

Очевидно, что способность человека испытывать эмоции относится к высокоразвитым функциям высшей нервной деятельности. Говоря о формировании сознания человека, раскрывая специфику его эмоциональной сферы, Л.С. Выготским отмечается следующая особенность: «у людей эмоция изолируется от царства инстинктов и переносится в совершенно новую сферу психического» [100, с. 304].

С точки зрения П.В. Симонова, некоторые ученые пытаются объяснить дефиницию «эмоции» с акцентом на низшую «биологическую» деятельность мозга. Эти выводы несостоятельны, поскольку человеческие эмоции и эмоции животных различны, как и условно-рефлекторная деятельность человекообразных обезьян и детерминированное мышление человека [327].

Говоря об эмоциях, Б.И. Додонов указывает на то, что, «сохранив у современного человека в основном своё прежнее физиологическое значение, в психологическом плане человеческие эмоции радикальным образом изменили своё «природное лицо» [127]. Таким образом, в соответствии с социальными нуждами человека, эмоции получили другое содержание: эмоциональная сфера личности обогатилась нравственными чувствами, духовными переживаниями.

Аналогично и мнение Е.П. Ильина, анализирующего социальный характер эмоций, обусловленный принципами жизнедеятельности общества [150].

С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на особой сущности эмоций, применяя понятие «чувства» как наиболее сильного отражения сущности человеческой эмоции [308].

Переживания личности, как отмечает Б.М. Теплов, отражаются в ее внутреннем понимании через взаимодействие с имеющимися культурными нормами и духовными ценностями [345].

Таким образом, анализ мнений ученых позволил нам утверждать, что в научных исследованиях культурные преобразования эмоциональной деятельности личности ведутся в следующих направлениях:

Первое направление неразрывно связано с развитием эмоциональных реакций личности, изучением механизмов и факторов включения в эмоциональную сферу личности свежих переживаний, обусловленных социальными изменениями в потребностной сфере личности. Данные изменения в эмоциональной сфере имеют социальную направленность, но развиваются на биологическом фундаменте. Основное значение в развитии социальной основы эмоциональных реакций имеет мыслительная деятельность, которую Л.С. Выготский изучает в неразрывной связи с эмоциями, характеризуя процесс развития эмоциональной сферы личности как трансформацию интеллектуальных составляющих в эмоциональные, образующие целостную систему [100]. По мнению С.Л. Рубинштейна, мыслительная деятельность является эмоциональной, мышление производит эмоции, благодаря чему личность получает интеллектуальное и эмоциональное развитие [308].

Второе направление связано с исследованиями эмоциональной саморегуляции личности, возможностью осуществления контроля за своими эмоциями, адекватного самоанализа своей деятельности. Так, например, В.И. Моросанова, А.О. Агафонова рассматривают саморегуляцию личности как

организованный процесс выстраивания и управления различными формами активности личности, связанными с решением поставленных ею задач [247]. Сущностные характеристики эмоциональной саморегуляции обусловлены отношением человека к своим эмоциональным переживаниям как к информации о степени удовлетворенности потребностей, самосознания, самооценки своих эмоций и чувств.

Третье направление рассматривает различные аспекты изучения эмпатии как свойственной лишь человеку формы коммуникации. Например, А.А. Бодалев рассматривает эмпатию в качестве способности человека к восприятию и пониманию другого, эмоционально реагируя на его чувства и приспосабливаясь к ним [64]. А по мнению Т.П. Гавриловой, эмпатия является способностью человека эмоционально реагировать в различных ситуациях взаимодействия [103, с. 204-216]. Именно с развитием способности к сопереживанию, как отмечает Е.П. Ильин, человек теряет «животный индивидуализм» и развивает социальные навыки поддержки, понимания эмоционального состояния другого, тем самым расширяя границы собственного эмоционального опыта, формируя новые эмоциональные образования [150].

Четвёртое направление связано с изучением феномена «эмоциональная культура». Необходимо отметить, что П.М. Якобсон («Психология чувств», 1958 г.) одним из первых описал эмоциональную культуру как совокупность явлений, которые определяют «развитие и совершенствование тех качеств эмоциональной жизни, которые в ограниченном виде проявлялись на более ранней возрастной ступени» [393]. По утверждению П.М. Якобсона, «отдельные аспекты эмоциональной культуры есть: ответственность за свои переживания, отзывчивость, умение делить свои собственные переживания с другими людьми, способность к «сопереживанию», способность ценить и уважать чувства других людей».

По мнению М.П. Бернштейна, эмоциональная культура существует в единстве не только с эмоциональной отзывчивостью человека на проявления,

которые происходят вокруг, но и эмпатией, способностью к уважению чувств другой личности, а также с возможностью культивировать высшие эстетические эмоции, испытывать эстетическое наслаждение.

Отметим, что в современной науке многоаспектность подходов к пониманию феномена «эмоциональная культура» отражена во многих исследованиях (Д. Гоулман, Р.М. Давлетшина, Н.Г. Казанцева, О.А. Колядинцева, О.М. Кулеба, А.Г. Маджуга, Н.А. Рачковская, М.Ю. Саутенкова, О.А. Сергеева, О.Г. Тавстуха, Н.С. Ульянова, Л.Ю. Шавшаева, Г.А. Ястребова [117, 122, 187, 174, 196, 159, 301, 314, 318, 339, 352, 374, 398] и др.).

Психологический словарь предлагает следующее понимание эмоциональной культуры – уровень развития эмоций, воспитанность эмоций, эмоциональная отзывчивость, а также ответственность за свои переживания как перед собой, так и перед окружающими людьми [296].

В понимании В.А. Сухомлинского эмоциональная культура – это совокупность мыслей, чувств, эмоций, идей, что дает возможность человеку воспринимать духовное и материальное окружающее пространство, развивать нравственность, уважение к культурному достоянию общества [338]. Эмоциональная культура определяется как способность личности адекватно реагировать на окружающую действительность. Она оказывает регулирующее воздействие на эмоциональную сферу личности, проявляясь во взаимоотношениях человека с другими людьми, формах коммуникации, способностях управлять своим поведением и др.

С точки зрения Д. Гоулмана, сущность эмоциональной культуры состоит в возможности анализировать свои эмоции и управлять ими в процессе жизнедеятельности [117].

С точки зрения Р.М. Давлетшиной и А.Г. Маджуга, сформированная эмоциональная культура может стать определенным психологическим способом защиты от социальной дезадаптации, предупреждая деструктивное

поведение и становясь фактором активизации здоровьесберегающих возможностей личности [122].

А.И. Чебыкин, исследовав понятие «эмоциональная культура», определил следующие ее показатели: эмоциональная регуляция, которая включает в себя адекватные эмоциональные реакции на различные ситуации, а также эмоциональную коммуникативную реакцию, эмоционально-познавательную активность, эмоционально-гуманистическую направленность личности [367].

Многие исследователи в своих работах также пытаются определить место эмоциональной культуры в культуре человечества. Так, Н.С. Ульянова рассматривает эмоциональную культуру как составляющую базовой культуры человека, которая определяет его стремление к эмоционально-творческой деятельности, совершенствованию своего внутреннего содержания на основе эмоционально-чувственного развития [352]. Л.М. Курганская – как одну из составных частей культуры общения, являющейся компонентом культуры личности [203, с. 102-105]. О.А. Сергеева рассматривает эмоциональную культуру как структурное образование личности, которое содержит систему знаний о формировании эмоциональной сферы, методов управления эмоциональной сферой, ее анализа, направленных на адекватное реагирование [319, с. 109-115].

Такие специалисты, как Ф.Грин, М. Зайфферт, Д. Карузо, Дж. Мейер, Р. Нирмайер, П. Сэловей [250, 415] и др., полагают, что ядром эмоциональной культуры личности является эмоциональный интеллект, интерпретируя данный феномен с разных теоретических позиций. По мнению представителей рационально-эмотивной терапии, процесс мыслительной деятельности эффективен только при активности эмоций. Аналогичного мнения придерживаются и исследователи эмоционального интеллекта. Взаимосвязь эмоций и интеллекта демонстрируют в своих работах и отечественные ученые (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, А.В. Першина, А.В. Соловьева, О.К. Тихомиров [22, 220, 263, 346] и др.). Интересным является

то, что исследователи А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян такое взаимодействие рассматривают в качестве критерия психического здоровья [364].

Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо [414] понимают эмоциональный интеллект как своеобразную совокупность ментальных способностей, которая определяет восприятие и осмысление своих собственных эмоций и эмоций других людей.

Другой позиции придерживается Д. Гоулман, подразумевающий под эмоциональным интеллектом комплекс разнообразных познавательных функций и особенностей личности [117]. Аналогично рассматривает эмоциональный интеллект Д.В. Люсин, он понимает данную дефиницию как способность распознавать свои собственные эмоции и эмоции других людей и управлять ими; данный конструкт находится в тесной взаимосвязи с познавательными навыками и личностными особенностями [220, с. 29-36]. Следовательно, отличие эмоционального интеллекта от общего интеллекта заключается в том, что отражение внутреннего мира происходит во взаимосвязи с поведением личности. В психологических концепциях эмоциональный интеллект исследуется как комплекс интеллектуальных способностей к пониманию и управлению эмоциональными состояниями.

По мнению О.А. Сергеевой, эмоциональный интеллект, так же, как и эмоциональная культура личности, реализуется в эмоциональной среде, которая трактуется как организация социально-педагогического сопровождения личности, позволяющая эффективно формировать определенные качества, связанные с эмоциональным реагированием на происходящее. Проявляя эмоции, личность способствует созданию или преобразованию окружающей ее среды [319].

Проанализировав и обобщив подходы к содержанию и структуре эмоционального интеллекта, мы обнаружили, что основными составляющими рассматриваемого понятия являются следующие: понимание и управление эмоциональной сферой посредством интеллектуального

анализа и синтеза; сформированность навыков эмоциональной регуляции деятельности, создающих условия для эффективной адаптации к окружающему пространству и творческого развития; сформированность навыков анализа собственных эмоциональных переживаний, управления ими, выражения эмоций при взаимодействии с другими людьми [319].

Еще раз приведем пример того, что П. Сэловей в структуру эмоционального интеллекта включает сознательное регулирование эмоциональных процессов, а также восприятие эмоций [414]. В свою очередь Д. Гоулман понимает эмоциональный интеллект как самоконтроль, самосознание, социальное понимание и управление взаимоотношениями, с различиями в отношении различных категорий людей [117].

Исходя из содержания анализируемого феномена, рассмотрим структурные компоненты эмоциональной культуры, которые были определены в научных исследованиях. Интересно, что структура эмоциональной культуры во многих работах (Д.К. Бартош, О.М. Кулеба, Н.А. Рачковская, О.А. Сергеева, Г.А. Ястребова и др.) близка по сути к структуре эмоционального интеллекта, либо дополняет данную структуру [45, 196, 300, 318, 398].

Например, в структуру эмоциональной культуры Д. Гоулман включает осознание и понимание эмоций, предполагающее осмысленное отношение к собственным эмоциональным проявлениям, управление эмоциями, включающее контроль своего эмоционального состояния, навыки самооценки, стрессоустойчивость, умение распознавать эмоции других людей и выстраивать отношения с окружающими, мотивацию на достижения целей [117].

П.М. Якобсон в качестве компонентов эмоциональной культуры определяет отзывчивость на большое число объектов, способность с уважением воспринимать чувства другого человека, способность к эмпатии, умение обсуждать свои чувства с другими людьми [393].

Несколько иначе рассматривает эмоциональную культуру Д.К. Бартош. Характеризуя структурные компоненты эмоциональной культуры личности, исследователь выделяет следующие умения: самоанализа проявления чувств и поведенческих навыков, прогнозирования личностного развития; управления собственными установками и поведением, гибкости и стрессоустойчивости; самомотивации, определения жизненной стратегии, позитивного настроения; эмпатии, терпимости, доверия, уважительного отношения во взаимодействии с другими людьми [45, с.16-19].

О.А. Сергеева рассматривает эмоциональную культуру в качестве целостного динамического личностного образования, в структуре которого можно выделить следующие составляющие: совокупность знаний об эмоциональной сфере личности и способах управления данной сферой, ориентированных на формирование адекватности эмоционального поведения, искренности, сопереживания и проявления эмоциональной поддержки другим людям [318, с. 282-285].

В исследовании О.М. Кулебы в структуре эмоциональной культуры мы можем увидеть шесть ее компонентов: 1) тезаурус личности, 2) эмоциональное богатство, 3) общая эмоциональная направленность, 4) эмпатия, 5) креативность в сфере проявлений эмоций, 6) способность к эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности, саморегуляция [195].

Н.А. Рачковская [300], И.В. Самарокова [313], Я.Т. Жакупова [132], Г.А. Ястребова [398] в составляющих эмоциональной культуры выделяют три компонента (когнитивный, мотивационный, конативный), О.А. Колядинцева [175] добавляет ценностный компонент. Г.Н. Казанцева, А.Г. Маджуга в структуре эмоциональной культуры также выделяют когнитивный, аксиологический, мотивационно-смысловой, конативный [159], О.А. Сергеева – социокультурный, поведенческий, собственно эмоциональный, мотивационный, этико-нравственный [318].

Т.А. Пашко эмоциональную культуру классифицирует наличием следующих ее компонентов: когнитивного (знания о сущности эмоциональной сферы личности, саморегуляции и накопления эмоционального опыта, способах формирования навыков самоконтроля, ее психологических механизмах и др.); рефлексивного (способность распознавать собственные эмоции, анализировать их на базе имеющихся знаний и личного опыта, различные проявления собственной эмоциональной жизни и др.); регулятивного (умение управлять своим эмоциональным состоянием, рассматривать причины различных эмоциональных состояний, наличие навыков эмоциональной регуляции и др.); мотивационного (стабильность своих личных эмоциональных проявлений, потребность в самоорганизации собственных эмоций др.); эмпатийного (способность к распознаванию эмоциональных состояний других людей, их пониманию, и др.).

Таким образом, теоретический анализ работ ведущих отечественных и зарубежных исследователей, посвященных осмыслению понятий «культура», «эмоции», «эмоциональная культура», позволил прийти к ряду выводов.

Рассмотрев позиции ученых, анализирующих структуру и методологические подходы к исследованию феномена эмоциональной культуры, мы обнаружили, что эмоциональная культура личности интегрирует понятия «культура» и «эмоция».

Общепринято культуру рассматривать как исторически обусловленный уровень общественного развития, созидания и креативности личности, проявляемый различными формами и типами реализации жизнедеятельности, взаимодействия между субъектами, возделыванием ими материальных и духовных ценностей.

Культура получает реализацию только в том случае, если становится свойством личности человека. Соответственно нормы культуры, являясь социальными сущностями, не наследуются человеком, как биологические свойства, а реализуются через индивидуальное сознание, становясь

стабильными показателями поведения, воспроизводятся в практической деятельности личности, становясь мировоззрением. Можно говорить о том, что развитие культуры является процессом формирования качеств личности.

В настоящее время в развитии образования наблюдается усиление его гуманистической направленности, методологическим фундаментом образования становится культурологический подход как система теоретико-методологических принципов развития и организационно-педагогических воздействий, способствующих эффективному культурному развитию человека на различных ступенях образования, понимающих сущность образовательного процесса как приобщение к культуре.

В современной науке культурологическое понимание эмоционального поведения человека подчеркивает социальную его обусловленность. Признавая природную сущность и взаимообусловленность эмоций, инстинктов и рефлексов, ученые рассматривают важность и необходимость сосуществования в них биологической и социальной составляющей с поэтапным преобразованием первых в последние.

Развитие эмоциональной сферы личности рассматривается как интериоризация знаний и фактов культуры, являющихся целостными образованиями, реально существующими в ходе ее взаимодействия с культурными ценностями.

В результате обобщения представленных в науке исследований мы можем констатировать, что изучение культурных преобразований эмоциональной деятельности личности ведется в следующих направлениях:

- исследование эмоциональной саморегуляции личности, возможностей осуществления контроля за своими эмоциями, адекватного самоанализа своей деятельности;
- развитие эмоциональных реакций личности, исследование механизмов и факторов включения в эмоциональную сферу личности новых переживаний, обусловленных социальными изменениями в потребностной сфере личности;

– исследование различных аспектов изучения эмпатии как свойственной лишь человеку формы коммуникации;

– изучение феномена «эмоциональная культура».

Понятие «эмоциональная культура» ученые рассматривают как многокомпонентное, динамическое, сложное образование личности, основой которого выступает взаимосвязь системного, личностно-деятельностного, социологического и культурологического подходов. Эмоциональная культура определяется как способность личности адекватно реагировать на окружающую действительность. Она оказывает регулирующее воздействие на эмоциональную сферу личности, проявляясь во взаимоотношениях человека с другими людьми, формах коммуникации, способностях управлять своим поведением и др.

Также мы установили, что исследователями выделены следующие компоненты эмоциональной культуры: когнитивный (эмоциональная компетентность), аксиологический, мотивационный, конативный, рефлексивный, регулятивный. Данные положения будут в дальнейшем учтены при разработке концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

1.2. Сущностные характеристики и структура эмоциональной культуры педагога

Решение проблемы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов требует осуществления рефлексии данного понятия. В соответствии с этим дальнейшие наши размышления связаны с анализом сущностных характеристик эмоциональной культуры педагогов и рассмотрением ее структуры.

Изменения, происходящие в системе образования, необходимость постоянной адаптации в ситуации изменения социокультурной ситуации могут провоцировать у педагогов различные негативные эмоциональные

проявления, проявляющиеся в переживании негативных эмоций, истощении эмоциональных ресурсов, не позволяя ему, педагогу, профессионально справляться с возникающими трудностями в профессиональной деятельности и создавать благоприятную эмоциональную обстановку в образовательном процессе.

Одним из условий эффективного выполнения педагогом профессиональных функций, как показывают исследования (Г.Н. Казанцева, Л.Ю. Колтырева, И.В. Саморокова, М.Ю. Саутенкова, Е.М. Семенова, О.А. Сергеева, Н.А. Рачковская, А.Е. Терёхина, Н.С. Ульянова, Е.А. Челнокова, Г.А. Ястребова и др.), можно назвать его способность в ситуации повышенного эмоционального напряжения контролировать свои эмоции и поведение, конструктивно разрешать эмоциогенные ситуации педагогической деятельности, создавая благоприятную эмоциональную обстановку в педагогическом пространстве учебного заведения [158, 173, 313, 314, 317, 318, 300, 368, 398]. Как отмечают специалисты, эмоциональный фактор становится одним из главных в формировании профессиональной компетентности педагога, в связи с чем необходимо говорить о важности формирования у данного специалиста эмоциональной сферы, развития эмоционального отношения к окружающему, осознания социальных функций эмоций.

Работая в ситуациях постоянных эмоциональных нагрузок, педагог регулярно оказывается включенным в стрессовые, конфликтные, эмоционально нестабильные ситуации, требующие сформированности навыков саморегуляции, самообладания, способности к адекватному реагированию в условиях эмоционального напряжения. Как отмечают специалисты, в современных образовательных организациях наиболее востребованы педагоги, обладающие эмоциональной культурой, позволяющие сохранять в ситуациях эмоционального напряжения самообладание, адекватность поведенческих реакций вне зависимости от воздействующих на них негативных факторов (Р.М. Давлетшина, О.М.

Кулеба, А.Г. Маджуга, Н.А. Рачковская, О.Г. Тавстуха и др.) [122, 196, 300, 339].

Уточним, что в педагогической науке активно прорабатываются различные аспекты профессионально-педагогической культуры, эмоциональная же часть профессиональной культуры педагога пока является предметом лишь небольшой части педагогических исследований, несмотря на то что педагогическая практика позволяет констатировать тот факт, что понять чувства и эмоции обучающегося способен лишь учитель, обладающий способностью устанавливать эмоциональное взаимопонимание с ребенком.

Наряду с этим специалисты (И.Н. Андреева, Т.Р. Арзуманова, Л.И. Глазунова, Т.И. Иванова, О.А. Сергеева и др.) [22, 113, 318] отмечают, что именно отсутствие у педагога сформированной эмоциональной культуры зачастую является фактором возникновения конфликтов в процессе педагогической деятельности, создавая условия для появления у учителя неудовлетворенности своей работой и деструктивных проявлений в ходе выполнения своих профессиональных функций. Довольно часто в педагогической практике можно наблюдать увеличение числа педагогов с синдромом «эмоционального выгорания», поскольку эмоциогенность свойственна профессиональной педагогической деятельности.

Основными эмоциогенными факторами профессионального педагогического труда можно назвать ненормированную рабочую нагрузку, феминизированность профессиональной деятельности, невысокую оплату работы и др. Кроме того, фактором, приводящим к развитию «эмоционального выгорания» становится склонность к эмоциональной ригидности: эмоционально сдержанные педагоги более подвержены выгоранию, нежели импульсивные, психологически гибкие.

Также важно отметить, что эмоциональное выгорание развивается чаще у молодых педагогов, слишком эмоционально воспринимающих различные ситуации педагогической деятельности, характеризующихся

высокой степенью ответственности, профессиональной мотивации, приводя к истощению внутреннего эмоционального потенциала личности. В результате развивается эмоциональное бессилие, негативное отношение к обучающимся, снижение профессиональной самооценки, агрессивность, депрессивные состояния, психосоматические расстройства и т.д. С целью снижения имеющейся эмоциональной напряженности важное значение приобретает формирование эмоциональной культуры педагога, основными показателями которой являются устойчивость, отзывчивость и выразительность эмоционального поведения.

В плане вышесказанного можно утверждать, что только эмоциональная зрелость педагога, сформированность его эмоциональной культуры позволит эффективно справляться со сложностями педагогического труда. Высокий уровень сформированности у педагога эмоциональной культуры, как отмечают Р.М. Давлетшина, А.Г. Маджуга, обуславливает степень его профессиональной компетентности, эмоциональной зрелости, устойчивости, повышает его имидж [122].

Существенным для настоящего исследования является то, что существуют педагогические исследования, рассматривающие эмоциональную культуру как деятельность педагога, которая охватывает сферу различных способов эмоционального реагирования, поведенческих реакций, контролирования эмоций, а также способов эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства.

Анализ научных работ, связанных с темой нашего исследования, показал, что эмоциональная культура педагога есть часть культуры его эмоций, являющейся формой воплощения его эмоционального содержательного наполнения, определяющего проявление эмоций и опыта профессионального поведения. Следовательно, можно говорить о том, что сформированность эмоциональной культуры педагога способствует эффективной реализации педагогического процесса.

Вместе с тем проблема формирования эмоциональной культуры педагога сегодня не получила должного внимания в педагогической науке, несмотря на существующее в педагогической практике противоречия между пониманием субъектами педагогического процесса важности эмоциональной составляющей организации эффективного педагогического взаимодействия и отсутствием интегрированной совокупности необходимых для формирования эмоциональной культуры субъектов образовательного пространства условий.

Рассмотрение состояния изученности данной проблемы в педагогической науке и практике выявило, что содержательные аспекты эмоциональной культуры педагога также неполно исследованы в аспекте целостности эмоциональных составляющих педагогической деятельности, ее эмоциональной ориентированности, создания позитивной эмоциональной атмосферы образовательного пространства.

В связи с вышеизложенным считаем обоснованным рассмотрение различных аспектов эмоциональной культуры, которые в истории педагогической науки анализировались такими учеными, как А.Ф. Дистервег, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский [126, 264, 338] и др., для более детальной характеристики понимания сущности указанного феномена.

Как отмечал И.Г. Песталоцци, «в природе заложены начатки языка нравственности, так же, как и лепет языка чувств. Да будут они благословенны! Последовательные ряды твоих педагогических приёмов ты с равным искусством должен увязать как с тем, так и с другим языком» [264].

Интересными для нас являются исследования А.Ф. Дистервега. Ученый указывает, что «гораздо важнее живость, подвижность учителя, его естественная любовь к преподаванию и занятиям с детьми, его радость при успешности даже слабых попыток и т.д. ... Искусство обучения заключается не в умении сообщить, но и в умении возбуждать, будить, оживлять. А как же можно возбуждать, без возбуждения, пробуждать дремлющее без самодеятельности, оживлять без жизни?» [126].

Основное в эффективной педагогической деятельности учителя, как полагал В.А. Сухомлинский, лежит душевное богатство, воспитанность чувств и высокая степень сформированности культуры эмоций. Ученым было особо отмечено, что во многом от педагога зависит то, какими «станут сердца, которые ежеминутно касаются друг друга, нежными и чуткими или заскорузлыми, затвердевшими. Учителю нужно иметь очень чуткое и открытое сердце, чтобы видеть, чувствовать, понимать тысячи нежнейших прикосновений маленьких людей друг к другу, чтобы эти прикосновения творили человеческую красоту, а не причиняли людям боль» [338]. Ученый выделяет такие сущностные характеристики эмоциональной культуры педагога, как: культура ощущений и восприятий (по утверждению В.А. Сухомлинского, чем деликатнее ощущения и восприятия, тем больше слышит и видит человек в окружающем мире красок; чем сильнее выражается его личная эмоциональная оценка разнообразных событий, фактов, явлений, предметов, тем шире, как ему кажется, эмоциональный диапазон, который порождает духовную культуру личности); культура слова и эмоциональных состояний (от культуры слова к культуре эмоциональной, от культуры эмоциональной к культуре моральных отношений и чувств, утверждал В.А. Сухомлинский, – вот такая дорога к гармонии знаний и нравственности); эмоциональная восприимчивость моральных и мировоззренческих принципов, идей, истин. «Это достигается не какими-то специфическими приёмами, не громкими фразами или искусственным пафосом, а глубиной материалистического толкования истин, идей, принципов...» [338].

Принимая во внимание, что наше исследование учитывает возможности творчества в формировании эмоциональной культуры будущих педагогов, мы считаем важными исследования А.С. Макаренко, который сравнивал профессию педагога с профессией актера, придавая огромное значение эмоциональной выразительности поведения педагога. «Педагог не может не играть», – писал он [224, с. 206]. Играть, «уметь управлять своим

настроением», мастерски моделировать «культурные» эмоции – это значит, полагал педагог, понимать, осознавать свои эмоции и чувства, выбирать в соответствии с ними поведенческие формы, учитывая свой практический опыт и конкретную ситуацию взаимодействия. Только такое поведение сможет создать условия для уважительного, педагогически целесообразного взаимодействия участников образовательного процесса [224]. Как отмечает М.В. Фридман [362], огромная роль педагога состоит не в подавлении эмоций ребенка, а их правильной направленности, мы полностью согласны с данным утверждением ученого. Автор признает, что в настоящее время педагогическая наука располагает некоторым спектром подходов понимания феномена эмоциональной культуры педагога, что будет учтено при разработке концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов:

– сущность эмоциональной культуры рассматривается на основе личностного подхода как свойство личности педагога (О.М. Кулеба, Н.А. Рачковская, Г.А. Ястребова и др.) [195, 300, 398];

– сущность эмоциональной культуры педагога с точки зрения деятельностного подхода понимается как способность педагога к распознаванию эмоций, а также контролю эмоциональных состояний в ходе педагогического процесса (М.Б. Коробицына, М.И. Кряхтунов и др.);

– сущность эмоциональной культуры в соответствии с субъектным подходом определяется как возможность применения педагогом эмоционального интеллекта для управления эмоциональными состояниями (как своими, так и других людей), выделение их ценностной составляющей для эффективного осуществления педагогической деятельности, что осуществимо только на основе развития у педагога навыков эмоциональной саморегуляции (Г.Н. Казанцева) [158].

Определим, каким образом представлена эмоциональная культура педагога в современных научно-педагогических исследованиях. Так, в своем исследовании И.В. Саморокова определяет эмоциональную культуру

педагога как сложное динамическое образование его личностной сферы, которое определяет эмоциональную ориентацию профессиональных поведенческих действий педагога и реализуется в огромной спектральности эмоциональных представлений, эмоциональным отклике обучающихся, владении различными способами управления личными эмоциональными состояниями, а также в стремлении к улучшению своего индивидуального эмоционального опыта [313].

В исследованиях О.М. Кулевой, посвященных анализу своеобразия развития эмоциональной культуры педагога в теории и практике отечественного образования (период 60–90-е годы XX века), делается вывод о том, что эмоциональная культура педагога представляет собой интегральное, системное личностное образование, отражающее эмоциональную ориентацию профессионального поведения педагога и его деятельности [197].

Вызывают неподдельный интерес исследования Л.М. Страховой, в которых определяется, что эмоциональности педагогической деятельности свойственны следующие характеристики: 1) понимание педагогом своих личностных характеристик, их эмоциональной окрашенности и возможностей влияния на протекание педагогического процесса; 2) способность педагога выражать эмоции с помощью определенных поведенческих форм; 3) адекватность эмоциональной выразительности педагога складывающейся педагогической ситуации; 4) систематическое развитие способов эмоционального воздействия [335].

В работах Л.М. Страховой понятия «эмоциональная культура» и «культура эмоционального поведения» рассматриваются как синонимичные, при этом специалист отмечает, что важным аспектом демонстрации эмоциональной культуры педагога в профессиональной деятельности становится гуманизация педагогического взаимодействия с обучающимися [335].

Н.А. Рачковской эмоциональная культура педагога представлена как «целостное личностное образование, представленное развитой эмоциональной сферой будущего учителя, ценностным отношением к эмоциональной жизни и проявлениям школьника; когнитивным комплексом, который включает в себя знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, особенностях эмоциональной жизни и самом феномене эмоций; а также действенно-практическим компонентом, связанным со способностью к саморегуляции и умением влиять на эмоциональный фон педагогического процесса» созвучно с нашим пониманием феномена эмоциональной культуры педагога [301, с. 8]. Н.А. Рачковская предложила свое видение понятия «эмоциональный фон образовательного процесса» - «совокупность экзистенциальных переживаний личности, которые вызывает процесс обучения и которые, в свою очередь, детерминируют его реализацию» [301, с. 15]

Раскрывая сущностные характеристики эмоциональной культуры педагога, Д.К. Бартош акцентирует внимание на следующих:

- способность педагога понимать и оценивать собственные эмоциональные проявления, факторы их возникновения и возможные результаты, формировать стратегию своего развития;
- навыки саморегуляции, управления своими эмоциями, поведенческими реакциями;
- важность мотивационных установок и ориентиров педагога;
- развитость эмпатических способностей, терпимости;
- умение взаимодействовать с субъектами педагогического процесса на принципах уважения, доброжелательности [45].

В исследованиях Л.Ю. Колтыревой эмоциональная культура педагога понимается в качестве интегративной характеристики личности, включающей в себя единство знаний об эмоциональных составляющих профессии педагога, эмоциональную направленность, навыки управления

эмоциями, создание положительного эмоционального настроения на работу, возможность развития своего эмоционального опыта в аспекте культурного совершенствования [173].

В соответствии с современными научными представлениями мы можем сделать вывод о том, что сформированная у педагога в ходе профессиональной подготовки эмоциональная культура создает условия для организации педагогически целесообразного взаимодействия с обучающимися, базирующегося на принципах уважения, и это формирует его эмоциональную устойчивость в педагогическом процессе.

В трактовке О.М. Кулебы эмоциональная культура учителя представляет собой сложное структурное образование, формирование компонентов которого соотносится с результатами овладения функциями педагогической деятельности и условиями реализации творческих возможностей. Эмоциональная культура учителя представляет собой системное, динамическое, интегральное личностное образование, которое раскрывает эмоциональную направленность стиля, типа, а также способов его профессиональной деятельности и поведения. Кроме этого, О.М. Кулеба, анализируя различные аспекты эмоциональной культуры педагога, обращает внимание на то, что данный педагогический феномен представляет собой открытую систему с множеством функций. В качестве системного образования эмоциональная культура содержит определенные структурные составляющие, обладает присущей ей организацией, определенными способами взаимодействия с окружающим пространством [196, с. 57-59].

Исследователи Л.И. Глазунова, Т.Р. Арзуманова, Т.И. Иванова эмоциональную культуру педагога представляют как меру и способ присвоения, развития и передачи эмоционального опыта, творческой самореализации в процессе деятельности и общения [113].

М.Ю. Саутенковой эмоциональная культура педагога характеризуется с позиции социальной психологии как часть общей культуры личности, как интегративное динамическое личностное образование, которое определяет

способность личности к эффективной самореализации в различных эмоциональных ситуациях профессиональной деятельности [314].

Иной позиции придерживаются Е.А. Челнокова и А.Е. Терёхина, понимая эмоциональную культуру как эмоциональную компетентность педагога, рассматривая ее с точки зрения осведомленности педагога о психофизиологии эмоций, способах эмоционального реагирования и умений, позволяющих понять, проанализировать и управлять эмоциональным состоянием. Основную функцию эмоциональной компетентности авторы видят в укреплении нравственного здоровья участников образовательного пространства, выделяя в структуре базовые компетенции:

- умение увидеть и понять эмоциональные проявления, их причины и взаимообусловленность с другими поведенческими проявлениями, что позволяет педагогу профессионально справляться с возникающими ситуациями профессиональной деятельности, создавая благоприятную эмоциональную обстановку;

- умение педагога управлять своими эмоциями, находя равновесие между потребностями, притязаниями и ожиданиями социального окружения;

- умение понять и отреагировать на эмоциональные проявления других людей, способность к эмпатии;

- умение управлять эмоциональным поведением, характеризующее способность позитивного воздействия на чувства других [368].

Исследования, представленные Г.А. Ястребовой, раскрывают понимание эмоциональной культуры педагога как «целостное личностное образование, представленное богатством эмоционального опыта, владением системой механизмов управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом, педагогической целесообразностью проявления эмоций, стремлением к совершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии» [398].

О.А. Колядинцева рассматривает феномен эмоциональной культуры педагога как один из компонентов его общей культуры, сформулированное

автором определением данного феномена как «целостного динамического личностного образования, имеющего собственную структуру, которая представлена системой знаний о развитии эмоций, умениями и способами анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки партнёрам, развитие которых в целом способствует вербализации эмоций, эмоциональной открытости и эмоциональной эмпатии» [175].

Для нашего исследования считаем необходимым представить анализ функций эмоциональной культуры педагога, учитывающий специфические особенности эмоциональной среды педагогического пространства и определяющий способности педагогов результативно взаимодействовать с обучающимися в различных эмоциональных ситуациях профессиональной деятельности.

Мы согласны с мнением О.Г. Тавстуха, которая определяет следующие функции эмоциональной культуры, основывающиеся на применении эмоций, способствующих результативности решения педагогом профессиональных задач: 1) функция информации, основанная на накоплении важных для решения профессиональных задач знаний о специфике эмоциональной сферы личности и особенностях ее проявления в профессиональной педагогической деятельности; 2) функция побуждения, основанная на способности идентификации личности педагога с другими; 3) функция регуляции, связанная с осознанием и управлением эмоциональным поведением субъектов образовательного пространства и саморегуляции педагога, определяющая профессиональное эмоциональное поведение педагога [339].

Аналогичной точки зрения на проблему функций эмоциональной культуры педагога придерживается и Л.Ю. Колтырева. С точки зрения ученого, к функциям эмоциональной культуры педагога необходимо отнести такие, как:

– информационная, связанная с получением необходимой информации о специфике эмоциональной сферы личности и ее проявлении в педагогической работе;

– побуждающая, базирующаяся на идентификации личности с другими людьми, определяющая степень эмоциональной поддержки участников образовательного процесса;

– регулятивная, характеризующая понимание эмоций и способность управления эмоциональным поведением участников образовательного пространства, определение профессиональных поведенческих форм [173].

Для нашего исследования важным представляется тот факт, что в педагогических исследованиях, рассматривающих разные аспекты эмоционального поведения педагога, структурные составляющие эмоциональной культуры рассматриваются неоднозначно.

Так, структурными составляющими эмоциональной культуры педагога Г.А. Ястребова видит следующие компоненты: мотивационный, отражающий совокупность взглядов, принципов, профессиональных ценностей и мотивов педагогов; интеллектуально-содержательный компонент, который включает мыслительные способности человека, определяющие развитие его эмоциональной сферы и ее содержательные аспекты; поведенческий компонент, проявляющийся с непосредственным умением педагогов управления эмоциями в профессиональной деятельности, специфике его профессионального поведения [398].

Раскрывая структурные составляющие эмоциональной культуры педагога, О.М. Кулеба рассматривает различные компоненты, базовыми из которых считает эмоциональное богатство, тезаурус личности, ее общую эмоциональную ориентацию, способность к сопереживанию, творчеству и самоанализу, развитость навыков регулирования своего поведения и деятельности. основополагающим показателем уровня сформированности эмоциональной культуры педагога для исследователя является профессионально-педагогическая устойчивость личности [195, с. 57-59].

Исследования Н.А. Рачковской, рассматривающей особенности эмоциональной культуры социальных педагогов, выявляют в качестве

структурных составляющих эмоциональной культуры следующие ее компоненты:

– аксиологический, характеризующий способность педагога принять значимость эмоционального поведения личности, его направленность на создание благоприятной атмосферы для личностного развития обучающегося;

– когнитивный, интегрирующий знания об эмоциональной сфере личности, особенностях саморегуляции эмоционального поведения, эмоциональных компонентах образовательного процесса и индивидуальных особенностях эмоционального поведения учащихся;

– действенно-практический, предусматривающий сформированную способность педагога осуществлять адекватное восприятие и распознавание различных способов эмоционального поведения обучающихся, навыков регуляции своего эмоционального поведения, установления, позитивного эмоционального взаимодействия с обучающимися, овладение способами насыщения образовательного процесса эмоциями и воздействия на психологическую атмосферу профессионально-педагогической среды [300].

Несколько иной взгляд на структурные компоненты эмоциональной культуры мы обнаруживаем в исследованиях Т.Р. Арзумановой, Л.И. Глазуновой, Т.И. Ивановой. Исследователи выделяют личностно-творческий, технологический, аксиологический структурные компоненты эмоциональной культуры. В понимании ученых аксиологический компонент подразумевает принятие ценности эмоциональной сферы личности педагога и воспитанника, комплекс знаний эмоциональных составляющих образовательного процесса, специфику эмоциональных взаимоотношений в педагогическом пространстве. Технологический предполагает способность педагога к восприятию и анализу эмоциональной сферы участников образовательного процесса, регуляции эмоционального поведения, установлению эмоционального контакта с участниками образовательного процесса, насыщению эмоциональными ситуациями процесса

педагогического взаимодействия. В данном случае личностно-творческий компонент представляется в качестве признания эмоционального состояния участников образовательных отношений и ориентированности на создание эмоционально-насыщенных ситуаций образовательного процесса для его эффективной реализации [113].

Обращаем внимание на то, что в соответствии с позицией И.В. Самороковой, структура эмоциональной культуры синтезирует следующие компоненты:

- мотивационный, подразумевающий эмоциональную ориентированность педагога, включающую внутренние убеждения, принципы, профессионально-ценностные ориентиры, мотивы и потребности;
- когнитивный, включающий эмоциональные способности педагога, создающие условия для распознавания и анализа эмоциональных проявлений, совокупность знаний в сфере психологических и физиологических особенностей развития эмоциональной сферы личности;
- конативный компонент, предполагающий собственный эмоциональный опыт педагога, основанный на знаниях, мотивах, потребностях, ценностных ориентациях и отражающийся в уровне сформированности его индивидуальных качеств и эмоциональных навыков [313].

В исследованиях М.Ю. Саутенковой в структуру эмоциональной культуры педагога включается направленность эмоций, эмоциональный интеллект, способность к сопереживанию, эмоциональная общительность, вербальная и невербальная выразительность, способность к творчеству [314].

Как отмечает О.А. Колядинцева, к структурным компонентам эмоциональной культуры педагога можно отнести:

- когнитивный (совокупность знаний о механизмах, функциях, важности эмоциональной сферы в общей структуре личности);
- деятельностно-технологический (совокупность навыков саморегуляции и способов эмоционального реагирования);

- конативный (способность и готовность педагога оказывать эмоциональную поддержку субъектам образовательного пространства);
- аксиологический (способность педагога к пониманию и рефлексии эмоциональных проявлений) [175].

Мы разделяем позицию таких ученых, как А.В. Соловьева, А.В. Першина, И.В. Саморокова, которые в своих исследованиях в качестве базовых личностных качеств педагога определяли те черты, которые характеризуют его эмоциональную культуру: эмоциональная активность, эмоциональная экспрессивность, эмоциональная перцептивность, эмоциональная стрессоустойчивость, наблюдательность, интуиция, быстрое эмоциональное реагирование (высокая подвижность эмоционального возбуждения и высокая скорость торможения эмоциональных раздражителей) [313, 263, с. 703-704].

С точки зрения О.А. Сергеевой, высокий уровень эмоциональной культуры определяется сформированностью совокупности этико-нравственного, социокультурного, поведенческого, мотивационного компонентов, содержание которых определяется имеющимися нравственными позициями педагога в ситуации эмоционального поведения, согласованностью эмоционального поведения педагога с возрастными и гендерными особенностями обучающихся, соответствием эмоциональных проявлений социокультурным установкам, осмысленностью педагогом своего эмоционального поведения [319, с. 282-285].

Обобщая взгляды ученых на проблему формирования эмоциональной культуры, мы приходим к выводу, что в проанализированных нами исследованиях эмоциональная культура понимается учеными как область деятельности, регулируемая общепринятыми нормами проявления эмоций и оказывающая влияние на развитие личности педагога и личности обучающегося. Эмоциональная культура педагога оказывается частью культуры его эмоций, являющейся формой воплощения его эмоционального содержательного наполнения, которое определяет проявление эмоций в

профессиональной деятельности и опыт его профессионального поведения. Эмоциональная культура представляет собой деятельность педагога, содержащую в себе различные сферы средств эмоционального реагирования, возможностей контроля своих эмоций, приемов эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства [284].

Таким образом, мы видим, что в педагогической науке сегодня имеются разные подходы к трактовке понятия «эмоциональная культура педагога». Одни исследователи определяют его как свойство личности педагога, другие осмысливают как готовность педагога к распознаванию эмоций и контролированию эмоциональных состояний в педагогическом процессе; третьи понимают как возможность применения педагогом эмоционального интеллекта для управления эмоциональными состояниями (как своими, так и других людей), выделение их ценностной составляющей для эффективного осуществления педагогической деятельности, что осуществимо только на основе развития у педагога навыков эмоциональной саморегуляции. Данные подходы, по нашему мнению, не противоречат друг другу, а скорее, углубляют понимание рассматриваемого феномена [286].

Также, обобщая все вышесказанное, мы определили следующие функции эмоциональной культуры педагогов, базирующиеся на конструктивных эмоциях, способствующих результативности решения педагогом профессиональных задач:

- функция информации, основанная на накоплении важных для решения профессиональных задач знаний о специфике эмоциональной сферы личности и особенностях ее проявления в профессиональной педагогической деятельности;

- функция побуждения, основанная на способности идентификации личности педагога с другими;

- функция регуляции, связанная с осознанием и управлением эмоциональным поведением субъектов образовательного пространства и

саморегуляции педагога, определяющая профессиональное эмоциональное поведение педагога.

Кроме того, мы выявили, что к структурным составляющим эмоциональной культуры педагога специалисты относят следующие компоненты: аксиологический (ценностный), мотивационный, когнитивный (интеллектуально-содержательный), поведенческий (конативный, действенно-практический, деятельностно-технологический).

В связи с тем что данная работа направлена на изучение формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе вуза, принципиальное значение имеет исследование Л.Б. Шнейдер, рассматривающей важным условием успешной профессиональной деятельности профессиональную идентичность. Учёным была описана и проанализирована психологическая природа профидентичности в перспективе «Профессия», «Образ Я», «Другие», что позволило нам рассмотреть формирование эмоциональной культуры будущего педагога в данной логике. Подчеркивая важность данного исследования для нашей диссертации, мы затрагиваем проблему идентичности в плане реализации жизненной и профессиональной идеологии человека, становления профессионализма, реализации профессиональной подготовки будущего педагога. «В реальной образовательной практике пути становления идентичности представлены в триединстве имитационного, транзитивного научения и совместной продуктивной и творческой деятельности» [385].

Резюмируя вышеупомянутые исследования, мы можем заключить, что, являясь многокомпонентной характеристикой личности педагога, эмоциональная культура интегрирует в себе знания об эмоциональных составляющих педагогической работы, ее ценностной ориентации, развитие навыков эмоциональной саморегуляции, способствующих созданию благоприятной эмоциональной атмосферы педагогической деятельности,

эффективному совершенствованию собственного эмоционального опыта практической работы.

Следовательно, не вызывает сомнения тот факт, что в процессе профессиональной подготовки будущий педагог должен ориентироваться на развитие эмоциональной культуры, профессионально расти, самосовершенствоваться в данном аспекте. Формирование эмоциональной культуры как профессионально необходимой личностной характеристики педагога определяется процессом подготовки в вузе, содержательное наполнение которой осуществляется в соответствии со структурными составляющими эмоциональной культуры.

Таким образом, на основании исследования современных представлений об эмоциональной культуре педагога и подходов к содержанию данного феномена нами было сформулировано следующее определение:

Эмоциональная культура будущего педагога представляет собой целостное многокомпонентное динамичное качество личности, интегрирующее в себе сформированность ценностных ориентаций, утверждающих значимость эмоций в будущей профессиональной деятельности; стремление к совершенствованию своего личного эмоционально-ценностного опыта посредством эмоциональной рефлексии на основе совокупности знаний об эмоциональной сфере личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, самом феномене эмоций; способность управления своим эмоциональным состоянием и адекватным эмоциональным реагированием в ситуациях педагогического процесса.

Эмоциональная культура структурируется компонентами: аксиологическим (усвоение и принятие ценностей эмоциональных состояний и проявлений обучающихся); волевым (способность сознательно и целенаправленно регулировать свое эмоциональное поведение, управление эмоциональными реакциями), когнитивным (система знаний об

эмоциональных составляющих образовательного процесса и специфике эмоциональных взаимоотношений в педагогическом коллективе), конативным (способность и готовность оказывать эмоциональную поддержку субъектам образовательных отношений); рефлексивным (способность и готовность творчески осмысливать эмоционально сложные педагогические ситуации, давать адекватную оценку своим эмоциям и эмоциям субъектов образовательных отношений) и эксплицируется в перспективе «Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество). Более подробно выделенные нами компоненты эмоциональной культуры будущего педагога будут нами описаны в параграфе 2.2. настоящего исследования.

Несомненно, предлагаемая нами система выделенных структурных компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов подвижна, следовательно, компоненты указанной культуры могут быть дополнены. Таким образом, предлагаемая нами структура эмоциональной культуры будущих педагогов будет являться одной из возможных структур и не будет претендовать на ее завершенность.

Следующий параграф нашего исследования будет направлен на анализ факторов, влияющих на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

1.3. Факторы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета

Данный параграф посвящен анализу факторов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. В педагогических исследованиях выявление факторов формирования того или иного феномена является очень серьезной проблемой. В целом, к ним могут быть отнесены разнообразные процессы,

связи, явления, которые ведут нас к образованию системы. Выявление указанных факторов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов необходимо для нашего исследования, так как они оказывают сильное влияние на образовательный процесс. Используя дефиницию «фактор» (от лат. factor – делающий, производящий), мы будем понимать ее как системное образование, которое включает в себя различные причины, оказывающие влияние на разнообразные социальные процессы и явления.

Как видим, по утверждению А.В. Мудрика, «факторы» – «фактически не все они даже выявлены...» [248]. Обращаясь к пониманию роли факторов в научной психолого-педагогической литературе, мы видим, что в исследованиях имеются различные подходы к их выявлению и классификации – внешние, внутренние, управляемые, неуправляемые.

В своем исследовании мы будем рассматривать факторы как определенные черты, влияющие на результативность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

Как говорилось выше, ведущей целевой ориентацией формирования эмоциональной культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе связано с развитием личности будущего педагога. По словам Т. Манна, «... культура – это выражение извечного стремления человека к идеалу, это заложенное в нем тяготение к разуму, истине, справедливости; это стремление к совершенству...» [228].

Значимо, что в настоящее время требования социума к качеству профессиональной подготовки педагога, как было сказано в предыдущих параграфах нашей диссертации, актуализируют важность формирования его эмоциональной культуры, способности выстраивать эмоционально позитивный фон образовательного процесса, адекватно взаимодействовать с обучающимися. Имеющиеся у педагога знания и умения сегодня должны стать средством профессионального развития педагога на основе ценностно-смысловых установок культуры.

В психолого-педагогических исследованиях имеется значительное количество работ, связанных с различными аспектами профессионально-личностного развития педагога (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, С.Я. Батышев, Л.П. Буева, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Б.Е. Фишман, Е.Н. Шиянов [1, 38, 64, 77, 91, 143, 155, 194, 253, 239, 111, 329, 383] и др.), однако практика профессиональной подготовки педагога в вузе в достаточной степени не всегда обеспечивает его тем системным содержанием, которое важно для формирования его эмоциональной культуры. Таким образом, формирование эмоциональной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в университете, обуславливается определенными факторами, детерминированными организацией и содержанием обучения в университете, основными из которых, на наш взгляд, являются следующие:

1 фактор. Эклектичность в изучаемых дисциплинах содержания, влияющего на развитие эмоций у студентов.

Проанализировав учебные планы направлений подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профили «Начальное образование», «Дошкольное образование»; 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование. Организация внеурочной деятельности», «Начальное образование. Инклюзивное образование», «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», программа «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования», а также учебные программы дисциплин «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические

основы управления образовательной организацией», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Психология управления», мы обнаружили, что вышеперечисленные дисциплины имеют огромный потенциал для формирования у студентов-будущих педагогов эмоциональной культуры. Однако разрозненность и бессистемность подачи и раскрытия проблемы исследования не позволяют на должном уровне обеспечить данный процесс. В связи с этим в содержание учебных дисциплин необходимо целенаправленно включать вопросы, касающиеся формирования культуры эмоционального поведения, способности выстраивать эмоционально позитивный фон образовательного процесса, адекватно взаимодействовать с обучающимися, владеть навыками регуляции своего эмоционального поведения и пр.

Мы полагаем, что в содержании некоторых дисциплин имеются существенные возможности для формирования у будущих педагогов эмоциональной культуры («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса» («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе»), но знания в данных дисциплинах преподносятся разрозненно и бессистемно.

Мы понимаем, что направленность содержания изучаемых дисциплин на формирование эмоциональной культуры будущего педагога будет результативна, если организация занятий и предъявление обучающимся учебной информации будут основаны на принципе научности информации, ее системной подаче и эмоциональной насыщенности материала, новизне и

практической значимости информации, разнообразных формах ее предъявления.

На наш взгляд, данный фактор обусловлен еще и тем, что преподавателю важно не только донести определенное количество информации до обучающихся, но и продемонстрировать собственное личностно-эмоциональное отношение к учебному материалу, раскрыть взаимообусловленность фактов, которые привели бы к приобретению осваиваемых знаний с культурно-историческим контекстом конкретной эпохи. Необходимо, чтобы учебный материал был насыщен культурологическим содержанием. Однако переполненность различной учебной информацией приводит к тому, что обучающиеся не могут эмоционально прожить это содержание как достояние личной культуры, поэтому подача учебной информации должна выстраиваться с учетом эмоционального ее восприятия как составляющей культурного пространства деятельности, чтобы учебный материал органично входил в культурное пространство жизнедеятельности будущего педагога, создавая условия для реализации им личностных смыслов.

Мы считаем, что оптимизация содержания учебного материала и его эмоциональная насыщенность обусловлена интегративным характером гуманитарного знания, требует совершенствования образовательных технологий, изменения принципов педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. Направленность содержания изучаемых дисциплин на формирование эмоциональной культуры педагога подразумевает в первую очередь формирование ценностно-ориентационной и эмоционально-волевой сфер личности обучающихся. Однако содержательное наполнение учебных дисциплин, их эмоциональная насыщенность, способы подачи преподавателем учебного материала зачастую не соответствуют механизмам формирования у обучающихся навыков эмоционального поведения и опыта эмоционально-ценностных отношений. Основной задачей учебных дисциплин чаще всего остается

подача материала, которая не учитывает особенности будущей профессиональной педагогической деятельности, усугубляет негативные проявления в развитии эмоциональной сферы будущих педагогов.

Следовательно, при отборе содержания дисциплины важно учитывать специфику будущей профессиональной деятельности педагогов, требования к качеству их профессиональной подготовки. Важно определить эмоциональную значимость ценностно-ориентированной учебной информации, поскольку содержание учебной информации влияет на формирование эмоциональной сферы личности обучающегося, его ценностных установок, профессиональных убеждений, нравственных качеств, стимулирует познавательную активность и самостоятельность, потребность в саморазвитии.

Выделение данного фактора связано еще и с тем, что содержательное наполнение учебных дисциплин и форма подачи учебного материала должны опираться на личностное развитие обучающихся, становление их мотивационно-ценностной сферы. Содержательное наполнение учебного материала должно опираться на формирование профессиональных ценностей, мотивационных установок, создавать условия для их оценивания, переживания, возможность проявлять их в своем поведении и учебно-профессиональной деятельности. С данной задачей успешно справляются эмоции, всегда взаимосвязанные с ценностями, которые являются их смысловым фундаментом.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональная насыщенность, системная подача материала, новизна и практическая значимость информации, разнообразные формы ее предъявления, смещение акцента на развитие личностных качеств, создание условий для развития ценностно-смысловой сферы обучающихся обеспечивает формирование эмоциональной культуры будущих педагогов с учётом их особенностей, требований к качеству профессиональной подготовки, специфики

профессиональной деятельности, что подтверждает актуальность выделенного нами фактора.

2 фактор. Уровень развития эмоциональности и эмоциональной рефлексии студентов.

В рамках работы над темой диссертационного исследования было определено, что одной из основных задач формирования эмоциональной культуры педагога становится развитие эмоциональной рефлексии. С точки зрения А.Б. Холмогоровой, Н.Г. Гаранян, «чем меньше современный человек связан с разрабатываемыми тысячелетиями способами защиты от собственных чувств, тем в большей степени он разрушается ими, так как не готов принять эти чувства и психологически работать с ними» [364, с. 61-90]. Мы поддерживаем указанное утверждение ученых, поскольку лишь в ситуации развития эмоциональной рефлексии у будущего педагога развиваются когнитивный компонент эмоциональной культуры и мотивационно-ценностная рефлексия эмоциональной сферы личности, благодаря которой создаются условия для осознания собственных профессионально-личностных позиций и смыслов. В итоге происходит развитие чуткости, эмоциональной устойчивости, способности к сопереживанию, сочувствию, эмоциональному восприятию происходящего, пониманию эмоционального состояния других людей, способности контролировать свое эмоциональное поведение в различных ситуациях взаимодействия участников педагогического процесса.

Соответственно одним из важных условий профессионализма педагога является его эмоциональная устойчивость, проявляющаяся в способности личности противодействовать негативным факторам, неблагоприятным ситуациям педагогического взаимодействия, эффективно справляться с эмоциональными проявлениями и владеть навыками саморегуляции эмоционального состояния. Не менее важным личностным качеством будущего педагога является эмоциональная гибкость как способность активизировать собственные эмоциональные проявления, контролировать

негативные эмоции, приспосабливаясь к различным ситуациям педагогического взаимодействия.

В нашем исследовании формирование эмоциональной культуры будущего педагога предполагает включение герменевтико-педагогических ситуаций, которые определяют смысловое наполнение учебно-профессиональной деятельности, стимулируют развитие профессионально важных качеств, реализацию личностного потенциала студента, его способности управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями, развитие эмоциональной рефлексии. С этой целью в процессе профессиональной подготовки реализуется система педагогических воздействий, обуславливающих эмоционально-личностное развитие будущего педагога: учебные материалы направлены на реализацию личностного потенциала студента, его способности управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями, развитие эмоциональной рефлексии, способствуют осмыслению практического опыта, обеспечивая педагогически целесообразное взаимодействие участников образовательного процесса.

Следовательно, для будущего педагога важной становится эмоциональная рефлексия, которую мы в своей работе понимаем как способность к самонаблюдению, самоанализу процессов возникновения эмоций и способов эмоционального реагирования. Эмоциональная рефлексия является особой формой мыслительной деятельности будущего педагога, ориентированной на понимание и личностное восприятие своего эмоционального поведения, являющееся формой самовыражения и самореализации, что актуализирует выявленный фактор.

3 фактор. Уровень развития эмоциональной культуры у преподавателей университета.

Одним из наиболее важных факторов формирования эмоциональной культуры будущего педагога является высокий уровень развития эмоциональной культуры преподавателя университета, который реализует

блок психолого-педагогических дисциплин, его культурно-педагогический опыт, интеллект и профессиональная позиция, а также демонстрирует образец поведения в различных ситуациях учебно-воспитательного процесса. В процессе формирования эмоциональной культуры будущего педагога усиливается эмоциональная и нравственно-педагогическая нагрузка преподавателя вуза, происходит расширение пространства его профессионально-личностного влияния на обучающихся, проявляется уровень его общей и профессиональной культуры. В своей профессиональной деятельности преподаватель должен основываться на организации педагогически целесообразного взаимодействия с субъектами образовательного процесса, развивать свои личностные качества, уровень профессиональной культуры.

Эффективному формированию эмоциональной культуры будущего педагога будет способствовать практика общения с преподавателем вуза, профессиональная культура которого обуславливает развитие способности студента к пониманию и личностному восприятию своего эмоционального поведения, готовности к созданию и передаче ценностей.

Выделенный нами фактор звучит в унисон с точкой зрения О.М. Кулебы, которая говорит о том, что будущий педагог должен взаимодействовать с преподавателем, имеющим высокий уровень эмоциональной культуры, способным к регуляции и управлению своим эмоциональным поведением, а также пониманию и анализу поведенческих проявлений участников образовательного пространства, контролю данного процесса [196, с. 57-59].

В работах Г.Н. Казанцевой определяется, что результативность образовательной деятельности будущего педагога перейдет на качественно иной уровень, если профессиональная деятельность преподавателя вуза пронизана эмоциональной составляющей, так как процесс обучения будет неразрывно связан с воспитательным процессом, демонстрируя обучающимся проявления подлинной субъектности [158, с. 421-425].

Сформированность общей и профессиональной культуры преподавателя вуза, как отмечает В.А. Сластенин, становится важным фактором эффективности подготовки педагога: «продуктивность педагогической деятельности определяется степенью владения учителем универсальным знанием о порождающих личность биопсихосоциокультурных процессах. А это означает, что специализация педагога в той или иной области науки вторична по отношению к социогуманитарной, психолого-педагогической и культурологической базе» [329].

Таким образом, в процессе взаимодействия преподавателя со студентами могут возникать два эмоциональных полюса общения. Преподавателю необходимо ориентироваться на положительные эмоции, поскольку лишь они способны дать истинный развивающий эффект. Негативные эмоциональные переживания можно использовать лишь как определенное ситуативное средство, используемое с целью достижения позитивного эмоционального эффекта. Выстраивать процесс взаимодействия на позитивных эмоциях в эмоционально благоприятной педагогической среде, эмоционально откликаться на психическое состояние студентов и их эмоциональные проявления преподавателю помогает наличие педагогического такта, психологической гибкости, сформированная нравственная позиция, обращение к личностному опыту. Следовательно, обращение преподавателя к личностному опыту эмоционально насыщает образовательный процесс, поскольку вызывает у студентов разнообразные эмоции, чувства, впечатления, помогает выйти за пределы собственного опыта, проанализировать его, сформировать собственную позицию, ценностные ориентиры педагогической деятельности.

Как было отмечено выше, обладая высоким уровнем сформированности эмоциональной культуры, преподаватель реализует индивидуальные способы организации эмоционально насыщенного образовательного процесса с учетом степени профессиональной

компетентности и личностных характеристик. Профессиональная деятельность преподавателя вуза способствует раскрытию потенциальных возможностей обучающихся, их готовности и способности к профессиональному самовыражению и самосовершенствованию.

Для обоснования данного фактора обратимся к рассмотрению понятия «самовыражение». В современных условиях содержание профессионального образования должно базироваться на понимании эмоциональной культуры как слагаемого личностной культуры. В рамках нашего исследования эмоциональная культура рассматривается как системное, интегральное, динамическое образование личности, определяющее стиль и области профессиональной деятельности, поскольку отражает принятие ценности эмоционального самовыражения педагога во всех проявлениях. Основой самовыражения выступают ценностные ориентации педагога. Самовыражение – это одна из основных потребностей человека (К.А. Абульханова-Славская) [3].

Е.В. Зинченко [145] считает, что самовыражение есть стремление человека адекватно анализировать свой внутренний мир посредством внешних проявлений. Последние годы самовыражение активно изучается в рамках исследований социальных сетей. В этой связи мы понимаем, что даже в условиях социальных сетей человек стремится к самовыражению благодаря техническим возможностям. Основой самовыражения человека являются его ценностные ориентации. «Самовыражение – тот способ, которым личность проявляет, регулирует свою активность в процессе объективации» [3]. Эмоциональная составляющая культуры самовыражения «окрашивает» то, что осуществляет человек в процессе самораскрытия.

В исследованиях А.Ф. Яфальян представлены три вида самовыражения человека: эмоциональное, интеллектуальное, действенное [400]. При этом содержательную основу самовыражения личности образует система ценностных ориентаций, которая показывает ее отношения к действительности, самой себе и к другим людям.

О.А. Скороходова к умениям эмоционального самовыражения относит регулятивные, перцептивные, эмпатийные и творческие [328, с.139-143]:

– эмоциональная регуляция предполагает появление эмоции, самоопределение эмоционального поведения, мгновенную эмоционально-психологическую трансформацию своего эмоционального поведения в зависимости от течения ситуации. Следовательно, регулятивные умения включают в себя: распознавание эмоций, адекватное реагирование и изменение своего эмоционального поведения в зависимости от обстановки, управление эмоциональными проявлениями, рефлексия эмоциональных проявлений;

– к перцептивным умениям относится большая группа умений, основными из которых являются умения: управлять и организовывать эмоциональное восприятие, анализировать эмоциональные проявления людей в конкретной ситуации деятельности, «читать» вербальные и невербальные эмоциональные проявления;

– эмпатийные умения базируются на потребности личности в другом человеке и характеризуются переживанием его эмоционального состояния, отождествления с ним. Когнитивные аспекты данного процесса создают условия для перевода личности к эмоциональному сочувствию, а затем эмоциональному содействию;

– эмоционально-творческие умения связаны с понятием эмоциональной креативности [95], понимаемой как развитие эмоциональных качеств, которым свойственна новизна и аутентичность. К данной группе можно отнести умения: прогнозирования эмоциональных проявлений, трансформации эмоционального поведения в ситуации появления негативных эмоциональных реакций и др.

Основным потенциалом, определяющим гибкость и эмоциональную насыщенность образовательного процесса, становится готовность преподавателя вуза к реализации современных образовательных технологий, поиску творческих вариантов решения учебно-профессиональных задач

педагогического процесса, ориентация на личностно-творческие формы учебной работы, рефлексивность и развитие личностного потенциала обучающихся.

Мы понимаем, что воздействие преподавателя на обучающихся может не только активизировать личностный и профессиональный потенциал студентов, но и стать определенным дистрессором, последствия этого могут иметь долговременный эффект, вызывая у обучающихся снижение мотивации учения, снижение самочувствия, усиление тревожности, фрустрации, провоцировать агрессивные проявления или стремление к конфронтации. И одной из значимых задач преподавателя становится предупреждение таких проявлений. Преподаватель не только должен сам владеть навыками саморегуляции деятельности, но и обеспечить актуализацию эмоционального потенциала своих подопечных, регуляцию их эмоционального состояния. В данной ситуации рефлексия становится важным средством самодиагностики результативности педагогических действий преподавателя, возможностью эффективного реагирования на ситуации педагогической деятельности, что подтверждает выделенный фактор.

Четвертый фактор, влияющий на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, мы обозначили как усиление практической направленности обучения, способствующее активному усвоению информации на основе моделирования образов будущей профессиональной деятельности и себя в ней.

Обосновывая выделение указанного фактора, справедливости ради следует отметить, что усиление практической направленности образовательного процесса означает признание преобладающего значения практических форм учебной деятельности, способствующих организации педагогической практики и активному усвоению учебного материала, применению моделирующих технологий, формированию рефлексивных навыков и переживания студентом эмоционально важных ситуаций в

процессе обучения. Эмоциональная насыщенность данного процесса обуславливает личностную включенность будущего педагога в образовательный процесс, приводит в активное состояние мыслительные процессы, эмоциональные и волевые составляющие личности обучающихся.

В контексте нашего исследования усиление практической направленности образовательного процесса с учетом эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия предполагает, что в ходе практической работы акцент делается на такие задания, которые мотивируют будущих педагогов анализировать эмоциональные аспекты будущей профессии и педагогического взаимодействия участников педагогического процесса. Студенты в процессе учебно-практической деятельности проводят анализ понятий, определяющих различные аспекты взаимодействия субъектов образовательных отношений (доверие, сопереживание, согласие, полное принятие ребенка), разбирают главные особенности их выражения в воспитательно-образовательном процессе. Обучающиеся рассматривают различные проблемы эмоциональной депривации, фрустрации, разнообразные формы психологической защиты, анализируют причины эмоционального выгорания педагогов, анализируют специфику их негативного воздействия на труд педагога, разбирают и анализируют возможности разнообразных форм профилактики профессиональных деформаций [301].

Действенность данного фактора подтверждается в эмпирической части нашего исследования, непосредственно связанной с прохождением студентами педагогической практики (ресурсные центры Института образования БФУ им. И. Канта). Несомненно, педагогическая практика будущих педагогов является важнейшей составляющей процесса их профессиональной подготовки, важно овладеть широким комплексом не только профессиональных компетенций, но и определенных личностных качеств. Ее комплексный характер предполагает проведение различных форм работы с учащимися, обуславливая развитие личностных и

профессиональных компетенций. Будущие педагоги в процессе педагогической практики моделируют и решают герменевтико-педагогические ситуации, обладающие эмоционально-насыщенным характером. Взаимодействие будущих педагогов с детьми выражается в том, что в процессе прохождения педагогической практики студенты осуществляют различного рода психолого-педагогические мероприятия с обучающимися. В процессе подготовки к данным мероприятиям студенты анализируют эмоциональные проявления обучающихся: насколько это будет увлекательно, какие чувства смогут пробудить, какие личностные качества развивают и др.

Результаты педагогической практики позволяют оценить уровень теоретического усвоения материала и практической готовности будущего педагога к самостоятельному решению профессиональных задач, развитость мотивационных составляющих его деятельности, ценностных ориентиров, готовности к эмоционально насыщенному взаимодействию с участниками образовательного пространства, уровень соответствия личностных качеств избранной профессиональной деятельности. Практическая ориентированность обучающего процесса создает условия для реализации и развития студентами своего внутреннего потенциала, понимания сущности и социальной значимости будущей профессиональной педагогической работы.

Кроме того, педагогическая практика служит объектом структурированного анализа. Для того чтобы эффективно выполнить свои функции, практика должна иметь рефлексированный характер. С целью развития рефлексии в процессе практики важно включить будущих педагогов в рефлексивный процесс, обуславливающий осознанность выполнения ими профессиональных функций, результативность своих действий.

Следовательно, усиление практической направленности образовательного процесса с учетом эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия способствует активному усвоению

учебного материала, применению моделирующих технологий, формированию рефлексивных навыков и переживания студентом эмоционально важных ситуаций в процессе обучения и прохождения педагогической практики, что подтверждает актуальность данного фактора.

Характеризуя развитие современного образования в высшей школе, можно заметить, что появилась достаточная свобода в выборе альтернативных курсов, спецкурсов и спецсеминаров, вариативность их содержания. Такие возможности позволяют вносить существенные изменения в проектирование основных образовательных программ, ориентируясь при этом на усиление практической направленности подготовки, которое приведет и к активному усвоению студентами теоретической информации [266]. Появляется необходимость создания ресурсного центра как формы сетевого взаимодействия вуза и образовательного учреждения. Такая модель организации взаимоотношений между сетевыми партнерами поможет значительно повысить качество профессиональной подготовки будущих педагогов.

Анализируя действенность указанного фактора, мы обнаружили, что в исследованиях по проблемам профессионального образования отмечается, что в основе качественного выполнения трудовых действий и функций лежат процессы формирования личностных новообразований, возникающих при решении практических задач. Эти задачи будут требовать как системных теоретических знаний, так и глубокой практической подготовки [213]. Одним из решающих условий качественной профессиональной подготовки будет являться творческая деятельность как на этапе теоретического обучения, так и на практике.

Для выработки адекватных представлений о будущей профессиональной деятельности целесообразно говорить об изменениях внутренней, личностной стороны, поскольку именно они обуславливают уровень формирования эмоциональной культуры. В такой логике важно понимать, что эмоциональная культура является целостным личностным

образованием, определяющим проявления индивида во всех видах деятельности [253].

Поскольку любая деятельность имеет многокомпонентную структуру, мы посчитали возможным на примере модели деятельности педагога, разработанной Н.В. Кузьминой, проследить проявление эмоциональной культуры как вида деятельности: гностический компонент, решая задачу накопления знаний о педагогической системе в целом, вооружает знаниями об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса; проектировочный компонент, связанный с проектированием целевых ориентиров учебного курса, охватывает всю сферу способов эмоционального реагирования в профессиональной деятельности и эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства; конструктивный компонент, основанный на дидактическом и методическом обеспечении педагогического процесса, содействует эмоциональной ориентации профессиональных действий и трудовых функций; организаторский компонент, ориентированный на конкретное внедрение запланированного в реальную практику, позволяет накапливать собственный эмоциональный опыт; коммуникативный компонент, включающий педагогически целесообразные взаимоотношения, приводит к овладению инструментами управления своими эмоциональными состояниями и эмоциональными состояниями других субъектов педагогических отношений [158].

В современной практике высшего образования возникают трудности преломления этой модели в образовательной среде вуза и прежде всего вследствие изменения роли преподавателя: от информатора к тьютору и наставнику. Субъектно-ориентированный характер процесса профессиональной подготовки будет требовать актуализации личностных начал как преподавателя, так и студента [171]. Такое взаимодействие позволит преподавателю продемонстрировать собственный уровень

сформированности эмоциональной культуры как целостного личностного образования, необходимого в педагогической деятельности.

Соответственно выделенный нами фактор позволяет решить две большие группы задач: задачи, связанные с трансляцией учебных знаний (коммуникативная задача) и задачи на активизацию творческого потенциала и самостоятельности (социально-психологические задачи).

Следовательно, выявление данного фактора будет влиять, в целом, на процесс формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

5 фактор. Включение самодиагностики в деятельность, моделирующую профессиональную.

Анализируя данный фактор, необходимо сказать, что субъект-субъектные взаимоотношения предполагают по-новому взглянуть на уже сложившиеся в педагогической практике стереотипы, в которых зачастую была обезличена роль обучающегося, абстрагирована личность и монологизировано место педагога в педагогическом процессе. Для исправления этих позиций педагогу необходимо обращение к самодиагностике. Под самодиагностикой можно понимать стремление преподавателя организовать обратную связь в процессе обучения, поскольку сам процесс и отношения всегда будут эмоционально окрашены, что не позволит усомниться в правильности выбранного характера общения. В образовательном процессе вуза предполагается использование поисковых и творческих форм самодиагностики [6].

В данном случае самодиагностика будет выступать как стимул саморазвития и самосовершенствования. В русле формирования эмоциональной культуры будущих педагогов мы ведем речь о необходимости приобретения и совершенствования собственного эмоционального опыта, который также является стимулом профессионального развития. В процессе самодиагностики педагогу можно определить уровень интереса к процессу и результатам своей деятельности, способности к преобразованиям педагогической действительности.

Можно указать и на то, что самодиагностика будет проявляться на определенных этапах профессионального становления.

Первый этап будет требовать серьезной оценки собственной готовности к будущей профессиональной деятельности. Первая практика ознакомительного характера будет актуализировать мотивационно-ценностный потенциал личности будущего педагога. На этом этапе произойдет становление профессиональной деятельности, которая невозможна без проявления эмоциональной культуры.

На втором этапе начинается формирование своего «Я» как профессионала. Второй этап является этапом практического самоопределения посредством участия в реальной педагогической деятельности. Происходит приобретение своего профессионального «почерка», который будет принуждать к необходимости самообразования и самовоспитания.

Третий этап – этап самореализации. Самодиагностика особенно важна как вектор будущего профессионального развития и становления профессионала на основе ценностных ориентиров и ключевых компетенций. Эмоциональная культура при этом проявляется в индивидуальности обучающегося. Именно этот этап предполагает процесс формирования профессионального педагогического мастерства [13]. Исследования профессионального мастерства педагогов с точки зрения уровня развития профессиональных компетенций направляют нас к рассмотрению вопроса о социализации педагога. Социализация педагога обязательно будет сопровождаться эмоциональными проявлениями: отношение к деятельности, накопленному опыту, ответственности за качество профессиональной деятельности, самоутверждение и самоактуализация.

6 фактор, влияющий на уровень сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов, – использование в образовательном процессе вуза инновационных форм и технологий обучения, способствующих развитию эмоциональности студентов.

Для того чтобы процесс формирования эмоциональной культуры будущего педагога протекал более эффективно, необходимо интенсифицировать процесс профессиональной подготовки за счет внедрения инновационных образовательных технологий, позволяющих создать благоприятную эмоциональную среду освоения знаний, формирования навыков и развития личностных качеств.

В нашем исследовании под образовательными технологиями мы будем понимать образовательные ресурсы интенсификации образовательного процесса, способствующие углублению и расширению содержания образования, раскрытию внутреннего потенциала обучающихся. В практике профессиональной подготовки педагогов активно применяются личностно-ориентированные технологии, создающие условия для повышения учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов.

При этом М.М. Левина полагает, что определение образовательной технологии должно базироваться на принципе системного подхода к процессу подготовки педагога [209, с. 252], позволяющем определить целевые ориентиры данного процесса, обозначить стратегию подготовки к выполнению педагогом профессиональных функций, спроектировать и реализовать образовательные технологии. Выбор образовательной технологии детерминирован целевыми ориентирами, степенью готовности обучающихся к восприятию определенной информации, наличием психолого-педагогических условий эффективности данной деятельности (психологического настроя, установки, мотивации, взаимодействия с преподавателем и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу показывает, что образовательные технологии имеют тенденции к совершенствованию и обновлению в связи с постоянными изменениями в научной и практической педагогической деятельности, расширением технических возможностей и вузовского потенциала, которые активно

применяются в целях повышения эффективности педагогического процесса и качества образования педагогов в вузе.

Следовательно, мы можем говорить о том, что деятельность по проектированию и реализации образовательных технологий играет большую роль в работе преподавателя и всего педагогического коллектива вуза, поскольку образовательная технология базируется на фундаменте определенной научной концепции, обладает конкретными содержательными характеристиками и методическими указаниями по их применению в практической образовательной деятельности, вырабатывает четко заданную систему диагностики и управления данным процессом, создавая условия для изучения качества профессиональной подготовки в соответствии с образовательным стандартом.

Мы предполагаем, что активное применение образовательных инновационных технологий в процессе профессиональной подготовки обусловлено особенностями современной социальной ситуации, в которой все более четко прослеживается взаимосвязь между научными, культурными и техническими знаниями. Сегодня требования к качеству профессиональной подготовки педагога диктуют необходимость как хорошего знания своего предмета, так и его способность и готовность постоянно совершенствовать свои профессионально-личностные возможности, использовать современную информацию и технологии ее представления обучающимся в процессе практической работы. Применение инновационных образовательных технологий в образовательном процессе вуза дает возможность максимально раскрыть потенциал обучающихся. Более того, активное применение образовательных технологий расширяет мотивационное содержание образовательного процесса, создает условия для разработки учебных программ и их дидактического сопровождения, расширяет профессиональное мышление преподавателя, направляет его деятельность на решение задач результативности образовательного процесса.

Также выделение в исследовании эмоциональной культуры педагога такого фактора, как использование в образовательном процессе вуза инновационных форм и технологий обучения, обусловлено и тем, что целевые ориентиры реализации инновационных образовательных технологий определяют необходимость их применения на всех этапах формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Основными образовательными технологиями в нашей работе стали: арт-коучинг, арт-технологии (элементы музыкотерапии, изотерапии, фототерапии, библиотерапии, драматерапии), контекстного обучения, игровые, проектные, информационно-коммуникационные, кейс-технологии, рефлексивные, исследовательские, предполагающие познавательную и ценностно-смысловую деятельность обучающихся на основе рефлексии. Эффективное использование данных технологий включает в себя: осуществление познавательных процедур, включающих на каждом этапе формирование культуры рефлексии; развитие навыков анализа и самоанализа; эмоционально-личностной насыщенности учебно-игровой деятельности, обусловленной ее ролевыми позициями; эмоциональную и интеллектуальную рефлексия образовательного процесса, предполагающую имитационное и ролевое моделирование.

Кроме того, оптимизация образовательного процесса диктует необходимость применения технологий, позволяющих организовать индивидуальное пространство деятельности обучающихся, их самостоятельную поисковую учебную работу в различных условиях, и этому способствует активная реализация в образовательном пространстве современных информационных технологий и различных цифровых образовательных ресурсов.

В настоящее время активное применение мультимедийных образовательных ресурсов, современных информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе дает возможность представить учебный материал не только в печатном, но и в звуковом, графическом, анимированном виде, создавая возможности для

более качественного усвоения обучающимися учебной информации, оптимизации системы оценки, контроля и коррекции знаний будущих педагогов, повышения заинтересованности обучающихся к изучаемым предметам, доступности информационных ресурсов и др.

Таким образом, инновационные технологии, применяемые в образовательном процессе с целью формирования эмоциональной культуры будущего педагога, способствуют построению определенных ситуаций личностно-формирующей эмоционально благоприятной среды. Их использование в образовательном процессе целесообразно, поскольку увеличивается пространство самостоятельной работы студентов, интенсивность и эмоциональная насыщенность образовательного процесса, учебно-профессиональная мотивация, у будущих педагогов формируются навыки самоанализа и самоконтроля учебной работы.

7 фактор. Трансдисциплинарность в обучении студентов в университете.

На наш взгляд, одним из средств, которые будут оказывать влияние на эффективность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов является разработка учебных дисциплин и факультативов, представляющих собой системное объединение теоретических, методических и практических вопросов в русле решения определенной проблемы. Такой комплекс – модуль позволит трансформировать разрозненные знания в профессиональную компетенцию.

Современные исследования проблем профессионального образования, возникших вследствие изменения требований современной образовательной парадигмы, предусматривают интеграцию теоретических знаний через реализацию межпредметных связей [156]. Исходя из этого, понятие трансдисциплинарности по праву считают одним из главных средств преобразования процесса профессиональной подготовки педагога.

В ходе нашего исследования мы пришли к пониманию необходимости определения особенностей педагогической интеграции, которая будет

отличаться от научной интеграции: интеграция целеполагания, ориентированная на формирование нового педагогического сознания профессионала; интеграция междисциплинарного характера, предполагающая проектирование образовательного процесса с учетом возможности диагностики и коррекции планируемого результата; интеграция технологического характера, связанная с необходимостью определения комплекса технологий, в максимальной степени позволяющих достигать поставленной цели; интеграция профессиональных умений как совокупности практических действий и трудовых функций, приобретаемых в ходе профессиональных проб и в условиях моделирования эмоционально насыщенных педагогических ситуаций на базе ресурсных центров.

Заметим, что относительно формирования эмоциональной культуры будущих педагогов можно говорить о следующих вопросах интеграции: внедрение в образовательную среду вуза различных подходов, предназначенных для создания эмоциональной культуры; использование рефлексивного механизма и механизма мотивационного потенциала как средств формирования указанной культуры; моделирование эмоционально сложных педагогических ситуаций, основанных на знании об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса.

Очевидно, что основу фактора трансдисциплинарности применительно к нашему исследованию составляют знания об эмоциональной культуре как части общей и профессиональной культуры, эмоциональности педагога как личностной характеристике, а также готовности и способности будущих педагогов контролировать собственные эмоциональные проявления, эмоционально поддерживать субъекты педагогического пространства. Особую важность этот фактор представляет в подготовке специалистов в области образования, поскольку ориентирует педагогов на постоянное пополнение теоретических знаний и адекватное их применение в практической деятельности [92]. Фактор трансдисциплинарности потребовал

от нас изучения особенностей организации и функционирования образовательного процесса в условиях вуза.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что при построении герменевтико-педагогической концепции и определении педагогических условий, которые обеспечат эффективность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, необходимо учитывать разнообразные факторы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный анализ работ, посвященных эмоциональной культуре педагога, позволил нам зафиксировать следующее:

1. Совершенствование образовательного процесса обусловлено в первую очередь особенностями культурного развития общества. Одной из задач образования является развитие способности воспринимать и анализировать окружающее пространство, людей и себя как субъекта культуры. Культура является обобщенной характеристикой духовности общества, формой приложения сил человека в различных видах деятельности, духовно-практического преобразования мира, социальной деятельности, в соответствии с ценностными ориентирами. В настоящее время в развитии современного образования мы можем наблюдать усиление его гуманистической направленности, методологическим фундаментом образования становится культурологический подход как система теоретико-методологических принципов развития и организационно-педагогических воздействий, способствующих эффективному культурному развитию человека на различных ступенях образования. Следовательно, сущность образовательного процесса понимается как приобщение к культуре.

