

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК РЕСУРС ПОСРЕДНИЧЕСТВА

Рассуждая относительно задач образования, мы автоматически ведем разговор о возможных направлениях психического развития детей, стремимся сознательно развивать у детей средствами образования фундаментальную человеческую способность – «самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом. Именно эта способность позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми» [3]. Субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям. Личностные свойства отражают позицию человека в обществе и степень приобщенности его к миру человеческой культуры [7]. В.А. Петровский выделяет надситуативную активность как проявление субъектности и описывает в ее структуре следующие компоненты: способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие другого, способствующего изменению [6]. Субъектность обычно представляется пятью составляющими: желания (потребности, мотивы), чувства, разум (познавательные процессы), характер, способности [9]. Субъектность в образовании резонно ассоциируется с учебной активностью и учебной инициативностью школьника. При этом развитие детской «Я-самости» (я сам могу, я сам хочу, я сам попробую...),

связанное с отношением ребенка к самому себе как к «другому», начинается задолго до школы. «Не подхваченные учебной деятельностью, не вошедшие в ее ткань, отношения ребенка с самим собой существуют вне и помимо деятельности этого возраста. Не погруженная в плоть ученичества, не проросшая в позицию ученика, «совершенствующего самого себя», линия «Я-самости» не приобретает в подростковом возрасте и столь желанного для взрослых звучания: «Я сам могу и хочу учиться». Едва начавшись, подростковое самоопределение отторгает всю сферу школьного как «не моего», чуждого и навязанного» [13]. Процессы отчуждения от образования не являются редкостью, в последнее время они все больше привлекают внимание исследователей.

С точки зрения психологии развития решение задачи перехода в новую социальную ситуацию связано, прежде всего, с поиском форм посредничества и средств опосредствования для введения растущего человека в новую ситуацию развития. Для младшего школьного возраста такие формы посредничества, «учебного сотрудничества» представлены в работах Г.А. Цукерман [12] и такие опосредствования построены в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова [2]. При этом, как показывает опыт работы, технология, существующая отдельно от личных социальных компетентностей самого учителя, не дает достаточно убедительных результатов. В качестве таких компетентностей можно рассматривать эмоциональную компетентность как способность в полной мере осознавать свои эмоции, эмоциональные состояния других людей и управлять ими. Вопросы, связанные с механизмами появления эмоций, эмоциональных переживаний и их влиянием на поведение человека, обсуждались в целом ряде работ, например, К. Изарда, В. Кеннона, Э. Гельнгорна, В.К. Вилюнаса, Ф.В. Линдсли, Л.М. Веккера, А.В. Витта, Е.Ф. Рыбалко, Е.П. Ильина и др. Так, причины эмоциональных переживаний младших школьников невозможно представить вне прямой связи с его успешностью – неуспешностью в учебной деятельности. До недавнего времени эмоциональная компетентность учителя не рассматривалась в фокусе образовательных результатов и как значимая с точки зрения развития субъекта образования. В исследовании системы отношений учитель – ученик вопрос переживаний и эмоциональных состояний ученика как основы становления учебной мотивации, инициативы в учебной деятельности не рассматривался либо был представлен «в отрыве» от учителя. При этом понятно, что эмоциональные аспекты любого взаимодействия, а тем более взаимодействия взрослого и ребенка, обнаруживают характер двусторонности. В ответ на поведение учителя у ученика возникают переживания, зависящие от переживаний учителя, последние служат непосредственной причиной ученических эмоций.

Основной исходный момент, определяющий природу и функцию эмоций, заключается в том, что в эмоциональных процессах установ-

ливается связь, взаимоотношение между ходом событий, совершающихся в соответствии или вразрез с потребностями человека, ходом его деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей, и течением внутренних органических процессов. В результате человек настраивается для соответствующего действия или противодействия. Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое человек производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам. С одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность.

Социальные воздействия взрослого выступают в роли факторов, актуализирующих, направляющих, поддерживающих или же тормозящих, блокирующих, деформирующих психические усилия личности. Непродуктивные отрицательные эмоциональные переживания, возникающие у ученика в образовании, связаны в первую очередь с эмоциональной некомпетентностью учителя, неспособного помочь ребенку перевести его эмоциональное состояние в продуктивное русло, помочь увидеть собственные ресурсы и получить удовольствие от решения задачи. Современное образование актуализирует проблему развития эмоциональной компетентности человека как открытости своим эмоциональным переживаниям, связывая ее возможности с гармонизацией процессов взаимодействия аффекта и интеллекта. В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

Владение учителем своими эмоциями позволяет создавать продуктивно комфортную ситуацию на уроке, быть более гибким в отношении учащихся, максимально эффективно регулировать эмоциональное состояние учеников, удерживать их интерес в рамках предмета, поддерживать и развивать инициативу в процессе учения и тем самым создавать условия для становления самостоятельности в образовании. Развитие эмоциональной компетентности педагогов приводит к изменению системы отношений в школе, создает основу доброжелательного и корректного отношения к ученикам во всех ситуациях, выступает в роли посредника в формировании устойчивой учебной мотивации, инициативы и ответственности ребенка, способствует продуктивному переходу в новую ситуацию развития.

