

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ИНИЦИАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

**Абакумова И. В.,
Кагермазова Л. Ц.,
Масаева З. В.**

Рассматривается проблема развития эмоциональной компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе. Разработана модель эмоциональной компетентности педагога. Показана взаимосвязь эмоциональной компетентности преподавателя в формировании смысловых установок и ценностного отношения учащихся к постигаемому содержанию обучающего процесса.

Ключевые слова: педагог, эмоциональная компетентность, смыслообразование учащихся, стрессоустойчивость педагога.

Способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средства формирования личности учащегося

(К. Роджерс).

Образование – одна из сфер психолого-педагогической деятельности, которая на современном этапе активно использует психоаналитические техники и технологии. На уникальность использования психоанализа в области педагогической психологии указывал З. Фрейд; он отмечал аналогии между психоаналитической терапией и обучением, воспитанием, называя психотерапию перевоспитанием и самовоспитанием.

Г. Фигдор полагал, что «учитель может использовать в педагогической деятельности психоаналитические знания о детской душе; не следует переоценивать возможностей учителя в их использовании, т. к. психоанализ предполагает соответствующую практику. Есть и еще одна сложность использования психоаналитических схем в воспитании: учителя в своей работе также постоянно испытывают эмоции и чувства, в которых известную роль играют их собственные страхи. И часто именно эти личные переживания затрудняют понимание ими ребенка и не дают возможности действовать правильно» [5, с. 115].

К. Роджерс (1902–1987) полагал, что «обучение должно создавать условия для развития творческих способностей учащихся, для приобретения знаний, которые способствуют их уникальному и самостоятельному учению. Основная задача учителя – создать атмосферу в классе, способствующую возникновению субъективно значимого учения» [5, с. 115].

Большое значение К. Роджерс уделял отношениям учителя с учащимися – «в их основе лежит конгруэнтность личности учителя, предполагающая, что учитель должен быть таким, какой он есть на самом деле. Учитель принимает свои переживания и чувства, он откровенен в отношениях с учениками и при этом должен осознавать свое отношение к другим людям. Развивающее учение имеет место в том случае, если педагог принимает студента таким, каков он есть, способен эмпатически понять его чувства, безусловно, положительно относиться к нему» [5, с. 113–114].

Альтернативой традиционному обучению К. Роджерс считал ориентированную на учащихся гуманистическую практику. В гуманистическом подходе усвоение новых знаний является свободным, иницируемым самим студентом, направленным на усвоение смыслов как элементов личного опыта. При этом педагог работает не только с психическими отклонениями детей, но и требованиями, выдвиг-

гаемыми к учебно-воспитательному процессу. Профессиональная деятельность преподавателя по многофункциональности, разнообразию видов деятельности, психическому и физическому напряжению относится к сложным видам деятельности, по уровню эмоциональной напряженности стоящей на четвертом месте в ранге профессий [5, с. 113–114].

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о эмоциональной напряженности в педагогической деятельности, связанной с постоянными ситуациями оценки, продолжительными и каждодневными контактами с учащимися, родителями, педагогами, отсроченными результатами для внешнего восприятия, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения межличностных конфликтов. Систематические неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к формированию отрицательных личностных качеств педагога, таких как раздражительность, тревожность, пессимизм, выбор неконструктивных способов взаимодействия, что, в свою очередь, отрицательно влияет на эффективность его деятельности и взаимоотношения с учащимися и коллегами. Поэтому Л. М. Митина отмечает необходимость формирования эмоциональной мобильности и гибкости педагога.

