

Л.В. ТАРАБАКИНА¹, Т.Л. ШАБАНОВА²

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

² Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье анализируется феномен эмоциональной зрелости с позиции различных философско-психологических подходов (психоаналитического, экзистенциального, гуманистического, когнитивно-эмоционального, культурно-исторического). Приводится авторское определение и критерии системного изучения эмоциональной зрелости. Описаны результаты проведенного исследования в период 2009-2015 гг. на выборке преподавателей различных вузов (объем 477 человек) некоторых показателей эмоциональной зрелости: ситуативной и личностной тревожности, профилей дифференциальных эмоций в стрессовых ситуациях, эмоциональных отношений в профессиональной деятельности, мотивов базовых эмоций: интереса, радости, гнева, стыда. Полученные результаты свидетельствуют о трудностях эмоционального развития педагогов, препятствующих достижению зрелости: динамике роста в последние годы закрытых неосознаваемых форм тревожности, дефиците положительных эмоций и чрезмерной интенсивности негативных и тревожно-депрессивных эмоций в стрессовых ситуациях у преподавателей с низким и высоким уровнем тревожности, дефицитарной мотивации, проявляющейся в различных эмоциональных переживаниях.

Ключевые слова: эмоциональная зрелость, тревожность, дифференциальные эмоции, эмоциональные отношения, мотивы эмоций, трудности эмоционального развития, дефицитарная мотивация.

L.V. TARABAKINA¹, T.L. SHABANOVA²

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

² Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

STUDY OF EMOTIONAL MATURITY OF UNIVERSITY TEACHERS FROM THE POINT SYSTEMS APPROACH

Abstract. The article analyzes the phenomenon of emotional maturity from the perspective of various philosophical and psychological approaches (psychoanalytic, existential, humanistic, cognitive, emotional, cultural and historical). We present the author's definition and criteria for the systematic study of emotional maturity. The results of the research in the period 2009-2015. on a sample of teachers from various universities (volume 477) of some indicators of emotional maturity: situational and personal anxiety, profiles of differential emotions in stressful situations, emotional relationships in the professional activities of basic emotions motivations: interest, joy, anger, shame. The results indicate the difficulties of emotional development of teachers, hindering the achievement of maturity: the dynamics of growth in recent years closed unconscious forms of anxiety, deficiency of positive emotions and excessive intensity of negative and anxious and depressive emotions in stressful situations, teachers with low and high levels of anxiety, deficiency of motivation, which manifests itself in a variety of emotional experiences.

Keywords: emotional maturity, anxiety, differential emotions, emotional relationships, motives, emotions, difficulties in emotional development, deficiency of motivation.

Актуальность проблемы исследования. Одним из главных факторов улучшения качества высшего образования является личность преподавателя, поскольку именно педагог является организатором учебного процесса в вузе и выступает источником развития для студентов в обучении. Профессию преподавателя следует рассматривать как эмоционально-творческую, в которой нет готовых решений и стереотипных действий. Педагог является условием для развития творчества, эмоциональной регуляции студентов и включен в постоянный процесс проектирования себя, своей жизни, деятельности, в развитие конкретных событий [28].

Анализ психолого-педагогической литературы по психологии личности педагога показывает, что среди качеств, определяющих продуктивность педагогической деятельности, наряду с профессиональными способностями, общительностью, эмпатией чаще других отмечаются характеристики эмоциональной сферы (устойчивость, гибкость, стресс-толерантность и др.) (Ф.Н. Гоноболин, Б.И. Додонов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Р.П. Мильруд, Л.М. Митина, А.О. Прохоров, А.А. Реан, С.В. Субботин, Л.В. Тарабакина, Т.Л. Шабанова и др.). Это не случайно. Как известно, эмоции выполняют особую интегрирующую функцию в психической организации человека в целом, влияя на все структуры психики: ценностно-смысловую, мотивационную, интеллектуально-познавательную, поведенческую. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом [25].

Содержание и организация эмоциональной сферы преподавателя определяет его отношение к студентам; взгляды на цели обучения и содержание образования; выбор форм и методов передачи знаний; способы контроля и критерии оценки. Система эмоциональных отношений личности преподавателя может быть эффективной, и тогда восприятие мира будет окрашено переживаниями безопасности и открытости к новому опыту, общению, достижениям, или, напротив, неэффективной и проявлять себя в доминирующих чувствах отчуждения, холодности и пессимизма по отношению к себе и студентам. Эмоционально развитый и выразительный преподаватель, понимающий и принимающий чувства своих учеников, умеющий устанавливать эмоциональный контакт со студенческой аудиторией, способный регулировать свои эмоциональные проявления, повышает эффективность и притягательность учебного процесса для своих студентов, потому что он может вызывать высшие или «умные» эмоции, «страсти души» в обучении, «имманентные знанию и действию» [9, с. 25].

В связи с этим переход к развивающей парадигме образования в высшей школе возможен только при позитивных эмоционально-смысловых изменениях личности преподавателя, достижении им высокого уровня эмоциональной зрелости.

Термин «эмоциональная зрелость» в настоящее время не имеет однозначного определения. Обусловлено это в первую очередь недостаточной разработанностью проблемы. Можно охарактеризовать эмоционально зрелую личность с позиции различных философско-психологических подходов. В современном психоанализе (А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, Г. Салливан и др.) эмоционально зрелая личность характеризуется смелым и конструктивным отношением к своим внутренним конфликтам и невротическим склонностям. С позиции гуманистического подхода (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Бьюдженталь и др.) эмоциональная зрелость – одна из характеристик полноценно функционирующей личности, которая, следуя своей истинной природе, реализует свой потенциал, таланты, способности и движется к полному познанию себя и сферы своих переживаний. В экзистенциализме (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, П. Тиллих, Р. Мэй, В. Франкл, Р. Лэйнг и др.) эмоциональная зрелость – это составляющая психологического здоровья, проявляющаяся в конструктивном преобразовании экзистенциальной тревоги и обретении мужества быть собой. В традициях когнитивно-эмоционального подхода (А. Эллис, Р. Лазарус, А. Бек и др.) определять эмоциональные реакции человека и весь его здоровый или невротический образ жизни как зависящий от основных идей, убеждений, отношений и принципов. Поэтому эмоционально зрелая личность способна регулировать

свои эмоции через замену иррациональных установок на рациональные, эффективные. С позиции культурно-исторической теории формирования высших психических функций Л.С. Выготского, эмоциональная зрелость – это высший уровень эмоционального развития личности, который характеризуется осознанностью, произвольностью и опосредованностью эмоционального поведения, формирующегося в культурно-исторических условиях и различных видах деятельности. В отечественной психологии и акмеологии исследуются также условия и факторы достижения личностной, профессиональной, социальной зрелости человека в различных видах деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.).

Обобщая приведенные определения, можно в целом охарактеризовать эмоциональную зрелость как *достижение личностью высокого уровня эмоционального развития, который характеризуется способностью понимать, уважать и ценить чувства других людей; сопереживать и откликаться на чужие переживания; осознавать свои чувства и нести за них ответственность; адекватно эмоционально реагировать на требования ситуации; творчески и гибко обращаться с собственными переживаниями; противостоять давлению на свою эмоциональную сферу.*

Системное исследование эмоциональной зрелости преподавателей предполагает изучение ценностного отношения к эмоциям, содержания эмоциональных переживаний, эмоционально-мотивационных процессов, эмоционально-когнитивных процессов и стратегий эмоциональной регуляции поведения.

В рамках данной статьи мы ограничимся описанием некоторых результатов проведенного нами исследования.