2. Изучение эмоциональной культуры личности основывается на серьезных теоретических и эмпирических исследованиях, заложенных представителями философии, истории, лингвистики, антропологии,

культурологии, социологии, аксиологии, педагогики, психологии и других наук, которые будут учтены при разработке герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Общепринято культуру рассматривать как исторически обусловленный уровень общественного развития, созидания и креативности личности, проявляемый формами и типами реализации жизнедеятельности, взаимодействия между людьми, создаваемыми ими материальными и духовными ценностями. Культура только в том случае получает реализацию, если становится свойством личности человека. В связи с этим нормы культуры, являясь социальными сущностями, не наследуются человеком, как биологические свойства, а реализуются через индивидуальное сознание, становясь стабильными показателями поведения, воспроизводятся в практической деятельности личности, становясь мировоззрением. Можно говорить о том, что развитие культуры является процессом формирования качеств личности.

3. Анализ современного научного культурологического понимания эмоционального поведения человека подчеркивает социальную его обусловленность. Признавая природную сущность и взаимообусловленность эмоций, инстинктов и рефлексов, ученые рассматривают важность и необходимость сосуществования в них биологической и социальной составляющей с поэтапным преобразованием первой в последнюю. Развитие эмоциональной сферы личности рассматривается как интериоризация знаний и фактов культуры, являющихся целостными образованиями, реально существующими в ходе ее взаимодействия с культурными ценностями. Изучение культурных преобразований эмоциональной деятельности личности осуществляется в нескольких направлениях: развитие эмоциональных реакций личности, рассмотрение факторов и механизмов включения в эмоциональную сферу человека новых переживаний, обусловленных социальными изменениями в потребностной сфере личности; исследования эмоциональной саморегуляции личности, возможностей

осуществления контроля за своими эмоциями, адекватного самоанализа своей деятельности; исследование различных аспектов изучения эмпатии как свойственной лишь человеку формы коммуникации; изучение феномена «эмоциональная культура».

4. Теоретические изыскания позволили сделать вывод о том, что понятие «эмоциональная культура» ученые рассматривают как сложное, динамическое, многокомпонентное образование личности, интегрирующей основой которого выступает взаимосвязь системного, личностно-деятельностного, социологического и культурологического подходов. Эмоциональная культура определяется как способность личности адекватно реагировать на окружающую действительность. Она оказывает регулирующее воздействие на эмоциональную сферу личности, проявляясь во взаимоотношениях человека с другими людьми, формах коммуникации, способностях управлять своим поведением и др.

5. Проанализированные научные подходы к изучению феномена эмоциональной культуры будущих педагогов позволили в дальнейшем выделить и обосновать ведущий, системообразующий антропо-герменевтический подход к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов. Выяснено, что эмоциональная культура педагога является частью культуры его эмоций, представляющей собой форму воплощения его эмоционального содержательного наполнения, которое определяет проявление эмоций и опыта профессионального поведения. Эмоциональная культура в педагогической науке рассматривается как деятельность педагога, охватывающая сферу способов эмоционального реагирования, поведенческих форм, возможностей контроля эмоций, способов эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства. Выявлено, что в педагогической науке сегодня имеются различные подходы к определению эмоциональной культуры педагога: как свойство личности педагога; как готовность педагога к распознаванию эмоций и контролированию эмоциональных состояний в педагогическом

процессе; как возможность применения педагогом эмоционального интеллекта для управления эмоциональными состояниями (как своими, так и других людей), выделение их ценностной составляющей для эффективного осуществления педагогической деятельности, что осуществимо только на основе развития у педагога навыков эмоциональной саморегуляции. Данные подходы, по нашему мнению, не противоречат друг другу, а скорее углубляют понимание данного феномена.

6. Установлено, что в качестве функций эмоциональной культуры, базирующейся на конструктивных эмоциях, способствующих результативности решения педагогом профессиональных задач, в педагогической науке выделяются следующие: функция информации, основанная на накоплении важных для решения профессиональных задач знаний о специфике эмоциональной сферы личности и особенностях ее проявления в педагогической деятельности; функция побуждения, основанная на способности идентификации личности педагога с другими; функция регуляции, связанная с осознанием и управлением эмоциональным поведением субъектов образовательного пространства, и функция саморегуляции педагога, определяющая профессиональное эмоциональное поведение педагога.

7. Выявлено, что к структурным составляющим эмоциональной культуры педагога специалисты относят следующие компоненты: аксиологический (ценностный), мотивационный, когнитивный (интеллектуально-содержательный), конативный (поведенческий, действенно-практический, деятельностно-технологический). Мы считаем целесообразным выделение еще двух компонентов эмоциональной культуры личности – волевого и рефлексивного, – поскольку нельзя говорить о сформированности эмоциональной культуры будущего педагога без развитости эмоционально-волевых структур личности будущих педагогов, которая проявляется в высоком уровне нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, особенностях

психоэмоционального поведения личности, сформированности ее волевых структур, а также развитости рефлексивных умений, высокого уровня принятия себя как личности, профессионала, способности адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса. Являясь многокомпонентной характеристикой личности педагога, эмоциональная культура интегрирует в себе знания об эмоциональных составляющих педагогической работы, ее ценностной ориентации, навыки эмоциональной саморегуляции, способствующие созданию благоприятной эмоциональной атмосферы педагогической деятельности, умения эффективного совершенствования собственного эмоционального опыта практической работы. Не вызывает сомнения тот факт, что в процессе подготовки будущих педагогов должен ориентироваться на развитие эмоциональной культуры, профессионально расти, самосовершенствоваться.

8. Определено, что формирование эмоциональной культуры как профессионально необходимой личностной характеристики педагога определяется процессом подготовки в университете. Содержательное наполнение данной подготовки осуществляется в соответствии со структурными составляющими эмоциональной культуры, поэтому важной частью подготовки педагога, вместе с совершенствованием теоретической и практической подготовленности, должно стать формирование культуры эмоционального поведения, способности выстраивать эмоционально позитивный фон образовательного процесса, адекватно взаимодействовать с обучающимися, владеть навыками регуляции своего эмоционального поведения. Имеющиеся у педагога знания и умения сегодня должны стать средством профессионального развития педагога на основе ценностно-смысловых установок культуры.

9. Выявлено, что результативность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обусловлена следующими факторами: эклектичность в изучаемых дисциплинах содержания, влияющего на

развитие эмоций у студентов; уровень развития эмоциональности и эмоциональной рефлексии у студентов; уровень эмоциональной культуры у преподавателей университета; усиление практической направленности обучения, способствующее активному усвоению информации на основе моделирования образов будущей профессиональной деятельности и себя в ней; включение самодиагностики в деятельность, моделирующую профессиональную; использование в образовательном процессе университета инновационных форм и технологий обучения, способствующих развитию эмоциональности студентов; трансдисциплинарность в обучении студентов в университете.

Результаты проведенного теоретического исследования доказывают, что формирование эмоциональной культуры будущего педагога является важной составляющей его профессиональной подготовки к будущей педагогической деятельности. Вышеизложенные выводы позволили нам перейти к разработке герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущего педагога, которая представлена во второй главе диссертационного исследования.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1. Подходы и принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

В данном параграфе мы обоснуем систему подходов и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Исследование позволит сформировать мировоззренческую позицию нашей работы, определить общие способы изучения эмоциональной культуры будущих педагогов, наметить содержательные ориентиры исследования, а также конкретизировать исследуемый процесс в интересующей нас области познания.

Теоретико-методологические подходы педагогических исследований являются важным атрибутом изучения того или иного феномена. С точки зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, методологический подход – это методологическая ориентация исследования, руководящий принцип исследования. Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня методологического знания: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический [61].

Выделение подходов к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов является приоритетным условием нашего научно-педагогического исследования, фундаментом концепции, так как подход определяет суть объекта исследования и определяет основные направления в решении обозначенной научной проблемы. Выбор каждого из выделенных нами подходов актуализируется сущностью и структурой эмоциональной культуры.

По мнению исследователей, главной чертой методологического подхода является ограниченность направлений исследования, при этом может быть типичен случай даже одного направления, но достаточно широкого. Следует отметить, что методологический подход сам по себе не определяет решение теоретической задачи. В научной литературе дефиниция «подход» понимается как исходная позиция, основное положение. Семантическим ядром методологического подхода является соответствующая категория, которая определяет название каждому подходу и фиксирует основную сторону действительности. В настоящее время понятие «подход» широко используется как учеными, так и практиками. В первой главе диссертационного исследования нами были проанализированы различные методологические подходы, которые используются учеными применительно к исследованию эмоциональной культуры личности. Мы установили, что понятие «эмоциональная культура» ученые рассматривают как многокомпонентное, динамическое, сложное образование личности, интегрирующей основой которого выступает взаимосвязь системного, личностно-деятельностного, социологического и культурологического подходов.

В связи с тем что рассмотрение феномена эмоциональной культуры педагога с позиции какого-либо одного подхода, на наш взгляд, недостаточно для изучения, мы определили совокупность подходов, дающих объективное понимание картины исследования. Ценность интеграции выделенных нами подходов связана с возможностью получения фундаментального методологического материала на основе взаимодополняющих подходов. Данная совокупность подходов получила выражение в использовании антропо-герменевтического подхода как системообразующего звена для индивидуально-творческого, культурологического, аксиологического, технологического, системного, личностно-деятельностного подходов, который определяет их взаимосвязь (смысловые ориентиры формирования

эмоциональной культуры будущего педагога) и взаимообусловленность (позволяет в дальнейшем определить принципы исследуемого явления).

Взаимосвязь данных подходов нами была определена как методологическая основа исследования формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Критериями выбора данных подходов явились их универсализация, интегральная связь, контролируемость. Использование взаимодополняющих подходов позволило нам: установить диалектическую связь между подходами, комплексно исследовать феномен «эмоциональная культура педагогов»; установить функциональное назначение каждого из подходов для изучения данного феномена. Такая совокупность подходов позволяет нам исследовать различные стороны проблемы и продуктивно решать поставленные исследовательские задачи.

Подчеркнем, что эксплицирование возможностей антропо-герменевтического подхода сделало его доминирующим из всего спектра подходов.

Рассмотрим проблему формирования эмоциональной культуры педагогов через призму антропо-герменевтического подхода, являющегося в нашем исследовании системообразующим.

Антропо-герменевтический подход. Анализ научной литературы дает нам основания говорить о том, что наиболее целесообразным в формировании эмоциональной культуры будущих педагогов является антропо-герменевтический подход, в центре внимания которого оказывается развитие человека в трех его «измерениях» (личность, индивидуальность и субъект). Данный подход в педагогическом знании «ориентирует на осмысление самого себя и Другого в горизонте образования и педагогического бытия, создает предпосылки для гумманитарно направленной (то есть, обращенной к духовному опыту Другого) организации образовательного процесса» [301, с. 48]

Исследования в области философской антропологии позволили нам осознать человека как активное творческое начало с ярко выраженной

субъектностью, способностью к непрерывному самосовершенствованию в соответствии со своими жизненными целями [301]. В философской антропологии имеется огромный потенциал разработанных идей и подходов к процессу саморазвития личности.

Антропо-герменевтический подход ориентирует педагога в нашем исследовании на осмысление себя и Другого в горизонте образования и педагогического бытия, о чем мы упоминали выше [301]. Обращение к антропо-герменевтическому подходу как доминирующему обусловлено тем, что данный подход предполагает системное изучение идей, направленных на человека, и приоритетным в данном подходе является обращение к категории «человек», взаимосвязанной с понятиями «личность», «индивидуальность», «субъект».

Г. Гадамер является основоположником философской герменевтики, которая представляется как теория о предпосылках и особенностях процесса понимания. Традиционно сложилось, что герменевтика есть наука о понимании смысла и теории интерпретации текстов, однако, со временем в герменевтике понятие «текст» стал пониматься более широко. Герменевтический подход опирается на общенаучную теорию и практику понимания научных и художественных текстов, языка, культуры и искусства, а также понимание человека [396]. Эмоциональные связи между пониманием и отношением – это основа для развития различных чувств, так как отношение всегда эмоционально окрашено.

«Герменевтический подход является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования» [136].

Обращение к герменевтическому подходу в нашем исследовании связано с тем, профессиональная педагогическая деятельность по своей природе герменевтична, так как в различных ее видах имеются такие понятия, как истолкование, текст, диалог, интерпретация,

смыслообразование, стремление к достижению взаимопонимания. В настоящее время проблема понимания становится наиболее острой и затрагивает интересы всех участников образовательных отношений [136]. Таким образом, педагогическая герменевтика оказывается сегодня востребованной в рамках методологии познания феноменов гуманитарной культуры. Данное направление опирается на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт.

Обращение к педагогической герменевтике мы видим и в том, что в процессе профессиональной подготовки педагогов, к сожалению, происходит сужение эмоциональной составляющей профессии педагога, поскольку эмоционально-рефлексивное «проживание» психолого-педагогического знания и творческое смыслообразование подменяются форсированным потреблением информации. Следовательно, обращение к интуитивно-чувственным формам постижения человека представляется на данный момент более продуктивным.

Сущность обращения в нашем исследовании к педагогической герменевтике заключается в том, что она ориентирует педагога на постижение смысла поступка ребенка и смысла поведения ребенка.

Сферы, где герменевтический подход является востребованным, достаточно широки: прежде всего – это система общего образования (проблема взаимопонимания субъектов педагогического процесса, смыслообразование в педагогическом взаимодействии и пр.); система высшего профессионально-педагогического образования; научно-исследовательская деятельность; система повышения профессиональной квалификации педагогов и пр. «Герменевтический подход к осмыслению педагогической реальности – это средство противостояния меркантилизации и обезличиванию знаний о человеке» [136].

Герменевтическому подходу в педагогической теории посвящены исследования Н.Е. Щурковой [388], Е.Н. Шиянова [383], И.Ф. Исаева [155], Б.Г. Ананьева [19], М.М. Бахтина [48], В.П. Зинченко [145]. Б.М. Бим-Бада и

др. В понимании Б.М. Бим-Бада, герменевтическая педагогика главным в процессе обучения видит человека, внутреннее его содержание, личностное его начало и его личностные образовательные потребности. «Герменевтика как толкование сродни искусству сыщика» (Б.М. Бим-Бад).

Применение герменевтического подхода предусматривает «прочитывание» обучающегося или воспитанника как своеобразного текста, в котором отражена вся доступная для педагога информация. Понять - (используя интуицию, опыт, эмпатию) переосмыслить уникальные условия, которыми было спровоцировано рассматриваемое поведение, то есть признать это поведение в качестве самореализации, самовыражения и защиты обучающегося или воспитанника, постараться найти в себе причину поступка другого человека. Следовательно необходимо узнать в поступке обучающегося или воспитанника себя.

С философской точки зрения проблематику герменевтики рассмотрел Ф. Шлейермахер. Ученый считал герменевтику своеобразным искусством понимания индивидуальности «другого». Такому пониманию, утверждал Ф. Шлейермахер, необходимо учиться как ремесленному делу. Исследователь утверждал, что понимание – это необходимое условие и составная часть образования человека.

Для нашего исследования мы опирались на следующие идеи герменевтики – «дивинационный метод», который предполагает вместо познания рационального демонстрацию творческой интуиции, «вживание» в другого «Я»; позитивную оценку, способствующую познанию места диалога в понимании человека и действительности; признание огромных созидющих и эвристических возможностей различных видов искусства; идею циклического характера понимания как движения от общего к частному и от частного к общему. Следовательно, важным атрибутом бытия человека в культуре является диалог. Внутренняя диалогичность, трансцендентная направленность и «ограничительная» функция делают культуру детерминантой развития и саморазвития личности [301].

На наш взгляд, личностный опыт студента-обучающегося при антропо-герменевтическом подходе принимается не менее ценным, чем опыт автора (педагога). Понимание сущности явления и правильная интерпретация основываются на «вживании», «вчувствовании» преподавателя и студента в конкретную ситуацию. Антропо-герменевтический подход представляется очень органичным для преподавания психолого-педагогических дисциплин, обладающих возможностями формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, и базируется на сопереживании, понимании, постижении внутреннего мира «Я», что позволяет понимать и осознавать ценность эмоциональных проявлений другого человека.

В русле применимости в нашем исследовании антропо-герменевтического подхода возникают условия для многомерного и многовариантного развития личности обучающегося. Реализация антропо-герменевтического подхода с целью формирования у будущих педагогов эмоциональной культуры предполагает моделирование и анализ эмоционально-сложных ситуаций учебно-воспитательного процесса, герменевтико-педагогических ситуаций, смещение на нестандартную, затрагивающую личностный опыт студентов сферу и зону творческого саморазвития, устранение психологических барьеров педагогов и обучающихся перед сложностью эмоциональной ситуации, способность принимать нестандартные решения.

Важным условием реализации педагогического потенциала антропо-герменевтического подхода являются субъект-субъектные отношения преподавателя университета и студента. В русле профессиональной подготовки будущих педагогов антропо-герменевтический подход есть процесс совместного проживания эмоционально-сложных ситуаций на основе взаимопонимания друг друга, создания условий для обретения будущими педагогами поисков личностных решений в таких ситуациях. Следовательно, востребованность антропо-герменевтического подхода обусловлена развитием педагогической науки и вниманием к

индивидуальным проявлениям человеческой субъективности. Антропо-герменевтический подход предполагает «понимание», а понимание представляется нам как сугубо человеческий способ существования, в котором человек реализует себя как духовное начало [301].

Антропо-герменевтический подход позволяет нам рассмотреть процесс профессиональной подготовки будущих педагогов с различных точек зрения. Для нашего исследования важным является то, что данный подход предполагает раскрытие творческих способностей субъекта, при этом большое значение придается психическим процессам. Антропо-герменевтический подход позволяет нам выдвигать предположения о возможных способах эффективного формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Его прогностическая функция поможет в перспективе («Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество)) определить герменевтико-педагогическую концепцию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и целостность ее реализации, спрогнозировать результаты.

Педагогический потенциал антропо-герменевтического подхода для образования эмоциональной культуры будущих педагогов заключается в предоставлении возможности формирования аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного компонентов эмоциональной культуры, совершенствования личного эмоционально-ценностного опыта, поможет обучающимся «вживаться» в различные ситуации, способствуя личностному развитию.

Возможности антропо-герменевтического подхода основываются на витагенном опыте будущих педагогов, посредством которого усиливается потенциал образовательного пространства, создаются и прорабатываются эмоционально-насыщенные ситуации. Анализ студентами эмоционально-сложных ситуаций учебно-воспитательного процесса представляется нами как герменевтико-педагогический и является важным инструментом в формировании эмоциональной культуры будущих педагогов. При антропо-

герменевтическом подходе у студентов – будущих педагогов развиваются способности, связанные с эмоционально-нравственным «видением» личностных проблем.

Индивидуально-творческий подход. Эмоциональная сфера человека тесно связана с развитием индивидуальности и творчеством. В этой связи роль музыки, литературы и других видов искусства мы видим необычайно важной [230, с. 184-186]. Данный подход оперирует такими смысловыми понятиями, как «индивидуальность» и «творчество».

Мы принимаем точку зрения Л.Б. Шнейдер на то, что «существующая система образования не решает задачи индивидуального подхода, и в то же время она индивидуалистична; она не является по сути групповым обучением как совместной деятельностью, а выступает такой лишь по форме: каждый отвечает сам за себя, получает свои отметки, слушатели сидят рядом, но не учатся вместе, не добывают знания, не решают проблемы совместными усилиями» [385].

Впервые о необходимости индивидуального подхода к учащимся обратился Ян Амос Коменский. В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бада [262] дается следующее определение индивидуальности: «Индивидуальность – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей. Конкретное сочетание мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, интеллекта, склонностей, способностей и других особенностей человека образует уникальную целостную структуру переживающей и действующей личности. Вопрос об индивидуальности рассматривается с учётом темперамента и характера человека, поиска оснований для выделения типов людей и ставится как проблема соотношения в человеке типологических свойств и индивидуально-психологических особенностей. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания,

порождая широкую вариативность проявлений. В социальной психологии процесс индивидуализации, т.е. осознания человеком своей индивидуальности, рассматривается как вторичный по отношению к социализации. Индивидуальность реализуется как через поведение человека в ситуациях общения, так и через культивирование им различных способностей в актах деятельности. Термин "индивидуальность" употребляется также как синоним термина "индивид" для обозначения неповторимой совокупности признаков, присущих отдельному организму и отличающих его от всех других» [262].

В процессе изучения феномена «индивидуальность» мы обнаружили, что в научных исследованиях индивидуальность субъекта проявляется в его активной творческой преобразовательной деятельности. С точки зрения индивидуально-творческого подхода педагогическая деятельность представляет собой совокупность ключевых компетенций, опыта творческой деятельности и эмоциональных отношений, формирующих развитую личность, способную к саморазвитию. Педагог познает эмоциональную культуру других и развивает собственную с помощью разнообразных средств коммуникации, межличностного взаимодействия и осуществления творческой деятельности. Эмоциональная культура будущего педагога становится необходимым условием личностного творческого развития в ходе усвоения ценностей профессиональной деятельности и преобразования образовательного пространства.

Применительно к системе профессиональной подготовки будущих педагогов индивидуально-творческий подход обеспечивает переход от массово-репродуктивного уровня высшего образования к индивидуально-творческому уровню. Реализация индивидуально-творческого подхода при подготовке будущих педагогов происходит при выполнении определенных условий организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Индивидуально-творческий подход предполагает мотивацию учебной деятельности студентов – будущих педагогов, организацию «самодвижения»

обучающегося к результату, создание определенных эмоционально-насыщенных условий для реализации творческих способностей студентов. Поскольку рассмотрение индивидуально-творческого подхода, как было сказано выше, непосредственно связано с понятием «индивидуальность», нам кажется целесообразным обратиться к работам В.В. Беличенко [52], в которых исследователь транслирует свое понимание феномена «индивидуальность студента»: «Индивидуальность студента вуза рассматривается как динамическая система социально-педагогических свойств (качеств) личности, включающая самостоятельность, целеустремленность, инициативность, активность (познавательная, социальная, творческая и др.), креативность (оригинальность мышления, эвристичность, воображение и др.), умение делать обоснованный выбор, коммуникативные и организаторские способности и т.д. Понятие индивидуальности определяется не только через актуализированные, проявленные в образовательном взаимодействии, реальные свойства личности студента, но и посредством характеристики потенциалов, внутренних возможностей студента, которые могут оказаться нереализованными, поскольку их развитие зависит одновременно и от субъекта познавательной деятельности, и от возможностей социокультурной и образовательной сред» [52].

Мы понимаем, что профессия педагога всегда отличалась творчеством, нестандартными решениями поставленных задач. Следовательно, педагог – творческая личность, и анализ его деятельности так или иначе должен проходить с точки зрения наличия у педагога творчества, творческого стили деятельности, креативности и особенности ее проявления в педагогической деятельности, готовности к творческой деятельности и пр.

Понятие «творчество» рассматривают многие ученые. Например, В.И. Андреев определяет его следующим образом: «Творчество – это что-то на грани интуиции, озарения, что большинству людей несвойственно и нехарактерно. То есть даже для большинства образованных людей

творчество по своей сути мистифицируется и как недостижимый уровень развития способностей, и как очень загадочный вид человеческой деятельности» [21].

По утверждению Л.Б. Шнейдер, «Субъективированное познание осуществляется индивидом, неотделимо от него и в этом смысле важным является вопрос о переводе студента из субъекта обучения в субъект творческого самообучения, что возможно при достижении профессиональной идентичности, сформированном образе Я. Именно возможности самообучения и саморазвития в значительной мере подготавливают молодого человека в жизни в современном быстро меняющемся мире. «Учебность», как известно, сводится к самоизменению действующего человека» [385].

Обосновывая выбор индивидуально-творческого подхода, логичным считаем обращение к пониманию феномена «творческое саморазвитие личности», поскольку использование данного подхода непосредственно соотносится с данным понятием, в этой связи в унисон с нашим пониманием звучит определение, предложенное В.И. Андреевым: «Творческое саморазвитие личности – это особый, сложный, многомерный вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности «самопроцессов» и «самостей», среди которых системообразующими компонентами и соответствующими видами деятельности являются самоактуализация, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности» [21, с. 26].

Системный подход является направлением методологии научного познания (В.Г. Афанасьев, Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин и др.) и играет важнейшую роль на этапе постановки проблемы исследования и установления границ ее познания [69]. Свое признание системный подход получил в конце 40-х гг. XX века. Основателем системного подхода принято считать австрийского биолога Л. Берталанфи.

Методология системного подхода рассматривается в трудах И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина [61]. Системный подход представляется как теоретико-методологическая стратегия исследования, которая указывает на необходимость изучения процесса формирования эмоциональной культуры будущего педагога с учетом мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности. Основными показателями системного подхода являются целостность, коммуникативность, структурность, управляемость, целенаправленность, развиваемость. Использование данного подхода наряду с остальными является методологической ориентацией процесса формирования эмоциональной культуры, где объект исследования будет рассматриваться как система. Актуальность указанного подхода для нашего исследования мы видим в следующем: формирование эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой целостный процесс, для формирования указанной культуры необходимо объединение усилий всех участников образовательных отношений, необходимо оптимальное включение в процесс формирования эмоциональной культуры различных ресурсов (как кадровых, так и материально-технических).

Системные представления о различных процессах и явлениях существуют давно (Аристотель, Г. Гегель, Л.С. Выготский и др.), поэтому его использование в научно-педагогических исследованиях представляется вполне логичным [101]. Еще до научного обоснования понятия «системный подход» исследователи использовали системный стиль мышления. В этой связи считаем уместным привести пример положений, сформулированных А.С. Макаренко: «человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается» [224]. Данное утверждение, как мы считаем, обосновывает концептуальную суть выделенного нами подхода.

Следовательно, выделение системного подхода в нашем исследовании имеет особое значение на этапе постановки проблемы формирования

эмоциональной культуры будущих педагогов и определения границ ее познания, системный подход является теоретико-методологической стратегией нашего исследования.

Личностно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский) [308, 213, 101] позволил сделать акцент на том, что процесс формирования личности протекает в деятельности, а эмоциональная культура в свою очередь получает реализацию, если становится качеством личности человека. В данном случае педагог предстает субъектом культурного развития, результаты которого образуют систему важных общих и профессиональных ценностей, способствующих личностному совершенствованию человека. Опираясь на общую теорию деятельности, а также на теорию психического развития личности, мы посчитали возможным использование в нашем исследовании данного подхода. Личностно-деятельностный подход определяет методологическое обоснование процесса исследования (описание, объяснение, проективная характеристика). Личностно-деятельностный подход устанавливает включение обучающихся в различные виды эмоционально-развивающей деятельности, что в дальнейшем позволит определить условия, расширить средства и обосновать технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Обращаясь к истокам становления данного подхода в научной литературе, мы находим, что оценка роли труда была впервые рассмотрена в немецкой классической философии (Гегель, Фихте). Основы данного подхода с точки зрения психологии были определены А.Н. Леонтьевым, который рассматривал человеческую деятельность как процесс [213], и нашли свое продолжение в исследованиях Л.С. Выготского [101]. А.Н. Леонтьевым [213] было предложено понятие «деятельность» использовать как основание всей психологической науки «... деятельность есть молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального субъекта. В более узком смысле, т.е. на психологическом уровне, это единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого

состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [213].

С.Л. Рубинштейн в дальнейшем предложил свое видение механизмов становления субъективности человека в процессе его деятельности – «психика человека исключительно избирательна» [308]. «Рассмотренная эмпирически, деятельность человека есть сложнейшая совокупность различных конкретных форм, сплетающихся друг с другом самым причудливым образом», – утверждал в своих исследованиях М.С. Каган [157].

Применение в нашем исследовании личностно-деятельностного подхода обуславливает нас обратиться к осмыслению понятия «личность». В исследованиях К.А. Абульхановой можно найти следующее высказывание о личности: «Само понимание личности, представленное в дискуссии конца шестидесятых годов о ее структуре, оставалось, как ни парадоксально это звучит, внеличным. В постановке вопроса о структуре личности сказался скорее свойственный естественнонаучному взгляду способ понимания структуры, поскольку, хотя в число составляющих входили такие индивидуализированные образования, как характер и способности, сама структура мыслилась как универсальная и инвариантная» [3].

Нам близко утверждение Л.Б. Шнейдер, которая утверждает, что «в основе обновленной системы высшего образования лежит новый взгляд на личность студента как на субъективно свободную, выбирающую и развивающую свои способности. Целью многоуровневой структуры высшего образования является "расширение возможностей учебных заведений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда» [385].

Основными показателями личностно-деятельностного подхода применительно к нашему исследованию являются: субъектность, самоактуализация, индивидуальность, ситуация выбора, творчество и успех, доверие и поддержка, учет ведущих видов деятельности, определение зоны ближайшего развития, со-трансформации, амплификации, нравственного обогащения деятельности, сотрудничества при организации различных видов деятельности студентов.

Соответственно основная идея использования личностно-деятельностного подхода в нашем исследовании будет связана с рассмотрением организации эмоционально-развивающей деятельности будущих педагогов, которая включает в себя решение герменевтико-педагогических ситуаций, разнообразные формы и виды деятельности (будут описаны ниже), способствующие формированию эмоциональной культуры как качества личности будущих педагогов. Педагогическая эффективность личностно-деятельностного подхода в образовательном процессе университета будет напрямую зависеть от включенности в этот процесс эмоциональной составляющей.

Аксиологический подход (Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, В.П. Бездухов, Б. Малиновский, В.А. Сластенин, М. Мид, А. Рэдклифф-Браун, Г.А. Францев, К.З. Чавчавадзе, А. Швейцер) определяет культуру в качестве одной из базовых ценностей педагогической деятельности, что наделяет эмоциональную культуру возможностями, развивающими личностные качества педагога и базируется на системном феномене «ценность» [71, 77, 49, 329, 366]. Основы аксиологического подхода были заложены еще в трудах Платона и Сократа. Согласно аксиологическому подходу, выбор ценностей является исходным моментом концептуализации культуры, новых явлений в ней зарождающихся. Наиболее устойчивые базовые ценности отечественной культуры формируются в образовании и учитывают интересы личности, а также самой культуры как среды существования.

Дефиниция «ценность» однозначного толкования в науке не имеет. Альберт Эйнштейн утверждал: «От человеческих ценностей зависит само наше существование». Мы понимаем ценность как универсальный антропологический феномен, который выступает интегративным началом человеческого бытия. Осмысление ценностей есть основа для философского осмысления человека. Исследованиями ценностей применительно к сущностной специфике человеческого бытия занимались П. Гуревич [120], Г. Выжлецов [102] и др. Существенный признак наличия ценности – это смысловая значимость. Ценности выступают своеобразным связующим звеном между человеком как субъектом познания и миром.

В.А. Сластенин утверждал, что «педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система...» [330].

«Интерииоризируя и оперируя знаками, языком как «орудиями» культуры, человек в процессе взаимодействия с другими людьми преобразует «натуральные» психические функции в образования высшего уровня развития, формирует собственный «мир культуры», который составляют значения, ценности и смыслы» (Л.С. Выготский) [100].

Аксиологический подход определяет целостную структуру эмоциональной культуры будущего педагога. Аксиологический подход по своей сути обладает чертами междисциплинарного подхода. Эмоциональная культура может рассматриваться с позиций этого подхода как одна из содержательных сторон образовательной деятельности, целевые ориентиры которой определяются культурными ценностями. Личностные смыслы будут мотивировать проявление эмоциональной культуры педагога, тем самым создавая условия для понимания целевых установок профессиональной подготовки в университете. Реализация аксиологического подхода основывается на единстве процессов обучения и воспитания.

Аксиологический подход в рамках настоящего диссертационного исследования будет направлен на исследование ценностей как смыслообразующих основ изменившейся парадигмы образования.

Аксиологический подход подразумевает эмоционально-ценностное содержание, так как в его основе лежит ценность как эмоциональное явление [396]. Так, Б.И. Дадонов в своих исследованиях рассматривает эмоции как ценности [127]. Близкую точку зрения можно наблюдать и в работах таких ученых, как Н.Е. Щуркова [388], Т.А. Маслова [234], В.П. Зинченко [145], Л.С. Выготский [100], В. Вилюнас [95], Г.М. Бреслав [76].

Использование аксиологического подхода в нашем исследовании предполагает изменение фокуса содержания профессионально-педагогического образования на формирование эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов. Обновленное содержание образования связано с пониманием эмоционально-ценностной составляющей образовательного процесса (подробно обновленное содержание образования будет описано нами в параграфе 4.2. настоящей диссертации).

Обобщая вышесказанное, отметим, что применение нами аксиологического подхода в исследовании связано с тем, что основным ядром в аксиологии является понятие «ценность», понимание субъектом таких категорий, как «добро-зло», «красиво-безобразно» и пр. Понятие «ценность» превратилось в настоящее время в междисциплинарный феномен, требующий для изучения его свойств аппарат различных наук. Для нашего исследования понимание дефиниции «ценность» является основополагающим по своей значимости. «Смысловое поле любой ценности составляют значимое, должное, желаемое, проявляющееся как норма, цель и идеал одновременно», – справедливо утверждает Г.П. Выжлецов [102]. Соотношение систем ценностей оказывает существенное влияние на процесс взаимодействия преподавателей и студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Посредством осмысления формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на основе выделенного аксиологического

подхода нами будут разработаны механизмы совершенствования представлений о ценности эмоций в профессиональной деятельности.

Соответственно аксиологический подход в формировании эмоциональной культуры будущих педагогов будет применен для выработки мировоззренческой позиции при подготовке студентов к профессии, а также для реализации структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры в аспекте общего педагогического образования.

Аксиологический и культурологический подходы объединяют такие понятия, как Культура, Ценности, Человек. При этом Человек является наивысшей ценностью [396]. Обратимся к рассмотрению применения в нашем исследовании культурологического подхода.

Культурологический подход обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного многомерного социокультурного феномена, отражающего значимые аспекты жизнедеятельности, а формирование эмоциональной культуры в рамках данного подхода становится важной задачей профессиональной подготовки педагога в вузе. Среди основных идей применения культурологического подхода в образовательном процессе, можно выделить следующие: «создание культуросообразной среды, идея свободного выбора, творческой деятельности, развитие и возвышение интересов и потребностей, создание ситуаций эмоционально-волевого напряжения при овладении нравственными и культурными ценностями, идея постоянной включенности рефлексивного аппарата личности с целью самосовершенствования» [396]. При этом основное понятие данного подхода («культура») до сих пор остается дискуссионным.

Научный статус использования культурологического подхода в педагогических исследованиях обеспечивается осмыслением образования в качестве внутреннего стержня культуры. Реализация данного процесса возможна только в культуросообразном образовательном пространстве, составляющие которого пронизаны общекультурными и профессиональными ценностями и применимы для формирования готовности к культурному

саморазвитию. Обосновывая выбор данного подхода, мы учитывали, что, согласно антропологическим концепциям мировой и отечественной философии и культурологии (Л.М. Баткин, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, И. Гердер, И.А. Ильин, А.Ф. Лосев и др.), главное в культуре – человек, который является её творцом и носителем [48, 112]. Культурологическая функция человека состоит в том, что личность творит сама себя, самообогащается, создавая культурное «пространство». По определению М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана [48], культура – сложный, целостный по своей структуре феномен, имеющий множество внутренних планов, а абсолютизация любого из них ведёт к распаду культуры и деградации личности. По мнению А. Швейцера, главное в культуре – не материальные достижения, а то, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека.

Как отмечает М.С. Каган, на философском уровне размышления о сути культуры данное понятие получает своё обоснование в XVII-XVIII веках в учениях С. Пуфендорфа, Дж. Вико, К. Гельвеция, Б. Франклина, И. Геракла, И. Канта [157]. Дальнейшая судьба теории культуры в европейской философии была обусловлена тем, что бытие, мир, действительность осознавались как двусоставное, включающее в себя природу и культуру; поэтому философия должна была быть и онтологией натурфилософского типа, и теорией культуры, понимавшейся как «царство духа», как «мир человека», как совокупность различных форм сознания – нравственного, религиозного, эстетического [157].

Нам близко утверждение В.С. Библера [60], который указывает, что овладение культурой происходит в образовании, обучении и воспитании. Это не что иное, как процесс её передачи от одного поколения к другому. Овладение культурой может осуществляться в форме межличностных отношений (в результате общения) и самообразования. Осваивая ранее накопленный опыт, человек может и должен внести свой собственный вклад в культурный слой.

Несколько иначе звучит интерпретация Л.Б. Шнейдер, которая в своих исследованиях писала о том, что «личностная сторона культуры всегда особым образом проецировалась в сферу образования, в то же время именно образование опосредствовало включенность личности в культуру, в создание систем ценностей, делало ее социально значимой. Таким образом, необходимость переосмысления обучающей парадигмы вызрела и в социальном, и в культурологическом аспектах» [385].

Таким образом, используемый нами в исследовании культурологический подход обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного многомерного социокультурного феномена, отражающего значимые аспекты жизнедеятельности, а формирование эмоциональной культуры будущих педагогов как важной задачи их профессиональной подготовки в университете.

Технологический подход заключается в такой организации образовательного процесса, которая ориентирована на достижение поставленной цели, спроектирована с учетом особенностей учебно-воспитательного процесса и возможностей образовательной организации и структурирована в отношении выбора средств, методов и форм. Применительно к нашему исследованию технологический подход предполагает усиление практической направленности процесса профессиональной подготовки с учетом эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия, характеризуемой воспроизводимостью и гарантией в достижении конкретных результатов.

Исследуя данное направление, мы можем говорить о том, что представление технологического подхода в теории и практике отечественного образования мы видим в концепциях В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанского, А.А. Вербицкого, В.В. Гузеева, П.Я. Гальперина, В.А. Сластенина, Г.В. Селевко и др. [40], [91], [104], [329]. В научной литературе технология обуславливается как научно-проектная деятельность всех

субъектов образовательного процесса для достижения заранее поставленных целей, порождающих образовательные результаты [256], [258].

И.А. Аникеев выделяет ведущие функции, обуславливающие основу технологического подхода: гностическая (изучение особенностей образовательных технологий); концептуальная (изучение сущностных характеристик технологий); конструктивная (проектирование и на этой основе разработка новых технологий); операциональная (реализация технологии на практике); прогностическая (мониторинг полученных результатов) [29].

Использование технологического подхода применительно к процессу формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает применение практико- и личностно-ориентированных технологий с целью овладения обучающимися способностью к восприятию и анализу эмоциональной сферы участников образовательных отношений, регуляции собственного эмоционального поведения при эмоциональном взаимодействии с субъектами образовательного процесса. Целевые ориентиры этих технологий определили необходимость их применения на всех этапах формирования эмоциональной культуры будущего педагога.

Таким образом, нами обоснована методологическая основа диссертационного исследования, представленная интеграцией антропо-герменевтического (являющегося ведущим системообразующим подходом), индивидуально-творческого, культурологического, аксиологического технологического, системного, личностно-деятельностного подходов, которые имеют конкретное методологическое обоснование. Выявленные подходы определяют принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, которые будут описаны нами ниже, и являются основанием для разработки герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательной среде университета.

Выделение основополагающего подхода позволило нам упорядочить терминологический аппарат диссертационного исследования, выявить особенности исследуемого объекта, определить закономерности и принципы, наметить пути реализации теоретических аспектов.

Разработка и обоснование герменевтико-педагогической концепции позволила выявить и сформулировать **закономерности** формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. В общенаучном представлении закономерность – это объективно существующая, повторяющаяся существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития. Закономерность отражает многие связи и отношения. Выявление закономерностей позволит нам сделать процесс формирования эмоциональной культуры целостным, управляемым и эффективным. Сущность понятия «закономерность в педагогической теории» отражена в исследованиях В.И. Андреева [23], В.И. Загвязинского [135], В.В. Краевского [183], В.А. Сластенина [329] и др. Мы под понятием «закономерность» понимаем определенную упорядоченность событий, устойчивые и стабильно повторяющиеся связи между частями, некоторое постоянство и устойчивость детерминирующих факторов. Закономерности и принципы взаимосвязаны с ведущей идеей исследования. Теоретическое ядро герменевтико-педагогической концепции находит отражение в следующих закономерностях:

– Зависимость процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от направленности содержания педагогического образования, обеспечивающего развитие индивидуальности студентов

– Зависимость процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от степени вовлеченности обучающихся в моделирование сценариев и образов будущей профессиональной деятельности

– Зависимость эффективности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от личностных характеристик преподавателей университета.

– Зависимость эффективности формирования эмоциональной культуры от использования форм, технологий, методов и приемов, активизирующих развитие эмоциональности обучающихся.

– Зависимость между способами вовлечения обучающихся в эмоционально-насыщенную среду и сформированностью их эмоциональной культуры.

– Зависимость успешности будущих педагогов в перспективе от сформированности их эмоциональной культуры.

– Зависимость гармоничного взаимодействия преподавателя и студента в практике социальных взаимоотношений от личностного включения будущего педагога в профессиональную деятельность, обеспечивающую сопряжение эмоционально-ценностного опыта их носителей.

Выделенные закономерности и принципы дополняют друг друга, усиливая их влияние друг на друга, что позволяет сделать педагогически оптимальный выбор технологий, средств и педагогических условий. Выделенные закономерности проявляются с учетом множества случайностей и служат фундаментом для выработки принципов, которые составляют ядро нашей герменевтико-педагогической концепции. Закономерности и принципы как фундаментальный аспект научного исследования отражают особенности исследуемого феномена.

Наиболее значимым в научно-педагогических исследованиях считается выделение и характеристика базовых принципов («*principium*» - «основа»), которые помогают в дальнейшем раскрыть практическую сущность исследуемого объекта, определить способы и правила эффективности осуществления, отобрать необходимые средства и пр. Выявление базовых педагогических принципов является необходимым, поскольку появляется задача теоретико-методологического обоснования герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Исследуя понимание принципов

формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, мы увидели, что в науке нет единой классификации данного процесса. В исследованиях различных авторов мы находим нетождественные трактовки понимания принципов. Однако в целом принципы анализируются как своеобразные исходные требования к организации педагогического процесса на практическом уровне, следовательно, их главное значение и состоит в формулировании положений, которые необходимо учитывать в реализации педагогического процесса для потребностей отдельной личности. По мнению ученых, принципы не являются статичными в науке, они могут уточняться и дополняться.

Разработанные нами *принципы* детерминированы сущностью эмоциональной культуры и обеспечивают формирование ее компонентов. Специфическая дифференциация определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я) – принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъективности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации. «Профессия» (Дело) – принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. «Другие» (Профессиональное сообщество) – принцип паритетности.

Совокупность данных педагогических принципов определила логику построения структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущего педагога, которую мы представим в следующем параграфе.

Сущность принятой нами классификации принципов связана с исследованиями Л.Б. Шнейдер. Мы в своем исследовании классифицировали выделенные принципы в логике, предложенной ученым:

«"Личность" (Образ Я), "Профессия" (Дело), "Другие" (Профессиональное сообщество). Эта совокупность порождает целостную, устойчивую и тождественную структуру...» [385]. Ниже мы постарались выявить возможности этих принципов относительно формирования эмоциональной культуры будущего педагога в условиях образовательной среды университета.

Представим ниже выделенные нами принципы в обозначенной логике.

«Личность» (образ Я) – принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъективности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации.

Принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия.

Принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия участников образовательных отношений считаем одним из базовых в герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Взаимодействие, являющееся одной из фундаментальных философских, онтологических категорий, объясняет то, что в мире все взаимосвязано и взаимообусловлено. В научных исследованиях проблема взаимодействия соотносится с проблемами общения и взаимоотношений (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.В. Петровский) [19, 100, 64, 265].

Анализ научных исследований в данной области показал, что взаимодействие рассматривается как процесс взаимного влияния, отражения, воздействия (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн) и как единица совместной деятельности (К.А. Абульханова-Славская) [3, 19, 100, 218, 308].

В исследованиях А.А. Бодалева предметом изучения межличностных отношений становятся представления о другом человеке, которые возникают вследствие межличностного восприятия и познания. По мнению ученого,

необходимым условием взаимодействия между различными людьми будет являться постоянное получение информации каждым из его участников о различных способах и сторонах самого процесса взаимодействия [64].

В.К. Вилюнасом определено эмоциональное взаимодействие – своеобразная форма эмоционального контакта между субъектами, которая предполагает зарождение эмоциональных переживаний [95].

Для обоснования данного принципа для нас важно понимание эмоционального взаимодействия как целостного процесса, который состоит из восприятия и понимания другого человека и эмпатийного отклика, так как восприятие и понимание является фундаментом видения целостной картины эмоционального взаимодействия. В межличностных отношениях необходимым является понимание переживания другого человека.

Еще одним понятием, значимым для нашего исследования, является термин «эмоциональный опыт». Рассмотрим, что же представляет из себя феномен эмоциональный опыт. Для этого обратимся к осмыслению понятия «опыт» с целью определения понимания конструкта «эмоциональный опыт». Опыт есть первичный источник знаний, который дает необходимый материал для познания. Опыт есть процесс активного воздействия человека на внешний мир. Опыт является важным источником информации как о мире, так и о жизни в нем субъекта. В. Вундт определил такую науку как «наука о внутреннем опыте». Обращаясь к исследованиям И.С. Якиманской, мы можем определить содержание эмоционального опыта, в который входят: эмоциональные явления, эмоциональная память, имплицитные теории эмоций, установки и стереотипы, образы и понятия, способы выражения эмоционального опыта, способы его объяснения, типы познания эмоциональных явлений, умения и навыки управления эмоциями [391]. Следовательно, мы можем заключить, что эмоциональный опыт является достоянием человечества и оформляется в процессе освоения языка эмоций.

С целью понимания конструкта принципа накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия определим

понимание понятия «совершенствование», которое нами представляется как процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Осуществляя совершенствование, человек может самообразовываться. Совершенствование – деятельность человека, которая направлена на изменение себя, своей личности. Изменение себя происходит в соответствии с заранее предполагаемыми целями, идеалами и убеждениями. Говоря о совершенствовании, необходимо отметить, что оно предусматривает высокий уровень развития личности и высокий уровень развития ее самосознания.

Накопление собственного опыта эмоционального взаимодействия детерминировано процессом педагогических проб [294]. Решение герменевтико-педагогических ситуаций побуждает совершенствованию опыта педагогического взаимодействия в процессе педагогической деятельности. В процессе решения герменевтико-педагогических ситуаций решаются аналитические, научно-исследовательские, конструктивные задачи будущей профессиональной деятельности обучающихся. Рефлексивная деятельность в процессе профессиональных проб на педагогической практике студентов рассматривается как рефлексивный механизм, определяющий процесс накопления собственного опыта эмоционального взаимодействия.

Отметим также, что осмысление собственного опыта с целью его совершенствования будет обуславливать некоторые позиции. Прежде всего это системность, которая будет позволять анализировать процесс профессиональной педагогической подготовки обучающихся как систему с разнообразными внутренне-преемственными отношениями. Вторую позицию мы можем обозначить как прогностичность. Указанная позиция в данном случае выступает как способность соответствовать изменяющимся требованиям и условиям. Далее – рациональность, то есть такая постановка воспитательных и образовательных целей, технологий их достижения,

которая поможет получить максимально эффективный результат процесса профессиональной подготовки. Затем – реалистичность, то есть возможное обеспечение совокупности между желаемым и возможным (между планируемыми целями и необходимыми для их достижения целями). Завершающей позицией мы отмечаем контролируемость – качество системы находить конечные и промежуточные цели (ожидаемые результаты).

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что реализация принципа накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия участников образовательных взаимоотношений в процессе формирования эмоциональной культуры будущих педагогов способствует:

- приобретению совокупности знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса;
- овладению механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса и своим собственным;
- стремлению к совершенствованию своего эмоционального опыта, полученного в ходе теоретических и практических занятий на основе рефлексии.

Принцип раскрытия творческой индивидуальности.

Реализация данного принципа отражается в процессе освоения дисциплин, в рамках которых происходит целенаправленное формирование эмоциональной культуры будущих педагогов. Такие дисциплины, как «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность» и др. обладают богатыми резервами для формирования данного вида культуры. Раскрытие творческой индивидуальности будущих педагогов будет способствовать формированию потребности в самообразовании как свойстве личности. Применительно к нашему исследованию – это потребность в совершенствовании своего личного эмоционально-ценностного опыта будущих педагогов.

Творческая индивидуальность педагога предполагает такие действия и результат этих действий, которые выходят за рамки традиционно принятых в педагогическом сообществе. На необходимость изучения личностных аспектов творчества обращал внимание Л.С. Выготский. Творческой он называл «такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [100]. Различные стороны раскрытия индивидуальности личности интересовали человечество с давних пор, они актуальны и сегодня. Творческая индивидуальность понимается в нашем исследовании как характеристика личности, реализующей и развивающей свой творческий потенциал.

Творчество является сущностной характеристикой человека, необходимым условием развития личности и культуры, фундаментом человеческой жизни. Творчество не существует само по себе, оно реализовывается через различные виды деятельности.

Для глубокого осмысления конструкта обратимся к анализу понятия «индивидуальность». «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то «индивидуальность» – это «глубина» личности и субъекта деятельности», – утверждал Б.Г. Ананьев [19]. Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств, – говорил С.Л. Рубинштейн [308].

Ключевым исследованием, на которое мы опираемся при обосновании принципа раскрытия творческой индивидуальности, явилось исследование Н.Е. Мажар. Ученый понимал творческую индивидуальность педагога как «форму и результат целостного проявления индивидуальных особенностей человека, которое формируется субъектом педагогической деятельности» [221].

Н.Е. Мажаром были выделены следующие условия, влияющие на процесс развития творческой индивидуальности учителя: «диалектическое

единство развития и саморазвития творческой индивидуальности учителя, обеспечивающее перевод будущего учителя из объектной в субъектную позицию; единство ориентации процесса формирования личности учителя на актуальные и потенциальные индивидуальные особенности человека как субъекта будущей профессиональной деятельности и на уровень требований, предъявляемых к человеку педагогической профессией; наличие творческого потенциала человека, определяющего его профессиональную пригодность к педагогической деятельности и возможность субъектного развития; органичное и необходимое включение научно-практической диагностики профессионально-педагогической пригодности в процесс формирования личности будущего учителя и развития его творческой индивидуальности; реализация гуманистической парадигмы профессиональной подготовки учителя, предусматривающей личностно и практико ориентированные педагогические технологии развития и саморазвития личности учителя» [221].

В нашем исследовании данный принцип реализуется через:

- стимулирование осмысления процесса становления собственной профессиональной индивидуальности;
- создание герменевтико-педагогических ситуаций, ориентированных не только на ключевые компетенции, но и на нестандартность решения;
- актуализация субъект-субъектного взаимодействия в противовес стереотипной позиции педагога;
- создание общего фона для проявления индивидуальности;
- организация различных видов деятельности, обеспечивающих проявление индивидуализации (Таблица 1).

Таблица 1

Реализация принципа раскрытия творческой индивидуальности студентов в процессе профессиональной подготовки в университете

Условия	Факторы
---------	---------

<p>Стимулирование осмысления процесса становления собственной профессиональной индивидуальности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Активизация обращений к собственному профессиональному опыту в ходе профессиональных проб; – совместная педагогическая рефлексия на учебных занятиях педагогических качеств; – обсуждение способов решений профессиональных задач.
<p>Создание герменевтико-педагогических ситуаций, требующих нестандартного решения</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Совместная педагогическая рефлексия педагогических находок; – привлечение внимания к различным образовательным практикам; – опора на нравственно-ценностные основания профессиональной деятельности.
<p>Организация субъект-субъектного взаимодействия</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Стимулирование нерегламентированного общения в процессе педагогической практики; – обсуждение возможностей создания условий для организации равноправных отношений обучающихся; – направленность на диалогичность взаимодействия.
<p>Создание общего фона для проявления индивидуальности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Организация свободного образовательного пространства;

<p>Организация различных видов деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – организация информационного обеспечения индивидуального профессионального устремления; – научная и методическая помощь при реализации творческих идей. – обсуждение индивидуальных творческих находок; – организация коллективных творческих дел; – поощрение творческих начинаний; – участие в профессиональных пробах.
---	---

Принцип субъективности.

Субъектно-ориентированный характер процесса формирования эмоциональной культуры педагога создает условия для профессионального и личностного совершенствования будущего педагога, дает возможность определять содержательное наполнение учебных курсов с учетом имеющихся у студента как субъекта формирования эмоциональной культуры проблем. Педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса предполагает равноправное общение, взаимную ответственность за собственную профессиональную и личностную позицию. В процессе взаимодействия преподавателя и студента происходит не только обмен знаниями, но и личностными смыслами, ценностями, установками.

Основываясь на определении А.М. Новикова, под образовательным процессом мы рассматриваем совокупную деятельность преподавателей и обучающихся, которая предполагает педагогическую деятельность, образовательную деятельность и взаимодействие субъектов [256, с. 140].

Субъектно-ориентированный характер процесса формирования эмоциональной культуры будущего педагога нами рассматривается как необходимость согласованности педагогических воздействий с субъектными особенностями, личностными и образовательными потребностями будущих педагогов. Поэтому в процессе профессиональной подготовки необходимо создать условия для эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса становления субъектности будущего педагога.

В педагогическом словаре под субъектностью понимается качество личности, предполагающее ее способность анализировать свои действия, выстраивать стратегии деятельности, обозначать ее целевые ориентиры и мотивационные установки, самостоятельно осуществлять действия и, в соответствии с результатом, вносить определенные коррективы в стратегии деятельности [170, с. 329].

С точки зрения Б.Г. Ананьева, субъектность характеризует изменения личностью себя в процессе практической деятельности для усиления направленного воздействия на внешний мир [19]. К основным мотивационно-операциональным механизмам субъектности личности В.А. Татенко относит: постановку целевых ориентиров своего профессионального и личностного развития; выделение необходимых средств для их достижения; принятие и исполнение решения; анализ его результатов; аккумулярование своего опыта, фиксирование полученных результатов и возможностей развития своих субъектных качеств [343, с. 18-21].

Как отмечают Л. Абдалина, И. Бережная, субъектность педагога необходимо рассматривать через активность, ориентированную на самопознание, самоопределение, саморазвитие. Спецификой субъектности становится ее процессуальность, бесконечность и открытость, и именно эти ее свойства обуславливают динамичность профессионального развития личности [2, с.146-148].

В.А. Сластенин анализировал субъектность педагога через понятие «позиция личности», определяя субъектную позицию будущего педагога как

его профессионально-личностное саморазвитие. Одним из основных факторов развития субъектности будущего педагога является сбалансированность внешнего педагогического влияния с внутренним потенциалом личности. Совокупность педагогических воздействий должна активизировать стремление к личностно-профессиональному развитию, самосовершенствованию, активности, креативности будущего педагога. Реальная педагогическая практика показала, что эффективность перехода внешних воздействий во внутриличностные составляющие тем выше, чем более они адекватны развитию субъектности личности [329, с. 13].

По мнению А.Г. Асмолова [38], субъектность является одной из системных характеристик деятельности, определяющей ее внутренний потенциал. Ученый полагает, что высшей формой субъектности является личностный смысл, который человек придает происходящему и поступкам. В том случае, когда он относится к себе как к субъекту своей профессиональной деятельности, ее выполнение имеет мотивационно-целевую основу и личностный смысл. В данном случае важно отметить, что в педагогическом процессе имеет значение не только включенность человека в деятельность, но и ценностная ее сущность.

В связи с тем, что профессиональная подготовка является одним из главных этапов личностного развития педагога, в данный период активно осуществляется развитие как интеллектуальной сферы его личности, так и эмоциональной сферы, поэтому в аспекте формирования эмоциональной культуры педагога период подготовки в вузе необходимо рассматривать как сензитивный период становления его субъектности. В процессе профессиональной подготовки в вузе необходимо создавать возможности для саморазвития будущего педагога, развития его способности анализировать собственную деятельность, прогнозировать ее результаты, вносить коррективы. Именно субъектность студента обуславливает его дальнейшую мотивацию профессионального развития и личностного совершенствования [287, 288, 290].

Субъектно-ориентированный характер процесса формирования эмоциональной культуры педагога предполагает: освоение будущими педагогами соответствующих научных знаний в сфере эмоционального развития личности; формирование необходимых навыков управления своими эмоциональными состояниями и проявлениями, важных для решения профессиональных задач; выработку умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. Данные ориентиры обуславливают задачи и содержательное наполнение преподаваемых в процессе профессиональной подготовки курсов.

Субъектный характер процесса формирования эмоциональной культуры будущего педагога обуславливает педагогически целесообразное взаимодействие преподавателя и обучающихся, позволяя создать условия для мотивации профессионального развития, личностного совершенствования, раскрытия потенциальных возможностей будущих педагогов. Такое взаимодействие становится для будущего педагога личностно-значимым, мотивирует познавательную активность и самостоятельность обучающихся в процессе подготовки в вузе, которые с учетом субъектного характера взаимодействия становятся их личными характеристиками.

Принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога.

Философское осмысление понятия «потенциал» находится в области соотношения потенциального и актуального. В психологических исследованиях феномен «потенциал» применяется для осмысления динамических характеристик мотива, в плане изучения способностей личности. Основной предпосылкой успешной самореализации будущих педагогов в профессиональной педагогической деятельности выступает система внутренних ресурсов человека. В научных исследованиях термин «потенциал» чаще всего применяется как синоним термина «возможности». Для понимания конструкта принципа актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога

проанализируем понятие «актуализация». Актуализация является одним из основных условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Актуализация возникает тогда, когда существует запрос на развитие. Применительно к нашему исследованию актуализацию мы будем понимать как некое действие, которое состоит из извлечения усвоенной информации из памяти для последующего использования этой информации. Осмысление понятия «мотивационно-ценностный потенциал профессионального развития будущих педагогов» в нашем диссертационном исследовании предполагает стремление обучающихся к участию в различных творческих видах деятельности, самовыражению посредством создания творческого продукта; понимание и принятие ценности как своего, так и чужого творческого продукта.

Формулировка данного принципа связана с пониманием понятия «ценности». Теоретико-методологические основы осмысления природы ценностей проанализированы К.А. Абульхановой-Славской: «Важнейшим делом жизни становятся определение, выбор и реализация ценностей – духовных, культурных, нравственных. Выработка этих ценностей, превращение их в принципы своей жизни, борьба за их реализацию могут составлять жизненную стратегию, основное направление жизни» [3].

В психологических исследованиях Б.Г. Ананьева [19], П.К. Анохина [31], Л.С. Выготского [100] представлена культурно-ценностная концепция развития личности. С точки зрения развития ценностных ориентаций формирование педагогической направленности личности учителя рассмотрено в исследованиях Е.П. Белозерцева [54], И.Ф. Исаева [155], В.В. Краевского [183].

Мы понимаем, что процесс формирования эмоциональной культуры будущего педагога обусловлен актуализацией мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития, характеризуемого его мотивационно-ценностной составляющей, характером учебно-профессиональной работы, позволяющей проявлять ценностные установки,

мотивы, убеждения, формировать эмоциональный опыт. Личностные смыслы мотивируют проявления эмоциональных аспектов поведения, создавая условия для понимания будущими педагогами целевых ориентиров профессиональной подготовки. Ценностное отношение обучающихся к своей будущей профессиональной деятельности проявляется через изменение их внутренней позиции как основы регуляции направленности личности.

Актуализация же мотивационно-ценностного потенциала образовательного процесса дает возможность расширить мотивационные составляющие эмоциональной культуры будущего педагога. С этой целью на различных этапах профессиональной подготовки доминируют разные функции мотивации, характеризующие особенности эмоционального поведения. Результативность наблюдается при включении всех функций мотивации будущих педагогов: прогнозирование профессионально-личностного развития связано с функциями смыслообразования, учебная деятельность связана с функциями побуждения, приспособления, когнитивной составляющей, учет имеющегося опыта связан с функциями контроля и регулирования деятельности. В некоторых исследованиях (А.А. Греков, Е.И. Рогов) встречается трактовка образовательного пространства как пространства личностно-профессионального развития, такое пространство аккумулирует особенности мотивационно-ценностного потенциала личности, профессиональные действия и трудовые функции, накопленный опыт социального и профессионального взаимодействия [111].

Следовательно, расширение мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущих педагогов осуществляется путем согласования учебных и профессиональных мотивов с учетом развития познавательной самостоятельности и активности личности, опыта эмоционального поведения.

Мы считаем, что актуализировать мотивационно-ценностный потенциал образовательного процесса с целью формирования эмоциональной культуры будущего педагога возможно путем:

– педагогически целесообразного воздействия на изменение мотивации обучающихся (учебная – профессиональная; избегание неудач – достижение успеха) за счет активной реализации различных технологий профессионального образования;

– усиления содержательного наполнения учебно-профессиональной деятельности будущего педагога на основе развития его эмоциональных способностей, создания условий для распознавания и анализа эмоциональных проявлений;

– изменения мотивационных аспектов формирования эмоциональной культуры обучающихся в процессе каждого этапа профессиональной подготовки в вузе с учетом социальных и психологических трудностей педагогической профессии;

– развития профессионально-педагогической мотивации педагогов, их ценностных ориентаций в следующей системе «преподаватель – содержание подготовки – студент»;

– обусловленности количественных данных контроля, качественного самооценивания и оценивания с режимом положительных подкреплений и др.

Актуализации мотивационно-ценностной составляющей процесса формирования эмоциональной культуры будущего педагога способствует психолого-педагогическая поддержка обучающихся по следующим направлениям:

– осуществление диагностики сформированности эмоциональной и мотивационно-ценностной сферы личности обучающихся на всех этапах обучения в вузе;

– развитие учебно-профессиональных умений и навыков саморегуляции эмоционального поведения, профилактика стрессоустойчивости, тревожности;

– психолого-педагогическая поддержка в адаптации к учебной деятельности и взаимодействию с участниками образовательного процесса;

– создание условий для эмоционального переживания обучающимися собственного соответствия требованиям профессиональной деятельности, своим профессиональным представлениям, формирования профессиональной позиции;

– проработка учебно-профессиональных ситуаций, дающих возможность попробовать различные профессиональные роли и позиции, их эмоциональные проявления, позволяющие оценить многообразие эмоциональных проявлений поведения педагога во взаимодействии с участниками образовательного процесса.

Соответственно проработка таких учебно-профессиональных ситуаций позволяет продемонстрировать будущему педагогу определенные способы эмоционального реагирования, проанализировать их педагогическую целесообразность. Это дает возможность подготовить обучающихся к реализации профессиональных педагогических функций с учетом собственных предпочтений и требований социума, что в дальнейшем влияет на сформированность адекватного ролевого поведения, которое способствует усвоению норм профессиональной культуры в целом, и эмоциональной культуры, в частности.

Кроме того, актуализация мотивационно-ценностного потенциала обучающегося определяет позицию обучающегося в образовательном процессе и личностном развитии, становится демонстрацией субъектности как способности «инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную» [227, с. 100], создает условия для самопознания и самовоспитания, выдвигая на первый план статусно-позиционные и коммуникативные мотивы.

Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен и др. в своих работах пишут, что определенные характеристики мотивации («стремление к успеху» и «стремление избегать неудачи») определяют успешность личности [226]. С точки зрения Д. Макклелланда, для каждого человека самое главное мотивировать его на повышение результативности своей деятельности и

формировать у него соответствующие для этого компетенции [226, с. 263]. Р.М. Гаранина утверждает, что внутренний потенциал человека и его способности обретают свою реализацию в определенной деятельности, развивая такие свойства личности, как готовность к самосовершенствованию, целеустремленность, инициативность, активность, самостоятельность [105, с. 217].

Таким образом, детерминированный мотивами, целевыми ориентирами, установками и профессиональной позицией, мотивационный потенциал становится мощным регулятором образовательного процесса, который направлен на развитие субъектной позиции и профессиональной культуры будущего педагога. Непосредственно мотивация, являющаяся многоаспектной системой потребностей, смыслов, целевых ориентиров, становится фундаментом развития субъектности будущего педагога на этапе профессионального обучения, способствуя формированию ценностного отношения обучающихся к своему внутреннему потенциалу, готовности к активным, ответственным, творческим действиям, самообразованию, саморазвитию.

Принцип индивидуализации и персонификации.

Эффективность формирования эмоциональной культуры студента обусловлена актуализацией принципа индивидуализации и персонификации образовательного процесса. По мнению Л.В. Байбородовой, О.Г. Харисовой, индивидуализация образовательного процесса создает условия для приведения процесса подготовки в вузе в соответствие с требованиями социума [153]. В данном понимании индивидуализация образовательного процесса способствует эффективности модернизации профессионального образования.

Индивидуализация образовательного процесса представляет собой систему профессиональной подготовки с учетом личностных особенностей студентов, позволяет им реализовать свой потенциал в процессе профессионального обучения. Индивидуализация образовательного процесса

обусловлена отбором содержательного наполнения учебных курсов, корректируемым и синтезируемым в индивидуальные программы с учетом научных или прикладных задач, способностей и траектории образовательного маршрута студента. Основным целевым ориентиром данного процесса становится сохранение и развитие индивидуальности будущего педагога.

Вслед за Т.В. Бурлаковой индивидуализацию образовательного процесса мы рассматриваем как возможность обучающегося реализовать свои права и имеющийся личностный потенциал для формирования образовательных ориентиров и траектории профессионального и личностного развития, осознать и осмыслить учебные действия с учетом видения своих образовательных и профессиональных перспектив [78]. Индивидуализация образовательного процесса создает условия для индивидуальности эмоциональных проявлений обучающегося, развития ее личностного потенциала, ее возможности выражать свою позицию, мироощущение.

Опираясь на работы К.А. Абульхановой, А.Г. Асмолова, Е.И. Исаева, Е.А. Климова, В.И. Слободчикова [3, 38, 155, 167], проявлениями индивидуализации образовательного процесса Т.В. Бурлакова [78] считает следующие характеристики: целевые ориентиры обучающегося, имеющийся у него индивидуальный стиль и четкость построения учебной деятельности, определенная самостоятельность и независимость в определении, регуляции, мотивации и анализе своей деятельности, единство самореализации и самоотдачи обучающегося [62].

Индивидуализация образовательного процесса обусловлена внешними и внутренними характеристиками:

– к внешним относятся: целенаправленное влияние факторов образовательной среды, которые подразумевают единство содержания образования и форм организации образовательного процесса с личностными

особенностями учащихся, а также педагогическое сопровождение развития индивидуально-личностных проявлений;

– к внутренним следует отнести: ориентацию обучающегося на реализацию своих целевых ориентиров, определение стратегий профессионально-личностного развития, становление индивидуально-профессионального стиля [78].

Именно данные характеристики определяют субъектную позицию студента в образовательном процессе, которая проявляется в направленности целевых ориентиров, мотивационно-ценностных установках, инициативности и самостоятельности обучающегося.

Основываясь на практике работы российских вузов [139, с. 70-72], специалисты отмечают наличие тенденции индивидуализации образовательного процесса, связанной с проектированием и реализацией индивидуальных образовательных программ, хотя во многих случаях средства, используемые для их создания, не всегда учитывают имеющиеся образовательные потребности обучающихся.

По мнению М.И. Рожкова, индивидуализация образовательного процесса предполагает: развитие субъектной позиции обучающегося, определение жизненных ориентиров, стимулирование потенциальных возможностей личностного развития, ценностных установок, навыков саморегуляции, стратификацию индивидуального бытия в имеющемся социальном пространстве [304, с. 67-69].

Н.Ю. Шапошникова индивидуальную образовательную траекторию обучающегося рассматривает как его собственный образовательный курс, ориентированный на профессионально-личностное развитие, реализуемый им самостоятельно при педагогическом сопровождении со стороны преподавателя [376, с. 39-44]. Это создает условия для осмысления своей учебной деятельности, прогнозирования перспектив профессионально-личностного развития [143, с. 74]. Эффективность данного процесса зависит

от качества преподавания учебных дисциплин и стимулирования познавательной самостоятельности и активности обучающихся.

Следовательно, эффективность процесса индивидуализации образовательной деятельности будущих педагогов детерминирована их психолого-педагогическими особенностями, диктующими важность их учета в процессе профессиональной подготовки. Основными структурными составляющими данного процесса выступают: участники образовательного процесса, целевые его ориентиры, содержательное наполнение, организационные формы, прогнозируемые результаты и факторы, воздействующие на его результативность. Данные структурные составляющие индивидуализации образовательной деятельности взаимообусловлены и являются целостным процессом.

Как нами было установлено, индивидуализация образовательного процесса и индивидуальный подход – рядоположенные, но не синонимичные в своем содержании педагогические категории. Суть индивидуального подхода состоит в необходимости преодоления рассогласованности между уровнем учебной деятельности, обусловленной образовательной программой, и имеющимися у обучающихся потенциальными возможностями для ее усвоения. Педагогу необходимо так обозначить ценностные ориентиры образовательного процесса, чтобы сформировать у будущего педагога мотивационно-ценностные установки реализации индивидуального образовательного маршрута. Индивидуализация образовательного процесса характеризует наличие у обучающегося права на создание своей траектории развития. Следовательно, индивидуальный подход соотносится с практико-ориентированностью процесса обучения, создает условия для становления профессиональной позиции обучающегося, развития его личностных качеств и профессионально важных компетенций, что является необходимым условием построения индивидуальной образовательной траектории развития, и, соответственно, индивидуализации образовательного процесса.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что, являясь необходимой составляющей образовательного процесса, индивидуализация создает условия для развития важных для осуществления профессиональной деятельности качеств, реализуясь определенными средствами и методами, основными из которых можно назвать образовательные технологии и построение индивидуальных образовательных траекторий профессионально-личностного развития. Помимо всего прочего, индивидуализация образовательного процесса взаимосвязана с его персонификацией, когда обучающийся получает возможность проанализировать важность приобретаемых знаний с точки зрения своих ценностных установок и мировоззрения. Необходимо, чтобы будущий педагог осуществлял личностную оценку знаний, которые он получает, а для этого получение профессионального образования должно быть персонифицированным.

По мнению М.Р. Илакавичуса, основой персонификации образовательного процесса является развитие у будущего педагога духовно-нравственной культуры посредством педагогически целесообразного взаимодействия с идеалами, личностями, образцами, выстроившими себя в соответствии с идеалами аксиологической традиции [149, с. 43]. Данный подход усиливает воспитательный потенциал персонифицированных идеалов культуры, нравственные доминанты которых косвенно связаны со смысловым ядром традиции. Сам персонифицированный идеал традиции воплощается в нарративах (произвольное изложение), содержащихся в поясе ядра традиции [141, с. 80].

Можно заключить, что индивидуализация образовательного процесса становится одним из принципов эффективности формирования эмоциональной культуры будущего педагога, поскольку ориентирована на активизацию потенциальных возможностей обучающихся реализовать себя в учебном процессе, развить эмоциональные способности будущего педагога, создающие условия для распознавания и анализа эмоциональных проявлений. Персонализация образовательного процесса ориентирована на

взаимодействие обучающегося с социумом, становление его индивидуального эмоционального опыта, формирующегося на основе знаний, ценностных ориентаций, мотивов, потребностей и выражающегося в степени сформированности его эмоциональных навыков и личностных качеств.

«Профессия» (Дело) – принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности.

Принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры.

Моделирование процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе вуза будет обеспечивать ее эффективность, так как само по себе понятие «модель» отражает основные элементы педагогического процесса (цель, содержание, технологии, взаимоотношения участников образовательного процесса). Принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов ориентирует этот процесс на принятие ценности эмоционального самовыражения личности, а цель будет являться системообразующим элементом. Принцип моделирования будет учитывать адекватный выбор содержания, технологий и пр. Моделирование процесса формирования эмоциональной культуры позволяет развивать у будущих педагогов субъектно-субъектные отношения в перспективе, устанавливать отношения в активном взаимодействии. Результатом реализации данного принципа станет усвоение будущими педагогами способов деятельности как особого содержания. Обозначенный нами принцип ориентирует обучающихся на выявление и утверждение собственной позиции в разрешении эмоционально-сложных ситуаций. Необходимость моделирования в рамках нашего исследования объясняется изменениями образовательной парадигмы, где одной из задач профессионального образования является развитие

способности воспринимать и анализировать опыт социальной, культурной и профессиональной практики [298]. Очевидно, что одним из требований будет выступать наличие достаточно высокого уровня эмоциональной культуры.

К отличительным содержательным характеристикам педагогического моделирования относятся: многоаспектность и многоуровневость реализации; возможность влияния на профессиональное развитие и саморазвитие при правильном определении этапов педагогической подготовки. Моделирование определенных видов деятельности (теоретическое обучение, научное исследование, профессиональные пробы) способствует формированию у будущего педагога опыта практической деятельности. В основе опыта лежат ценностно-смысловая ориентации и субъектная позиция личности.

Результатом педагогического моделирования является новая модель или система. Важнейшей проблемой, которая может возникнуть при педагогическом моделировании, остается необходимость разрешения противоречия между алгоритмичностью процесса решения задачи и индивидуальностью студента. По утверждению В.В. Серикова, «путь к его разрешению видится в синтезе ... двух концептов: индивидуальность должна быть включена в структуру педагогической технологии как ее законосообразный компонент, а реализация собственной индивидуальности мыслится как необходимый момент достижения важной педагогической цели» [320].

При определении принципа моделирования мы исходили из того, что процесс профессиональной подготовки, и в частности формирование эмоциональной культуры, будет порождать необходимость рассмотрения этого процесса с позиций различных методологических подходов [85]. Можно указать и на еще одну важную возможность принципа моделирования: в процессе формирования эмоциональной культуры будущий педагог приобретает управленческие умения (владение способами управления своим личным эмоциональным состоянием и эмоциональными

состояниями участников образовательного процесса, эмоциональная поддержка субъектов педагогического пространства), которые являются одними из ключевых. Тем самым моделирование системы подготовки будущих педагогов позволит обеспечить эффективность формирования эмоциональной культуры (В.П. Бездухов), если в качестве критериев успешности такой подготовки рассматривать профессиональные знания, умения, навыки и ключевые компетентности личности, фиксируемые через категории общей и профессиональной культуры, ценностного отношения к социальной и профессиональной действительности и мотивационного потенциала; в такой логике данные критерии могут характеризовать уровень сформированности профессионализма в целом [49].

Следовательно, выделенный нами принцип будет обеспечивать максимальное приближение студентов к обучению «через дело», способствовать их «самодвижению».

Принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса.

Важность формирования эмоциональной культуры будущего педагога в ходе профессиональной подготовки диктует необходимость создания эмоционально насыщенной образовательной среды, создающей эмоционально позитивный фон для педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Под эмоционально насыщенной средой мы понимаем педагогическое сопровождение образовательного процесса, способствующее оптимальному развитию качеств и свойств личности, способствующих развитию навыков эмоциональной саморегуляции, созданию благоприятной эмоциональной атмосферы педагогической деятельности, эффективному совершенствованию собственного эмоционального опыта практической работы.

С точки зрения ученых (Г.Ю. Авдиенко, Т.Ю. Герасимова, В.А. Губин, И.А. Зимняя, Г.А. Ковалев, Я. Корчак, И.Я. Лернер, А.Н. Лук, Д.Ж. Маркович, М.М. Поташник, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, М. Хейдметс,

А.В. Хуторской, О.М. Шенцова, В.А. Ясвин и др.) [119, 144, 309, 379, 397], эмоционально-комфортная среда является одним из главных факторов формирования интереса студентов к обучению. Г.Ю. Авдиенко, В.А. Губин [119] под образовательной средой понимают социальное и пространственно-предметное пространство образовательного учреждения с четким нормированием межличностного, воспитательного и обучающего устройства, в котором осуществляется личностное развитие обучающихся через актуализацию их внутреннего мира и преломление внешних условий через практический опыт [119], с. 26-32].

В.А. Ясвин [397] в своих исследованиях полагает, что образовательная среда – «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [397, с. 14].

О.М. Шенцова [379], исследуя данный феномен, утверждает о том, что эффективность работы образовательной среды связана со следующими параметрами: взаимообусловленность ее составляющих; ориентация образовательной среды на принятые на данном этапе развития общества социокультурные ценности; осуществление образовательного процесса с помощью педагогически целесообразных способов учебной деятельности [379, с. 230-240].

Организация эмоционально насыщенной образовательной среды, создающей эмоционально позитивный фон для педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, базируется на следующих основаниях: организация пространства учебного заведения должна осуществляться комплексно на основе взаимодействия всех участников образовательного процесса, легко трансформироваться для осуществления определенного вида деятельности, иметь возможность управления со стороны субъектов образовательного процесса, быть аутентичной, создавая условия для эмоционально благоприятного функционирования.

Создание эмоционально насыщенной среды позволяет личности самореализоваться, проявляя различные эмоции, взаимодействуя с участниками педагогического процесса, в то же время активно ее преобразовывая. Данный процесс обусловлен: степенью готовности будущего педагога к реализации своего эмоционального потенциала, рефлексивной позиции педагога и обучающихся, спецификой развитости их эмоциональной сферы, сформированных мотивов и ценностных ориентиров в выборе форм взаимодействия. Важна организация педагогического пространства, поскольку формирование эмоциональной культуры будущего педагога становится необходимым условием развития мотивационно-ценностного, личностно-значимого отношения к различным аспектам культуры и профессиональной деятельности.

В нашем исследовании эмоциональная насыщенность образовательной среды предполагает осуществление целенаправленного эмоционального воздействия на будущих педагогов для развития определенных личностных качеств и формирования мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии. Так как создание эмоционально позитивного фона для педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса предполагает усиление позитивных аспектов и ослабление неблагоприятных, то формирование навыков эмоциональной саморегуляции, создание благоприятной эмоциональной атмосферы педагогической деятельности актуализируется.

Таким образом, создание эмоционально насыщенной среды педагогического процесса создает условия для: раскрытия потенциальных возможностей саморазвития и самосовершенствования, повышения настроения, профессиональной и познавательной мотивации, уменьшения тревожности, физического и интеллектуального напряжения, восстановления внутренних сил и резервов и др. Важная педагогическая задача преподавателя вуза состоит в том, чтобы эмоциональные переживания

студента в определенной ситуации не трансформировались в устойчивые личностные свойства [285].

В данной ситуации огромная роль отводится способности преподавателя видеть и анализировать различные эмоциональные состояния обучающегося, определять необходимые в каждом конкретном случае педагогические воздействия. На основе культурных поведенческих норм, принятых в обществе, формируются не только предпочитаемые формы эмоционального поведения личности (благоприятные или негативные в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами), но возможные формы их проявления, а также факторы их вызывающие или трансформирующие в ходе изменения ситуаций деятельности. По мнению Г.М. Бреслава, негативные эмоциональные проявления имеют большую дифференцированность по причине того, что они оказывают большее негативное воздействие на жизнедеятельность и здоровье человека [76, с. 466].

Рассматривая структуру психологического климата, Б.Д. Парыгин видит два основных компонента этой структуры: отношения людей к труду и их отношения друг к другу. Б.Д. Парыгин указанные компоненты рассматривает с различных точек зрения-эмоционального и предметного психического настроения личности. Под предметным настроением исследователь понимает сфокусированность внимания и характер восприятия человеком тех или иных аспектов его деятельности, под эмоциональным – удовлетворенность или неудовлетворенность этими аспектами деятельности. Мы согласны с точкой зрения Б.Д. Парыгина. По нашему мнению, именно удовлетворенность или неудовлетворенность с точки зрения эмоционального настроения личности будет являться одним из условий формирования эмоциональной культуры студентов-педагогов [275].

С точки зрения Е.С. Полат, осуществление эмоционально благоприятного образовательного процесса ведет к реализации психологически благоприятных, адекватных конкретным ситуациям

педагогического процесса и приемлемых для будущего педагога и социума способов взаимодействия [цит. по 255].

В процессе создания эмоционально насыщенной образовательной среды, создающей эмоционально позитивный фон для педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, необходимо брать во внимание следующие обстоятельства: содержательное наполнение психолого-педагогических дисциплин должно быть направлено на развитие эмоциональной составляющей личности обучающегося; целевые ориентиры проводимой учебной работы должны быть направлены не только на освоение ведущих профессиональных компетенций, но и на формирование личностных качеств будущих педагогов, профессиональной рефлексии. Следовательно, создание эмоционально насыщенной образовательной среды подразумевает предметно-пространственное окружение, взаимодействие участников образовательного процесса, инициативность обучающихся, способствует углублению эмоционально-чувственного развития будущего педагога, способов его эмоционального самовыражения, креативности.

Принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности.

Сама трактовка понятия «отношение» в различных словарях настолько разнится, что изучение данного аспекта сильно затруднено. Возможно, это связано с многообразием видов отношений: психические, социально-психологические, социальные и физические. Отсутствие единого подхода влияет и на сложность описания личностных характеристик субъектов отношений [184].

В работах психологов и педагогов, например, В.Н. Мясищева, отношение понимается как единство объективных и субъективных факторов, сторон. «Отношение – это единство объективных и субъективных сторон» [251]. Социологи и философы рассматривают отношение как проблему субъекта и объекта общественной жизни, то есть как социальную категорию.

Такие подходы к трактовке содержания понятия, позволяют сделать вывод о том, что отношение – это связь субъекта с миром ценностей и образцов культуры. Любые личностные характеристики: интересы, склонности, потребности – можно рассматривать как специфическую форму проявления отношения к чему-либо или к кому-либо.

По мнению С.Л. Рубинштейна, содержание отношения почерпнуто человеком из реальной действительности, поэтому имеет для него ценность [308]. Так, ценностное отношение к деятельности характеризует личность с точки зрения понимания:

- необходимости осуществления качественной педагогической деятельности;
- целевых установок на самосовершенствование и саморазвитие как потребности педагога.

Следовательно, ценностное отношение к будущей профессионально-педагогической деятельности является направлением социальной активности, которая обращена на достижение обозначенной цели (творческий характер труда педагога, значимость профессии педагога и др.). В соответствии с этим приоритетным становится вопрос о содержании ценностного отношения будущих педагогов к формированию эмоциональной культуры, так как ценностное отношение к деятельности не выступает само по себе, а становится включенным в систему общественных отношений.