Важным является развитие социальных компетентностей не только у педагогов, но и (посредством педагогов) у всех участников образовательного процесса. Это становится возможным за счет создания соответствующего уклада школы, формирования особого стиля взаимоотношений «ученик – ученик»; «ученик – взрослый»; «взрослый – взрослый» [11]. Во многом ускользающая от первого взгляда «скрытая реальность школы» как

раз и содержит стиль отношений, создающий условия для возрастного развития или, наоборот, тому препятствующий.

О важности стиля взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, в основе которого лежат социальные компетентности участников, такие как эмоциональная компетентность, конфликтная, способность критически мыслить, и др. говорят А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин, рассматривая стиль отношений как основу особого «уклада» школьной жизни. «В основе уклада лежит система представлений учителей и школьников о должном, возможном и ожидаемом в образовательном пространстве школы. Стиль жизнедеятельности школы, явные или неявные нормы и правила взаимодействия между субъектами образовательного процесса, во многом определяют социальную позицию ребенка, характер его идентификационных процессов» [10; 11].

Эмоционально компетентная коммуникация в образовании способствует-

ет обогащению практики самосознания (распознавания собственных чувств); саморегуляции (осознанной регуляции эмоций); развитию чувства эмпатии, самопринятию, самоактуализации учащихся. А также способствует приобретению коммуникативных навыков, уверенности в себе, умению разрешать конфликты. Разностороннее и полноценное эмоциональное развитие опосредует готовность ребенка к преодолению ситуаций неопределенности и эффективно разрешению жизненных трудностей. Эмоциональная компетентность учителя опосредует формирование социально значимых мотивов поведения; развитие когнитивной сферы; становление творческой деятельности, осознание своей индивидуальности и самодостаточности.

На протяжении последнего десятилетия в ряде общеобразовательных школ г. Красноярска мы исследовали влияние эмоциональной компетентности учителя на эмоциональное благополучие ученика, эмоциональный климат в классе, уровень тревожности детей и школьные неврозы, самооценку детей, мотивацию к обучению, характер коммуникации между участниками образовательного процесса и обнаружили прямую связь. Чем выше показатель эмоциональной компетентности учителя, тем лучше складываются отношения всех участников образовательного процесса вне зависимости от возрастных особенностей, тем выше показатели учебной мотивации детей.

Исследования, проведенные в обычных образовательных школах, показывают, что наиболее неудобным для педагога является ученик, который задает много вопросов, не соглашается с учителем или спорит, не принимает на веру и проверяет. Такого рода поведение ученика ставит учителя в позицию выбора: ответить на инициативу ученика или ограничить его инициативу стремясь выполнить запланированное в ситуации ограничения времени. Что важнее в данном случае: поддержка открытого инициативного действия ученика или план урока? Удерживает ли учитель

в фокусе основные задачи образования или все-таки главным, по-

прежнему, являются знания, умения и навыки, а ребенок, с имеющимися у него сомнениями и переживаниями, никого не волнует? Какой результат хочет видеть учитель в конце урока? На этот вопрос мы попросили ответить учителей с разными показателями в области эмоциональной компетентности. И получили две группы ответов. Ответы учителей с низкими показателями эмоциональной компетентности были примерно следующими: успеть сделать все, что было запланировано; донести до детей суть материала; достичь определенного уровня понимания детьми предметного материала. Учителя с высокими показателями эмоциональной компетентности говорили: хотелось бы видеть горящие глаза детей; чтобы у ребенка появилось желание что-то сделать с материалом самому; вопросы на перемене; хорошее настроение; инициативу детей, связанную с темой урока.

Под эмоциональным благополучием ученика мы понимаем устойчивое эмоционально-положительное и активно-продуктивное самочувствие ребенка

в школе, основой которого является удовлетворение его возрастных и социальных потребностей. В качестве иллюстрации приведем некоторые данные, полученные в ходе исследований, в школах, ориентированных на развитие эмоциональной компетентности и формирование школьного уклада.