Целью нашего **исследования** являлось изучение особенностей эмоциональной сферы преподавателей вузов: ситуативной и личностной тревожности, профиля дифференциальных эмоций в стрессовых ситуациях, эмоциональных отношений в профессиональной деятельности, мотивов базовых эмоций – как показателей эмоциональной зрелости.

Материалы и методы исследования. В исследовании принимали участие преподаватели разных вузов г. Нижнего Новгорода, Ижевска и Перми: НижГМА, ПГМУ им. ак. Е.А. Вагнера, ИГМА, НГПУ им. К. Минина, НФ Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, Нижегородского медицинского колледжа. Возраст испытуемых составил от 23 до 77 лет. Стаж преподавания – от нескольких месяцев до 50 лет. Общий объем выборки – 477 человек. Использовались следующие методики: Шкала самооценки тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина, Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда в адаптации А.Б. Леоновой, М.С. Капицы модифицированная методика незаконченных предложений, выявляющая эмоциональные отношения педагога Л.В. Тарабакиной, Т.Л. Шабановой. Для исследования межгрупповых различий профилей дифференциальных эмоций у преподавателей с различным уровнем тревожности использовался t-критерий Стьюдента. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного продукта SPSS Statistics 17.0.

Результаты исследования и их обсуждение. На первом этапе нашего исследования мы изучали показатели ситуативной и личностной тревожности у преподавателей. Представляет интерес изучение природы тревоги именно в контексте педагогической деятельности, поскольку именно в этой профессиональной среде она может быть распространена в связи со спецификой профессии, высокой ответственностью за результаты совместного труда и особого склада личности преподавателей. Современному преподавателю необходимо не только соответствовать времени стремительных социально-экономических и технологических преобразований, но и обладать высокой активностью, включаясь в инновационные образовательные процессы, творчески преодолевая специфические трудности профессии, которая является публичной и требует ежедневного и ежечасного эмоционально-волевого напряжения и расходования личностной

энергии. Результаты динамики показателей ситуативной тревоги в период с 2009 по 2015 гг. приведены на рисунке 1.

2009г.(n=177)

2015г.(n=100)

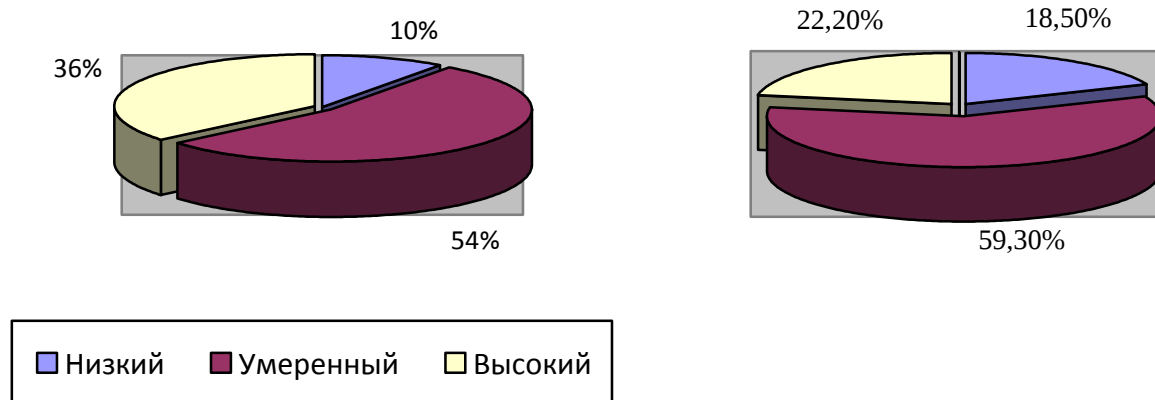


Рисунок 1 – Динамика показателей ситуативной тревоги у преподавателей вузов в период 2009-2015 гг.

Ситуативная тревога является первичной реакцией на трудности, угрожающие ситуации, и может способствовать мобилизации сил и энергии для их преодоления. Критериями *нормальной* тревоги, согласно Р. Мэю, являются следующие признаки: «1) ее величина адекватна объективной угрозе; 2) она не запускает механизм вытеснения или другие механизмы, связанные с интрапсихическим конфликтом, а вследствие этого 3) человек справляется с тревогой без помощи невротических защитных механизмов. 4) Человек может конструктивно обращаться с тревогой на сознательном уровне, или же тревога снижается, когда меняется объективная ситуация» [18, с. 122].

Наши результаты свидетельствуют, что и в 2009 и в 2015 гг. приблизительно половине преподавателей свойственен умеренный уровень ситуативной тревоги (54% и 59,3% соответственно). Эти преподаватели характеризуются способностью осознавать и контролировать свои тревожные переживания, поэтому они достаточно эмоционально устойчивы и благополучны. У другой половины испытуемых преподавателей выявлены отклоняющиеся от нормы показатели: высокие и низкие. Высокий уровень значений свидетельствует об открытой, явно выраженной неконтролируемой тревожности. Таких преподавателей было 36% в 2009 г. В 2015 г. наблюдается незначительное снижение показателей высокой тревоги до 22,2%. Однако выявлена тенденция роста неосознаваемых, скрытых проявлений тревоги, которая выражается в бессознательном отрицании, вытеснении тревожных переживаний, что соответствует их нереалистично низким значениям, «чрезмерному спокойствию». В 2009 г. преподавателей с низкими значениями ситуативной тревоги было 10%. В 2015 г. их количество увеличилось практически в два раза и стало составлять 18%.

Далее мы измеряли показатели личностной тревожности. Результаты приведены на рисунке 2.

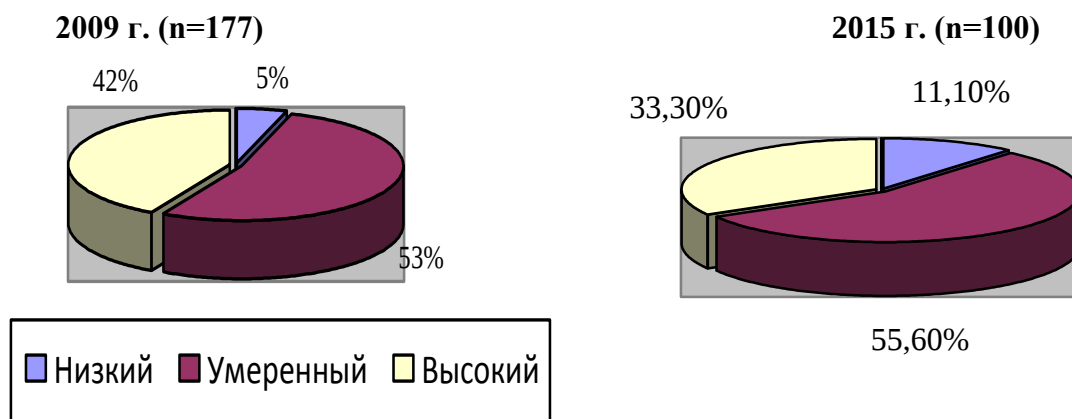


Рисунок 2 – Динамика показателей личностной тревожности у преподавателей вузов в период 2009-2015 гг.