Особенно велико влияние эмоциональной напряженности на молодых педагогов. Так, Н. И. Андреева предполагает, что синдром эмоционального выгорания начинает формироваться у будущих педагогов еще в период обучения в вузе, если отсутствует систематическая деятельность по его профилактике [1, с. 22]. К сожалению, существующие формы обучения в вузе не имеют специальной направленности на формирование и развитие эмоционально-коммуникативных и регуляторных способностей, качеств, составляющих эмоционально-волевую сферу учащихся. Тенденция к технократическому, информационному развитию социума негативно влияет на развитие эмоциональности будущих педагогов. Мы видим возможность разрешения данной ситуации в целенаправленном развитии и формировании эмоционального интеллекта студентов.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются вопросы, связанные с изуче-

нием отдельных профессионально значимых личностных свойств и компетенций, которые входят в структуру эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект, по определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, – «это группа ментальных способностей, которые побуждают к осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих» [3, с. 152–159]. Выделяют четыре главных составляющих эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатию, навыки отношений. Д. Гоулман выделяет наряду с ними еще и пятую составляющую – мотивацию. В структуре эмоционального интеллекта есть два аспекта: внутриличностный и межличностный. Первый включает следующие компоненты: понимание своих чувств, самооценку, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, гибкость, заинтересованность, готовность к новому опыту, мотивацию достижения, оптимизм; второй образует компоненты: коммуникативность, альтруизм, открытость, эмпатию, способность знать, формировать интересы другого человека, уважение к людям, способность оценивать и прогнозировать эффективные межличностные отношения, умение работать в команде. Эмоциональный интеллект выступает как интегральный компонент компетентности педагогической деятельности.

Эмоциональный интеллект педагога детерминирует гуманистическую направленность кооперации со студентами и другими субъектами обучающего процесса, способствует реализации индивидуального подхода в развитии личности, показывает уровень личностной готовности педагога к профессиональной деятельности [2, с. 43–48].

Если деятельность как овладение профессией в студенческом возрасте является основополагающей, то эмоциональный интеллект в этом возрасте осуществляется через профессиональное развитие, саморазвитие, самовоспитание. На развитие эмоционального интеллекта в психолого-педагогической литературе существует два мнения. Ряд ученых (к примеру, Дж. Мейер) придерживаются точки зрения, что повысить уровень эмоционального интеллекта (ЭИ) маловероятно, поскольку это относительно устойчивая способность; другие – что эмоциональную компетентность

повысить путем обучения вполне возможно. Д. Гоулман считает, что ЭИ можно развивать. Аргументом в пользу этой позиции служит тот факт, что нервные пути мозга развиваются вплоть до середины человеческой жизни.

И. Н. Андреева выделяет следующие методы развития эмоционального интеллекта: групповые упражнения, индивидуальные упражнения, деловые игры, коучинг [4, с. 83]. Вузовские программы, применяемые в учебном процессе как курсы по выбору, включают развитие и формирование эмоциональной компетентности студентов. Учебный процесс, имеющий проблемно-ориентированные и активные социально-психологические методы обучения, является высокоэффективным средством формирования психологической культуры преподавателя. Данные занятия повышают внутриличностные и межличностные составляющие эмоционального интеллекта и применяются в практике обучения как эффективный стимул формирования эмоционального интеллекта студентов вуза. Вышесказанное подтверждает необходимость развития эмоционального интеллекта студентов в процессе их профессиональной деятельности.

Фактор «эмоциональная компетентность» отмечает необходимость положительных эмоций в осуществлении преподавателями конструктивной активности в профессиональной деятельности.

Эмоциональная компетентность (от лат. «emover» – волновать и «competentis» – соответствующий) включает способности субъекта осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и поведением (Либин, 1996), основана на адекватной интегральной оценке личности своего взаимодействия с другими. Адекватность означает учет внешних (стимул и обстановка) и внутренних (состояние организма и прошлый опыт) факторов, направленных на личность в данной ситуации.