В первом фрагменте исследования представлены сравнительные данные эмоциональной компетентности учителя и эмоционального климата в классе на примере начальной школы. Исследование эмоциональной компетентности учителей проводилось с помощью методов М. Девиса «Понимание причин возникновения собственных эмоций и эмоций других», «Регулирование собственных эмоций и эмоций других», «Понимание последствий собственных эмоций» [4]; а также с помощью метода решения кейсов (в качестве кейсов были предложены ситуации взаимоотношений в системе ученик – ученик, учитель – ученик, учитель – родитель). В ходе решения кейсов учителю предлагалось описать динамику эмоционального состояния каждого персонажа, предложить вариант наиболее эмоционально грамотного поведения учителя в предложенной ситуации. Полученные качественные и количественные данные были преобразованы в стандартные показатели.

Исследование эмоционального климата в классе (младшая школа) проводилось с помощью методики «Фейс-тест» [5]. Детям предлагались четыре рожицы в разных эмоциональных состояниях: веселый, серьезный, грустный, сердитый. Нужно было выбрать наиболее подходящую рожицу в ответ на заданную ситуацию. Были подобраны ситуации, наиболее значимые в этом возрасте. Инструкция звучала следующим образом: «Ребята, в школе у вас бывают разные переживания, а какими вы бываете чаще всего: довольными и радостными или серьезными, грустными и печальными, а может быть злыми и сердитыми? Каким чаще всего бывает ваше настроение в школе? Вам необходимо выбрать подходящую рожицу, отражающую ваше обычное настроение в школе. А теперь выберите рожицу, отражающую ваше

настрое-

ние, когда вы выполняете домашнее задание. Какое у вас настроение, когда вы общаетесь с одноклассниками? А когда учитель обращается к вам?»

В данном случае в качестве единицы анализа результатов выступал класс в целом. У всех детей в классе ссуммировались по каждому параметру отдельно положительные и отрицательные ответы. Положительными считались ответы: веселый; серьезный. Отрицательными – грустный; сердитый. По полученным данным высчитывался коэффициент положительности для класса по каждому параметру отдельно по следующей формуле $K = R+ / H \times 100 \%$, где H – общее количество ответов учащихся; $R+$ – общее количество положительных ответов; K – коэффициент положительности.

При этом:

$K > 75 \%$ высокий коэффициент положительности;

$50 \% < K < 75 \%$ низкий коэффициент положительности;

$K \leq 50 \%$ очень низкий коэффициент положительности.

В таблице выделены классы, где показатели эмоционального самочувствия учеников во всех значимых для младшего школьного возраста сферах высокие. В последней колонке представлены средние показатели эмоционального самочувствия в классе. Исходя из полученных данных, можно сделать выводы относительно соответствия предлагаемых форм коммуникации, вариантов работы с детьми, организации учебного пространства и характером восприятия предложенных форм. Высокие показатели эмоционального самочувствия в значимых сферах говорят об эмоциональной готовности ребенка к освоению школьного материала, положительных установках относительно школы и школьных отношений, что создает основу для становления учебной мотивации и учебной деятельности. По этим данным можно судить об умении педагога строить адекватные встречи учеников с учебным материалом, учебными ситуациями и со всеми участниками образовательного процесса.

Теперь сравним средние показатели эмоционального самочувствия учеников в значимых в начальной школе сферах с показателями эмоциональной компетентности учителей в этих классах.

На рис. 1 приведены данные по положительной корреляции уровня эмоциональной компетентности учителя и показатели эмоционального самочувствия в классе. Мы видим, что чем выше уровень эмоциональной компетентности учителя, тем выше коэффициент положительности эмоционального самочувствия учащихся. Так, в классах «а», «д», «м» наблюдаются высокие показатели эмоциональной компетентности учителя и высокий коэффициент положительности эмоционального самочувствия в классе во всех значимых в этом возрасте сферах. Низкий уровень эмоциональной компетентности учителя в классе «б» задает низкий показатель положительности самочувствия учеников.