В работах ведущих представителей крупнейших научных школ психоанализа, экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, логотерапии доказана очевидность факта, что в жизни любого человека тревога играет важную роль, являясь основным фактором развития личности. Встреча с тревогой может освободить нас от скуки, может обострить наше восприятие, она создает мотивационное напряжение предстоящей деятельности. Если есть тревога, значит, человек живет. Тревога возникает всякий раз, когда человек сталкивается с необходимостью выбора, осознанием внутренних противоречий, сопровождаемых смятением, сомнением, внутренней борьбой. Тревога возникает тогда, когда перед человеком раскрываются новые возможности. Поэтому наиболее часто тревогу переживают сильные, умные и одаренные люди. Направление развития тревоги у личности будет зависеть от того, как человек интерпретирует для себя ее сигналы и отвечает на них. Если человек открыто и конструктивно взаимодействует со своей тревогой, то она, по словам известного философа С. Кьеркегора, становится «лучшим учителем», побуждая искать путь восстановления единства, целостности, гармонии, здоровья [11]. Если человек избегает тревоги, то она на неосознаваемом уровне может приобрести патологическое течение и трансформироваться в тревожность, закрепляясь на различных уровнях структуры личности: психофизиологическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом [33]. Патологическая тревога сковывает человека, лишая его возможности жить творческой и полноценной жизнью. Патологической формой тревоги является закрепившаяся высокоинтенсивная личностная тревожность. В связи с этим далее нами измерялись показатели личностной тревожности. В 2009 г. у 53% обследованных преподавателей выявлен умеренный уровень личностной тревожности. В 2015 г. их количество составило 55,6%. Можно охарактеризовать этих преподавателей как конструктивно мотивированных тревожностью на активность, творчество, самовыражение. У 42% преподавателей в 2009 г. выявлен высокий уровень личностной тревожности. Количество преподавателей с интенсивной открытой формой тревожности несколько снизилось в 2015 г. до 33,3%. Такие преподаватели в любых, даже объективно нейтральных ситуациях предрасположены к реакциям интенсивной тревоги, волнения, паники и, как следствие, подвержены эмоциональному выгоранию. Однако отрицательная динамика снижения показателей высокой тревожности обусловлена ростом другой формы эмоционального неблагополучия – низким уровнем тревожности, вытеснением тревожных переживаний. В 2009 г. количество преподавателей со скрытой формой личностной тревожности составляло всего 5%, а в 2015 г. их количество увеличилось в два раза и выросло до 11,1%. *Невротическая хроническая тревожность* характеризуется следующими признаками: «1) ее интенсивность неадекватна объективной

опасности, 2) включает в себя вытеснение (диссоциацию) и другие проявления интрапсихического конфликта и, следовательно, 3) человек ограничивает какие-то свои действия или сужает поле своего сознания с помощью различных механизмов – подавления, развития симптома и других невротических защитных механизмов» [18, с. 124]. Вытеснение тревожных переживаний свидетельствует об особой форме защитного поведения тревожной личности, проявляющейся в изменениях эмоционально-смысловой сферы: маскировании своих проблем, создании «культа благополучного фасада» [42]. При невротической тревоге вытеснение (диссоциация, отделение от сознания) делает человека еще более чувствительным к опасности и, следовательно, усиливает невротическую тревогу. Во-первых, вытеснение создает внутренние противоречия, что делает психологическое равновесие неустойчивым, и тогда постоянно возникает угроза его нарушения. Во-вторых, из-за вытеснения человеку труднее увидеть реальную опасность, с которой он мог бы справиться. Например, человек, который в значительной мере вытеснил свою агрессию и враждебное отношение к людям, может стать пассивным и уступчивым, и из-за этого он чаще подвергается эксплуатации со стороны окружающих, а это порождает еще больше агрессии и вражды, которые ему приходится вытеснять. И, наконец, вытеснение усиливает чувство беспомощности, поскольку человек вынужден сокращать границы своей самостоятельности, ставить себе внутренние ограничения и отказываться от использования своей силы. Причиной такого защитного поведения является отсутствие мужества признать свое несовершенство, неготовность к принятию своей индивидуальности, отрицание состояния проблемности [18,11,29]. Недостаточное внимание к своему и чужому эмоциональному опыту, избегание риска, ситуаций выбора, неопределенности и творчества, которым неизбежно сопутствует тревога, могут вызывать у преподавателей профессиональные трудности, неэффективность деятельности, препятствия для роста и саморазвития и по принципу «психологии замкнутого круга», приводить к состоянию неудовлетворенности и еще большему росту тревожности [20]. Кроме этого, вытесненная тревога принимает трудно распознаваемые формы, проявляясь либо в ригидности, либо в одержимости работой, либо в гиперответственности и безотказности, либо в недоверии и враждебности, либо в лъстивости и чрезмерном желании нравиться окружающим. С целью определения нормального или патологического течения тревоги мы проанализировали, какие эмоциональные процессы она запускает у преподавателей в стрессовых ситуациях. Мы исследовали профили базовых дифференциальных эмоций, характеризующие эмоциональную сферу личности в целом, у преподавателей с различными показателями тревожности. Результаты представлены на рисунке 3.

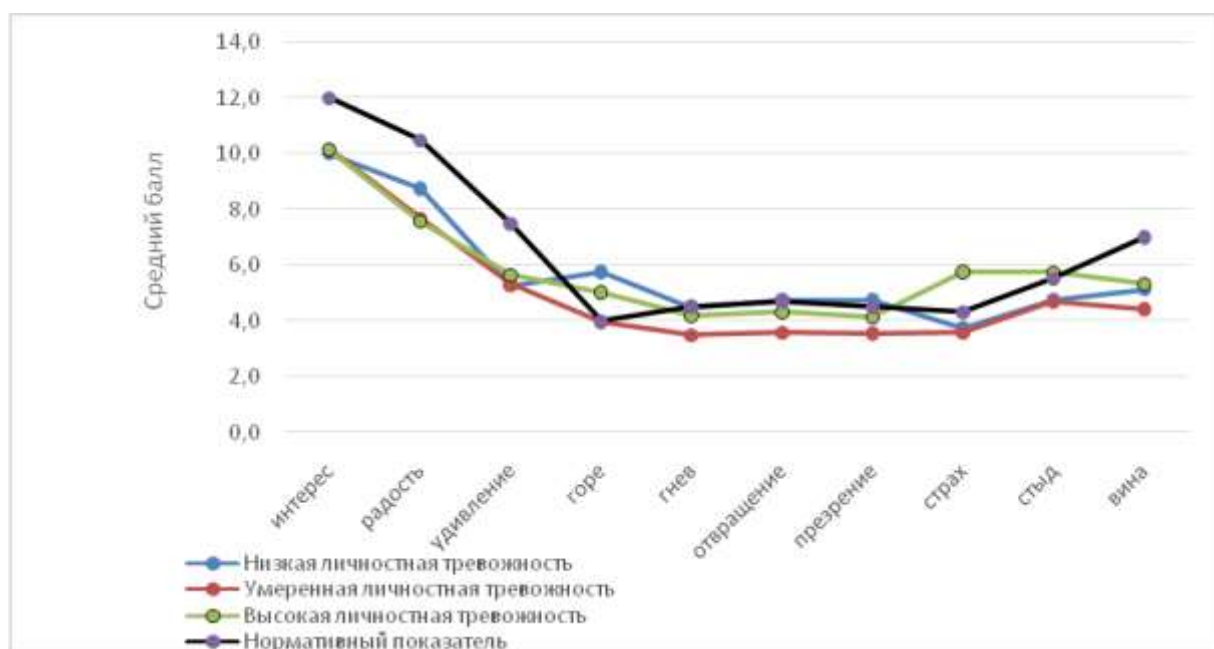


Рисунок 3 – Профили дифференциальных базовых эмоций у преподавателей с различными показателями личностной тревожности (n=177)