Подчеркнем, что содержание ценностного отношения к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов уместно рассматривать через следующие показатели (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква):

- осознание ценности профессиональной деятельности;
- удовлетворение будущей педагогической профессией (на основе профессиональных проб);
- стремление к достижению более высокого уровня сформированности ключевых компетенций;

– способность и готовность преодолевать трудности при решении профессиональных задач.

Очевидно, что в процессе формирования эмоциональной культуры, а в дальнейшем и в своей профессиональной деятельности, будущие педагоги более детально будут представлять ценности педагогической деятельности [330].

Далее считаем уместным представить сопоставительный анализ уровней развития ценностного отношения обучающихся к будущей профессионально-педагогической деятельности с уровнем сформированности у будущих педагогов их эмоциональной культуры:

1. Недостаточность ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Показатели сформированности эмоциональной культуры не проявляются, поскольку присутствует негативное или безразличное отношение к будущей деятельности. Познавательный интерес отсутствует, удовлетворенность деятельностью не испытывает.

2. Ценностное отношение к деятельности определяется успешным опытом в профессиональных пробах, вследствие чего результат первой практической деятельности очень неустойчив. Эмоциональная культура как один из показателей профессионально-педагогического интереса, проявляется только через общую эмоциональность личности студента.

3. Проявление профессионально-педагогического интереса, отражающего потребности будущего педагога. Эмоциональная культура проявляется через достаточно высокую удовлетворенность собственным профессиональным опытом.

4. Эмоциональная культура отражает единство профессионально-педагогического интереса, склонности к педагогической профессии и целеустремленности личности.

Можно заключить, что такое преломление отношения к деятельности через проявление эмоциональной культуры характеризует важность

понимания эмоциональной окрашенности профессиональной деятельности. В этом ключе эмоциональную культуру можно рассматривать как:

- целевой ориентир подготовки будущих педагогов в аспекте преобразования профессиональной культуры в личностную;
- базовую ценность, определяющую профессиональные действия с точки зрения переживания эмоционального опыта;
- ключевую компетентность, способствующую эффективному осуществлению педагогической деятельности;
- эмоционально позитивный фон для педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

При решении проблемы формирования эмоциональной культуры необходимо рассматривать будущего педагога как носителя ценности эмоциональной культуры с точки зрения эмоциональных ориентаций профессиональных действий и трудовых функций. Такое понимание будет приводить к необходимости приобщать будущего педагога к культурно-педагогическому наследию, начиная с первых профессиональных проб [290, 333]. Так будет формироваться сознательное отношение к профессиональному опыту как показателю развития мотивационно-ценностного потенциала студента – будущего педагога. Важно найти механизм, определяющий качественную результативность данного процесса. В качестве такого механизма мы рассматриваем в своей диссертации рефлексивный механизм. Поскольку мы считаем более уместным рассмотреть рефлексивный механизм, определяющего результативность профессиональной деятельности, мы не стали определять рефлексивный механизм собственного педагогического опыта в качестве базового принципа формирования эмоциональной культуры [326].

В настоящее время можно встретить исследования, в которых авторы указывают на сложность четкого определения проблемного поля рефлексии. Так, Н.Г. Алексеев определяет методологическую, теоретическую и практическую рефлексии [15]. Ю.Н. Кулюткин при определении

содержательного наполнения термина «рефлексия» использует категории способность, саморегулирующаяся система, управление поведением и деятельностью [199]. В исследованиях Б.З. Вульфо́ва отмечается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения [99]. По мнению М.В. Кларина, важны возможности рефлексии при осмыслении собственного опыта, особенно профессионального [164].

Для нашего исследования важен именно активный характер рефлексии, поскольку речь может идти об изменении средств и оснований деятельности с целью управления эмоциональным состоянием.

Очевидно, что работа рефлексивного механизма определяется теми ценностными установками и ценностными образцами, которые и осуществляют самоконтроль и саморегуляцию. В.М. Розин фиксирует функции, которые выполняет рефлексия [305]. Относительно нашей цели важны: личность будущего педагога, регулирующая эмоциональное поведение, стимулирующая творчество, организующая эмоциональное межличностное взаимодействие и формирующая эмоциональную культуру.

В рамках нашего исследования процесса формирования эмоциональной культуры будущего педагога рефлексивный механизм рассматривается в основном с результативно-процессуальной стороны. Это связано с изменениями и последовательным преобразованием объекта деятельности, а также с изменением (и это главное) самого субъекта профессиональной деятельности [307].

Практика убеждает, что на формирование готовности к усвоению эмоциональной культуры влияет сложная система психологических предпосылок, адаптированных к каждой конкретной личности. Поэтому весь процесс профессиональной подготовки направлен на формирование положительной мотивации, ценностного отношения к будущей педагогической деятельности и удовлетворенности первыми результатами этой деятельности.

И.В. Саморокова считает, и мы согласны с этим утверждением, что субъектно-ориентированный характер в такой логике должен быть присущ и процессу формирования эмоциональной культуры педагога как части общей и профессиональной культуры [313].

«Другие» (Профессиональное сообщество) – принцип паритетности.

Принцип паритетности.

Выделенный нами принцип паритетности подразумевает налаживание отношений в векторе «обучающийся – педагог» при их совместном уважении и учете особенностей каждого. Принцип паритетности утверждает значимость эмоций в будущей профессиональной деятельности, обмен опытом, личностными смыслами, ценностями, эмоциональным опытом взаимодействия. Согласно выделенному принципу, формирование эмоциональной культуры будущих педагогов происходит на основе паритетных отношений содружества, содействия, сотворчества, соучастия, события.

Паритет (от лат. *paritas* «равенство») — равенство взаимоотношений двух или более сторон по каким-либо параметрам. Применительно к нашему исследованию данный принцип находит свое отражение в нахождении студента – будущего педагога – в профессиональном сообществе при выполнении первых профессиональных проб. Принцип паритетности предполагает особое внимание к активизации студентов в процессе педагогической практики, развитию управления в этом процессе и превращению этого процесса в самоуправление, отражает взаимодействие педагога и студента в условиях ресурсных центров.

Принцип паритетности в рамках формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает создание различных траекторий развития обучающихся, реализации совместных продуктов и пр. Обращение в рамках настоящего диссертационного исследования к данному принципу связано также с тем, что отношения между преподавателями и студентами выступают в заведомо неравнозначных позициях, следовательно, вопрос

паритетности в учебно-воспитательном процессе довольно сложный. Реализация принципа паритетности помогает развивать у обучающихся способность будущих педагогов преодолевать стереотипы мышления в профессии.

Рассматривая понятие «паритет», считаем необходимым упомянуть в данном контексте и понятие «педагогический такт», так как именно данное качество позволяет будущему педагогу в дальнейшем справляться с различными эмоционально сложными ситуациями образовательного процесса. В соответствии с принципом паритетности (когда преподаватель и студент находятся в субъект-субъектном взаимодействии) образовательный процесс происходит максимально активно.

Мы считаем, что формирование эмоциональной культуры будущих педагогов на основе принципа паритетности требует соблюдения определенных правил: необходимо вооружить будущего педагога специфической стратегией усвоения материала; в процессе образовательной деятельности преподаватель вуза делегирует ряд своих полномочий обучающимся.

Выделяя данный принцип, мы опирались на исследования В.В. Серикова [320], в которых было выявлено, что в профессиональном образовании происходит доминирование педагогики «несотрудничества», которая подразумевает пассивное восприятие студентами знаний в «готовом» виде, предметоцентризм, нарушающий в дальнейшем целостное восприятие будущими педагогами мира, человека и культуры; отсутствие ценностей, связанных с развитием духовности и культуры личности. «Традиционный учебный процесс в большей мере ориентирован на формирование логических структур мышления и в меньшей – на развитие его личностных механизмов. Объясняется это, как нам представляется, тем простым обстоятельством, что мышление имеет аналог в объективном мире, изоморфно, а в некотором смысле и тождественно ему» (Гегель).

Пользуясь принципом изоморфизма, можно определить, что «не только мышление моделирует отношения и связи реальности, но и, наоборот, в этой реальности всегда можно отыскать связи и отношения, которые моделируют процессы мышления. Именно на этом основаны многие известные технологии формирования умственной деятельности» [320].

Обращаясь к принципу паритетности, мы исходили из того, что процесс профессиональной подготовки в вузе характеризуется формированием личности обучающегося в определенных условиях («Профессиональное сообщество»), усвоением профессионального опыта, в ходе которого формируются ценности, ориентации.

В исследованиях В.В. Серикова мы находим созвучное нам утверждение: «Педагогическое воздействие на личность опосредовано целенаправленной и последовательной реконструкцией того пространственно-временного континуума, в котором личность реализует самое себя» [320].

Понятие «взаимодействие» является базисным понятием в философских и онтологических категориях. «Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты; это начальная, исходная родовая категория» [144, 213].

Термин «взаимодействие» широко используется в социологии, социальной психологии, педагогике, социальной педагогике. Будущие педагоги постепенно приобретают определенные нормы и шаблоны поведения, принятые в педагогическом сообществе. В процессе профессиональной подготовки происходит подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста» под социальным влиянием преподавателей и окружающей студенческой группы. Происходит глубокое вхождение будущих педагогов в профессию при помощи выполнения специфических элементов педагогической деятельности, развивается интерес к будущей профессии, мотивация. Формируется готовность к

педагогическому труду, которая включает наличие профессионального интереса, потребность в самообразовании, профессиональное мышление на основе взаимодействия преподавателя и студента.

Мы разделяем мнение Ю.Л. Блиновой, которая утверждает, что «изменение социокультурных условий современной российской действительности привело к необходимости появления педагога, сформировавшегося как постоянно развивающаяся профессионально компетентная личность с собственной активной субъектной позицией. Именно субъектная позиция придает педагогу социальную и профессиональную устойчивость, повышает его конкурентоспособность при различных реорганизациях, помогает осознанно выстраивать этапы своего профессионального пути и противостоять профессионально-личностным деформациям» [62].

Взаимодействие предполагает действие друг на друга хотя бы двух объектов. Взаимодействие в системе отношений «преподаватель – студент» позволяет придать осмысленность различным эмоционально сложным ситуациям образовательного процесса. В русле нашего исследования мы изучаем паритетное взаимодействие в системе отношений «педагог – студент».

В.В. Сериков говорит о том, что «личностный опыт в отличие от когнитивного, операционального и т.п. не просто опосредуется другой личностью (личностью педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей. Это, можно сказать, опыт презентации себя в другом и включения другого в свое Я-бытие. Личностный опыт выступает для формирующегося субъекта как структура жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира» [320].

Взаимодействие между субъектами образовательного процесса возможно в ходе специально организованного пространства среды вуза, в ходе научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов, в ходе различных культурно-массовых, воспитательных мероприятий.

Реализацию принципа паритетности обеспечивает активизация воспитательной работы, способствующая формированию у студентов эмоциональной культуры. Взаимодействие в системе «педагог – студент» происходит на разных уровнях: между студентами и теми профессионалами, которые организуют этот процесс, между преподавателями и студентами и пр. Все эти виды взаимодействия неразрывно связаны между собой. Взаимодействие преподавателей и студентов представляет собой уникальную систему так называемого образовательного взаимодействия. Взаимодействие в отношениях «педагог – студент» предполагает наличие общения. Проблемы педагогического общения затрагиваются в исследованиях А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева [64, 213].

А.А. Бодалев в своих трудах так анализировал данный феномен: «общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга. Причем, в то время как одни из них, вступая в контакты с окружающими, благодаря сформировавшейся у них манере общения, без всяких усилий со своей стороны или поддерживают, или просто создают у других людей хорошее настроение, другие – опять же в силу выработавшейся у них манеры общения – вносят в свои взаимоотношения с людьми напряженность и провоцируют развитие у последних отрицательных эмоций» [64].

Мы разделяем мнение А.А. Бодалева, который утверждал, что ситуация, в которой один человек воздействует на другого, – это ситуация их взаимодействия [64].

Мы видим, что взаимодействие преподавателей и студентов во многом зависит от их взаимовосприятия, знаний индивидуально-психологических особенностей, понимания и принятия социальной роли. В процессе взаимодействия реализуются отношения преподавателя к студенту как к личности, у которой существуют свои интересы, свой внутренний мир и пр.

В целом, взаимодействие людей в обществе – это взаимодействие их внутренних миров. Взаимодействие людей является ведущим фактором в регуляции самооценки и поведения в обществе.

Таким образом, выделив и обосновав базовые принципы концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, мы соглашаемся с мнением И.Н. Андреевой о том, что представленные принципы концепции выполняют ряд общих функций:

1. Интеграция и транслирование опыта (педагог с сформированной эмоциональной культурой обеспечивает управление процессом трансляции социального и профессионального опыта за счет принятия ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности).

2. Профессионально-педагогическая адаптация (эмоциональная культура способна формировать профессиональное сознание педагога в соответствии с принципами и нормами, принятыми в данной профессиональной группе, а также на основе знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса).

3. Профессионально-педагогическая активация (эмоциональная культура способна усиливать профессиональную деятельность за счет возможностей эмоционального интеллекта и механизмов владения личными эмоциональными состояниями и эмоциональными состояниями субъектов образовательного процесса).

4. Профессиональный контроль (эмоциональная культура коррелирует и контролирует профессиональное поведение за счет стремления к совершенствованию педагогом своего эмоционального опыта на основе эмоциональной рефлексии).

Следовательно, данные функции органично связаны между собой, поскольку приобретение эмоционального опыта всегда происходит через усвоение эмоциональной культуры [23].

Важно отметить и тот факт, что базовые принципы в процессе формирования эмоциональной культуры будущих педагогов будут определять основной вектор на каждом этапе этого процесса [42].

1. Первый этап будет ориентирован на моделирование процесса профессиональной деятельности. На этом этапе осуществляется педагогическое планирование различных эмоционально-насыщенных ситуаций, направленных на раскрытие творческой индивидуальности, предполагаемая система методов коммуникации.

2. Непосредственное профессиональное взаимодействие:

– корректировка спланированной модели профессионального поведения;

– уточнение содержания предстоящей профессиональной деятельности;

– осуществление профессиональной пробы [290];

– управление инициативой в педагогическом общении.

3. На третьем этапе будущий педагог решает массу профессиональных задач. По существу, это своеобразный поисковый этап собственной индивидуальности в профессии.

4. Данный этап рассматривается как этап обратной связи (А.А. Бодалев указывает на необходимость организации обратной связи, которая позволит педагогу быть успешным в профессиональной деятельности) [65]. Можно указать на осуществление обратной связи как в процессе выполнения непосредственных профессиональных действий в образовательном или воспитательном процессе, так и при создании эмоционально позитивной для субъектов образовательной среды [326].

Резюмируя вышеизложенное в данном параграфе, подчеркнем еще раз, что выделенные подходы и принципы как основополагающие основы герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов позволили наметить дальнейшее направление исследования. Основным выделен антропо-герменевтический подход, являющийся в нашем исследовании системообразующим звеном среди

индивидуально-творческого, культурологического, аксиологического технологического, системного, личностно-деятельностного подходов. Разработанные принципы детерминированы сущностью эмоциональной культуры и обеспечивают формирование ее компонентов. Специфическая дифференциация определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я) – принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъективности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации. «Профессия» (Дело) – принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. «Другие» (Профессиональное сообщество) – принцип паритетности.

2.2. Структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

В данном параграфе представлена характеристика структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, раскрывающая логическую связь концептуально-методологического, содержательно-технологического и критериально-диагностического блоков, которые будут обеспечивать содержательное наполнение этапов формирования эмоциональной культуры.

В основу структурно-содержательной модели положена герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. В нашем исследовании герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов есть способ понимания формирования эмоциональной культуры

будущих педагогов в образовательном процессе вуза и основана на системе научных взглядов на формирование эмоциональной культуры как профессионально значимого качества личности. Теоретико-методологическое обоснование концепции на основе идеи («Истинной свободы не может быть у человека, поддающегося эмоциям. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения») интегрирует системную совокупность подходов, закономерностей и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Анализируя опыт, связанный с исследуемой проблемой, мы пришли к обоснованию герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Изменившаяся парадигма образования выдвигает новые требования к уровню профессионализма педагогов в связи с усложнением и расширением социального опыта, с возникновением различных форм предъявления и переработки информации, с постоянно возрастающими требованиями общества к будущим специалистам.

В современных справочных изданиях толкование концепции понимается как определенный способ трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, ведущий замысел, который определяет конструктивный принцип разнообразных видов деятельности.

В понимании В.В. Серикова «Концепция есть система регулятивов, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс обучения. Эти регулятивы призваны придать ему определенные целевые, содержательные и процессуальные свойства, благодаря которым он сможет выполнить ожидаемую от обучения социальную функцию – сформировать человека с конкретным типом образованности» [320].

Так же трактуют понимание понятие «концепция» Е.В. Бондаревская [70] и С.В. Кульневич [201]: «Концепция – это система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных определенным замыслом, ведущей идеей. Концепция в педагогике – это

основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств и способов обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий». Итак, мы видим, что осмысление продемонстрированных выше представлений о понятии «концепция» показывает, что исследователи в основном придерживаются единого мнения о том, что концепция есть определенный способ понимания, осмысления каких-либо предметов, явлений, процессов и пр. Интересным является то, что никто из исследователей, кроме В.В. Серикова, не определяет, содержание цели в концепции.

Мы обозначили нашу концепцию как герменевтико-педагогическую, тем самым определив отличие нашей концепции от других исследований. Так как наша концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов является герменевтико-педагогической, она в своем методологическом обосновании опирается на педагогическую герменевтику.

Представленная герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов содержит обоснование целевых ориентиров ее осуществления; представление методологических и технологических оснований. Для целостного понимания проведенного нами исследования представлены также: понятийно-категориальный аппарат исследования, концептуальная идея и концептуальное ядро исследования (выявлены факторы, закономерности, принципы и педагогические условия формирования эмоциональной культуры будущих педагогов).

В основу построения герменевтико-педагогической концепции положена *система базовых понятий*:

Герменевтико-педагогическая ситуация определяется как пространство организации понимания и интерпретации педагогических

реалий с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт, представленный в культуре в целом.

Профессиональное образование как процесс и результат профессионального становления будущего педагога, сопровождающийся овладением профессиональными компетенциями, установленными государственным стандартом.

Образовательная среда университета как пространственно-предметное и социальное окружение участников образовательного процесса, оказывающее качественное влияние на становление и развитие будущих педагогов.

Образовательный маршрут как целенаправленно проектируемая дифференцированная программа, обеспечивающая студенту позицию субъекта выбора в ходе профессиональных проб при педагогической поддержке.

Педагогические технологии как построение деятельности педагога, в которой все составляющие воссозданы в определенной логике, что предполагает достижение поставленных целей.

Педагогическое проектирование как опережающее создание педагогического процесса в вузе, максимально ориентированного на профессиональное саморазвитие будущего педагога.

Данная система понятий была положена в основу определения цели и задач разработанной герменевтико-педагогической концепции. Цель – теоретико-методологическое обоснование процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Задачи:

1. Обоснование научных подходов к проектированию содержания и технологии формирования эмоциональной культуры будущего педагога в условиях образовательной среды университета.

2. Разработка авторской структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущего педагога, позволяющей

реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с целью профессионального саморазвития и «самодвижения».

3. Выявление педагогических условий эффективности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на этапе их профессиональной подготовки.

Герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов как способ понимания формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета, основанная на системе научных взглядов на формирование эмоциональной культуры как профессионально значимого качества личности, предполагает характеристику основных атрибутов эмоциональной культуры и может быть представлена через призму:

– системной совокупности подходов и принципов, которые отражают закономерности формирования эмоциональной культуры в процессе профессиональной подготовки и обеспечивают достижение поставленных целей;

– целевой совокупности элементов структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры, ориентированной на ценностную составляющую профессиональной деятельности;

– методической совокупности, включающей новое наполнение компонентов эмоциональной культуры (аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного), что обуславливает эмоциональную ориентацию профессиональных действий.

Теоретико-методологическое обоснование концепции на основе идеи интегрирует системную совокупность подходов, закономерностей и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Авторское представление герменевтико-педагогической концепции базируется на доминировании в процессе формирования эмоциональной культуры будущих педагогов антропо-герменевтического подхода, который

определяет стратегию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и является системообразующим звеном индивидуально-творческого, культурологического, аксиологического, технологического, системного, личностно-деятельностного подходов. (Подробное описание подходов нами представлено в параграфе 1.2. настоящей работы, поэтому дадим краткую их характеристику в структурно-содержательной модели).

Антропо-герменевтический подход обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного, многомерного социокультурного феномена. Антропо-герменевтический подход предъявляет особые требования к организации и содержанию образовательного процесса в университете: а) направленность содержания образования на индивидуально-творческое развитие студентов; б) обеспечение условий для организации творческой совместной деятельности преподавателя и студента посредством использования личностно-ориентированных герменевтико-педагогических ситуаций; в) исследование индивидуально-творческих эмоциональных проявлений человеческой субъектности; г) актуализация собственного индивидуального опыта будущего педагога, «пробы построения себя нового», непрерывность «самодвижения» и самосовершенствования; д) включенность обучающихся в моделирование ситуаций и образов будущей профессиональной деятельности.

С точки зрения *индивидуально-творческого подхода* педагогическая деятельность представляет собой совокупность опыта творческой деятельности и эмоциональных отношений, формирующих эмоционально-развитую личность, способную к саморазвитию. Педагог познает эмоциональную культуру других и развивает собственную с помощью разнообразных средств коммуникации, межличностного взаимодействия и осуществления творческой деятельности. Эмоциональная культура будущего педагога становится необходимым условием личностного творческого развития в ходе усвоения ценностей профессиональной деятельности и преобразования образовательного пространства.

Системный подход ориентирует на формирование эмоциональной культуры как части общей культуры, позволяет представить целостно предмет исследования. Системный подход играет важнейшую роль на этапе постановки проблемы исследования и установления границ ее познания. Системный подход представляется как теоретико-методологическая стратегия исследования, которая указывает на необходимость изучения процесса формирования эмоциональной культуры будущего педагога с учетом мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности.

Личностно-деятельностный подход позволил сделать акцент на том, что процесс формирования личности протекает в деятельности, а эмоциональная культура, в свою очередь, получает реализацию, если становится качеством личности человека. В данном случае педагог предстает субъектом культурного развития, результаты которого образуют систему важных общих и профессиональных ценностей, способствующих личностному совершенствованию человека.

Аксиологический подход обеспечивает целенаправленность процесса формирования эмоциональной культуры, определяет культуру в качестве базовой ценности. Эмоциональная культура может рассматриваться с позиций этого подхода как одна из содержательных сторон образовательной деятельности, целевые ориентиры которой определяются культурными ценностями. Личностные смыслы будут мотивировать проявление эмоциональной культуры педагога, тем самым создавая условия для понимания целевых установок профессиональной подготовки в вузе.

Культурологический подход обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного многомерного социокультурного феномена, отражающего значимые аспекты жизнедеятельности, а формирование эмоциональной культуры как важной задачи профессиональной подготовки педагога в университете. Реализация данного аспекта возможна только в культуросообразном образовательном пространстве, составляющие которого

пронизывают общекультурные и профессиональные ценности и создают возможность для формирования готовности к культурному саморазвитию.

Технологический подход обеспечивает создание образовательного маршрута студента с целью эффективной профессиональной подготовки будущего педагога на основе эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия. Применение практико- и личностно-ориентированной технологии формирует способность педагога к восприятию и анализу эмоциональной сферы участников образовательного процесса, регуляции собственного эмоционального поведения при эмоциональном взаимодействии с субъектами образовательного процесса. Целевые ориентиры технологии определили необходимость ее применения на всех этапах формирования эмоциональной культуры будущего педагога.

Теоретическое ядро герменевтико-педагогической концепции находит отражение в выделенных *закономерностях* – зависимость процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от направленности содержания педагогического образования, обеспечивающего развитие индивидуальности студентов; зависимость процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от степени вовлеченности обучающихся в моделирование сценариев и образов будущей профессиональной деятельности; зависимость эффективности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов от личностных характеристик преподавателей университета; зависимость эффективности формирования эмоциональной культуры от использования форм, технологий, методов и приемов, активизирующих развитие эмоциональности обучающихся; зависимость между способами вовлечения обучающихся в эмоционально-насыщенную среду и сформированностью их эмоциональной культуры; зависимость успешности будущих педагогов в перспективе от сформированности их эмоциональной культуры; зависимость гармоничного взаимодействия преподавателя и студента в практике социальных взаимоотношений от личностного включения будущего педагога в

профессиональную деятельность, обеспечивающую сопряжение эмоционально-ценностного опыта их носителей.

Разработанные принципы детерминируют изменение компонентов эмоциональной культуры. Специфическая дифференциация принципов определяется ведущей идеей исследования и экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я) – принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъектности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации; «Профессия» (Дело) – принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности; «Другие» (Профессиональное сообщество) – принцип паритетности.

Герменевтико-педагогическая концепция задает направленность разработке структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

Для решения проблемы формирования эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов необходимо было разработать и научно обосновать структурно-содержательную модель формирования данного вида культуры. При разработке модели нами были учтены сущностные характеристики понятия «эмоциональная культура педагога». Представляем структурно-содержательную модель в графическом исполнении, продемонстрировав изображение ее компонентов и обозначив взаимосвязи и их содержательное наполнение (Рисунок 1).

Концептуально обоснованная структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой образ скоординированного процесса, позволяющего целенаправленно

и целостно формировать компоненты эмоциональной культуры. Модель обеспечивает единство всех ее составляющих и интегрируется следующими блоками: концептуально-методологическим (представлен целью, подходами, закономерностями, принципами); содержательно-технологическим (представлен условиями, факторами, технологией формирования эмоциональной культуры); критериально-диагностическим (представлен критериями и показателями сформированности эмоциональной культуры).

В рамках изучения данной проблемы нами были проанализированы современные научные определения термина «модель». Поскольку данный термин имеет несколько дефиниций, в соответствии с изучаемым аспектом мы опирались на определение В.А. Штоффа, которое ученый прописывает в своей монографии «Моделирование и философия»: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте». По утверждению В.И. Михеева, важность модели в педагогических исследованиях особенно важна с точки зрения представления ее практической значимости. Практическая значимость обозначается тем, насколько точно на этапах построения модели были учтены основные принципы моделирования (объективность, определенность, наглядность), которые во многом определяют и тип модели, и ее функции в научно-педагогическом исследовании [242].

В рамках изучения данной проблемы нами были проанализированы современные научные определения термина «модель».



Рис.1. Структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Поскольку данный термин имеет несколько дефиниций, в соответствии с изучаемым аспектом мы опирались на определение В.А. Штоффа, которое ученый прописывает в своей монографии «Моделирование и философия»: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте».

По утверждению В.И. Михеева, важность модели в педагогических исследованиях особенно важна с точки зрения представления ее практической значимости. Практическая значимость обозначается тем, насколько точно на этапах построения модели были учтены основные принципы моделирования (объективность, определенность, наглядность), которые во многом определяют и тип модели, и ее функции в научно-педагогическом исследовании [242].

Учитывая системный характер процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, мы выделяем следующие блоки представленной структурно-содержательной модели: концептуально-методологический, содержательно-технологический и критериально-диагностический.

Цель представления структурно-содержательной модели – обеспечение формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета. Постановка цели модели будет обосновывать выбор средств достижения обозначенной цели.

Концептуально-методологический блок модели обеспечивается прежде всего основной целью – формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, методологическими подходами, закономерностями и принципами, а также характеристикой пяти структурных компонентов эмоциональной культуры: аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и

рефлексивного. Взаимообусловленность научных подходов исследования позволила нам разработать критерии и показатели эмоциональной культуры.

Аксиологический компонент характеризует усвоение и принятие ценностей эмоциональных состояний и проявлений обучающихся, способность педагога принять значимость эмоционального поведения личности, его направленность на создание благоприятной атмосферы для личностного развития обучающихся, принятие ценности эмоциональной сферы участников образовательного процесса, комплекс знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса и специфике эмоциональных взаимоотношений в педагогическом пространстве. Критерием развития аксиологического компонента является принятие ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности. В качестве показателей сформированности аксиологического компонента нами выделяются следующие: наличие у студента ценностных ориентаций, утверждающих принятие ценности эмоциональных состояний и проявлений личности; значимости эмоциональных аспектов педагогического процесса и деятельности; ориентация обучающегося на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленности личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии.

Волевой компонент ориентирован на способность будущих педагогов сознательно и целенаправленно регулировать свое эмоциональное поведение, управлять эмоциональными реакциями, развитие навыков эмоциональной саморегуляции. Критерием развития волевого компонента является развитость эмоционально-волевых структур личности будущих педагогов. В качестве показателей сформированности волевого компонента нами выделяются следующие: высокий уровень нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способность к эмпатии, особенности психоэмоционального поведения личности, сформированность ее волевых структур.

Когнитивный компонент включает систему знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса и специфике эмоциональных взаимоотношений в педагогическом коллективе, совокупность знаний о механизмах, функциях и важности эмоциональной сферы в общей структуре личности, понимание особенностей развития эмоциональной сферы на разных возрастных этапах. Критерием развития когнитивного компонента является наличие знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса. В качестве показателей сформированности когнитивного компонента нами выделяются следующие: наличие у обучающихся знаний об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфике эмоциональной жизни ребенка и самом феномене эмоций, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения.

Конативный компонент предполагает способность и готовность оказывать эмоциональную поддержку субъектам образовательных отношений, наличие индивидуального эмоционального опыта педагога. Критерием развития конативного компонента является эмоциональная ориентация профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владение механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса. В качестве показателей сформированности конативного компонента нами выделяются следующие: наличие у студента способностей к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных проявлений участников образовательных отношений, управлению своими собственными эмоциональными состояниями и проявлениями, оптимальному насыщению позитивными эмоциями педагогического процесса и влиянию на эмоциональный фон педагогического взаимодействия.

Рефлексивный компонент рассматривается как принятие собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других, а также

ориентированность на создание эмоционально-насыщенной среды для саморазвития и саморегуляции своего эмоционального поведения. При этом обязательным является профессионально-педагогическая устойчивость за счет развитости навыков регуляции поведения в герменевтико-педагогических ситуациях профессиональной деятельности на основе рефлексии. Критерием развития рефлексивного компонента является готовность и способность творчески осмысливать эмоционально сложные педагогические ситуации, способность давать адекватную оценку своим эмоциям и эмоциям субъектов образовательных отношений, стремление на основе рефлексии совершенствовать свой эмоциональный опыт. В качестве показателей сформированности рефлексивного компонента нами выделяются следующие: развитость рефлексивных умений, высокий уровень принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки; способность адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса; готовность к профессиональной самореализации и саморазвитию.

Все критерии имеют комплексный и сквозной характер, что позволило им охватить проявление соответствующих признаков по всем пяти компонентам. Определяя диагностический инструментарий изучения уровня сформированности эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов, мы ориентировались на следующие обстоятельства: возможность качественной и количественной интерпретации результатов диагностики, продуманность показателей, возможностей их определения, их математической обработки; получение объективных результатов на основе систематичности, периодичности изучения и преемственности в применении диагностических средств; изучение комплекса показателей при диагностике конкретного компонента эмоциональной культуры; заинтересованность в диагностике участников педагогического процесса, повышающая их субъектную роль в формировании эмоциональной культуры студентов.

Содержательно-технологический блок модели представлен педагогическими условиями, факторами, влияющими на сформированность эмоциональной культуры будущих педагогов и технологическим исполнением задач исследования. Диссертант обращает внимание на то, что в ходе проектирования структурного наполнения модели также были представлены основные этапы формирования эмоциональной культуры:

- становление профессионального опыта (актуализация значимости эмоциональной культуры);
- аккумуляция (накопление) профессионального опыта (принятие норм, ценностных ориентаций),
- обобщение профессионального опыта (сформированная эмоциональная культура).

Учитывая специфические сущностные характеристики и структуру эмоциональной культуры, определена совокупность факторов, влияющих на ее формирование: эклектичность в изучаемых дисциплинах содержания, влияющего на развитие эмоций у студентов; уровень развития эмоциональности и эмоциональной рефлексии у студентов; уровень эмоциональной культуры у преподавателей университета; усиление практической направленности обучения, способствующее активному усвоению информации на основе моделирования образов будущей профессиональной деятельности и себя в ней, рефлексии; включение самодиагностики в деятельность, моделирующую профессиональную.

Учет совокупности факторов, определяющих формирование эмоциональной культуры студентов, позволил обосновать педагогические условия эффективности этого процесса, так как реализация структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов возможна при выполнении заданных условий: обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах (определяет целевые установки процесса профессиональной подготовки, реализацию паритетных взаимоотношений в векторе «обучающийся –

педагог» при их совместном уважении и учета особенностей каждого, формирование ценностного отношения к образу будущей профессиональной деятельности); поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность (предполагает развитие способности у будущих педагогов к эмоционально-педагогической рефлексии, осуществляемое в процессе обучения, во внеучебной деятельности, в период прохождения педагогической практики); проектирование эмоционально насыщенных курсов и образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов (предполагает решение будущими педагогами герменевтических ситуаций на эмоционально-ценностной основе, что обеспечивает отбор педагогически целесообразных форм и методов взаимодействия с детьми в перспективе, эмоциональное обогащение содержания образования должно быть приближено к жизненному опыту будущих педагогов и ориентировано на их творческий потенциал, личностные переживания); использование инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры (предполагает применение методов активного взаимодействия: форсайт-технологии, арт-коучинг, арт-технологии (элементы музыкотерапии, изотерапии, фототерапии, библиотерапии, драматерапии), контекстного обучения, игровые, проектные, информационно-коммуникационные, кейс-технологии, рефлексивные, исследовательские); актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности (заключается в переводе из состояния «потенциального» в состояние «реальное», «актуальное»; в педагогическом стимулировании эмоций и чувств, направленном на внутреннее принятие ценностей эмоциональных состояний, базирующихся на интересе). (Подробно описаны в параграфе 2.3. исследования).

Содержательно-технологический блок представлен педагогической технологией формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Педагогическая технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на основе антропо-герменевтического подхода структурируется следующими этапами, имеющими свои особенности.

Диагностический этап технологии включает в себя критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий отслеживание изменений компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов.

Целевой этап – методологический ориентир технологии, детерминирующий понимание эмоциональной культуры будущего педагога как целостного многокомпонентного динамичного качества личности и обеспечивающий логику построения образовательного процесса, направленного на формирование эмоциональной культуры.

Содержательный этап технологии реализуется приоритетным использованием герменевтико-педагогических ситуаций в различных организационных формах обучения и воспитания в аудиторное и во внеаудиторное время и обеспечивает подготовленность студентов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на основе сформированной эмоциональной культуры, для чего: в содержании обучения применяется единство средств педагогического воздействия, формирующих эмоциональный опыт, актуализируются и вводятся модули и курсы, имеющие эмоционально-развивающую, трансдисциплинарную направленность («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»), трансформируется содержание дисциплин психолого-педагогического цикла («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе»). В

наполнение педагогической практики целенаправленно включаются разноформатные виды деятельности, детерминирующие формирование эмоциональной культуры будущих педагогов (dilemmadecision, анализ реальных эмоционально-сложных ситуаций, анализ эмоционального опыта, герменевтическое усилие и др.); во внеучебной деятельности используются формы и методы (волонтерство, студенческие творческие мероприятия и др.), формирующие эмоциональную культуру.

Процессуальный этап технологии представлен системной совокупностью целесообразных педагогических средств, которые направлены на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, базирующихся на выделенных принципах формирования эмоциональной культуры. Реализация антропо-герменевтического подхода в процессуальном аспекте ориентирована на приоритетное использование форм, методов и средств обучения (эмоциональные стимулы, эмоциональная трансформация, эффект вовлечения, эмоциональной ассоциации, драматизация эмоциональных состояний, рефлексии, образных сравнений, эмоциональной идентификации, эмоциональной обратной связи, витагенного образования, творческие и иммитационные упражнения и др.), обеспечивающих индивидуальные эмоциональные проявления субъектности будущих педагогов, позитивное взаимодействие участников образовательных отношений, «обнаруживание», понимание, анализ и решение эмоционально-сложных педагогических ситуаций образовательного процесса.

В основе использовались положения технологического подхода в профессиональной подготовке педагога, которые позволили нам представить практический уровень реализации нашей структурно-содержательной модели. Во-первых, в основу представленного технологического подхода в нашем исследовании была положена идея целостного саморазвития личности педагога-профессионала, который овладел ценностными смыслами культуры через ведущие технологии духовного и материального. Во-вторых, представление комплексной профессиональной подготовки возможно тогда,

когда личностные, индивидуальные, субъектно-деятельностные стороны исследуются в целом для того, чтобы способствовать освоению ценностных смыслов как общей, так и профессиональной культуры. В-третьих, обеспечение творческого характера взаимодействия субъектов образовательного процесса за счет проектирования интегративно-культурной образовательной среды.

Сформулированные нами положения позволили обозначить интегративную связь между процессом профессиональной подготовки педагога и качеством подготовки специалиста в аспекте формирования эмоциональной культуры, а оптимизация этих процессов потребовала применения технологий, позволяющих организовать индивидуальное образовательное пространство студентов и самостоятельную поисковую деятельность во время профессиональных проб.

Используемые в нашей технологии элементы различных технологий носили практико- и личностно-направленный характер и взаимодополняли друг друга в процессе формирования эмоциональной культуры будущего педагога. Их целевые ориентиры позволяли реализовывать технологии на всех этапах формирования эмоциональной культуры, поскольку включали в себя: развитие навыка анализа и самоанализа, эмоционально-личностную насыщенность процесса обучения и эмоционально-интеллектуальную рефлексию на основе имитационного и ролевого моделирования [279].

Итак, в нашей авторской технологии был использован следующий комплекс средств:

Игровые профессионально-образовательные технологии направлены на развитие профессионального творческого мышления студентов – будущих педагогов при решении типовых и нестандартных педагогических ситуаций. Ведущей идеей при использовании этих технологий является возможность обеспечения качества профессиональной подготовки за счет интеграции базовых предметных психолого-педагогических знаний и особенностей реального образовательного процесса. По мнению О.А. Андриенко,

значительное внимание уделяется педагогической рефлексии как необходимому профессиональному умению педагога. Такая рефлексия направлена на совершенствование собственного эмоционального опыта, возникающего до этапа первых профессиональных проб, когда необходимо качественно выполнять свои трудовые функции, а не примерять на себя возможные профессиональные роли в условиях педагогической реальности. Игровые технологии важны как результативное средство формирования индивидуального стиля будущего педагога и условие их профессионально-личностного роста, кроме того, студенты овладевают способами управления своими собственными эмоциональными состояниями и состояниями участников образовательного процесса [25].

Контекстные технологии (А.А. Вербицкий) обеспечивают студенту возможность развить свою эмоциональность за счет усиления социально-содержательного и функционально-деятельностного наполнения психолого-педагогических дисциплин [91]. Особое место отводится организации обучения в условиях ресурсного центра, где реальный педагогический процесс актуализирует мотивационно-ценностный потенциал профессионального развития будущего педагога, демонстрирует уровни сформированности эмоциональной культуры у педагогов ресурсного центра, а также позволяет приобрести первый профессиональный опыт в профессиональных пробах. Накопленный опыт обеспечивает студенту активную деятельностную позицию в процессе профессиональной подготовки. Очевидно, что при этом появляются навыки эмоциональной саморегуляции, позволяющие эмоционально ориентироваться в профессиональных поведенческих ситуациях.

Проектные технологии (Д.А. Салманова, Р.В. Раджабова) формируют у студента готовность к распознаванию эмоций и их контролю в образовательном процессе как необходимое условие для формирования эмоциональной культуры как части профессиональной культуры [312]. С этой целью в качестве самых результативных были использованы

информационно-аналитические, имитационно-игровые и специализированные практико-ориентированные проекты, поскольку обогащали будущих педагогов знаниями об эмоциональной организации личности, отражающими принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности.

Кейс-технологии обеспечивают формирование профессионального сознания с точки зрения понимания важности использования собственного эмоционального интеллекта при решении типовых или нестандартных педагогических ситуаций [26]. При таком целевом понимании данного вида технологий развиваются педагогическое мышление, готовность и способность принимать альтернативные мнения в условиях группового взаимодействия как в учебных ситуациях, так и в ресурсном центре при проведении профессиональных проб. Данные технологии предоставляют возможность будущим педагогам развивать умения эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства и тем самым обогащать свой эмоциональный опыт.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют формировать эмоциональную культуру за счет применения инновационных методов и приемов обучения с использованием информационных компьютерных продуктов, реализуя при этом эмоционально-ценностный компонент содержания образовательной среды. М.А. Чошанов считает, что за счет использования данных технологий у будущих педагогов не только повышается уровень собственной профессиональной деятельности, но и создаются условия для развития потребности в саморазвитии и самосовершенствовании [373]. Очевидно, что данный мотивационный аспект реализации этих технологий обуславливает стремление студентов к совершенствованию своего эмоционального опыта, возникающего в ходе реализации профессиональных функций.

Диалоговые технологии отличаются дидактическими возможностями развития когнитивной, креативной и рефлексивной сфер личности,

учитывают реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные возможности будущих педагогов. Формируются навыки социального взаимодействия в реальных ситуациях профессионального общения и проявления собственной активности [203]. Диалоговые технологии реализуются посредством поэтапного содержательного наполнения сюжетно-познавательного, чувственно-аналитического и личностно-рефлексивного компонентов, что позволяет готовить педагога к распознаванию эмоций и контролю эмоциональных состояний, применению эмоционального интеллекта и развитию навыков эмоциональной саморегуляции.

Рефлексивные технологии применяются в нашем исследовании в связи с процессом усвоения содержательного компонента эмоциональной культуры и в аспекте саморазвития педагога, его профессионального и личностного роста [214]. В этих технологиях всегда происходит усвоение предметных знаний во взаимосвязи с культурологическими и актуализация личностного опыта в процессе осмысления опыта профессиональных проб. Эмоциональная культура раскрывается за счет стремления студентов к совершенствованию на основе рефлексии своего собственного эмоционального опыта.

Исследовательские технологии воспитывают у будущих педагогов умение самостоятельно работать над педагогической задачей, придают деятельности творческий характер, формируя аналитические, прогностические и коммуникативные умения. Этот процесс отражает принятие ценностей профессиональной деятельности, поскольку способствует эффективному формированию личностных и профессиональных качеств педагога нового формата [312]. Выработка личностных позиций, самоконтроль и самооценка проявляется через принятие ценностей эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности. Мотивация студентов при реализации исследовательских технологий охватывает всю сферу способов

эмоционального реагирования, поведенческих форм и возможностей эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства.

Арт-технологии позволяют использовать в процессе формирования эмоциональной культуры средства искусства, вовлекая при этом субъекты образовательного процесса в совместное творчество, включенное в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности. На занятиях с использованием арт-технологий создаются ситуации успеха, так как не требуются специальные способности для творческого самовыражения. Каждый студент воспринимается как успешный субъект деятельности, что создает благоприятный эмоциональный фон для развития эмоционального опыта каждого. Арт-технологии обеспечивают высокий уровень включенности в различные виды деятельности, что позволяет каждому найти адекватный способ эмоционального самовыражения. А.В. Киселева считает, что у студентов развивается рефлексивная культура, которая отчасти предполагает чувство внутреннего контроля, которое тем самым упорядочивает эмоциональную сферу студента. Формирование у обучающихся эмоциональной культуры происходит через интеграцию педагогики, искусства и науки, содействуя адаптации будущих педагогов в профессиональное сообщество посредством творчества [163].

Таким образом, основу технологии формирования эмоциональной культуры будущего педагога в рамках структурно-содержательной модели был положен комплекс перечисленных выше средств, в комплексе обеспечивающих реализацию технологического подхода к профессиональной подготовке в вузе.

Критериально-диагностический блок структурно-содержательной модели представлен уровневой характеристикой исследуемой культуры. В качестве соответствующих технологическому подходу к процессу профессиональной подготовки были выделены контрольно-измерительные средства для каждого этапа формирования пяти компонентов эмоциональной культуры. В соответствии с необходимостью решать задачу динамического

слежения за процессом формирования компонентов эмоциональной культуры, в нашем исследовании обоснованы диагностические инструменты и процедуры, позволяющие выявить достоверные параметры, фиксирующие качественные изменения по обозначенным нами критериям.

Апробация нашей авторской структурно-содержательной модели в процессе профессиональной подготовки педагогов в университете потребует определения уровней сформированности представленных компонентов эмоциональной культуры согласно обозначенным критериям. Мы посчитали целесообразным выделить три уровня: низкий (формальный уровень), достаточный (оптимальный) и высокий (индивидуально-творческий). При необходимости можно выделить и повышенный уровень в случае диагностирования у некоторых студентов проектируемых результатов как личностно-ценностных качеств и профессионально-значимых достижений. Диагностические методики были подобраны в соответствии с критериями и показателями эмоциональной культуры.

Таким образом, разработанная структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой скоординированный процесс, позволяющий целенаправленно формировать компоненты эмоциональной культуры. Реализация структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обеспечивает единство всех ее составляющих и изменение уровней эмоциональной культуры (с уровня восприятия ее как части профессиональной культуры на уровень качества личности будущих педагогов).

В заключении хотелось бы отметить, что разработанная структурно-содержательная модель выступает необходимым средством при достижении результативности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

2.3. Педагогические условия формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Следующий этап нашего исследования будет посвящен теоретическому анализу и обоснованию педагогических условий эффективности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, поскольку любая система может эффективно функционировать и получать своё развитие при соблюдении определенных условий.

На современном этапе развития образования наблюдается усиление гуманистической направленности как ценностно-практического преобразования его содержания и способов реализации. В этой связи технологический подход как один из базовых методологических подходов к процессу подготовки в вузе будет требовать определения не только теоретико-методологических принципов, которые мы представили в первом параграфе данной главы, но и комплекса условий как мер организационно-педагогического воздействия на формирование эмоциональной культуры педагога.

Учитывая теоретические подходы, согласно которым условия представляют собой обстоятельства, определяющие существование данного явления, мы полагаем, что в контексте нашего исследования процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов важна связь между условиями, порождающими качество протекания данного процесса, и особенностью среды, в которой этот процесс функционирует. Данная трактовка позволила нам под педагогическим условием понимать комплекс обстоятельств, от которых зависят образовательные феномены, определяющие развитие и совершенствование среды, в которой протекает педагогический процесс, в данном случае в условиях вузовского обучения [283].

Обратившись к теоретическим исследованиям в области философии образования, можно выделить:

– Точку зрения на педагогические условия как обстоятельства процесса обучения, и эти обстоятельства возникают как следствие конструирования и внедрения всех элементов образовательного процесса (В.И. Андреев, В.А. Беликов и др.) [51].

– Теоретический подход, ориентированный на понимание условий как компонента педагогической системы. Важное замечание связано с тем, что эти компоненты взаимосвязаны и объединены общей дидактической целью. В нашем исследовании, когда речь идет о процессе формирования эмоциональной культуры, понимание этой культуры как цели и есть самое главное (Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова) [154].

– Рассмотрение педагогических условий как целенаправленной деятельности по диагностике результатов научного исследования в образовательной области, в ходе которой можно обнаружить существование закономерностей, регулирующих функционирование этого процесса.

Мы представляем следующие обобщенные теоретические положения, которые наметили вектор нашего научно-педагогического исследования при аргументации комплекса педагогических условий, которые будут способствовать результативности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов:

1. Педагогический процесс в вузе, как и любой другой процесс, определяется совокупностью компонентов в него входящих. Его функционирование будет зависеть от целенаправленности и единства этих компонентов. При таком системном понимании условия будут являться одним из компонентов.

2. Любая педагогическая система будет проявлять свои потенциальные образовательные и воспитательные возможности через условия, которые позволят ей развиваться и совершенствоваться.

3. Сами условия также имеют структурное строение, включающее внутренние и внешние элементы, определяющие развитие личностной сферы

субъектов образовательного процесса и функционирование этого процесса в целом.

4. Развитие и качество функционирования педагогической системы можно обеспечить посредством реализации комплекса условий, ориентированных на достижение педагогической цели [154].

При определении педагогических условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обращаемся к исследованиям Л.Б. Шнейдер: «Основной упор в обучении делается на овладение знаниями, т. е. основное внимание уделяется интеллектуальной составляющей личности и практически не учитываются возможности развития в образовательном процессе эмоционально-волевой сферы личности, которая имеет огромное значение для интериоризации полученных знаний. Помимо познавательной деятельности в содержание образования включается преобразовательная деятельность в виде предметных практикумов, направленность которых во вне, на преобразование внешней ситуации, возможно, позволит решить проблему адаптации и подготовки студентов к "настоящей" деятельности в будущем, но не будет способствовать преобразованию их личности, способностей, становлению образа Я в процессе учения» [385].

Итак, при характеристике педагогических условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в нашем исследовании мы будем определять совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых будет способствовать как качеству функционирования, так и развитию этой среды. Естественно, что образовательная среда ориентирована на конкретную педагогическую систему.

При теоретико-методологическом обосновании комплекса педагогических условий, который будет способствовать результативному формированию эмоциональной культуры будущего педагога в вузе, мы исходили из основных факторов, которые обуславливают этот процесс

(подробно характеристика факторов представлена в параграфе 1.3. первой главы).

Уточнение сформулированных условий и их проверка происходила в процессе экспериментальной работы и изучения различного опыта работы высших учебных заведений, наблюдения, анализа. В результате проведенной работы мы представляем следующий комплекс педагогических условий результативности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах (определяет целевые установки процесса профессиональной подготовки, реализацию паритетных взаимоотношений на основе взаимного уважения и учета индивидуальных особенностей всех участников образовательных взаимоотношений в векторе «обучающийся — педагог»; формирование ценностного отношения к образу будущей профессиональной деятельности); поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность (предполагает развитие способности будущих педагогов к эмоционально-педагогической рефлексии, осуществляемое в процессе обучения, во внеучебной деятельности, в период прохождения педагогической практики); проектирование эмоционально- насыщенных курсов и образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов (предполагает решение будущими педагогами герменевтико-педагогических ситуаций на эмоционально-ценностной основе; эмоциональное обогащение содержания образования должно быть приближено к жизненному опыту будущих педагогов и ориентировано на их творческий потенциал, личностные переживания), что обеспечивает отбор педагогически целесообразных форм и методов взаимодействия с детьми в перспективе; использование инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры (предполагает применение методов активного взаимодействия: форсайт-

технологии, арт-коучинг, арт-технологии (элементы музыкотерапии, изотерапии, фототерапии, библиотерапии, драматерапии), контекстное обучение, игровые, проектные, информационно-коммуникационные, рефлексивные, исследовательские, кейс-технологии); актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности (заключается в переводе из состояния «потенциального» в состояние «реальное», «актуальное»; в педагогическом стимулировании эмоций и чувств, направленном на внутреннее принятие ценностей эмоциональных состояний).

В качестве первого педагогического условия мы рассматриваем *обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах.*

Данное условие определяет целевые установки процесса профессиональной подготовки, реализацию паритетных взаимоотношений в векторе «обучающийся – педагог» при их совместном уважении и учете особенностей каждого, формирование ценностного отношения к образу будущей профессиональной деятельности. Анализ факторов, который был нами представлен выше, актуализирует необходимость реализации данного условия, так как вопрос о качестве подготовки специалиста в настоящее время в соответствии с изменениями образовательной парадигмы ориентирован на переход от подхода знаниевого к компетентностному. При этом цель профессионального образования, основанного на компетенциях, постулируется как установление соответствия между содержанием обучения и характером трудовой деятельности; между знаниями, умениями, опытом, получаемыми в результате освоения образовательных программ, и реальными образовательными задачами и проблемами. В этой связи актуальным является использование в процессе профессиональной подготовки профессиональных проб [227].

В многочисленных современных исследованиях возможностей профессиональных проб в процессе профессиональной подготовки специалистов разного уровня отмечена важная роль этого профессионального испытания и как фактора профессионального самоопределения. Профессиональная проба вооружает студента первым профессиональным опытом, который обязательно будет подвергаться педагогической рефлексии. На основании точки зрения А.В. Прудило [294], можно говорить об основных содержательных характеристиках профессиональной пробы: моделирование элементов конкретного направления профессиональной деятельности, завершенность этого процесса и субъектная направленность деятельности. Исследователь подчеркивает, что профессиональная проба всегда является профессиональным испытанием, направленным на профессиональное самоопределение и развитие [294].

Для осмысления содержания первого условия уточним конкретное понимание содержания понятия «профессиональные пробы» в интересующем нас аспекте исследования формирования эмоциональной культуры будущего педагога:

– моделирование структурных элементов определенного направления профессиональной деятельности за счет реализации студентами близких профессиональных ролей (формируется совокупность знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса);

– представление учебного процесса как комплекса различных квазипрофессиональных и профессиональных видов деятельности, в ходе которых создаются условия для формирования профессиональных действий. Основные профессиональные действия и трудовые функции отрабатываются и закрепляются в ходе учебной, внеучебной деятельности и во все видах педагогической практики. Важное значение имеют профессиональные ситуации общения, которые формируют элементы эмоциональной культуры будущих педагогов (отрабатывается владение механизмами управления

эмоциональным состоянием участников образовательного процесса и своим собственным);

– изменение характера процесса профессиональной подготовки на субъектно-ориентированный за счет индивидуализации, персонификации и актуализации мотивационно-ценностного потенциала этого процесса. Студент принимает активное участие в самостоятельном или совместном с преподавателем проектировании дидактических форм, позволяющих демонстрировать интерактивную коммуникацию: круглые столы, учебные дебаты, учебные конференции (развивается стремление к совершенствованию на основе рефлексии своего личного эмоционального опыта) [295].

В русле нашего исследования проанализируем особенности образовательной среды высшего учебного заведения, которые будут способствовать реализации упомянутого условия. Учебная деятельность студентов предусматривает возможности предоставления студентам выступать в роли преподавателя после совместного проектирования форм таких занятий (наиболее результативными представлены в этой связи дисциплины «Психология управления», «Психология управления в дошкольном образовании»). Особо важны интерактивные технологии, как считает В.А. Адольф, они обеспечивают многостороннюю форму коммуникации, позволяющую проявлять творческую самостоятельность. Каждый студент может строить то знание, на которое у него есть запрос [6].

Во внеурочной деятельности особо ценным является:

- выбор деятельности, близкой к роли педагога;
- возможность выбора наставника и форм сопровождения личностного становления будущего педагога;
- инициатива в образовательной коммуникации за счет разнообразных поведенческих действий.

Каждый вид деятельности реализуется в работе команд, что способствует кооперации участников для достижения общей цели и создает

роли партнеров. Основными психолого-педагогическими характеристиками практической деятельности студентов выступают:

- рефлексивное сопровождение (осуществление педагогической рефлексии как механизма обратной связи как перед ее прохождением, так и после ее окончания): определение личностных качеств обучающихся, их мотивов и способностей в достижении эффективной профессионально-педагогической деятельности;

- вариативность выбора посредством индивидуального образовательного маршрута содержательной направленности практики. Основная ее цель – приобретение первичного профессионально-педагогического опыта;

- развитие умения решать педагогические задачи посредством включения студентов в реальный учебный процесс [4].

Таким образом, обеспечение полноты практической деятельности будущих педагогов детерминирует эмоциональную ориентацию профессиональных поведенческих действий и способствует эффективному формированию у них эмоциональной культуры.

Следующим условием результативности формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки является *поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность*, которое предполагает развитие способности будущих педагогов к эмоционально-педагогической рефлексии, осуществляемое в процессе обучения, во внеучебной деятельности, в период прохождения педагогической практики.

Анализ факторов, влияющих на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, актуализирует представленное условие. Рефлексия является одной из важных сторон предстоящей профессиональной деятельности будущих педагогов, мощным инструментом для разрешения внутриличностных противоречий, которые являются движущей силой формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Поэтому

создание данного условия будет способствовать формированию у обучающихся их эмоциональной культуры.

Целью применения данного условия с точки зрения обоснованного нами личностно-деятельностного подхода, является то, что он ориентирует на овладение адекватными способами эмоционального взаимодействия, эмоциональная культура получает реализацию, если становится качеством личности, будущий педагог предстает субъектом культурного развития, а также будущий педагог осознает собственные состояния и действия. Следовательно, рефлексия представляет собой управление собственной деятельностью, ее осмысление и понимание. Кроме того, рефлексия способствует становлению рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов, определенного нами в 1 главе настоящего исследования. Таким образом, выделенное условие непосредственно связано с сущностью исследуемого феномена.

Мы уже обосновывали необходимость реализации технологического подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов, поскольку он нацелен на использование деятельностных и личностно-ориентированных технологий. Эти технологии отвечают требованиям проблемности, активности и творческого характера процесса познания; ориентированы на контекстное содержательное наполнение, позволяющее отрабатывать варианты педагогически целесообразного поведения (И.Е. Девятова) [123]. В процессе такого обучения, как считает Т.В. Белозерцева, будущие педагоги на основе рефлексивного механизма поэтапно совершенствуют свой эмоциональный опыт [55]. Мы можем выделить пять этапов, позволяющих студентам развивать свою эмоциональность, тем самым приобретая эмоциональный опыт.

Первый этап (основной целевой ориентир: создание мотивационно-ценностного отношения к содержанию изучаемых дисциплин) представлен как комплекс вводных занятий по психолого-педагогическим дисциплинам. Вводные учебные занятия начинаются с проблемных лекций, на которых

обучающимся предлагаются проблемные вопросы, затрагивающие разрешение эмоционально-сложных ситуаций педагогического процесса, ответы на которые будут вызывать учебное затруднение. Использование таких приемов направлено и на формирование готовности к профессиональной деятельности посредством мотивации к саморазвитию и самообразованию.

На втором этапе (основной целевой ориентир: осознание студентами содержания учебного материала, обосновывающего понимание эмоций и их роль в учебно-воспитательном процессе) наблюдается внедрение технологического подхода в образовательную среду вуза, поскольку на занятиях используются диалоговые и проблемные технологии. Например, проигрывая на деловых играх, интерактивных лекциях, дискуссиях различные роли (взаимодействие в системе педагог – родитель или педагог – руководитель), студенты могут научиться моделировать элементы и герменевтические ситуации реальной профессиональной деятельности с различной эмоциональной составляющей. Освоенный теоретический материал позволяет использовать метод проблемных ситуаций (кейс-стади). Проблемные задания помогают студентам объяснить понятия, явления или сформулировать проблемный вопрос, выполнение этого задания будет требовать глубоких знаний в понимании эмоциональной составляющей образовательного процесса.

Третий этап (основной целевой ориентир: развитие самостоятельности мышления студентов и креативности в деятельности) усиливает практическую направленность обучения и способствует активному усвоению теоретической информации на основе моделирования герменевтических ситуаций на занятиях в условиях вуза или ресурсных центров. Самостоятельность и креативность выступают важнейшими условиями в профессиональных пробах, создается эмоционально насыщенная среда, создающая позитивный фон для повышения мотивации студентов к изучению дисциплин и дальнейшей профессиональной деятельности в целом.

Результативны на этом этапе эссе, мозговые штурмы, проективные и кейс-технологии, рассматривающие вопросы, касающиеся эмоциональной составляющей учебно-воспитательного процесса.

На четвертом этапе (основной целевой ориентир: закрепление и применение полученных знаний) за счет индивидуализации и персонификации предполагается субъектно-ориентированный характер процесса профессиональной подготовки. Нами были разработаны задания, ориентированные на самостоятельную работу студентов, которая выполняется вне аудиторных занятий, преимущество отдавалось заданиям, которые выполнялись в условиях ресурсных центров. Кроме этого, мы использовали контекстные технологии и исследовательские методы, позволяющие преподавателю организовывать работу по сравнению и обобщению различных научных фактов, касающихся влияния и роли эмоций в жизни ребенка, а также предлагали задания, которые требуют перевода знаний в умения.

На пятом этапе (основной целевой ориентир: контроль и проверка) важно оценить эффективность используемых методов в процессе формирования эмоциональной культуры. Мы активно внедряли творческие и проблемные задания исследовательского характера, кейс-технологии, защиты творческих проектов и портфолио. Все задания, соответственно, были ориентированы на эмоциональную составляющую образовательного процесса.

Подводя итоги, перечислим ключевые положения, которые определили выбор данного условия для формирования эмоциональной культуры будущих педагогов:

– активное усвоение теоретической информации за счет усиления практической направленности обучения в условиях ресурсных центров предусматривает разнообразные формы и методы организации обучения (например, кейс-стади, метод проектов, ролевая игра и др.);

– внедрение эффективных форм и инновационных технологий в образовательную среду университета, изменение направленности содержания изучаемых дисциплин на формирование эмоциональной культуры будущего педагога («Общение и эмоции», «Механизмы влияния музыки на эмоции человека», «Музыка, эмоции и телесные реакции» и др.);

– формирование у студентов мотивационной готовности к профессиональной деятельности, осознания и закрепления себя в профессии как результата индивидуализации и персонификации образовательного процесса университета;

– формирование у преподавателей университета готовности и способности использовать педагогические технологии или их элементы с целью формирования эмоциональной культуры студентов;

– создание ресурсных центров как практик сетевого взаимодействия, позволяющих активно использовать их организационные, методические и кадровые возможности для приобретения эмоционального опыта и развития эмоциональности будущих педагогов в процессе поэтапного овладения профессиональными умениями.

Таким образом, реализация данного условия способствует эффективному формированию эмоциональной культуры, что сказывается на проявлении профессиональной культуры в целом (Н.А. Корнилова), а эти изменения отвечают требованиям изменившейся образовательной парадигмы к образованию в высшей школе [179].

Проектирование эмоционально- насыщенных курсов и образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов – следующее выделенное нами условие формирования эмоциональной культуры.

Данное условие предполагает решение будущими педагогами герменевтических ситуаций на эмоционально-ценностной основе, что обеспечивает отбор педагогически целесообразных форм и методов взаимодействия с детьми в перспективе. Эмоциональное обогащение

содержания образования должно быть приближено к жизненному опыту будущих педагогов и ориентировано на их творческий потенциал, личностные переживания. Эмоционально насыщенные курсы позволят сделать процесс усвоения студентами знаний интересным и помогут отойти от стереотипов в представлении сложного научного материала, так как повышенное эмоциональное настроение будет влиять на уровень и глубину запоминания события. «Под эмоциональным фактором образовательного процесса следует понимать эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на его результативность» [396]. Эмоциональное обогащение содержания образования должно быть приближено к жизненному опыту будущих педагогов и ориентировано на их творческий потенциал, личностные переживания. Нами разработаны следующие эмоционально насыщенные курсы: «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»). Трансформируется содержание дисциплин психолого-педагогического цикла («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе»). Такое максимальное приближение к образовательной реальности будет позволять обучающимся отрабатывать варианты профессионального эмоционального поведения, которое основано на принятии ценности эмоционального самовыражения личности педагога в деятельности. Необходимо стимулировать студентов к актуализации их субъектного опыта и создавать условия для согласования его с общественным опытом [172]. В качестве такого условия выступает эмоционально насыщенная

образовательная среда, позволяющая трансформировать субъектный опыт в различные виды профессиональной деятельности.

С.А. Котова считает, что образовательная среда вуза как многогранный феномен аккумулирует в себе проявления разных видов среды. Эти виды развивают эмоциональность студентов, поскольку каждая из них со своими специфическими признаками выступает как фактор формирования эмоциональной культуры [181]. К таким видам можно отнести социальную, природную, культурную и информационную среду.

Можно встретить позицию, согласно которой, образовательная среда изначально обладает признаками системы. Эта система есть единство прямых и косвенных воздействий как образовательного, так и воспитательного характера. В ней обязательно отражены субъективные установки и позиции преподавателей и студентов. В.В. Рубцов считает возможным определить компоненты образовательной среды, которая, по его мнению, должна рассматриваться как структурное образование. Такой подход к рассмотрению субъективных характеристик компонентов образовательного процесса представлен ниже: личностно-психологические характеристики субъектов образовательного процесса; психологический климат, порождаемый внутренней направленностью образовательной организации, и организация процесса обучения с позиций педагогической психологии [309]. Очевидно, что каждый структурный компонент, в свою очередь, будет способствовать развитию эмоциональности студентов – будущих педагогов, поскольку эмоциональность отвечает за субъектность личности.

Таким образом, сущностными характеристиками проектируемой образовательной среды должны стать следующие:

– целостность системы профессиональной подготовки будущих педагогов (как результат субъектно-ориентированного характера процесса формирования эмоциональной культуры, способствующего развитию эмоциональности студентов);

– интегративность образовательной среды вуза (за счет усиления практической направленности подготовки, способствующего активному усвоению знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса);

– многоплановость образовательной среды (в аспекте целевых ориентиров формирования эмоциональной культуры как части общей и профессиональной культуры педагога);

– вариативность образовательной среды вуза (предполагает овладение студентами способами эмоционального реагирования и эмоциональной поддержки субъектов образовательного пространства как необходимых профессиональных умений будущих педагогов).

И.Ю. Малкова, П.В. Киселева предлагают следующие принципы проектирования среды:

– субъектно-ориентированный характер процесса профессиональной подготовки, в котором студент есть активный субъект познания и деятельности;

– мотивационно-ценностная направленность обучения, обуславливающая приобретение будущим педагогом самостоятельного профессионального опыта и педагогическую рефлексию;

– индивидуально-творческий подход к организации процесса профессиональной подготовки, позволяющий создавать индивидуальную образовательную траекторию с целью развития профессионального сознания педагога;

– усиление интеграции практической направленности обучения с теоретическим наполнением этого процесса в условиях ресурсных центров на основе моделирования реального образовательного пространства [227].

Очевидно, что вышеуказанные принципы проектирования детерминируют у студентов эмоциональную ориентацию профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций и стремление к совершенствованию своего эмоционального опыта.

Следовательно, проектирование образовательной среды, утверждает В.А. Ясвин, и мы соглашаемся с его утверждением, формирующей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов, осуществляется за счет взаимосвязанного проектирования каждого из компонентов образовательной среды: пространственно-предметного, социального и технологического (психодидактического) в контексте реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса [397].

Далее мы проанализируем влияние проектируемой образовательной среды на развитие эмоциональности студентов, которое можем определить, как положительное:

– учебный процесс (совокупность методов, форм, средств обучения, содержание изучаемых дисциплин, деятельность студентов во время профессионально-педагогических проб) обуславливает эмоциональную ориентацию профессиональных поведенческих действий и последующую эмоциональную поддержку субъектов педагогического пространства;

– различные формы внеучебной деятельности (организация досуга, увлечения и занятия, посещения концертов, выставок, лекториев и пр.) позволяют совершенствовать свой эмоциональный опыт на основе педагогической рефлексии с целью личностного и профессионального развития;

– характер межличностных отношений в учебной группе как показатель владения механизмом управления эмоциональным состоянием участников этих отношений и своим собственным;

– пример проявления общей, профессиональной (эмоциональной как их части) культуры как образца педагогических ценностей в педагогической деятельности преподавателей, руководителей практики и наставников в ресурсных центрах.

Таким образом, проектирование образовательной среды, создающей позитивный эмоциональный фон позволяет будущим специалистам

приобрести уверенность в своих первых профессиональных пробах и адаптироваться к реальным педагогическим условиям.

Реализация педагогического условия, связанного с *использованием инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры*, также способствует результативному формированию данного вида культуры. Докажем ниже данное утверждение.

Данное условие предполагает применение методов активного взаимодействия: форсайт-технологии, арт-коучинг, арт-технологии (элементы музыкотерапии, изотерапии, фототерапии, библиотерапии, драматерапии), контекстного обучения, игровые, проектные, информационно-коммуникационные, кейс-технологии, рефлексивные, исследовательские). Использование инновационных педагогических технологий оказывает сильное эмоциональное воздействие на обучающихся. Инновационные педагогические технологии направлены на изменение традиционных способов взаимодействия в системе «преподаватель – студент», что является сильным источником эмоционального взаимообогащения и взаимообучения.

Мы уже упоминали о том, что технологическое освоение обществом знаний ведет к разработке комплексных и междисциплинарных научных исследований (И.В. Жуланова), утверждающих принципиальную роль субъекта в этих процессах. Инструментом для современной системы профессионального образования становятся педагогические технологии [134].

В нашем исследовании мы реализовывали предметно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии. Н.Е. Попова, О.А. Еремина, Л.М. Страхова считают, что за счет своих потенциальных возможностей, предметно-ориентированные технологии позволяют развивать профессиональные действия и трудовые функции будущих специалистов на достаточно высоком уровне [273], [335]. Применительно к процессу формирования эмоциональной культуры речь идет об эмоциональной

ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций и владении механизмом управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса. Личностно-ориентированные технологии относительно формирования эмоциональной культуры способствуют отражению принятия ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности и стремлению к совершенствованию своего эмоционального опыта на основе рефлексии.

В качестве комплекса средств мы использовали игры с ярко выраженной активной эмоциональной, коммуникативной и творческой направленностью (деловые, организационно-деятельностные и инновационные и др.). Специфика деловых игр в том, что в условиях образовательной среды вуза или в условиях ресурсных центров можно смоделировать эмоционально сложную ситуацию, требующую решения профессиональных задач. В основе таких задач лежит предметное наполнение профессиональной деятельности, а также необходимость «примерить» весь комплекс профессиональных ролей, связанных с будущей профессией. О.А. Андриенко считает, что исследования в этой области знания позволяют говорить о том, что деловую игру можно рассматривать с позиций когнитивного и личностного развития студента [25]. Когнитивный характер проявляется в отработке типовых эмоционально насыщенных педагогических ситуаций, герменевтико-педагогических ситуаций, которые основываются на психолого-педагогическом знании и умениях, полученных на первых педагогических пробах. В личностном контексте деловая игра важна с точки зрения индивидуализации и персонификации образовательного процесса в вузе. Очевидно, что вся эта деятельность носила ярко выраженный эмоциональный характер. Еще одним достоинством этих игр является возможность организации коллективного взаимодействия, поскольку будущим педагогам в ходе профессиональной деятельности придется организовывать как межличностное взаимодействие субъектов

образовательного процесса, так и свое собственное в различных ситуациях профессионального общения. Кроме этого, данные технологии формируют управленческую компетентность как одну из ключевых для профессии педагога. Различные формы и методы проведения деловых игр оказывают воспитательное воздействие на процесс профессионального становления. Организационно-деятельностные игры применялись как средство организации коллективной деятельности по решению типовых или нестандартных эмоционально-сложных педагогических ситуаций. Важным показателем является поиск нестандартного решения, требующий критического мышления, готовности принять мнение других и творческий подход к обсуждению ситуации. Методологи дидактических игр характеризуют ее как логически обоснованную смену различных видов деятельности в макро- или микро-группе посредством комплекса методик. Главный результат организационно-деятельностной игры в создании текста сценария или плана решения проблемы, которая была сформулирована в начале игры [189].

Инновационные игры трудны с точки зрения их организации и проведения. Студенты-участники должны быть готовы в зависимости от контекста предъявить умения педагогической рефлексии и умения саморганизации при выборе решения или его коллективного обсуждения. Главное условие – демонстрация и отстаивание собственной позиции, которая предписана ролью. Преподаватель координирует действия участников и предлагает новые вводные в ходе игры. Студенты учатся использовать эмоциональный интеллект как средство рационального решения ситуации, поскольку распознавание эмоциональных состояний участников образовательных отношений представляет важное профессиональное умение педагогов. Следовательно, инновационные игры перспективны для принятия ценностей эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности.

Контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры мы создавали при помощи дистанционного обучения, которое отличается: возможностью использовать в процессе обучения разнообразие объектов виртуальной реальности, достаточно легкое воспроизводство в виртуальной образовательной среде объектов реального мира, что позволяет развивать творческое отношение к процессу познания [205].

В данной части диссертации обратим внимание на то, что изменение парадигмы информационно-коммуникационного взаимодействия между студентами и преподавателями вуза обеспечивается применением современных информационных технологий. В данном ракурсе в качестве педагогического инструментария используются технологии, стимулирующие ценностные эмоции.

Существует практика использования в формате дистанционного обучения комплекса технологий, которые можно отнести к группе инновационных:

– интернет-технология представлена в формате блога, голосовой почты или чата (возникает сложность понимания эмоциональных состояний субъектов) и направлена на отработку коммуникативных умений и умений эмоционального реагирования;

– информационная технология, основанная на возможности установления диалога с многочисленной аудиторией, что позволяет отрабатывать психологические механизмы контроля эмоций и развитием собственной самостоятельности;

– кейс-стади как индивидуальный информационный пакет, включающий в себя видеокурс и контрольные задания для самопроверки.

При этом возможно использование этих технологий в дополнении с другими технологиями и методами, т.е. тенденции к конвергенции различных технологий.

В связи с этим традиционные формы обучения в дистанционном формате приобрели некоторые особенности:

– классическая лекция была реализована как видеоконференция с просмотром выступлений в реальном времени и как самостоятельное изучение студентами предложенных учебных материалов в виде электронных учебников или видеозаписи;

– семинары были организованы в режиме отложенного времени (телеконференция) и в реальном времени (вебинар) с обязательным выполнением контрольных самостоятельных заданий, видео-задания для студентов, репортажи;

– практикумы предполагали самостоятельное выполнение заданий с подключением к электронным образовательным ресурсам;

– активные формы обучения были организованы в виде игр, кейс-стади и групповых (индивидуальных) проектов.

Все эти формы дистанционного обучения обладают характеристиками, общими для всего дистанционного обучения.

Таким образом, важно иметь в виду, как считает Н.Е. Кузнецова, что педагогические технологии, направленные на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, используют потенциальные возможности культурного, социального и профессионального контекста, поскольку в большем объеме способствуют приобретению эмоционального опыта [191].

Актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности как педагогического условия обеспечивает результативность формирования эмоциональной культуры педагогов в процессе их профессиональной подготовки. Проанализируем данное утверждение. Данное условие заключается в переводе из состояния «потенциального» в состояние «реальное», «актуальное»; в педагогическом стимулировании эмоций и чувств, направленном на внутреннее принятие ценностей эмоциональных состояний, базирующихся на интересе.

В многочисленных источниках по проблемам изучения профессиональной мотивации содержатся утверждения, что в процессе

профессионального развития и профессионального становления основное место отводится внутренней мотивации, поскольку важно осознание себя как успешного специалиста. В исследованиях А.К. Марковой, в русле психологической концепции профессионализма, содержится обоснование утверждения о смене мотивации в профессиональной деятельности, которая обусловлена личностными особенностями и характером, условиями, проблемами трудовой деятельности [233]. В работах, посвященных психологическому обоснованию проблем профессионального образования, особенно в личностном контексте, наряду с употреблением термина «мотивация» используется понятие «мотивационный потенциал».

Интересна точка зрения В.Г. Асеева, когда он объясняет наличие содержательной и динамической стороны мотивационного потенциала профессиональной деятельности, что подтверждает наличие потребности в этой деятельности как мотива и цели овладения профессией [36].

Мотивационный потенциал крайне важен в формировании эмоциональной культуры, поскольку включает в себя готовность будущих педагогов рассматривать профессиональную деятельность с позиций проявления эмоциональной организации деятельности и эмоциональности субъектов педагогического пространства. Эта готовность будет способствовать развитию профессионального сознания в аспектах самосовершенствования и творческого развития.

Стоит указать и на тот факт, что мотивационный потенциал лежит в основе профессионального самоопределения личности, которое рассматривается как сложный процесс ее интеграции в профессиональную структуру общества и формирования основ профессиональной культуры в ходе учебно-образовательной деятельности индивида по избранному направлению, а также подготовки и реализации на личностном уровне ожидания по занятию им определенного социального положения [125]. Очевидно, что профессиональное самоопределение будущего педагога

неразрывно связано с формированием эмоциональной культуры как компонента общей и профессиональной культуры.

Исследователи И.В. Кодрина, А.Б. Кузьмина считают, что мотивационный потенциал (совокупность устойчивых мотивов, ценностей, смыслов и направленность деятельности) может выступать в качестве фактора, обуславливающего реализацию целостной профессиональной педагогической деятельности [171], [194].

В такой трактовке уместно рассмотреть психологические механизмы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Мы уже рассматривали возможности рефлексивного механизма в формировании эмоциональности личности и ее эмоционального опыта, теперь можем добавить характеристику мотивационного потенциала как еще одного психологического механизма [278]. Такой подход дает нам основание рассматривать мотивационный потенциал как психологический механизм формирования эмоциональной культуры будущего педагога. Для современной науки понятие «психологический механизм» не является новым, часто под ним подразумеваются психические новообразования как следствия преобразований личности под действием комплекса факторов и условий. В нашем исследовании мы придерживаемся мнения А.И. Анцыферовой о единстве личностных проявлений и осуществления деятельности [32].

Для подтверждения вышесказанного мы предлагаем в качестве структуры мотивационного потенциала личности совокупность следующих компонентов:

1. ориентационный (связан с представлением об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, обуславливающих особенности и условия профессиональной деятельности);

2. операционный (предполагает эмоциональную ориентацию профессиональных поведенческих действий в ходе реализации

профессиональных функций, способствующую формированию ключевых компетенций);

3. волевой (определяет владение механизмами управления собственным эмоциональным состоянием и участников образовательного процесса);

4. оценочный (способствует стремлению к совершенствованию своего эмоционального опыта на основе рефлексии).

Представленная нами структура мотивационного потенциала позволяет сделать вывод о том, что с точки зрения действия психологического механизма, содержательное наполнение структурных компонентов всегда зависит от мотивационно-ценностного потенциала личности и особенностей ее эмоционального опыта при выполнении профессиональных действий и трудовых функций.

Мотивационный потенциал выполняет несколько функций: побудительная функция определяет готовность и способность будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности; регулирующая функция предполагает эмоциональную ориентацию его профессиональных поведенческих действий в ходе выполнения профессиональных функций; личностно-смысловая функция актуализирует ценностное отношение студента к профессиональной деятельности и потребность в саморазвитии и обогащении эмоционального опыта.

Относительно процесса формирования эмоциональной культуры важна и система ценностных ориентаций, определяющая мотивацию поведения будущего педагога. Ценностные ориентации не только детерминируют профессиональное поведение, но и придают личностный смысл профессиональным действиям и интерес к результатам своего труда как показателям профессиональной зрелости специалиста. Этот интерес будет проявляться посредством эмоционального самовыражения в практической педагогической деятельности [89].

Следовательно, мотивационный потенциал студента – будущего педагога будет отражать принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности. Он побуждает психологическую и педагогическую готовность студента к качественному осуществлению трудовых действий, основанных на сформированных ключевых компетенциях [97]. Кроме этого, мотивационный потенциал будет детерминировать успешность первого опыта в процессе профессионально-педагогических проб при решении нестандартных эмоционально сложных педагогических ситуаций и моделирования таких педагогических ситуаций в условиях ресурсных центров. В нашем исследовании мы подходили к мотивационному потенциалу как к личностно-значимой характеристике профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. В результате мы пришли к выводу, что в совокупности с рефлексивным механизмом можно формировать эмоциональную культуру в единстве ее структурных компонентов.

По нашему мнению, реализация представленных выше педагогических условий будет способствовать результативности формирования эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов. Выявленные и обоснованные педагогические условия соответствуют концептуальным основам нашей диссертации и подкрепляются результатами экспериментальной работы, которые будут представлены в 4 главе настоящего исследования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Разработка герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета позволила нам констатировать следующее:

1. Определено, что герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, базирующаяся

на идее «Истинной свободы не может быть у человека, поддающегося эмоциям. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения», есть способ понимания формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета и основана на системе научных взглядов на формирование эмоциональной культуры как профессионально значимого качества личности. Теоретико-методологическое обоснование концепции на основе указанной идеи интегрирует системную совокупность подходов и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

2. Обосновано и доказано доминирование антропо-герменевтического подхода, который становится господствующим в процессе формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, определяет стратегию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и является системообразующим звеном культурологического (обуславливает понимание эмоциональной культуры как сложного, многомерного социокультурного феномена), аксиологического (обеспечивает целенаправленность процесса формирования эмоциональной культуры, определяет культуру в качестве базовой ценности), технологического (обеспечивает создание образовательного маршрута студента с целью эффективной профессиональной подготовки будущего педагога на основе эмоциональной составляющей педагогического взаимодействия), системного (ориентирует на формирование эмоциональной культуры как части общей культуры, позволяет представить целостно предмет исследования, выделить структурные компоненты эмоциональной культуры как целостного личностного образования), личностно-деятельностного (ориентирует на овладение адекватными способами эмоционального взаимодействия, эмоциональная культура получает реализацию, если становится качеством личности, будущий педагог предстает субъектом культурного развития), индивидуально-творческого (предполагает вовлечение студентов в различные виды творческой деятельности, стимулирующие выявление и

развитие эмоций) подходов. Антропо-герменевтический подход предъявляет особые требования к организации и содержанию образовательного процесса в университете: а) направленность содержания образования на индивидуально-творческое развитие студентов; б) обеспечение условий для организации творческой совместной деятельности преподавателя и студента посредством использования личностно-ориентированных герменевтико-педагогических ситуаций; в) исследование индивидуально-творческих эмоциональных проявлений человеческой субъектности; г) актуализация собственного индивидуального опыта будущего педагога, «пробы построения себя нового», непрерывность «самодвижения» и самосовершенствования; д) включенность обучающихся в моделирование ситуаций и образов будущей профессиональной деятельности.