Таблица

**Данные исследования эмоционального климата в классах 2011 г.
(младшая школа третьи классы)**

Клас с	Отношение к домашнему заданию	Отношение к одноклассникам	Отноше- ние к учителю	Отношение к школе	Средние показатели
а	100	92	98	100	98
б	50	59	64	75	62
в	65	80	85	91	81
г	68	62	75	82	72
д	88	85	96	100	92
м	80	89	100	100	92

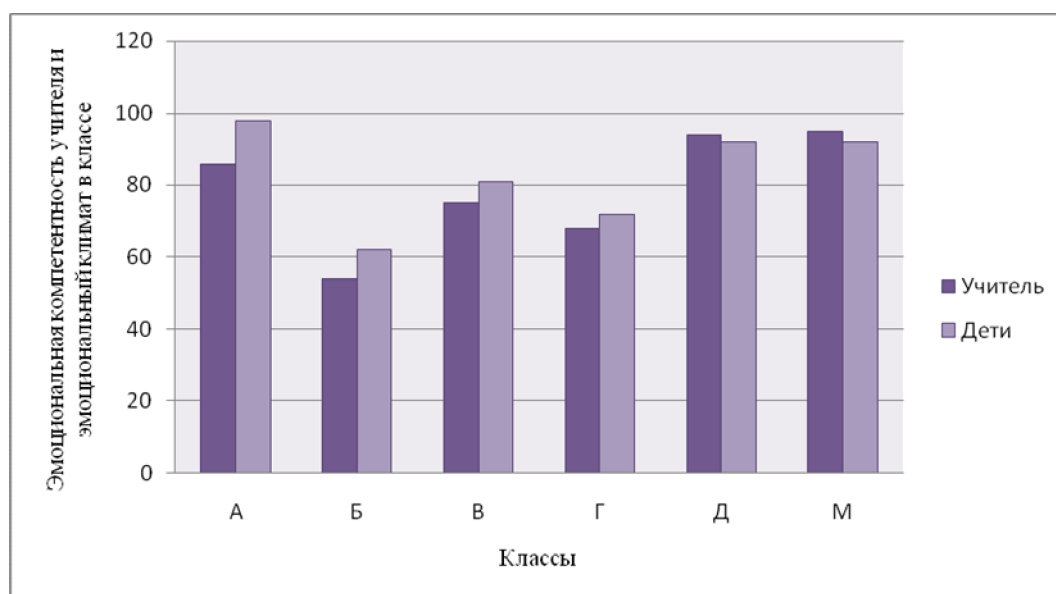


Рис. 1. Соотношение показателей эмоциональной компетентности учителя и эмоционального климата в классе на примере третьих классов 2011 г.
(данные приведены в стандартных показателях)

В процессе исследования мы неоднократно сталкивались с неспособностью учителя точно оценить эмоциональное состояние учеников, возникающее в ответ на то или иное поведение учителя. Более того, учитель не мог качественно описать свое собственное состояние, ссылаясь при этом на де-фицит слов и понятий, содержащих характеристики эмоций. Еще более сложным оказывалось спланировать собственные действия в расчете на определенное ожидаемое состояние учеников. Такого рода нечувствительность к материалу эмоций не позволяет учителю строить школьное пространство

как пространство встречи, где каждый субъект образования априори обладает набором характеристик, требующих взаимного принятия, а потом только понимания и освоения.

В следующем фрагменте исследования представлено соотношение динамики эмоционального состояния учителя с низкими и высокими показателями эмоциональной компетентности и детей в течение дня (на примере младшей школы – третий класс). Эмоциональное состояние оценивалось с помощью шкальной техники по типу Дембо – Рубинштейн. Участникам необходимо было отметить свое состояние на биполярной шкале (плохое – хорошее). Исследование проводилось четыре раза в течение дня. В каждом случае высчитывался средний показатель эмоционального состояния учеников в классе: если меньше 7,5, то показатель считался низким, а меньше 5 – крайне низким. При этом внутри первичных данных значимых отклонений от среднего показателя не наблюдалось (рис. 2, 3).

Мы наблюдаем две тенденции в исследовании динамики состояний учителя и учеников в течение дня. В первом случае наблюдается положительная динамика эмоционального самочувствия учителя и отрицательная у учеников. Кроме исследования самочувствия, на каждом этапе учителю задавали вопрос:

«Как вы думаете, какое эмоциональное состояние в настоящий момент у учеников?» учитель отмечал то же состояние, что и у себя, тем самым демонстрируя нечувствительность к состоянию учеников и трудности осознания собственного поведения как создающего основу для самочувствия детей. Во втором случае динамика самочувствия учеников пришла в соответствие с самочувствием учителя и при этом понизилась на четыре единицы. Исследование представлений учителя об эмоциональном самочувствии учеников показало, что учитель достаточно точно оценил стартовое состояние детей, при этом выразил недовольство хорошим настроением учеников, ссылаясь на плохие показатели самостоятельной работы, выполненной накануне. Оценка состояния учеников в следующие временные периоды расходится с показателями детей. На вопрос, заданный учителю по результатам исследования: «Было ли ваше поведение специально направлено на снижение показателей эмоциональной комфортности детей?», учитель отвечал отрицательно, более того, он был удивлен такими данными исследования, тем самым демонстрируя некомпетентность относительно собственного ресурса осознания. Как в первом, так и во втором случае мы наблюдаем нечувствительность учителя к эмоциональному состоянию детей, сложности осознания характера влияния его (учителя) поведения на динамику состояния учеников.