Согласно американскому психологу К. Изарду, содержание эмоциональной сферы человека составляют десять базовых эмоций: 1) интерес; 2) радость; 3) удивление; 4) горе; 5) гнев; 6) отвращение; 7) презрение; 8) страх; 9) стыд; 10) вина. Эти эмоции взаимодействуют между собой, образуя новые индивидуальные комбинации эмоциональных переживаний, отражающие систему эмоционально-мотивационных отношений личности. Группа положительных эмоций (ПЭМ) состоит из радости, удивления, интереса. Негативные эмоции (НЭМ) включают горе, гнев, отвращение, презрение. Тревножно-депрессивные эмоции (ТДЭМ): страх, стыд, вина. Позитивные эмоции являются базовыми доминирующими мотивационными состояниями творческого человека, поскольку способствуют открытости и рецептивности восприятия, интуиции, стремлению к познанию, эмоциональному самоконтролю в ситуациях преодоления трудностей. Содержанием негативных эмоций являются субъективные ощущения потери ценного; утраты радости, любви, безопасности, благополучия; раздражительность и негодование в ситуациях реальных и прогнозируемых трудностей и неудач. Тревножно-депрессивные эмоции свидетельствуют о склонности человека к переживанию угрозы своему существованию и благополучию, чрезмерному внутреннему контролю и самообвинениям, прогнозированию отрицательных социальных оценок в отношении своей личности и поведения.

У всех преподавателей независимо от показателей тревожности наблюдается дефицит положительных эмоций (радости, удивления, интереса), поскольку их средние значения ниже нормативных показателей. Негативные и тревожно-депрессивные эмоции отклоняются от показателей нормативного профиля. Однако интенсивность переживания отдельных видов эмоций разная в зависимости от уровня тревожности. В группе преподавателей с низкой тревожностью наблюдается высокая интенсивность эмоции горя. Чрезмерная выраженность этой эмоции в ситуации стресса может привести к чувству беспомощности, отчаяния, депрессии. У преподавателей с высоким уровнем тревожности наблюдается, помимо переживания повышенного горя, неконтролируемый рост эмоции страха, который может блокировать активность и затруднять разрешение критической ситуации.

Затем были рассчитаны средние обобщенные показатели по укрупненным группам эмоций. Результаты представлены на рисунке 4.

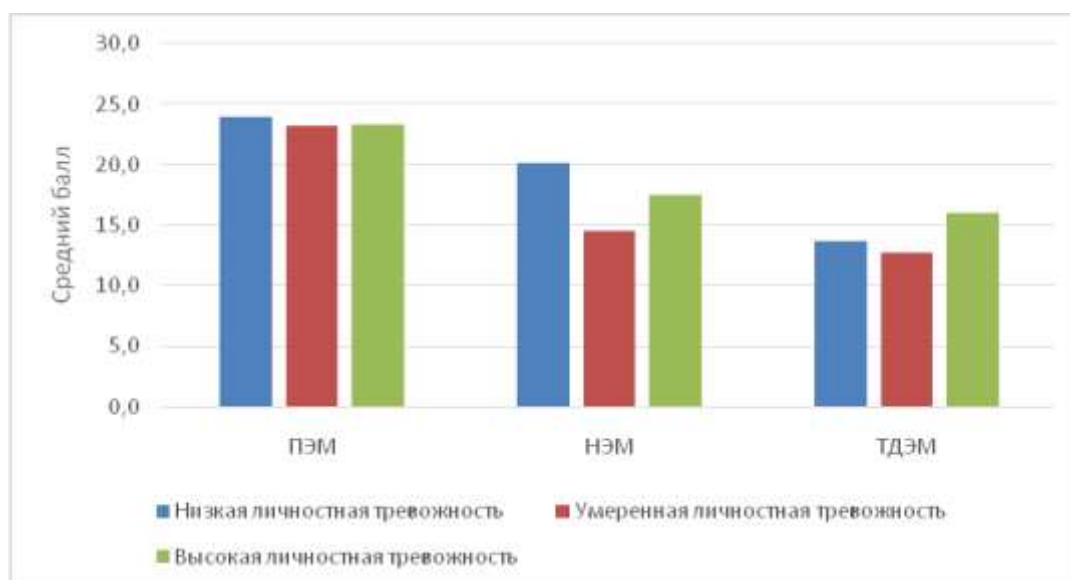


Рисунок 4 – Средние значения обобщенных показателей по укрупненным группам эмоций у преподавателей с разным уровнем личностной тревожности (n=177)

Средние показатели индекса позитивных эмоций в группах испытуемых с низким уровнем тревожности несколько выше, чем с умеренным и высоким. Негативные и тревожно-депрессивные эмоции сильнее выражены у преподавателей с высоким и низким уровнем тревожности. При этом у преподавателей с низкими значениями тревожности сильнее проявляются эмоции негативные, а у педагогов с высоким уровнем тревожности – тревожно-депрессивные переживания.

Для проверки значимости полученных различий был выполнен корреляционный анализ. Мы сравнили средние величины показателей дифференциальных эмоций в группах испытуемых с умеренным и высоким уровнем личностной тревожности (t-критерий Стьюдента). Сравнение других групп испытуемых было невозможно из-за нерепрезентативности выборки преподавателей с низким уровнем личностной тревожности. Поэтому данные исследования нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа показателей дифференциальных эмоций в группах преподавателей с умеренным и высоким уровнем личностной тревожности (n=177)

Индексы и виды базовых эмоций	Результат группы с умеренной личн. тревожностью		Результат группы с высокой личн. тревожностью		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
ПЭМ	23,2	6,8	23,3	6,1	-0,089	0,929
НЭМ	14,5	4,9	17,5	8,1	-2,946	0,004
ТДЭМ	12,7	5,1	16,0	6,8	-3,459	0,001
Интерес	10,2	2,9	10,1	2,6	0,078	0,938
Радость	7,7	3,3	7,6	3,2	0,238	0,812
Удивление	5,3	2,5	5,6	3,0	-0,758	0,449
Горе	4,0	1,7	5,0	2,7	-3,026	0,003
Гнев	3,5	1,7	4,2	2,6	-2,053	0,042

Отвращение	3,6	1,5	4,3	2,5	-2,309	0,022
Презрение	3,6	1,1	4,1	1,9	-2,378	0,019
Страх	3,6	1,3	5,8	8,2	-2,474	0,014
Стыд	4,7	2,1	5,7	2,6	-2,83	0,005
Вина	4,4	2,4	5,3	2,9	-2,129	0,035

При сравнении групп испытуемых с умеренной и высокой личностной тревожностью выявлены следующие статистически значимые различия: на уровне значимости $p \leq 0,05$ различны средние величины гнева, отвращения, презрения, страха, вины, на уровне значимости $p \leq 0,01$ различны средние величины НЭМ (индекс острых негативных эмоций), горя, стыда; на уровне значимости $p \leq 0,001$ различны средние величины ТДЭМ (индекс тревожно-депрессивных эмоций).

Далее мы изучали источники различных эмоциональных переживаний преподавателей в профессиональной деятельности. Для этого использовалась разработанная нами методика незаконченных предложений, направленная на изучение эмоциональных отношений педагога. Она включает 24 утверждения, которые необходимо закончить первой пришедшей в голову фразой. Ниже приводится описание методики.