3. Разработаны принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, детерминированные сущностью эмоциональной культуры и обеспечивающие формирование ее компонентов. Специфическая дифференциация определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я) – принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъективности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации. «Профессия» (Дело) – принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. «Другие» (Профессиональное сообщество) – принцип паритетности.

4. Разработанные и обоснованные принципы позволили рассмотреть эмоциональную культуру будущего педагога как:

– целевой ориентир подготовки будущих педагогов в аспекте преобразования профессиональной культуры в личностную;

- базовую ценность, определяющую профессиональные действия с точки зрения переживания эмоционального опыта;
- ключевую компетентность, способствующую эффективному осуществлению педагогической деятельности;
- эмоционально позитивный фон для педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

5. Разработана структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, представляющая собой скоординированный процесс, позволяющий целенаправленно формировать компоненты эмоциональной культуры. Реализация структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обеспечивает единство всех ее составляющих и изменение уровней эмоциональной культуры (с уровня восприятия ее как части профессиональной культуры на уровень качества личности будущих педагогов). Отличительной характеристикой авторской модели является то, что она структурно-содержательно обеспечивает логику поэтапного изменения уровней сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов: формальный уровень, оптимальный уровень и индивидуально-творческий уровень.

6. Определена группа педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на этапе их профессиональной подготовки: обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах; поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность; проектирование эмоционально насыщенных курсов и образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов; использование инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры; актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего

принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности.

7. Разработано технологическое обеспечение апробации структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. В основе использовались положения технологического подхода, которые будут нами подробно представлены в третьей главе с позиций содержания элементов педагогических технологий и их возможностей для формирования эмоциональной культуры в ходе подготовки студентов в университете.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

В текущей главе исследования будет обоснована технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, структурированная в следующей логике: диагностический, целевой, содержательный, процессуальный этапы технологии.

3.1. Основные положения и содержание технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Для разработки педагогической технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов нам необходимо будет рассмотреть понятия «технология», «технологизация» и определить особенности технологического подхода к процессу профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Данный теоретический анализ позволит нам обосновать, разработать и представить технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе их подготовки в вузе.

Прежде всего следует отметить, что современная система образования должна не только формировать знания, но и в процессе быстрого и постоянного обновления стимулировать потребность в самостоятельном овладении ими, тем самым актуализируя переход к непрерывному образованию. Этот переход возможен за счет внедрения комплекса эффективных технологий, вот почему в нашем исследовании мы будем использовать понятия «технологизация» и «технологический подход». Однако рисками технологизации и цифровизации являются формирование клипового мышления, которое характеризуется фрагментарностью информационного потока, отсутствием целостной картины восприятия

окружающего мира, языковым минимализмом и как следствие – бедностью эмоциональной составляющей.

Исторически понятие «технология» было обусловлено техническим прогрессом и трактовалось как объединение знаний о способах и средствах обработки материалов. С течением времени понимание термина «технология» стало включать также и искусство управления процессом, следовательно, оно персонализировалось. Помимо всего прочего, технологический процесс перманентно предполагает определенную последовательность операций в определенных условиях [81].

Применительно к формированию эмоциональной культуры будущих педагогов понятие «технологический подход» будет использоваться нами при характеристике определенной системы подготовки педагогов, поскольку целевые ориентиры современного образования направлены на изменение содержательного и технологического наполнения этого процесса. При этом большое внимание придается организации образовательной среды за счет внедрения элементов инновационных образовательных технологий, направленных на усвоение ценностей культуры и постоянно изменяющейся социальной практики. Такое понимание актуальности внедрения технологического подхода в высшую школу позволяет рассматривать его образовательный потенциал в соответствии задачами нашей работы.

В зарубежных исследованиях термин «технологизация образования» трактуется как совершенствование всей образовательной системы, включая субъектов образовательного процесса и средства обучения. Технологическая (операциональная) составляющая этой деятельности обозначается термином «стратегия» [81].

Проанализируем особенности традиционных и инновационных моделей обучения, реализуемых в высшей школе (Таблица 2).

Таблица 2

Особенности традиционного и инновационного обучения в вузе

Традиционная модель обучения	Инновационная модель обучения
Цель образования как его основная миссия: формирование предметных знаний, профессиональных умений и навыков.	Цель образования как основная миссия: формирование комплекса ключевых компетенций, определенных государственным стандартом.
Объект профессионального педагогического воздействия: студент.	Объект профессионального педагогического воздействия: образовательная среда вуза, где студент как субъект образовательной деятельности.
Формальные отношения в рамках учебной деятельности как основа общения преподавателя со студентом	Взаимодействия преподавателя и студента: субъект-субъектные отношения в формате индивидуальной образовательной парадигмы.
Деятельность студента по образцу в виде готовых текстовых продуктов.	Деятельность студента связана с приобретением первого профессионального опыта в ходе профессиональных проб.
Преподаватель как источник, транслятор информации и организатор учебной деятельности (с целью выполнения социального заказа на подготовленного специалиста).	Преподаватель как куратор, наставник, тьютор (цель связана с качественным профессиональным развитием и становлением).
Основные средства обучения: традиционные на воспроизведение результата по шаблону.	Основные средства обучения: проблемные, контекстные, игровые, исследовательские технологии.

<p>Схема организации учебного процесса: представление информации (преподаватель) – восприятие (студент) – закрепление (преподаватель и студент) – контроль (преподаватель).</p>	<p>Схема организации учебного процесса: проектирование и моделирование (преподаватель и студент) – содействие и сотрудничество на основе инновационных методов, приемов, технологий и форм (преподаватель и студент) – рефлексия (преподаватель и студент).</p>
---	---

Таким образом, мы видим, что использование технологического подхода в образовании обеспечивает творческий характер взаимодействия субъектов образовательного процесса и возможность для профессиональной самореализации за счет формирования комплекса ключевых компетенций.

Широта использования самого термина и его место в истории образования, содержание данного феномена и его объем постоянно обсуждается в теории и практике педагогического образования, а единой его трактовки не существует до настоящего времени. Так, в исследованиях Н.Е. Щурковой [388], М.М. Левиной [209], В.М. Коротова [180], В.А. Сластенина [329], например, представлена технологическая позиция в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Представим контент-анализ дефиниций термина «технология», которая подтверждает сказанное нами выше (Таблица 3).

Таблица 3

Контент-анализ понятия «технология» в психолого-педагогических исследованиях

Исследователь	Трактовка
Л.В. Байбородова	«Алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников образовательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного образовательного результата».

Б.Т. Лихачев	«Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический <i>инструментарий</i> педагогического процесса».
В.П. Беспалько	«Содержательная <i>техника</i> реализации учебного процесса».
И.Г. Волков	« <i>Описание</i> процесса достижения планируемых результатов обучения».
М. Чошанов	«Составная процессуальная <i>часть</i> дидактической системы».

Можно сделать вывод о том, что в многочисленных трактовках сформировалось направление, согласно которому происходит развитие содержательного наполнения указанной дефиниции термина «педагогическая технология». «Педагогическая технология» как само понятие используется в последнее время в следующих формулировках: «технологии в образовании», «образовательная технология», «технология обучения», в зависимости от того, как авторами представлена структура и компоненты образовательного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволил установить, что образовательные технологии могут внедряться на глобальном, общем, частном и конкретном уровнях, и сложности соответственно определяются конкретным уровнем реализации технологии [70], [379].

Так, например, образовательные технологии каждого уровня, по мнению Н.Е. Кузнецовой, могут быть охарактеризованы научным, процессуально-описательным и действенным критерием [191]. На каждом уровне представленные критерии будут определять моделирование и

конструирование конкретной технологии, где исходным моментом может выступить уровень личностного и профессионального развития студента. Необходимо отметить, что трудности характеристики каждого уровня заключаются в том, что при выборе педагогической технологии необходимо учитывать уровень личностного и профессионального развития обучающихся.

Анализируя технологический подход к процессу формирования эмоциональной культуры в образовательном процессе вуза, считаем возможным обозначить некоторые позиции технологического подхода, которые необходимо учитывать при разработке и внедрении технологии:

1. Формирование ключевых компетенций посредством перевода знаний-информации в знания-умения.

2. Система субъект-субъектных отношений как основа современной образовательной парадигмы.

3. Создание образовательного маршрута студента с целью качественной профессиональной подготовки.

4. Проектирование и создание эмоционально-насыщенной образовательной среды, способствующей самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию эмоционального опыта студентов.

5. Ориентация на реализацию технологий лично- и практико-ориентированного характера, отражающих интересы и возможности студентов, адекватные современным тенденциям подготовки педагога.

Таким образом, внедрение технологического подхода обеспечивает (М.А. Чошанов):

- успешную социализацию будущих педагогов через погружение в техногенную среду;

- создание предпосылок для непрерывного самообразования педагогов в условиях активной информационной среды [373].

Нельзя не согласиться с точкой зрения В.П. Беспалько, который говорит о том, что педагогическая технология может рассматриваться как проект педагогической системы, который реализуется на практике [57].

Точно так же, как наблюдается многозначность трактовок при определении большинства педагогических терминов, при трактовке сущности педагогической технологии намечается неоднозначность.

В исследованиях Н.Н. Суртаевой [337], кроме авторского видения трактовки рассматриваемого термина, предложен вариант изменения определения понятия «педагогическая технология» в зависимости от хода исторического развития:

- 20-30-е годы (педагогическая технология);
- 40-50-е годы (технологии в образовании);
- 60-е годы (технологии образования);
- 70-80-годы (технологии обучения);
- 90-е годы (отождествление педагогических технологий и технологий обучения);
- настоящее время (педагогические технологии, в том числе дистанционного формата).

Мы считаем, что такая ситуация многочисленных определений характерна для любой науки, когда возникает новый термин, то представители различных научных школ дают свои авторские трактовки [337].

Исследователи отмечают, что современные определения понятия «технология» существенно отличаются от первоначальных формулировок. В доказательство можно привести следующие примеры:

- а) «совокупность и последовательность методов и процессов, которые позволяют получить продукт с заданными свойствами»,
- б) «синоним понятий «методика» или «форма» организации обучения» (технология организации контроля, технология организации групповой деятельности и пр.),

в) «педагогическая система» (технология проблемного обучения, технология Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова и пр.).

На наш взгляд, в первом случае наблюдается подмена одного понятия другим, поскольку перевод методов и форм в общее понятие с позиций дидактики нецелесообразен. Во втором случае, технология теряет свой первоначальный смысл в аспекте воспроизводимости, которая является значимым свойством технологии. И только третья трактовка в большей степени сохраняет термину «технология» первоначальное значение.

При этом нам очевидно, что такое определение понятия «технология» (Т.А. Стефановская) создает ограничения на его использование в педагогике: в образовании не всегда возможна постановка диагностируемой цели, что прослеживается в процессах обучения и воспитания на всех ступенях [334]. Для процесса же воспитания диагностическую цель определить довольно сложно, иногда невозможно из-за дефицита диагностического инструментария, который эффективно бы замерил уровень сформированности какого-либо личностного качества. Вот почему целесообразнее говорить о методиках и приемах воспитания, а не о воспитательных технологиях.

Таким образом, историко-логический анализ понятия «технология» позволяет нам сделать вывод о том, что ключевые моменты в технологизации связаны с запросом на актуализацию определенного направления в образовании или появлением инновационных педагогических средств.

Обобщение вышесказанного позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. Распространенность употребления понятия определялась и определяется внешними факторами: экономическими и социально-культурными.

2. Изменение содержания понятия осуществляется вследствие изменения целей и задач образования или парадигмы образования.

3. Понятия «педагогическая технология», «образовательная технология» и «технология обучения» используются как синонимы.

В настоящий момент возникает необходимость совершенствования образовательного процесса высшей школы, поскольку его позитивные изменения позволяют развивать у обучающихся способность воспринимать и анализировать окружающее пространство, людей и себя как субъекта культуры. В.В. Игнатова и О.А. Шушерина говорят о том, что культура является обобщенной характеристикой духовности общества (как было представлено в параграфе 1.1.), формой приложения сил человека в различных видах деятельности, духовно-практического преобразования мира, социальной деятельности в соответствии с ценностными ориентирами [292].

Современные педагогические технологии, как утверждает О.А. Милинис, способствуют самоактуализации, самореализации и самосовершенствованию личности в профессиональной деятельности. Они придают образованию в высшей школе личностно-гуманистическую направленность. Только личностно- и практико-направленные педагогические технологии формируют цельное профессиональное сознание и профессиональное мышление. Эти личностные феномены развиваются прежде всего за счет творческой активности в профессиональной сфере [237].

Технологическое структурирование процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обеспечит в нашем исследовании достижимость результата. Подтверждением тому являются слова М.М. Левиной, которая утверждает, что технология обучения занимает промежуточное место между наукой и практикой образовательного процесса. М.М. Левина говорит о том, что «в состав технологии обучения включены как теоретические, так и практические знания о различных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения, и установлении их последовательности в целях обеспечения операций и приведение их в соответствие с условиями, в

которых протекает учебный процесс» [202, с. 6-7]. «Педагогические технологии создаются для того, чтобы сделать результат обучения более предсказуемым и независимым от опыта отдельного педагога. Кроме целесообразности и алгоритмичности, особенностью педагогической технологии является перенос опыта, использование его другими. Однако нельзя забывать, что образовательные технологии действуют в гуманитарных системах, поэтому ошибочно было бы понимать технологичность как исключение из преподавания личностного оттенка. Он проявляется в вариативности методов, способах их представления, поведении преподавателя во время занятий» - утверждает Л.В. Байбородова [41].

Реализация технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает исполнение следующих условий: обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах; поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность; проектирование эмоционально насыщенных курсов и образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов; использование инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры; актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности.

Разработанная нами технология носит личностно-ориентированный и практикоориентированный характер.

В основу технологии была положена разработанная структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов как непрерывного, системного, управляемого процесса, целеориентированного на формирование аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного компонентов эмоциональной культуры.

Технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает своеобразную модернизацию в системе подготовки педагогических кадров, ориентируя их на эмоциональную составляющую образовательного процесса. Отличительной особенностью предлагаемой нами технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов явилось то, что данная технология может рассматриваться через призму диагностического, целевого, содержательного и процессуального этапов (Таблица 4).

Очевидно, что представленные составляющие технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов подчеркивают динамичность этого процесса, что позволяет постоянно обновлять содержание профессиональной подготовки педагогов [273]. Обоснуем данную отличительную особенность нашей технологии.

Таблица 4

Структура технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Этапы технологии	Основная характеристика
<p>Диагностический Разработка критериально-диагностического инструментария</p>	<p>Отслеживание динамики сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов.</p>
<p>Целевой Формулировка образовательной миссии. Определение комплекса условий на основе учета факторов, обуславливающих результативность этого процесса. Обоснование технологического инструментария</p>	<p>- антропо-герменевтический подход и как результат – возможность разработки индивидуального образовательного маршрута студента; - субъектно-ориентированный характер процесса формирования эмоциональной культуры будущих педагогов как части общей и профессиональной культуры; - актуализация мотивационно-ценностного потенциала студента с целью саморазвития и самосовершенствования собственного профессионального становления.</p>

<p>Содержательный</p> <p>направленность содержания обучения на развитие компонентов эмоциональной культуры;</p> <p>усиление практической направленности обучения;</p> <p>реалистичность желаемых целей и реальных возможностей технологии;</p> <p>целостность средств педагогического воздействия, формирующих эмоциональный опыт</p>	<p>- создание эмоционально насыщенной образовательной среды, определяющей эмоционально позитивный фон для педагогического взаимодействия;</p> <p>- направленность содержания изучаемых дисциплин на формирование компонентов эмоциональной культуры педагога как части профессиональной культуры;</p> <p>- наличие высокого уровня сформированности эмоциональной культуры у преподавателя психолого-педагогических дисциплин и руководителей педагогической практики.</p>
<p>Процессуальный необходимое технологическое исполнение задач формирования эмоциональной культуры будущего педагога</p>	<p>- внедрение эффективных форм и элементов образовательных технологий в процесс профессиональной подготовки;</p> <p>- усиление практической направленности обучения посредством моделирования педагогических ситуаций, профессиональных проб и педагогической практики в целом.</p>

Технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов характеризуют определенные *стадии*, которые позволяют придать этому процессу характер поэтапности и последовательности, – эмпирическая стадия, теоретическая стадия, стадия внедрения.

Как было показано в параграфе 2.2., технология отражает основные этапы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов: становление профессионально-педагогического опыта (формирование представления о роли эмоциональной культуры в будущей педагогической деятельности), аккумуляция профессионально-педагогического опыта (актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов к формированию эмоциональной культуры), его обобщение (готовность к саморазвитию эмоциональной культуры), которые коррелируются со структурой технологии (Таблица 5).

Таблица 5

Этапы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Этапы	Содержательная характеристика этапов
Становление профессионально-педагогического опыта	Формирование представления о роли эмоциональной культуры в будущей педагогической деятельности
Аккумуляция профессионально-педагогического опыта	Актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов к формированию эмоциональной культуры
Обобщение профессионально-педагогического опыта	Готовность к саморазвитию эмоциональной культуры.

Обоснуем более детально этапы технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

3.1.1 Диагностический этап технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Для описания диагностического этапа технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов необходимо прежде всего определить уровни для оценки ее сформированности. Нами было предложено своё видение уровней сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов. Для их определения мы использовали исследования В.П. Беспалько, В.А. Беликова, В.И. Зверевой, Желещиковой, А.К. Марковой и др., а также применили экспертную оценку (преподавателей, студентов, работодателей), результаты теоретического исследования, анализ практической педагогической работы автора диссертации.

Таким образом, нами были определены уровни сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов: формальный уровень, оптимальный и индивидуально-творческий (Таблица 6).

Уровни сформированности эмоциональной культуры у будущих педагогов

Формальный уровень
<p>Определяется: отсутствием у студента ценностных ориентаций, доказывающих принятие ценности эмоциональных состояний и проявлений у субъектов образовательных отношений; отсутствием понимания значимости различных эмоциональных аспектов воспитательно-образовательного процесса и деятельности; слабой ориентированностью будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; низкой мотивацией и неустойчивым эмоциональным отношением к освоению профессии; слабой развитостью эмоционально-волевых структур личности; знания об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса имеют поверхностный характер, бессистемны, и отсутствует готовность их применения в ходе реализации профессиональных функций; студент не владеет механизмами управления эмоциональным состоянием и не способен адекватно интерпретировать эмоциональные состояния и проявления участников педагогического процесса; отсутствует на основе рефлексии активность к саморазвитию совершенствованию своего эмоционального опыта.</p>
Оптимальный уровень
<p>Определяется: проявлением тенденции к устойчивости ценностных ориентаций, утверждающих принятие ценности эмоциональных состояний и проявлений личности, однако непониманием значимости эмоциональных аспектов социально-педагогического процесса и деятельности; ориентированностью будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; мотивацией и устойчивым эмоциональным отношением к освоению профессии; развитостью эмоционально-волевых структур личности; осведомленностью об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, однако эти знания бессистемны и не всегда применимы к педагогической деятельности; студент не всегда может владеть механизмами управления эмоциональным состоянием и не всегда способен адекватно интерпретировать эмоциональные состояния и проявления участников педагогического процесса; проявляет активность к саморазвитию и совершенствованию своего эмоционального опыта на основе рефлексии</p>
индивидуально-творческий уровень

Определяется: устойчивостью ценностных ориентаций, подтверждающих принятие ценности различных эмоциональных состояний и проявлений у субъектов образовательных отношений, пониманием важности различных эмоциональных аспектов учебно-воспитательного процесса и деятельности; ориентированностью будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; высокой мотивацией и устойчивым эмоциональным отношением к освоению профессии; развитостью эмоционально-волевых структур личности, разнообразием переживаний; осведомленностью об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, готовностью их применения в ходе реализации профессиональных функций; студент владеет механизмами управления эмоциональным состоянием и способен адекватно интерпретировать эмоциональные состояния и проявления участников педагогического процесса; на основе рефлексии проявляет активность к саморазвитию и совершенствованию своего эмоционального опыта

Выделенная система уровневой оценки была применена нами при разработке и анализе результатов контрольно-измерительных материалов. Выводы по результатам исходного уровня сформированности эмоциональной культуры, а также их анализ описан нами в параграфе 4.1. данного исследования. Таким образом, выделенная нами система уровневой оценки была применена нами при разработке и анализе результатов диагностических методик.

В процессе определения и характеристики критериальных показателей мы опирались на следующие условия их разработки:

- критерии должны характеризоваться конкретными качественными показателями, по степени выраженности этих показателей было бы можно констатировать об уровне сформированности того или иного качества или свойства;

- необходимо, чтобы критерии показывали изменения того или иного качества или свойства во времени и педагогическом процессе;

- критерии должны распространяться на различные формы педагогической работы;

– необходимо, чтобы критерии были понятны всем участникам педагогического процесса.

3.1.2 Целевой этап технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Целевой этап технологии явился системообразующим звеном всей технологии, так как согласно методологии, изменения любой системы начинаются с разработки целей. Это своеобразный методологический ориентир для дальнейшей разработки тактических и оперативных целей, который предопределяет выбор соответствующих форм, средств и методов для достижения результата. Основными методологическими основаниями для формулировки целей формирования эмоциональной культуры будущих педагогов явились основные положения, раскрывающие сущность, особенности эмоциональной культуры, антропо-герменевтический подход, являющийся системообразующей концептуальной основой формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, а также прогностический подход к обоснованию целей обучения. Промежуточными целями являются цели различных дисциплин, модулей, цели педагогической практики, цели отдельных занятий.

По утверждению Л.В. Байбородовой, Е.Б. Кириченко, С.Л. Паладьева, И.Г. Харисовой: «Цель – это осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимается и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системе» [41, с. 93].

Целевым этапом технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов является понимание эмоциональной культуры как необходимой части общей и профессиональной культуры будущего педагога и обеспечение включения в процесс обучения модулей и курсов, имеющих эмоционально-развивающую направленность («Психолого-педагогическое

взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность»), а также изменение содержания дисциплин психолого-педагогического цикла («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса») и содержания педагогической практики путем целенаправленного включения разнообразных по содержанию и формам видов деятельности, направленных на эмоционально-насыщенную составляющую учебно-воспитательного процесса, внеучебная деятельность, способствующая развитию эмоциональности студентов.

Целевой этап технологии – научный аспект характеристики технологии с позиций теоретических оснований и возможностей формирования эмоциональной культуры.

В основу данного этапа в нашем исследовании была положена следующая логическая цепочка:

1.Формулировка образовательной миссии, ключевой (ведущей) идеи, методологических подходов и базовых принципов, обеспечивающих формирование эмоциональной культуры.

2.Определение комплекса условий формирования данного вида культуры на основе учета факторов, влияющих на результативность этого процесса (параграф 2.3.).

3.Обоснование технологического инструментария, необходимого для формирования каждого компонента эмоциональной культуры на каждом этапе профессиональной подготовки.

Стратегическая цель обучения – ведущая составляющая всей системы подготовки будущих педагогов. Она является методологическим ориентиром для разработки тактических и оперативных целей обучения. Стратегическая

цель обучения предполагает выбор соответствующих средств, форм и методов достижения результативности обучения [209]. Общая поставленная нами цель будет достигнута путем единой системы на основе антропо-герменевтического подхода. В номенклатуре целей формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе вуза мы предусмотрели динамику формирования компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов.

Обращаем внимание на то, что диагностичность целевого процесса и понимание результата будут обеспечивать гарантированность обозначенных целей и задач. В основу целевого этапа составляющей технологии легли методологические ориентиры структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Целевой этап технологии позволил нам связать цель профессиональной подготовки педагогов с наличием высокого уровня эмоциональной культуры, что найдет свое воплощение в изменении качества этой подготовки. Важным требованием для такого рассмотрения является субъектно-ориентированный характер всего процесса подготовки будущих педагогов, начиная с первых заданий в курсе теоретического обучения, и заканчивая производственной педагогической практикой.

Приведем пример формирования субъектной ориентации в рамках формируемой эмоциональной культуры будущих педагогов:

- «Я – центрированный» как оценивание собственных способностей при организации и осуществлении профессионально-педагогических проб;
- «формирование себя как человека образованного» – поиск сопоставимых со своими возможностями способов организации профессиональной деятельности;
- «формирование себя как будущего специалиста» – определение своих сильных и слабых сторон и оценивание реальных возможностей осуществления будущей профессиональной деятельности;

– «формирование себя как педагога» – овладение комплексом ключевых компетенций для осуществления профессиональной деятельности и постоянная профессиональная рефлексия;

– «ориентирование на научную деятельность» – готовность и способность осуществлять постоянное собственное развитие и самосовершенствование.

Следовательно, можно говорить о специфике целеполагания в технологии формирования эмоциональной культуры: субъектность личности как цель профессиональной деятельности; ориентация на ценности общей и профессиональной культуры; саморефлексия личности в профессиональной деятельности; принятие ценности эмоционального самовыражения личности во всех его проявлениях.

Можно предположить, что в основе целеполагания технологии формирования эмоциональной культуры студентов в аспекте ее логико-методологической составляющей находится приоритет личности с ее потребностями в различных областях жизнедеятельности (А.В. Мудрик). Следовательно, проблема личности решается через проблему деятельности [248].

Опираясь на исследования учёных (параграфы 1.1., 1.2. настоящего исследования), занимающихся данным вопросом, мы выделили цели формирования следующих компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов:

– аксиологического (усвоение и принятие ценностей эмоциональных состояний и проявлений обучающихся);

– волевого (способность сознательно и целенаправленно регулировать свое эмоциональное поведение, управление эмоциональными реакциями),

– когнитивного (получение знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса и специфике эмоциональных взаимоотношений в педагогическом коллективе),

– конативного (способность и готовность оказывать эмоциональную поддержку субъектам образовательных отношений);

– рефлексивного (готовность и способность творчески осмысливать эмоционально сложные педагогические ситуации, давать адекватную оценку своим эмоциям и эмоциям субъектов образовательных отношений).

Обоснование технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов позволил нам выделить субъектные позиции, которые будет занимать студент по отношению к указанному виду культуры:

- «продукт» эмоциональной культуры (это знания, нормы, ценности и др.);
- «потребитель» эмоциональной культуры (это нормы и правила);
- «производитель» эмоциональной культуры (это новые культурные формы);
- «транслятор» эмоциональной культуры (культурные образцы).

Таким образом, целостность представленной технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов будет обеспечиваться взаимосвязью её структурных компонентов. Перейдем к рассмотрению содержательного этапа технологии формирования эмоциональной культуры.

3.1.3. Содержательный этап технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Содержательный этап представленной технологии обеспечивает достижение поставленных целей, готовность студента к осуществлению будущей педагогической деятельности, позволяющей рассматривать эмоциональную культуру как качество личности педагога и развивать эмоциональную культуру студентов в условиях университетского образования. Реализация антропо-герменевтического подхода предъявляет особые требования к содержанию дисциплин, модулей, содержанию педагогической практики, что может быть представлено как собственный

эмоциональный опыт. Характер предъявления содержания модулей и дисциплин обеспечивает выявление субъектного опыта будущих педагогов и строится таким образом, чтобы студенты могли иметь возможность выбора при поиске решения заданий и способов разрешения герменевтико-педагогических ситуаций. Содержательный этап технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой наполнение технологии с позиций ценностей общей и профессиональной культуры, ценностных отношений и ценностных установок. Содержательный аспект требует социально-культурного, психолого-педагогического и дидактического обоснования проектирования содержания технологии.

В содержательном этапе технологии отражены позиции, позволяющие рассматривать эмоциональную культуру как качество личности педагога и развивать эмоциональность студента в условиях университетского образования: направленность содержания обучения на развитие компонентов эмоциональной культуры как части общей и профессиональной культуры; усиление практической направленности обучения с целью развития педагогической рефлексии; реалистичность желаемых целей и реальных возможностей технологии; целостность средств педагогического воздействия, формирующих эмоциональный опыт. Практическим выражением является содержание технологии формирования эмоциональной культуры, охватывающее все основные профессиональные действия и трудовые функции, определяющие качественное выполнение будущей деятельности.

Структурирование содержания модулей и дисциплин осуществлялось на трех уровнях (И.Я. Лернер). В современной науке имеются различные подходы к отбору и структурированию содержания образования. Опираясь на подход И.Я. Лернера, к процессу формирования эмоциональной культуры будущих педагогов мы применили в своем исследовании следующие уровни структурирования содержания образования.

Первый уровень – концептуальный (общетеоретические положения).

Второй уровень – система учебных дисциплин и программ.

Третий уровень – содержание конкретных дисциплин.

Разработаны и внедрены эмоционально-насыщенные образовательные программы, курсы, учитывающие особенности подготовки студентов в режиме online, разработаны темы курсовых и дипломных проектов («Формирование основ эмоциональной культуры детей старшего дошкольного возраста», «Формирование эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста», «Формирование эмоциональной культуры педагогов дошкольного образования» и пр.). Было пересмотрено и дополнено содержание педагогической практики.

Проанализировав Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (44.03.01 «Педагогическое образование», профили «Начальное образование», «Дошкольное образование»; 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование. Организация внеурочной деятельности», «Начальное образование. Инклюзивное образование», «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», программа «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования» 44.04.01 «Педагогическое образование», программы «Управление образованием», «Управление образованием и проектный менеджмент») и проанализировав компетенции, заявленные в данных документах, мы изменили содержание дисциплин, возможности которых предполагают формирование эмоциональной культуры будущих педагогов («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность «Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология

управления в дошкольном образовании», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»).

Формирование аксиологического компонента эмоциональной культуры будущих педагогов предполагало включение в содержание лекционных и практических занятий вопросов, направленных на формирование у студентов ценностных ориентиров осмысления и принятия значимости эмоциональной сферы личности и ее проявлений в педагогическом процессе и пр.

Формирование волевого компонента эмоциональной культуры будущих педагогов – включение тем, направленных на развитие нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, и пр.

Формирование когнитивного компонента предполагало включение вопросов, связанных с получением будущими педагогами знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса и пр.

Формирование конативного компонента – включение заданий, направленных на формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций и пр.

Рефлексивный компонент эмоциональной культуры будущих педагогов формировался путем включения в содержание вопросов, направленных на развитие рефлексивных умений, принятия себя как личности и пр.

Подробно возможности содержания дисциплин, практик, внеклассной работы и их влияния на уровень формирования эмоциональной культуры будущих педагогов будут описаны нами в параграфе 4.2. настоящего исследования.

В качестве эффективных дидактических средств рассматриваются средства, направленные на эмоциональное развитие обучающихся и отличающиеся результативностью и инновационностью.

Учитывая то, что формирование эмоциональной культуры будущих педагогов также предполагало, в частности, работу со студентами в режиме

online (значительная часть экспериментальной работы затронула период пандемии), мы разработали следующие правила проектирования эмоционально насыщенных курсов (реализация индивидуально-творческого подхода). Данные правила мы учитывали при разработке содержания дисциплин психолого-педагогического цикла:

– Необходимо узнать, что чувствуют будущие педагоги и обращаться к эмоциям студентов, определить, какие эмоции возникают у обучающихся от полученной информации на занятии, рассказать о цели курса таким образом, чтобы информация нашла у обучающихся эмоциональный отклик.

– Необходимо уважительно относиться к студенческой аудитории. Любое уважительное отношение вызывает у обучающихся положительные эмоции как в обычном режиме проведения занятий, так и в режиме online.

– Необходимо использовать социальное взаимодействие. Например, взаиморецензирование, взаимопроверка и другие способы взаимодействия обучающихся.

– При проведении дисциплин в режиме online необходимо использование чувственного восприятия. Правильно выбирая цвет и шрифт при проектировании курса можно вызвать положительные эмоции у обучающихся.

– Необходимо «прозрачное» использование учебных инструментов. Простые в использовании технологии будут положительно влиять на эмоциональное состояние студентов.

– Использование юмора в процессе обучения.

– Использование возможностей ролевой игры и решения проблемных ситуаций посредством использования анимационных персонажей.

– Использование рассказывания историй. Такой метод является старейшим механизмом передачи информации и ценностей. Истории могут оказывать воздействие на эмоциональное состояние обучающихся, так как они сопереживают героям. Истории помогают сделать содержание курса эмоциональным и запоминающимся.

– Использование в процессе обучения эмоционально насыщенных изображений, которые способны привлечь внимание и пробудить эмоции.

– Необходимо у студентов пробуждать воспоминания. Можно использовать воспоминания детства, семьи, романтической любви.

Реализация антропо-герменевтического подхода на содержательном этапе технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагала «понимание» той или иной герменевтико-педагогической ситуации. Стоит отметить, что понятие «понимание» является предметом исследования педагогической герменевтики. В.В. Знаков следующим образом интерпретирует данное понятие: «Понять – значит узнать смысл понимаемого. С точки зрения понимающего субъекта “знать” и “понимать” означает одно и то же в том случае, если он знает смысл понимаемого» [243]. Таким образом, В.В. Знаков понятие «понимание» связывает с понятием «осмысление».

Далее перейдем к описанию процессуального этапа технологии.

3.1.4. Процессуальный этап технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов

Процессуальная составляющая нашей технологии осмысливается нами как необходимое технологическое исполнение задач формирования эмоциональной культуры будущего педагога с позиций методов и приемов внедрения в образовательную среду университета. Данная составляющая определяет эффективность дидактического, технического и информационного сопровождения профессиональной подготовки.

Указанный блок технологии позволит нам ответить на вопрос: каким должен быть процесс формирования эмоциональной культуры будущих педагогов?

Сделаем некоторые пояснения – процесс формирования эмоциональной культуры требует такой организации педагогической деятельности, в ходе которой возникает необходимость актуализации мотивационно-ценностного потенциала и творческой самостоятельности в принятии решений. Внедрение таких эффективных форм обучения, как проблемные лекции, спецсеминары, профессиональные пробы не только усиливают практическую составляющую профессиональной подготовки, но позволяют осваивать профессиональные функции будущей педагогической деятельности. Подобное обучение будет требовать наличия творческой атмосферы, которая всегда носит эмоциональный характер, стимулирует возникновение дискуссий и выбор неординарных решений. Изменение современной парадигмы образования предполагает персонификацию образовательного процесса [371], [372]. Мы учитываем этот запрос, поскольку речь идет об изменении традиционного представления о студенте как объекте обучения и воспитания в образовательной среде вуза.

Рассматривая технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов через призму процессуальной составляющей, мы обратились к исследованиям Л.В. Выготского. Для нас важен тот факт, что в концепции Л.С. Выготского речь идет о двух уровнях развития человека, где первый уровень – уровень актуального развития, характеризующийся сформированной способностью выполнять задания самостоятельно; а второй уровень считается «зоной ближайшего развития» и определяется степенью сложности задач, доступных для самостоятельного решения [100]. Мы ведем речь о стимулировании внутренних сил будущего педагога, которые характеризуют его личностный потенциал, проявляющийся в процессе профессиональной подготовки. Эти положения объясняют требования к содержанию нашей технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов – самостоятельность, творческая деятельность и расширение потенциальных возможностей студентов. Следовательно, актуализация мотивационно-ценностного потенциала будущих педагогов и

их творческая самостоятельность в принятии решений обуславливается особой организацией педагогической деятельности

Процессуальная составляющая технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов требует оптимизации образовательного процесса в вузе. Мы уже отмечали, что оптимизация образовательного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов диктует необходимость применения возможностей элементов различных инновационных технологий (А.В. Прудило), позволяющих организовать индивидуальное пространство деятельности студентов, их самостоятельную поисковую деятельность во время профессиональных проб [294].

Рассматривая технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов через призму процессуальной составляющей технологии, обратимся к анализу базовых принципов, которые способствуют формированию готовности к практической деятельности [206]. Их анализ позволит нам осмыслить возможности элементов педагогических технологий, используемых нами в процессуальной составляющей. Исследования выявили, что к таким принципам относятся: принцип противоречивого единства теории и практики, принцип ситуационного проектирования; принцип сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия: принцип инструментальной оснащённости педагогического процесса; принцип опоры на методы контекстного и проблемно-диалогового обучения [206]. Выделяются принципы, которые ориентированы на субъект педагогического процесса, что делает акцент на особенностях подготовки: принцип ориентации на раскрытие психологических резервов личности; принцип стимулирования у студентов процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения и принцип преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции студента в личностно равноправные позиции [206].

Целевые ориентиры образовательных технологий, используемые в процессуальном этапе нашей технологии, определяют их возможности на всех этапах формирования эмоциональной культуры: коммуникативные, игровые, моделирующие, дискуссионные, диалоговые, проективные, информационные, исследовательские и арт-технологии предполагают познавательную и ценностно-смысловую деятельность студентов на основе рефлексии. Эти технологии включают в себя: развитие навыка анализа и самоанализа, эмоционально-личностную насыщенность процесса обучения и эмоционально-интеллектуальную рефлексию на основе имитационного и ролевого моделирования [311], [334]. Использование перечисленных выше элементов выводит профессиональную подготовку в вузе на технологический и надпрофессиональный уровень: субъект выбирает способ деятельности на основе знаний об эмоциональных составляющих педагогического процесса и переводит их в собственный эмоциональный опыт [234]. Комплекс средств позволяет придавать эмоциональную окрашенность деятельности студента в процессе профессиональной подготовки за счет ситуации развития, характеризующейся целостным восприятием собственной профессиональной деятельности и поиска собственных смысловых ориентиров; личностного опыта, формируемого из личных профессионально-педагогических проб и рефлексии; вариантов диалога в системе межсубъектных отношений; моделирования собственного варианта профессионального становления.

Комплекс средств, представленных ниже, позволят развивать компоненты эмоциональной культуры, поскольку каждое средство обладает потенциальными возможностями и будет формировать эмоциональную культуру будущих педагогов в целом (Таблица 7).

Таблица 7

Возможности комплекса средств формирования эмоциональной культуры

Основные направления реализации	Возможные цели использования
Внедрение технологий формирования эмоциональной культуры в образовательный процесс вуза как вида педагогической технологии.	Развитие эмоционального интеллекта и навыков эмоциональной саморегуляции будущего педагога.
Использование в качестве индикатора сформированности общей и профессиональной культуры.	Формирование совокупности знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса.
Управление профессиональным развитием педагога в русле изменившейся образовательной парадигмы.	Формирование представлений об эмоциональной культуре педагога как части общей и профессиональной культуры.
Использование в качестве механизма эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства.	Овладение инструментами управления собственным эмоциональным состоянием и эмоциональными состояниями субъектов образовательного процесса. На основе педагогической рефлексии приобретение личного эмоционального опыта и его совершенствование

В нашем исследовании мы пришли к выводу о возможности рассмотрения комплекса средств формирования эмоциональной культуры в нескольких плоскостях. Считаем целесообразным говорить о следующих:

1. Плоскость профессионального взаимодействия связана с эмоциональной ориентацией поведенческих действий в ходе выполнения профессиональных и трудовых функций.

2. Плоскость личностного роста ориентирована на развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов в процессе управления эмоциональными состояниями участников образовательного процесса и своим собственным.

3. Плоскость сетевого взаимодействия с ресурсными центрами позволяет приобретать эмоциональный опыт в условиях реального образовательного процесса.

Рассмотрение данного комплекса средств в таких плоскостях будет обуславливать: теоретическое обоснование и экспериментальную проверку возможностей этих средств, ориентированных на достижение четко обозначенного результата; необходимость организации сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями разных уровней с целью проверки необходимых для реализации технологии организационно-педагогических условий; направленность содержания изучаемых в процессе профессиональной подготовки дисциплин на формирование эмоциональной культуры как части общей и профессиональной культуры педагога; создание эмоционально насыщенной образовательной среды для создания эмоционально позитивного фона взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Эффективная реализация комплекса средств формирования эмоциональной культуры студентов-педагогов была обусловлена их потенциальными возможностями, которые обеспечили процессу подготовки в образовательной среде университета: практико-ориентированный характер (посредством усиления практической направленности обучения в условиях ресурсных центров); контекстный характер (посредством моделирования герменевтико-педагогических ситуаций и участия в профессиональных пробах в условиях реального педагогического процесса); непрерывный характер (посредством выделения этапов практической подготовки с направленностью содержания на развитие эмоциональности); динамичный характер (посредством приращения знаний об эмоциональной культуре и эмоционального опыта в ходе профессиональных проб); индивидуализированный характер (посредством индивидуализации и персонификации образовательного процесса); альтернативный характер (посредством проектирования индивидуального образовательного маршрута

как траектории самостоятельного личностного развития будущего педагога); диалоговый характер (посредством создания эмоционально насыщенной среды с целью педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса); целостный характер (посредством совокупности знаний об эмоциональной организации педагога, владением навыками эмоциональной саморегуляции и стремлением к совершенствованию эмоционального опыта) (связь объективного знания и субъективного опыта).

Обращаем внимание на то, что игровые профессионально-образовательные средства обучения, используемые для формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, были направлены на ликвидацию противоречия между теоретическим и практическим характером учебной деятельности в вузе. С этой целью широко используются игры-тренинги, профессионально-имитационные игры, комплекс дидактических игр, позволяющие продемонстрировать интеграцию теоретических знаний с реалиями образовательной практики [25], [82], [274].

Применяемая нами в реализации технологии учебно-ролевая игра относится к дидактико-технологическим средствам, используемым в практике высшей школы. Для нее характерны четко обозначенная цель и конкретный результат, всегда связанные с пониманием запроса на качество будущей профессиональной деятельности. Сюжет профессионально-имитационной игры выбирается педагогом из комплекса тем прикладного характера. Такие профессионально-имитационные игры можно считать профессиональной пробой, генеральной репетицией будущей профессиональной деятельности. Данные игровые средства позволяют поэтапно и в понятном для студента режиме развивать умения профессионально-аналитического и творческого мышления, а также вырабатывать индивидуальный «почерк» при решении профессиональных задач. Очевидно, что эти умения должны быть сформированы у студента до того, как ему придется решать педагогические задачи в реальном образовательном процессе. Рефлексия является обязательным условием

качественного проведения игр (Н.А. Корнилова), ее еще называют обратной связью, поскольку происходит понимание проблемных ситуаций [179]. В процессе реализации нашей технологии также непрерывно осуществлялась обратная связь.

Игры-тренинги, направленные на развитие у студентов эмоций, опираются на рефлексивные механизмы, поскольку адекватная самооценка своих профессиональных достижений позволяет студенту активизировать профессиональное становление. Иногда озвучивается мнение о том, что игровые технологии должны заменить устаревшие вузовские методы обучения. Это мнение можно считать конъюнктурным, поскольку новая образовательная парадигма отмечает необходимость качественного сочетания классики и инноватики. В этом и состоит новый запрос на качество образования, при котором используются результативные возможности всех средств обучения, позволяющих выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [274], [376]. Однако мы можем наблюдать, что использование в образовательной среде вуза различных игровых профессионально-прикладных образовательных средств будет сопровождаться определенными трудностями: неготовность и неспособность студентов к использованию предметных знаний за счет гибкости мыслительных и поведенческих реакций, к ориентированию себя в игровом реальном профессиональном будущем.

По мнению многих исследователей (Никитина Н.И., Романова Е.Ю. и др.), игровые технологии способны выполнять ряд функций, к которым относят: учебно-познавательную, профессионально-адаптационную, исследовательскую, воспитательную и контрольную [254]. Эти функции особенно ярко проявляются последовательно на каждом этапе профессиональной подготовки, так как связаны с умениями и навыками, приобретаемыми студентами постепенно, что мы учитывали в процессуальном аспекте нашей технологии.

Формирование эмоциональной культуры при проведении учебной игры происходит за счет того, что учебная игра, имитируя особенности педагогической реальности, способствует приобретению умений и навыков, которые отражают проявление эмоциональной культуры: способности к принятию решения в непривычной для себя педагогической ситуации; контролю эмоциональных состояний участников педагогического процесса и своих собственных; проявления эмоционального интеллекта с обязательной рефлексией и творческого подхода к принятию решения в нестандартной ситуации.

Можно заключить, что элементы игровых технологий как средства обучения, используемые нами в технологии, ориентированы на формирование ключевых компетенций; а также готовности обучающихся – будущих педагогов к реализации профессиональных действий и профессиональных функций на основе сформировавшихся профессионально значимых качеств и свойств личности. Необходимое условие при этом – соблюдение требований к использованию игры как дидактического средства, а не приема снятия напряжения у студентов при их активном обучении.

На процессуальном этапе технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов мы широко использовали элементы технологий контекстного обучения (А.А. Вербицкий), которые применялись как дидактическое средство, изначально обеспеченное возможностью необходимого осознанного и целенаправленного изучения студентом функциональных и прикладных основ его будущей профессиональной деятельности [91]. Эта возможность объясняется опорой на контекст деятельности, связанной с экономической, социальной, и значимой для нашего исследования культурной составляющей. Необходимые знания студенты получают в процессе разрешения таких моделируемых педагогом или работодателем эмоционально-сложных герменевтико-педагогических ситуаций, которые обуславливают приобретение профессионального опыта,

основанного на профессиональной мотивации и профессиональном мышлении будущего педагога.

Содержательная основа технологий контекстного обучения, по мнению А.А. Вербицкого, представляет собой комплекс проблемных ситуаций (ученый называет их квазипрофессиональными): ситуации интеллектуального характера (в основе: сведения о функциональных обязанностях будущей профессиональной деятельности; о требованиях профессионального стандарта к профессиональным действиям, профессиональным функциям и компетенциям специалиста); ситуации эмоционально-личностного характера (в основе: приобретение первого педагогического опыта в ходе профессиональных проб, способствующего формированию у студента мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии и умению анализировать герменевтико-педагогические ситуации как задачу для саморазвития); ситуации регулятивно-поведенческого характера (в основе: самоанализ студентом своей психологической готовности и профессиональной подготовленности к практической деятельности в области образования, позволяющий повышать адаптивные возможности будущих педагогов) [91].

Применение нами элементов данной технологии связано также с тем, что отличительной их особенностью является активная деятельностная позиция студента. Учебные дисциплины представлены как «сценарии» определенных видов или направлений педагогической деятельности. Такие сценарии позволяют студентам отрабатывать групповые и индивидуальные формы, которые будут ими использоваться в дальнейшем в собственной непосредственной педагогической деятельности [236].

Процессуальная составляющая технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает использование элементов проектных технологий. Исследователи в качестве цели проектной технологии отмечают обеспечение возможностей для самостоятельного конструирования личностно-значимых, нормативно-заданных и

профессионально-ориентированных умений на основе предметных знаний и первоначального педагогического опыта [259], [311]. Отличительные особенности данных технологий: разнообразие форм деятельности студента (индивидуальная, микро-групповая и групповая), профессиональная задача, практико-ориентированный профессиональный характер идеи проекта [312].

Мы использовали на своих занятиях методы проектов, соблюдая следующие организационно-дидактические требования к их реализации: целевое назначение проекта через совокупность знаний и умений; обоснование и последующее создание условий для выполнения задания; создание эмоционально комфортной учебной образовательной среды; использование простых примеров в качестве образца для выполнения некоторых заданий, не связанных с первым педагогическим опытом студентов; выбор форм индивидуальной или групповой проектной работы для достижения максимального учебного результата; осуществление функции тьютора или консультанта в ходе планирования замысла проекта; разработка критериев объективной оценки результата с последующей рефлексией. Данная технология особо значима в подготовке педагогов, поскольку формирует исследовательские умения и навыки, которые студенты в своей будущей деятельности должны уметь в свою очередь сформировать у учащихся.

В нашем исследовании были представлены разнообразные формы проектной работы студентов. Наиболее результативными в процессе формирования эмоциональной культуры, на наш взгляд, явились:

– информационно-аналитические проекты, в которых изучается роль эмоций в жизни ребенка (обучающиеся изучают разнообразные источники профессионально-значимой для их деятельности информации: анализ нормативно-правовой документации в области образования, монографические и публицистические источники, педагогические Интернет-форумы, представление и анализ передового педагогического опыта);

– имитационно-игровые проекты (обучающиеся в подгрупповой работе разрабатывают сценарии проведения деловых игр, распределяют необходимые роли, например, «родители ученика», «учитель начальной школы», «педагог дошкольного образования», «заместитель директора», «методист», «психолог» и др. Решение конкретной задачи обосновывает профессионально-целесообразное поведение специалиста);

– специализированные практико-ориентированные проекты («Мой ребенок идет в школу», «Мои воспитанники» и пр. [16], [172]).

В процессуальной составляющей нашей технологии в дидактическом обеспечении процесса формирования эмоциональной культуры ведущая роль принадлежит элементам кейс-технологий. Активизация учебного процесса посредством использования кейс-технологий использовалась нами при следующих ее разновидностях: разнообразные методы ситуационного анализа (метод анализа эмоционально-окрашенных конкретных ситуаций, ситуационных задач, связанных с использованием эмоциональной составляющей, упражнения; кейс-стади); метод инцидента, метод эмоционально окрашенных ситуационно-ролевых игр, эмоционально-игрового проектирования, методы дискуссий. Кейс-технологии предусматривают подборку заданий преподавателем на основе реального педагогического материала, из педагогической практики (Н.В. Бородина, Д.Г. Мирошин), что позволяет принять будущему педагогу оптимальное и результативное решение эмоционально сложных ситуаций. Особую ценность представляют кейсы, которые содержат примеры неординарных эмоционально сложных педагогических ситуаций, что позволяет в условиях вузовской подготовки научить студентов умению проводить коллегиальный системный анализ ситуации и на его основе принимать профессионально ответственные решения [73].

Использование в нашей технологии кейса связано еще и с тем, что ценность кейса – это его диагностические возможности как педагогического средства. Поскольку выполнение заданий кейса требует сложной аналитико-

синтетической деятельности, студенты при его решении должны демонстрировать умения, связанные с анализом научных статей, монографий, аналитических отчетов о педагогическом опыте и реальной педагогической практике. Нами использовалось следующее содержательное наполнение кейс-технологии: в основе лежит совместное усилие, необходимое для совместного анализа в микро-группе эмоционально сложной ситуации, предложенной преподавателем. Ситуация всегда имеет реальное происхождение. На следующем этапе группа формирует список возможных решений ситуации с обоснованием наиболее результативного, по их мнению, решения (в качестве аргументов должны использоваться закономерности образования и воспитания, нормативная база и др.). Завершающий этап – окончание работы с тем или иным кейсом (объективная оценка представленных различными микро-группами алгоритмов решения эмоционально сложной ситуации (студенты заранее должны быть ознакомлены с критериями оценки)) и выбор наиболее педагогически целесообразного. Очень значимым является сравнение с уже имеющимся вариантом решения, полученного от педагогов-практиков или психологов. Иногда сюжет кейса создается по результатам давно случившейся эмоционально-сложной ситуации, а последствия ее решения могут выступать в качестве учебного задания для студентов. В качестве цели, которую мы старались реализовать при использовании кейс-технологии в практике обучения в вузе, определялись те комплексные возможности, которыми они обладают: формирование у будущих педагогов умения анализировать ситуацию с точки зрения закономерностей обучения и воспитания; создание вариативного набора ситуаций, отражающих многообразие возникающих в реальной профессиональной деятельности проблемных ситуаций; предоставление возможности поиска собственного профессионального «почерка»; развитие у студента психологической готовности к профессиональной деятельности на основе отработки вариантов педагогически целесообразного поведения; формирование у студента в

качестве одной из ключевых компетенции социального взаимодействия при работе в группах [134]. Таким образом, решение эмоционально-сложных задач на основе кейс-технологий, требует причинно-следственного и праксиологического анализа. Учебно-профессиональный кейс, предлагаемый студентам, соответствует комплексу различных психологических, организационных, методических требований (обоснование описания содержания реальной проблемы, порождающей педагогическую задачу, разрешение которой является важной составляющей для будущей профессии; проектирование конкретных личностных, учебных и профессиональных целей на основе знаний об уровне подготовленности студентов и их запросов; содержательное наполнение кейса должно быть повышенной сложности, тем самым мотивируя студента на самообразование; обсуждение вариантов решения должно стимулировать дискуссию по нахождению вариативных и альтернативных вариантов решения; разработанный кейс должен отражать типовые ситуации в образовании, тем самым способствуя формированию ключевых компетенций у будущих педагогов) [73].

При изучении психолого-педагогической литературы по проблемам дидактики высшей школы мы обратили внимание на точку зрения, согласно которой кейс-технология несет в себе черты синергетической технологии (синтез технологий проблемного и исследовательского обучения, коллективных и групповых форм обучения, метода создания «ситуации успеха»). Однако исследователи считают, что нельзя увлекаться кейс-технологиями, поскольку это может привести к формированию стереотипного подхода к решению сходных проблем без учета изменяющейся ситуации [73]. Во избежание данных проблем при подготовке к внедрению в технологию формирования эмоциональной культуры будущих педагогов кейсов мы осуществляли составление указанных заданий поэтапно. Первый этап представляет собой научно-исследовательскую, конструирующую и методическую части (внеаудиторная творческая работа). Второй этап связан с нормативно заданной деятельностью организации,

проведению и контролю самостоятельной деятельности обучающихся (анализ кейса и его решение). Третий этап предполагает деятельность педагога как наставника и тьютора. Рефлексия, связанная с обсуждением кейсов, организуется преподавателем и оценивается посредством наблюдения.

Процессуальный этап технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает использование элементов метода инцидентов, поскольку этот метод отличается тем, что студентам необходимо принимать решение в эмоционально сложной ситуации, о которой практически нет никакой информации. Для решения таких ситуаций необходимо было определить, какова проблема и в чем она состоит, что необходимо знать для принятия решения. В ходе реализации этого метода было хорошо заметно, насколько будущие педагоги владеют или не владеют механизмами управления собственным эмоциональным состоянием.

Самым распространенным методом, используемым в нашей технологии, явился метод ситуационного анализа – кейс-стади (case study). Мы использовали несколько вариантов таких заданий: текст с описанием уже принятых решений с целью анализа их правомерности и текст с описанием проблемы для решения ситуации. Оба этих варианта сопровождалась эмоциональными поведенческими реакциями, ориентацией в профессиональных поведенческих действиях и стремлением к совершенствованию своего эмоционального опыта. Наиболее результативными в технологии формирования эмоциональной культуры, на наш взгляд, явились: кейсы, предполагающие иллюстративные учебные эмоционально-сложные ситуации, которые на определенном практическом примере помогали освоению студентами алгоритма принятия наиболее результативного решения с необходимым рефлексивным анализом личного эмоционального поведения; кейсы – учебные ситуации, предполагающие диагностику эмоционально-сложной ситуации, ориентированной на владение собственным механизмом управления эмоциональным состоянием; кейсы на

коллективное выявление проблемы с указанием альтернативных путей ее решения, позволяющие овладеть механизмом управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса; прикладные упражнения для проявления творческой самостоятельности при решении конкретной ситуации, позволяющие совершенствовать свой эмоциональный опыт.

По нашему мнению, использование мультимедийного представления кейсов в образовательном процессе вуза позволяет сочетать преимущества текстовой информации и интерактивного видеоизображения. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании информационных и традиционных технологий. Следовательно, еще одним инструментом явилось использование элементов информационно-коммуникационных технологий при формировании эмоциональной культуры будущих педагогов. Определено, что положительное значение для формирования эмоциональной культуры будущих педагогов имеют форматы использования цифровых игр. Использование игровых симуляций позволяет воспроизводить в учебном процессе ситуации реального педагогического взаимодействия. В нашем исследовании мы их реализовывали в условиях дистанционного обучения, которое становится все более актуальным в вузовском образовании за счет наличия огромных возможностей для реализации взаимодействия педагога и студента (в системе высшего образования объем самостоятельной нагрузки составляет половину учебных часов, поэтому такое обучение позволяет достичь поставленных целей при минимальных затратах). Под дистанционным обучением понимается специально организованный процесс активной совместной деятельности преподавателей и студентов с целью освоения необходимого объема информации на расстоянии. Указанный процесс определяется задачами и особенностями будущей профессионально-педагогической деятельности. В процессе дистанционного образования будущие педагоги на расстоянии осваивают дисциплину или совершенствуют знания, умения и навыки, лежащие в основе необходимых для их дальнейшей профессиональной деятельности компетенций [262].

Соглашаемся с авторами, которые выделяют следующие позитивные стороны дистанционного обучения: индивидуализация (направленность обучения на разработку индивидуальной образовательной траектории); параллельное совмещение (обучение может осуществляться при выполнении функций реальной педагогической практики); академическая мобильность (реализация возможностей одновременного проведения занятия с целой группой, микро-группой и индивидуально); адресность (мотивом выбора курса служит реальная потребность студента в знаниях); изменение роли преподавателя (возможность проявить функции координатора, консультанта, наставника); интегрированный контроль качества (экзамены, тестирование и промежуточная аттестация организуются как очно, так и дистанционно); опора на современные средства передачи образовательной информации (доступ к электронным библиотекам, обратная связь и др.) [331], [365].

Применительно к процессу формирования эмоциональной культуры будущих педагогов базовая составляющая процесса дистанционного обучения проявлялась в интенсивной самостоятельной работе студентов, являющейся при этом целенаправленной и контролируемой. В этой связи можно утверждать, что самостоятельная работа оказалась приоритетным видом деятельности будущих педагогов. Информационные технологии позволяли оптимизировать процесс формирования эмоциональной культуры в ходе дистанционного обучения. Эта оптимизация осуществлялась за счет следующих ресурсов: разнообразие (возможность проявить собственное эмоциональное самовыражение); гибкость (владение механизмом управления эмоциональным состоянием); быстрота актуализации (оперативность и доступность возможностей для выполнения задания); способность переноса знаний в другую ситуацию (стремление к самосовершенствованию своего эмоционального опыта); выделенность ключевых элементов (совокупность знаний об эмоциональной организации личности); владение конструктивным знанием (творческая самостоятельность); рефлексия (знание о глубине и широте собственного эмоционального опыта). Если характеризовать

использование информационных технологий не в дистанционной форме, а в непосредственном контактном учебном процессе, то эти технологии позволяли нам внедрить систему целей, систему базовых знаний и представлений за счет реализации специальных ситуаций (учебных, рефлексивных и профессиональных) и диагностировать ее наличие у студента после контактной работы с преподавателем [83]. При этом информационные технологии использовались с четкой направленностью на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов за счет: использования различных приемов и методов обучения на основе информационных компьютерных продуктов, их демонстрации; обеспечения учебно-познавательной деятельности; демонстрации возможностей информационной образовательной среды для реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования; усиления педагогического воздействия путем личного информационного поведения; повышения уровня как своей профессиональной деятельности, так и качества обучения, воспитания и развития детей; обеспечения условий для развития у будущих педагогов потребности в саморазвитии и потребности в самосовершенствовании [83].

Следующий аспект формирования эмоциональной культуры будущих педагогов – использование элементов *диалоговой технологии*, характеризующейся как личностно-направленной и обладающей следующими дидактическими возможностями в процессе формирования эмоциональной культуры: диалоговая технология носит деятельностный, когнитивный и креативный характер; принимает во внимание потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные особенности обучающихся; развивает у обучающихся навыки взаимодействия в реальных ситуациях профессиональных отношений; стимулирует будущих педагогов к проявлению личной активности, ранжирует профессиональные ценности [222]. Диалоговая технология основывается на следующем: личное общение подчеркивает развивающую функцию общения, способствует творческим

взаимоотношениям студентов в группе; ролевое общение формирует личный «почерк», проявляющийся в индивидуальных профессиональных поведенческих действиях; профессиональная направленность способствует эффективному саморазвитию личности, обеспечивает динамичность мышления при решении профессиональных задач; мотивация направляет внутреннюю структуру деятельности на ее реализацию в ходе профессиональной подготовки; поэтапность моделирует ценностно-смысловое содержание каждого компонента эмоциональной культуры будущего педагога.

В процессе формирования эмоциональной культуры диалоговая технология реализуется посредством содержательного наполнения каждого ее компонента: обогащает знаниями об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса; готовит педагога к распознаванию эмоций и контролю эмоциональных состояний, а также определяет возможности применения педагогом эмоционального интеллекта при обсуждении личностно-значимых тем или эмоционально сложных ситуаций; активизирует применение механизмов управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональными состояниями субъектов образовательного процесса на основе педагогической рефлексии. Следовательно, мы можем говорить о том, что использование элементов диалоговой технологии обеспечивает необходимые условия для формирования эмоциональной культуры

Важная роль отводится диалогу, поскольку в зависимости от его типа, возможно различное построение учебного занятия: смыслотворческий диалог помогает определению личностных ценностных ориентаций; самореализующийся диалог позволяет привлекать к участию в учебном занятии эмоции и чувства обучающихся – будущих педагогов, стимулировать у них творческие способности; личностно-рефлексивный диалог развивает эмоциональность личности будущего педагога, его способность управлять своими эмоциональными проявлениями, и

эмоциональную рефлексию. Мы реализуем диалоговую технологию поэтапно, поскольку на каждом этапе происходит приобретение личностного профессионального опыта: вводный этап актуализирует мотивационно-ценностный потенциал профессионального развития будущего педагога; основной этап развивает индивидуальную творческую самостоятельность; итоговый этап определяет уровень реализации мыслительного потенциала за счет использования рефлексии.

Мы исходили (при составлении комплекса герменевтико-педагогических ситуаций для психолого-педагогического анализа в ходе диалога) из следующих позиций: ситуация в диалоге отражает специфику профессиональных действий и трудовых функций будущего педагога; возможен выбор варианта решения ситуации исходя из собственной профессиональной позиции; все ситуации были эмоционально окрашены и отражали эмоциональное отношение субъекта к происходящему; развивалась эмоциональная рефлексия как профессиональное качество педагога. Мы считаем, что важнейшим условием в ходе реализации диалоговой технологии будет выступать рефлексивное управление проведением диалога со стороны преподавателя: в процессе диалогового взаимодействия пошагово происходит преобразование роли преподавателя как руководителя в равнозначные учебные отношения со студентами. Такой сценарий важен в процессе творческой самореализации, при мотивировании студентов на самоанализ своего первого профессионального педагогического опыта. Необходимым условием успешности учебного диалога в нашей авторской технологии явилось совместное моделирование герменевтико-педагогической ситуации на основе эмоционального опыта и педагогической рефлексии (В.А. Адольф). Такой прием позволяет дать новый импульс диалогу, так как обостряет образовательную ситуацию и позволяет изменить ранее сложившиеся выводы [6]. Следовательно, специфичность и ценность диалоговых технологий состоит в том, что, в отличие от педагогических ситуаций или кейсов, учебный диалог всегда строится заново: студенты

демонстрируют оригинальность, нестандартность, некоторую «вольность» при обсуждении профессиональных проблем, но эти действия позволяют наблюдать за реализацией в их личности компонентов эмоциональной культуры, которую мы формируем как профессионально заданную.

Процессуальная составляющая технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предусматривает применение элементов арт-технологий. Арт-технологии рассматриваются как новые и перспективные технологии в современном образовании. В их основе находится определенный вид искусства [278], [279], [412]. Главная идея использования арт-технологий в процессе профессиональной подготовки связана с креативным саморазвитием будущих педагогов. Мы обратили внимание на оригинальные подходы к трактовке понятия «арт-технология». Н.Д. Никандров определяет данную технологию как «слияние творчества и коррекционной практики» [253]. Вероятно, такая трактовка связана с возможностью этой технологии воздействия на мотивационную, эмоциональную и адаптивную сферу, а также на личностный рост. В исследованиях М. Либман актуализируется возможность «изменения структуры мироощущения». В нашем исследовании мы опирались на возможности искусства в формировании способов эмоционального реагирования при выполнении определенных видов профессиональной деятельности [412].

Выбор данной технологии нами сделан потому, что по сравнению с традиционными формами обучения, когда необходимо выполнить четко сформулированную задачу, в арт-деятельности студент выступает в качестве создателя творческого продукта. Этот творческий продукт можно рассматривать как диагностическое средство сформированности творческих способностей и эмоционального отношения к созидающей педагогической деятельности. Использование в процессе формирования эмоциональной культуры арт-технологий предполагает развитие учебно-познавательной и творческой активности студентов. С этой целью в качестве результативной

формы обучения выступает форма педагогической мастерской. На наш взгляд, если мы формируем принятие ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности, то такая нестандартная форма организации занятий поможет создать творческую атмосферу и психологический комфорт. Процесс совместного сотворчества особенно важен при совершенствовании своего эмоционального опыта.

Используемые нами арт-технологии позволили создать многомерный диалог при обсуждении образцов художественного творчества, поскольку объединили коммуникацию, эмоциональный интеллект и экспрессию. Такая организация обучения важна при раскрытии личностного творческого потенциала будущего педагога, поскольку ряд задач, которые будут возникать в предстоящей практической деятельности, придется рассматривать как нестандартные и требующие нестандартного, но педагогически целесообразного профессионального поведения [163].

Использование средств искусства, таким образом, помогло нам разработать дидактические задания, требующие знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса. Такие задания на формирование компонентов эмоциональной культуры способствовали образованию мотивационно-ценностного отношения к эмоциональному опыту на основе педагогической рефлексии [282].

Элементы рефлексивных технологий на процессуальном этапе технологии формирования эмоциональной культуры значимы как инструмент осознания интегративной функции данного вида культуры. В рамках нашего исследования рефлексивные технологии применяются в двух направлениях. Первое направление связано с усвоением содержательного компонента; второе – с саморазвитием личности, профессиональным и личностным ростом. Рефлексивные технологии делают акцент на усвоение культурологических и предметных знаний в их взаимосвязи, а также на актуализацию личностного опыта в процессе осмысления имеющейся

практики. Изучая данный вид технологий, мы соглашались с мнением Т.А. Морозовой, считающей, что рефлексивные технологии основываются на развитии творческих способностей при непосредственном взаимодействии и интеграции достижений психолого-педагогической науки, опыта и практики [246]. В нашем исследовании элементы рефлексивных технологий в процессе формирования эмоциональной культуры будущего педагога позволили: организовать рефлексивную деятельность во время профессиональных проб и педагогической практики; создать рефлексивное сообщество из молодых профессионалов, а также актуализировать эмоциональную рефлексию преподавателя и руководителя педагогической практики. При этом студент способен подвергать свою деятельность рефлексии, а при организации этой деятельности опираться на четкое понимание психолого-педагогических закономерностей, определяющих этот процесс.

Мы в своем исследовании создавали рефлексивную среду, стимулирующую сотворчество, выбор решений и принятие ответственности за это решение, в результате такого проектирования неизбежно было изменение у обучающихся представлений о самом себе как о личности и о профессионале. Данная деятельность обуславливает эмоциональную ориентацию в профессиональных поведенческих действиях в ходе реализации профессиональных функций. Таким образом, активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности способствовала взаимопереходу от субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения посредством реализации механизма профессиональной рефлексии. Результатом таких отношений становятся взаимопонимание и сотворчество, которые позволяют овладевать механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса. В нашей авторской технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов актуализация рефлексивности преподавателя позволила преодолеть педагогический эгоцентризм, что выявило перспективу для ломки сложившихся стереотипов и открыло путь для дальнейшего

профессионально-педагогического роста [123], [179]. Такая организация учебного процесса происходит и на этапе самостоятельной педагогической работы, то есть в педагогической практике. Успешность развития умений и навыков педагогической рефлексии определяет успешность будущей профессионально-педагогической деятельности. Следовательно, одной из важных задач в организации процесса педагогической практики будет создание оптимальных условий для развития эмоциональной культуры у будущих педагогов. Опираясь на все вышеизложенное, мы выделяем следующие возможности элементов рефлексивных технологий в формировании эмоциональной культуры студента-педагога: обеспечение у обучающихся высокого уровня потребности в самопознании; обеспечение у обучающихся высокого уровня потребности в личностном и профессиональном саморазвитии; формирование устойчивых моральных установок; осознание и наличие перспективы саморазвития. Для объективной оценки деятельности обучающийся должен проанализировать: имеющиеся знания о ролевом взаимодействии в коллективе; представления о внутреннем мире ребенка (для понимания его поступков); личные поступки как профессионала, примеры собственного «Я» как индивидуальности; эффективность своих личных теоретических знаний; эффективность применяемых методов работы. Следовательно, сама педагогическая практика при организации ее на базе ресурсных центров становится предметом практической непрерывной рефлексии будущего педагога. Рефлексия представляет собой ключевое условие для перевода знаний, умений, эмоций в первичный профессиональный опыт.

Далее проанализируем используемые нами в качестве технологического обеспечения элементы исследовательских технологий. Обратимся к их рассмотрению. Первые попытки использования исследовательских технологий мы осуществляли на начальном этапе (вхождение в профессию педагога и использование научного инструментария при проведении первых профессиональных педагогических проб) [294],

[295]. Деятельность на этом этапе привела к осознанию студентами особенности будущей профессии и выработке профессионального сознания. В данном случае эмоциональная культура проявляется через отражение принятия или непринятия ценностей эмоционального самовыражения. Этап адаптации, в процессе которого студентами – будущими педагогами идет освоение первичного профессионального опыта, определяется возможностью реализации исследовательских технологий в ходе активной педагогической практики. На этом этапе студенты приобретают индивидуальный стиль деятельности. Здесь важна совокупность знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса. На следующих этапах профессиональной деятельности у студентов формируются компоненты эмоциональной культуры, выражающиеся в аналитическом мышлении, творческой активности, в способности проводить самостоятельный поиск и выбор новейших идей. Соответственно использование элементов исследовательских технологий в процессе формирования эмоциональной культуры позволило повысить мотивационную составляющую у студентов-педагогов при применении на семинарских и практических занятиях фокус-групп, дебатов и групповых дискуссий, которые можно отнести к инновационным образовательным формам (фокус-группа-организация группового, полустандартизированного интервью, происходящего в форме групповой дискуссии и направленного на обмен участниками дискуссии идеями, суждениями и мнениями по заданным темам) [369], [296]. В нашей технологии указанные формы взаимодействия позволили наблюдать за профессиональными поведенческими действиями, отражающими эмоциональную ориентацию в эмоциональных состояниях участников образовательного процесса.

Процессуальный аспект технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов предполагает использование интеллектуальной игры. В данном случае было необходимо наличие так называемой исследовательской научной группы, так как указанная организационная

форма помогает представить уровень подготовленности по дисциплинам психолого-педагогического цикла и наличие личного профессионально-педагогического опыта. Проведение дебатов будет способствовать развитию у их участников логического и критического мышления, важных для реализации профессиональных функций; обеспечивать возможность демонстрации навыков устной речи; уважительное отношение к различным взглядам на варианты решения проблемы.

Таким образом, использование комплекса средств и их реализация в процессе подготовки педагогов помогает в решении актуальных задач высшего профессионального образования, поскольку они обладают следующими потенциальными возможностями: развивают ценностно-профессиональную направленность студентов на приобретение практического опыта будущей деятельности; формируют профессиональное сознание, профессиональное мышление и эмоциональный интеллект; способствуют совершенствованию профессионального опыта посредством рефлексии; развивают субъектность будущего специалиста посредством индивидуализации и персонификации его подготовки; расширяют социальные контакты за счет участия в различных видах профессионально-значимой деятельности; способствуют эмоциональному принятию будущей профессии как ценностной установки на профессиональную деятельность; включают студентов в исследовательскую деятельность по разработке средств и приемов, обеспечивающих качество деятельности; актуализируют необходимость самообразования, саморазвития и самосовершенствования.

В заключении данного параграфа отметим, что описанная нами технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой технологическое обеспечение формирования данного вида культуры. Представленная технология оказывается перспективной для расширения пространства ее применения. Результаты эмпирической проверки представленной технологии мы изложим в заключительной главе диссертационного исследования.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

На основании вышеизложенного были получены следующие результаты и выводы:

1. Установлено, что интегрирующую функцию в исследованиях технологического подхода в высшем образовании может выполнять феномен «культура». Поскольку возможно осуществление комплексного исследования развития и саморазвития личности будущего педагога, процесс профессиональной подготовки на основе учета индивидуальных, личностных и деятельностных характеристик будет содействовать освоению ценностей общей и профессиональной культуры. Эмоциональная культура в такой логике рассматривается как часть общей и профессиональной культуры, как необходимое качество личности. В основу технологического подхода заложена идея актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога посредством реализации комплекса средств личностно- и практико-ориентированного характера.

2. Предлагаемая нами технология формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на основе антропо-герменевтического подхода структурируется следующими этапами, имеющими свои особенности:

Диагностический этап технологии включает в себя критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий отслеживание изменений компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов.

Целевой этап – методологический ориентир технологии, обеспечивает понимание эмоциональной культуры будущего педагога как целостного многокомпонентного динамичного качества личности и обеспечивает логику построения образовательного процесса, направленного на формирование эмоциональной культуры.

Содержательный этап технологии реализуется приоритетным использованием герменевтико-педагогических ситуаций (определяются как пространство организации понимания и интерпретации педагогических

реалий с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт, представленный в культуре в целом) в различных организационных формах обучения и воспитания в аудиторное и во внеаудиторное время и обеспечивает подготовленность студентов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на основе сформированной эмоциональной культуры, для чего в содержании обучения применяется единство средств педагогического воздействия, формирующих эмоциональный опыт, актуализируются и вводятся модули и курсы, имеющие эмоционально-развивающую, трансдисциплинарную направленность («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»), трансформируется содержание дисциплин психолого-педагогического цикла («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе»). В наполнение педагогической практики целенаправленно включаются разноформатные виды деятельности, детерминирующие формирование эмоциональной культуры будущих педагогов (dilemmadecision, анализ реальных эмоционально-сложных ситуаций, анализ эмоционального опыта, герменевтическое усилие и др.); во внеучебной деятельности используются формы и методы (волонтерство, студенческие творческие мероприятия и др.), формирующие эмоциональную культуру будущего педагога.

Процессуальный этап технологии представлен системной совокупностью целесообразных педагогических средств, которые направлены на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов, базирующейся на определенных принципах. Реализация антропо-

герменевтического подхода в процессуальном аспекте ориентирована на приоритетное использование форм, методов и средств обучения (эмоциональные стимулы, эмоциональная трансформация, эффект вовлечения, эмоциональной ассоциации, драматизация эмоциональных состояний, рефлексия, образные сравнения, эмоциональная идентификация, эмоциональная обратная связь, витагенное образование, творческие и имитационные упражнения и др.), обеспечивающих индивидуальные эмоциональные проявления субъектности будущих педагогов, позитивное взаимодействие участников образовательных отношений, «обнаруживание», понимание, анализ и решение эмоционально сложных педагогических ситуаций образовательного процесса.

3. Представленная технология отражает основные этапы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов: становление профессионально-педагогического опыта (формирование представления о роли эмоциональной культуры в будущей педагогической деятельности), аккумуляция профессионально-педагогического опыта (актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов к формированию эмоциональной культуры), его обобщение (готовность к саморазвитию эмоциональной культуры), которые коррелируются со структурой технологии.

4. Доказано, что используемый комплекс средств (элементы коммуникативных, игровых, моделирующих, дискуссионных, диалоговых, проективных, информационных, исследовательских и арт-технологий) обладает возможностями формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, поскольку позволяет развивать как эмоциональную культуру в целом, так и ее отдельные компоненты. Они включают в себя: развитие навыка анализа и самоанализа, эмоционально-личностную насыщенность процесса обучения и эмоционально-интеллектуальную рефлексия на основе имитационного и ролевого моделирования. Данный комплекс средств позволяет организовать индивидуальное пространство деятельности

студентов и их самостоятельную поисковую деятельность во время профессионально-педагогических проб.

5. Обосновано то, что эффективная реализация комплекса средств формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, используемых в технологии, была обусловлена их потенциальными возможностями, которые обеспечили процессу подготовки в образовательной среде университета:

– практико-ориентированный характер – посредством усиления практической направленности обучения в условиях ресурсных центров;

– контекстный характер – посредством моделирования педагогических ситуаций и участия в профессиональных пробах в условиях реального педагогического процесса;

– непрерывный характер – посредством выделения этапов практической подготовки с направленностью содержания на развитие эмоциональности;

– динамичный характер – посредством приращения знаний об эмоциональной культуре и эмоционального опыта в ходе профессионально-педагогических проб;

– индивидуализированный характер – посредством индивидуализации и персонификации образовательного процесса;

– альтернативный характер – посредством проектирования индивидуального образовательного маршрута как траектории самостоятельного личностного развития будущего педагога;

– диалоговый характер – посредством создания эмоционально насыщенной среды с целью педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса;

– целостный характер – посредством совокупности знаний об эмоциональной организации педагога, владения навыками эмоциональной саморегуляции и стремления к совершенствованию эмоционального опыта (связь объективного знания и субъективного опыта).

6. Обоснование технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов позволило выделить субъектные позиции, которые будет занимать студент по отношению к указанному виду культуры:

- «продукт» эмоциональной культуры (это знания, нормы, ценности и др.);
- «потребитель» эмоциональной культуры (это нормы и правила);
- «производитель» эмоциональной культуры (это новые культурные формы);
- «транслятор» эмоциональной культуры (культурные образцы).

7. В своей совокупности все вышеназванное позволило внести в процесс формирования эмоциональной культуры будущих педагогов новизну и нестандартность за счет внедрения возможностей комплекса средств, развивающих эмоциональность личности студента, его способности управлять своими эмоциональными состояниями и проявлениями. Реализуемый комплекс средств ориентировал студентов – будущих педагогов на понимание эмоциональной культуры как части общей и профессиональной культуры, а также необходимого качества личности, обеспечивающего успешность выполнения профессиональных действий и трудовых функций.

Экспериментальная работа по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов в условиях образовательной среды университета представлена нами в следующей главе.

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

4.1. Организация экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов

Экспериментальная работа по апробации структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов осуществлялась на базе Института образования (ранее педагогический институт) Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Экспериментальная работа проводилась в соответствии с целью и задачами исследования.

В экспериментальной работе были задействованы эксперты (преподаватели университета, педагоги и руководители общеобразовательных учреждений, дошкольных образовательных организаций), студенты очной и заочной формы обучения направлений подготовки (бакалавриат, магистратура) 44.03.01 «Педагогическое образование», профили «Начальное образование», «Дошкольное образование»; 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование. Организация внеурочной деятельности», «Начальное образование. Инклюзивное образование», «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», программа «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования» (сетевая, вуз-партнер «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»), 44.04.01 «Педагогическое образование», программы «Управление образованием», «Управление образованием и проектный менеджмент». Всего в

экспериментальной работе участвовали 560 человек (из них 166 студентов в экспериментальных группах, 162 студента – в контрольных группах, остальные участники эксперимента – слушатели переподготовки и повышения квалификации, преподаватели университета и института развития образования, руководители образовательных организаций, педагоги дошкольных образовательных организаций (муниципальных, частных).

Впервые попытка осмысления роли эмоциональной составляющей в профессиональной подготовке будущих педагогов была предпринята в 2000 году, где нами был описан эмоционально-рефлексивный подход. Результаты исследовательской работы были представлены в диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Целью данного эмпирического исследования была проверка результативности структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Экспериментальное исследование осуществлялось в несколько этапов:

На первом (констатирующем) этапе осуществлялся отбор студентов, участвующих в эксперименте. Для проведения констатирующего этапа была использована диагностика исходного уровня сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов-педагогов. В процессе комплектования контрольных и экспериментальных групп мы ориентировались на их количественный состав и возможность реализации педагогических условий.

На втором (формирующем) этапе был организован и реализован формирующий эксперимент: внедрение структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры.

Заключительный (контрольный) этап экспериментального исследования предполагал проведение итоговой диагностики, анализ полученных результатов, выявление динамики уровня сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов, качественный и количественный анализ полученных результатов исследования, их

статистическую обработку с применением χ^2 - критерия Пирсона, статистическая обработка результатов в программе «IBM SPSS Statistics 26».

Каждый этап эмпирической работы был посвящен комплексному исследованию научной проблемы. Общие задачи были конкретизированы на каждом этапе экспериментального исследования.

В экспериментальной работе зависимыми переменными стали уровни сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов, а независимой переменной – структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов.

Формирующий эксперимент в экспериментальных группах осуществлялся через различные формы организации образовательного процесса, подчиняясь целевым ориентирам формирования эмоциональной культуры обучающихся (учебная, внеучебная деятельность, педагогическая практика). В процессе осуществления формирующего эксперимента в экспериментальных группах мы пересмотрели содержательное наполнение образовательной деятельности в границах имеющихся учебных планов за счет наполнения вариативной их части. Так, в реализацию учебных дисциплин «Арт-технологии в развитии креативности ребенка», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Психология управления» были включены темы, способствующие формированию у студентов эмоциональной культуры.

Основной характеристикой в эмпирическом исследовании является измеримость компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов. Для полной системной характеристики эмоциональной культуры будущего педагога и изучения степени ее сформированности у студентов

педагогических и психолого-педагогических направлений подготовки важную роль играет определение критериев, показателей и уровней.

Критерии, выступающие нормой измерения деятельности, процесса, явления, мы определяем на основании теоретических умозаключений о структуре и содержании эмоциональной культуры как развивающейся системы, многокомпонентной характеристики личности педагога, интегрирующей в себе знания об эмоциональных составляющих педагогической работы, ее ценностной ориентации, развитие навыков эмоциональной саморегуляции, способствующих созданию благоприятной эмоциональной атмосферы педагогической деятельности, эффективному совершенствованию собственного эмоционального опыта практической работы, рассматриваемой в единстве аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного компонентов.