Для развития эмоциональной компетентности необходимо:

1) осуществлять «коррекцию закрепленных в онтогенезе негативных эмоциональных реакций (застенчивости, депрессии, агрессивности) и сопутствующих им состояний, препятствующих успешной адаптации индивидуума;

2) обеспечивать саморегуляцию личности не за счет подавления негативных эмоций, а за счет использования их энергии для организации целенаправленного поведения;

3) вырабатывать навыки эмоционального совладания, сопряженные также с созданием новых условно-рефлекторных позитивных связей, позволяющих формировать индивидуальный стиль, сбалансированный по параметрам оптимальности, комфортности, адаптивности и результативности (Либин, 1993);

4) отслеживать критерий эмоциональной компетентности, которым становится один из трех возможных типов стратегии совладания: непосредственные активные поступки индивида с целью уменьшения или устранения опасности (конкуренция или уход, восторг или принятие); косвенная или мыслительная форма без прямого воздействия, невозможного из-за внутреннего или внешнего торможения, например, вытеснение («это меня не касается»), переоценка («это не так уж и опасно»), подавление, переключение на другую форму активности, изменение направления эмоции с целью ее нейтрализации и т. д.; совладание без эмоций, когда угроза личности не оценивается как реальная (соприкосновение со средствами транспорта, бытовой техникой, повседневными опасностями, которых мы успешно избегаем);

5) контролировать анализ внутренней картины жизненного пути, который также оказывает опосредованное влияние на эмоциональную компетентность и включает в себя ряд компонентов: соматический (телесный) – отношение к своей телесности (к своему здоровью, изменениям в нем, включая болезнь, к возрастным и различным соматическим изменениям); личностный (индивидуально-психологический) – отношение к себе как к личности, отношение к своему поведению, настроению, мыслям, защитным механизмам; ситуационный (социально-психологический) – отношение к ситуациям, в которые оказывается включенным человек на протяжении своего жизненного пути» [6, с. 136–138].

Таким образом, целью развития в вузе является эмоциональная компетентность педагога как необходимая составляющая формирования смыслообразования студентов.

Обучающий процесс – пространство, формирующее личностное развитие студентов, стимулирующее личностный потенциал, а также возможность выстраивать индивидуальную систему отношений с другими, формируя творческое и когнитивное саморазвитие и самовоспитание. Важна самоактуализация подготовки педагогов, чей личностный ресурс во многом может стать фактором выведения учебного процесса на качественно новый уровень. В связи с этим актуальной становится вопрос поиска дополнительных модельных (эталонных) характеристик педагогической деятельности, которые станут основополагающими в трансформации эмоциональной компетентности, будут ориентированы на модернизированные образовательные цели. Эмоциональные компетенции преподавателя в профессиональной деятельности, которые необходимо дополнять ценностно-смысловыми конструктами, должны стать ориентиром для каждого педагога. В новых образовательных стандартах ценностно-смысловые образования становятся необходимым атрибутом педагога как реального субъекта воздействия на личностное становление учащихся. Чем

сильнее эмоциональное сотрудничество «педагог–студент», тем активнее проходят процессы смыслообразования учащихся. Показано, что типы «взаимовлияния» влияют на выбор пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которых строится система передачи знаний; определяют специфику пересечения зоны ближайшего развития личности студента и диалогового поля их эмоциональной кооперации. Эмоциональные компетенции формируют смысловую «жизнедеятельность» студента как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую происходят видоизменения ценностно-смысловой сферы учащихся. Педагог как коммуникатор смысла воздействует на личность студента от уровня личностных смыслов до высших смыслов, направляющих его к поиску и формированию целостной смысловой стратегии как устойчивой тенденции к определенной интерпретации происходящих социальных явлений и готовности действовать в соответствии с возникающими смысловыми установками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Масаева З. В. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения // Теория и практика развивающего образования школьников: коллективная научная монография. Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2015. – С. 21–31.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2010.
3. Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в вузе // European Social Science Journal. – 2014. – № 5–1 (44). – С. 152–159.
4. Масаева З. В., Кагермазова Л. Ц., Абакумова И. В. Психологические особенности формирования учебной мотивации в студенческом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 80–82.
5. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. – М., 2000.
6. Young K. Pathological Internet Use: The Emergence of a New Clinical Disorder, University of Pittsburgh at Bradford. Session 2127. – Toronto: Metro Toronto Convention Center, 1996.