Другая картина предстает при исследовании динамики эмоционального состояния учителя и учеников в течение дня в случае, когда учитель демонстрирует высокий уровень эмоциональной компетентности (рис. 4, 5).

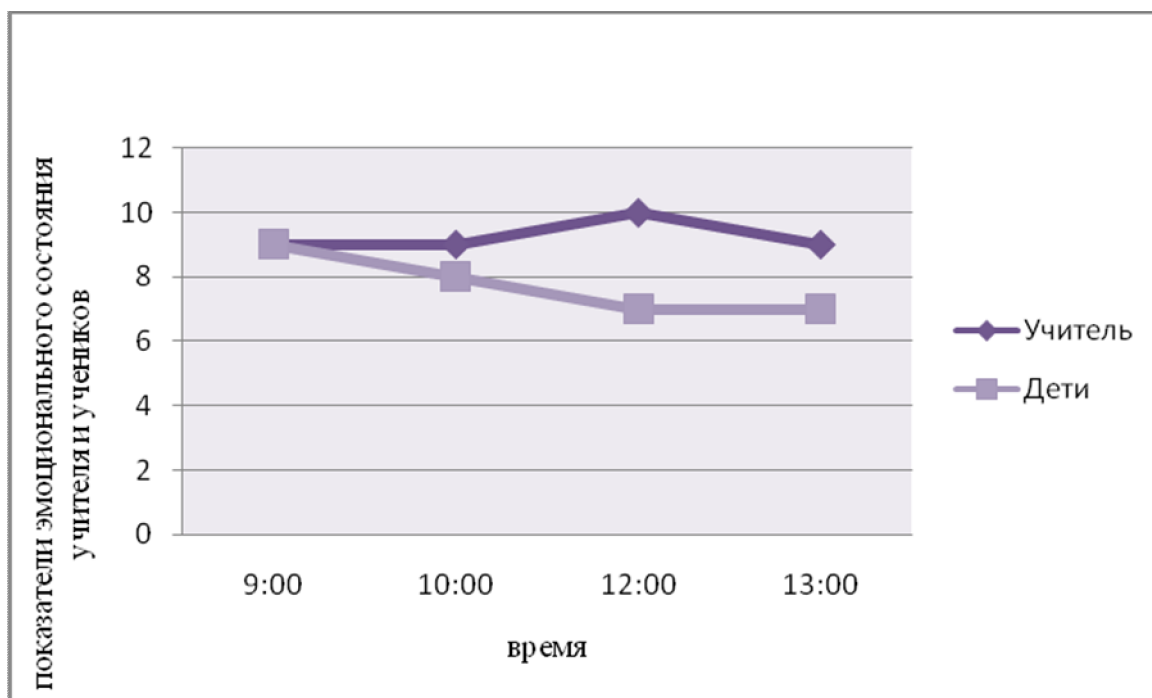


Рис. 2. Соотношение динамики эмоционального состояния учителя с низкими показателями эмоциональной компетентности и учеников в течение дня (на примере младшей школы – третий класс «б»)