Определенная нами совокупность критериев на основе экспертной оценки (преподавателей, студентов, педагогов с большим стажем работы), результатов теоретического исследования, анализа практической педагогической работы автора диссертации содержит обобщенные критерии, которые находят свое выражение в определенных показателях. Нами определен критериально-диагностический инструментарий (табл. 8), дающий возможность говорить о наличии у будущего педагога определенного уровня сформированности эмоциональной культуры, что позволит проследить динамику данного процесса, и, соответственно, подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу (подробный анализ критериев и показателей представлен в параграфе 2.2 настоящего исследования).

Таблица 8

Критериально-уровневая шкала сформированности критериев и показателей сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов

Критерии	показатели	уровни
Аксиологический	Наличие у студента ценностных	Формальный (низкий): не осознают

<p>компонент: принятие ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности</p>	<p>ориентаций, которые утверждают принятие ценности различных эмоциональных состояний и проявлений личности; значение эмоциональных аспектов учебно-воспитательного процесса и деятельности; ориентированность будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленность личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии;</p>	<p>ценность эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности; Оптимальный (достаточный): осознают значимость эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности; Индивидуально-творческий (высокий): осознают ценность и значимость эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности</p>
<p>Волевой компонент: развитость эмоционально-волевых структур личности будущих педагогов</p>	<p>высокий уровень нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способность к эмпатии, особенности психоэмоционального поведения личности, сформированность ее волевых структур;</p>	<p>Формальный (низкий): эмоционально-волевые структуры личности будущих педагогов находятся на низком уровне; Оптимальный (достаточный): развиты эмоционально-волевые структуры личности будущих педагогов; Индивидуально-творческий (высокий): на высоком уровне находятся эмоционально-волевые структуры личности будущих педагогов</p>
<p>Когнитивный компонент: наличие знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного</p>	<p>знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной</p>	<p>Формальный (низкий): наличие знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса поверхностные;</p>

процесса.	жизни обучающихся и самом феномене эмоций, эмоционально-сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения;	Оптимальный (достаточный): наличие хороших знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса Индивидуально-творческий (высокий): на высоком уровне находятся знания об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса
Конативный компонент: эмоциональная ориентация профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций	наличие у обучающихся способностей к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных состояний и проявлений участников учебно-воспитательного процесса, управлению личными эмоциональными проявлениями и состояниями, оптимальному насыщению положительными эмоциями учебно-воспитательного процесса, влиянию на эмоциональный фон взаимодействия участников образовательных отношений;	Формальный (низкий): слабая эмоциональная ориентация профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций; Оптимальный (достаточный): демонстрируют эмоциональную ориентацию профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций; Индивидуально-творческий (высокий): принятие нестандартных решений и демонстрация профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций
Рефлексивный компонент: стремление к совершенствованию на основе рефлексии своего	развитость рефлексивных умений, высокий уровень принятия себя как личности, профессионала и адекватности	Формальный (низкий): не стремятся к совершенствованию на основе рефлексии своего эмоционального опыта;

эмоционального опыта.	самооценки; способность адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса; готовность к профессиональной самореализации и саморазвитию.	Оптимальный (достаточный): иногда высказывают желание совершенствования на основе рефлексии своего эмоционального опыта; Индивидуально-творческий (высокий): демонстрируют стойкое стремление к совершенствованию на основе рефлексии своего эмоционального опыта.
-----------------------	---	---

Учитывая содержательное наполнение обоснованных критериев сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов, которые конкретизируются в показателях, представим индикаторы, посредством которых мы в дальнейшем сможем дать количественную и качественную характеристику указанной культуры (табл. 9).

Таблица 9

Индикаторы сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов

Критерии	показатели	индикаторы
Аксиологический компонент: принятие ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности	-наличие у студента ценностных ориентаций, которые утверждают принятие ценности различных эмоциональных состояний и проявлений личности	1. Не имеют первостепенное значение. 2. Частично принимают ценности различных эмоциональных состояний и проявлений личности. 3. Ценности включены в мировоззрение будущих педагогов.
	-значение эмоциональных аспектов учебно-воспитательного процесса и деятельности	1. Не имеют значение для будущего педагога аспекты учебно-воспитательного процесса. 2. Аспекты учебно-воспитательного процесса и деятельности имеют ситуативный характер. 3. Готовность использовать эмоциональные аспекты учебно-

		воспитательного процесса и деятельности.
	-ориентированность будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса	1. Не ориентирован на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса. 2. Ситуативно ориентирован на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса. 3. Ориентирован на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса.
	- направленность личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии	1. Слабая мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии. 2. Положительная мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии. 3. Потребность в мотивации и позитивном эмоциональном отношении к освоению профессии.
Волевой компонент: развитость эмоционально-волевых структур личности будущих педагогов	-высокий уровень нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации	1. Низкий уровень нервно-психической устойчивости. 2. Достаточный уровень сформированности психической устойчивости. 3. Способность быть психически устойчивым в сложной стрессовой ситуации.
	-способность к эмпатии	1. Низкий уровень сформированности эмпатической направленности. 2. Принятие эмоциональной составляющей студентов. 3. Способность понимать и принимать.
	- особенности	1. Пассивность эмоционального

	психоэмоционального поведения личности, сформированность ее волевых структур	поведения. 2. Ситуативное проявление психоэмоционального поведения. 3. Способность регулировать свое поведение.
Когнитивный компонент: наличие знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса	-знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни обучающихся и самом феномене эмоций, эмоционально-сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения	1. Низкий уровень знаний об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни обучающихся и самом феномене эмоций, эмоционально-сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения. 2. Частичное владение знаниями об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни обучающихся и самом феномене эмоций, эмоционально-сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения. 3. Владение знаниями об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния.

Когнитивный компонент: эмоциональная ориентация профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций	-наличие у обучающихся способностей к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных состояний и проявлений участников учебно- воспитательного процесса, управлению личными эмоциональными проявлениями и состояниями	1. Слабо интерпретируют эмоциональные состояния. 2. Не всегда способны адекватно интерпретировать эмоциональные состояния и проявления участников учебно- воспитательного процесса, управлять личными эмоциональными проявлениями и состояниями. 3. Ориентированы на адекватную перцепцию и интерпретацию эмоциональных состояний и проявлений участников учебно- воспитательного процесса, а также на управление личными эмоциональными проявлениями и состояниями.
	-оптимальное насыщение положительными эмоциями учебно-воспитательного процесса	1. Низкий уровень использования положительных эмоций в учебно- воспитательном процессе. 2. Используют положительные эмоции в организации учебно- воспитательного процесса 3. Способны к организации учебного процесса на основе позитивных эмоций.
	-влияние на эмоциональный фон взаимодействия участников образовательных отношений	1. Не влияют на эмоциональный фон взаимодействия участников образовательных отношений. 2. Выстраивают эмоционально позитивный фон взаимодействия участников образовательных отношений. 3. Способны на сотрудничество в рамках взаимодействия участников образовательных отношений.

Рефлексивный компонент: стремление к совершенствованию на основе рефлексии своего эмоционального опыта.	-развитость рефлексивных умений, высокий уровень принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки	1.Слабо развиты рефлексивные умения. 2.Оценивают себя как личность, профессионал. 3.Устойчивая потребность в саморефлексии.
	- способность адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса	1.Слабо владеют анализом различных ситуаций. 2. Разбираются в анализе и интерпретации различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса. 3. Готовы адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса.
	- готовность к профессиональной самореализации и саморазвитию	1.Готовность внешне не проявляется. 2.Готовность проявляется ситуативно. 3.Адекватная оценка своей деятельности.

На основании выделенных показателей нами определена система методик, дополняющих друг друга, подтверждающих объективность и достоверность результатов, позволяющая оценить степень сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов—будущих педагогов: аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного (табл. 10, 11).

Таблица 10

Методики диагностики эмоциональной культуры будущего педагога

Компоненты	Методики исследования
------------	-----------------------

Аксиологический	Педагогическое наблюдение. Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (в адаптации Н.П. Фетискина). Методика «Незаконченные предложения» (адаптированная для изучения мотивации и позитивного эмоционального отношения к педагогической деятельности). Методика ценностных ориентаций М. Рокича.
Волевой	Педагогическое наблюдение. Методика оценки нервно-психической устойчивости в стрессе (В.Ю. Рыбников). Самооценка психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение (САН). Методика изучения волевой организации личности (М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др.). Шкала социальной дистанции Э. Богардуса. «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина.
Когнитивный	Педагогическое наблюдение. Тест контроля знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса. Решение герменевтико-педагогических ситуаций.
Конативный	Педагогическое наблюдение. Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.). Методика изучения социального самоконтроля М. Снайдера. Методика изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина. Методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма. Методика оценки коммуникативных способностей педагога Л.М. Митиной.
Рефлексивный	Педагогическое наблюдение. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси. Методика изучения парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию. Методика изучения уровня педагогической рефлексии (О.В. Калашникова). Методика «Деятельностная тревожность» С.В. Хусаинова.

**Критериально-диагностический комплекс исследования
сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов**

Критерии	Показатели	Методики исследования
<p>Принятие ценности эмоционального самовыражения личности в педагогической деятельности</p>	<p>Наличие у студента ценностных ориентаций, которые утверждают принятие ценности различных эмоциональных состояний и проявлений личности; значение эмоциональных аспектов учебно-воспитательного процесса и деятельности; ориентированность будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленность личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии</p>	<p>Педагогическое наблюдение. Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (в адаптации Н.П. Фетискина). Методика «Незаконченные предложения» (адаптированная для изучения мотивации и позитивного эмоционального отношения к педагогической деятельности). Методика ценностных ориентаций М. Рокича.</p>
<p>Развитость эмоционально-волевых структур личности будущих педагогов</p>	<p>высокий уровень нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способность к эмпатии, особенности психоэмоционального поведения личности, сформированность ее волевых структур</p>	<p>Педагогическое наблюдение. Методика оценки нервно-психической устойчивости в стрессе (В.Ю. Рыбников). Самооценка психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение (САН). Методика изучения волевой организации личности (М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др.). Шкала</p>

		социальной дистанции Э. Богардуса. «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина.
Наличие знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса.	знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни обучающихся и самом феномене эмоций, эмоционально-сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения;	Педагогическое наблюдение. Тест контроля знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса. Решение герменевтико-педагогических ситуаций.
Эмоциональная ориентация профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций	наличие у обучающихся способностей к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных состояний и проявлений участников учебно-воспитательного процесса, управлению личными эмоциональными проявлениями и состояниями, оптимальному насыщению положительными эмоциями учебно-воспитательного процесса, влиянию на эмоциональный фон взаимодействия участников образовательных отношений;	Педагогическое наблюдение. Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.). Методика изучения социального самоконтроля М. Снайдера. Методика изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В.

		Чермянина. Методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма. Методика оценки коммуникативных способностей педагога Л.М. Митиной.
Стремление к совершенствованию на основе рефлексии своего эмоционального опыта.	к развитость рефлексивных умений, высокий уровень принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки; способность адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса; готовность к профессиональной самореализации и саморазвитию.	Педагогическое наблюдение. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси. Методика изучения парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию. Методика изучения уровня педагогической рефлексии (О.В. Калашникова). Методика «Деятельностная тревожность» С.В. Хусаинова.

Самооценка профессионально-педагогической мотивации (в адаптации Н.П. Фетискина) позволяет исследовать мотивационные составляющие у будущих педагогов в аспекте профессионально-педагогической деятельности.

Методика «Незаконченные предложения» (адаптированная для изучения мотивации и позитивного эмоционального отношения к педагогической деятельности) является проективной, одним из вариантов

метода словесных ассоциаций, направлена на исследование у студентов имеющихся осознаваемых и неосознанных установок личности в аспекте диагностируемой проблемы. В нашем исследовании студентам – будущим педагогам было предложено 11 незаконченных предложений по проблеме эмоциональной культуры личности педагога. Анализ диагностических данных проводился при помощи частотного анализа, позволяя выявить эмоциональную насыщенность законченного предложения.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича базируется на прямом ранжировании списка предъявляемых ценностей и позволяет изучить у будущих педагогов содержательные аспекты направленности личности, ее ориентации в отношении к окружающему миру, людям, себе, основу мировоззрения и мотивации жизнедеятельности.

Методика оценки нервно-психической устойчивости в стрессе (В.Ю. Рыбников) ориентирована на изучение степени нервно-психической устойчивости у будущих педагогов, дает возможность оценить различные аспекты личностных нарушений и возможность появления нервно-психических срывов у респондентов.

Самооценка психического состояния: самочувствие, активность, настроение (САН) позволяет изучить у студентов, участвующих в экспериментальной работе, психоэмоциональные состояния испытуемого, а также его возможные психоэмоциональные реакции на нагрузку, определить у будущих педагогов особенности эмоциональных реакций.

Методика изучения волевой организации личности (М.С. Гуткин, Г.Ф. Михальченко, А.В. Прудило и др.) позволяет изучить у будущих педагогов ценностно-смысловые аспекты личности, организацию деятельности, решительность, настойчивость, самообладание и самостоятельность, в совокупности характеризующих волевою организацию личности.

Шкала социальной дистанции Э. Богардуса дает возможность изучить у будущих педагогов уровень социально-психологического принятия людьми

друг друга, характеризует степень их психологического настроя, возможности взаимодействия друг с другом.

Тест контроля знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса дает возможность оценить степень осведомленности будущих педагогов об эмоциональных сторонах учебно-воспитательного процесса, инструментах регулирования личного эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни детей дошкольного и младшего школьного возраста, феномене эмоций, сложных ситуациях педагогической деятельности и возможных вариантах их решения.

Решение герменевтико-педагогических ситуаций применялось для оценки сформированности инструментальной составляющей когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов. Оценка решения герменевтико-педагогических ситуаций осуществлялась методом экспертной оценки. Экспертами выступали преподаватели психолого-педагогических дисциплин Института образования БФУ им. И. Канта, представители работодателей (педагоги общеобразовательных и дошкольных образовательных учреждений).

Диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.), позволяет оценить у респондентов особенности личности (ее направленность, эмоциональные и волевые аспекты поведения, отношение к другим людям и др.), являющиеся основополагающими в системе межличностного взаимодействия.

Методика изучения социального интеллекта Дж. Гилфорда позволяет исследовать у будущих педагогов социальный интеллект как способность осознавать и оценивать возможные поведенческие проявления личности в разных ситуациях жизнедеятельности, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по речевой и неречевой выразительности.

Шкала социального самоконтроля М. Снайдера позволяет изучить у будущих педагогов индивидуальные различия в способности контролировать свое поведение и выражение эмоций.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин) позволяет оценить у студентов адаптивные характеристики личности, особенности регуляции поведения, коммуникативный потенциал и моральную нормативность.

Методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма дает возможность оценить когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-механизмы.

Методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой позволяет оценить у будущих педагогов уровень саморегуляции личности и его качественные характеристики.

Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси дает возможность охарактеризовать у будущих педагогов самооценку и уровень ее адекватности.

Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию позволяет будущему педагогу охарактеризовать сформированность у себя навыков саморазвития.

Методика «Определения уровня сформированности педагогической рефлексии» (О.В. Калашникова) позволяет оценить уровень развития у будущих педагогов педагогической рефлексии, то есть способности фиксировать процесс и результат состояния своего развития, саморазвития и факторов, благоприятствующих или препятствующих данному процессу.

На основе обоснованных критериев, показателей и индикаторов сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов, были определены уровни ее выраженности: формальный уровень, оптимальный и высокий (индивидуально-творческий).

На этапе констатирующего исследования нами была проведена авторская диагностика студентов, педагогов-практиков, руководителей

образовательных организаций г. Калининграда и Калининградской области, студентов Северного Арктического федерального университета им. М.В. Ломоносова» (г. Архангельск) (всего 716 человек) о роли эмоциональной культуры в профессиональной деятельности – 96,22 % опрошенных респондентов указали, что уровень сформированности у них эмоциональной культуры влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса, на способы конструктивного взаимодействия с участниками образовательных отношений. Результаты проведенного анкетирования представлены нами в таблице 12.

Таблица 12

**Результаты анкетирования студентов, педагогов–практиков,
руководителей образовательных организаций**

№	Вопросы	Количество опрошенных	%
1	Считаете ли Вы, что уровень сформированности эмоциональной культуры у педагога влияет на эффективность учебно–воспитательного процесса?	716	100
1.1.	Да, конечно	689	96,22
1.2.	Нет, не влияет	8	1,11
1.3.	Затрудняюсь ответить на вопрос	19	2,67
2.	Считаете ли Вы эмоциональную культуру необходимым качеством личности педагога?	716	100
2.1.	Да, конечно	661	92,3
2.2.	Так не считаю	24	3,35
2.3.	Затрудняюсь ответить на вопрос	31	4,35
3.	Какое место Вы отводите значимости эмоций в своей профессиональной деятельности	716	100
3.1.	Считаю, что это необходимо	666	93

3.2.	Считаю, что это не важно	18	2,51
3.3.	Затрудняюсь ответить на вопрос	32	4,49

Таким образом, проведенное анкетирование подтвердило на констатирующем этапе актуальность проблемы формирования эмоциональной культуры у будущих педагогов.

Также было проведено анкетирование, направленное на выявление проблем, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, направленных на развитие и использование эмоциональной составляющей, что позволило осмыслить и структурировать содержание формирующего эксперимента. Были обозначены следующие проблемы: «Высокий уровень тревожности в период пандемии» (48%), «Стремительное развитие информатизации» (8%), «Способы конструктивного взаимодействия с руководителями» (11%), «Способы конструктивного взаимодействия с родителями» (15%), «Большие учебные нагрузки, вызывающие раздражение и усталость» (16%), «Отношения с коллегами» (2 %).

В соответствии с задачами экспериментальной работы перед внедрением структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов нам было необходимо выявить исходный уровень сформированности эмоциональной культуры обучающихся. С этой целью, как было указано выше, нами были обозначены контрольные и экспериментальные группы, в которые вошли будущие педагоги Института образования Балтийского федерального университета имени И. Канта.

На констатирующем этапе эксперимента у будущих педагогов контрольных и экспериментальных групп с помощью разработанного диагностического инструментария были выявлены исходные уровневые показатели сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов.

Для наглядного представления результатов констатирующего этапа эксперимента, используем графическое изображение результатов данного этапа исследования. Для выявления уровня сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры студентов мы применяли следующие методики: «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (в адаптации Н.П. Фетискина), «Незаконченные предложения» (адаптированная для изучения мотивации и позитивного эмоционального отношения к педагогической деятельности), «Изучение ценностных ориентаций» (М. Рокич). Далее рассмотрим и проанализируем полученные результаты исследования.

Результаты изучения профессионально-педагогической мотивации представлены на рисунке 2.

Анализируя полученные данные по усредненным профилям, можно говорить о том, что у студентов экспериментальных групп более высокие показатели наблюдаются по шкалам «Равнодушное отношение», «Функциональный интерес». Средние значения имеют шкалы «Профессиональная потребность», «Эпизодическое любопытство». Низкие показатели наблюдаются по шкалам «Показная заинтересованность», «Развивающаяся любознательность». Студенты контрольных групп в целом показали аналогичные результаты с минимальным отклонением: более высокие показатели наблюдаются по шкалам «Функциональный интерес», «Равнодушное отношение», средние значения имеют шкалы «Профессиональная потребность», «Эпизодическое любопытство», низкие показатели наблюдаются по шкалам «Показная заинтересованность», «Развивающаяся любознательность». Кроме того, наиболее высокие показатели наблюдаются по шкале «Равнодушное отношение», низкие показатели по шкале «Развивающаяся любознательность» у студентов всех групп. Можно констатировать, что студенты – будущие педагоги эмоционально слабо вовлечены в образовательный процесс, испытывают потребность в получении интересного материала. Несмотря на то, что

имеется функциональный интерес, мы наблюдаем отсутствие заинтересованности в освоении профессиональных компетенций, любознательности в процессе обучения.

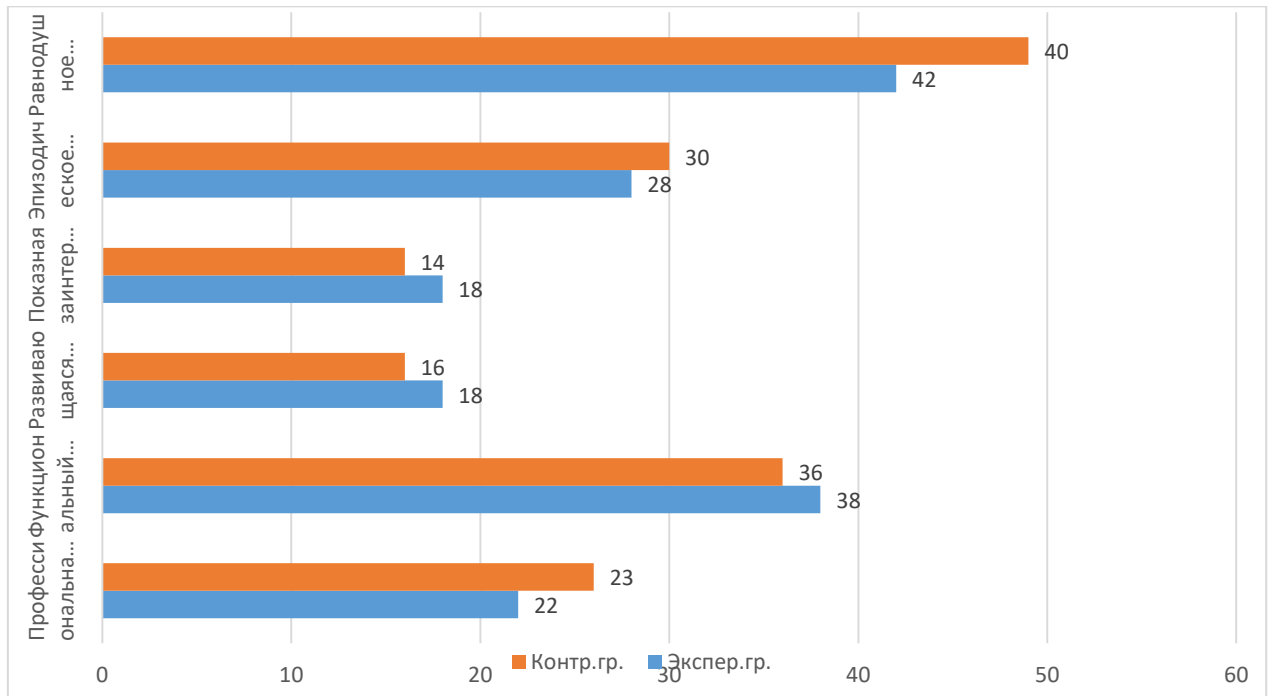


Рис. 2. Уровень сформированности профессионально-педагогической мотивации

На рисунке 3 представлены данные, полученные с помощью методики «Незаконченные предложения», адаптированной для изучения мотивации и позитивного эмоционального отношения студентов к педагогической деятельности.

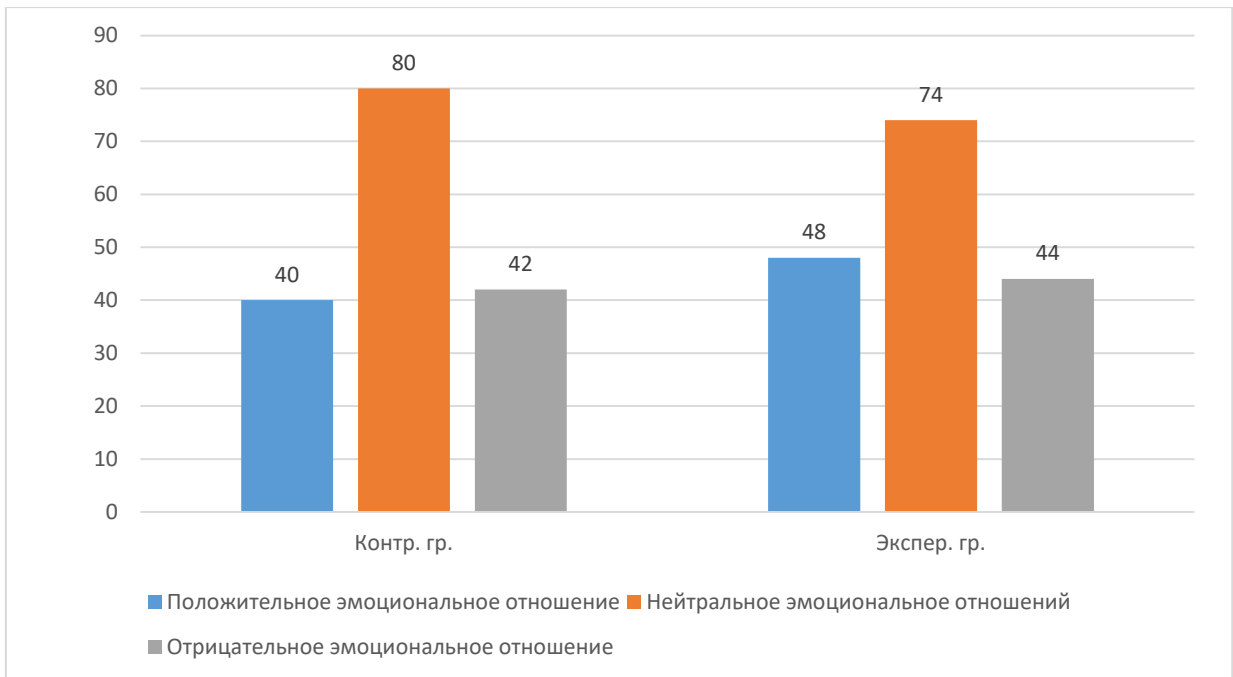


Рис. 3. Уровень сформированности мотивации и позитивного эмоционального отношения студентов к педагогической деятельности

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», дает основание говорить о том, что практически треть студентов экспериментальных и контрольных групп (31% и 27% соответственно) демонстрируют положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности. Мы видим, что 80 студентов контрольных групп и 74 студента экспериментальных групп (49% и 45% соответственно) показывают нейтральное эмоциональное отношение к будущей профессионально-педагогической работе. Однако необходимо отметить, что значительная часть респондентов контрольных и экспериментальных групп демонстрируют отрицательное эмоциональное отношение к будущей педагогической деятельности (25% и 22% соответственно).

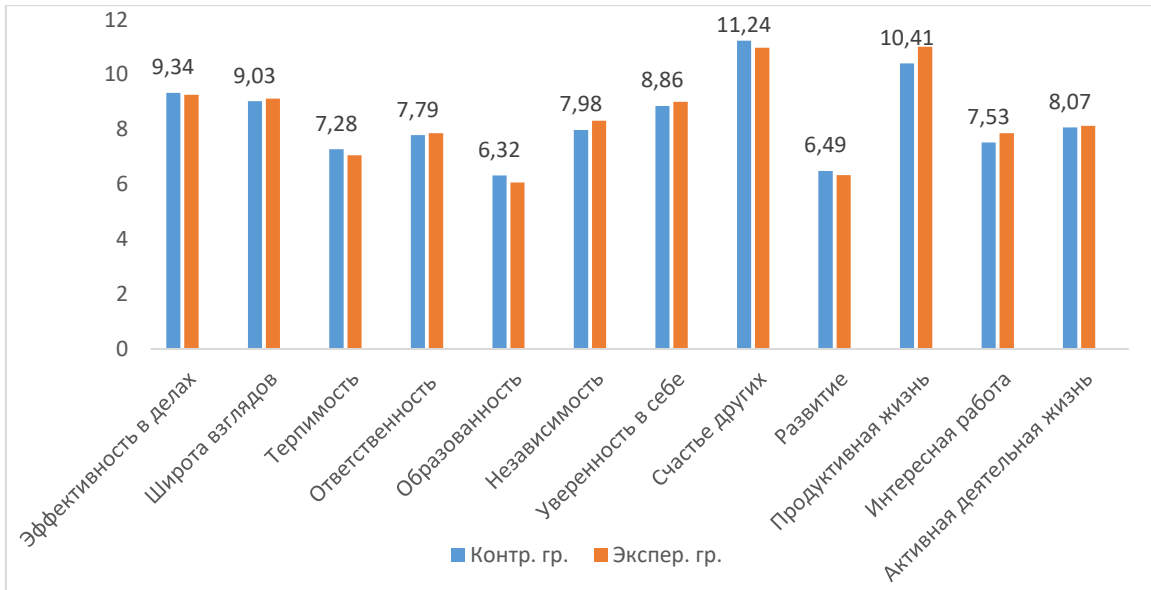


Рис. 4. Уровень сформированности ценностных ориентаций у будущих педагогов

Изучение ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов по методике М. Рокича показало, что преобладающее значение среди терминальных и инструментальных ценностей имеют такие ценности, как «развитие», «образованность», «терпимость», «ответственность», «интересная работа», «независимость», «активная деятельная жизнь». Наименее значимы для студентов-педагогов такие ценности, как «эффективность в делах», «счастье других», «широта взглядов». Средний показатель по определенным нами ценностям демонстрирует недостаточную ориентацию студентов на ценности, являющиеся базовыми для профессии педагога.

Таким образом, изучение показателей аксиологического компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента позволило говорить об определенном уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (Рис. 5.) Полученные результаты позволяют говорить о невысоком уровне развития аксиологического компонента у респондентов контрольных и экспериментальных групп.

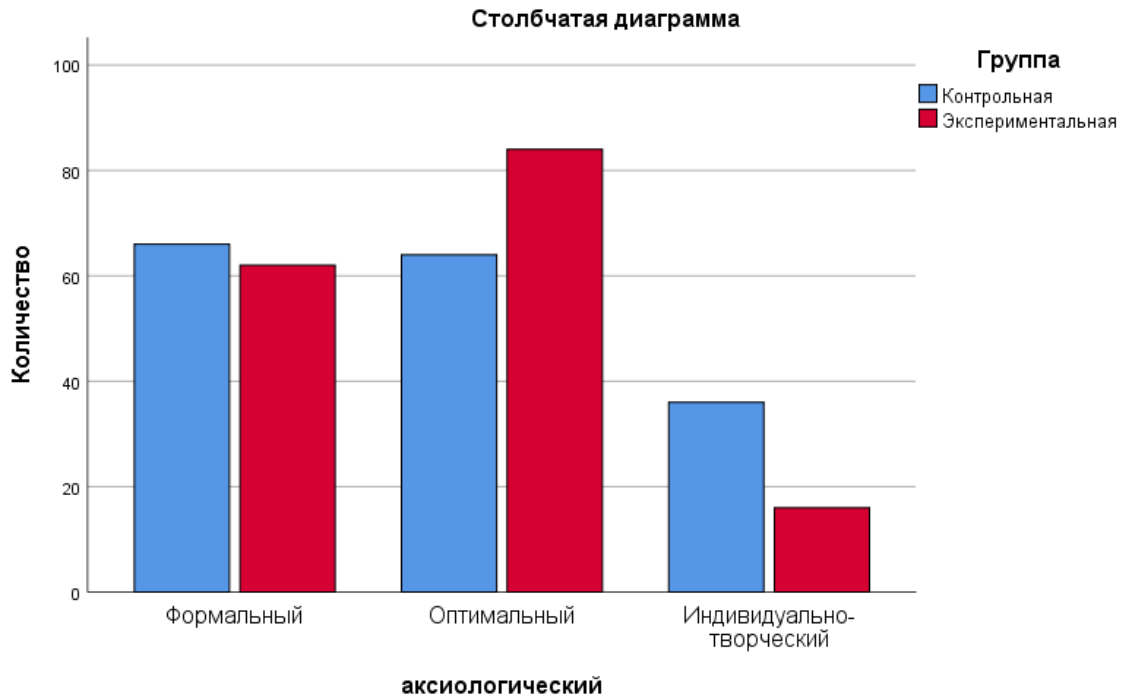


Рис. 5. Сравнительный анализ сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры (Критерий 1)

Таблица 12

Эмпирические результаты сформированности аксиологического компонента на констатирующем этапе

Формальный (Контрольная группа)	Оптимальный (Контрольная группа)	Индивидуально-творческий (Контрольная группа)	Формальный (Экспериментальная группа)	Оптимальный (Экспериментальная группа)	Индивидуально-творческий (Экспериментальная группа)
66	64	36	62	84	16

На констатирующем этапе мы оценили наличие различий в уровнях сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах (табл. 12).

Таблица 13

Сравнительный анализ уровней сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры будущих педагогов

аксиологический		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
Формальный	Количество	66	62
	Стандартизованный остаток	0.2	-0.2
Оптимальный	Количество	64	84
	Стандартизованный остаток	-1.3	1.3
Индивидуально-творческий	Количество	36	16
	Стандартизованный остаток	1.9	-1.9

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	10.473	2	0.005

Видим, что между контрольной и экспериментальной группой наблюдаются значимые различия по уровню сформированности аксиологического компонента до проведения экспериментального исследования: $\chi=10,47$; $P<0,01$. (табл. 13). Наглядно видно, что в экспериментальной группе значимо больше респондентов с оптимальным уровнем сформированности и меньше с индивидуально-творческим (рис. 5).

Далее нами был исследован уровень сформированности волевого компонента эмоциональной культуры будущих педагогов, для изучения которого были использованы следующие методики: изучение нервно-психической устойчивости в стрессе (В.Ю. Рыбников), самооценка

психического состояния (САН), изучение волевой организации личности, шкала социальной дистанции Э. Богардуса. Проанализируем полученные данные.

Результаты исходной диагностики уровня нервно-психической устойчивости в стрессе представлены на рисунке 6, который наглядно демонстрирует показатели нервно-психической устойчивости респондентов в стрессе. У студентов контрольных групп наблюдается хороший и удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости (62,9% респондентов), в связи с чем возможность нервно-психического напряжения и срывов у данных студентов маловероятна, острой реакции на стрессовую ситуацию у них наблюдаться, скорее всего, не будет. У студентов экспериментальных групп также наблюдается хороший и удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости (66,2% респондентов), в связи с чем возможность нервно-психического напряжения и срывов у данных студентов также маловероятна, острой реакции на стрессовую ситуацию у них наблюдаться не будет. Однако, у 13% студентов контрольных групп и 17% студентов экспериментальных групп мы констатировали неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, предполагающий склонность студентов к нарушениям психической деятельности в стрессовых ситуациях, что может проявиться в неадекватности поведенческих реакций, неправильном восприятии действительности, что абсолютно недопустимо в педагогической работе, поэтому на этапе подготовки в вузе требует обязательной коррекции.

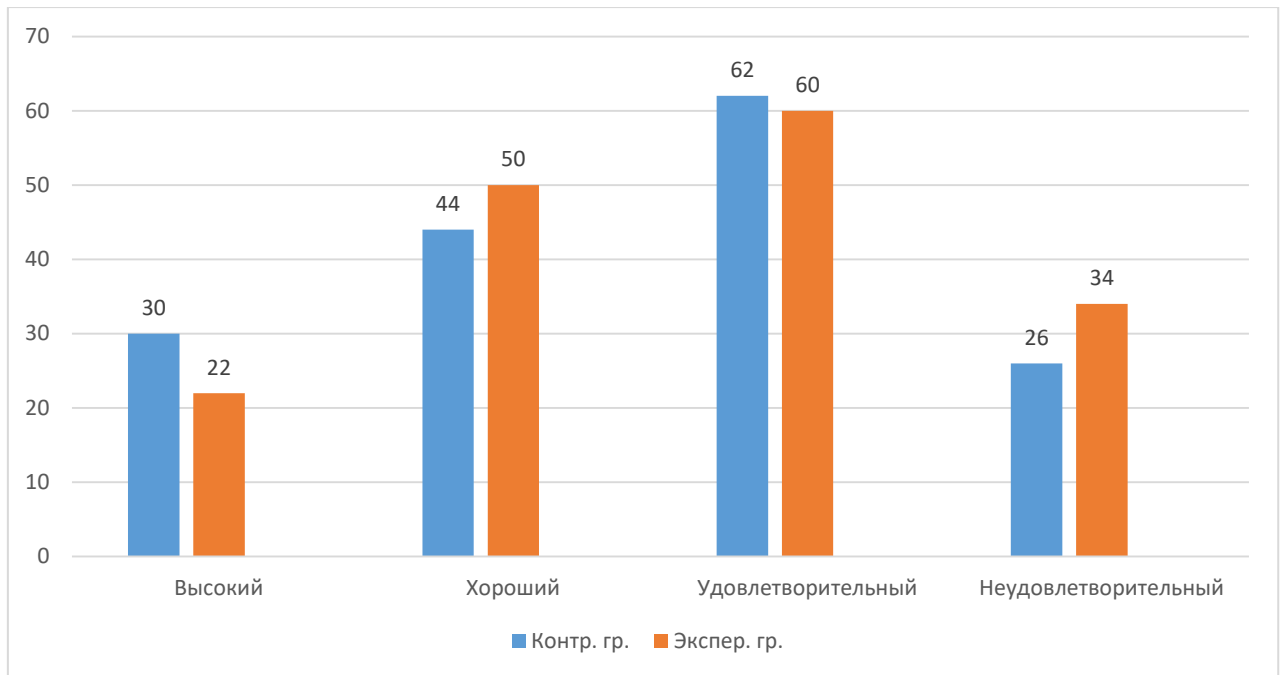


Рис. 6. Уровень сформированности нервно-психической устойчивости в стрессе

На рисунке 7 нами проиллюстрированы результаты изучения психического состояния респондентов при помощи методики «Самооценка психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение». Анализ результатов, полученных с помощью методики САН, показывает у студентов контрольных групп высокие баллы по шкалам «Активность» и «Самочувствие» (68 и 62 балла соответственно), по шкале «Настроение» средний уровень (43 балла), поэтому наблюдается благоприятное соотношение составляющих функционального состояния респондентов. У студентов экспериментальных групп мы видим, что несколько занижен показатель шкалы «Активность» (25 баллов), средние значения по шкалам «Самочувствие» и «Настроение» (46 и 47 баллов) располагаются в пределах нижней границы. Полученные результаты могут свидетельствовать о некоторой пассивности респондентов, снижении их работоспособности, эмоциональной пассивности.

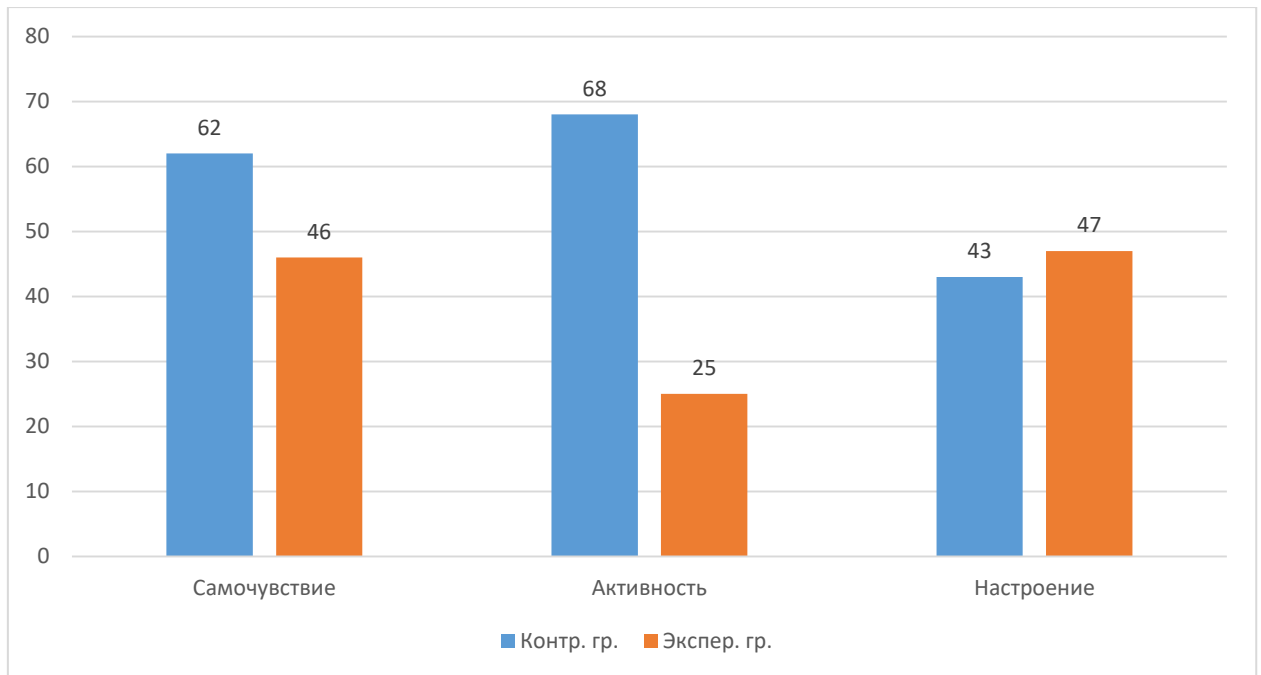


Рис. 7. Уровень сформированности психического состояния будущих педагогов

Результаты исследования волевой организации личности у будущих педагогов представлены на рисунке 8. Анализ результатов, полученных в процессе изучения волевой организации личности в аспектах ее ценностно-смысловой организации, организации деятельности, волевых качеств личности (решительности, настойчивости, самообладания, самостоятельности), позволяет говорить о том, что общие показатели волевой организации личности студентов-педагогов всех групп не имеют значимых различий и в целом достаточно развиты. Степень развития таких качеств, как решительность, самообладание, настойчивость гораздо выше, нежели развитость самостоятельности и ценностно-смысловой организации.

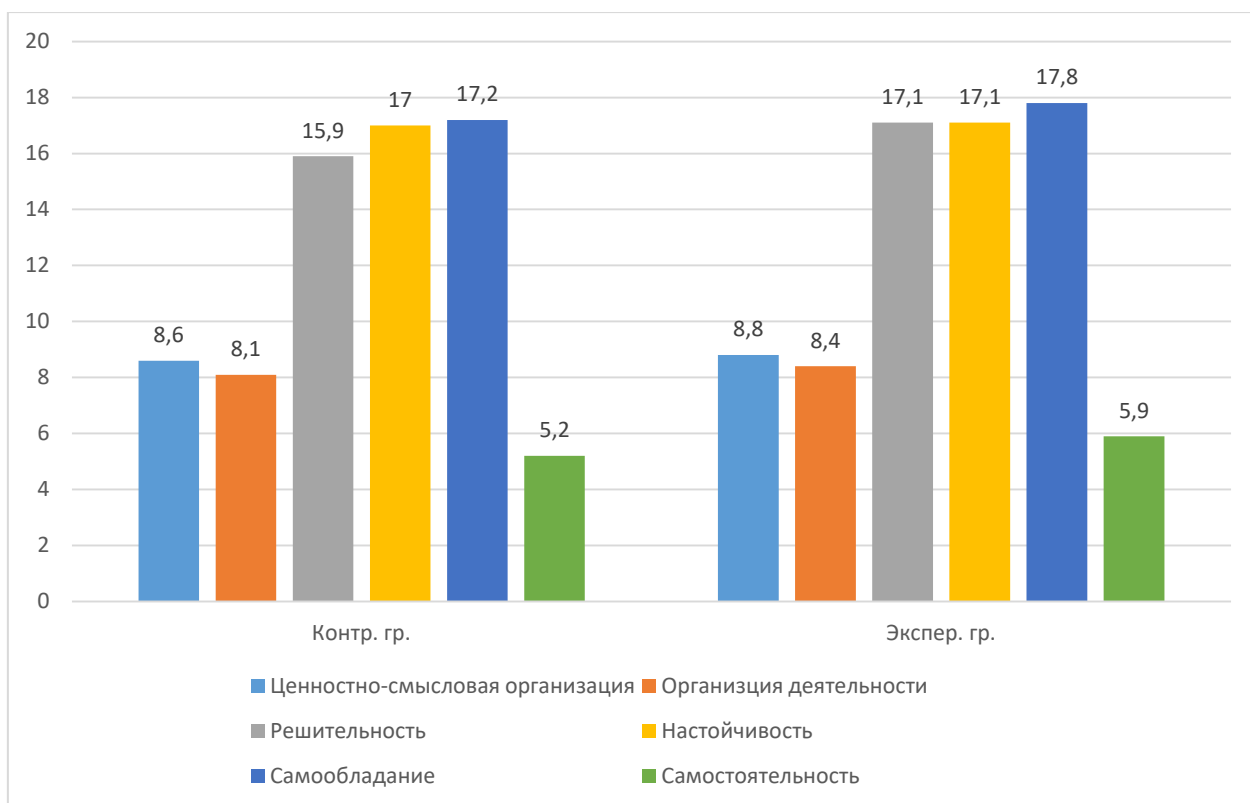


Рис. 8. Уровень сформированности волевой организации личности

Результаты изучения у будущих педагогов социальной дистанции представлены на рис. 9. Анализ результатов позволяет говорить о том, что в обеих группах испытуемых показатели социальной приемлемости и социальной экспансивности имеют отрицательные значения, однако не достигают 50 %. В связи с этим можно говорить о том, что у испытуемых наблюдается невысокая степень социально-психологического принятия друг друга, а также психологического настроения на взаимодействие с другими людьми.

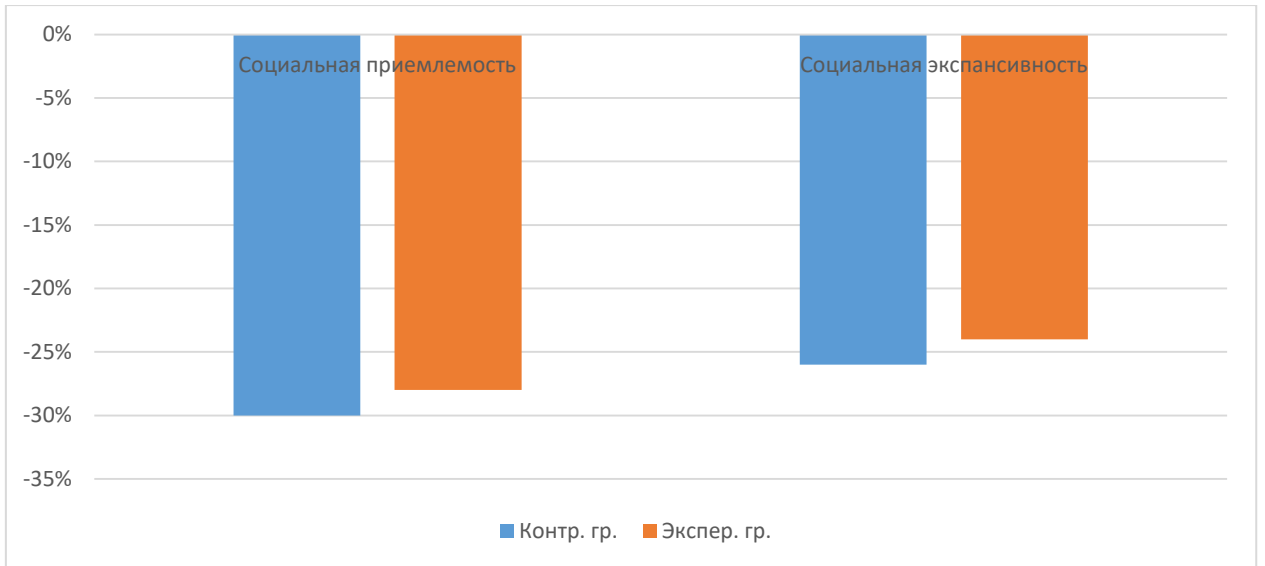


Рис. 9. Уровень сформированности социальной дистанции у будущих педагогов

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить в целом о среднем уровне развития волевого компонента у респондентов контрольных и экспериментальных групп (табл. 14).

Таблица 14

Эмпирические результаты сформированности волевого компонента на констатирующем этапе

Формальный (Контрольная группа)	Оптимальный (Контрольная группа)	Индивидуально-творческий (Контрольная группа)	Формальный (Экспериментальная группа)	Оптимальный (Экспериментальная группа)	Индивидуально-творческий (Экспериментальная группа)
22	88	56	38	104	20

Таблица 15

Сравнительный анализ сформированности волевого компонента эмоциональной культуры будущих

волевой	Группа	
	Контрольная	Экспериментальная

Формальный	Количество	22	38
	Стандартизованный остаток	-1.5	1.5
Оптимальный	Количество	88	104
	Стандартизованный остаток	-0.9	0.9
Индивидуально-творческий	Количество	56	20
	Стандартизованный остаток	2.8	-2.9

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	22.607	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группой наблюдаются значимые различия по уровню сформированности волевого компонента до проведения экспериментального исследования: $\chi=22,6$; $P<0,01$ (табл. 15).

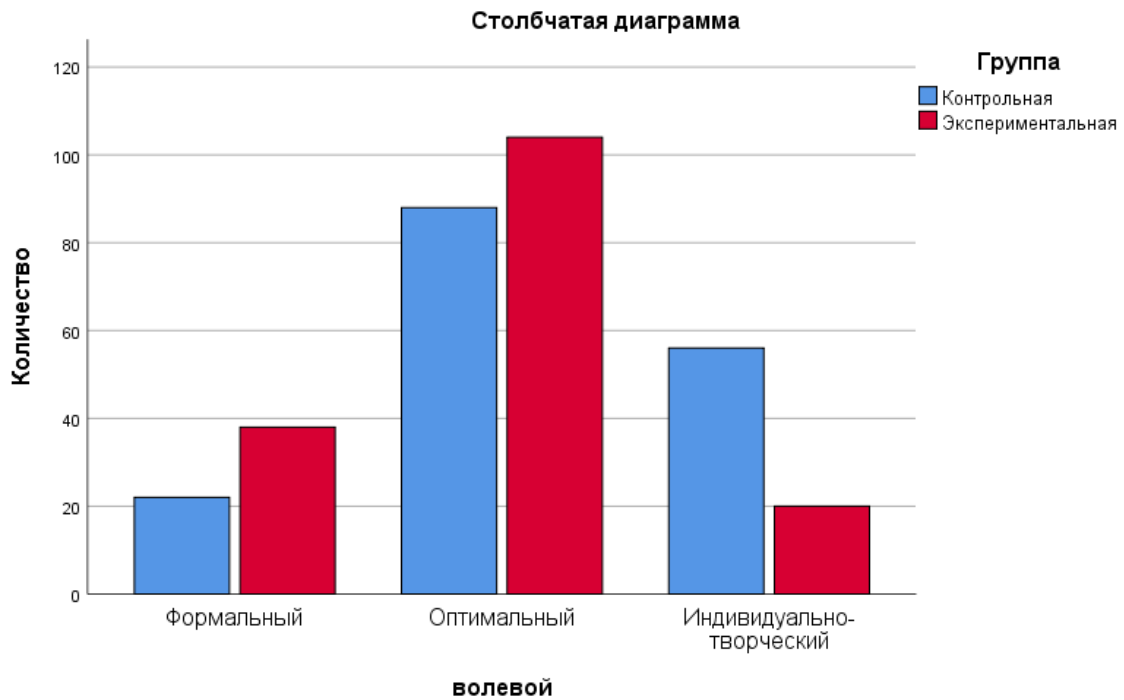


Рис. 10. Сравнительный анализ сформированности волевого компонента эмоциональной культуры будущих педагогов (Критерий 2)

Видим, что в экспериментальной группе больше респондентов с низким и средним уровнем сформированности волевого компонента (рис. 10).

Далее нами был исследован уровень сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов, для изучения которого были использованы: тест контроля знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, а также решение герменевтико-педагогических задач. Проанализируем полученные данные.

Тест контроля знаний об эмоциональной организации личности студентов-будущих педагогов и эмоциональных составляющих образовательного процесса позволил оценить степень понимания будущими педагогами особенностей эмоциональных аспектов учебно-воспитательного процесса, инструментов регулирования личного эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни детей дошкольного и школьного возраста, феномена эмоций, сложных ситуаций

педагогической деятельности и возможных вариантов их решения. Результаты представлены на рисунке 11.

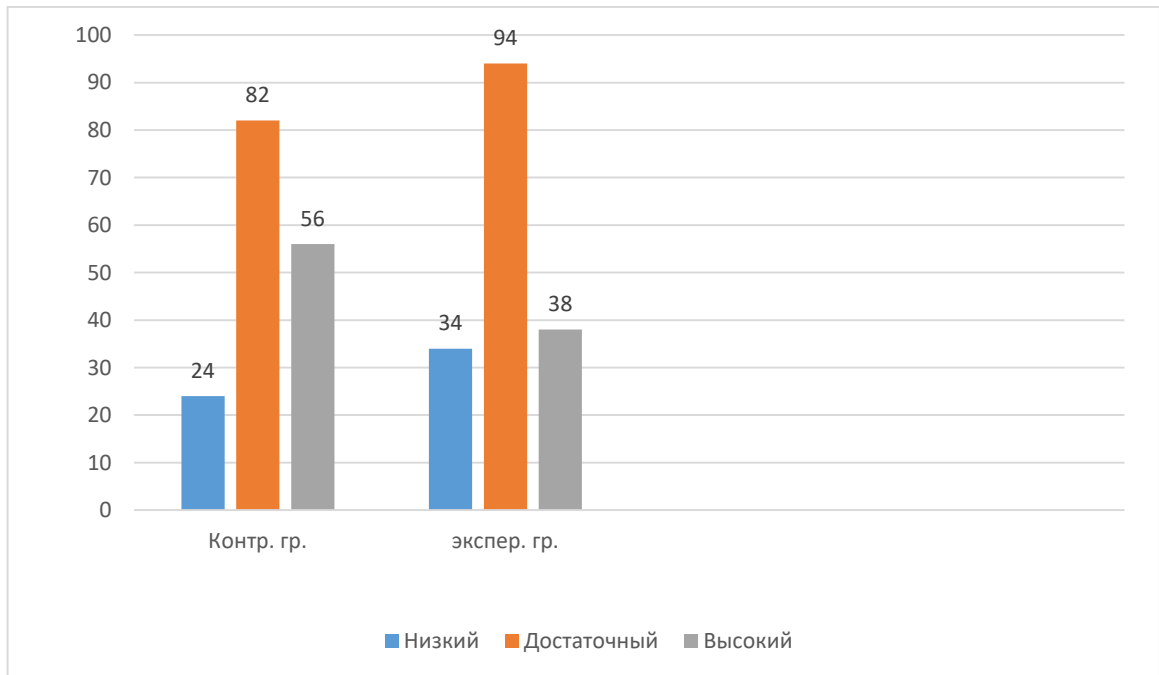


Рис. 11. Результаты теста контроля знаний у будущих педагогов

Анализ результатов, полученных в ходе тестирования знаний студентов-педагогов, позволил увидеть, что показатели в обеих группах следующие – преобладание достаточного уровня знаний у студентов контрольных и экспериментальных групп (82 и 94 студентов соответственно).

Решение герменевтико-педагогических ситуаций применялось для оценки сформированности инструментальной составляющей когнитивного компонента. Оценка решения герменевтико-педагогических ситуаций осуществлялась методом экспертной оценки. Экспертами выступали преподаватели психолого-педагогических дисциплин, педагоги общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций. Результаты представлены нами на рис.12.

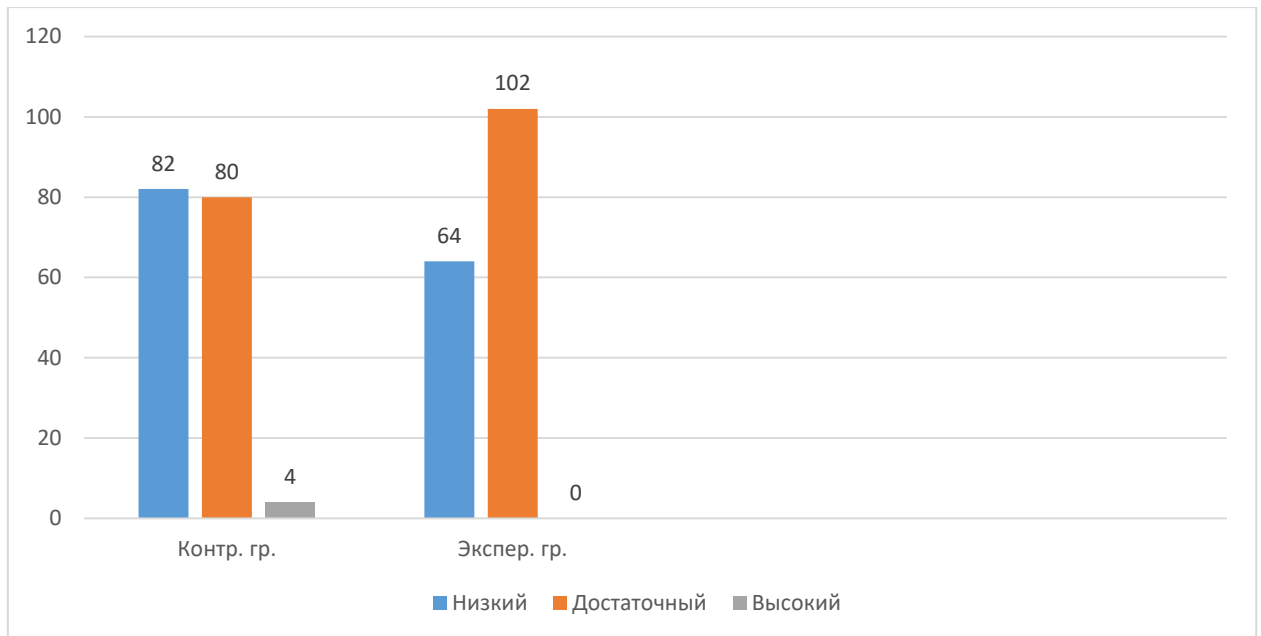


Рис. 12. Результаты решения студентами герменевтико-педагогических ситуаций

Анализ результатов, полученных в ходе решения студентами-педагогами герменевтико-педагогических ситуаций, показал у студентов недостаточный уровень знаний для решения такого рода заданий. В результате экспертного опроса ни один из студентов экспериментальной группы не показал высокого уровня, и лишь у четырех студентов контрольной группы эксперты отметили высокий уровень.

В целом, несмотря на достаточно хороший уровень осведомленности респондентов об особенностях педагогического процесса в плане эмоциональных аспектов, инструментов регулирования личного эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни детей дошкольного и школьного возраста, феномена эмоций, сложных ситуаций педагогической деятельности (как показали результаты теста), многие из них не смогли справиться с решением герменевтико-педагогических задач.

Таким образом, изучение когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов

контрольных и экспериментальных групп (табл. 16). Полученные результаты позволяют говорить в целом о невысоком уровне развития когнитивного компонента у респондентов контрольных и экспериментальных групп.

Таблица 16

Эмпирические результаты сформированности когнитивного компонента на констатирующем этапе

Формальный уровень (Контрольная группа)	Оптимальный уровень (Контрольная группа)	Индивидуально-творческий уровень (Контрольная группа)	Формальный уровень (Экспериментальная группа)	Оптимальный уровень (Экспериментальная группа)	Индивидуально-творческий уровень (Экспериментальная группа)
44	88	34	48	94	20

Таблица 17

Сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов

		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
Формальный	Количество	44	48
	Стандартизованный остаток	-0.4	0.4
Оптимальный	Количество	88	94
	Стандартизованный остаток	-0.4	0.4
Индивидуально-творческий	Количество	34	20
	Стандартизованный остаток	1.3	-1.3

	остаток		
--	---------	--	--

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	3.953 ^a	2	0.139

Видим, что между контрольной и экспериментальной группами не наблюдаются значимые различия по уровню сформированности когнитивного компонента до проведения экспериментального исследования: $\chi=3,95$; $P=0,139$ (табл. 17).

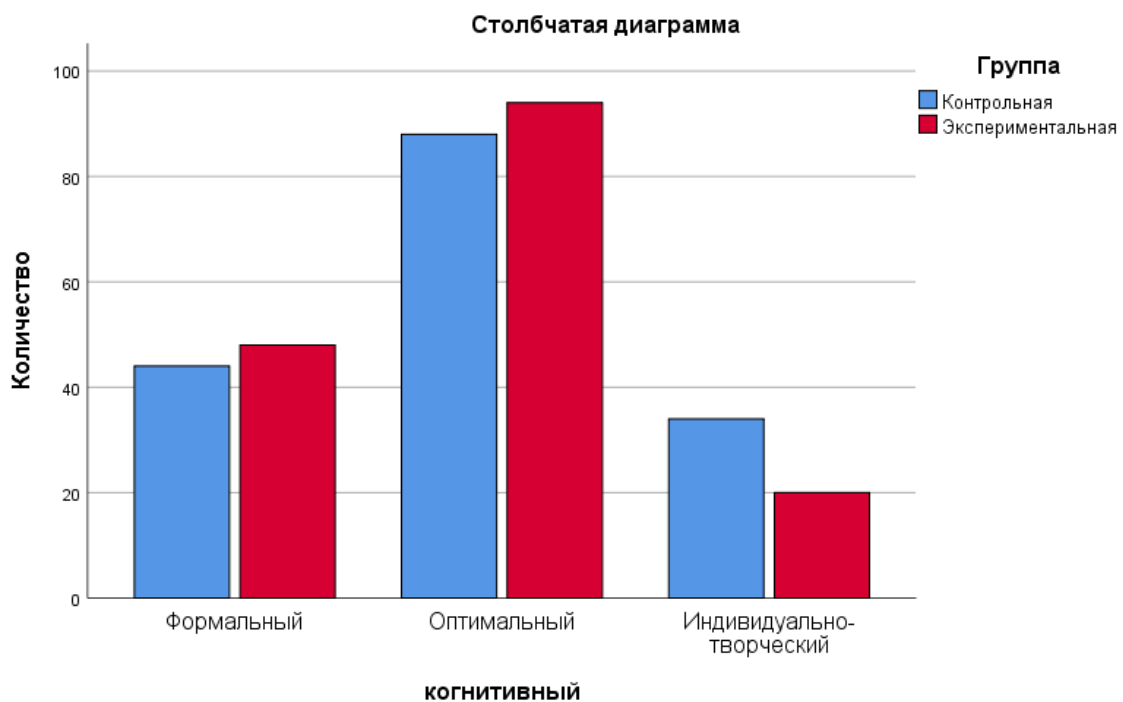


Рис. 13. Сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов (Критерий 3)

По графику также видим, что уровни по данному компоненту между группами примерно равны (рис. 13).

Далее нами был исследован уровень сформированности *конативного компонента* эмоциональной культуры будущих педагогов, для изучения которого были использованы следующие методики: диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.), изучение социального самоконтроля М. Снайдера, изучение социального интеллекта Дж. Гилфорда, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, определение индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма. Проанализируем полученные данные.

Результаты диагностики коммуникативно-характерологических особенностей личности представлены на рисунке 14.

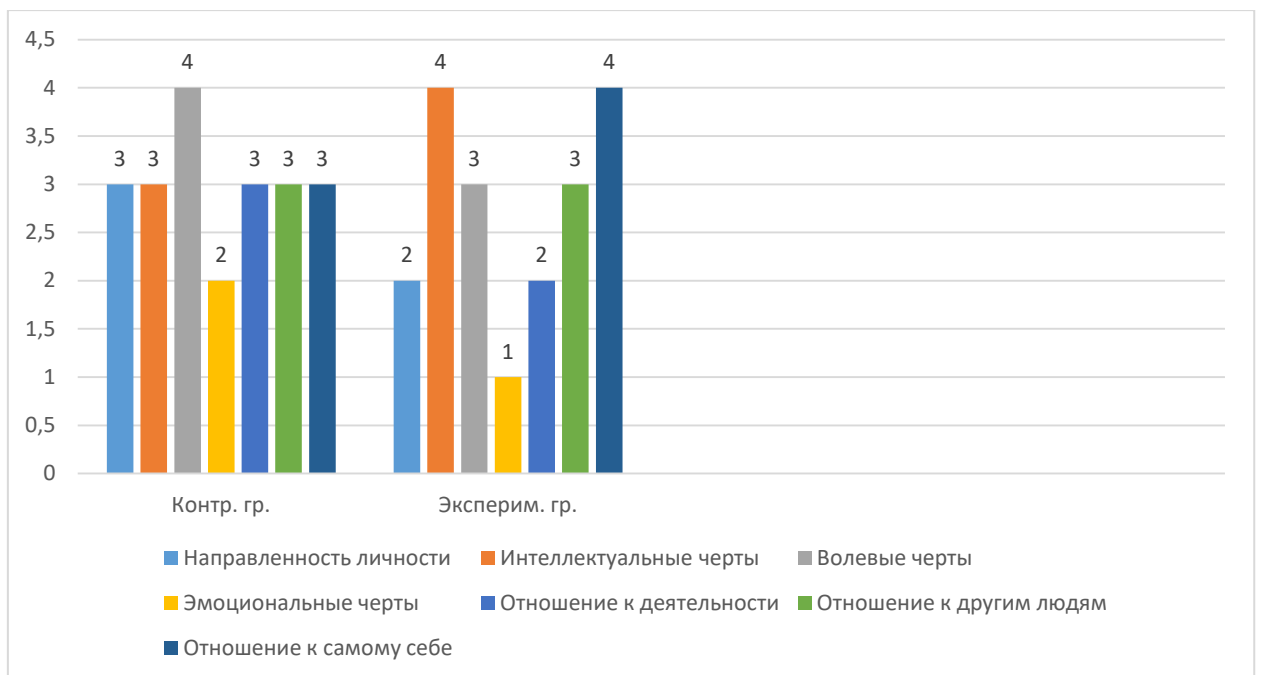


Рис. 14. Уровень сформированности коммуникативно-характерологических особенностей будущих педагогов

Анализ результатов, полученных при сравнении усреднённых профилей контрольных и экспериментальных групп респондентов, наглядно продемонстрировал невысокую эмоциональность, низкую самокритичность и требовательность к себе, некоторую неуверенность в своих силах. Диагностика социального самоконтроля позволила изучить индивидуальные

различия в способности личности контролировать свое поведение и выражение эмоций, данные представлены на рисунке 15.

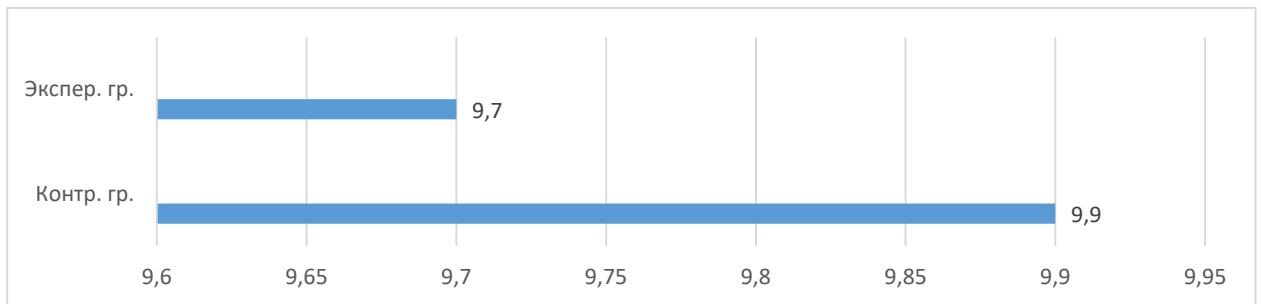


Рис. 15. Уровень сформированности социального контроля у будущих педагогов

Анализ результатов методики показал, что у студентов контрольных и экспериментальных групп средние значения показателей социального самоконтроля низки (9,9 и 9,7 баллов соответственно). Можно говорить о том, что студенты-педагоги не всегда адекватно реагируют на действия других людей. Их поведенческие и эмоциональные проявления обусловлены в основном их внутренним состоянием и установками, а не требованиями и особенностями ситуации. Кроме того, можно отметить и отсутствие в достаточной степени развития навыков самоконтроля.

Диагностика социального интеллекта будущих педагогов позволила изучить возможные поведенческие проявления личности в разных ситуациях жизнедеятельности, умения видеть намерения, эмоциональные состояния, чувства человека по речевой и неречевой выразительности. Результаты диагностики социального интеллекта представлены на рисунке 16. Таким образом, анализ результатов методики показал, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп (57% и 58% соответственно) показывают средневыборочную норму композиционной оценки социального интеллекта. Можно говорить о том, что практически половина студентов легко адаптируются в различных ситуациях взаимодействия, могут способствовать поддержанию благоприятного психологического климата,

хорошо ориентируясь в распознавании эмоциональных поведенческих проявлений других людей. Однако у 8% респондентов контрольных групп и 9% экспериментальных отмечается низкий уровень социального интеллекта.

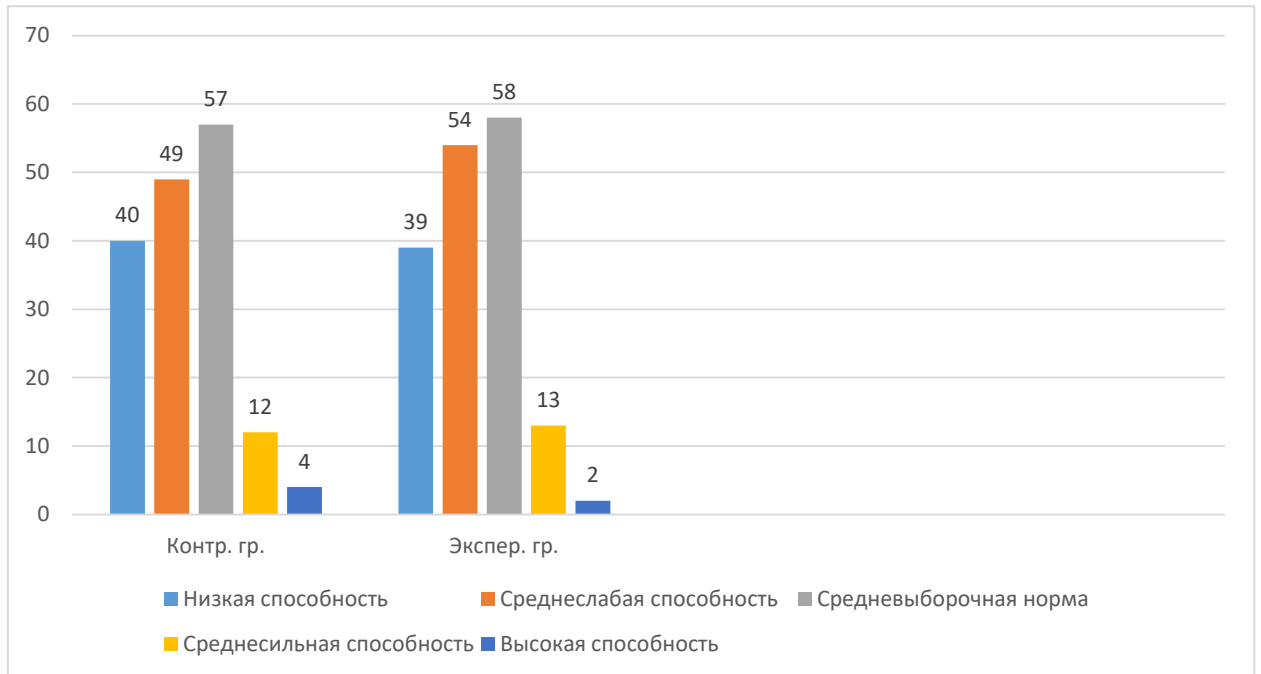


Рис. 16. Уровень сформированности социального интеллекта будущих педагогов

Диагностика адаптивности будущих педагогов позволила оценить адаптивные характеристики личности, особенности регуляции поведения, коммуникативный потенциал и моральную нормативность личности. Данные диагностики адаптивности обучающихся контрольных групп представлены на рисунках 17 и 18.

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп показывают средний уровень адаптивных возможностей (55% и 48% соответственно) и коммуникативного потенциала (68% и 51% соответственно), низкий уровень (6% и 4% соответственно) развития моральной нормативности, что определяет невысокую способность к адекватному восприятию предлагаемой социальной роли, студенты не всегда ориентируются на морально-

нравственные поведенческие установки, игнорируют требования социального окружения.

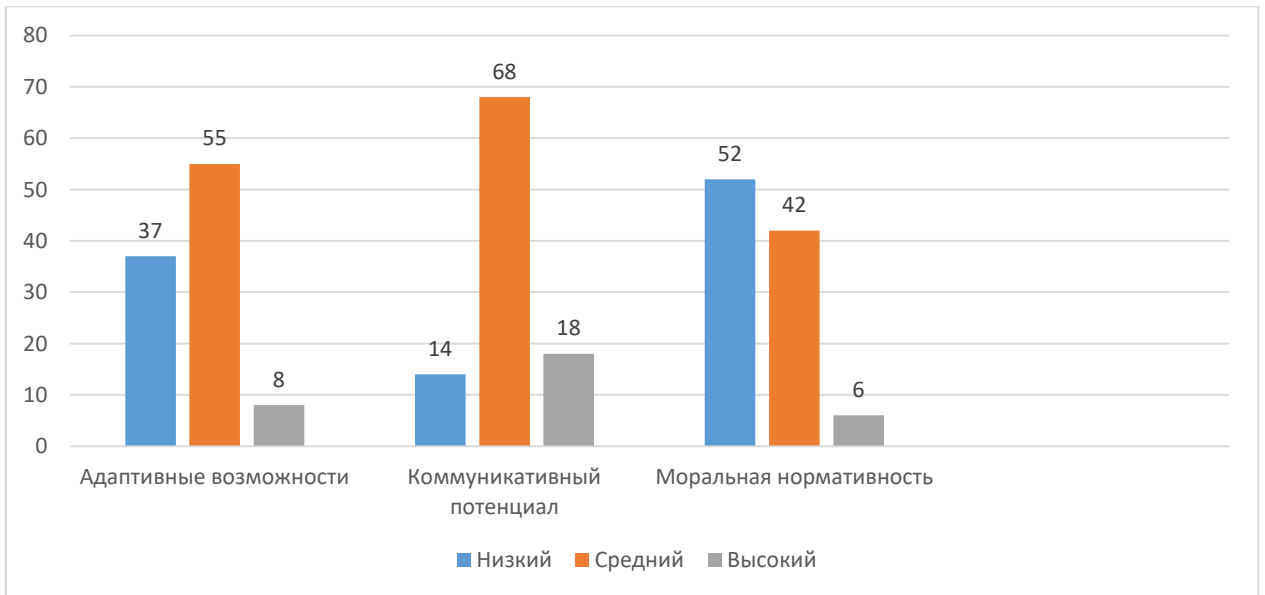


Рис. 17. Уровень сформированности адаптивности студентов в контрольной группе

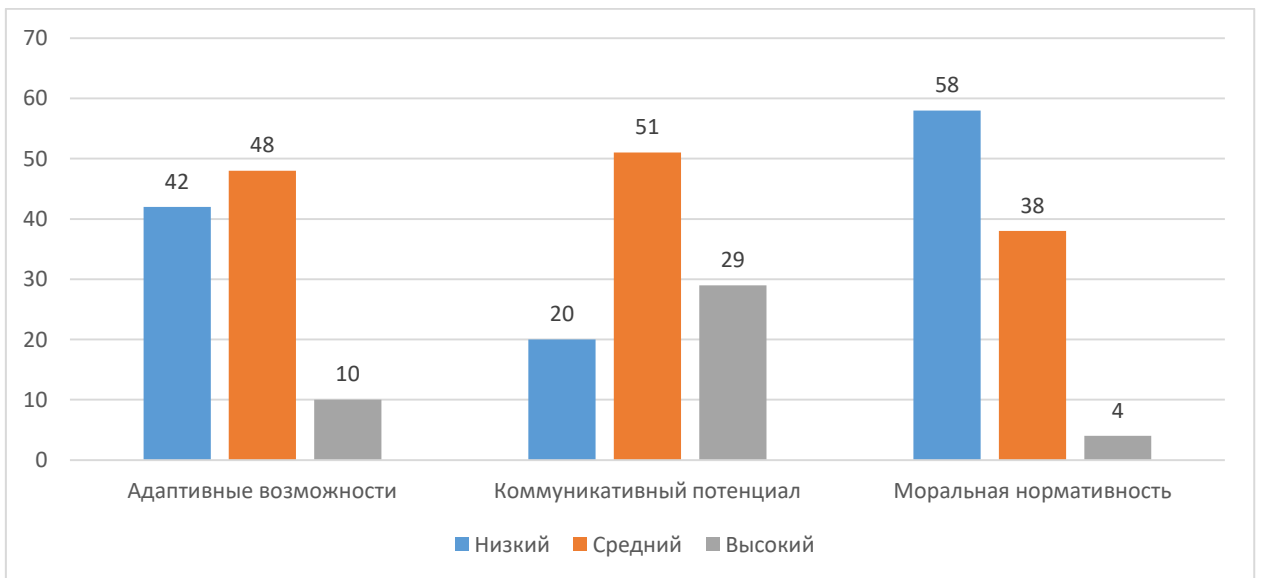


Рис. 18. Уровень сформированности адаптивности студентов в экспериментальной группе

Изучение индивидуальных копинг-стратегий позволило оценить когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-механизмы студентов-

педагогов. Данные диагностики индивидуальных копинг-стратегий представлены на рис. 19 и 20.

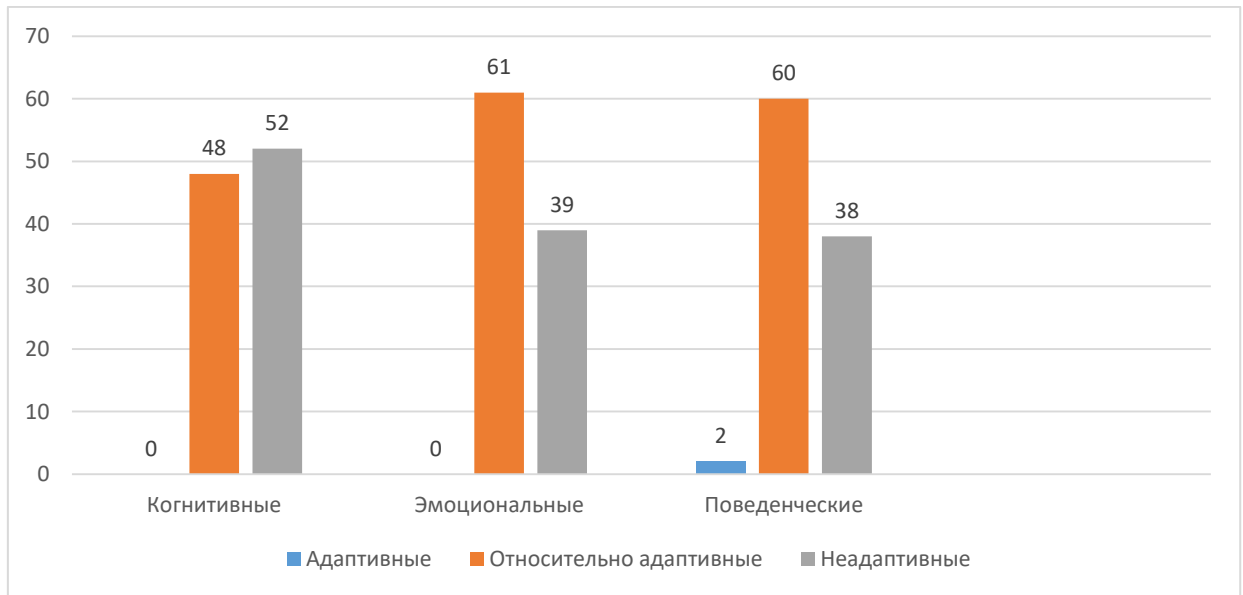


Рис. 19. Диагностика индивидуальных копинг-стратегий у студентов контрольной группы

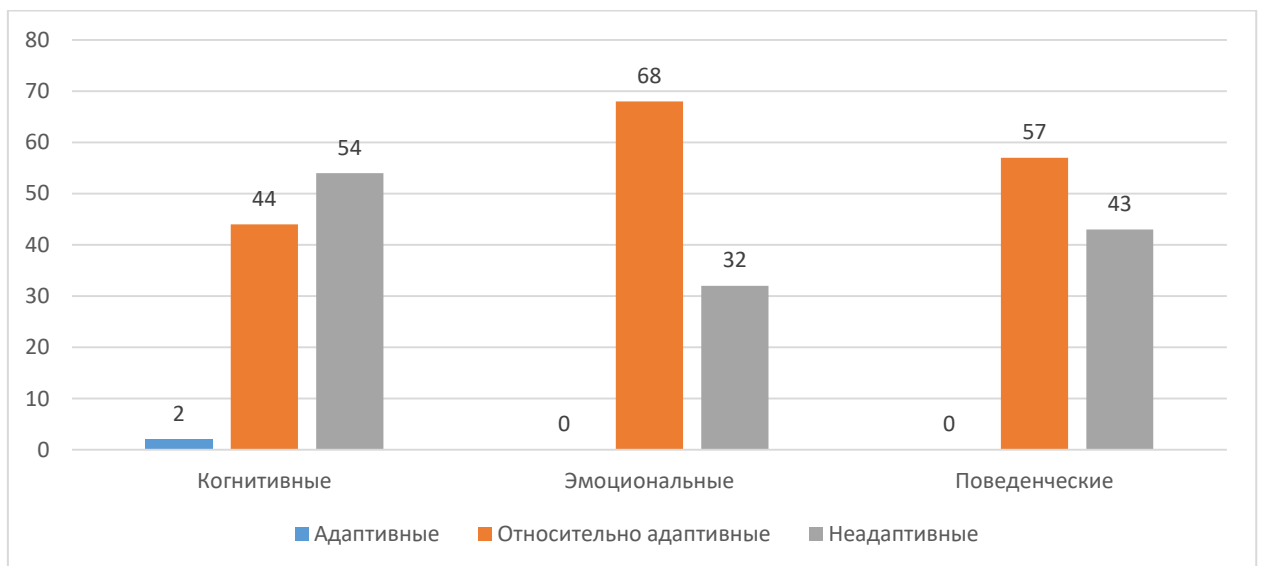


Рис. 20. Диагностика индивидуальных копинг-стратегий студентов экспериментальной группы

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп не использует адаптивные копинг-стратегии ни в одной из сфер психической деятельности. Большая часть студентов-педагогов ориентированы на использование неадаптивных копинг-стратегий в когнитивной сфере (52% и 54%

соответственно), предпочитая пассивные поведенческие стратегии, отказ от преодоления сложностей, т.е. они не верят в собственные возможности. В эмоциональной сфере большая часть респондентов применяет относительно адаптивные копинг-стратегии (61% и 64% соответственно), а также неадаптивные копинг-стратегии (39% и 32% соответственно), предпочитая поведенческие стратегии, для которых свойственно эмоционально подавленное состояние, эмоциональная нестабильность и чувство вины. В поведенческой сфере большая часть будущих педагогов применяет относительно адаптивные копинг-стратегии (60% и 57% соответственно), а также неадаптивные копинг-стратегии (38% и 43% соответственно), предпочитая поведение, которому свойственны некоторая пассивность, одиночество, замкнутость, нежелание общаться, отказ от решения сложных вопросов.

