

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

© 2008 Т.А.Бусыгина

Самарский государственный педагогический университет

Рассматривается проблема развития эмоциональной компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе. Разработана модель эмоциональной компетентности учителя. Показана положительная динамика развития ее компонентов в рамках личностно-ориентированного тренинга.

Труд учителя по многофункциональности, разнообразию видов деятельности, нервному и физическому напряжению относится к разряду сложных, по уровню эмоциональной напряженности стоящей на четвертом месте в ранге имеющихся профессий. При этом деятельность и поведение учителя определяется общепринятыми нормами и требованиями, соответствовать которым на практике бывает довольно трудно в силу специфики педагогической профессии. Комплексное выполнение формальных и неформальных требований – преподавание и воспитание, оценивание, создание условий для самореализации учащихся и осуществление вместе с этим индивидуального подхода к каждому – требует от учителя значительных усилий и эмоциональных затрат.

Необходимость развития стрессоустойчивости учителя вследствие стрессогенного характера педагогической деятельности освещают в своих работах: А.А.Баранов, Б.Х.Варданян, В.И.Журавлев, Г.Ф.Заремба, Н.В.Кузьмина, Я.Рейковский, С.В.Субботин, Т.В.Фор-манюк и др.¹. Все исследования свидетельствуют о напряженности, стрессогенности данной деятельности, свя-

занной с систематическими ситуациями оценки, частыми и длительными контактами с учащимися, родителями, педагогами, малозаметностью результатов для внешнего восприятия, снижением престижности педагогического труда, высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов. Профессиональный долг обязывает учителя принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние, сдерживать вспышки гнева. Однако внешнее сдерживание эмоций не приводит к успокоению и не способствует психологическому и физическому здоровью. Часто повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств педагога, таких, как раздражительность, тревожность, пессимизм, выбор неконструктивных способов взаимодействия, что, в свою очередь, негативно сказывается на эффективности его деятельности и взаимоотношениях с детьми и коллегами. Поэтому Е.С.Асмаковец, Л.М.Митина отмечают необходимость формирования эмоциональной гибкости учителя².

Эмоциональная напряжённость особенно влияет на молодых педагогов. Синдром «эмоционального выгорания» при отсутствии систематической работы по его профилактике начинает проявляться у будущих педагогов ещё в период обучения в вузе. Пережив негативные эмоции в период педагогической практики, у многих студентов заметно снижается мотивация дальнейшего развития в педагогической профессии. Мы провели пилотное исследование по выявлению эмоциональных трудностей будущих

¹ Варданян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. – Л.: 1989; Заремба Г.Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления. Автореф. канд. дисс. – М.: 1982; Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С.45 – 53; Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: 1979. – С. 133 – 151; Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя. Автореф. канд. дисс. – Пермь: 1992; Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.

² Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. – М.: Изд-во «Флинта», 2001.

учителей на выборке из 122 студентов 4 – 5 курсов СГПУ, прошедших педагогическую практику. Группе испытуемых необходимо было заполнить на анкету, состоящую из пяти незаконченных предложений: 1.«Перед уроком я обычно испытываю...» 2.«На работе (уроке) я больше всего боюсь, испытываю напряжение, когда.....», 3.«На уроке я постоянно ощущаю...», 4.«Чаще всего после урока я чувствую...», 5.«Для освобождения от страха, напряжения я ... ». Мы получили следующие данные.

Заканчивая первое предложение, 90% респондентов отметили, что ощущают волнение, 65% – страх, 80% – напряжение, неуверенность, стеснение, неловкость, 76% преодолевают мрачные мысли, 55% – желание побыстрее закончить урок, и только 7% испытывают интерес, 5% – бодрость %, 2% – спокойствие. На второе предложение, студенты ответили, что боятся, испытывают напряжение в ситуациях критики, негативной оценки своей деятельности учениками – 62%, нарушения дисциплины – 83%, отсутствия интереса к уроку – 10%, ощущения беспомощности в управлении аудиторией – 68%, выкриков, шуток с последних парт – 60%, у аудитории появляются вопросы, в которых студент не компетентен – 43%. Третье предложение испытуемые продолжили следующим образом. 85% на уроках испытывают скованность, волнение, агрессию на недисциплинированных учеников – 75%, страх смешно выглядеть – 37%, волнение за материал урока – 47%, неуверенность – 78%, негодование при невыполнении моих требований – 56%, вдохновение, подъем – 5%. Ответы по четвертому предложению «Чаще всего после урока я чувствую...» показали, что после урока испытывается чувство недовольства собой, собственной скованностью, разочарование в себе – 76%, сожаления об оставшемся времени – 45%, обида за неуважительное отношение – 58%, агрессию на шумящих учеников – 65%, самокритику за свою несдержанность – 52%, желание пожаловаться на учеников родителям, классному руководителю – 71%, неудовлетворенность проведенным уроком – 75%, ощущение бессилия, отчаяния от неумения влиять на аудиторию – 65%, радость, удовлетворение – 12%. Для освобождения от страха, на-

пряжения часть респондентов использует простейшие бытовые приемы саморегуляции (счет, запрещающий самоприказ, аутотренинг), а 54% вообще затруднились ответить.

Результаты красноречиво показывают, что практическая роль эмоций в профессиональной педагогической деятельности оценивается недостаточно четко, неоднозначно, порой противоречиво.