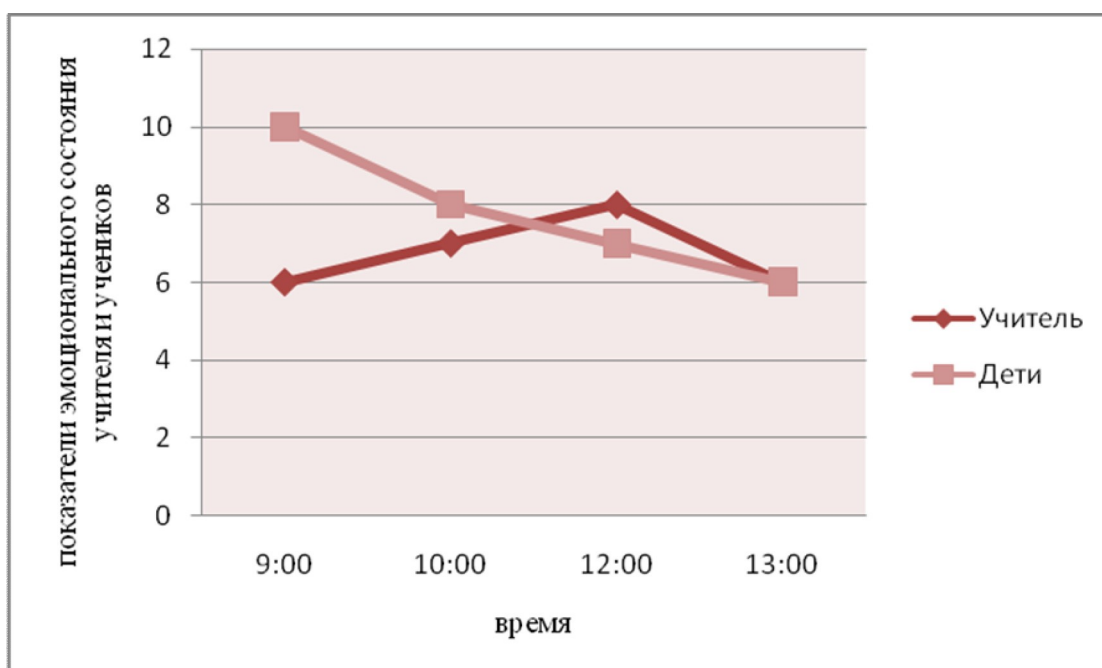


Рис. 3. Соотношение динамики эмоционального состояния учителя с низкими показателями эмоциональной компетентности и детей в течении дня (на примере младшей школы – третий класс «г»)

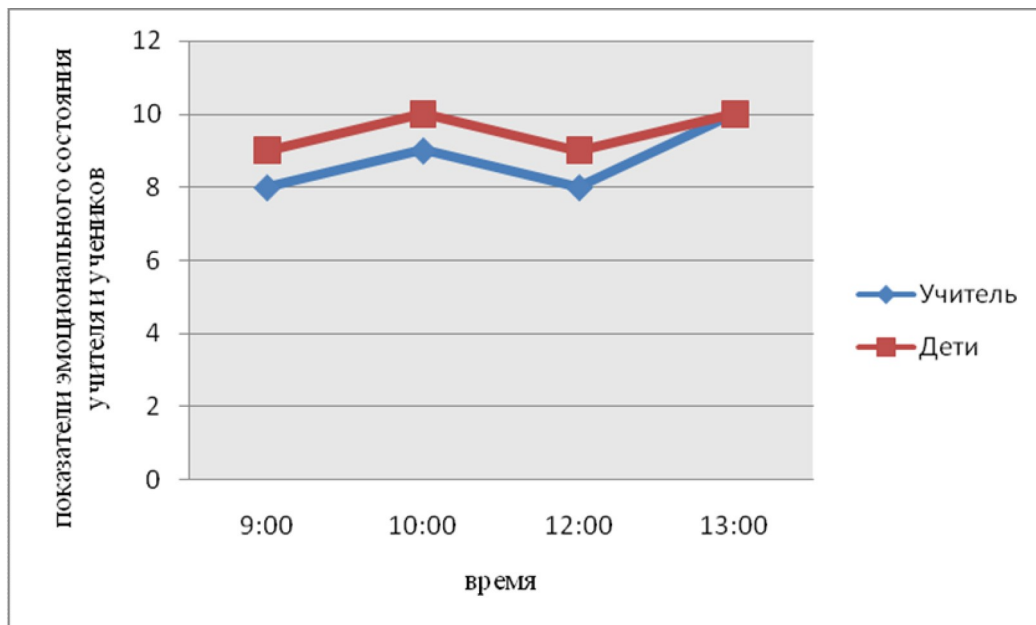


Рис. 4. Соотношение динамики эмоционального состояния учителя с высокими показателями эмоциональной компетентности и учеников в течение дня (на примере младшей школы – третий класс «а»)