Таким образом, изучение конативного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (рис. 21.) Полученные результаты позволяют говорить в целом о невысоком уровне развития конативного компонента у респондентов контрольных и экспериментальных групп.

Таблица 18

**Эмпирические результаты сформированности конативного компонента
на констатирующем этапе**

Формальный уровень (Контрольная группа)	Оптимальный уровень (Контрольная группа)	Индивидуально-творческий уровень (Контрольная группа)	Формальный уровень (Экспериментальная группа)	Оптимальный уровень (Экспериментальная группа)	Индивидуально-творческий уровень (Экспериментальная группа)
78	56	32	54	94	14

**Сравнительный анализ сформированности конативного компонента
эмоциональной культуры будущих педагогов**

конативный		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
Формальный	Количество	78	54
	Стандартизованный остаток	1.4	-1.4
Оптимальный	Количество	56	94
	Стандартизованный остаток	-2.3	2.3
Индивидуально-творческий	Количество	32	14
	Стандартизованный остаток	1.8	-1.8

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	20.988	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группой наблюдаются значимые различия по уровню сформированности конативного компонента до проведения экспериментального исследования: $\chi=20,98$; $P<0,01$ (табл.19).

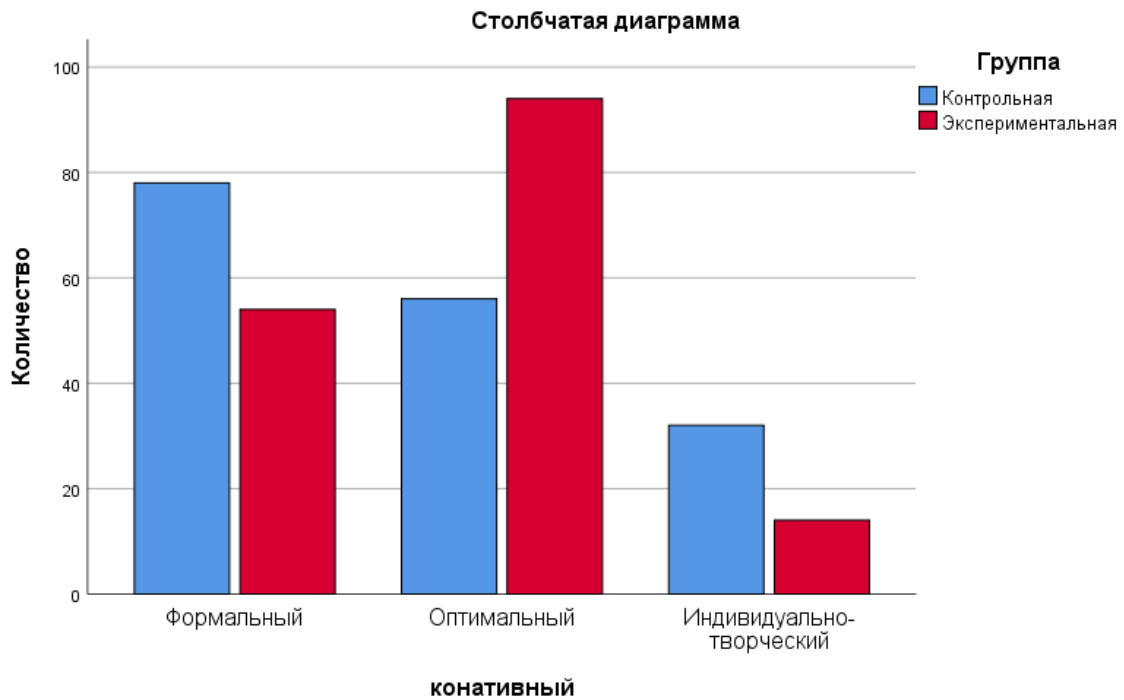


Рис. 21. Сравнительный анализ сформированности конативного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов (Критерий 4)

Видим, что в экспериментальной группе наибольшее количество респондентов с оптимальным уровнем сформированности конативного компонента эмоциональной культуры (рис. 21).

Далее нами был исследован уровень сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов, для изучения которого были использованы следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, методика изучения парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, методика изучения уровня педагогической рефлексии О.В. Калашниковой. Проанализируем полученные данные.

В результате изучения у обучающихся саморегуляции поведения нами были получены следующие результаты, проиллюстрированные на рис.22.

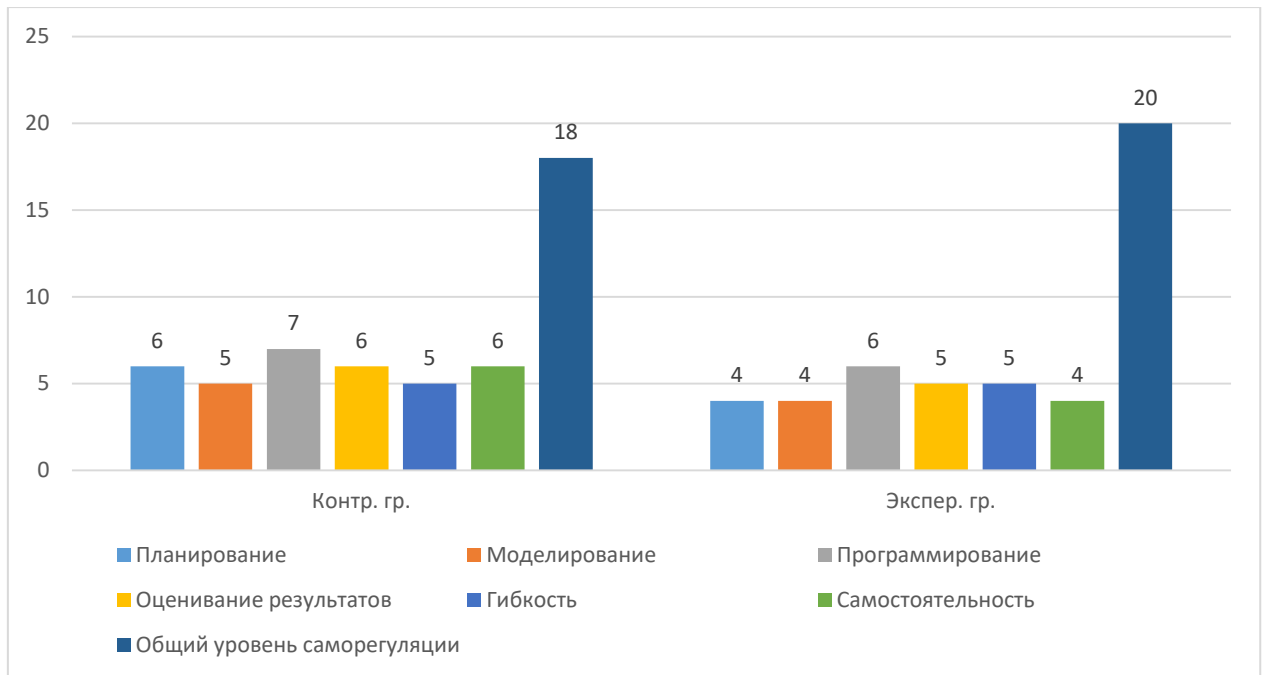


Рис. 22. Уровень сформированности саморегуляции поведения у будущих педагогов

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп имеет в целом средний уровень развития саморегуляции поведения. Выраженные показатели по шкалам «Программирование» (7 баллов), «Планирование» (6 баллов) говорят о среднем уровне развития навыков обдумывания и планирования собственных действий, невысокой регуляторной гибкости, способности корректировать способы саморегуляции в ситуации изменившихся условий деятельности. Показатели по шкалам «Моделирование» (5 баллов), «Оценивание результатов» (6 баллов), «Общий уровень саморегуляции» (18 баллов) демонстрируют низкий уровень.

Исследование у студентов самооценки позволило охарактеризовать самооценку личности обучающихся и уровень ее адекватности. Данные диагностики изображены на рис. 23.

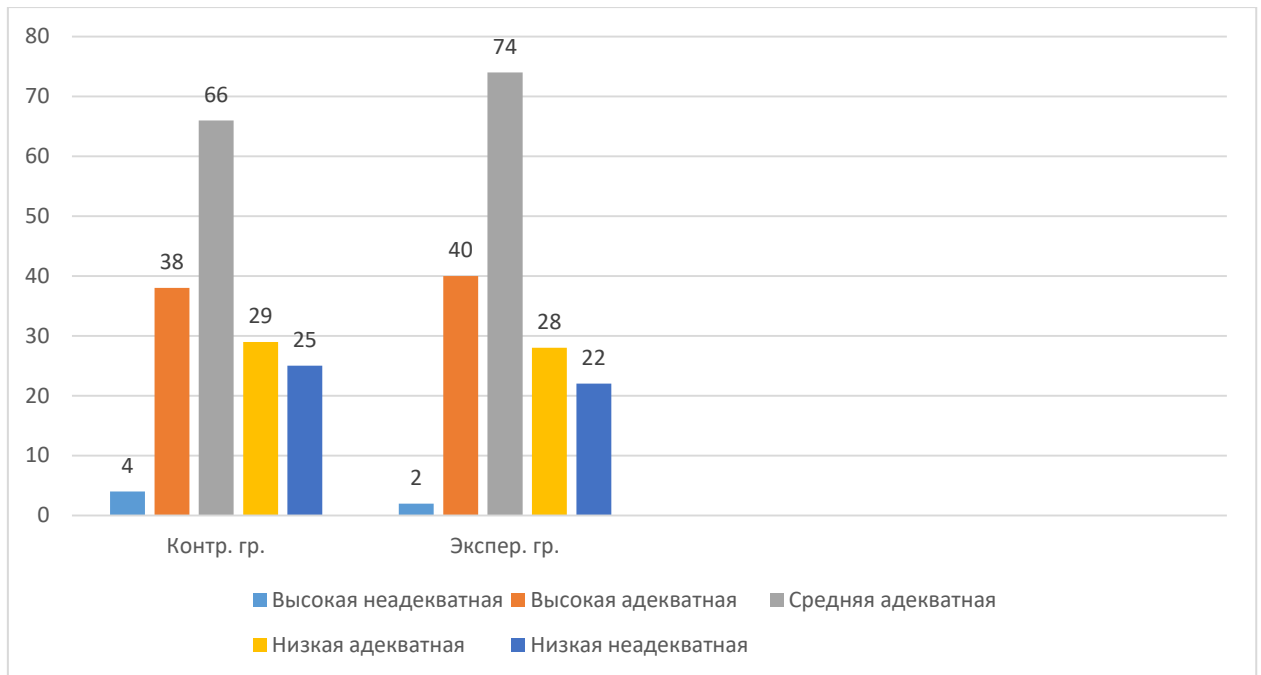


Рис. 23. Уровень сформированности самооценки личности студентов-будущих педагогов

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп имеет среднюю адекватную (66 и 74 респондентов соответственно) и высокую адекватную (38 и 40 респондентов соответственно) самооценку. Низкая неадекватная и высокая неадекватная самооценка зафиксирована лишь у небольшого количества респондентов. Данные результаты свидетельствуют о склонности студентов-педагогов адекватно анализировать собственные качества и ставить перед собой целевые ориентиры в соответствии со своими способностями. Они достаточно критично относятся к своему поведению, не теряя при этом адекватность.

Результаты диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию у будущих педагогов представлены на рис. 24.

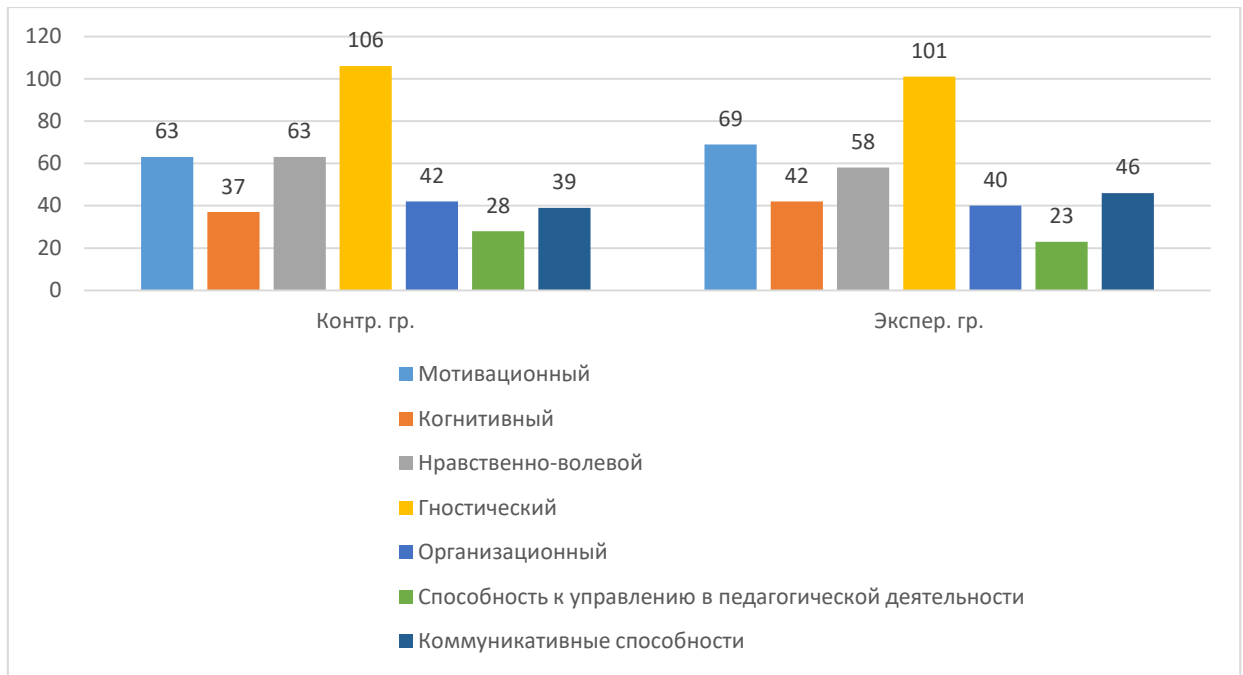


Рис. 24. Уровень сформированности парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что по усреднённым профилям большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп демонстрируют такие компоненты профессионально-педагогического саморазвития как гностический (106 и 101 балл соответственно), мотивационный (63 и 69 баллов соответственно) и нравственно-волевой (63 и 58 баллов соответственно). Показатели способности к управлению в педагогической деятельности находятся на низком уровне (28 и 23 балла соответственно). Можно отметить мотивированность студентов на профессионально-педагогическое саморазвитие, уверенность в правильности своих поведенческих навыков.

Диагностика уровня сформированности педагогической рефлексии позволила оценить способность у будущих педагогов фиксировать процесс и результат состояния своего развития и факторов, благоприятствующих или препятствующих данному процессу. Данные диагностики представлены на рис. 25.

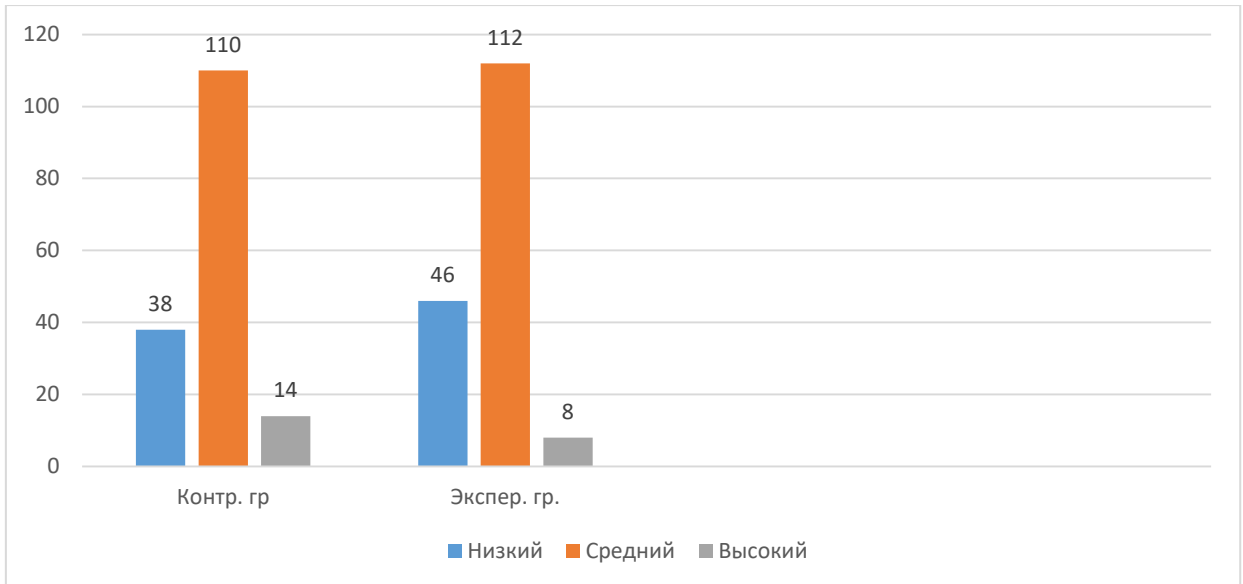


Рис. 25. Уровень сформированности у студентов – будущих педагогов педагогической рефлексии

Полученные результаты исследования позволяют говорить о том, что у студентов контрольных и экспериментальных групп на данном этапе преобладает средний уровень сформированности педагогической рефлексии (110 и 112 респондентов соответственно), что свидетельствует о способности молодых людей анализировать свои действия и поведение, готовность искать возможные пути решения профессиональных задач. Однако достаточно большая часть студентов (38 и 46 респондента соответственно) имеет низкий уровень сформированности педагогической рефлексии, что оказывает негативное влияние на эффективность учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, изучение рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (рис. 26.) Полученные результаты констатируют в целом средний уровень развития рефлексивного компонента у респондентов контрольных и экспериментальных групп.

Таблица 20

**Эмпирические результаты сформированности рефлексивного
компонента на констатирующем этапе**

Формальный уровень (Контроль ная группа)	Оптимальный уровень (Контроль ная группа)	Индивидуально- творческий уровень (Контрольн ая группа)	Формальный уровень (Эксперимента льная группа)	Оптимальный уровень (Эксперимента льная группа)	Индивидуально- творческий уровень (Эксперимента льная группа)
40	98	28	42	108	12

Таблица 21

**Сравнительный анализ сформированности рефлексивного компонента
эмоциональной культуры будущих педагогов**

		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
Формальный	Количество	40	42
	Стандартизованный остаток	-0.2	0.2
Оптимальный	Количество	98	108
	Стандартизованный остаток	-0.6	0.6
Индивидуально-творческий	Количество	28	12
	Стандартизованный остаток	1.7	-1.7

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	6.886	2	0.032

Видим, что между контрольной и экспериментальной группой наблюдаются значимые различия по уровню сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры до проведения исследования: $\chi=6,88$; $P<0,05$ (табл. 21).

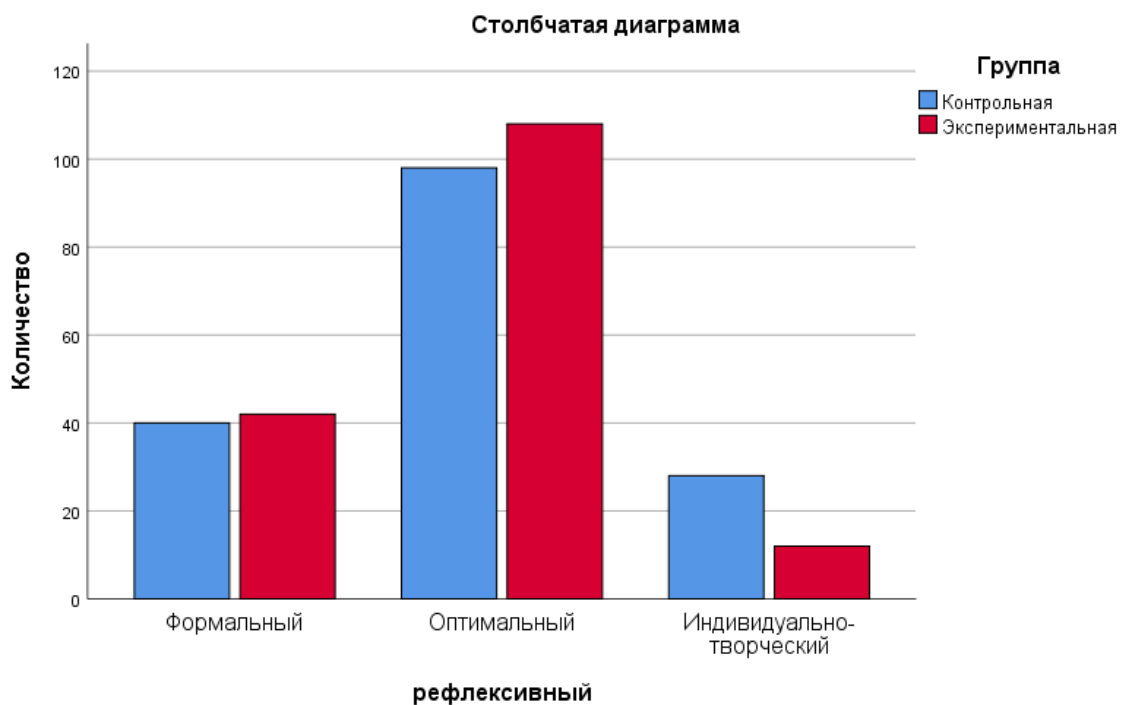


Рис. 26. Сравнительный анализ сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов (Критерий 5)

Видим, что в экспериментальной группе значимо ниже количество обучающихся с индивидуально-творческим уровнем сформированности рефлексивного компонента (рис. 26).

Таким образом, к началу формирующего эксперимента у студентов-педагогов сформированность аксиологического, волевого, когнитивного,

конативного и рефлексивного компонентов эмоциональной культуры в целом находится на невысоком уровне (рис. 27).

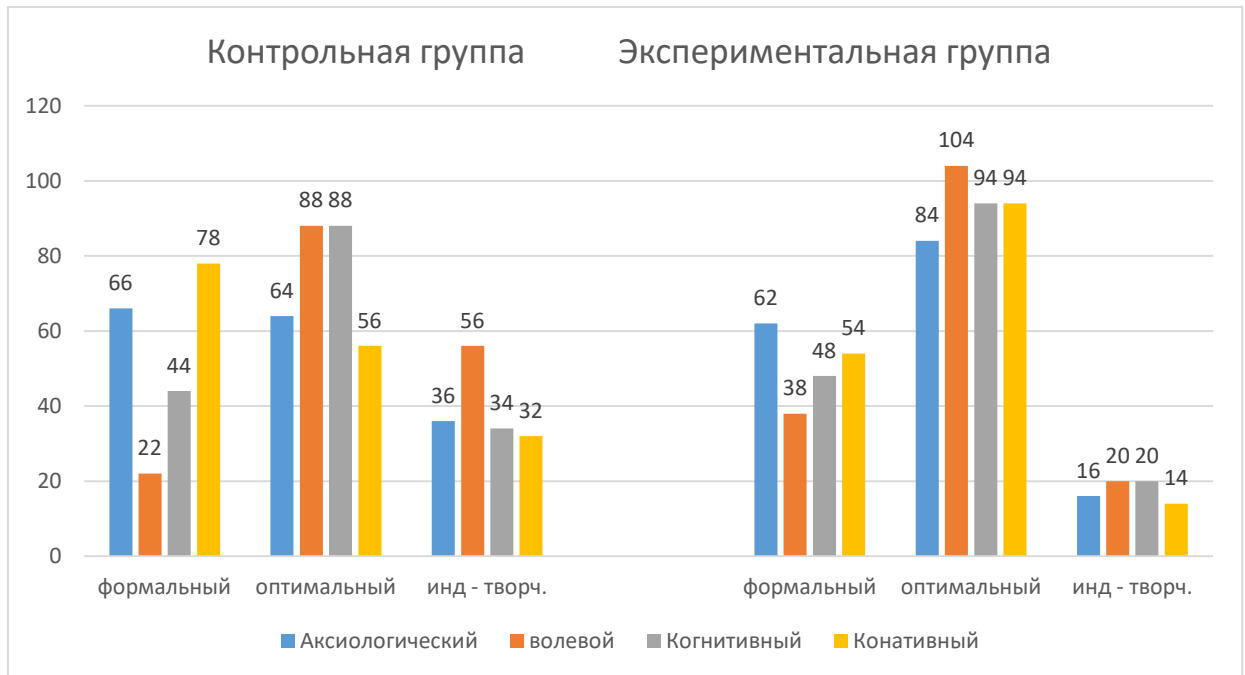


Рис. 27. Уровни сформированности компонентов эмоциональной культуры у будущих педагогов на констатирующем этапе

Таблица 17

Эмпирические результаты сформированности компонентов эмоциональной культуры на констатирующем этапе

компонент	Формальный (низкий уровень) (Контрольная группа)	Оптимальный (достаточный уровень) (Контрольная группа)	Индивидуально-творческий (высокий уровень) (Контрольная группа)	Формальный (низкий уровень) (Экспериментальная группа)	Оптимальный (достаточный уровень) (Экспериментальная группа)	Индивидуально-творческий (высокий уровень) (Экспериментальная группа)
аксиологический	66	64	36	62	84	16
волевой	22	88	56	38	104	20
КОГНИТИВН	44	88	34	48	94	20

ый						
конативн	78	56	32	54	94	14
ый						
рефлексив	40	98	24	42	108	16
ный						

Сравнение показателей с применением χ^2 критерия Пирсона не выявило принципиальных различий между экспериментальной и контрольной группами. Констатирующий этап эксперимента показал, что в университете осуществляется работа по формированию у студентов эмоциональной культуры, однако невысокий уровень сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов не может не отразиться на предстоящей профессиональной педагогической деятельности, поэтому появилась необходимость организации формирующего эксперимента, цель которого – планомерное и целенаправленное формирование у будущих педагогов эмоциональной культуры.

4.2. Содержание экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки

Данный параграф посвящен описанию формирующего эксперимента по реализации основных положений концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Формирующий этап экспериментальной работы проходил в рамках естественных условий учебного процесса на базе Института образования (ранее педагогического института) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта» (г. Калининград).

Формирующий эксперимент в экспериментальных группах (образовательные стандарты ФГОС ВО, ФГОС ВО+, ФГОС ВО++) осуществлялся через различные формы организации образовательного процесса, подчиняясь целевым ориентирам формирования эмоциональной культуры будущих педагогов (учебная, внеучебная деятельность, педагогическая практика). Контрольные группы обучающихся использовались для сравнительного анализа уровней сформированности эмоциональной культуры. Целенаправленного обучения в этих группах не проводилось, однако студенты обучались в институте образования, в связи с чем мы наблюдали положительные сдвиги по ряду параметров. В процессе осуществления формирующего эксперимента в экспериментальных группах мы пересмотрели содержательное наполнение образовательной деятельности в границах имеющихся учебных планов за счет наполнения вариативной их части с учетом выделенных педагогических условий.

В соответствии с целевыми ориентирами на данном этапе работы нами были поставлены задачи сформировать аксиологический, волевой, когнитивный, конативный и рефлексивный компоненты эмоциональной культуры студентов экспериментальных групп на индивидуально-творческом и оптимальном уровне. Процесс реализации формирующего эксперимента осуществлялся на основе базовых положений концепции формирования эмоциональной культуры будущего педагога. В процессе апробации педагогических условий эффективности данного процесса, мы ориентировались на представленный в педагогической науке и практике опыт формирования данного вида культуры, который нами был систематизирован, осмыслен, дополнен с акцентом на поэтапное целенаправленное развитие всех компонентов эмоциональной культуры личности.

Содержание проводимых мероприятий на формирующем этапе экспериментальной работы предполагало решение следующих задач:

– формирование у студентов ценностных ориентиров осмысления и принятия ценности эмоциональной сферы личности и ее проявлений в

педагогическом процессе; важности эмоциональных составляющих образовательного процесса и практической профессиональной работы; ориентированность будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленность личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии (*аксиологический компонент эмоциональной культуры*);

– развитие нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, позитивного психоэмоционального поведения личности, формирование ее волевых структур (*волевой компонент*);

– получение знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса, возможностях регулирования педагогом своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональных проявлений обучающихся, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения (*когнитивный компонент эмоциональной культуры*);

– формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, развитие умений адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать эмоциональные проявления субъектов педагогического процесса, регулировать собственные эмоции, педагогически целесообразно насыщать положительными эмоциями учебно-воспитательный процесс и оказывать влияние на эмоциональный фон взаимодействия субъектов образовательных отношений, умения сотрудничать, эмпатические умения (*конативный компонент эмоциональной культуры*);

– развитие рефлексивных умений, принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки; способности адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций

эмоционального реагирования участников педагогического процесса, готовности к профессиональной самореализации и саморазвитию (*рефлексивный компонент эмоциональной культуры*).

Процесс формирования эмоциональной культуры студентов в образовательном процессе университета осуществлялся тремя этапами: становление профессионального опыта, аккумуляция профессионального опыта, обобщение профессионального опыта.

На первом этапе (становления профессионального опыта) осуществлялось (2013 г.):

- формирование у студентов представления о будущей профессиональной деятельности как целостной системе, включающей в себя, в частности, формирование компонентов эмоциональной культуры;

- развитие эмоциональной направленности личности;

- получение будущими педагогами знаний, связанных с пониманием собственных эмоций и их регуляцией, распознаванием эмоциональных проявлений субъектов образовательного пространства и эмоциональной их поддержки, определением и анализом сложностей педагогической работы, взаимодействия с обучающимися и возможностей их преодоления;

- развитие нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, позитивного психоэмоционального поведения личности, формирование ее волевых структур.

На втором этапе (аккумуляция профессионального опыта) происходили (2015-2019 г.г.):

- актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов, процесс профессионального обучения и степень удовлетворенности получаемой профессией;

- развитие эмоциональных умений студентов за счет внедрения элементов инновационных педагогических технологий;

- формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации

профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, развитие умений адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать эмоциональные проявления субъектов педагогического процесса, регулировать собственные эмоции, педагогически целесообразно насыщать положительными эмоциями учебно-воспитательный процесс и оказывать влияние на эмоциональный фон взаимодействия субъектов образовательных отношений;

– развитие рефлексивных умений, принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки.

На третьем этапе (обобщение профессионального опыта) происходило (2019-2021 г.г.):

– обобщение и систематизация полученных знаний и практических навыков студентов;

– повышение уровня потребности у будущих педагогов в осознанном и эмоционально-направленном профессиональном самообразовании;

– определение способности адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса, готовности к профессиональной самореализации и саморазвитию.

С целью формирования *аксиологического компонента* эмоциональной культуры будущих педагогов в лекционные и практические занятия, а также задания по педагогической практике были включены теоретические вопросы и практические задания, направленные на формирование у студентов ценностных ориентиров осмысления и принятия ценности эмоциональной сферы личности и ее проявлений в педагогическом процессе; важности эмоциональных составляющих образовательного процесса и практической профессиональной работы; ориентированности будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленности личности студента на профессиональную деятельность,

мотивацию и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии (В содержание учебных дисциплин были включены такие темы, как «Эмоции в профессии педагога», «Эмоции и взаимоотношения в педагогическом коллективе», «Искусство управления эмоциями»; были проведены мастер-классы «Эмоциональное здоровье педагогов дошкольных образовательных организаций», «Эмоциональная культура как элемент профессиональной культуры педагогов»; реализованы исследовательские проекты «Эмоциональная культура молодых педагогов», «Управление эмоциями в педагогическом коллективе»; организованы выставки-презентации методических разработок «Арт-технологии в эмоциональном развитии ребенка», «Основы арт-терапии и музыкотерапия», реализованы видео-практикумы по проблемам эмоционального взаимодействия участников образовательных отношений; конкурсы профессионального мастерства студентов «Работа с родителями по формированию основ эмоциональной культуры дошкольников»; составление текста копирайтинга, обосновывающего особенности эмоциональной культуры; применялись в процессе различных форм работы свободные дискуссии, сценические импровизации и пр.).

С целью формирования *волевого компонента* эмоциональной культуры будущих педагогов в содержание практических занятий и педагогической практики были включены задания, направленные на развитие нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, позитивного психоэмоционального поведения личности, формирование ее волевых структур (Например, проведение игр «Игра на честность», «Запрещенное движение», упражнение «Черепашка», квесты «Индивидуальная траектория формирования эмоциональной культуры младшего школьника», дебат-сессии «Упорство и труд все перетрут!», «Сила воли», использование элементов арт-терапии, освоение методов эмоциональной саморегуляции и пр. В процессе проведения педагогической практики перед студентами были поставлены следующие задачи: разработать упражнения для детей старшего

дошкольного возраста, направленные на развитие силы воли; разработать упражнения, направленные на сформированность привычки волевого поведения у младших школьников; проанализировать урок с позиции контроля и самоконтроля в учебной деятельности; разработать структуру управления своими эмоциями в условиях возможной конфликтной ситуации в образовательной организации, придавая им конструктивный характер, и пр.).

С целью формирования *когнитивного компонента* эмоциональной культуры будущих педагогов в лекционные и практические занятия были включены теоретические вопросы и практические задания, направленные на получение будущими педагогами знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса, возможностях регулирования педагогом своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональных проявлений обучающихся, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения (Например, «Упражнения на воображение», «Напиши рассказ, соответствующий характеру музыкального произведения», «Чтение стихотворений с определенной интонацией», «Прослеживание чувств», «Скрытые чувства», анализ продуктов деятельности детей для выявления оригинальности, использование «многослойных» задач и пр.).

С целью формирования *конативного компонента* эмоциональной культуры будущих педагогов в содержание практических занятий и педагогической практики были включены задания, направленные на формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, развитие умений адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать эмоциональные проявления субъектов педагогического процесса, регулировать собственные эмоции, педагогически целесообразно насыщать положительными эмоциями учебно-воспитательный процесс и оказывать влияние на эмоциональный фон взаимодействия

субъектов образовательных отношений (Например, были проведены свободные дискуссии «Самопредставление», «Информация о себе», «Прими другую точку зрения», конструирование тематического портфолио, свободные сочинения на темы «Субъект-субъектное отношение к самому себе», «Моя эмоциональная культура», использовалось упражнение «Киносюжет» и пр.) .

Для эффективного формирования *рефлексивного компонента* эмоциональной культуры будущих педагогов в содержание практических занятий и педагогической практики были включены задания, направленные на развитие рефлексивных умений, принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки; способности адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса, готовности к профессиональной самореализации и саморазвитию (Например, студентам предлагались следующие задания: «Дать оценку настроения класса в начале урока (в конце урока)», «Проанализировать эмоциональное состояние группы детского сада (класса) перед проведением занятия (после него)», «Подобрать способы установления контакта с классом (группой детского сада)», «Спроектировать условия для рефлексивной деятельности учащихся на уроке», сделать рефлексивный анализ с помощью «дерева целей», разработать и решить ситуации самооценки для рефлексии личной профессионально-педагогической успешности и пр.).

Таким образом, в ходе проведения формирующего эксперимента широко применялись формы и методы обучения, активизирующие познавательную деятельность и эмоциональное развитие студентов, вырабатывающие практические навыки их эмоционального поведения.

Нами была разработана система герменевтико-педагогических ситуаций, в процессе которых происходит взаимодействие субъектов образовательных отношений (обмен эмоциями, знаниями, ценностями), которые были включены в различные виды работ со студентами.

Герменевтико-педагогические ситуации предлагались студентам в различных формах его предъявления: в форме описания эмоционально сложной ситуации в системе педагогических взаимоотношений, просмотр видео (фрагменты художественных фильмов, мультипликационных фильмов). Например, просмотр и анализ эмоционально-сложных ситуаций в таких художественных фильмах, как «Большая перемена» (режиссер Алексей Корнев), «Доживем до понедельника» (режиссер Станислав Ростоцкий), «Республика ШКИД» (режиссер Геннадий Полока), «Чучело» (режиссер Ролан Быков), «Учитель на замену» (режиссер Тони Кэй), «Школа» (режиссер Валерия Гай Германика) и др. Будущим педагогам предлагались фильмы, удовлетворяющие профессиональным и возрастным интересам обучающихся. При обсуждении герменевтико-педагогических ситуаций мы создавали необходимые условия для продуктивности и результативности такой работы: формулировалась основная проблема, требующая разрешения; в процессе дискуссии выясняли личные позиции будущих педагогов (обмен ценностями и смыслами осуществлялся в процессе обсуждения).

Решение герменевтико-педагогических ситуаций выступало в роли интегратора и предполагало включение будущих педагогов в дискуссию и диалог. Обращалось внимание на то, что во время дискуссии обучающиеся должны были приводить аргументированные доказательства своей точки зрения, делать выводы, адекватно оценивать, делать те или иные замечания, выражать сомнение, свое субъективное согласие или не согласие. В процессе таких видов работы у студентов развиваются навыки управления своим эмоциональным поведением. Обращение к диалогу предполагал принцип паритетности, так как диалог будет являться одним из методов работы в перспективе профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. Для решения герменевтико-педагогических ситуаций мы заранее формулировали и продумывали содержание вопросов (Какие проблемы затрагивает данный художественный фильм? Актуальна ли данная проблема в современном педагогическом образовании? Аргументируйте собственное

отношение к данному фильму. Согласны ли Вы с режиссером фильма? Обоснуйте позицию и пр.). Необходимо отметить, что в процессе данной работы происходила рефлексия собственного эмоционального опыта обучающихся.

Огромным потенциалом для формирования эмоциональной культуры студентов-педагогов обладает изучение дисциплин психолого-педагогического цикла («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности ребенка», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность» и др.). Усиление содержательного наполнения образовательного процесса в аспекте формирования эмоциональной культуры студентов осуществлялось за счет внесения изменений в содержательное наполнение психолого-педагогических дисциплин в соответствии со стандартом 44.03.01 «Педагогическое образование», профили «Начальное образование», «Дошкольное образование»; 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Начальное образование. Организация внеурочной деятельности», «Начальное образование. Инклюзивное образование», «Дошкольное образование. Логопедическая деятельность», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», программа «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования» (сетевая, вуз-партнер «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»), 44.04.01 «Педагогическое образование», программы «Управление образованием», «Управление образованием и проектный менеджмент».

Изменение содержания предметов психолого-педагогического цикла осуществлялось следующими способами:

– в процессе изучения соответствующих тем или вопросов преподаватель ориентировался на эмоциональные составляющие

педагогического взаимодействия и профессионального развития студента;

– в содержание психолого-педагогических дисциплин были включены дополнительные темы, связанные с получением будущими педагогами знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса, возможностях регулирования педагогом своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональных проявлений обучающихся, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантах их решения.

Данные изменения в содержательном наполнении образовательного процесса имели некоторую степень разрозненности, не создавали целостного представления об эмоциональных составляющих процесса педагогического взаимодействия. С целью объединения и расширения знаний будущих педагогов в данном аспекте, создания благоприятных условий для формирования их эмоциональной культуры в образовательный процесс были спроектированы и включены следующие эмоционально насыщенные курсы: «Технологии развития творчества средствами изобразительного и музыкального искусства», «Арт-технологии в развитии креативности ребенка», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Музейная педагогика», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Психологические основы управления дошкольным образовательным учреждением», «Психология управления» (Приложения 1-3).

Например, рассмотрев проблему формирования эмоциональной культуры средствами музейной педагогики, мы можем констатировать, что данное направление исследования недостаточно изучено в научной литературе и практической деятельности. При изучении данного вопроса мы обращали внимание прежде всего на о средства музейной педагогики, которые направлены на формирование у студентов-педагогов эмоциональной культуры. Современная педагогика ставит перед собой задачу сформировать

и развить музейную культуру и ценностное отношение к предметам искусства. Средства музейной педагогики мы будем понимать как приемы, методы, способы, а также материальные объекты и элементы предметно-пространственной среды, созданные или разработанные для образовательно-воспитательного процесса, специально предназначенные для осуществления педагогической деятельности в области музееведения [277].

В дисциплины «Психология управления», «Психологические основы управления образовательной организацией», «Психологические основы управления дошкольным образовательным учреждением» был включен модуль «Эмоциональная культура педагога». В процессе освоения перечисленных выше дисциплин рассматривались следующие темы: «Эмоциональное поведение сотрудников в образовательной организации», «Проявления эмоций учителем», «Эмоциональное взаимодействие сотрудников в педагогическом коллективе», «Проявление эмоций педагогами в процессе делового общения», «Насыщение эмоциями учебно-воспитательного процесса в образовательной организации», «Условия создания эмоционально-позитивного фона занятия (урока) в детском саду (в школе)», «Эмоциогенный компонент оценки знаний обучающихся» и пр.

На основании вышеизложенного мы можем констатировать, что процесс освоения указанных дисциплин обладает большими возможностями для формирования эмоциональной культуры студентов-педагогов. Несформированная эмоциональная культура у будущих педагогов может стать одной из причин различных конфликтных ситуаций между педагогами и воспитанниками, что может привести к неудовлетворенности выбранной профессией, неуверенности в правильном выборе профессии и прочим. Так, недостаточная эмоциональная устойчивость наблюдается в основном среди молодых педагогов, недостаточно подготовленных к эмоциогенным ситуациям, которые могут возникать в профессиональной среде. Не случайно профессия педагога связана с большой эмоциональной нагруженностью – эмоциогенность предопределена в самой природе труда педагога [279].

В ходе проведения вышеперечисленных дисциплин широко применялись следующие формы и методы обучения:

– *методы* (поисковые методы, диалогическое проблемное изложение, метод демонстраций, анализ эмоционального опыта, метод работы с текстом, диагностические беседы, свободные дискуссии, коллективное обсуждение, методы педагогической интроспекции, анализ конкретных ситуаций, музыкально- и арт-терапии, коммуникативные ситуации);

– *приёмы* (рефлексия, образные сравнения, эмоциональная идентификация, аутогенная тренировка, эмоциональная обратная связь, витагенное образование (А.С. Белкин), эмоциональная ассоциация, творческие упражнения, психогимнастические упражнения, музыкально-ритмические упражнения, упражнения на релаксацию, сценическая пластика, работа с голосом, драматизация эмоциональных состояний);

– *формы* (интерактивные лекции, проблемные лекции, лекции с запланированными ошибками, лекция-визуализация, мини-лекции, воркшопы, конференции, форсайт-сессии, семинары-проблематизации, семинары-практикумы, педагогические чтения, организация студенческих образовательных и научных мероприятий, тренинги, творческие группы, круглые столы, построение индивидуального образовательного маршрута, самообразование, самостоятельная работа студентов);

– *средства* (видеофильмы (в том числе без сопровождения текста), мультимедийные продукты учебного назначения, музыкальные композиции, изобразительное и литературное творчество и др.);

– *технологии* (контекстное обучение, игровые, проектные, информационно-коммуникационные, кейс-технологии, рефлексивные, арт-технологии (музыкотерапия, изотерапия, фототерапия, библиотерапия), творческие, исследовательские) и др.

Игровые профессионально-образовательные технологии позволяют развивать профессионально-аналитическое мышление, творческое воображение обучающегося, формируют профессиональные компетенции и

позволяют выработать лично-индивидуальный способ поведения при непосредственном решении педагогических задач. Превалирующая роль принадлежит «обратной связи» – эмоциональной рефлексии профессиональной деятельности для положительного решения проблемных образовательных зон и проблемных ситуаций профессионально-личностного роста будущих педагогов. Студенты овладевают механизмами управления личными эмоциональными состояниями и состояниями участников образовательных отношений. Элементы деловых игр помогают раскрытию личностного потенциала будущего педагога, а не только формированию у него знаний и умений. В результате деловой игры студент познает себя, осознает свое эмоциональное состояние (Например, соревновательно-игровые форматы – конкурсы профессионального мастерства «WorldSkills» (принимали участие студенты-бакалавры направления «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»), деловые и учебно-деловые игры «Сказки и эмоции», «Музыкальное искусство и эмоции»; игры-викторины «Творчество как форма проявления эмоций», «Педагог и родитель: вопросы сотворчества и сотрудничества», игровые упражнения, направленные на обучение студентов регуляции своего поведения и эмоционального состояния – «Замороженные», «Спящие львы», «Приветствия без слов», «Запаздывающая гимнастика», составление интеллект-карт по формированию основ эмоциональной культуры у детей дошкольного и школьного возраста), дидактические игры «Явные и скрытые эмоции», «Разговор с эмоционально-негативно настроенными родителями», имитационно-моделирующие игры, сюжетно-ролевые игры, музыкальные игры-драматизации (в рамках дисциплины «Музыкально-театральная деятельность» была поставлена музыкальная сказка «Лесная школа» (бакалавры 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Технология. Дополнительное образование»)), театрализованные практикумы-этюды, поисково-апробационные игры на развитие эмоциональности будущих педагогов и пр.).

Контекстные технологии переводят студента в деятельностную позицию за счет создания ситуаций с социальным и содержательно-функциональным контекстом. Эти ситуации отражают нормы отношений и социальных действий в конкретном педагогическом процессе, их ценностную ориентацию, характеризуют социально-психологические качества и характеристики педагогов. В этой связи нами был использован опыт научно-педагогической школы А.А. Вербицкого [91], в которой применяются формы и средства обучения для моделирования социального и предметного содержания деятельности. При контекстом обучении содержание определяют ситуации. В педагогическом образовании моделирование ситуаций поможет будущим педагогам понять как наиболее эффективно обучать своих подопечных. Использование данной технологии в нашем исследовании выразилось в конструировании эмоционально-насыщенной творческой среды, в которую обучающиеся погружались в процессе формирующего экспериментального исследования. Студентам предлагалось спроектировать нестандартные занятия с использованием эмоционально-насыщенной среды.

Элементы *проектных* технологий формируют у обучающихся умения разбираться в учебно-информационном пространстве, самостоятельно планировать личные практико-ориентированные и профессионально-прикладные знания. В плане формирования эмоциональной культуры наиболее результативны информационно-аналитические, имитационно-игровые и специализированные практико-ориентированные проекты, поскольку обогащают будущих педагогов знаниями об эмоциональной организации личности, отражающими принятию ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности (были реализованы проекты-постановка сказок (в том числе музыкальных), подготовка видео-репортажей, видео-клипов и презентаций, разработка проектов по темам «Эмоциональное благополучие ребенка в дошкольной образовательной организации», «Эмоции в жизни дошкольников», индивидуальные проекты, мини-проекты,

выпускные квалификационные работы по теме эмоциональной культуры и пр.).

Элементы *кейс-технологий* позволяют обучающимся осознать многозначность различных возникающих в реальной педагогической деятельности эмоционально сложных ситуаций, развивают самостоятельное, критическое и аналитическое мышление, развивают у студентов умение отстаивать альтернативную точку зрения на ситуацию и аргументированно высказывать свою, концентрируют достижение «ситуации успеха». Данные технологии предоставляют возможность применения педагогом эмоционального интеллекта для эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства и обогащения эмоционального опыта. В нашем исследовании мы использовали следующие кейсы: это кейсы, описывающие реальную эмоционально сложную педагогическую ситуацию; кейсы, которые были искусственно сконструированы; кейсы по выявлению и преодолению типичных эмоционально-поведенческих ошибок; кейсы репродуктивно-творческого, исследовательского, творческого уровня (Приведем примеры использования данной технологии в нашем эмпирическом исследовании – моделирование различных ситуаций поведения в условиях конфликтной ситуации в образовательной организации; различные кейс-задачи «Ребенок плачет», «Настроение и профессия», разработка самими обучающимися эмоционально-сложных ситуаций и кейсов, их решение, использование метода инцидента и пр.).

Информационно-коммуникационные технологии позволяют формировать эмоциональную культуру за счет применения инновационных методов и приемов обучения с использованием информационных компьютерных продуктов, реализуя при этом эмоционально-ценностный компонент содержания образовательной среды. Мотивационный аспект реализации этих технологий обуславливает стремление к совершенствованию личного эмоционального опыта, возникающего в ходе реализации профессиональных функций (Приведем пример использования

данной технологии в формировании эмоциональной культуры будущих педагогов: проведение компьютерных музыкально-дидактических игр, создание фото-шопов настроений (музыка-эмоция), видеообсуждение и пр.).

Диалоговые технологии отличаются дидактическими возможностями развития когнитивной, креативной и рефлексивной сфер личности, учитывают реальные потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные возможности будущих педагогов. Формируются навыки социального взаимодействия в реальных ситуациях профессионального общения и проявления собственной активности (Например, были использованы групповые дискуссии, обсуждения, дебаты, учебные споры-диалоги; интервью с родителями воспитанников по заданной теме; использование «Техники аквариума», проведение телемостов, открытых кафедр; игр «Волшебный стул», «Дразнящий собеседник», «Урок для себя», «Передай апельсин», «Кошки-мышки», «Отбери шарик», «Привет себе любимому» и др.).

Рефлексивные технологии применяются в нашем исследовании в связи с процессом усвоения содержательного компонента эмоциональной культуры и в аспекте саморазвития педагога, его профессионального и личностного роста. Рефлексивные технологии позволяют студентам высказывать различные точки зрения. Эмоциональная культура раскрывается за счет стремления студентов к совершенствованию на основе рефлексии личного эмоционального опыта (Например, постоянный анализ собственных эмоциональных проявлений при проведении профессиональных проб; критическая оценка своих эмоциональных проявлений на педагогической практике; педагогические эссе «Смотрю на себя со стороны», «Рефлексивный анализ профессиональной пробы»; групповая рефлексия; ведение рефлексивных дневников; рефлексивные игры, направленные на эмоциональное развитие будущих педагогов, снятие стереотипов, умения анализировать человеческие отношения; проведение диагностических

практикумов, групповой анализ упражнений (видеоанализ); выявление в ходе занятий «эмоционального лидера» и др.).

Исследовательские технологии воспитывают у будущих педагогов умение самостоятельно работать над педагогической задачей, придают деятельности творческий характер, формируя аналитические, прогностические и коммуникативные умения. Мотивация студентов при реализации исследовательских технологий охватывает всю сферу способов эмоционального реагирования, поведенческих форм и возможностей эмоциональной поддержки субъектов педагогического пространства. (Например, использование теории решения изобретательских задач (работа в подгруппах), участие в студенческих научно-практических конференциях (21 международная научно-практическая конференция в честь 75-летия образования Калининградской области «Миссия образования – мир будущего», написание студентами статей по данному направлению исследования (Потменская Е.В., Скерсене Ж.А.. Создание психолого-педагогических условий здоровьесбережения педагогов ДОУ. Евразийский союз ученых (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. – 2018.–№ 9 (54). – С. 55-58; Потменская Е.В., Агеева Н.С Изучение формирования благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе. Сборник статей научно-информационного центра «Знание» по материалам 55 международной научно-практической конференции в двух частях: «Развитие науки в XXI веке», г. Харьков, 2019. – С. 47-55 и пр.). Также будущим педагогам предлагалось во время уроков и внеклассных мероприятий отследить различные методы и приемы, используемые учителем (воспитателем) для развития у детей эмоций, и протоколирование деятельности учителя (воспитателя) и детей с целью выявления проявлений эмоций, оформление протокола наблюдения, анализ полученных результатов.

Использование данной совокупности технологий, методов, приемов, форм, средств имело практико- и личностно-направленный характер и в

комплексе обеспечивало реализацию технологического подхода к формированию эмоциональной культуры студента – будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе. Например, использование творческих упражнений на дисциплинах эстетического цикла, являлось попыткой разрушить или, по крайней мере, поставить под сомнение стереотипы и привычки принятия нестандартных решений в процессе выполнения упражнений. В процессе реализации практических занятий на дисциплинах эстетического цикла мы применяли различные типы творческих упражнений, которые тем или иным образом оказывали влияние на эмоциональную культуру студентов-педагогов. Так, творческие упражнения «Страна настроений» направлены на умение различать эмоции, упражнение «Хорошее настроение» – на развитие эмоциональной произвольности, мимики, жестов, «Вместе весело шагать» – на способность управлять собственными эмоциями, «Эмоции удовольствия и радости» – на развитие техники выразительных движений и развитие эмоций удовольствия и радости; «Эмоции гнева» – на развитие умения различать эмоциональный мир человека; «Эмоция страха» – на развитие эмоциональной сферы. На развитие эмоционально-волевой сферы студентов использовались творческие упражнения для развития мимики, пантомимики, интонаций, а также творческие упражнения, направленные на тренировку эмоций, угадывание эмоций, классификацию чувств, изображение своего настроения при помощи красок (сюжетные рисунки и абстрактные рисунки), творческие упражнения на различные ассоциации [274].

Целевые ориентиры использования различных технологий позволяли осуществлять целенаправленную деятельность на всех этапах формирования эмоциональной культуры, поскольку включали в себя развитие навыка анализа и самоанализа, эмоционально-личностную насыщенность процесса обучения и эмоционально-интеллектуальную рефлексию на основе имитационного и ролевого моделирования.

Активное использование в образовательном процессе элементов художественного, музыкального и литературного творчества давало возможность глубокого проникновения студентов в пространство чувств и эмоций, создавало условия для выражения собственного эмоционального отношения к изучаемому материалу, отражения в сознании будущих педагогов эмоционально насыщенной педагогической среды, выражения эмоционального к ней отношения. Можно утверждать, что музыкальное искусство является общепринятым фактором, влияющим на эмоциональную сферу личности человека. И с этим утверждением нельзя не согласиться. Музыка как вид искусства способна волновать, радовать, навеять грусть и способствовать размышлениям. Музыка по своей природе эмоциональна, так как передает настроения, чувства, мысли через красоту звучания мелодии. А красота, как правило, воспринимается человеком на эмоциональном уровне [278].

Кроме того, развитию эмоциональных переживаний будущего педагога способствовало включение в процесс освоения педагогического знания образных сравнений, музыкально-теоретического анализа, сравнительно-эмоционального анализа, цитат, пословиц, метафор, афоризмов, которые предлагались студентам как в ходе лекционной подачи материала с развернутым комментарием преподавателя, так и в процессе проведения других форм занятий с комментариями студентов. Применяемые в образовательном процессе видеофильмы и репортажи (снятые студентами) создавали условия не только для развития представлений студентов об эмоциональной сфере личности, но и формирования самосознания будущего специалиста.

Важное значение имели коллективные и групповые формы самостоятельной работы будущих педагогов, осуществление которых формировало особую рефлексивную среду, создающую благоприятные условия для развития рефлексивных умений и навыков, способствующую развитию профессионально-личностных возможностей студентов,

уменьшению неблагоприятных эмоциональных проявлений, мешающих решению общих задач, раскрытию индивидуальных особенностей студента в ситуации педагогического взаимодействия, обеспечивая мотивированность и эмоциональную насыщенность образовательного процесса.

Развитие всех компонентов эмоциональной культуры педагога наиболее активно осуществляется в процессе педагогической и производственной практик, прохождение которых предполагалось на базе Ресурсных центров Института образования БФУ им. И. Канта (Основными базами выступали Ресурсный центр «Педагогическое образование» на базе ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж» в г. Черняховске, Ресурсный центр «Педагогическое образование» на базе МАОУ гимназия № 40 им. Ю.А. Гагарина, Ресурсный центр «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ детского сада № 56, МАОУ гимназия №1, МАОУ лицей №18, МАОУ гимназия № 32, МБОУ СОШ «Школа будущего» и др.).

В процессе прохождения студентами разного вида педагогических практик были добавлены задания, направленные на:

- включение в процесс прохождения практики (в начале и в конце ее проведения) рефлексивных методик для определения будущими педагогами развитых личностных качеств, умений и навыков для эффективности практической педагогической деятельности (ведение рефлексивного дневника педагогической практики);

- возможность выбора будущим педагогом содержательной ориентированности практической работы (в зависимости от целевых ориентиров конкретного образовательного учреждения) для приобретения профессиональных навыков;

- решение поставленных в ходе практики профессиональных задач, которые ставятся и решаются в русле базовых курсов посредством включения в реальный учебный процесс с целью развития умения решать педагогические задачи.

На протяжении всех видов практик у каждого студента имеется опытный наставник, руководитель (педагог-психолог ресурсного центра), помогающий будущему специалисту осуществлять анализ своего профессионального поведения, консультирует по различным аспектам учебно-профессиональной деятельности, помогает преодолеть возникающие сложности и конфликты [275].

Так, в содержание педагогической практики были включены задания: «Разработать систему игр (дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных), направленных на развитие у детей дошкольного (школьного) возраста эмоциональной составляющей», «Подобрать музыкальный репертуар, способствующий развитию эмоциональной сферы у детей дошкольного (младшего школьного) возраста», «Разработать игровые приемы, способствующие развитию эмоций у детей дошкольного (младшего школьного) возраста», разработать с детьми занятия на темы «Рисование своих чувств», «Рисование своих переживаний», «Рисование своего настроения» и пр.

Каждый студент, выходя на практику, получает комплекс заданий, направленных на формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий (Приложение 2).

В период прохождения всех видов педагогических практик будущие педагоги анализируют влияние эмоциональной составляющей на эффективность образовательного процесса в детских садах и школах и отмечают полученные результаты в своих рефлексивных педагогических дневниках практики. Кроме того, в процессе педагогической практики студенты имели возможность проанализировать практический опыт профессионального поведения высококвалифицированных педагогов, обладающих высоким уровнем сформированности эмоциональной культуры, понаблюдать за применяемыми способами эмоционального поведения и проанализировать их, сформировать необходимые эмоциональные умения путем включения в процесс педагогического взаимодействия [275].

Как было описано выше, в ходе прохождения всех видов педагогических практик студенты вели рефлексивные дневники педагогической практики, описывая собственные эмоции и состояния, опыт эмоционального поведения. Ведение дневника педагогической практики позволило студентам анализировать собственные эмоции в различных ситуациях профессиональной деятельности, выявлять причины сложностей, возникающих в процессе учебно-практической работы, определять наиболее подходящие способы эмоционального поведения в ситуациях педагогического взаимодействия. Кроме того, данная форма работы снижала эмоциональное напряжение студентов, поскольку рефлексия эмоционального поведения приводит к снижению степени эмоциональных переживаний.

Таким образом, мы можем констатировать, что в процессе профессиональной подготовки педагога имеется огромный развивающий потенциал для формирования эмоциональной культуры будущего специалиста. Описанный выше опыт формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в рамках формирующего эксперимента позволяет нам доказать правомерность использования ведущей идеи исследования, принципов, технологии, педагогических условий.

4.3. Анализ результативности экспериментальной работы по формированию эмоциональной культуры будущих педагогов

Экспериментальная работа проводилась в соответствии с обозначенными задачами научно-исследовательской работы. Итогом формирующего этапа эксперимента явилось проведенное контрольно-диагностическое исследование, позволившее выявить итоговый уровень сформированности эмоциональной культуры у будущих педагогов, дающий целостное, системное представление о результатах экспериментальной работы. Контрольный этап экспериментального исследования предполагал

выявление итогового уровня сформированности компонентов эмоциональной культуры у студентов в контрольных и экспериментальных группах.

С целью выявления уровня сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов мы применяли следующие методики: «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (в адаптации Н.П. Фетискина), «Незаконченные предложения» (адаптированная методика для изучения мотивации и положительного эмоционального отношения к профессии педагога), «Изучение ценностных ориентаций» (М. Рокич). Представляем полученные в ходе эксперимента данные.

Результаты изучения профессионально-педагогической мотивации представлены на рисунке 28.

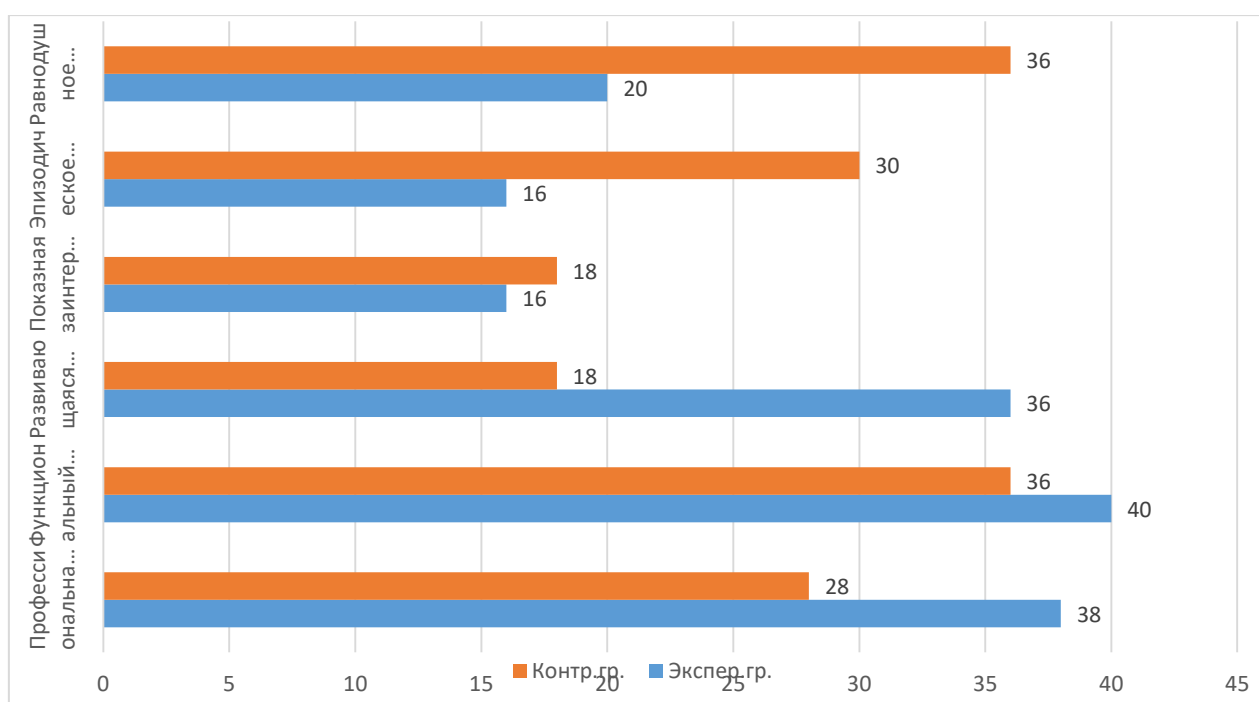


Рис. 28. Изменение уровней сформированности профессионально-педагогической мотивации

Анализируя полученные данные по усредненным профилям, можно говорить о том, что у студентов экспериментальных групп более высокие показатели наблюдаются по шкалам «Функциональный интерес», «Профессиональная потребность», «Развивающаяся любознательность».

Показатели контрольных групп по данным шкалам остались практически неизменны. Кроме того, в экспериментальных группах значительно снизились показатели по таким шкалам, как «Эпизодическое любопытство», «Равнодушное отношение», «Показная заинтересованность». Студенты контрольных групп в целом остались на прежнем уровне с минимальным отклонением по шкалам «Функциональный интерес» и «Равнодушное отношение». Можно констатировать, что студенты контрольных групп по-прежнему эмоционально слабо вовлечены в образовательный процесс, испытывают потребность в получении интересного материала. Однако несмотря на то, что имеется функциональный интерес, мы наблюдаем отсутствие заинтересованности в освоении профессиональных компетенций, любознательности в процессе обучения. У студентов экспериментальных групп наблюдается большая эмоциональная вовлеченность в образовательный процесс, любознательность в процессе обучения, они испытывают потребность в получении интересного материала, заинтересованность в освоении профессиональных компетенций.

На рисунке 29 представлены данные, полученные с помощью методики «Незаконченные предложения», адаптированной для изучения мотивации и позитивного эмоционального отношения студентов к педагогической деятельности.

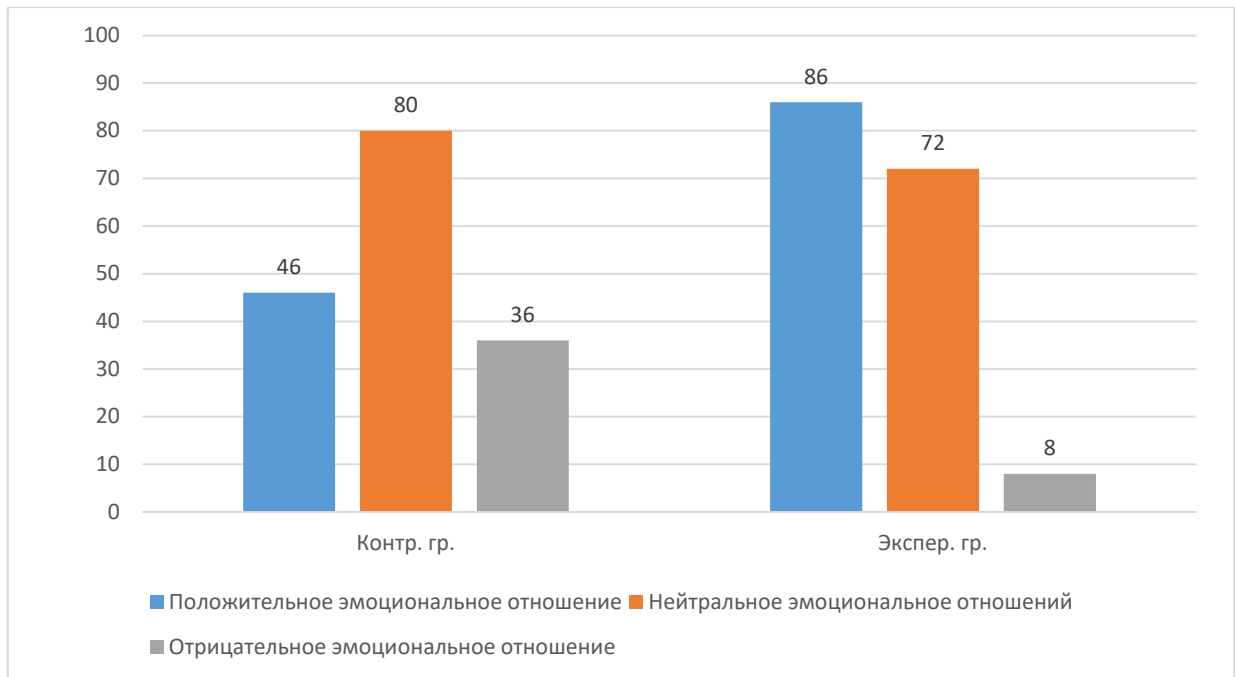


Рис. 29. Изменение уровней сформированности мотивации и позитивного эмоционального отношения студентов к педагогической деятельности

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения» дает основание говорить о том, что большая часть студентов экспериментальных групп (48%) демонстрирует положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности. Нейтральное эмоциональное отношение свойственно 72 студентам экспериментальных и 80 студентам контрольных групп (44% и 50% соответственно). Однако необходимо отметить, что значительная часть респондентов контрольных групп по-прежнему демонстрирует отрицательное эмоциональное отношение к будущей педагогической деятельности (22%).

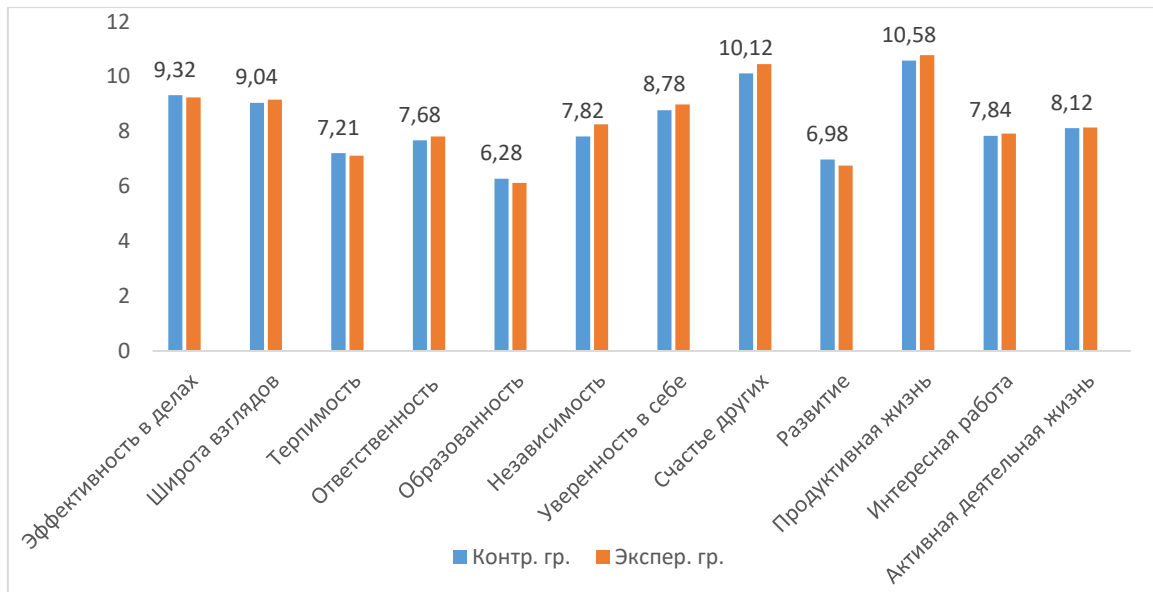


Рис. 30. Изменение уровней ценностных ориентаций будущих педагогов

Изучение ценностных ориентаций студентов – будущих педагогов по методике М. Рокича показало, что преобладающее значение среди терминальных и инструментальных ценностей по-прежнему имеют такие ценности, как «развитие», «образованность», «терпимость», «ответственность», «интересная работа», «независимость», «активная деятельная жизнь». Наименее значимы для студентов-педагогов остаются такие ценности, как «эффективность в делах», «счастье других», «широта взглядов». Средний показатель по определенным нами ценностям демонстрирует все еще недостаточную ориентацию студентов контрольных групп на ценности, являющиеся базовыми для профессии педагога, у студентов экспериментальных групп данный показатель чуть выше.

Таким образом, изучение аксиологического компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на контрольном этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (рис. 31). Полученные результаты позволяют говорить о невысоком уровне развития аксиологического компонента у респондентов контрольных групп, а также значительном повышении его уровня у студентов экспериментальных.

Сравнительный анализ сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа исследования

аксиологический		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
Формальный	Количество	94	16
	Стандартизованный остаток	5.4	-5.3
Оптимальный	Количество	52	110
	Стандартизованный остаток	-3.1	3.1
Индивидуально-творческий	Количество	16	40
	Стандартизованный остаток	-2.2	2.2

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	86.324 ^a	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группой наблюдаются значимые различия по уровням сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры после проведения формирующего этапа исследования: $\chi=86,324$; $P<0,01$.

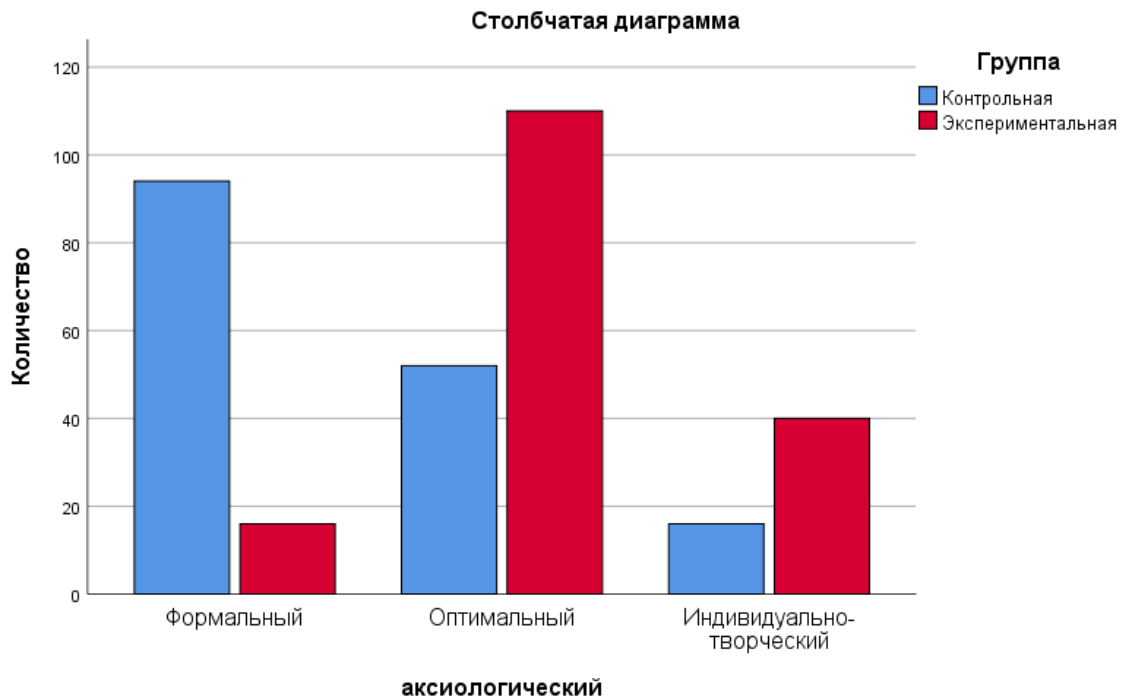


Рис. 31. Сравнительный анализ сформированности аксиологического компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа эксперимента

Таким образом, мы можем наблюдать, что в экспериментальной группе стало значимо больше респондентов с оптимальным и индивидуально-творческим уровнем сформированности аксиологического компонента.

Далее нами был исследован уровень сформированности волевого компонента эмоциональной культуры будущих педагогов для изучения которого были использованы следующие методики: изучение нервно-психической устойчивости в стрессе (В.Ю. Рыбников), самооценка психического состояния (САН), изучение волевой организации личности, шкала социальной дистанции Э. Богардуса. Проанализируем полученные данные.

Результаты исходной диагностики уровня нервно-психической устойчивости в стрессе представлены на рисунке 32, который наглядно

демонстрирует показатели нервно-психической устойчивости респондентов в стрессе. У студентов контрольных групп по-прежнему наблюдается хороший и удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости (66,3% респондентов), в связи с чем возможность нервно-психического напряжения и срывов у данных студентов маловероятна, острой реакции на стрессовую ситуацию у них наблюдаться не будет. У студентов экспериментальных групп также наблюдается высокий и хороший уровень нервно-психической устойчивости (74% респондентов). Однако у 13% студентов контрольных групп мы констатировали неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, предполагающий склонность студентов к нарушениям психической деятельности в стрессовых ситуациях, что может проявиться в неадекватности поведенческих реакций, неправильном восприятии действительности, что абсолютно недопустимо в педагогической работе, поэтому на этапе подготовки в вузе требуется обязательная коррекция данного уровня. У студентов экспериментальных групп неудовлетворительный уровень не наблюдается.

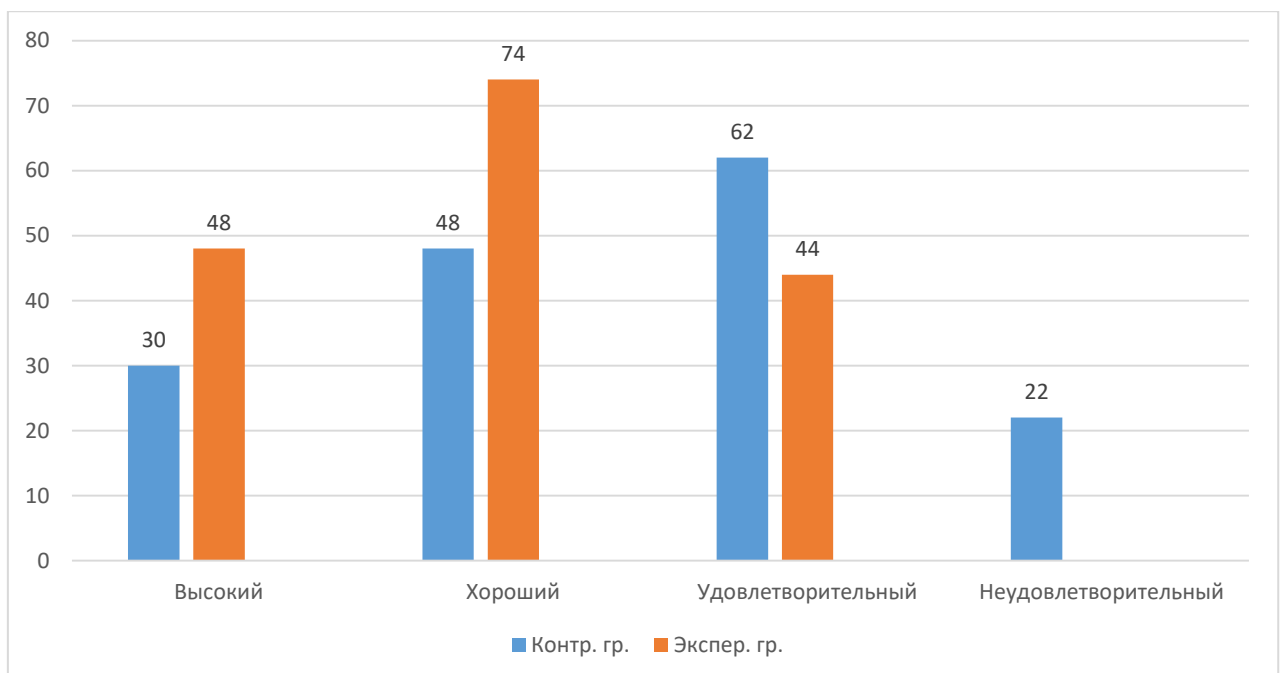


Рис. 32. Изменение уровней нервно-психической устойчивости в стрессе у будущих педагогов

На рисунке 33 нами проиллюстрированы результаты изучения психического состояния респондентов при помощи методики «Самооценка психического состояния: Самочувствие, Активность, Настроение». Анализ результатов, полученных с помощью методики САН, показывает, что у студентов, обучающихся в контрольных и экспериментальных группах, достаточно высокие баллы по шкалам «Активность» и «Самочувствие», по шкале «Настроение» средний уровень у студентов контрольных групп (44 балла), высокий балл у студентов экспериментальных групп (56 баллов), поэтому наблюдается благоприятное соотношение составляющих функционального состояния респондентов. У студентов экспериментальных групп на этапе констатирующего экспериментального исследования был несколько занижен показатель шкалы «Активность» (25 баллов), средние значения по шкалам «Самочувствие» и «Настроение» (46 и 47 баллов), на контрольном этапе данные шкалы заметно изменились (60 и 56 баллов соответственно).

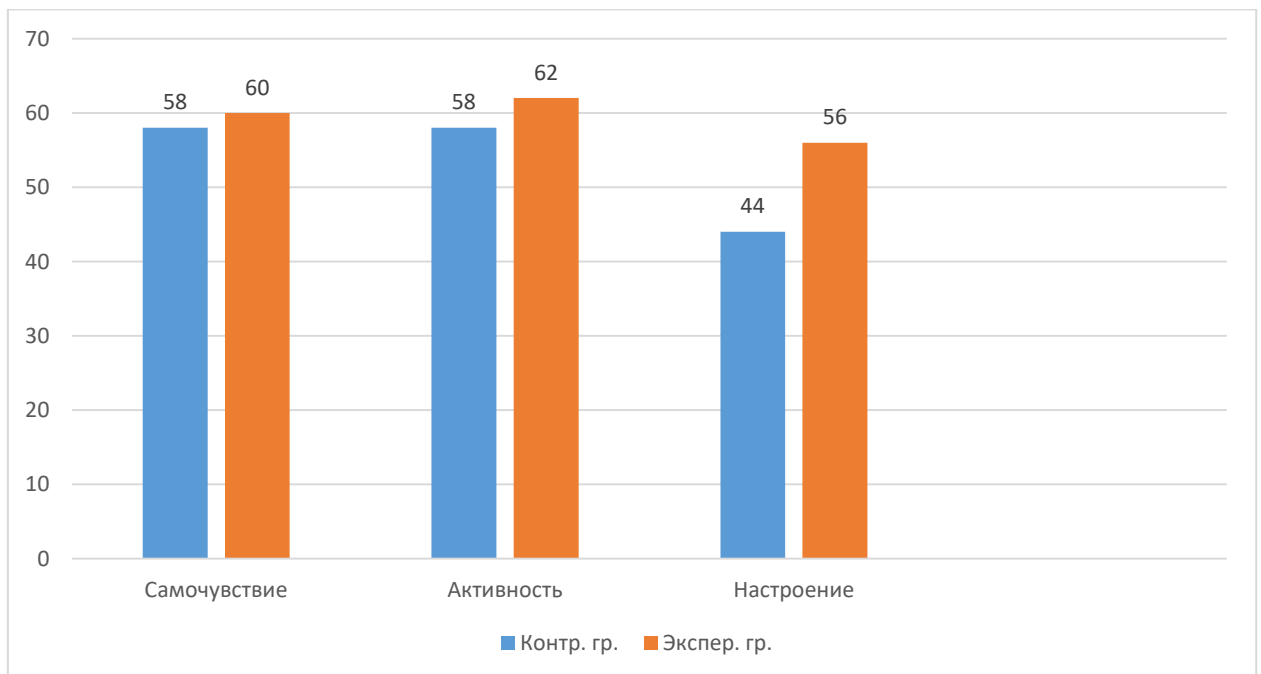


Рис. 33. Изменение уровней изучения психического состояния будущих педагогов

Результаты исследования волевой организации личности представлены на рисунке 34. Анализ результатов, полученных в процессе

изучения волевой организации личности в аспектах ее ценностно-смысловой организации, организации деятельности, волевых качеств личности (решительности, настойчивости, самообладания, самостоятельности) позволяет говорить о том, что общие показатели волевой организации личности студентов-педагогов всех групп не имеют значимых различий и в целом достаточно развиты. Степень развития таких качеств, как решительность, самообладание, настойчивость гораздо выше, нежели развитость самостоятельности и ценностно-смысловой организации.