1. В университете (институте) моё настроение...
2. Чаще настроение моих студентов...
3. Я могу быть резким, если...
4. Если студент дарит мне...
5. Когда меня пытаются принизить...
6. Я радуюсь, когда...
7. Я сержусь, если...
8. У меня вызывает улыбку...
9. Мне стыдно за то, что...
10. Если кто-то выводит меня из себя, то я...
11. Каждый день я...
12. Я могу выгнать студента с занятия...
13. Моё настроение улучшается, когда...
14. От своих студентов я чаще жду...
15. Если студент мне улыбается...
16. Мои студенты каждый день...
17. Самое ценное в профессии преподавателя...
18. Мне порой не нравится...
19. Шутки моих студентов...
20. Хорошо, что в нашем вузе...
21. Я смеюсь...
22. Мои студенты огорчаются...
23. Студенты любят...
24. Я хочу...

На основе контент-анализа ответов преподавателей были выявлены наиболее часто встречающиеся показатели настроения и источники эмоциональных переживаний. В таблице 2 приведены показатели настроения преподавателей в профессиональной деятельности.

Таблица 2 – Распределение ответов преподавателей по критерию «Моё настроение в вузе» (n=200)

Показатели настроения	Количество ответов (в %)
1. Деловое, бодрое, оптимистическое	51
2. Разное, зависит от обстоятельств	22,6
3. Ровное, спокойное, однообразное	13,7
4. Улучшается во время работы	9,8
5. Плохое, неважное	2,9

Выявлено, что у половины преподавателей (51%) настроение бодрое, деловое, оптимистическое. У 9,8% оно улучшается в процессе работы, его подъем связан с актуализацией интереса, увлеченности процессом работы, что может быть обусловлено внутренней профессиональной мотивацией. У остальных 40% настроение либо неустойчивое, подверженное колебаниям, либо сниженное, подавленное, либо характеризуется скукой и безразличием.

Представляет интерес исследование источников настроения и эмоций преподавателей в работе. Результаты изучения источников радости приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение ответов преподавателей по критерию «Источники эмоции радости» (n=200)

Источники эмоции	Удельный вес высказываний (в %)
1. Отсутствие трудностей и препятствий («всё получается», «все идёт, как задумано» и т.д.)	30,4
2. Есть положительные результаты работы («занятие прошло полноценно», «студенты сотрудничали с преподавателем», «хорошо усвоили материал», «все готовы отвечать», «отличные ответы», «вопросы по существу», «занятие вызвало интерес студентов» и т.д.)	22
3. Положительное отношение окружающих («хвалят», «говорят комплименты», «понимают и поддерживают» и т.д.)	7,5
4. Спокойная, миролюбивая атмосфера, положительные эмоции окружающих	7,1
5. Хорошая погода («светит солнце»)	6
6. Общение с близкими, друзьями и интересными позитивно настроенными людьми	5,5
7. Семья и дети здоровы и успешны	5
8. Мысли о хорошем («думаю о хорошем, о любви»)	4
9. Занятия творчеством («пишу стихи», «играю на фортепиано», «пою», «слушаю хорошую музыку» и т.п.)	3
10. Отпуск, отдых	2,7

11. Получение зарплаты	2,6
12. Возможность ходить по дорогим магазинам и что-то покупать	2,6
13.Способность доставить радость другим	1, 6

Радость является важной эмоцией для поддержания эмоциональной стабильности в различных профессиональных обстоятельствах. Переживание радости вызывает у человека определенные действия: открытость и рецептивность восприятия, интуицию и творческие способности. Эмоцию радости в психологии изучали немногие исследователи, среди них К. Изард, Я. Рейковский, В. Шутц и др. Отмечается, что возникновение радости имеет сложный механизм происхождения. Человека весьма трудно научить радоваться. По мнению исследователей, характеристикой эмоционально зрелой личности является способность вызывать у себя радость. К. Изард отмечает, что «некоторые люди наделяют эмоцией радости весь процесс жизни. Они наслаждаются тем, что живут» [8; с. 225].

Функции радости заключаются в том, что, во-первых, она усиливает отзывчивость и облегчает взаимодействие; во-вторых, повторяющаяся радость увеличивает устойчивость к критическим ситуациям; в-третьих, снижает напряжение и приводит к стабилизации эмоционального самочувствия человека.

По нашим данным, преподаватели способны к переживанию радости в работе. Однако ее мотивом чаще всего является удовлетворенность от успеха, самоуважения, признания, любви и принятия окружающими. Меньшая часть преподавателей испытывает радость, связанную с удовлетворением потребностей в познании, творчестве, общении. В основном преподаватели называют внешние источники радости. Лишь 4% педагогов отмечают, что способны сами вызывать у себя положительные эмоции, думая о чем-то позитивном.

Чрезвычайно значима роль другой положительной эмоции в регуляции стрессов, тревог и страхов. Это эмоция интереса. Далее мы изучали механизмы возникновения этой эмоции. Результаты приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение ответов преподавателей по критерию «Источники эмоций интереса, удовольствия» (n=200)

Источники эмоции	Удельный вес высказываний (в %)
1. В вузе много квалифицированных преподавателей, преемственность поколений, научные школы	13,7
2. В работе достаточно свободы, есть возможность для творчества, проявления индивидуальности	11,8
3. Есть замечательные студенты, есть кого учить	11,5
4. Хорошие условия обучения и преподавания, чистота и уют	10,2
5. Разнообразие учебных предметов и кафедр	8,5
6. Хороший коллектив, приятные коллеги, свободное общение, открытые люди	8,3
7. Есть наша кафедра и Я	7,2
8. В вузе есть традиции	5,6
9. Чёткая организация работы, строгая дисциплина	5,6

10.Доброжелательные взаимоотношения преподавателей и студентов	2,7
11. Ректор-профессионал, есть научный руководитель	2,7
12. Все люди разные	1,7

Интерес – базовое доминирующее мотивационное состояние в повседневной деятельности полноценного зрелого человека. Переживание интереса также способствует регуляции поведения в критических ситуациях. Интерес может быть ориентиром для конструктивной переработки человеком эмоций тревоги и страха в неожиданно изменившихся или необычных обстоятельствах, способствуя эффективному их разрешению. Например, преподаватель не обязан радоваться плохо воспитанному или неспособному студенту, но обязан уметь относиться к нему конструктивно и профессионально. Можно, например, в этом случае опереться на эмоцию интереса: смогу ли я даже такой трудный контингент обучать на высоком профессиональном уровне.

Далее нами изучались источники негативных эмоций. Результаты механизмов возникновения эмоции гнева приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение ответов преподавателей по критерию «Источники эмоции гнева, раздражения» (n=200)

Источники эмоции	Удельный вес высказываний (в %)
1. Студенты нарушают дисциплину на занятиях («болтают на лекции», «мешают», «не выполняют требования», «не реагируют на замечания», «вызывающе себя ведут», «грубят» и т.д.)	27,4
2. Окружающие поступают непорядочно и относятся неуважительно («лгут», «не выполняют обязательств», «грубят», «необоснованно критикуют», «оскорбляют», «обижают», «не хотят понять», «вторгаются в чужой внутренний мир», «оказывают давление» и т.д.)	23,7
3. Отрицание проявлений гнева и агрессии («стараюсь не быть агрессивным», «преподавателю нельзя быть агрессивным» и т.д.)	12,4
4. Студенты не учат, не хотят учиться («нет интереса, старания в учёбе», «упорно не понимают объяснений преподавателя», «повторяют старые ошибки» и т.д.)	11,6
5. Что-то не получается, возникают проблемы, не хватает времени	10,2
6. Собственное плохое настроение, проявления собственной слабости, усталости	6,1
7. Ситуация требует быть агрессивным	2,9

Переживание гнева связано у преподавателей с состоянием проблемности в работе, дефицитом потребностей в безопасности и защищенности, уважении и самоуважении, любви и принятии со стороны окружающих.