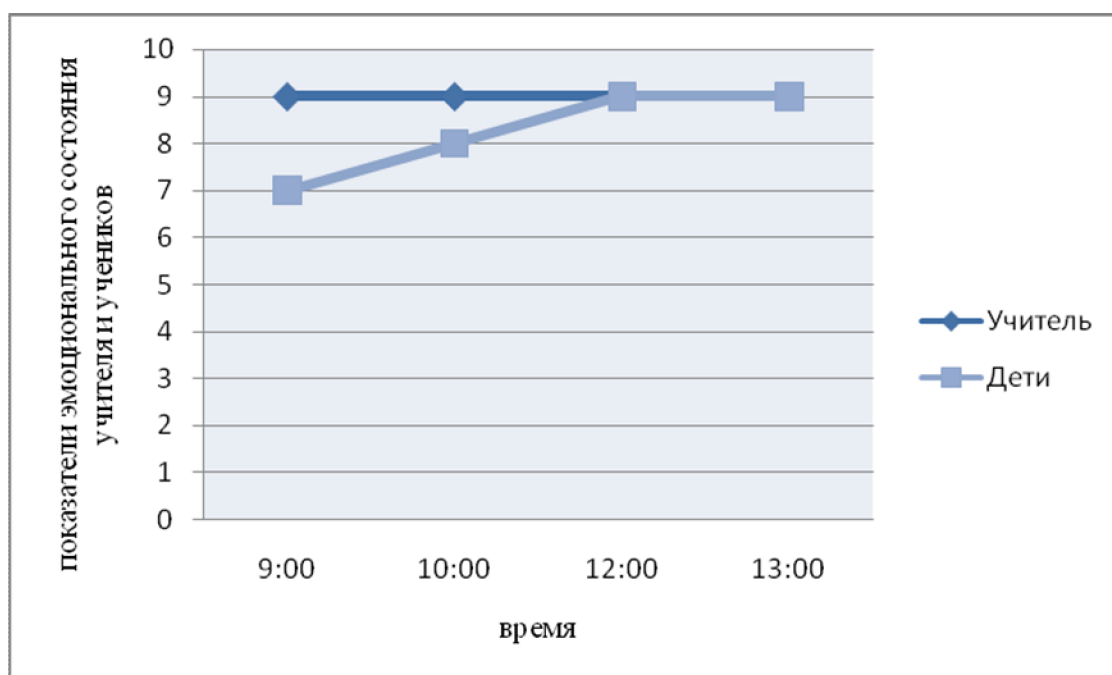


Рис. 5. Соотношение динамики эмоционального состояния учителя с высокими показателями эмоциональной компетентности и учеников в течение дня (на примере младшей школы – третий класс «м»)

В обоих случаях мы обнаруживаем положительную динамику самочувствия детей. В первом случае уровень самочувствия не опускается ниже восьми баллов, что в целом говорит о высоком показателе положительного состояния учеников. Вектор эмоционального состояния учителя соответствует динамике состояния учеников. На финише дня состояние детей и учителя находится в одной точке на пике эмоционального благополучия. Во втором случае старт эмоционального состояния детей с семи баллов говорит о низком положительном уровне эмоционального самочувствия. Более высокие показатели состояния учителя по сравнению с показателями учеников на старте исследования приходят в соответствие с состоянием учеников на финише. Как в том, так и в другом случае финишное состояние характеризуется высоким положительным уровнем. В обоих случаях представление учителей об эмоциональном состоянии учеников на каждом этапе исследования практически совпадало. Во втором случае учитель приводил примеры педагогических техник, направленных на создание определенной эмоциональной обстановки в классе, способствующей проявлению любопытства детей по отношению к материалу, инициативы и самостоятельного действия. Таким образом, мы видим, что эмоциональная компетентность учителя позволяет быть чувствительным к состоянию детей и управлять им в процессе обучения, создавать необходимую обстановку в классе, способствовать развитию положительной мотивации учения.

Подобную картину можно наблюдать и в старших школьных возрастах (рис. 6), где личность учителя и организация школьного пространства становятся основой для профессионального самоопределения и построения жизненной траектории ученика. Эмоциональная компетентность учителя, способность создать обстановку доверия для ученика опосредует принятие решения относительно жизненных перспектив и выбора профессии. На материале исследований, проведенных в старшей школе, мы можем увидеть взаимосвязь эмоциональной компетентности учителя и эмоционального самочувствия учеников на его уроках. В качестве инструмента исследования эмоционального состояния учащихся использовалась методика «Эмоции на уроках» в модификации Н.В. Кузьминой. Ученикам предлагалось отметить в таблице, как часто они испытывают указанные чувства на уроках данного учителя. Предлагалось поставить соответствующую цифру в зависимости от того, как часто испытывают это чувство:

2 – очень часто, почти всегда;

1 – иногда;

0 – очень редко, почти никогда.

Эмоции, чувства								
интерес	страх	радость	скука	удовольствие	раздражительность, злость	активность	стыд	пассивность

Далее материалы обрабатывали, при этом единицей измерения являлся весь класс. Подсчитывался коэффициент положительности. По полученным данным высчитывался коэффициент положительности для класса.