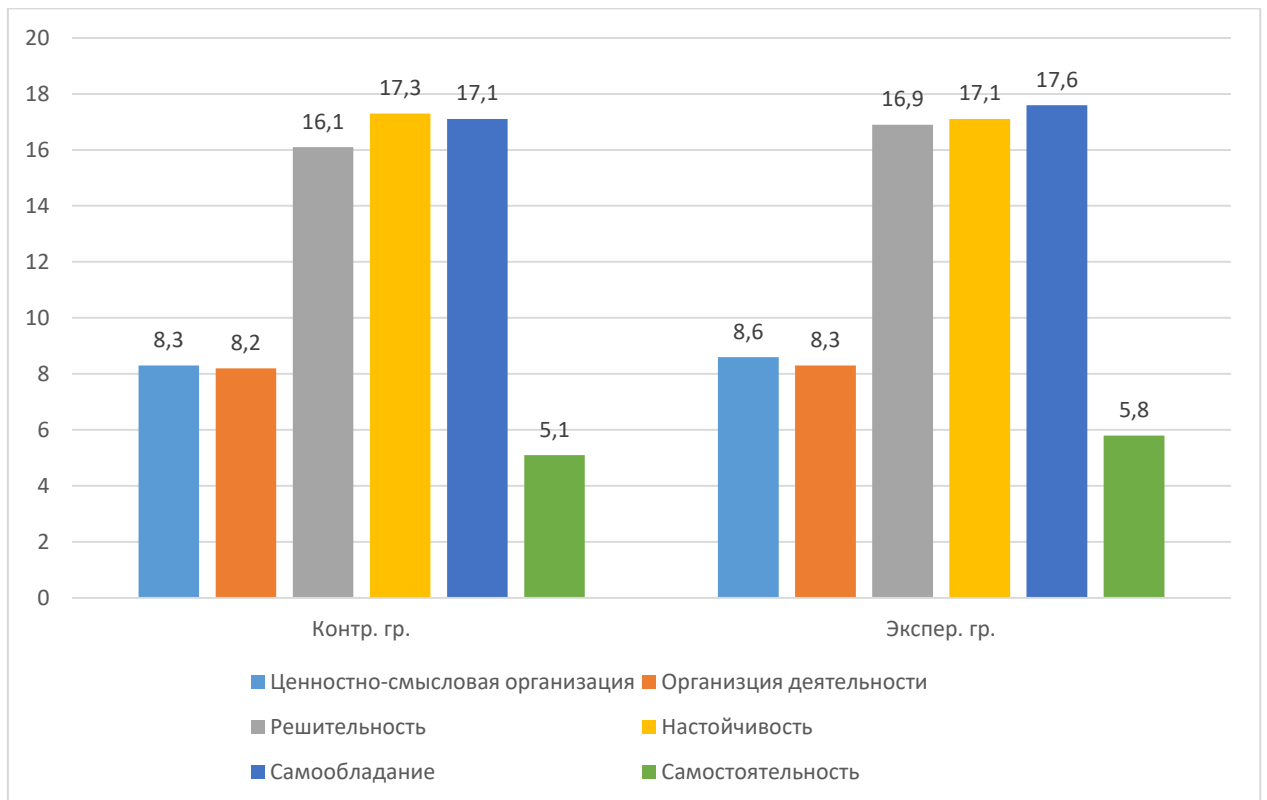


Рис. 34. Изменение уровней волевой организации у будущих педагогов

Результаты изучения социальной дистанции представлены на рис. 35. Анализ результатов, полученных в процессе изучения социальной дистанции студентов-педагогов позволяет говорить о том, что в контрольных группах показатели социальной приемлемости и социальной экспансивности по-прежнему имеют отрицательные значения, однако не достигают 50 %. В связи с этим можно говорить о том, что у испытуемых наблюдается невысокая степень социально-психологического принятия друг друга, а также психологического настроения на взаимодействие с другими людьми. У

студентов экспериментальных групп показатели социальной приемлемости и социальной экспансивности значительно изменились, характеризуя достаточную степень социально-психологического принятия друг друга, а также психологического настроя на взаимодействие с другими людьми.

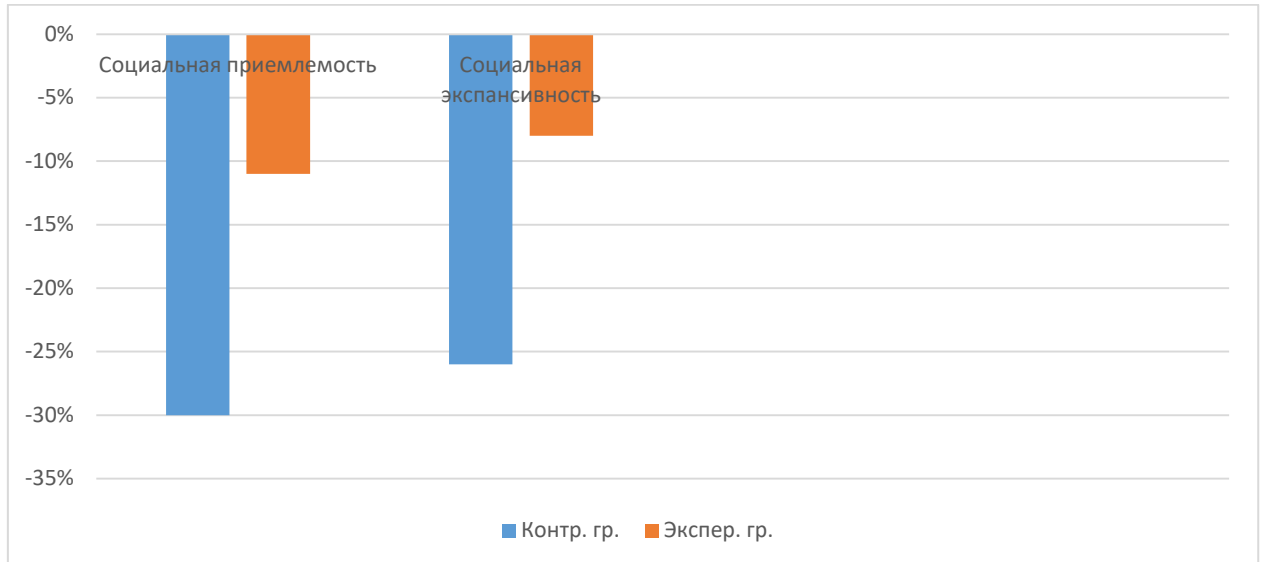


Рис. 35. Изменение уровней социальной дистанции у будущих педагогов

Изучение волевого компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (Рис. 36.) Полученные результаты показывают средний уровень развития волевого компонента у респондентов контрольных и экспериментальных групп.

Таблица 19

**Сравнительный анализ сформированности волевого компонента
эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и
экспериментальной группах после проведения формирующего этапа
исследования**

волевой	Группа	
	Контрольная	Экспериментальная

Формальный	Количество	70	2
	Стандартизованный остаток	5.8	-5.7
Оптимальный	Количество	66	106
	Стандартизованный остаток	-2.1	2.0
Индивидуально-творческий	Количество	26	58
	Стандартизованный остаток	-2.4	2.4

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	85.679 ^a	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группами наблюдаются значимые различия по уровню сформированности волевого компонента эмоциональной культуры после проведения формирующего этапа экспериментального исследования: $\chi=86,679$; $P<0,01$.

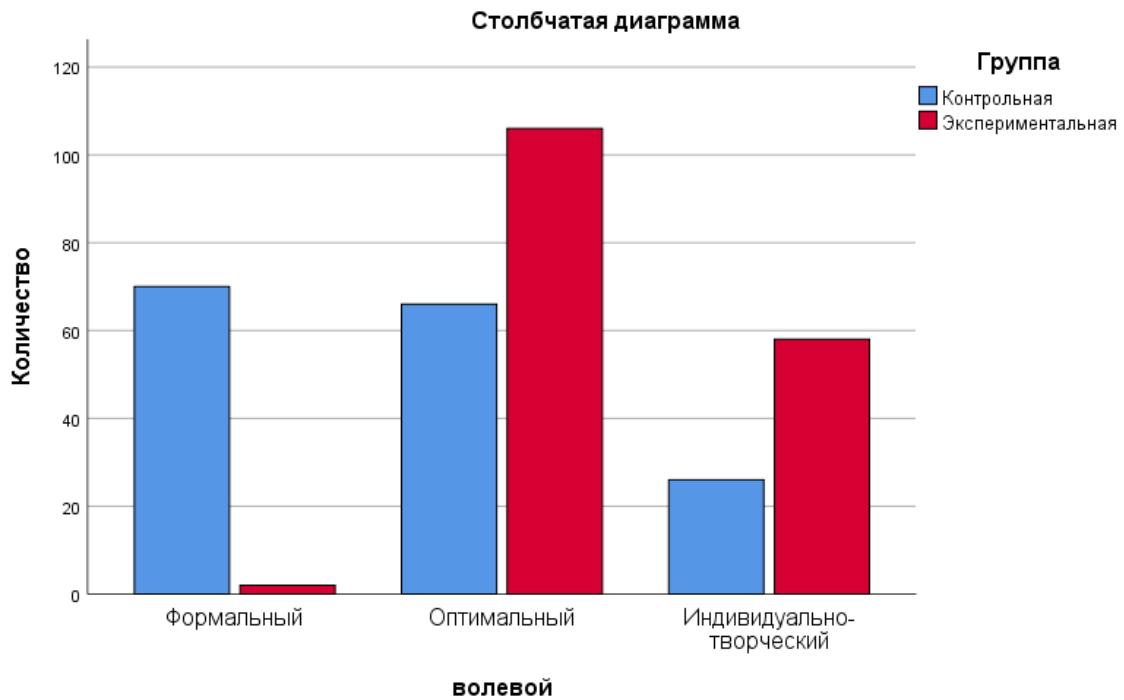


Рис. 36. Сравнительный анализ сформированности волевого компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа эксперимента

Можем наблюдать, что в экспериментальной группе стало больше обучающихся с оптимальным и индивидуально-творческим уровнем сформированности волевого компонента эмоциональной культуры.

Далее нами был исследован уровень сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов, для изучения которого были использованы: тест контроля знаний об эмоциональной организации личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, а также решение герменевтико-педагогических ситуаций. Проанализируем полученные данные. Результаты представлены на рис.37.

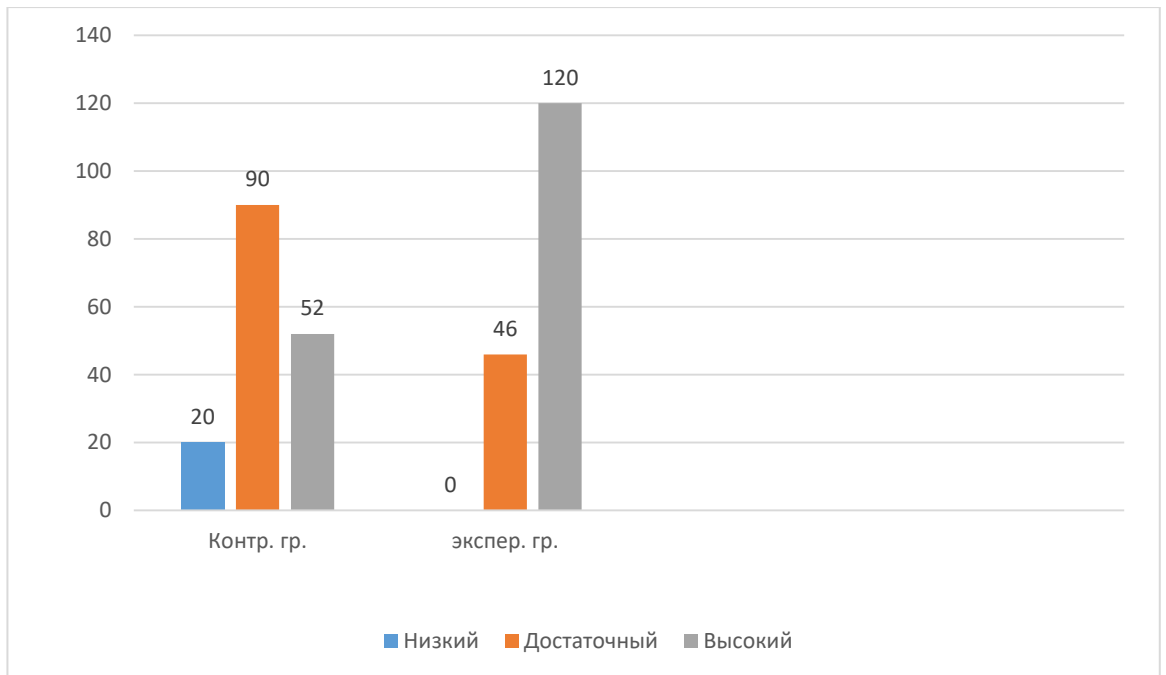


Рис. 37. Изменение уровней оценивания теста контроля знаний у будущих педагогов

Анализ результатов, полученных в ходе тестирования знаний будущих педагогов, позволил оценить степень осведомленности респондентов об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни дошкольника и школьника и самом феномене эмоций, сложных ситуациях педагогической деятельности и возможных вариантах их решения: показатели в контрольных группах демонстрируют преобладание достаточного уровня знаний у студентов (в экспериментальных группах – высокого уровня знаний (90 и 120 студентов соответственно)).

Решение герменевтико-педагогических ситуаций применялось для оценки сформированности инструментальной составляющей когнитивного компонента. Оценка решения осуществлялась методом экспертной оценки. Экспертную оценку осуществляли преподаватели психолого-педагогических дисциплин, педагоги дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций. Результаты представлены нами на рис. 38.

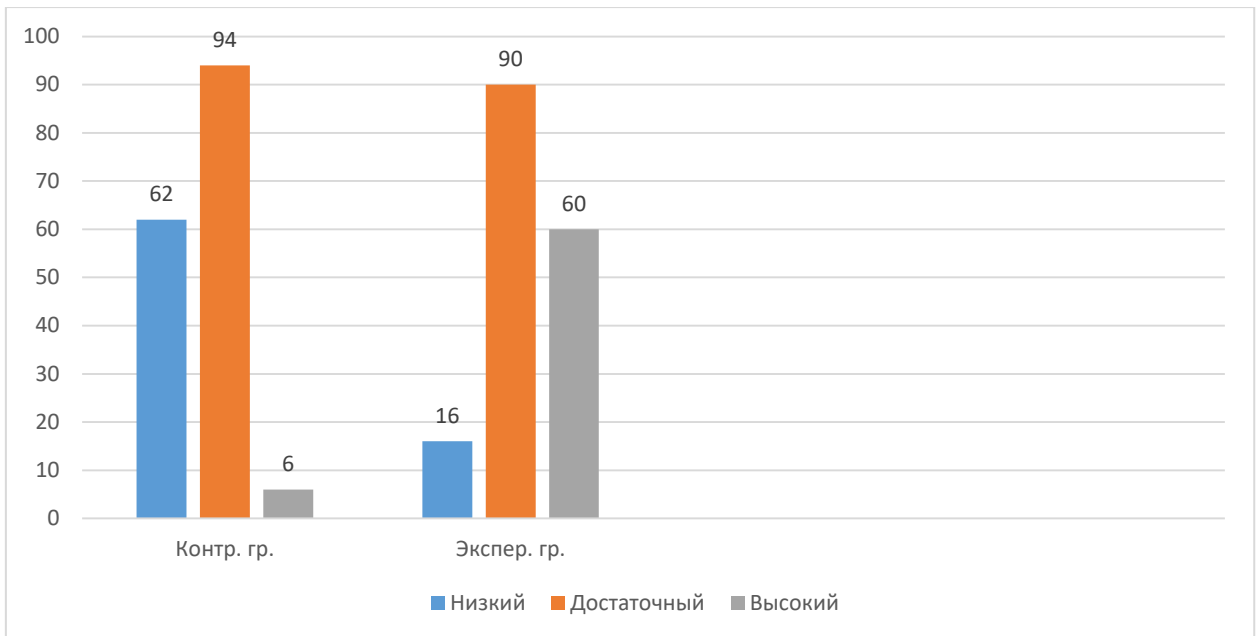


Рис. 38. Изменение уровней решения будущими педагогами герменевтико-педагогических ситуаций

Анализ результатов, полученных в ходе решения будущими педагогами герменевтико-педагогических ситуаций, показал у студентов контрольных групп недостаточный уровень знаний для решения эмоционально сложных ситуаций педагогической деятельности. В результате экспертного опроса лишь 6 студентов контрольных групп показали высокий уровень, у 60 студентов экспериментальных групп эксперты отметили высокий уровень для решения эмоционально сложных ситуаций педагогической деятельности. Кроме того, 62 студента контрольных групп остались на низком уровне знаний.

В целом, несмотря на достаточно хороший уровень осведомленности респондентов об эмоциональных ситуациях педагогического процесса, инструментах регулирования личного эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни детей дошкольного и школьного возраста, самом феномене эмоций, эмоционально-сложных ситуациях педагогической деятельности (как показали результаты теста), многие из студентов контрольных групп не смогли справиться с ситуационными задачами.

Таким образом, изучение когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на контрольном этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (рис. 39). Полученные результаты в целом демонстрируют невысокий уровень развития когнитивного компонента у респондентов контрольных групп. У студентов экспериментальных групп данный показатель значительно вырос.

Таблица 20

Сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа исследования

когнитивный		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
Формальный	Количество	40	4
	Стандартизованный остаток	3.9	-3.9
Оптимальный	Количество	90	100
	Стандартизованный остаток	-0.4	0.4
Индивидуально-творческий	Количество	32	62
	Стандартизованный остаток	-2.1	2.1

Критерии хи-квадрат

	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	39.512 ^a	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группами наблюдаются значимые различия по уровню сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры после проведения формирующего этапа экспериментального исследования: $\chi=39,512$; $P<0,01$.

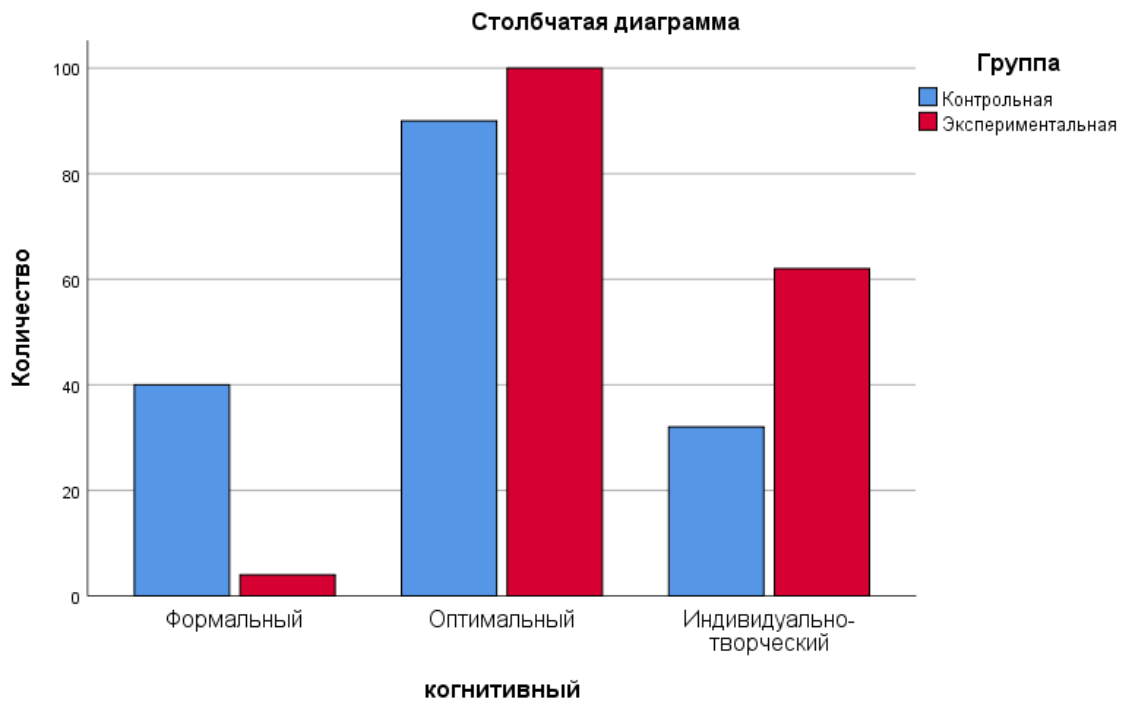


Рис. 39. Сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа эксперимента

В данном случае мы наблюдаем значимые различия только по формальному и индивидуально-творческому уровню сформированности когнитивного компонента эмоциональной культуры.

Далее нами был исследован уровень сформированности *конативного компонента* эмоциональной культуры будущего педагога, для изучения которого был использован следующий диагностический материал: диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов и др.), изучение социального самоконтроля М. Снайдера, изучение социального интеллекта Дж. Гилфорда, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, определение индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма. Проанализируем полученные данные, которые нами представлены на рисунке 40.

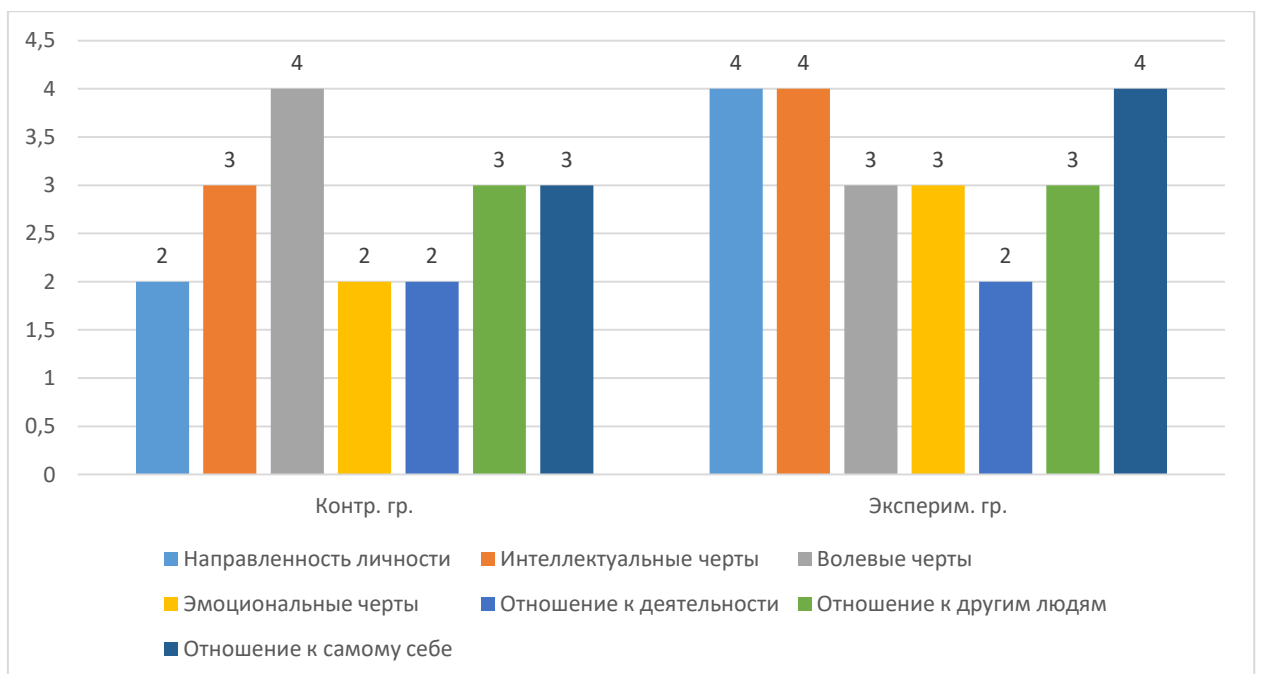


Рис. 40. Изменение уровней коммуникативно-характерологических особенностей у будущих педагогов

Анализ результатов, полученных при сравнении усреднённых профилей контрольных и экспериментальных групп респондентов, наглядно продемонстрировал более высокую эмоциональность, самокритичность и требовательность к себе, уверенность в своих силах у респондентов экспериментальных групп, в то же время низкую требовательность к себе, эмоциональность, невысокий уровень отношения к деятельности в контрольных группах.

Диагностика социального самоконтроля позволила изучить индивидуальные различия в способности будущих педагогов контролировать свое поведение и выражение эмоций (данные представлены на рисунке 41).

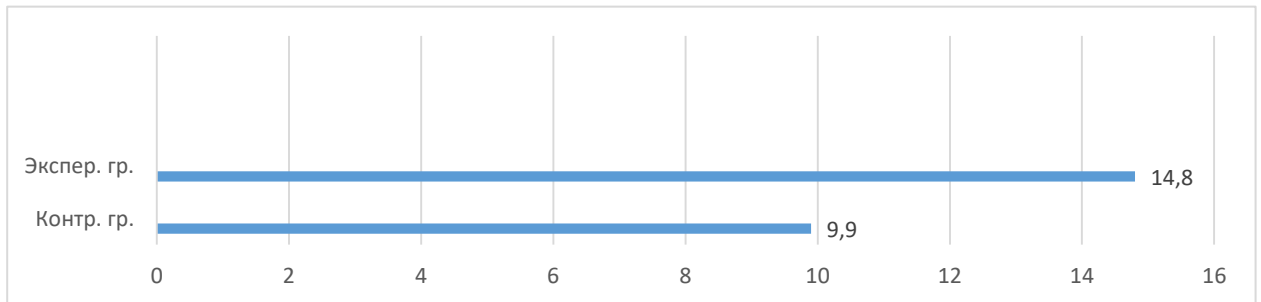


Рис. 41. Изменение уровней социального контроля будущих педагогов

Анализ результатов методики показал, что у студентов контрольных групп средние значения показателей социального самоконтроля остались на прежнем низком уровне (9,9 баллов). Можно говорить о том, что данные студенты не всегда эмоционально адекватно реагируют на действия других людей. Их поведенческие и эмоциональные проявления обусловлены, в основном, их внутренним состоянием и установками, а не требованиями и особенностями ситуации. Кроме того, можно отметить и отсутствие в достаточной степени развития навыков самоконтроля. У студентов экспериментальных групп мы наблюдаем значительные сдвиги в сторону позитивного эмоционального реагирования на действия других людей.

Диагностика социального интеллекта респондентов позволила изучить возможные поведенческие проявления будущих педагогов в разных ситуациях жизнедеятельности, умения распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по речевой и неречевой выразительности. Анализ результатов показал, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп (58% и 68% соответственно) показывают средневыборочную норму композиционной оценки социального интеллекта. Можно говорить о том, что практически половина респондентов

легко адаптируется в различных ситуациях взаимодействия, может способствовать поддержанию благоприятного психологического климата, хорошо ориентируясь в распознавании эмоциональных поведенческих проявлений других людей. Однако у 5% респондентов контрольных групп и 2% экспериментальных отмечается низкий уровень социального интеллекта. Данные диагностики социального интеллекта представлены на рисунке 42.

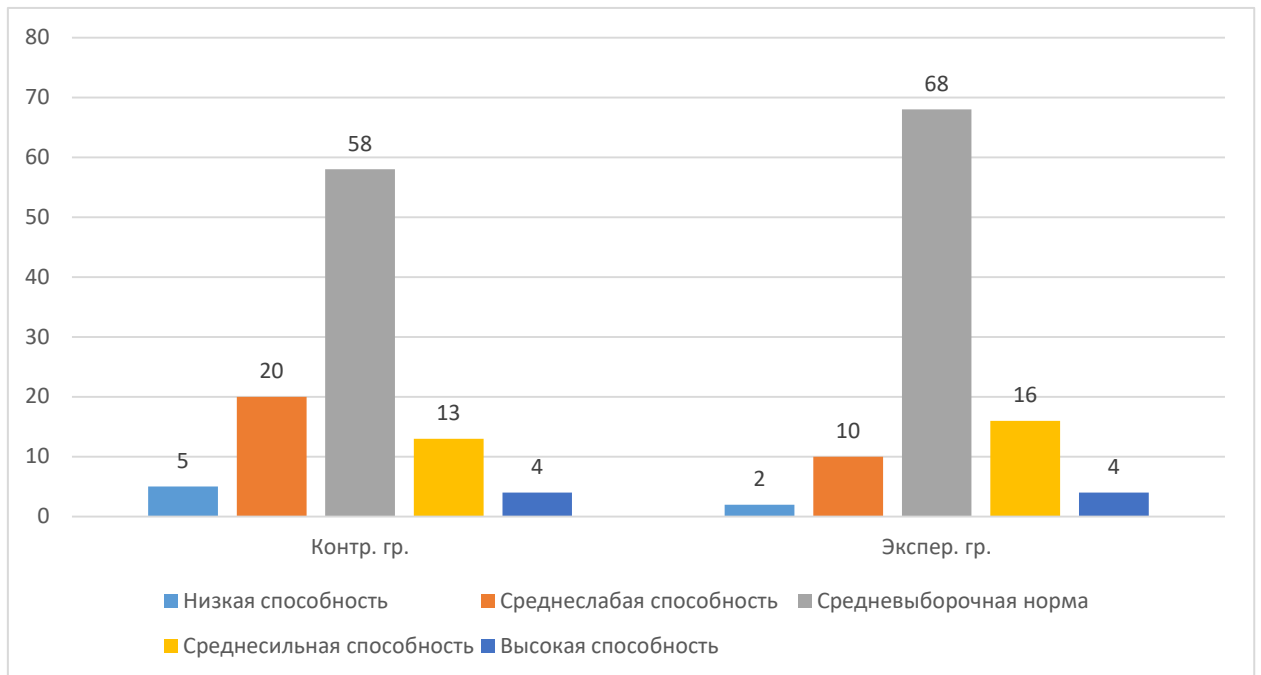


Рис. 42. Изменение уровней сформированности социального интеллекта будущих педагогов

Диагностика адаптивности респондентов позволила оценить адаптивные характеристики у будущих педагогов, особенности регуляции поведения, коммуникативный потенциал и моральную нормативность личности. Анализируя полученные результаты эксперимента, мы можем говорить о том, что большая часть будущих педагогов в контрольных и экспериментальных группах показывают средний уровень адаптивных возможностей (58% и 66% соответственно) и коммуникативного потенциала (70% и 51% соответственно), однако у студентов экспериментальных групп

значительно повысился уровень развития моральной нормативности, что определяет способность к адекватному восприятию предлагаемой социальной роли, ориентир на морально-нравственные поведенческие установки. Кроме того, показатели адаптивности и коммуникативного потенциала у студентов экспериментальных групп также значительно выросли. На рисунках 43 и 44 представлены результаты диагностики.



Рис. 43. Изменение уровней адаптивности у студентов контрольной группы

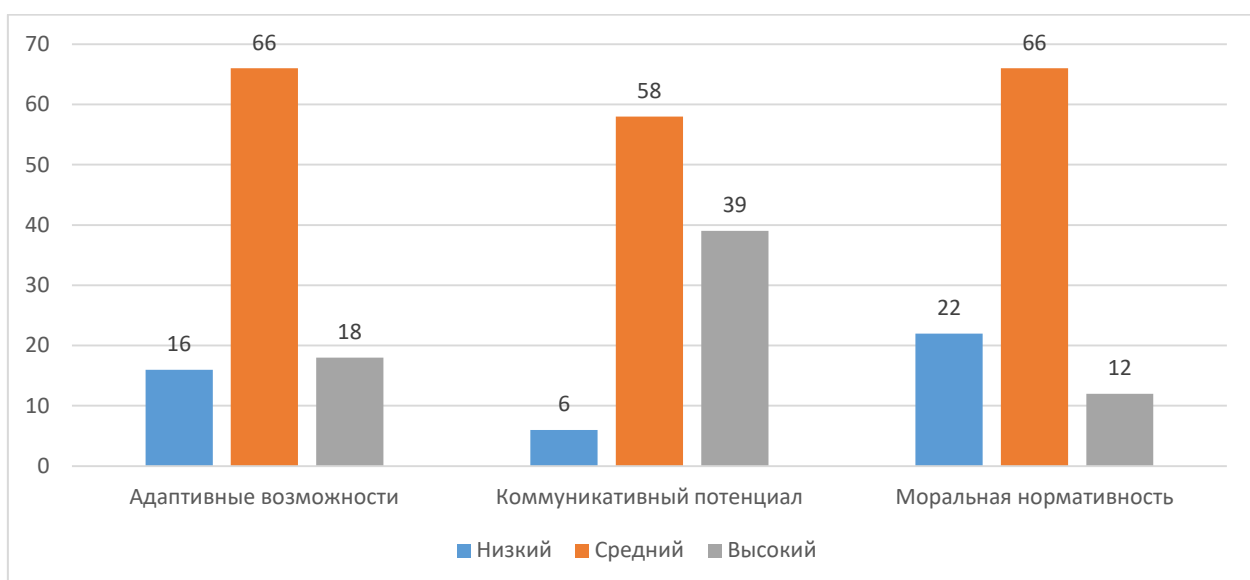


Рис. 44. Изменение уровней адаптивности у студентов экспериментальной группы

Изучение индивидуальных копинг-стратегий позволило оценить

КОГНИТИВНЫЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ КОПИНГ-МЕХАНИЗМЫ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ. Данные диагностики представлены на рис. 45 и 46.

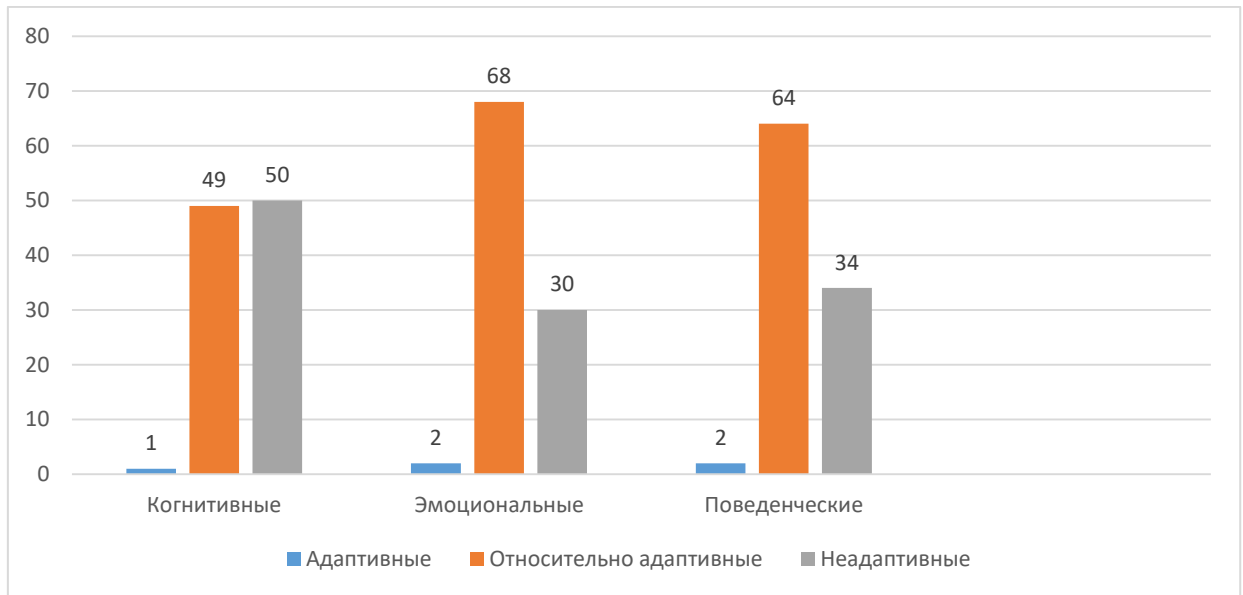


Рис. 45. Изменение уровней индивидуальных копинг-стратегий у студентов контрольной группы

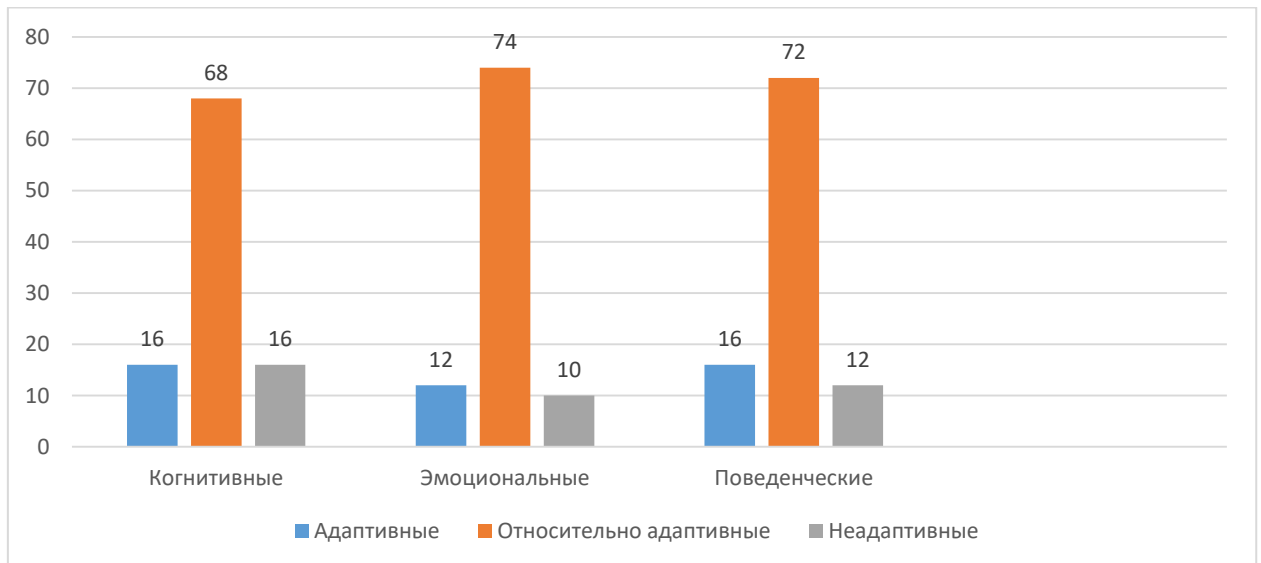


Рис. 46. Изменение уровней индивидуальных копинг-стратегий у студентов экспериментальной группы

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов экспериментальных групп, в отличие от контрольных, использует адаптивные копинг-стратегии в различных сферах педагогической деятельности. Большая часть студентов контрольных групп ориентирована на использование неадаптивных копинг-стратегий в

когнитивной сфере (50%), предпочитая пассивные поведенческие стратегии, отказ от преодоления сложностей, они не верят в собственные возможности. В эмоциональной сфере большая часть респондентов контрольных групп применяет относительно адаптивные копинг-стратегии (68%), а также неадаптивные копинг-стратегии (30%), предпочитая поведенческие стратегии, для которых свойственно эмоционально подавленное состояние, эмоциональная нестабильность и чувство вины. В поведенческой сфере большая часть респондентов контрольных групп применяет относительно адаптивные копинг-стратегии (64%), а также неадаптивные копинг-стратегии (34%), предпочитая поведение, которому свойственны некоторая пассивность, одиночество, замкнутость, нежелание общаться, отказ от решения сложных вопросов.

Студенты экспериментальных групп ориентированы на использование относительно адаптивных копинг-стратегий в когнитивной сфере (68%), в эмоциональной сфере относительно адаптивные копинг-стратегии (78%) и адаптивные (12%), в поведенческой сфере применяют относительно адаптивные копинг-стратегии (72%), а также адаптивные копинг-стратегии (16%). Использование неадаптивных копинг-стратегий у студентов экспериментальных групп практически не наблюдается.

Таким образом, изучение конативного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на контрольном этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (рис. 47). Полученные результаты позволяют говорить, в целом, о значительном повышении уровня развития конативного компонента у респондентов экспериментальных групп.

Таблица 21

Сравнительный анализ сформированности конативного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и

**экспериментальной группах после проведения формирующего этапа
исследования**

		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
конативный			
Формальный	Количество	44	4
	Стандартизованный остаток	2.5	-3.2
Оптимальный	Количество	100	8
	Стандартизованный остаток	3.8	-5.0
Индивидуально-творческий	Количество	18	82
	Стандартизованный остаток	-5.7	7.5

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	144.819	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группой наблюдаются значимые различия по уровню сформированности конативного компонента эмоциональной культуры после формирующего этапа экспериментального исследования: $\chi=144,819$; $P<0,01$.

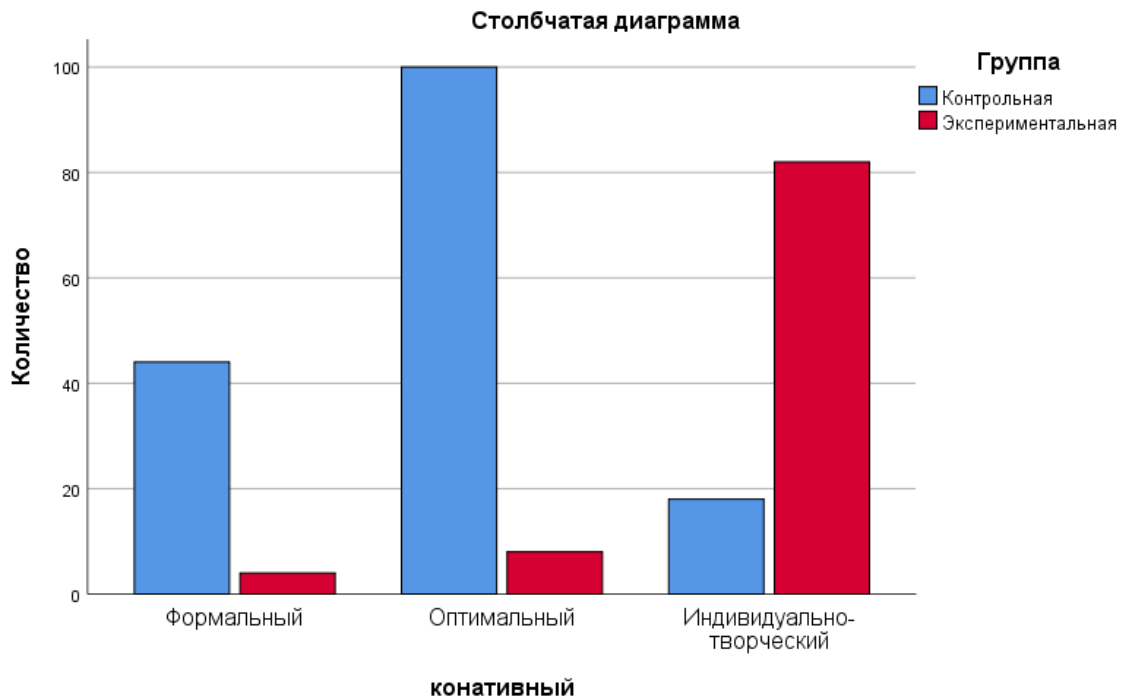


Рис. 47. Сравнительный анализ сформированности конативного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа эксперимента

Видим, что после формирующего этапа исследования в экспериментальной группе почти у всех респондентов конативный компонент стал на индивидуально-творческом уровне.

Далее нами был исследован уровень сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущего педагога, для изучения которого применялись следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методика исследования самооценки личности С.А. Будасси, методика изучения парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию, методика изучения уровня педагогической рефлексии О.В. Калашниковой. Проанализируем полученные данные, проиллюстрированные на рис. 48.

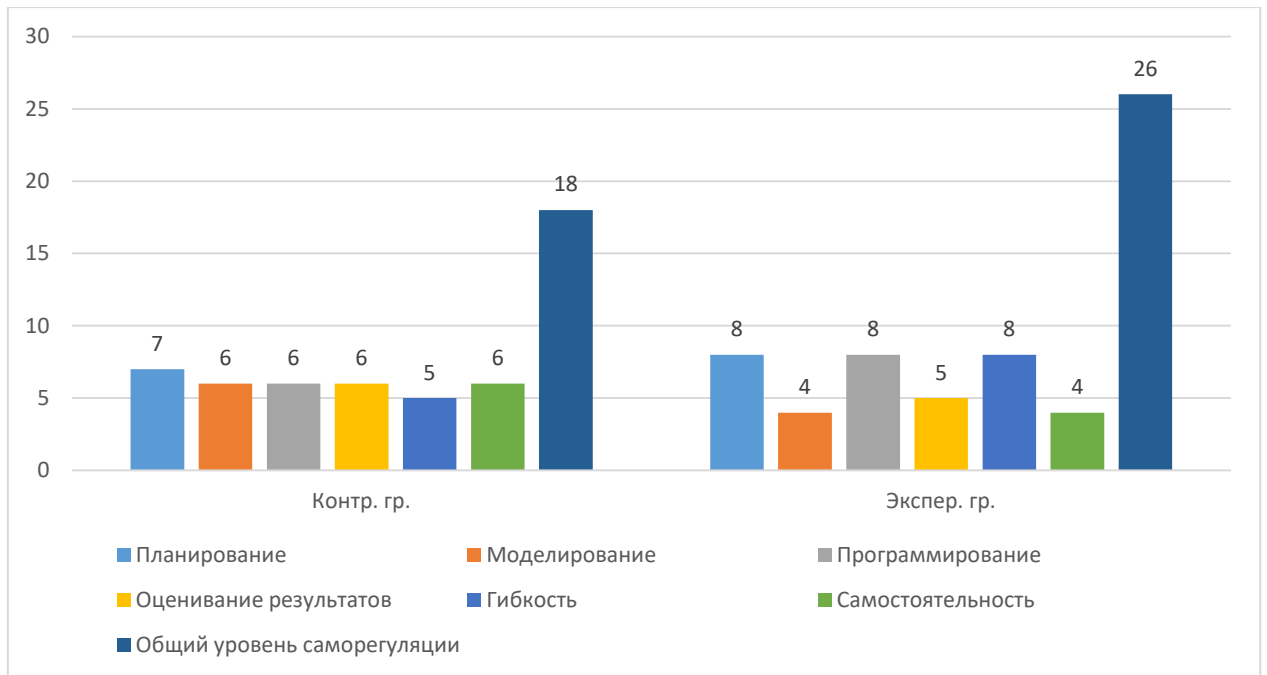


Рис. 48. Изменение уровней саморегуляции поведения студентов

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов контрольных групп имеет, в целом, средний уровень развития саморегуляции поведения. Выраженные показатели по шкалам «Программирование» (6 баллов), «Планирование» (7 баллов) говорят о среднем уровне развития навыков обдумывания и планирования собственных действий, невысокой регуляторной гибкости, способности корректировать способы саморегуляции в ситуации изменившихся условий деятельности. У студентов экспериментальных групп наблюдаются изменения в уровне развития саморегуляции поведения: изменения показателей по шкалам «Программирование» (8 баллов), «Планирование» (8 баллов) говорят о развитии навыков обдумывания и планирования собственных действий, высокой регуляторной гибкости, способности корректировать способы саморегуляции в ситуации изменившихся условий деятельности.

Исследование самооценки у будущих педагогов позволило охарактеризовать самооценку личности респондентов и уровень ее адекватности. Данные диагностики представлены на рис. 49.

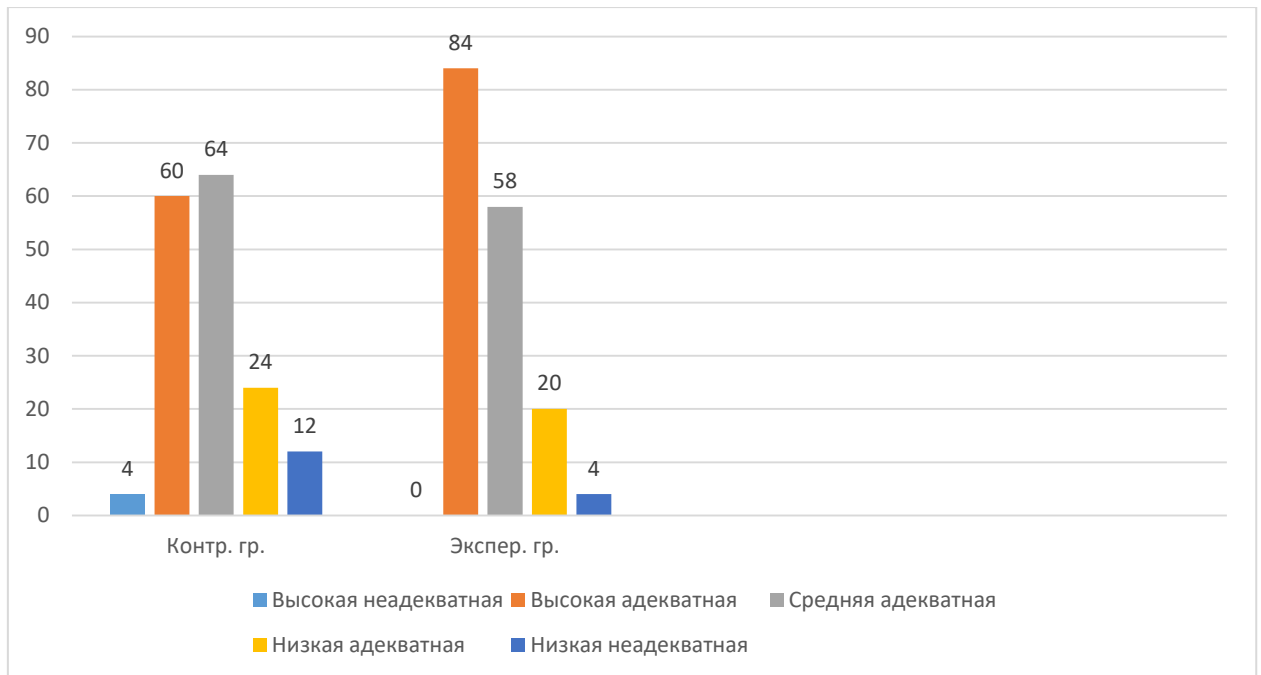


Рис. 49. Изменение уровней самооценки личности у будущих педагогов

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп имеет среднюю адекватную (64 и 58 респондентов соответственно) и высокую адекватную (60 и 64 респондента соответственно) самооценку. Низкая неадекватная и высокая неадекватная самооценка зафиксирована лишь у небольшого количества респондентов. Данные результаты свидетельствуют о склонности будущих педагогов адекватно анализировать собственные качества и ставить перед собой целевые ориентиры в соответствии со своими способностями. Они достаточно критично относятся к своему поведению, не теряя при этом адекватность.

Результаты диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию представлены на рис. 50.

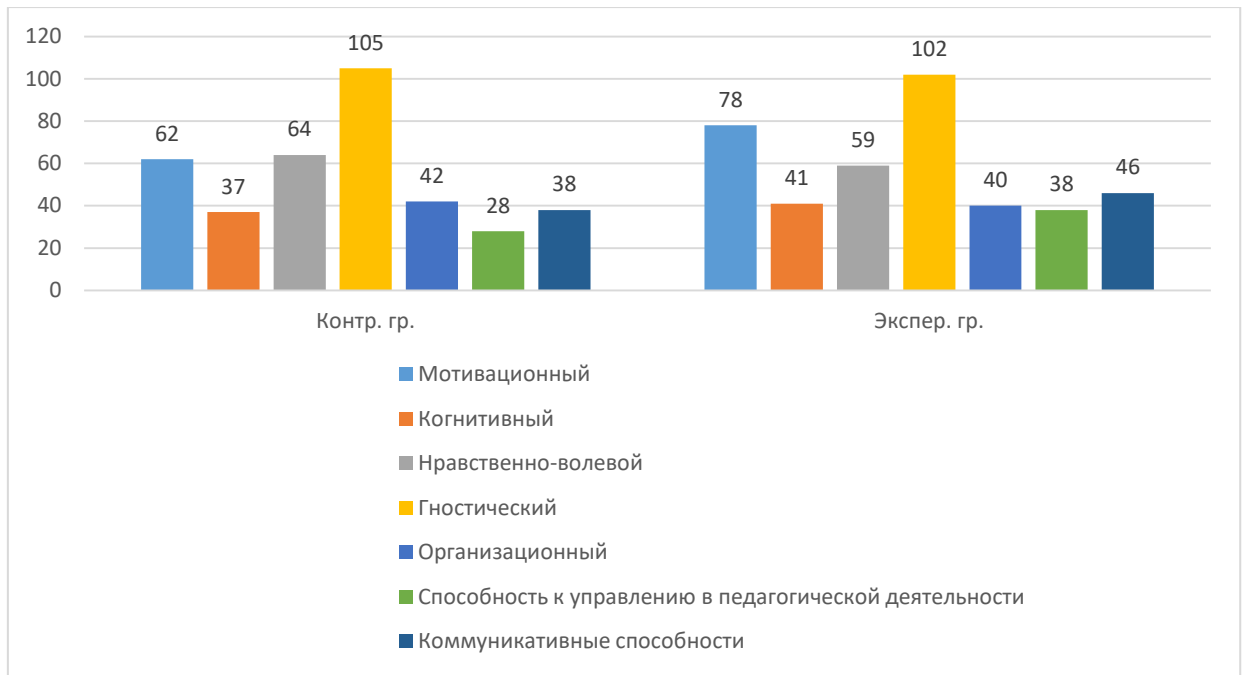


Рис. 50. Изменения уровня парциальной готовности будущих педагогов к профессионально-педагогическому саморазвитию

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что по усреднённым профилям большая часть студентов контрольных и экспериментальных групп демонстрируют такие компоненты профессионально-педагогического саморазвития, как гностический (105 и 102 балла соответственно), мотивационный (62 и 78 баллов соответственно) и нравственно-волевой (64 и 59 баллов соответственно). Показатели способности к управлению в педагогической деятельности у студентов контрольных групп остались на прежнем низком уровне (28 баллов), у студентов экспериментальных групп значительно повысились (38 баллов). Кроме того, можно отметить повышение мотивированности студентов экспериментальных групп на профессионально-педагогическое саморазвитие, уверенность в правильности своих поведенческих навыков.

Диагностика уровня сформированности педагогической рефлексии позволила оценить способность будущих педагогов фиксировать процесс и результат состояния своего развития и факторов, благоприятствующих или препятствующих данному процессу. На рисунке 51 представлены данные указанной диагностики.

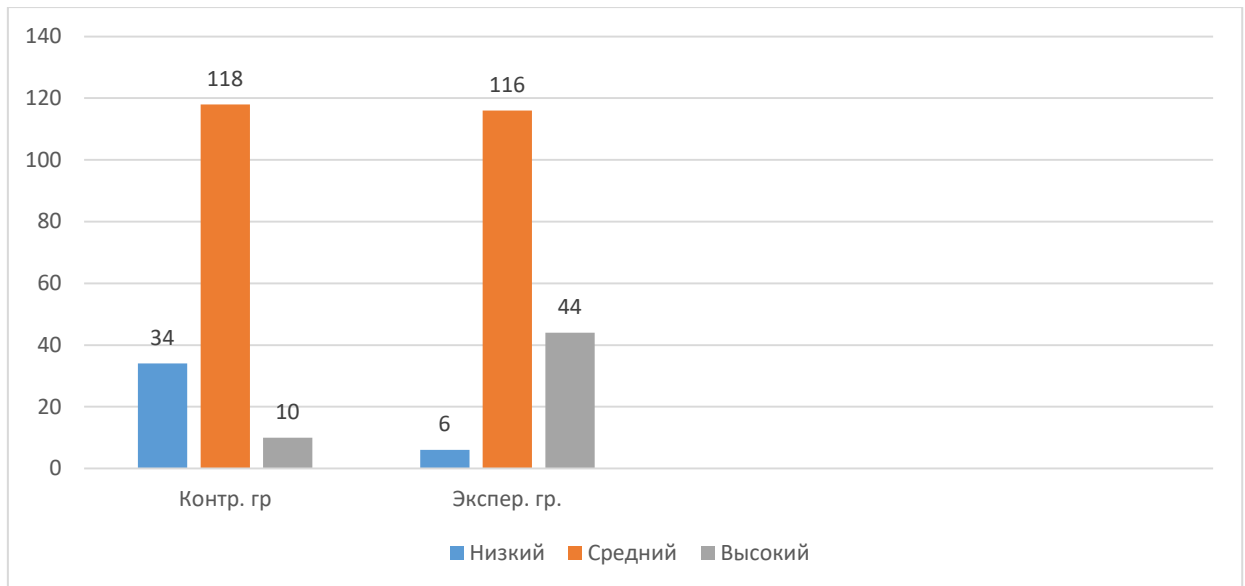


Рис. 51. Динамика сформированности педагогической рефлексии у будущих педагогов

Аналитика полученных результатов исследования позволяет говорить о том, что у студентов – будущих педагогов, обучающихся в контрольных и экспериментальных группах, на данной ступени исследования в большинстве своем преобладает средний уровень педагогической рефлексии (118 и 116 респондентов соответственно), что свидетельствует о способности молодых людей анализировать свои действия и поведение, готовности искать возможные пути решения профессиональных задач. Однако достаточно большая часть студентов контрольных групп (34 респондента) имеют низкий уровень сформированности педагогической рефлексии, что оказывает негативное влияние на эффективность учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, у 44 студентов экспериментальных групп зафиксирован высокий уровень развития педагогической рефлексии.

Таким образом, изучение рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов на контрольном этапе эксперимента позволило говорить об уровне его сформированности у студентов контрольных и экспериментальных групп (рис. 52). Полученные результаты констатируют в целом средний уровень развития рефлексивного компонента у респондентов контрольных и более высокий уровень развития рефлексивного компонента у

респондентов экспериментальных групп.

Таблица 22

Сравнительный анализ сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа исследования

		Группа	
		Контрольная	Экспериментальная
рефлексивный			
Формальный	Количество	36	4
	Стандартизованный остаток	3.7	-3.6
Оптимальный	Количество	98	112
	Стандартизованный остаток	-0.6	0.6
Индивидуально-творческий	Количество	28	50
	Стандартизованный остаток	-1.7	1.7

Критерии хи-квадрат			
	Значение	ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	32.695 ^a	2	0.000

Видим, что между контрольной и экспериментальной группах наблюдаются значимые различия по уровню сформированности рефлексивного

компонента после завершения формирующего этапа исследования: $\chi=32,695$;
 $P<0,01$.

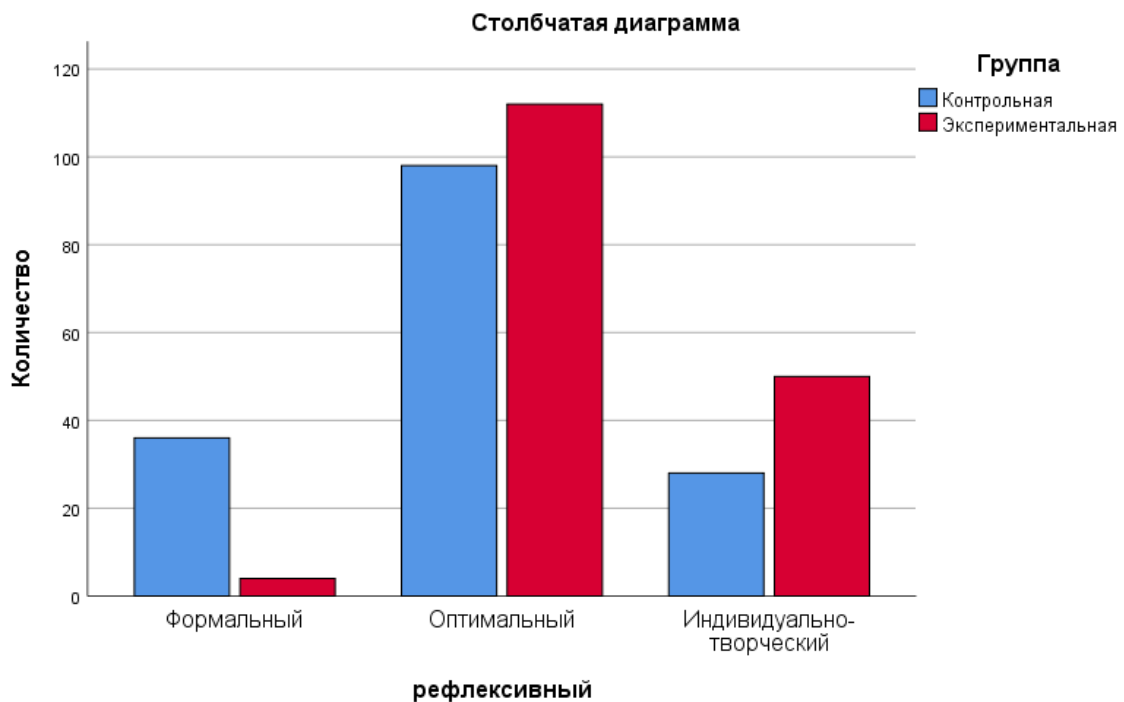


Рис. 52. Сравнительный анализ сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего этапа эксперимента

Таким образом, мы видим, что наибольшие изменения наблюдаются по формальному и индивидуально-творческому уровню сформированности рефлексивного компонента эмоциональной культуры.

Для определения уровня эмоциональной культуры студентов на этапе завершения формирующего эксперимента мы обобщили полученные результаты диагностики. Таким образом, после формирующего эксперимента у студентов-педагогов экспериментальных групп наблюдается значительное повышение показателей сформированности аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного компонентов эмоциональной культуры (рис. 53). Обобщим полученные данные (рис. 54).

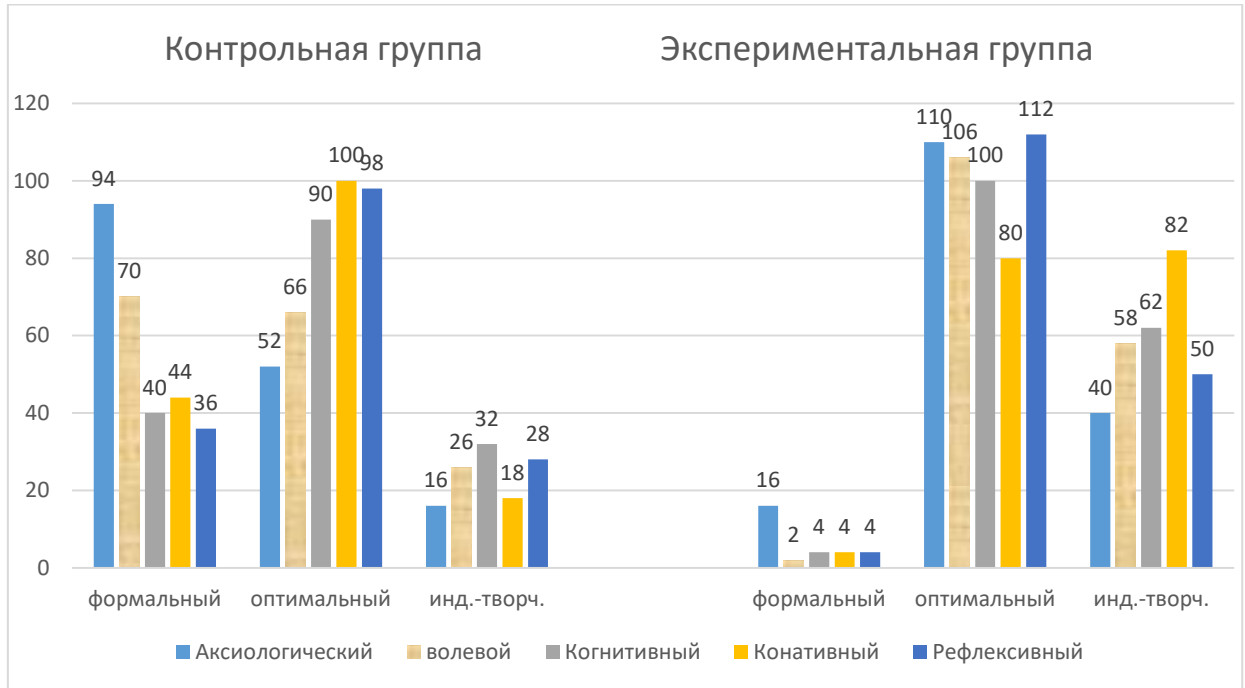


Рис. 53. Динамика изменения уровней сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов на заключительном этапе

Таблица 18

Прирост уровней сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов экспериментальной и контрольной групп (количество студентов)

компонент	Формальный (Контрольная группа)	Оптимальный (Контрольная группа)	Индивидуально-творчески (Контрольная группа)	Формальный (Экспериментальная группа)	Оптимальный (Экспериментальная группа)	Индивидуально-творческий (Экспериментальная группа)
аксиологический	94	52	16	16	110	40
волевой	70	66	26	2	106	58
КОГНИТИВН	40	90	32	4	100	62

ый						
конативн ый	44	100	18	4	8	82
рефлексив ный	36	98	28	4	112	50

Таблица 19

Прирост уровней сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов экспериментальной и контрольной групп (%)

Компоненты эмоциональной культуры	Формальный (низкий) (%)	Формальный (низкий) (%)	Оптимальный (достаточный) (%)	Оптимальный (достаточный) (%)	Индивидуально-творческий (высокий) (%)	Индивидуально-творческий (высокий) (%)
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
аксиологический	10,2	61,8	70,5	32	19,3	6,2
волевой	0,8	43,2	67,9	40,7	31,3	16,1
когнитивный	10,2	24,6	64,1	55,5	25,7	19,9
конативный	10,2	27,1	51,2	61,7	38,6	11,2
рефлексивный	10,2	22,2	71,7	60,4	18,1	17,4

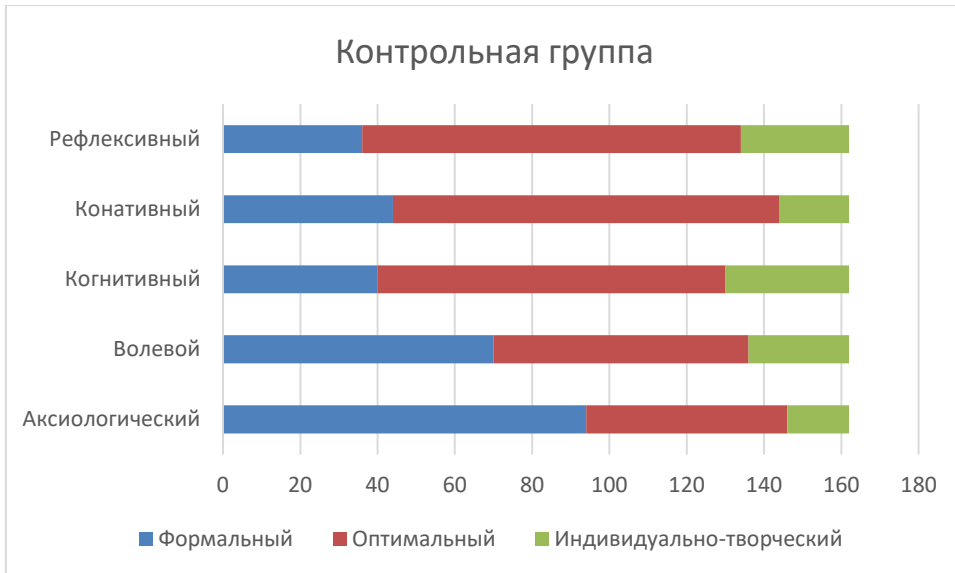


Рис. 54. Изменение уровней сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов

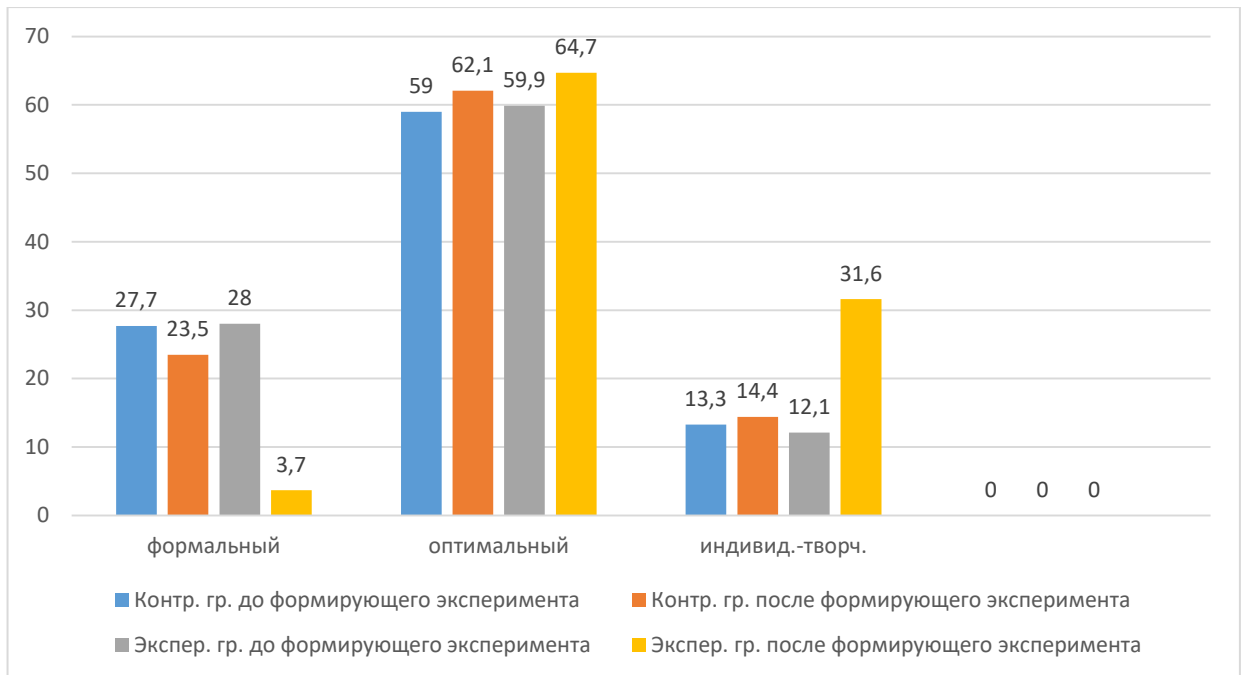


Рис. 55. Динамика сформированности эмоциональной культуры студентов (в %)

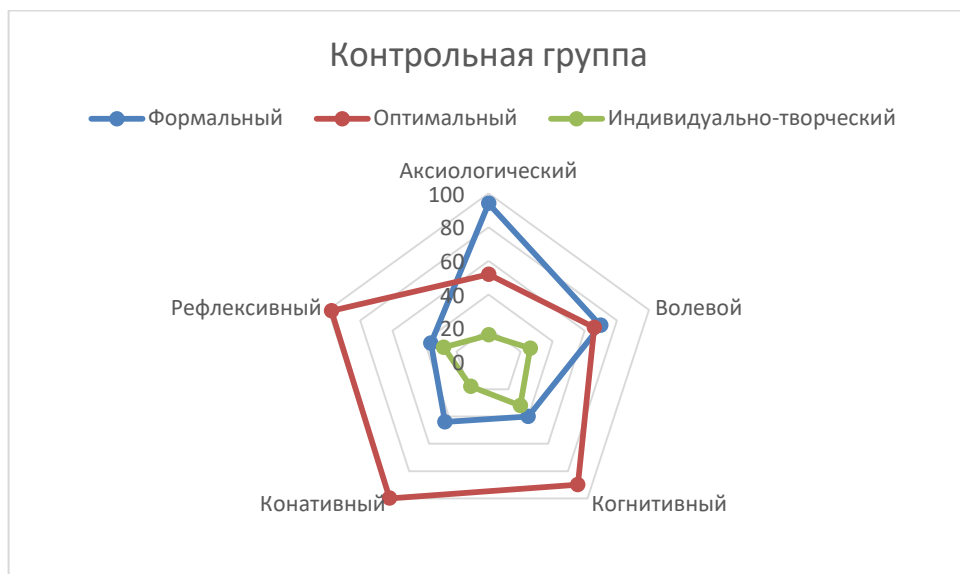




Рисунок 55. Сравнительная диаграмма уровней сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов

Аналитическая работа по сравнению значений показателей уровня сформированности эмоциональной культуры студентов-педагогов по завершении формирующего эксперимента исследования позволила констатировать, что показатели экспериментальной группы возросли. Полученные результаты подтверждаются сравнением данных исследования, качественным и количественным анализом полученных результатов, их статистической обработкой с применением χ^2 – критерия Пирсона (метод выявления и распределения признака). Для подтверждения гипотезы нашего исследования была проведена статистическая проверка достоверности различий результатов в контрольных и экспериментальных группах (до начала экспериментального исследования и после его проведения).

Критерий χ^2 в нашем исследовании был вычислен по следующей формуле $X^2 = \sum (f_1 - f_2)^2 / (f_1 + f_2)$, где f_1, f_2 – частоты двух сопоставляемых выборок.

Для подтверждения достоверности результатов эксперимента мы выдвинули гипотезу об отсутствии значимых различий в распределении студентов по уровням в контрольной и экспериментальной группах до начала эксперимента и по его окончании. Альтернативная гипотеза – реализация

структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов существенно влияет на распределение студентов по уровням. Средствами математической статистики при уровне надежности 0,95 мы получили следующие данные, используя критерий χ^2 Пирсона (Таблица 19).

Таблица 20

**Статистические показатели уровней сформированности
эмоциональной культуры будущих педагогов в контрольной группе**

Уровень	Процент студентов		f1 - f2	(f1 - f2) ²	f2 (n')	(f1 - f2) ² /n'
	Контр. гр. до форм. экспер.	Контр. гр. после форм. экспер.				
Формальный	27.7	23.5	4.2	17.64	23.5	0.75
Оптимальный	59.0	62.1	3.1	9.61	62.1	0.15
Индивидуально-творческий	13.3	14.4	1.1	1.21	14.4	0.08
Всего	100.0	100.0		T (наблюдаемые) T (критическое)		0.98 5.991

χ^2 (критическое) в зависимости от выбранной надежности 0,95 и степеней свободы 2, найденное по таблице критических точек Пирсона равно 5,991. Следовательно, критическая область (5,991; ∞). Наблюдаемое значение критерия χ^2 наблюдаемое равно 0,98 не попадает в критическую область, что позволяет принять выдвинутую гипотезу об отсутствии значимых различий в распределении студентов по уровням в контрольной группе.

Критическая область $(5,991; \infty)$ для данных по экспериментальной группе найдена аналогично. Наблюдаемое значение критерия χ^2 равно 171,99 попадает в критическую область, что позволяет отклонить выдвинутую гипотезу об отсутствии значимых различий в распределении студентов по уровням в контрольной группе и принять альтернативную гипотезу о существенном влиянии разработанной технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на распределение студентов по уровням.

Находим по таблице критическое значение критерия χ^2 Пирсона, которое при уровне значимости $p=0.05$ и числе степеней свободы $K=2$ составляет 5.991. Сравниваем полученное значение критерия χ^2 с критическим: $0.98 < 5.991$, следовательно, уровень эмоциональной культуры у будущих педагогов в конце формирующего этапа педагогического эксперимента практически не изменился в контрольной группе (Таблица 20).

Таблица 21

**Статистические показатели уровней сформированности
эмоциональной культуры будущих педагогов в экспериментальной
группе**

Уровень	Процент студентов		f1 - f2	(f1 - f2) ²	f2 (n')	(f1 - f2) ² /n'
	Экспер. гр. до форм. экспер.	Экспер. гр. после форм. экспер.				
Формальный	28.0	3.7	24.3	590.49	3.7	159.6
Оптимальный	59.9	64.7	4.8	23.04	64.7	0.36
Индивидуально-творческий	12.1	31.6	19.5	380.25	31.6	12.03
Всего	100.0	100.0	100.0	T (наблюдаемые)		171.99

				Т (критическое)		5.991
--	--	--	--	-----------------	--	-------

Находим по таблице критическое значение критерия χ^2 Пирсона, которое при уровне значимости $p=0.05$ и числе степеней свободы $K=2$ составляет 5.991. Сравниваем полученное значение критерия χ^2 с критическим: $171.99 > 5.991$, следовательно, уровень эмоциональной культуры будущих педагогов в конце формирующего этапа педагогического эксперимента значительно вырос в экспериментальной группе.

Таким образом, результат использования статистического анализа позволил нам сделать вывод об эффективности пошагового, целенаправленного формирования эмоциональной культуры у обучающихся – будущих педагогов. Разница результатов в контрольной и экспериментальной группах является статистически достоверной. У преобладающего количества обучающихся в экспериментальных группах, в которых внедрялась целенаправленная и пошаговая работа по формированию эмоциональной культуры, отслеживается положительная динамика сформированности всех компонентов эмоциональной культуры как качества личности (аксиологического, волевого, когнитивного, конативного, рефлексивного).

Следовательно, полученные результаты проведенного контрольного экспериментального исследования показывают, что у преобладающего количества обучающихся в экспериментальных группах наблюдаются положительные сдвиги в формировании всех компонентов эмоциональной культуры: в аксиологическом – повысился приоритет значимости эмоциональных аспектов социально-педагогического процесса и деятельности; ориентированность будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленность личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии; в волевом – получили развитие способности нервно-психической устойчивости и регуляции в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, позитивного

психоэмоционального поведения личности; в когнитивном – сформировались понятия об эмоциональных аспектах педагогического процесса, инструментах регулирования своего личного эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни детей дошкольного и школьного возраста, самом феномене эмоций, эмоционально сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения; в конативном – сформировались навыки эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, способности к адекватной перцепции и интерпретации эмоциональных состояний у участников образовательных отношений, управлению личными эмоциональными состояниями и проявлениями, оптимальному использованию позитивных эмоций в педагогическом процессе и влиянию на эмоциональный фон педагогического взаимодействия; в рефлексивном – сформировались навыки адекватного анализа стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса, готовность к профессиональной самореализации и саморазвитию.

Можно констатировать, что формирование эмоциональной культуры будущих педагогов наиболее результативно может осуществляться в процессе целенаправленного ее формирования в ходе профессиональной подготовки в университете, содержательное наполнение которой осуществляется в соответствии со структурными составляющими эмоциональной культуры и адекватным педагогическим сопровождением.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

1. Экспериментальная работа была осуществлена с учетом положений герменевтико-педагогической концепции формирования

эмоциональной культуры будущих педагогов. В ходе экспериментальной работы по апробации структурно-содержательной модели и технологии было проведено несколько этапов исследования:

Первый (констатирующий) этап исследования предполагал проведение диагностики начального уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов. В ходе комплектования контрольных и экспериментальных групп мы ориентировались на их количественный состав и возможность реализации педагогических условий. На констатирующем этапе исследования не было выявлено существенных различий между контрольной и экспериментальной группами, что подтверждено сравнением данных с использованием χ^2 - критерия Пирсона.

На втором (формирующем) этапе был организован и реализован формирующий эксперимент: апробация структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Заключительный (контрольный) этап экспериментального исследования предполагал проведение итоговой диагностики, анализ полученных результатов, исследование динамики уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов, проведен качественный и количественный анализ полученных результатов, их статистическая обработка с применением χ^2 - критерия Пирсона, статистическая обработка результатов в программе «IBM SPSS Statistics 26».

2. Определены критерии, дающие возможность говорить о наличии у будущих педагогов определенного уровня сформированности эмоциональной культуры, что позволит проследить динамику данного процесса.

3. На основании выделенных критериев и показателей нами определена система методик, дополняющих друг друга, подтверждающих объективность и достоверность результатов, позволяющая оценить степень сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов: аксиологического, волевого, когнитивного, конативного

и рефлексивного. Для изучения сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов были определены уровни ее выраженности: формальный, оптимальный и индивидуально-творческий.

4. Формирующий этап исследования в экспериментальных группах осуществлялся через различные формы организации образовательного процесса, подчиняясь целевым ориентирам формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Процесс реализации формирующего эксперимента выполнялся на основе базовых положений герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. В ходе апробации педагогических условий результативности данного процесса мы ориентировались на представленный в педагогической науке и практике опыт формирования данного вида культуры, который нами был систематизирован, осмыслен, дополнен с акцентом на поэтапное, целенаправленное развитие вышеуказанных компонентов эмоциональной культуры личности.

5. Содержание проводимых мероприятий на формирующем этапе экспериментальной работы предполагало решение следующих задач: формирование у студентов ценностных ориентиров осмысления и принятия ценности эмоциональной сферы личности и ее проявлений в педагогическом процессе; важности эмоциональных составляющих образовательного процесса и практической профессиональной работы; ориентированность будущего педагога на создание благоприятных условий реализации образовательного процесса; направленность личности студента на профессиональную деятельность, мотивация и позитивное эмоциональное отношение к освоению профессии (аксиологический компонент эмоциональной культуры); развитие нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, позитивного психоэмоционального поведения личности, формирование ее волевых структур (волевой компонент); получение знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса, возможностях регулирования

педагогом своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональных проявлений обучающихся, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения (когнитивный компонент); формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, развитие умений адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать эмоциональные проявления субъектов педагогического процесса, регулировать свои личные эмоции, педагогически целесообразно насыщать положительными эмоциями учебно-воспитательный процесс, тем самым влияя на эмоциональный фон педагогического взаимодействия субъектов образовательных отношений (конативный компонент); развитие рефлексивных умений, принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки; способности адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса, готовность к профессиональной самореализации и саморазвитию (рефлексивный компонент).