Гнев, как и тревога, может быть полезен тогда, когда рассерженный и раздраженный человек делает нечто, чтобы устранить источник раздражения, разрешить проблемную ситуацию. Эмоционально незрелый гневающийся человек большую часть своей энергии тратит на злость к источнику раздражения, настраивая тех людей, на которых он зол, против себя и тем самым усугубляя ситуацию. Гнев может быть следствием переживания тревожности, беспомощности, незащищенности, неэффективности человека. «Тревожный человек, убедив себя в том, что он бесполезный недотепа и не может адекватно справиться с трудными ситуациями, испытывает чувство обиды и несправедливости от того, что обстоятельства и люди препятствуют, а не помогают. Люди должны стать другими, потому что ему так нужно» [35, с. 163]. Однако у гнева есть и свои преимущества: враждебный и гневный человек презирает других и чувствует свое «превосходство» над ними, что приносит ему некоторое удовлетворение, за которое он, однако, платит ценой разрушенных отношений и одиночества. Поэтому преподавателям необходимо не подавлять свой гнев и раздражение, позволяя себе неоднозначно оценивать свое поведение и поведение других, а «учиться и тренироваться быть умеренно тревожными или враждебными», адекватно перераспределяя напряжение в критических ситуациях [35, с. 164].

Еще одной эмоцией, характеризующей систему тревожных эмоциональных отношений преподавателей, является эмоция стыда. Результаты изучения механизмов ее возникновения с позиции оценки преподавателями приведены в таблице 6.

Таблица 6 – Распределение ответов преподавателей по критерию «Источники эмоции стыда» (n=200)

Источники эмоции	Удельный вес высказываний (в %)
1. Неспособность контролировать свои эмоции («заметно плохое настроение», «проявляю нерешительность», «теряюсь при грубости и агрессивности», «раздражаюсь», «сержусь без повода», «срываюсь», «нетактично себя веду», «не сдержанна», «категорична», «необоснованно строг», «не ласкова с детьми дома», «хандрю» и т.д.)	29,4
2. Недостаточность знаний, некомпетентность («не могу ответить на вопросы студентов», «мало читаю» и т.д.)	14,7
3. Невыполнение обещаний, поручений, намеченных планов, обман	13,82
4. Несоответствие реального профессионального поведения идеальному («не выкладываюсь перед студентами полностью», не делаю работу на «5», «опаздываю», «ленюсь» и т.д.)	8,82
5. Неэтичное и некорректное поведение окружающих («коллеги вовлекают в решение своих проблем студентов», «некорректное поведение студентов»,	7,96

«плохой поступок сына/дочери», «неорганизованность и безответственность окружающих», «меня не понимают, не слушают» и т.д.)	
6. Неспособность оправдывать ожидания близких, знакомых, студентов («студенты могут уйти неудовлетворёнными», «не могу помочь студенту», «не умею выслушивать до конца», «не могу обеспечить семью», «не уделяю семье достаточно времени» и т.д.)	7,96
7. Допущенные ошибки, переживание из-за прошлых неудач («старые грехи»)	3,9
8. Не хватает времени, невозможность успевать	2,9
9. Что-то не получается («занятие прошло неорганизованно»)	2
10. Неудовлетворительное положение преподавателя в обществе («преподавателей не уважает и не ценит государство»)	2
11. Нет причины для стыда	2
12. Плохой внешний вид («плохо одета»)	1,02
13. Неудовлетворительное материальное учебное оснащение аудиторий	1,02

Следует отметить наибольшую вариативность ответов преподавателей в связи с описанием источников эмоции стыда. Самоанализ этого переживания вызвал активный эмоциональный отклик у преподавателей. Это не случайно. Стыд – одна из наиболее парадоксальных эмоций человека, которая выполняет противоречивые функции. *Стыд* направляет интерес и внимание человека на самого себя и активизирует самооценку, развивает социальные способности, сензитивность в отношении мнений и чувств других людей. Неконтролируемый стыд может привести к обостренному самосознанию, критицизму, озабоченности социальной оценкой, конформизму. Например, ответы преподавателей свидетельствуют, что они с готовностью принимают на себя ответственность не только за собственное несовершенство, но и за несовершенство окружающих людей и устройство мира в целом. Необходимо регулировать эмоцию стыда, стимулируя готовность к самосовершенствованию. Нельзя не отметить, что переживание стыда пробуждает мысль и дает работу воображению. Человек, испытывающий жгучий стыд, мечтает о победе над источником своего позора. Осознание, сопутствующее переживанию стыда, способствует усилению «Я», уменьшению уязвимости личности.

Далее нами изучалось, какие способы эмоциональной регуляции положительных и отрицательных эмоций наиболее часто используют преподаватели. Способы самоконтроля позитивных эмоций приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение ответов преподавателей по показателю «Способы самоконтроля положительных эмоций» («Если студент дарит мне...»; «Если студент мне улыбается...»; «Шутки моих студентов...») (n=200)

№ п/п	Формы самоконтроля эмоций	Количество ответов (в %)
1.	Принятие и свободное выражение эмоций	59
2.	Активные оборонительные формы реагирования	18
3.	Пассивные приспособительные формы реагирования	10
4.	Эмоциональная невосприимчивость	13

Чуть больше половины преподавателей способны проявлять эмоциональную солидарность с позитивными чувствами студентов и свободно выражать положительные эмоции радости, удивления, восхищения, юмора. 18% преподавателей считают, что позитивные эмоции препятствуют цели обучения, нарушают деловую атмосферу. Поэтому строят со студентами строго регламентированные, формализованные отношения, устанавливая в обучении жесткий контроль и занимая активную оборонительную позицию. 10% преподавателей открыто не реагируют на эмоциональные проявления студентов. 13% педагогов проявляют полную эмоциональную невосприимчивость и невнимание к собственным чувствам и чувствам своих студентов.

Далее изучались способы эмоционального самоконтроля отрицательных переживаний. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Распределение ответов преподавателей по показателю «Способы самоконтроля отрицательных эмоций» («Когда меня пытаются принизить...»; «Если кто-то выводит меня из себя...») (n=200)

№ п/п	Формы самоконтроля эмоций	Количество ответов (в %)
1.	Пассивные приспособительные формы реагирования (закрытые способы реагирования, подавление, эмоциональное отчуждение, уход)	46 %
2.	Активные оборонительные формы реагирования (критика, ирония, сарказм)	44 %
3.	Коррекция своих эмоциональных отношений и их творческое преобразование	5,5 %
4.	Эмоциональная невосприимчивость критических ситуаций	2,5 %
5.	Эмоциональное реагирование, способствующее взаимопониманию	2 %

В ситуациях эмоционального давления преподаватели преимущественно используют приспособительные пассивные формы реагирования: стараются скрыть свои обиды, раздражение, страхи; удалиться от объекта, вызывающего отрицательные эмоции; избежать конфликтов и стрессов. Многие преподаватели демонстрируют активные оборонительные стратегии, защищая свою самооценку: критикуют, иронизируют, проявляют агрессию и

враждебность. Незначительный процент преподавателей (5,5%) могут переструктурировать свои негативные переживания, преобразуя тревогу в интерес, страдание в заботу, скуку и иронию в любовь, гнев в юмор благодаря общению и познанию, занятиям творчеством. 2% преподавателей проявляют активность, обсуждая с окружающими возникшие проблемы, стараясь наладить взаимопонимание и эмоциональный контакт. 2,5% преподавателей проявляют эмоциональную невосприимчивость в критических ситуациях.