При этом:

$K > 75 \%$ высокий коэффициент положительности;

$50 \% < K < 75 \%$ низкий коэффициент положительности;

$K \leq 50 \%$ очень низкий коэффициент положительности.

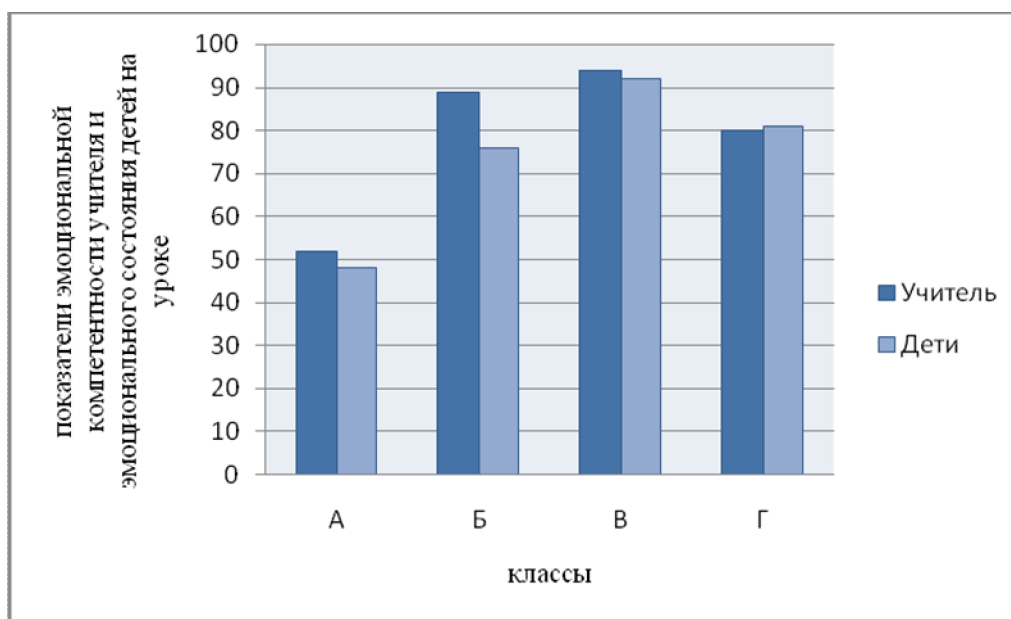


Рис. 6. Соотношение показателей эмоциональной компетентности учителя и эмоционального состояния учащихся на уроке на примере старшей школы 2011 г., 10-е классы

По данным исследования эмоциональная компетентность учителя соотносится с эмоциональным состоянием учеников (рис. 6). Чем выше показатели эмоциональной компетентности учителя, тем выше показатели положительного самочувствия учеников на уроке у этого учителя. Причем мотивация изучения предмета напрямую зависела от эмоционального состояния на уроке.

Подводя некоторый итог, можно сказать, что эмоциональная компетентность учителя лежит в основе самочувствия учеников в образовании, которое способствует конструктивному диалогу, желанию преодолевать трудности учебно-предметного материала, строить самостоятельное действие и экспериментировать. Отсутствие же такого ресурса у учителя создает условия, ограничивающие проявление инициативы и творчества, провоцирующие тревогу и страхи в отношениях, в том числе относительно оценки собственных достижений, провоцирует отчуждение от школы, лишая тем самым ребенка условий для возрастного развития. Эмоциональная компетентность

учителя является одним из важных компонентов школьного уклада, создает предпосылки для формирования определенного типа коммуникации в системах учитель – ученик, ученик – ученик, ребенок – взрослый, которая станет основанием самочувствия и позиционирования во взрослой жизни, выполнит посредническую функцию и послужит основанием для достижения образовательных результатов ученика.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М., 1986
3. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
4. Девис Марк. Проверьте свой EQ. TEST your EQ. Умны ли вы эмоционально? / М. Девис. – М. : РИПОЛ классик, 2006.
5. Дюндик Н.Н. Оценка эффектов образовательного процесса с точки зрения здоровья школьников : метод. разработка / Н.Н. Дюндик, Е.Ю. Федоренко. – Красноярск, 2003.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000.
8. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан, 2005.
9. Степанский В.И. Свойства субъектности как предпосылка личностной формы общения / В.И. Степанский // Вопросы психол. – 1991. – № 5.
10. Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей / А.Н. Тубельский. – М., 2001.
11. Фрумин И.Д. Тайны школы / И.Д. Фрумин. – Красноярск, 1999.
12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск, 1993.
13. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М., 2005.