6. Процесс формирования эмоциональной культуры студентов осуществлялся тремя этапами: становление профессионального опыта, аккумуляция профессионального опыта, обобщение профессионального опыта.

На начальном этапе (этап становления профессионального опыта) у будущих педагогов формировались представления о будущей профессионально-педагогической деятельности как целостной системе, которая включает в себя формирование компонентов эмоциональной культуры; развитие эмоциональной направленности личности; получение будущими педагогами знаний, связанных с пониманием собственных эмоций и их регуляцией, распознаванием эмоциональных проявлений

субъектов образовательного пространства и эмоциональной их поддержки, определением и анализом сложностей взаимодействия с обучающимися и возможностей их преодоления; развитие нервно-психической устойчивости в стрессовой ситуации, способности к эмпатии, позитивного психоэмоционального поведения личности, формирование ее волевых структур.

На втором этапе (аккумуляция профессионального опыта) происходили: актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов, удовлетворенность процессом и результатами обучения в университете; развитие эмоциональных умений студентов за счет внедрения элементов инновационных педагогических технологий; формирование навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, развитие умений адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать эмоциональные проявления субъектов педагогического процесса, регулировать собственные эмоции, педагогически целесообразно насыщать положительными эмоциями учебно-воспитательный процесс, оказывать влияние на эмоциональный фон педагогического взаимодействия субъектов образовательных отношений; развитие рефлексивных умений, принятия себя как личности, профессионала и адекватности самооценки.

На третьем этапе (этап обобщения профессионально-педагогического опыта) наблюдалось: систематизация и обобщение знаний, полученных обучающимися, а также их практических навыков; увеличение уровня потребности у обучающихся в эмоционально-направленном, осознанном профессиональном самообразовании; способности адекватно анализировать стратегии поведения в зависимости от различных ситуаций эмоционального реагирования участников педагогического процесса, готовности к профессиональной самореализации и саморазвитию.

7. Усиление содержательного наполнения образовательного процесса в аспекте формирования эмоциональной культуры студентов осуществлялось за счет внесения изменений в содержание психолого-педагогических дисциплин в соответствии со стандартами высшего образования. Преобразование содержания дисциплин психолого-педагогического цикла осуществлялось следующими способами: преподаватель ориентировался на эмоциональные составляющие педагогического взаимодействия и профессионального развития студента в процессе изучения определенных тем и аспектов; содержание психолого-педагогических дисциплин было насыщено дополнительными темами, актуализирующими получение будущими педагогами знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса, возможностях регулирования педагогом своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональных проявлений обучающихся, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения. Данные изменения в содержательном наполнении имели некоторую степень разрозненности, не создавали целостного представления об эмоциональных составляющих педагогического процесса.

8. В ходе проведения курсов и дисциплин широко применялись формы и методы обучения, способствующие получению будущими педагогами знаний об эмоциональных аспектах учебно-воспитательного процесса, инструментах регулирования личного эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфики эмоциональной жизни детей дошкольного и школьного возраста, непосредственном феномене эмоций, сложных ситуациях педагогической деятельности и возможных вариантах их решения; формированию навыков эмоциональной ориентации профессиональных поведенческих действий в ходе реализации профессиональных функций, владения механизмами управления эмоциональным состоянием участников образовательного процесса, развитие умений адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать эмоциональные проявления

субъектов педагогического процесса, регулировать собственные эмоции, педагогически целесообразно насыщать положительными эмоциями учебно-воспитательный процесс в образовательной организации, оказывать влияние на эмоциональный фон педагогического взаимодействия субъектов образовательных отношений.

9. Использование совокупности элементов технологий, методов, приемов, форм, средств обучения имело практико- и личностно-направленный характер и в комплексе обеспечивало реализацию технологического подхода к формированию эмоциональной культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в университете. Их целевые ориентиры позволяли осуществлять целенаправленную деятельность на всех этапах формирования эмоциональной культуры, поскольку включали в себя развитие навыка анализа и самоанализа, эмоционально-личностную насыщенность процесса обучения и эмоционально-интеллектуальную рефлексивность на основе имитационного и ролевого моделирования.

10. Анализ полученных в результате экспериментального исследования данных позволил констатировать, что показатели уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов по окончании формирующего эксперимента стали выше. Это утверждение подкрепляется сравнением данных исследования, качественным и количественным анализом полученных результатов, их статистической обработкой с применением χ^2 - критерия Пирсона, статистической обработкой результатов в программе «IBM SPSS Statistics 26». В результате проведения статистического анализа был сделан вывод о результативности планомерного и целенаправленного формирования у будущих педагогов эмоциональной культуры. У большей части обучающихся в экспериментальных группах отмечалась видимая позитивная динамика всех компонентов данного личностного образования (аксиологического, волевого, когнитивного, конативного, рефлексивного). На основании результатов

контрольного этапа экспериментального исследования у преобладающего числа обучающихся в экспериментальных группах наблюдались позитивные сдвиги в формировании всех компонентов эмоциональной культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития образования его методологическим фундаментом становится культурологический подход как система теоретико-методологических принципов развития и организационно-педагогических воздействий, способствующих эффективному культурному развитию человека на различных ступенях образования, понимающих сущность образовательного процесса как приобщение к культуре. Культура только в том случае получает реализацию, если становится качеством личности человека. Можно говорить о том, что развитие культуры является процессом формирования качеств личности.

В современной науке культурологическое понимание эмоционального поведения человека подчеркивает социальную его обусловленность. Развитие эмоциональной сферы личности рассматривается как интериоризация знаний и фактов культуры, являющихся целостными образованиями, реально существующими в ходе ее взаимодействия с культурными ценностями. Изучение культурных преобразований эмоциональной деятельности личности связано с изучением феномена «эмоциональная культура».

Актуальность темы исследования подтверждается следующими противоречиями между потребностью общества в культурно развитой личности педагога, способного выстраивать эмоционально-позитивный фон образовательного процесса, адекватно взаимодействовать с обучающимися, и форматом подготовки будущих педагогов, затрудняющим реализацию данной потребности; усиливающейся объективной потребностью общества в будущих педагогах, обладающих высоким уровнем сформированности

эмоциональной культуры, и не реализованными в полной мере имеющимися потенциальными возможностями образовательной среды университета в ее формировании; между пониманием значимости формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для разработки герменевтико-педагогической концепции формирования такой культуры у будущих педагогов; пониманием субъектами педагогического процесса важности эмоциональной составляющей организации эффективного педагогического взаимодействия и недостаточной практической разработанностью технологического обеспечения и педагогических условий эффективного формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в образовательном процессе университета.

Логика построения диссертационного исследования предполагала реализацию следующих этапов: были обоснованы теоретико-методологические основы формирования эмоциональной культуры, а именно проанализировано современное состояние исследования эмоциональной культуры личности, сущностные характеристики и структура эмоциональной культуры. Весомым этапом исследования стало обоснование факторов, влияющих на формирование эмоциональной культуры будущих педагогов. Результатом проведенной работы стала разработка герменевтико-педагогической концепции формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, спроектирована структурно-содержательная модель, разработана технология, определены ее основные этапы реализации, доказана результативность. Каждый этап диссертационного исследования был связан с корректировкой «подзадач» исследования и средств, используемых для его реализации.

Решение задач данного диссертационного исследования позволило сделать следующие выводы:

1. Предложена интерпретация понятия «эмоциональная культура будущих педагогов» как целостного многокомпонентного динамического

качества личности, интегрирующего в себе сформированность ценностных ориентаций, утверждающих значимость эмоций в будущей профессиональной деятельности; стремление к совершенствованию своего личного эмоционально-ценностного опыта посредством эмоциональной рефлексии, опирающегося на совокупность знаний об эмоциональной сфере личности и эмоциональных составляющих образовательного процесса, самом феномене эмоций; способность управления своим эмоциональным состоянием и адекватным эмоциональным реагированием в ситуациях педагогического процесса.

Эмоциональная культура структурируется компонентами: аксиологическим (усвоение и принятие ценностей эмоциональных состояний и проявлений обучающихся); волевым (способность сознательно и целенаправленно регулировать свое эмоциональное поведение, управление эмоциональными реакциями), когнитивным (система знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса и специфике эмоциональных взаимоотношений в педагогическом коллективе), конативным (способность и готовность оказывать эмоциональную поддержку субъектам образовательных отношений); рефлексивным (способность и готовность творчески осмысливать эмоционально сложные педагогические ситуации, давать адекватную оценку своим эмоциям и эмоциям субъектов образовательных отношений) и эксплицируется в перспективе «Личность» (образ Я), «Профессия» (Дело), «Другие» (Профессиональное сообщество).

2. Выделение и анализ факторов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в университете (эклектичность в изучаемых дисциплинах содержания, влияющего на развитие эмоций у студентов; уровень развития эмоциональности и эмоциональной рефлексии у студентов; уровень эмоциональной культуры у преподавателей университета; усиление практической направленности обучения, способствующее активному

усвоению информации на основе моделирования образов будущей профессиональной деятельности и себя в ней; включение самодиагностики в деятельность, моделирующую, профессиональную; использование в образовательном процессе университета инновационных форм и технологий обучения, способствующих развитию эмоциональности студентов; трансдисциплинарность в обучении студентов в университете) позволили определить их влияние на процесс формирования эмоциональной культуры.

2. Разработанная и обоснованная герменевтико-педагогическая концепция формирования эмоциональной культуры будущих педагогов, основанная на системе научных взглядов на процесс формирования эмоциональной культуры позволила вывести эмоциональную культуру на уровень профессионально значимого качества личности. Герменевтико-педагогическая концепция базируется на идее о том, что «Истинной свободы не может быть у человека, поддающегося эмоциям. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения» и системе научных взглядов на процесс формирования эмоциональной культуры как профессионально значимого качества личности. Концепция интегрирует системную совокупность подходов и принципов формирования эмоциональной культуры будущих педагогов и основана на разработанном автором антропо-герменевтическом подходе. Установлена доминирующая и системообразующая его сущность. Определено, что антропо-герменевтический подход отражает стратегию формирования эмоциональной культуры будущего педагога в логике этапов формирования эмоциональной культуры (становление профессионально-педагогического опыта (формирование представления о роли эмоций в будущей педагогической деятельности), аккумуляция профессионально-педагогического опыта (актуализация внутренних мотивов личности будущих педагогов), его обобщение (готовность к «самодвижению» и к саморазвитию личностного эмоционально-ценностного опыта)).

3. Выявлены и обоснованы закономерности и принципы формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. Разработанные принципы, детерминированные сущностью эмоциональной культуры и обеспечивающие формирование ее компонентов (специфическая дифференциация определяется экспликацией в перспективе «Личность» (образ Я) – принцип накопления и совершенствования опыта эмоционального взаимодействия, принцип раскрытия творческой индивидуальности, принцип субъективности, принцип актуализации мотивационно-ценностного потенциала профессионального развития будущего педагога, принцип индивидуализации и персонификации. «Профессия» (Дело) – принцип моделирования процесса формирования эмоциональной культуры, принцип создания эмоционально насыщенной среды образовательного процесса, принцип ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. «Другие» (Профессиональное сообщество) – принцип паритетности) свидетельствуют о целостном исследуемом процессе. Выявленные закономерности и принципы определили особенности процесса формирования эмоциональной культуры в образовательном процессе университета.

4. Представленная в исследовании структурно-содержательная модель формирования эмоциональной культуры будущих педагогов представляет собой скоординированный процесс, позволяющий целенаправленно формировать компоненты эмоциональной культуры. Реализация структурно-содержательной модели формирования эмоциональной культуры будущих педагогов обеспечила единство всех ее составляющих и изменение уровней эмоциональной культуры (с уровня восприятия ее как части профессиональной культуры на уровень качества личности будущих педагогов).

5. Разработка авторской технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов позволила раскрыть механизмы формирования эмоциональной культуры. Специфика технологии формирования

эмоциональной культуры будущих педагогов обусловила структурирование следующих этапов:

Диагностический этап технологии включает в себя критериально-диагностический инструментарий, обеспечивающий отслеживание изменений компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов.

Целевой этап – методологический ориентир технологии, детерминирующий понимание эмоциональной культуры будущего педагога как целостного многокомпонентного динамичного качества личности и обеспечивающий логику построения образовательного процесса, направленного на формирование эмоциональной культуры.

Содержательный этап технологии реализуется приоритетным использованием герменевтико-педагогических ситуаций (определяются как пространство организации понимания и интерпретации педагогических реалий с опорой на общественный и индивидуальный, рациональный и эмоционально-чувственный опыт, представленный в культуре в целом) в различных организационных формах обучения и воспитания в аудиторное и во внеаудиторное время и обеспечивает подготовленность студентов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на основе сформированной эмоциональной культуры, для чего в содержание обучения вводятся модули и курсы, имеющие эмоционально-развивающую, трансдисциплинарную направленность («Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Арт-технологии в развитии креативности», «Арт-терапия и музыкотерапия», «Технологии творчества», «Музыкально-театрализованная деятельность», «Практикум по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса»), трансформируется содержание дисциплин психолого-педагогического цикла посредством выделения эмоционально-окрашенных «участков» («Общая педагогика с практикумом», «Психология управления», «Основы психологии управления», «Психология управления в дошкольном образовании», «Психологические основы управления образовательной организацией»,

«Педагогика межличностного взаимодействия в начальной школе»). В содержание педагогической практики целенаправленно включаются виды деятельности, детерминирующие формирование эмоциональной культуры будущих педагогов (dilemmadecision, анализ реальных эмоционально-сложных ситуаций, анализ собственного эмоционального опыта, анализ эмоционального опыта коллектива педагогов в образовательной организации, герменевтическое усилие и др.); во внеучебной деятельности используются различные студенческие творческие мероприятия, студенческие олимпиады, волонтерство, формирующие эмоциональную культуру.

Процессуальный этап технологии представлен совокупностью целесообразных педагогических средств, базирующихся на выделенных принципах формирования эмоциональной культуры. Реализация антропо-герменевтического подхода в процессуальном аспекте ориентирует на приоритетное использование форм, методов и средств обучения (эмоциональные стимулы, настрой на позитивное взаимодействие участников образовательных взаимоотношений, эмоциональная трансформация, эффект вовлечения в профессиональные пробы, эмоциональные ассоциации, драматизация эмоциональных состояний, рефлексии, образных сравнений, эмоциональной идентификации, эмоциональной обратной связи, витагенного образования, творческие и имитационные упражнения и др.), обеспечивающих индивидуальные эмоциональные проявления субъектности будущих педагогов, позитивное взаимодействие участников образовательных отношений, «обнаруживание», понимание, анализ и решение эмоционально-сложных педагогических ситуаций образовательного процесса.

6. Выявление совокупности педагогических условий формирования эмоциональной культуры будущих педагогов гарантировало результативность формирования эмоциональной культуры (обогащение эмоционально-ценностного опыта студентов в профессиональных пробах; поэтапное вовлечение студентов в самооценочную и рефлексивную деятельность; проектирование эмоционально насыщенных курсов и

образовательной среды, в том числе информационной, создающей позитивный эмоциональный фон для развития эмоциональности студентов; использование инновационных педагогических технологий, направленных на контекстно-средовое обеспечение формирования эмоциональной культуры; актуализация мотивационного потенциала личности, отражающего принятие ценности эмоционального самовыражения в педагогической деятельности).

7. Внедрение структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов осуществлялось в процессе экспериментального исследования, которое было проведено в несколько этапов.

Первый (констатирующий) этап исследования предполагал проведение диагностики начального уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов. На втором (формирующем) этапе был организован и реализован формирующий эксперимент: апробация структурно-содержательной модели и технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов.

Заключительный (контрольный) этап экспериментального исследования предполагал проведение итоговой диагностики, анализ полученных результатов, исследование динамики уровня сформированности эмоциональной культуры будущих педагогов.

8. Определены критерии, дающие возможность говорить о наличии у будущего педагога определенного уровня (формальный, оптимальный и индивидуально-творческий) сформированности эмоциональной культуры, что позволит проследить динамику данного процесса. На основании выделенных критериев и показателей определена система методик, дополняющих друг друга, подтверждающих объективность и достоверность результатов, позволяющая оценить степень сформированности компонентов эмоциональной культуры студентов – будущих педагогов: аксиологического, волевого, когнитивного, конативного и рефлексивного.

9. Усиление содержательного наполнения образовательного процесса в аспекте формирования эмоциональной культуры студентов осуществлялось за счет внесения изменений в содержательное наполнение психолого-педагогических дисциплин в соответствии со стандартами высшего образования. Преобразование содержания дисциплин психолого-педагогического цикла осуществлялось следующими способами: преподаватель ориентировался на эмоциональные составляющие педагогического взаимодействия и профессионального развития студента в процессе изучения определенных тем и аспектов; содержание психолого-педагогических дисциплин было насыщено дополнительными темами, актуализирующими получение будущими педагогами знаний об эмоциональных составляющих образовательного процесса, возможностях регулирования педагогом своего эмоционального состояния, возрастной и гендерной специфике эмоциональных проявлений обучающихся, сложных ситуаций педагогической деятельности и возможных вариантов их решения.

10. Анализ полученных в результате экспериментального исследования данных позволил констатировать, что показатели уровня сформированности компонентов эмоциональной культуры будущих педагогов по окончании формирующего эксперимента стали выше. Это утверждение подкрепляется сравнением данных исследования, качественным и количественным анализом полученных результатов, их статистической обработкой с применением χ^2 - критерия Пирсона, статистической обработкой результатов в программе «IBM SPSS Statistics 26». В результате проведения статистического анализа был сделан вывод о результативности планомерного и целенаправленного формирования у будущих педагогов эмоциональной культуры. У большей части обучающихся в экспериментальных группах, где проводилась целенаправленная работа по формированию эмоциональной культуры, отмечалась видимая позитивная динамика всех компонентов данного личностного образования.

9. Перспективы для дальнейших исследований по данному направлению связаны с совершенствованием механизмов и интегративных средств формирования эмоциональной культуры будущих педагогов. В рамках указанного научно-педагогического направления целесообразно провести исследование по изучению психологической и методической готовности преподавателей университета к применению технологии формирования эмоциональной культуры будущих педагогов на разных уровнях образования (включая магистратуру). В системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации можно рассмотреть эмоциональную культуру в аспекте эмоциональной компетентности педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Развитие эмоциональной компетентности педагога как инициации формирования смыслообразования учащихся // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – №4, т. 13. – С. 18–21.
2. Абдалина Л., Бережная И. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С. 146–148.
3. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. - 2011. - № 1. - С. 22-32.
4. Аверкиева Г.В., Щекина С.С. Педагогическая практика как рефлексивная среда формирования профессионального опыта будущего учителя // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4. - С.141-149.
5. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека, Киев: "Наука жить", 1997. - 27 с.
6. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография – Красноярск : РИО КГПУ, 2005. – 216 с.
7. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала // Сибирский педагогический журнал. - 2015. - № 2. - С.111-116.
8. Адольф В.А., Юрчук Г.В. Профессиональная социализация личности в процессе субъектно ориентированного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. - 2017. - Т.6, №1 (21). - С.5-9.
9. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Моделирование профессиональной компетентности педагога образовательных организаций интернатного типа // Сибирский педагогический журнал. - 2014. - № 4 - С. 71-75.

10. Агапова М.В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализации личности: Дис. . канд. психол. наук: Ярославль, 2004 - 184 с.
11. Акопян К. З. Массовая культура: Учебное пособие / К.З. Акопян, А.В. Захаров, С.Я. Кагарлицкая и др. - Москва : Альфа-М: ИНФРА-М, 2004. - 304 с.
12. Алаева М.В., Жидкова Н.С. Особенности эмоционального интеллекта у студентов педвуза // Огарев-Online. – 2016. – №21 (86). – С.1–5.
13. Александрова Е.А. Методология сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Саратов, 20-21 мая 2016 г.). - М.: б.и., 2016. - С. 14-24.
14. Александрова Е.К. Культурная среда гимназии //Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. – М. : Инноватор-Bennet College, 1996. – Вып. 4. – С. 90–95.
15. Алексеев Н.Г., Ладенко И.С. Направления изучения рефлексии //Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 3-12.
16. Алешугина Е.А., Ваганова О.И. и др. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов // Балтийский гуманитарный журнал. –2019. –Т.8, №1 (26). – С.185–187.
17. Алферова М.А. Эмоциональный интеллект сквозь призму трансактного анализа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. –Т.8, №1 (26). – С. 312–316.
18. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Амонашвили. - М. : Издат. дом Шалвы Амонавили, 2001. - 463 с.
19. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / под ред. А.А. Бодалева. - М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1996. - С. 247.

20. Андреев В.И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
21. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
22. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. - 2008. - №5. - С.83-95.
23. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов// Психология образования сегодня: Теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : б.и., 2003. – С. 166–168.
24. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк : Полоцкий государственный университет, 2011. – 388 с.
25. Андриенко О.А. О необходимости применения игровых технологий обучения // Балканско научно обозрение. - 2019. - Т.3, №2 (4). - С.5-8.
26. Андриенко О.А. Современные образовательные технологии и их применение: кейс-технология // Colloguium-journal. - 2019. - №2 (26). - С. 9-12.
27. Андриенко О.А. Современные образовательные технологии: технология самопрезентации // Балканско научно обозрение. – 2019. – Т.3, № 1 (3). – С.5–7.
28. Андропова Н.В., Постникова А.С. Развитие эмоциональной культуры младших школьников // Огарев-Online. – 2016. – №21 (86). – С.1-6.
29. Аникеев И.А. Реализация технологического подхода в практике современного отечественного образования // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2012. - № 4. - 102-105.
30. Анисимова О.С. Трансформация ценностных ориентаций культуры постсоветского общества. Автореф. ...дис. канд. философ. наук. – Ростов-на-Дону, 2013. – 22 с.

31. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций : тексты. - М. : Просвещение, 2006. - 73 с.
32. Анцыферова А.И. Личность с позиции динамического подхода // Психология личности. - М. : Наука, 1990. - С.7–17.
33. Арнольдов А. И. Введение в культурологию (новая расширенная редакция). Учебное пособие. - М: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. - 352 с.
34. Артамонова Е.И. Философско – педагогические условия развития духовной культуры учителя. Автореф. ...дис. докт. пед. наук. – М., 2000. – 41 с.
35. Арябкина И.В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы. – М. : Флинта, 2010. –108 с.
36. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М. : Мысль, 1976. - 158 с.
37. Асмаковец Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Москва, 2000. – 19 с.
38. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. – 1979. – № 4
39. Ахтамова С.С., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования у студентов умения структурировать учебный материал в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал. - 2011. - № 6. - С. 30-39.
40. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
41. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Паладьев С.Л., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. – 2 часть. Организация деятельности : учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017 – 319 с.

42. Байбородова Л.В., Белкина В.Н. и др. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т.8, № 5. – С.7–21.
43. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры [Текст] / АН СССР. Ин-т философии. - Москва : Наука, 1969. - 294 с.
44. Бартош Д.К. Активизация процесса эмоционального развития студентов при организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 1. – С.46–52.
45. Бартош Д.К. Особенности формирования эмоциональной культуры будущего учителя иностранного языка //Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 2. - С.16-19.
46. Батищев Г. С. Познание и творчество // Теория познания: в 4 т. Т 2. Социально-культурная природа познания. М., 1991. С. 136-169.
47. Басова А.Г. Формирование эмпатии // Молодой ученый. - 2013. - №5. - С. 631-633. URL <https://moluch.ru/archive/52/6898/> (дата обращения: 29.03.2019).
48. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст. подготов. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
49. Бездухов В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента - будущего учителя. - Самара : Изд-во СамГПУ, 2000. - 185 с.
50. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. - Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. - 937 с.
51. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность : монография. - М. : Академия Естествознания, 2010. - 310 с.
52. Беличенко В.В. Развитие индивидуальности студентов в образовательном процессе вуза с использованием организационно-

педагогических ресурсов ФГОС ВПО // Человек и образование. - 2014. - №3 (40). - С. 149-154.

53. Белогуров А.Ю. Гуманитаризация образования в стратегии формирования поликультурной воспитательной среды // Педагогический процесс: проблемы и перспективы. - М. : МПА-Пресс, 2006. - Вып. 8. - С. 19-26.

54. Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен : курс лекций. – СПб. : Юрид. центр Пресс, 2004. – 880 с.

55. Белозерцева Т.В. Виды рефлексии в педагогической деятельности // Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2002. – №6. – С. 86-89.

56. Беляева Л.А., Беляева М.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований // Педагогическое образование в России. - 2014. - №1. - С. 56-60.

57. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М. : Педагогика, 1998. - 192 с.

58. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ., М., 1997.

59. Биbihин В.В. Язык философии. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.

60. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 38–44.

61. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности [Текст] / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, кандидаты философ. наук. - Москва : Знание, 1969. - 48 с.

62. Блинова Ю. Л. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. – Казань : ТГГПУ, 2010. – 202 с.

63. Богоявленская Д.Б. Природа творчества без мистики. // Философия творчества.- Издательство “Интелл”, Москва.- 2015,- с. 122-137.

64. Бодалев А.А. Личность и общение : избранные психологические труды. – М. : МПА, 1995. – 328 с.
65. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). – СПб. : Речь, 2005. – 322 с.
66. Божович Л.И. Избранные психологические труды : Пробл. формирования личности / Л. И. Божович; Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М. : Междунар. пед. акад., 1995. - 209 с.
67. Бойко В.В. Энергия эмоций. - 2-е изд., доп. и перераб. - СПб. : Питер, 2004. - 474 с.
68. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8–14.
69. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. - 2007. - № 9. - С. 3-11.
70. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика. - 2010. - № 9. - С. 73-84.
71. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования : монография. - Ростов н/Д : РГПИ, 2000. - 352 с.
72. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. - 2005. - № 2. - С. 96 - 104.
73. Бородина Н.В., Мирошин Д.Г. и др. Педагогические условия проектирования и организации кейс-технологии в дистанционном обучении на основе модульного подхода // Образование и наука. - 2011. - №5 (84). - С. 99-108.
74. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. - 401 с.

75. Бочкарёва С.М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 7-9 окт. 2010 г.). - Рязань, 2010. - С. 320-325.
76. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – 3-е изд., стер. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 544 с.
77. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Буева. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. - 268 с.
78. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы : монография. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2008. - 179 с.
79. Буранбаева Л.М. Становление эмоционально-ценностных ориентаций студента в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 19 с.
80. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6, №3. – С.2.
81. Ваганова О.И., Прохорова М.П. и др. Исторические аспекты развития образовательных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т.8, № 3 (28). – С. 29–31.
82. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. и др. Применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 1 (35). – С.16–21.
83. Вайдорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С. и др. Методика дистанционного обучения : учеб. пособие. – М. : Юрайт, 2017. – 194 с.
84. Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры учителя-исследователя: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – Уфа:, 2001. - 40 с.
85. Валитова Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и

персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. - 2014. - №6. - С. 67-74.

86. Васильченко С.Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения: на примере корпоративного обучения : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 173 с.

87. Васильев В.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности: автореферат дис. ... д-ра психол. наук : / МГУ им. М. В. Ломоносова. - Москва, 1998. - 41 с.

88. Ведерникова Л.В., Бырдина О.Г., Поворознюк О.А. Профессионально-педагогические задачи и способы их решения : практикум. –Ишим, 2015. - Ч. 2. - 144 с.

89. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А. и др. Развитие субъектной профессионально-личностной позиции педагога в практико-ориентированной подготовке // Человек и общество. – 2018. – №3 (56). – С. 21–28.

90. Ведерникова Л.В., Еланцева С.А., Поворознюк О.А. Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. - 2016. - № 1. - С. 51-59.

91. Вербицкий А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. - 41 с.

92. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. - М. : Логос, 2009. - 336 с.

93. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. – 2012. – Вып. 6. – С. 5-18. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-5-18>.

94. Весна Е.Б., Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012 – 246 с.

95. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М. : Изд-во МГУ, 1976. - 143 с.
96. Волчегорская Е.Ю., Ордашева М.Ж. Педагогические условия эффективной реализации модели формирования профессионально-эстетической готовности студентов педвузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. –Т.8, №3 (28). – С. 67–71.
97. Воронина М.В. Особенности формирования профессиональной позиции будущего педагога в период его обучения в вузе // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 7 (160). – С.128–132.
98. Ворохоб Ю.А. Аудиовизуальная культура будущего учителя //Вестник Московского университета. – 2008. - № 2. – С. 57–65.
99. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. 2-е изд. – М. : Магистр, 1999. – 112 с.
100. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
101. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск : Издат. дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
102. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры в системе культур философского знания // Вестник Новгородского государственного университета. - 2000. - № 16.
103. Гаврилова Т.П. Утверждение эмпатии // Журнал практического психолога: научно-практический журнал. – 2008. – № 5. – С. 204–216.
104. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник московского университета. Сер. 14 : Психология. – 2017. – № 4. – С. 3–20.
105. Гаранина Р. М. Историко-логический анализ подходов к проблеме формирования субъектной позиции личности // Самарский научный вестник. - 2017. - Т. 6, № 2 (19). - С. 215-221.

106. Гаранина Р.М. Актуализация мотивационной сферы личности студента в процессе формирования его субъектной позиции // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2019. - №1 (57). - С. 55-69.

107. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 2010. - 42 с.

108. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века : (В поисках практ.-ориентир. образоват. концепций) / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. - М.: ИнтерДиалект+, 1997. - 697 с.

109. Гладкова М.Н., Ваганова О.И. и др. Реализация дискуссионных образовательных технологий в учебном процессе вуза // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2019. – Т.8, № 1 (26). – С. 66–68.

110. Глазырина Л.Г., Хохлова Е.В. Динамические особенности ценностно-смысловых ориентиров профессиональной идентичности будущих учителей // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2019. –Т.8, №1 (26). – С. 322–325.

111. Греков А.А., Рогов Е.И. Рейтинг как показатель профессионального развития педагога (перестройка педагогического образования). - Ростов н/Д : б.и., 1991. - 64 с.

112. Гердер И.Н. Идеи к философии истории человечества. – М. : Наука, 1977. - 703 с.

113. Глазунова Л.И., Иванова Т.И., Арзуманова Т.Р. Содержание понятия «эмоциональная культура педагога» //Эмиссия. Оффлайн (научно-педагогический интернет-журнал). URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1988.htm>

114. Гозман Л.Я. Теоретические предпосылки и методы эмпирического исследования межличностной атракции : дисс. ... канд. психолог. наук. - Москва, 1983. - 251 с.

115. Головлева С.М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - № 4. - С.18-22.
116. Гоноболин Ф.Н. Психология : [учебное пособие для педагогических училищ по специальности № 2001 "Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы"] / под ред. проф. Н. Ф. Добрынина. - Москва : Просвещение, 1973. - 240 с.
117. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект Emotional Intelligence / пер. с англ. - М. : АСТ, 2009. - 480 с.
118. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. - 4-е изд. - М. : Альпина Паблишер, 2010. - 301 с.
119. Губин В.А., Авдиенко Г.Ю. Факторы образовательной среды, влияющие на развитие личности обучающегося // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2015. - № 2(61). - С. 26-32.
120. Гуревич П.С. Культура как объект социально-философского анализа // Вопросы философии. - 1984. - № 5. - С.48-63.
121. Давидович В.Е. Теория идеала / В. Е. Давидович; Отв. ред. Е. Я. Режабек. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. - 184 с.
122. Давлетшина Р.М., Маджуга А.Г. Эмоциональная культура как фактор активизации здоровьесозидающего потенциала личности // Alma mater (Вестник высшей школы). Специальный выпуск «Премия Менегетти – 2012». – 2012. – № 7. – С. 85–92
123. Девятова И.Е. Технологии развития педагогической рефлексии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – №4 (33). – С. 41–49.
124. Джурицкий А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М. : Владос-Пресс, 2003. - 400 с.

125. Дикунова Е.П. Процесс профессиональной ориентации студента вуза: социолого-управленческий аспект : дис. ... канд. социол. наук. – М., 2002. – 228 с.
126. Дистервег А.Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. В. А. Ротенберг. - М. : Учпедгиз, 1956. - 374 с.
127. Додонов Б.И. В мире эмоций. – Киев : Политиздат Украины, 1987. - 139 с.
128. Донцов А. И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. — Москва: МГУ, 1984. — 208 с.
129. Дорфман Л.Я. Эмоциональный стиль как проблема интегрального исследования индивидуальности // Индивидуальность человека : условия проявления и развития. – Пермь : б. и., 1988. – С. 71–72.
130. Дунаева Т.Ю., Камалиев Т.Ф. Возможности современных образовательных технологий в учебном процессе вуза //Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – Т.3. – С. 68–70.
131. Ежкова Н.С. Эмоциональная культура учителя // Педагогика .- 2016. - №5. - С.60-64. URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/47148565>
132. Жакупова Я.Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2009. – 22 с.
133. Жданов Ю.А., Давидович В.Е. Проблемы теории и истории культуры. Сущность культуры. 2-е изд., перераб. - Ростов н/Д : Наука-пресс, 2005.- 432 с.
134. Жуланова И.В. Построение субъектно-ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 2 (21). – С.1–21.
135. Загвязинский В.И. Методология, и методы психолого-педагогического исследования. - М. : Академия, 2005. - 208 с.
136. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика / А.Ф. Закирова. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.

137. Замятина О.А. Формирование базовой культуры учащихся начальной школы в образовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 18 с.
138. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
139. Зарипова Е.И. Анализ опыта современных российских вузов по созданию индивидуальной образовательной программы магистранта // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования : научный журнал. - 2015. - № 5 (9). - С. 70-72.
140. Зауторова Э.В., Розова И.Н. Методологические подходы к формированию эмоциональной культуры личности // Пенитенциарная наука. -2014. - Т.1 (25). - С. 43-46.
141. Захарченко М.В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления. – СПб. : СПбАППО, 2007. – 164 с.
142. Зверева Г.И. Знание о культуре в высшей школе современной России // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. - 2009. - № 1. - С. 198-215.
143. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 3.- С. 74-82.
144. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34–42.
145. Зинченко В.П, Мещеряков Б. Современный психологический словарь. - М. : Аст, 2007. - 640 с.
146. Злобин Н.С. Культура и общественный прогресс: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.01.- Москва; Наука, 1980. – 301 с. – Текст: непосредственный.

147. Иванов В. Моделирование педагогической деятельности // Высшее образование в России. - 1998. - №2. - С.62-64.
148. Изард К. Психология эмоций / пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
149. Илакавичус М.Р. Педагогическое освоение воспитательного потенциала персонифицированных идеалов культуры: историко-социальный аспект // Человек и образование. - 2010. - № 2. - С. 40-46.
150. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб. : Питер, 2001. - 749 с.
151. Ильина Н.Ф., Адольф В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография. – Красноярск : Поликом, 2007. -192 с.
152. Илларионова Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2002. - 35 с.
153. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе : монография /под ред. Л.В. Байбородовой и О.Г. Харисовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. - 181 с.
154. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация //General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
155. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра. пед. наук. –М., 1993. – 469 с.
156. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Избранные статьи. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. - 384 с.
157. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). - М. : Политиздат, 1974. - 328 с.
158. Казанцева Г.Н. Формирование эмоциональной культуры субъектов образовательного процесса в современных условиях // Известия

Самарского научного центра Российской академии наук. - 2010. - Т.12, №5(2). - С. 421-425.

159. Казанцева Г.Н., Маджуга А.Г. Формирование эмоциональной культуры студентов музыкального колледжа // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. – 2012. – №2. – С. 112–119.

160. Калинина Т.В. Инновационный подход к профессиональной подготовке педагогов-психологов в условиях модернизации профессионального образования // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск : Образование, 2006. - С. 179-188.

161. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика. 1990. -144 с.

162. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М. : Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.

163. Киселева А.В. Арт-технологии как инновационный подход к самостоятельной работе студентов //Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 3 ч. – Тамбов : Грамота, 2016. – №10(64), ч.1. – С.190–193.

164. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). - М. : Знание, 1989. - 77 с.

165. Клемантович И.П., Ситник А.П., Кузнецова Л.В. и др. Сборник программ дисциплин по выбору (учебно-методический комплекс) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11-1. – С. 89-90. URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=4342>.

166. Клемантович И.П., Грекова О.С., Маторина Е.Ю. Формирование профессиональной культуры социального педагога в условиях вузовской подготовки // Педагогика и психология образования. - 2013. - №3. - С. 65-72.

167. Климова Л.Е. Массовая культура и личность: культурфилософский аспект : дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь, 2005. – 133 с.
168. Коган Л.Н. Социология культуры : учебное пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 120 с.
169. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. - М. : Мысль, 1984. - 251 с.
170. Коджаспирова Г. М, Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. - М. : Март, 2005. - 448 с.
171. Кодрина И.В. Самосовершенствование профессионально важных личностных качеств у студентов в процессе их психолого-педагогической подготовки: на примере технического университета : дис. ... канд. пед. наук. - Кемерово, 2000. – 177 с.
172. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. / под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. - М.: Академия, 2008. – 288 с.
173. Колтырева Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2011. – 197 с.
174. Колядинцева О.А. Культура эмоций учителя: к вопросу о структуре // Качество образования: методология, теория, практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Новосибирск : НИПКИПРО, 2004. - С. 197-200.
175. Колядинцева О.А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. - Омск, 2005. - 202 с.
176. Комадорова И.В. Субстрат культуры как фактор динамических трансформаций в условиях полиэтничности // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». - 2008. - № 4(12). - С. 119.

177. Кон И.С. К проблеме национального характера // История и психология / Под ред. Б. Ф. Поршнева и Л. И. Анцыферовой. — М.: Наука, 1971. — С. 122—158.
178. Корниенко Н.А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности: Дис. . докт. психол. наук: Москва, 1997. - 566 с.
179. Корнилова Н.А. Формирование профессиональной рефлексии будущего специалиста : дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2009. - 285 с.
180. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. – М. : Просвещение, 1983. - 224 с.
181. Котова С.А. Готовность выпускников педагогического вуза к деятельности в эмоционально-насыщенной среде // Гуманитарный вектор. Выпуск: Педагогика и психология. - 2013. - № 1(33). - С.150-156.
182. Кравченко, А. И. Социология : учебник и практикум для вузов / А. И. Кравченко. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 389 с.
183. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. - 400 с.
184. Краткий психологический словарь / авт.-сост. С.Я. Подопригора. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. - С. 110.
185. Круглова Л.К. Основы культурологи : учебник. – СПб. : б. и., 2000. – 304 с.
186. Ксенофонтова А.Н., Леденева А.В. Концепция проектирования персональной образовательной среды // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – №8 (196). – С. 27–32.
187. Казанцева Г.Н. Психологические факторы формирования эмоциональной культуры личности: на примере студентов музыкального колледжа.: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2014. – 23 с.

188. Конюшенко С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... док. пед. наук. – Ярославль, 2005. – 39 с.
189. Кузнецова А.Я. Когнитивные исследования в образовании // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6 (ч. 6). – С. 1324–1327.
190. Кузнецова Е.В. Определение культуры: разнообразие подходов // Перспективы науки и образования. - 2013. - №5. - С. 49-55.
191. Кузнецова Н.Е. Педагогические технологии в предметном обучении. – СПб. : Образование, 1995. – 50 с.
192. Кузьменко Е.О. Формирование творческого мышления как фактор профессионального становления личности и проблема современного образования // Вестник евразийской науки. – 2014. – №2 (21). – С.1–8.
193. Кузьмина А.Б. Развитие эмоциональной саморегуляции, как условие достижения специалистом продуктивной профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии личности : сб. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2010. – № 4.
194. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М. : Высшая школа, 1990. - 119 с.
195. Кулеба О.М. Эмоциональная культура в теории и практике отечественного высшего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 16 с.
196. Кулеба О.М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя //Теория и практика физической культуры. - 2007. - № 2. - С.57-59.
197. Кулева О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования, 60 – 90-е годы XX века : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 221 с.
198. Кулюпина Г.А., Курганская Л.М. Формирование эмоциональной культуры младших школьников на библиотечных уроках // Инновационная

наука. – 2015. – №8-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalnoy-kultury-mladshih-shkolnikov-na-bibliotechnyh-urokakh> (дата обращения : 31.03.2019).

199. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. –СПб. : СпецЛит, 2001. - 74 с.

200. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара : Изд-во СамПГУ, 2002. - 400 с.

201. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания // Известия РАО. 1999. — № 3. -С. 41-48

202. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы) : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 246 с.

203. Курганская Л.М., Кулюпина Г.А. Русская фразеология как средство воспитания эмоциональной культуры бакалавров // Восток-запад. Международные коммуникации в современном мире : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Аман, 11 апреля 2014 г.). Представительство Россотрудничества в Иордании. - Аман, 2014. - С. 102 - 105.

204. Курносова С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: Автореф. ... дис. докт. пед. наук. - Ярославль, 2013. - 42 с.

205. Куровский В.Н., Сейтбатталова А.С. Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе // Вестник ТГПУ. - 2009. -№11. - С.7-12.

206. Леванова Е.А. Основные механизмы интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в

процессе педагогической практики // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С.287.

207. Леванова Е.А. Эмоциональное образование как основание профилактики саморазрушающего поведения // Образование личности. – 2013. – № 1. – С. 18–24.

208. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.:«Просвещение». - 1964. – 344 с.

209. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

210. Левитес Д.Г. Образовательные технологии: теория, классификация, обзор, конструирование. – Мурманск : НИЦ «Пазори», 2009. – С. 45-49.

211. Ледовская Т.В., Солянин Н.Э. и др. Становление системы ценностей студентов педагогического вуза в период получения высшего профессионального образования // Science for Education Today. – 2019. – Т.9, №5. – С.7–23.

212. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка [Текст]. - Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. - 139 с.

213. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.

214. Лепский В.Е. Рефлексивный подход: от методологии к практике. – М. : Когито-центр, 2009. – 447 с.

215. Липунова О.В. Эмоции как базовый компонент в структуре адаптивного поведения личности (На примере личности подростков и юношей): дис. канд. психол. наук: Комсомольск-на-Амуре, 2002. -202 с.

216. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально – психологической культуры учителя: Автореф. дис. ... д – ра пед. наук. - М., 2001, 34 с.

217. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М. : Владос, 2010. – 647 с.

218. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов ; Российская академия наук. Ин-т психологии. - Москва : Наука, 1999. – 349.

219. Лотман Ю. М. Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума // Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.

220. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. – М : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.

221. Мажар Е.Н. Теоретические основы развития творческой индивидуальности учителя: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1996. - 348 с.

222. Мажар Е.Н., Якунин К.А. Деловое общение: психотехнологии успешной коммуникации : учеб. пособие. – Смоленск : Универсум, 2011. – 232 с.

223. Мак-Дауголл У. Основные проблемы социальной психологии / У. Мак-Дауголл; Пер. с 4-го англ. изд. М.Н. Смирновой, под ред. Н.Д. Виноградова. - Москва : Космос, 1916. - 282 с.

224. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1977-1978. - 710 с.

225. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монография : в 2 ч. - М. ; Тамбов : б. и., 2000. - Ч. 1. - С. 91.

226. Макклелланд Д. Мотивация человека. - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.

227. Малкова И. Ю., Киселева П. В. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности // Язык и культура. - 2014. - № 1 (25). - С. 95-109.

228. Манн Т. Собрание сочинений : в 10 т. / под ред. Н.Н. Вильмонта и Б.Л. Сучкова. - М. : Гос. изд-во худ. лит., 1961. Т. 10 : Статьи 1929-1955.

229. Мардахаев Л.В. Педагогическая культура преподавателя / Л.В. Мардахаев. – СПб.: СПбВВИУС, 1993. – 104 с.
230. Маркарян Э.С. Культурология в контексте глобальной безопасности // Материалы 1-го Российского культурологического конгресса : тезисы докладов. – СПб. : Эйдос, 2006. – С. 95–114.
231. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. -1972. - № 10. - С. 77-86.
232. Марков В. Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития // Акмеологическое исследование потенциала резервов и ресурсов человека. - М. : Изд-во РАГС, 2005. - С. 75-88.
233. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. - 308 с.
234. Маслова Т.А. Эмоционально-ценностный компонент в профессиональной подготовке будущего учителя // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2013. - №4. - С. 501-508.
235. Матренин Д.И., Харитонов И.В. Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации // Universum: психология образования. – 2019. – № 1 (55). – С.13–15.
236. Медведева Е.В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С.82-88.
237. Милинис О.А. Педагогическая технология субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2012. - № 3 (6). - С. 96-103.
238. Мировоззренческие основания человеческой деятельности на рубеже XXI века: (материалы науч.-практ. конф., Уфа, 29-31 мая 1997 г.). – Уфа : БГУ, 1997. – 206 с.

239. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. – М. : Флинта, 2001. -192 с.
240. Мищенко А.И. Формирование коммуникативно-технологической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. - 213 с.
241. Михальцова Л.Ф., Копытов А.Д., Пальянов М.П. Современные тенденции развития профессионального образования : коллективная монография. – Томск : Томский ЦНТИ, 2009. – 303 с.
242. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – Изд. 4-е, доп. – М. : УРСС, 2010. – 224 с.
243. Молодин В.В., Горин С.Г. Реформирование образовательной системы и перспективы субъектности студента // Высшее образование в России. - 2014. - № 10. - С.158-163.
244. Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие: дис.... канд. психол. наук. - Кострома, 2005. - 163 с.
245. Морозова И.С., Каргина А.Е. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения // Известия Иркутского государственного университета. Серия : Психология. – 2018. – Т.25. – С.76–88.
246. Морозова Т.А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук. – Тула, 2003. - 177 с.
247. Моросанова В.И., Агафонова А.О. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты //Регуляция психических состояний. - Казань, 2001. - Вып. 3.
248. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М. : Академия, 2009. – 224 с.
249. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Развитие субъектного потенциала студентов в магистерском образовании // Казанский педагогический журнал. - 2018. - №4 (129). - С. 76-79.

250. Мэйер Дж., Сэловей П., Карузо Д. Эмоциональный интеллект (MSCEIT v. 2.0) : Руководство. - М. : Институт психологии РАН, 2010. - 174 с.
251. Мясищев В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды. – М. : Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та ; Воронеж : Модэк, 2011. - 398 с.
252. Насакова Б.Ж., Малунова Г.С. Профессиональная подготовка учителя в современных условиях // Вестник БГУ. - 2012. - С. 25-27.
253. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. - №4. - 1998. - С. 3-8.
254. Никитина Н.И., Романова Е.Ю. Педагогические технологии формирования в вузе профессионально-математической культуры специалистов в сфере бизнес-информатики // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2013. - №2 (18). - С. 84-89.
255. Никитина Е.Ю. Подготовка будущего учителя к управлению дифференциацией образования. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 144 с.
256. Новиков А.М. Педагогика : словарь системы основных понятий. - М. : ЭГВЕС, 2013. - 286 с.
257. Образцов П.И., Комолов Д.В. и др. Моделирование структуры и содержания основных образовательных программ при проектировании и конструировании профессионально-ориентированных технологий обучения на основе междисциплинарного и компетентностного подходов // Вестник ТГУ. – 2015. – № 2 (142). – С. 87–95.
258. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. - 4-е изд., доп. - М. : ООО «АТЕМП», 2007. - 944 с.
259. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М. : АРКТИ, 2003. -112 с.

260. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. - 368 с.

261. Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем : материалы XX Всерос. науч. конф. / под ред. В.И. Андреева. – Казань : Центр инновационных технологий, 2010. – 608 с.

262. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

263. Першина А.В., Соловьева А.В. К проблеме изучения эмоционального интеллекта студентов // Молодой ученый. – 2016. – №4. – С. 703-704. – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26201/>.

264. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. - М. : Педагогика, 1981.

265. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.

266. Петухова Т.П. Модульное построение образовательных программ с учетом потребностей рынка труда // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 85–90.

267. Писарева С.А. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – Текст: непосредственный // Человек и образование.- 2016. - № 3 (48). – С. 12-18.

268. Платонов К.К. О системе психологии — М.: Мысль. 1972.- С.125-128.

269. Платонова Р.И., Шкурко Н.С. и др. Современные технологии образования в системе высшего педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2016. - Т.5, № 3(16). - С.113-115.

270. Подгузова Е.Е. Творческий потенциал как системное качество личности педагога // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. - 2007. - № 2. - С. 167-172.

271. Позднякова О.К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Оренбург, 2006. – 46 с.

272. Попова Н.В. Индивидуально-психологические особенности развития творческой активности личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании // Экономика. Профессия. Бизнес. - 2018. - №1. - С.50-54.

273. Попова Н.Е., Еремина О.А. Профессиональный стандарт «Педагог»: от теории к практике // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С.15–21.

274. Потменская Е.В. Использование творческих упражнений в формировании эмоциональной культуры студентов-педагогов // Перспективы науки. Научно-практический журнал. – 2020. – № 1 (124). – С. 150–153.

275. Потменская Е.В. Социально-психологический климат образовательной организации как фактор формирования эмоциональной культуры студента-педагога // Перспективы науки. Научно-практический журнал. 2020. – № 2 (125). – С. 144-147.

276. Потменская Е.В. Эмоциональная культура студента-педагога: вопросы теории : монография. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. – 104 с.

277. Потменская Е.В. Формирование эмоциональной культуры студентов-педагогов на занятиях по музейной педагогике // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (48). – С. 132–133.

278. Потменская Е.В. Возможности музыки в формировании эмоциональной культуры человека // Перспективы науки. – 2019. – № 6 (117). – С. 184–186.

279. Потменская Е.В. Возможности учебных дисциплин в формировании эмоциональной культуры студента-педагога // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 4 (97). – С. 129–131.

280. Потменская Е.В., Мычко Е.И. Формирование эмоциональной культуры студентов-педагогов: вопросы теории // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2 (48). – С. 21–22.

281. Потменская Е.В., Митина Ю.С. Природа эмоций: вопросы теории // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2019. – № 3 (49). – С. 93–96.

282. Потменская Е.В., Мычко Е.И. Возможности сказкотерапии в формировании эмоциональной культуры студента-педагога // Перспективы науки. – 2019. – № 5 (116). – С. 163–164.

283. Потменская Е.В., Митина Ю.С., Суслина А.А. Педагогические условия формирования эмоциональной культуры студентов-педагогов // Перспективы науки. – 2019. – № 8 (119). – С. 212–214.

284. Потменская Е.В., Несына С.В. Динамика эмоциональной сферы студентов – будущих педагогов дошкольного образования // Перспективы науки. Научно-практический журнал. – 2019. – № 10 (121). – С.95–99.

285. Потменская Е.В., Мычко Е.И. Концептуальные подходы к проектированию программ подготовки магистров // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – 2017. – № 3 (41). – С. 54–58.

286. Potmenskaya E.V. Education opportunities of the university in professional talent management // Components of Scientific and Technological Progress. – 2018. – № 3 (37). – P. 32–34.

287. Потменская Е.В. Формирование эмоциональной культуры будущего педагога в образовательной среде вуза: монография. — Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2021. — 163 с.

288. Потменская Е.В. Ресурсный центр: психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога : монография /Е.И. Мычко, Е.В. Потменская, С.В. Несына. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2020. – 135 с.

289. Потменская Е.В., Самсонова Н.В. Профессиональные пробы как фактор развития профессионального таланта педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 3 (45). – С. 61–64.

290. Потменская Е.В. Формирование эмоциональной культуры будущего педагога в процессе освоения технологий творчества // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. - 2021. - № 2 (56) - С. 70-72

291. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Первые Макаренские чтения : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2017. – 498 с.

292. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе : монография / В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2005. - 264 с.

293. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2014/12/26/professionalnyy-standart-pedagoga>.

294. Прудило А.В. Проектирование профессиональных проб по психологии : учеб. - метод. пособие. – Гродно : ГрГУ, 2007. – 56 с.

295. Прудило А.В., Скворцова Л.Л. Использование метода профессиональных проб для развития социальной компетентности студентов-экономистов // Омский научный вестник. – 2008. – № 2. – С. 130–132.

296. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

297. Пушкарева Т.В. Интериоризация профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2012. - 42 с.

298. Ракитов А.И. Наука, технология, культура в контексте глобальных трансформаций и перспективы устойчивого развития России // Наука, технология, культура (глобальный процесс и проблемы России) : пробл.-темат. сб. РАН ИНИОН. - М., 1999. - С. 21.

299. Расщепкина Н.А. Субъектно-ориентированный подход к формированию потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента // Сибирский педагогический журнал. - 2013. - № 3. - С.121-127.

300. Рачковская Н.А. Педагогическая теория становления эмоциональной культуры социального педагога в вузе // Образование и наука. -2011. - №5 (84). - С.63-71.

301. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2012. – 439 с.

302. Рачковская Н.А. Теоретико-методологические основы развития эмоциональной культуры социального педагога в вузе : монография. - М. : Изд-во МГОУ, 2011. - 201 с.

303. Рачковская Н.А. Эмоциональная культура как социально ценное и профессионально значимое личностное образование социального педагога // Подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров : сб. науч. тр. Вып. пятый. - М. : Изд-во МГОУ, 2008. - С. 44-50 (Образование в XXI веке).

304. Рожков М.И. Индивидуализации воспитания - целевой ориентир образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 5 (118). - С. 67-69.

305. Розин В.М. Рефлексия в структуре сознания личности // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 222–228.

306. Романова Е.С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. – 2010. – Т.1, № 1. – С. 43–57.

307. Романова Н.Н. Эффективность комплекса педагогических условий развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. - 2012. - № 4. - С. 211-215.

308. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2009. – 712 с.

309. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «новой школы» // Проблемы современного образования. - 2010. - № 1. - С. 18-25.

310. Рудинский И.Д., Давыдова Н.А., Петров С.В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход : монография. – М. : Горячая линия-Телеком, 2018. – 240 с.

311. Рыбников В.Ю., Марихин С.В. и др. Теоретические проблемы проектирования педагогических технологий в системе профессионального образования // Вестник ТГПУ. - 2013. - № 4 (132). - С. 28-33.

312. Салманова Д.А., Раджабова Р.В. Образовательная среда как условие включения студентов в проектно-эвристическую деятельность // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019. - Т.8, № 2 (27). - С. 212-214.

313. Самарокова И.В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2003. - 202 с.

314. Саутенкова М.Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов : дис. ... канд. психол. наук. - Актобе, 2004. – 200 с.

315. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. - М. : Народное образование, 1998. - 256 с.
316. Семёнов В.В. Природа межиндивидуальной изменчивости качественных особенностей эмоциональности : исследование методом близнецов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 23 с.
317. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. - 3-е изд. - М.: Психотерапия, 2006. - 256 с.
318. Сергеева О.А. Способы воспитания эмоциональной культуры школьников // Молодой ученый. - 2009. - №4. - С. 282-285. URL: <https://moluch.ru/archive/4/155/>.
319. Сергеева О.А. Эмоциональное стимулирование как педагогическая технология //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1, Т. 45. – С.109–115.
320. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография. – М. : б. и., 1998. –182 с.
321. Серых А.Б., Морозов Ю.Е., Будиловский Г.Н., Лифинцева А.А. Эмоциональная дезадаптация и психосоматическое здоровье юношей и девушек//Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия : Филология, педагогика, психология. - 2011. - № 4. - С. 60-68.
322. Серых А.Б., Мычко Е.И. Стратегии педагогических преобразований в современном образовательном пространстве // Перспективы науки. – 2019. – № 2(113). – С. 228–230.
323. Серякова С.Б. Компетентностный подход в определении образовательных стратегий высшей школы // Перспективы науки. - 2011. - № 25. - С. 314-316.
324. Сидякина М.Ю. Субъектный характер профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – Т.17, № 1. – С.119–121

325. Сизова А.В. Особенности развития эмоциональной сферы у студентов-психологов // Студенческий электрон. науч. журн. - 2019. - № 28 (72).
326. Симатова О.Б. Специфика эмоционального интеллекта студентов, обучающихся на различных факультетах // Известия Иркутского государственного университета. – 2017. – Т.22. – С.104–114.
327. Симонов П.Б., Баич М.В. Психофизиология эмоций. - М. : ММИ, 1990. - 22 с.
328. Скороходова О.А. Создание эмоционально-развивающей среды как условие формирования эмоциональной культуры будущих режиссеров // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – Т.13, № 2. – С.139–143.
329. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в образовании // Научные труды МПГУ. Серия : Психолого-педагогические науки. - М. : Прометей, 2000. - 635 с.
330. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. -192 с.
331. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И. Заочное обучение в вузе через электронно-образовательную среду // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2019. - №3 (37). - С.111-115.
332. Степанова И.Ю. Опережающая профессиональная подготовка педагога в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. - Красноярск, 2012. - 458 с.
333. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки : монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. - 450 с.
334. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе : метод. пособие. - М. : Совершенство, 2000. - 272 с.

335. Страхова Л.М. Формирование эмоциональности педагогической деятельности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2000. - 185 с.
336. Соколов Э.В. Культура и личность [Текст] / АН СССР. Ин-т философии. Ленингр. сектора. - Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1972. - 228 с.
337. Суртаева Н. Н. Формирование профессионально-педагогической культуры личности педагога // Мир науки, культуры, образования. - 2008. - № 1. - С. 80-81.
338. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. - М. : Педагогика, 1991. - 640 с.
339. Тавстуха О.Г., Шавшаева Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога. Опыт реализации персонифицированной модели повышения квалификации: монография. - М. : Флинта, 2016. - 148 с.
340. Тамарская Н.В. Формирование управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки: автореф. дис. ... докт. пед. наук. - Калининград, 2004. - 42 с.
341. Тарабакина Л.В. Эмоциональное развитие подростков : учеб. пособие. - М. : Прометей, 2011. - 208 с.
342. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье подростка: риски и возможности : монография. - М. : МПГУ, 2017. - 193 с.
343. Татенко В.А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. - 1995. - № 3. - С. 18-21.
344. Тайлор Э. Б. Антропология [Электронный ресурс] : введение к изучению человека и цивилизации / Э. Б. Тайлор. - Санкт-Петербург : Изд. И. И. Билибина, 1898. - 467 с. - Текст : электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/353190> (дата обращения: 06.05.2020)
345. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избранные психологические труды. - М. : Модэк, 2009. - 640 с.

346. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. М.: Издательство «Наука», 1975. - 255 с.

347. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие. – Ижевск : Удмурт. гос.ун-т, 2016. -176 с.

348. Туренко Б.Г. К вопросу разработки новой парадигмы формирования кадров управления // Известия ИГЭА. - 2003. - №1. - С.119-127.

349. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. - СПб. : Питер, 2004. - 464 с.

350. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. и др. Феномен тьюторства в здоровьесбережении: факторы риска и устойчивости // Образование и наука. -2018. – Т. 20, № 9. – С.139-157.

351. Уайханова М.А., Ушакова Н.М. Развитие культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования // Science for Education Today. - 2019. - С.200-214.

352. Ульянова Н.С. Формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству : дис. ... канд. пед. наук. - Ижевск, 2006. - 171 с.

353. Уотсон Дж. Психологический уход за ребенком [Текст] / Джон Б. Уотсон ; Пер. с англ. под ред. Е. В. Гурьянова. - 2-е изд. - Москва : Работник просвещения, 1930 (7-я тип. Мосполиграфа "Искра революции"). – 110 с.

354. Утюганов А.А., Яницкий М.С. и др. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике // Science for Education Today. – 2019. –Т.9, № 9. – С.76–92.

355. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.; Воронеж: Московский психолого-социальный университет; МОДЭК, 2013. – 336 с.

356. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса [Текст] / Леон Фестингер ; [пер. с англ. А. А. Анистратенко, И. Знаешевой]. - Москва : Э, 2018. - 251 с.

357. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике [Электронный ресурс] / А.Е. Фирсова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №6.-URL: <http://science-education.ru/120-15307>

358. Фомина Л. П. Понятие и типы ценностных ориентации. Автореф. ... канд. Психол. наук. – Л., 1976. – 21 с.

359. Форгас Дж. П. Чувства и мышление: влияние аффекта на социальное мышление и поведение // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 60–82.

360. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме : Работы разных лет / И. Т. Фролов. - М. : Политиздат, 1989. – 558 с.

361. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 97–106.

362. Фридман Л.М. Философия воспитания человека будущего // Классный руководитель. - 2001. - №1.- С.104-111.

363. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61 – 73.

364. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоциональные расстройства и современная культура: на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств // Московский психотерапевтический журнал. - 1999. - № 2. - С. 61-90.

365. Холодкова И.В. Дидактические условия интеграции очной и дистанционной форм обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 29 с.

366. Чавчавадзе К.З. Культура и ценности. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. -171 с.

367. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – Одесса : АстроПринт, 1999. – 223с.

368. Челнокова Е.А., Терехина А.Е. Эмоциональная компетентность педагога как фактор формирования эмоциональной культуры студента // Международный студенческий научный вестник. - 2017. - № 6. URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=17890>.

369. Черняева Т.Н. Формирование профессионального опыта студентов педвуза // Известия ВГПУ. - 2007. - № 1. - С. 92-98.

370. Чижакова Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии : автореферат дис. ... док. пед. наук : - Москва, 1999. - 34 с.

371. Чистоусов В. А. Субъектно-ориентированный образовательный процесс: динамика внутреннего развития // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С.261–264.

372. Чистоусов В.А. Субъект-субъектное взаимодействие в профессиональном образовании: некоторые аспекты // Казанский педагогический журнал. - 2014. - № 6. - С. 52-58.

373. Чошанов М.А. Инженерия обучающих технологий. - М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. - 239 с.

374. Шавшаева Л.Ю. Психолого-педагогическое обеспечение формирования эмоциональной культуры педагога в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс]. - Москва : Флинта, 2015. - 60 с.

375. Шамова Т.И. Избранное / Т. И. Шамова. - М. : Центр. изд-во, 2004 (ОАО Тип. Новости). - 320 с.

376. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 5. - С. 39-44.

377. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика : монография. - М. ; Тамбов : Изд-во Тамб. гос. ун-та Г.Р. Державина, 2005. - 399 с.

378. Шацкий С. Т. Работа для будущего / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.
379. Шенцова О.М. Организация образовательной среды и ее влияние на качество профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Архитектура» // Архитектура. Строительство. Образование. - 2012. - № 1. - С. 230-240.
380. Шингаев С.М. Возможности внутрифирменного обучения в развитии эмоционального интеллекта педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. - 2019. - Вып. 1 (38). - С 24-31.
381. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности [Текст] / АН СССР. Ин-т философии. - Москва : Наука, 1971. - 223 с.
382. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие. - М. : Флинта, 2013. - 208 с.
383. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
384. Шмелева С.А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). - 2012. - Вып. 5 (120). - С. 16-22.
385. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : дис. ... д-ра пс. наук. - М., 2001. – 327 с.
386. Шушерина О.А. Профессионально-культурное становление студента вуза : монография. Красноярск : СибГТУ, 2011. -148 с.
387. Щедровицкий Г.П. Организационно-управленческое мышление: идеология, методология, технология. – М. : Путь, 2000. – 257 с.
388. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
389. Щелина Т. Т. Духовно-ценностная ориентация как процесс и результат профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе :

автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского. - Пенза, 2006. - 37 с.

390. Юрьева О.В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. - 2019. - №1. - С.55-65.

391. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М. : Сентябрь, 2000. -112 с.

392. Якимова З.В., Николаева В.И. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз // Высшее образование в России. – 2012. – №12. – С.13-22.

393. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

394. Янова М.Г., Адольф В.А., Игнатова В.В. Антиномичность как структурирующий принцип формирования организационно-педагогической культуры студента в социокультурном образовательном пространстве // Альма-матер. - 2012. - № 12. - С. 82-87.

395. Яновская М.Г. Эмоциональное стимулирование как педагогическая технология образовательного процесса // Вестник Вятского государственного университета. - 2007. - № 18. - С.109-116.

396. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник Вятского государственного университета. – 2009. – Т.1, №4. – С.117–126.

397. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М. : Смысл, 2001. - 365 с.

398. Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 1998. – 192 с.

399. Яценко Д.А. Сравнительный метанаучный анализ зарубежных и отечественных психологических теорий личности / Д.А. Яценко //Вестник

Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2014. - № 1. – С. 33-34.

400. Яфальян А. Ф. Школа самовыражения: книга для педагогов и родителей по развитию, оздоровлению и взрослению детей. - М.: Феникс, 2011. - 350 с.

401. Adelman P. K. Facial efference and the experience of emotion / P. K. Adelman, R. Zajonc // *Ann. Rev. Psychol.* – 1989. – Vol. 40. – P. 249–280.

402. Archer M. *Theory, Culture and Postindustrial Society* // *Theory, Culture and Society*. Cleveland, 1990. Vol. 7 № 2/3.

403. Astleitner H. Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach // *Instructional Science*. 2000. № 28.

404. Arevil J.R. *Emotional Creativity* // Strongman K.T. (ed.) *International review of studies on emotion*. – Chichester : Wiley, 1991. – Vol. 1.

405. Astleitner H. Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach // *Instructional Science*. – 2000. – № 28.

406. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental interactionist view // Strongman K.T. (ed.) *International review of studies on emotion*. – Chichester : Wiley, 1991. – Vol. 1.

407. Castells M. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Maiden; Oxford, 1996 Vol. 1-3.

408. Current directions in emotional Intelligence research / P. Salovey [et al.]. In M.Lewis & J.M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (2nd ed.). – N.Y. : Guilford, 2000. – P. 504-520.

409. Chatti M. A. *Personalization in Technology Enhanced Learning: A Social Software Perspective*, dissertation. – Aahena Univercity, 2010. – 399 p.

410. Cheng H. Educational achievement and traits emotional stability and agreeableness as predictors of the occurrence of backache in adulthood / H. Cheng, A. Green, L. Treglown, etc. // *Personality and Individual Differences*. – 2017. – Vol. 117. – Pp. 205-209.

411. Izard C. E. *The Psychology of Emotions*. - N. Y.: Plenum Press, 1991. – 460 p.
412. Izard C. E., Bucchler S. *Aspects of Consciousness and Personality in Terms of Differential Emotions Theorie // Emotions. Theory, Research and Experience*. V. 1.-N.Y.: Academic Press, 1980.-P. 165-187.
413. Kemper Th.D. *An introduction to the sociology of emotions // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion*. – Chichester : Wiley, 1991. – Vol. 1.
414. Lazarus R. S. *Thoughts on the relations between emotion and cognition // American Psychologist*. - 1982. - Vol. 37. - P. 1019-1024.
415. Lazarus R. S. *On the primacy of cognition // American Psychologist*. - 1984. Vol. 9. - P. 124-129.
416. 26. Levy R. *The emotions in comparative perspective // Scherer K.R., Ekman P. (eds.) Approaches to emotion*. Hillsdale: Erlbaum, 1985. P. 397 - 412.
417. Lehtonen J. *Globalization, National Cultures, and the paradox of Intercultural Competence // Journal of Research in Reading*. – 2002. – P. 99–110.
418. Liebmann M. *Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises*. - Cambridge, Boston & London : SHAMBALA, 2003. - P.40-46.
419. Lotman J. *Kultūros semiotika: straipsniai}. rinktinė / sudarė Arūnas Sverdiolas; is rusi kalbos vertė Donata Mitaitė*. – Vilnius : Baitos lankos, 2004. (Vilniaus spauda). XV, 366, 1. p.
420. Mayer I. D. *What is Emotional Intelligence? /1. D. Mayer, P. Salovey / Emotional development and emotional Intelligence / ed. by P. Salovey, D. Sluyter*. – N. Y. : Harper Collins, 1997. – P. 3–31.
421. Mayer J.D., Salovey P. *Emotional intelligence [Electronic resource]*. - 2005. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence.
422. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Models of emotional intelligence //Handbook of intelligence / ed. by R.Stenberg*. – N.Y.: Cambridge University Press. 2000. – P. 396-420.

423. O'Sullivan, M. et Guilford J.P. Les tests d'intelligence sociale // Editions du Centre de psychologie appliquee. – Paris, 1977. – 140 p.

424. Owens J. Emotional Settings in Early Modern Pedagogical Culture // Palgrave macmillan. – 2020. – 211 p. <https://www.amazon.com/Emotional-Settings-Modern-Pedagogical-Culture/dp/3030431487>

425. Men L. R., & Yue, A. C. Creating a positive emotional culture: Effects of strategic internal communication and its impact on employee supportive behaviors. Public Relations Review, 2019. - 45(3), 101764 <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.03.001>

426. Hwang F.F. “The relationship between emotional intelligence and teaching effectiveness”, Paper presented at 2nd International conference on youth and Education for the 21st century. Texas A&M University, Corpus Christ 30 May- 2 June 2006.

427. Gendron B. Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational works and jobs / B. Gendron // Revista espanola de education comparada. – 2017. – Vol. 29/ - Pp. – 44-61.

428. Gordon S.L. The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure // Saarni C., Harris P.L. (eds.) Children's understanding of emotion. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1989. P. 319 - 349.

429. Schultz R. Emotionality and aging. - New York, London, 1982. - 207 p.

430. White L. A. The concept of culture // American Antropologist. - Wash., 1959. - Vol. 61. - P. 227-251.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Перечень дисциплин, в процессе которых осуществлялось целенаправленное формирование эмоциональной культуры будущих педагогов

1. Наименование дисциплины (модуля): **«Музейная педагогика»**

Цель дисциплины (факультатив): раскрыть возможности музейной педагогики в формировании *эмоциональной культуры* будущих педагогов.

2. Наименование дисциплины: **«Технологии творчества».**

Цель дисциплины: обеспечить готовность будущего педагога к осуществлению деятельности по развитию творческих способностей у детей дошкольного возраста, формированию основ эмоциональной культуры дошкольников. Раскрыть возможности изобразительного и музыкального искусства в формировании эмоциональной культуры будущих педагогов.

3. Наименование дисциплины (модуля) – **«Арт-технологии в развитии креативности ребенка».**

Целью освоения дисциплины «Арт-технологии в развитии креативности ребенка» является формирование и развитие научных психолого-педагогических знаний у студентов – будущих педагогов в области арт-терапии, знакомство с историей и теорией создания арт-терапевтических направлений, овладение приемами и техниками арт-терапии и музыкотерапии в работе с детьми, формирование у будущих педагогов эмоциональной культуры на основе арт-терапевтических технологий.

4. Наименование дисциплины: **«Музыкально-театрализованная деятельность».**

Целью дисциплины является овладение обучающимися компетенциями, связанными с организацией музыкально-театрализованной деятельностью в образовательной организации, формирование у студентов-будущих педагогов эмоциональной культуры на основе музыкально-театрального искусства.

5. Наименование дисциплины: **«Психологические основы управления**

образовательной организацией»

Цель дисциплины: освоение будущими педагогами психологических основ управленческой деятельности в образовательной организации на основе *понимания и принятия эмоционального состояния* всех участников образовательного процесса, формирование у студентов *эмоциональной культуры*.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГАОУ ВО БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.
КАНТА
ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

«УТВЕРЖДАЮ»

Руководитель практики

от БФУ им. И. Канта

к.п.н., доцент

_____ / Е.В. Потменская /

16 мая 2020 г.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЗАДАНИЕ
НА ПРОИЗВОДСТВЕННУЮ ПРЕДДИПЛОМНУЮ ПРАКТИКУ (пример)
для бакалавра 4 курса очной формы обучения
направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
программа «Педагогика и психология дошкольного образования»
Красоцкой Александры Сергеевны

Место прохождения: Институт образования БФУ им. И. Канта, МАДОУ
д/с №56, 236019, г. Калининград, ул. Фермора, 1.

Срок прохождения: с 16 мая 2020 г. по 29 мая 2020 г. (2 недели),
четвертый год обучения, восьмая сессия.

Цель производственной преддипломной практики: создание условий для выполнения эмпирической части выпускной квалификационной работы по теме «Формирование основ *эмоциональной культуры* у детей старшего дошкольного возраста»; расширение опыта профессиональной (педагогической) деятельности; *формирование эмоциональной культуры будущих педагогов*; проверка профессиональной готовности будущего специалиста дошкольного образования к самостоятельной трудовой деятельности.

Задачи:

- 1) систематизировать представления обучающихся о научно-исследовательской работе;
- 2) развивать у обучающихся навыки анализа различных подходов к проведению педагогической диагностики и возможностей использования ее результатов для индивидуализации дошкольного образования;
- 3) развивать умения адекватно воспринимать и педагогически грамотно анализировать *эмоциональные проявления субъектов педагогического процесса, регулировать собственные эмоции, педагогически целесообразно насыщать эмоциями педагогический процесс и влиять на эмоциональный фон педагогического взаимодействия*;
- 3) упражнять обучающихся в проектировании образовательного продукта для реализации образовательных программ дошкольного образования и технологий разностороннего развития детей дошкольного возраста;
- 4) совершенствовать умение *организовывать взаимодействие* участников образовательных отношений в сфере дошкольного образования, включая дистанционные формы этого взаимодействия;
- 5) развивать умения обучающихся оформлять результаты своей деятельности в соответствии с определенными требованиями.

Содержание:

При прохождении производственной преддипломной практики студент самостоятельно изучает нормативно-правовые, теоретические и

методические основы дошкольного образования по следующим темам:

- требования к организации и проведению научно-исследовательской работы;
- проблемные вопросы дошкольного образования;
- организация различных видов деятельности детей дошкольного возраста;
- содержание образовательной программы по образовательным областям;
- современные требования к проведению педагогической диагностики развития детей дошкольного возраста;
- анализ практического опыта профессионального поведения высококвалифицированных педагогов, обладающих высоким уровнем **сформированности эмоциональной культуры, наблюдение за применяемыми способами эмоционального поведения;**
- определение наиболее подходящих способов **эмоционального поведения** в ситуации педагогического взаимодействия участников образовательного процесса;
- современные методы и приемы (технологии) развития дошкольников;
- организация работы по взаимодействию с семьей и педагогическому просвещению родителей и др.

Виды деятельности практиканта, осуществляемые под наблюдением или с помощью руководителя практики в рамках производственной преддипломной практики:

- оформление списка использованной литературы;
- оформление фрагмента текста ВКР со ссылкой на автора и источник;
- оформление фрагмента введения (актуальности темы исследования через выделение противоречий);
- выделение и описание основных этапов исследовательской работы;
- составление и оформление содержания ВКР;
- подбор теорий, концепций, программ и технологий по теме ВКР, оформление перечня;
- описание комплекса различных условий реализации продукта эмпирической работы (идеальный и оптимальный варианты);

- разработка (и реализация) авторского продукта эмпирического исследования;
- проведение мероприятия для сотрудников ДОО, нацеленного *на формирование основ эмоциональной культуры у детей старшего дошкольного возраста*, оформление плана-конспекта;
- разработка и проведение мероприятия по педагогическому просвещению родителей о правах детей с ОВЗ;
- подборка, описание диагностического инструментария для оценки результативности эмпирической работы; оформление и анализ полученных результатов;
- организация наблюдения за общением или каким-либо видом деятельности ребенка/детей; оформление протокола наблюдения;
- апробирование промежуточных результатов исследовательской работы (проведение или участие в различных мероприятиях с докладом, публикации и т.п.)

Формы отчетности:

- 1) направление;
- 2) индивидуальное задание на практику;
- 3) рабочий график (план) практики;
- 4) дневник практики (титульный лист, направление, ежедневные записи о выполненных видах работ);
- 5) отчет по практике с приложениями (титульный лист; содержание; основной текст отчета – описание базы практики, виды и содержание выполненной студентом работы, анализ результатов, общие выводы; приложения);
- б) отзыв руководителя практики.

Форма контроля: зачет с оценкой.

Ознакомлен(а)

Красоцкая А.С.

16 мая 2020 г.

(подпись студента)

**Программа формирования эмоциональной культуры студентов – бакалавров направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» на педагогической практике в ресурсных центрах в дошкольных образовательных организациях
(фрагмент)**

Цель программы – формирование у студентов-бакалавров эмоциональной культуры, оказание им психолого-педагогической поддержки во время профессиональных проб.

Эта цель достигается последовательным решением следующих **задач**:

1. Выявление уровня учебной мотивации при прохождении педагогической практики в ДОО по данному направлению профессиональной деятельности.
2. Исследование профессиональной направленности личности.
3. Определение уровня развития профессионально значимых качеств (внимание, логическое мышление, техническое мышление, коммуникативные умения), необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.
4. Исследование личностных особенностей, на которые можно будет опереться в педагогической деятельности на педагогической практике и в дальнейшей профессиональной сфере.
5. Составление рекомендаций для студентов, педагогов дошкольных образовательных учреждений, администрации.
6. Ознакомление студентов, проходящих педагогическую практику с психологическими особенностями адаптационного периода в ДОО, с возможными способами выхода из сложных ситуаций.

В программе выделены следующие разделы:

- Психодиагностический блок (Анкета для исследования значимых ситуаций получения педагогической поддержки студентами – бакалаврами (Опросник терминальных ценностей ТЕСТ «ОТеЦ» И. Г.Сенина).
- Психолого – педагогическое просвещение, профилактика и поддержка (Блок психолого-педагогического просвещения, профилактики и поддержки включает тематику психолого-педагогических бюллетеней: краткое сообщение о событии, имеющем эмоционально и общественно значимое воздействие), примерный план выступления на собраниях студенческих групп и собраниях педагогов.
- Консультативный блок (Консультативный блок определяет направления психолого-педагогических консультаций студентов, педагогов и администрации).

Программа ориентирована на студентов-бакалавров, проходящих педагогическую практику в ДОО. Примерный возраст – 18-22 года.

Ожидаемый результат: Высокий уровень сформированности у студентов-бакалавров эмоциональной культуры.

Совершенствование образовательного процесса в высшей школе будет формировать субъектно-ориентированный характер профессиональной подготовки. Эмоциональная культура как деятельность педагога будет развивать эмоциональность всех субъектов педагогического процесса. Вот почему в процессе ее формирования в условиях образовательной среды вуза, необходимо способствовать направленности содержания изучаемых дисциплин на развитие всех структурных компонентов эмоциональной культуры. В условиях ресурсных центров (Ресурсный центр «Педагогическое образование» на базе МАОУ гимназии № 40 им. Ю.А. Гагарина, Ресурсный центр «Педагогическое образование» на базе МБОУ СОШ «Школа будущего», Ресурсный центр «Педагогическое образование» на базе МОАУ гимназии № 22, Ресурсный центр «Психолого-педагогическое образование» на базе МАДОУ детского сада № 56 и др.) возможно приобрести знания об эмоциональных составляющих реального образовательного процесса и

создать условия для применения будущими педагогами эмоционального интеллекта. Следовательно, процесс формирования эмоциональной культуры способствует развитию профессионального сознания, творческой активности студентов и приобретению эмоционального опыта [290].

Педагогическое проектирование, в свою очередь, многими исследователями определяется с разных позиций, но все они направлены на совершенствование процесса профессиональной подготовки: проектирование моделей качественного конструирования образовательного пространства с целью творческого профессионально-личностного развития и саморазвития будущего специалиста (Т.А. Морозова, В.В. Сериков И.С. Якиманская и др.), концепция обновленного содержания педагогической деятельности в трудах Е.И. Исаева, В.А. Сластенина, В.А. Болотова [69], [246], [320], [329], [391].

В данном понимании индивидуализация рассматривается как возможность студента реализовать имеющийся личностный потенциал для формирования образовательных ориентиров, которые будут определяться осознанием студентом своих образовательных и профессиональных перспектив (М.И. Рожков, Н.Ю. Шапашникова). Именно данная характеристика определяет субъектную позицию студента в образовательной среде вуза [304], [376].

В педагогике высшей школы, в теории и методике высшего образования трактовка термина «подход» связана с воплощением в реальной образовательной среде ключевой идеи. В русле изучения сущности феномена «технологизация» мы видим необходимость изучения базового подхода к пониманию этого феномена.

В научных исследованиях по проблемам высшей школы можно встретить точку зрения, согласно которой возможно обозначить реально существующие противоречия: персонификация и индивидуализация профессиональной подготовки не в полной мере отвечает запросам субъекта этой подготовки; современные задачи организации и функционирования образовательного процесса вуза требуют пересмотра форм, методов и

средств профессиональной подготовки; не в полной мере образовательная среда вуза использует информационные, социокультурные и практические возможности реальной профессиональной действительности. «...возможность технологизировать любой процесс, в том числе процесс взаимодействия, характеризуется возможностью осмысления труда, возможностью работы над конечным результатом и развитием собственной педагогической рефлексии» [311].

Мы уже отмечали, что в рамках технологического подхода любая педагогическая технология рассматривается как целостная система, способная обеспечить достижение цели при условии использования максимально подходящих для этого средств обучения и содержания [311]. Переосмысление цели обучения в вузе с усвоения определенного объема знаний в ходе теоретического и практического этапов подготовки на формирование интегративных личностных качеств в контексте будущей профессиональной деятельности, требует системных изменений всего этого процесса.

Реально обозначенные новые ориентиры профессиональной подготовки отражают изменения в обществе, культуре и современных информационных технологиях, что обуславливает необходимость обновления содержания образования в высшей школе. Изменения образовательной парадигмы намечают идею смены ориентиров образования, позволяя тем самым обеспечить новые образовательные запросы, которые в традиционной системе не всегда рассматривались в качестве основных.