Результаты изучения мотивов различных эмоций у преподавателей позволяют констатировать, что большинство из них связаны с неудовлетворенностью/удовлетворенностью потребностей в безопасности и защищенности, уважении и самоуважении, любви и принятии со стороны окружающих. Согласно концепции А. Маслоу, эти мотивы являются дефицитарными и нацелены на снижение напряжения. Характеристикой полноценно функционирующей личности является другой тип мотивации – мотивация роста. Она включает высшие потребности: познавательные, эстетические, в самоактуализации. Мотивация роста нацелена, наоборот, на повышение напряжения посредством поиска новых и волнующих переживаний, например истины, красоты, справедливости. Неудовлетворение этих метапотребностей приводит к патологиям личности: апатии, цинизму, отчуждению [15].

Таким образом, выполненное исследование позволило сделать следующие **выводы**.

1. Эмоциональная зрелость понимается нами как достижение личностью высокого уровня эмоционального развития, который характеризуется способностью понимать, уважать и ценить чувства других людей; сопереживать и откликаться на чужие переживания; осознавать свои чувства и нести за них ответственность; адекватно эмоционально реагировать на требования ситуации; творчески и гибко обращаться с собственными переживаниями; противостоять давлению на свою эмоциональную сферу.

2. Системное исследование показателей эмоциональной зрелости предполагает изучение ценностного отношения к эмоциям, содержания эмоциональных переживаний, эмоционально-мотивационных процессов, эмоционально-когнитивных процессов и стратегий эмоциональной регуляции поведения.

3. Исследование динамики показателей тревожности преподавателей выявило тенденцию роста в настоящее время ее замаскированных, скрытых проявлений, которые выражаются в бессознательном отрицании, вытеснении тревожных переживаний, что соответствует нереалистично низким значениям, «чрезмерному спокойствию». Избегание тревоги приводит к тому, что она на неосознаваемом уровне может приобрести патологическое течение и трансформироваться в тревожность, закрепляясь на различных уровнях структуры личности: психофизиологическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом. Патологическая тревога имеет трудно распознаваемые проявления, например, одержимости работой, ригидности, услужливости, гиперответственности, пассивности и др. Она сковывает человека, лишая его возможности жить творческой и полноценной жизнью.

4. Сравнительный анализ профилей дифференциальных эмоций в стрессовых ситуациях у преподавателей с различным уровнем тревожности показал, что у всех педагогов независимо от показателей тревожности наблюдается дефицит положительных эмоций (радости, удивления, интереса). Однако интенсивность переживания негативных и тревожно-депрессивных эмоций разная в зависимости от уровня тревожности. В группе преподавателей с низкой тревожностью наблюдается высокая интенсивность эмоции горя. Чрезмерная выраженность этой эмоции в ситуации стресса может привести к чувству беспомощности, отчаяния, депрессии. У преподавателей с высоким уровнем тревожности наблюдается помимо переживания повышенного горя неконтролируемый рост эмоции страха, который может блокировать активность и затруднять разрешение критической ситуации.

5. Результаты изучения мотивов различных эмоций у преподавателей (радости, интереса, гнева, стыда) позволяют констатировать, что большинство из них связаны с неудовлетворенностью/удовлетворенностью дефицитарных потребностей в безопасности и защищенности, уважении и самоуважении, любви и принятии со стороны окружающих. Дефицитарные мотивы нацелены на поиск условий снижения напряжения. Показателем эмоциональной зрелости является другой тип мотивации – мотивация роста. Мотивация роста нацелена, наоборот, на повышение напряжения посредством поиска новых и волнующих переживаний: истины, красоты, справедливости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
3. Бьюдженталь Д. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. 304 с.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. Соч. М.: Педагогика, 1984. Т.6. С.90-318.
5. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. №1. С. 25-37.
6. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Иванова И.В. Современные методы реализации компетентностного подхода в системе профессиональной вузовской подготовки педагогов [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. №4. URL: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive/4-8-2014 (дата обращения 17.06.2015)
7. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 271 с.
8. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2002. 464 с.
9. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 64 с.
10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд. ЛГУ, 1967. 184 с.
11. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, 1993. 342 с.
12. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. С. 34-59.
13. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
14. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. №2. С.107-119.
15. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук-Ваклер, 1997. 300 с.
16. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. 192 с.
17. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. 1987. №6. С.47-55.
18. Мэй Р. Смысл тревоги. М., 2001. 235 с.
19. Лэйн Р.Д. Расколотое «Я». СПб.: Белый кролик, 1995. 352 с.
20. Прихожан А.М. Тревожность детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
21. Прохоров А.О., Валлиулина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: учебное пособие / под ред. А.О. Прохорова. М.: Изд-во «Когнитив-Центр», 2011. 624 с.
22. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 416 с.
23. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
24. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
25. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. С.551-586.

26. Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд. Моск. ун-та, 1993. С.126-145.
27. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992.
28. Тарабакина Л.В. Изучение системы эмоциональных отношений учителей в профессиональной деятельности // Эмоциональный мир подростка. М.: Прометей, 2006. 168 с.
29. Тиллих П. Мужество быть // Психотерапевтический журнал. 1994. №7. С. 27-39.
30. Фомина А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: учебное пособие. Саратов, 2014. 320 с.
31. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 366 с.
32. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Изд. «АСТ», 2000. 448 с.
33. Шабанова Т.Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции: монография. Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т». Н.Новгород, 2009. 196 с.
34. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
35. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. СПб.: Изд-во Сова; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
36. Adler A. (1956) The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writing. H.L.&R.R. Ansbacher (Eds.). New York: Basic Books.
37. Allport G.W. (1968) The person in psychology: Selected essays. Boston: Beacon Press
38. Atkinson J.W., Litwin G.H. Achievement motive and test anxiety. Concieved as motive to approach success and motive to avoid failure.// J. of abnormal and soc. psychol. 1960, V. 60, N.1.
39. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.
40. Bowlby J. Separation, anxiety and anger: Attacbment and loss, vol 2. London, 1975.
41. Dunham J. Stress in teaching. London, Sydney, Croon Helm, New York. 1984.
42. Horney. K Our inner conflicts. A constructive theory on neurosis. N.Y., 1965.
- Schutz W. Joy: Expanding human awareness. New York, Grove Press, 1967.
43. Spielberger Ch. D. (ed.) Anxiety: Current trend in theory and research. N.Y-L., Academic Press, 1972. 237 p.
44. Taylor. J.A. Theory and manifest anxiety. // Psychol. Bull., 1956. V. 53. N.4.
45. Winnicott D.W. The maturarational processes and the facilitating enviroment. L., 1965.

REFERENCES

1. Abulkhanova–Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow? Mysl', 1991. 299 p. (In Russian)
2. Bodalev A.A. *Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie: Izbr. trudy* [Personality and communication: Fav. works]. Moscow, Pedagogika, 1983. 272 p. (In Russian)
3. Byudzhental D. *Iskusstvo psikhoterapevta* [Art therapist]. St.Petersburg, Piter, 2001. 304 p. (In Russian)
4. Vygotskiy L.S. *Uchenie ob emotsiyakh* [Teaching about emotions]. *Sobr. soch.* Moscow, Pedagogika, 1984. T.6, pp. 90-318 (in Russian).
5. Gonobolin F.N. *O nekotorykh psikhicheskikh kachestvakh lichnosti uchitelya* [Some mental qualities of the teacher's personality]. *Voprosy psikhologii*, 1975, no. 1, pp. 25-37(in Russian).
6. Gutsu E.G., Kochetova E.V., Ivanova I.V. *Sovremennye metody realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v sisteme professional'noy vuzovskoy podgotovki pedagogov* [Modern methods of implementation of competent approach in the system of professional training of university teachers]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no. 4. Available at:

17.06.2015) (in Russian).

7. Dodonov B.I. *Emotsiya kak tsennost'* [Emotion as value]. Moscow, Politizdat, 1978. 271 p. (In Russian)

8. Izard K.E. *Psikhologiya emotsiy* [Psychology of emotions]. St.Petersburg, Piter, 2002. 464 p. (In Russian)

9. Zinchenko V.P. *Affekt i intellekt v obrazovanii* [Affect and intellect in education]. Moscow, Trivola, 1995. 64 p. (In Russian)

10. Kuzmina N.V. *Ocherki psikhologii truda uchitelya* [Essays of psychology teacher's work]. L.: Izd. LGU, 1967. 184 p. (In Russian)

11. Kerkegor S. *Strakh i trepet* [Fear and trembling]. Moscow, Respublika, 1993. 342 p. (In Russian)

12. Lazarus R. *Teoriya stressa i psikhofiziologicheskie issledovaniya* [The theory of stress and psychological research]. *Emotsionalnyy stress*. L.: Meditsina, 1970, pp. 34-59 (in Russian).

13. Levitov N.D. *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka* [About the mental state of human]. Moscow, Prosveshchenie, 1964. (In Russian)

14. Leontev D.A. *Ekzistentsial'naya trevoga i kak s ney borot'sya* [Existential anxiety, and how to fight it]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*, 2003, no. 2, pp.107-119 (in Russian).

15. Maslou A. *Psikhologiya bytiya* [Being psychology]. Moscow, Refl-buk-Vakler, 1997. 300 p. (In Russian)

16. Mitina L.M., Asmakovets E.S. *Emotsional'naya gibkost' uchitelya: psikhologicheskoe soderzhanie, diagnostika, korrektsiya* [Emotional teacher's flexibility: the psychological maintenance, diagnostic, correction]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut: Flinta, 2001. 192 p. (In Russian)

17. Milrud R.P. *Formirovanie emotsional'noy regulyatsii povedeniya uchitelya* [Formation of emotional regulation of behavior of the teacher]. *Voprosy psikhologii*, 1987, no. 6, pp. 47-55 (in Russian).

18. Mey R. *Smysl trevogi* [The sense of anxiety]. Moscow, 2001. 235 p. (In Russian)

19. Leyng R.D. *Raskolotoe «Ya»* [I'm Broken]. St.Petersburg, Belyy krolik, 1995. 352 p. (In Russian)

20. Prikhozhan A.M. *Trevozhnost' detey i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety of children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2000. 304 p. (In Russian)

21. Prokhorov A.O., Valliulina M.E., Gabdreeva G.Sh., Garifullina M.M., Mendelevich V.D. *Psikhologiya sostoyaniy* [Psychology of states] : *Uchebnoe posobie* / Pod red. A.O. Prokhorova. Moscow, «Kognito-Tsentr» Publ., 2011. 624 p. (In Russian)

22. Rean A.A., Kolominskiy Ya.L. *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social pedagogical psychology]. St.Petersburg, «Piter» Publ., 2000. 416 p. (In Russian)

23. Reykovskiy Ya. *Eksperimental'naya psikhologiya emotsiy* [Experimental psychology of emotions]. Moscow, Progress, 1979. 392 p. (In Russian)

24. Rodzhers K. A. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [Look at psychotherapy. Becoming human]. Moscow, Izdatelskaya gruppa «Progress», «Univers», 1994. 480 p. (In Russian)

25. Rubinshteyn S.L. *Emotsii* [Emotions]. *Osnovy obshchey psikhologii*. St.Petersburg, Piter Publ., 2009, pp.551-586 (In Russian)

26. Sartr Zh.-P. *Ocherk teorii emotsiy* [Essay theory of emotions]. *Psikhologiya emotsiy. Teksty.* / Pod red. V.K. Vilyunasa, Yu.B. Gippenreyter. Moscow, Izd. Mosk. un-ta, 1993. Pp.126-145. (In Russian)

27. Subbotin S.V. *Ustoychivost' k psikhicheskomu stressu kak kharakteristika metaindividual'nosti uchitelya. Diss. ... kand. psikhol. Nauk* [Resistance to mental stress as a characteristic of meta-individuality of the teacher. Cand. psychol. sci. diss.]. Moscow, 1992. (In Russian)

28. Tarabakina L.V. *Izuchenie sistemy emotsional'nykh otnosheniy uchiteley v professional'noy deyatel'nosti* [The study system teacher emotional relationships in a professional activity] // *Emotsionalnyy mir podrostka*. Moscow, Prometey, 2006. 168 p. (In Russian)
29. Tillikh P. *Muzhestvo byt'* [Courage to be]. *Psikhoterapevticheskiy zhurnal*, 1994, no. 7, pp. 27-39. (In Russian)
30. Fominova A.N., Shabanova T.L. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Saratov, 2014, 320 p. (In Russian)
31. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow, Progress, 1990. 366 p. (In Russian)
32. Fromm E. *Imet' ili byt' ?* [Have or to Be?]. Moscow, Izd. «AST», 2000. – 448 p. (in Russian)
33. Shabanova T.L. *Trevozhnost' pedagoga i sposoby ee regulatsii* [Teacher's anxiety and ways of its regulation]. Federal'noe aginstvo po obrazovaniyu, GOU VPO «Volzhskiy gos. inzhenerno-ped. un-t». N.Novgorod, 2009. 196 p. (In Russian)
34. Shadrikov V.D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of work and human capacity]: Uchebnoe posobie, 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 1996. 320 p. (In Russian)
35. Ellis A. *Gumanisticheskaya psikhoterapiya: Ratsional'no-emotsional'nyy podkhod* [Humanistic Psychotherapy: rational-emotional approach]. St.Petersburg, Sova Publ.; Moscow, EKSMO-Press Publ., 2002. 272 p. (In Russian)
36. Adler A. (1956) The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writing. H.L.&R.R. Ansbacher (Eds.). New York: Basic Books.
37. Allport G.W. (1968) The person in psychology: Selected essays. Boston: Beacon Press
38. Atkinson J.W., Litwin G.H. Achievement motive and test anxiety. Concieved as motive to approach success and motive to avoid failure.// J. of abnormal and soc. psychol. 1960, V. 60, N.1.
39. Beck, A. T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.
40. Bowlby J. Separation, anxiety and anger: Attachment and loss, vol 2. London, 1975.
41. Dunham J. Stress in teaching. London, Sydney, Croon Helm, New York. 1984.
42. Horney. K Our inner conflicts. A constructive theory on neurosis. N.Y., 1965.
- Schutz W. Joy: Expanding human awareness. New York, Grove Press, 1967.
43. Spielberger Ch. D. (ed.) Anxiety: Current trend in theory and research. N.Y-L., Academic Press, 1972. 237 p.
44. Taylor. J.A. Theory and manifest anxiety. // Psychol. Bull., 1956. V. 53. N.4.
45. Winnicott D.W. The maturational processes and the facilitating environment. L., 1965.

© Тарабакина Л.В., Шабанова Т.Л., 2016

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тарабакина Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация, e-mail: tarabakina@mail.ru

Шабанова Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры классической и практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: shabanovatl@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Tarabakina Ludmila Vladimirovna - Ph Hab in Psychology, Professor of the Social Pedagogy and Psychology Department, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, e-mail: tarabakina@mail.ru

Shabanova Tatyana Leonidovna - PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Classical and Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: shabanovatl@mail.ru