Обзор литературы показывает слабую изученность сущности эмоциональной сферы в рамках психологии и педагогики высшей школы. Более того, неоднозначность понимания понятия «эмоциональная сфера» в психологии усложняет выделение профессионально значимых качеств педагога, характеризующих данный феномен, что является серьезным пробелом в психологии труда будущего педагога, сдерживающим разработку мер по повышению его профессионального мастерства, психического здоровья, а также поддержанию его работоспособности³. Также при множественных описаниях профессиональных качеств, необходимых для преодоления и профилактики стрессогенности профессии учителя, отсутствует системное представление о способности к конструктивному взаимодействию со сферой эмоций и чувств в работе педагога и способы ее развития на этапе обучения в вузе. Будущего учителя специально не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него целенаправленно соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей профессии. Поэтому начинать процесс развития управления эмоциональной сферой необходимо уже в период профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, актуальность проблемы формирования эмоциональной сферы студента-будущего педагога обусловлена рядом

³ *Заремба Г.Ф.* Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления. Автореф. канд. дисс. – М.: 1982; *Изард К.* Психология эмоций. – СПб.: 1999; *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001; *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.

противоречий: недостаточностью и противоречивостью научных знаний об эмоциональной сфере человека и эмоциональном компоненте профессиональной деятельности педагога; необходимостью развития эмоциональной сферы будущего педагога в процессе профессиональной подготовки при недостаточной разработанности методики ее формирования. Выявленные противоречия требуют ответов на следующие вопросы: Что представляет собой эмоциональная сфера человека? Каковы профессионально значимые компоненты этой сферы будущего педагога? Каким образом необходимо организовать процесс обучения, чтобы он содействовал развитию эмоциональной сферы студента-будущего педагога? В указанных противоречиях и связанных с ними вопросах и заключается суть проблемы исследования: развитие эмоциональной компетентности студента-будущего педагога в вузе.

На первый план выдвигаются проблемы, связанные с изучением специфики эмоциональной компетентности и психолого-педагогических условий ее развития. Высказанные соображения и определили проблематику нашего диссертационного исследования.

Гипотеза нашего исследования заключалась в следующем: развитие эмоциональной компетентности студентов педагогического вуза в процессе обучения осуществляется эффективно, когда:

- раскрыто содержания модели эмоциональной компетентности педагога;
- развитие эмоциональной регуляции педагогической деятельности, сформированной путем коррекции индивидуально-личностных характеристик, способов эмоционального реагирования в ситуациях напряженного педагогического взаимодействия, раскрывающих отношение педагога к себе и субъектам педагогической деятельности, овладения методами эмоциональной саморегуляции осуществляется в рамках специально разработанного тренинга с использованием видеобратной связи.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы провели теоретический анализ научной литературы по данной проблеме и выявили, что ЭКП нами в дальнейшем будет рассматриваться как интегративное динамическое об-

разование, имеющее собственную структуру, которая представлена индивидуально-личностными особенностями, способностью к пониманию и управлению своей эмоциональной сферой, способностью к пониманию и управлению эмоциональной сферой учеников, конструктивными способами эмоционального реагирования в педагогическом общении.

В структуру ЭКП в нашем понимании входят: когнитивно-регулятивный, аффективно-регулятивный, коммуникативно-регулятивный, нейродинамический компоненты, что позволит обеспечить в единстве развитие и саморазвитие эмоциональной компетентности студента.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: теоретический анализ психолого-педагогической, социально-психологической, психотерапевтической, философской литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (тестирование, анкетирование); экспериментальные (пилотный, констатирующий и формирующий варианты эксперимента); методы математико-статистической обработки и представления данных с использованием пакета программ (SPSS 10.0.5; Statistica 6.0; MS Excel XP 2000); методы активного социально-психологического обучения (социально-психологический тренинг, групповые дискуссии...); видеомониторинг в процессе социально-психологического тренинга.

Основными диагностическими средствами изучения эмоциональной компетентности выступили методики: опросник Столина «Исследование самооотношения», диагностика агрессии Басса-Дарки, опросник самооценки Спилбергера-Ханина, опросник нервно-психической устойчивости учителя (НПУ), опросник для изучения темперамента Я.Стреляу, опросник «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В.Бойко, исследование эмоционального интеллекта М.А.Маной-ловой, опросник «Определение уровня алекситимии», ав-

торский опросник «Ситуации и реплики, фрустрирующие начинающего учителя»⁴.

Анализ результатов до внедрения экспериментального исследования показал, низкий и средний уровень развития показателей, входящих в структуру эмоциональной компетентности.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о недостаточной сформированности эмоциональной компетентности студентов, а именно:

- теоретической неподготовленности в области психологии эмоций;
- доминировании среднего и низкого уровня умений по управлению эмоциональной сферой;
- проявленности компонентов самоотношения в основном также на низком и среднем уровне;
- высоком уровне вербальной агрессии и среднем уровне раздражения;
- высоком уровне реактивной тревожности среднем и высоком уровне личностной тревожности;
- затруднениями в выражении эмоций;
- невысокой выраженностью эмпатийных способностей;
- предпочтении псевдоконструктивных и деструктивных речевых реакций в эмоциогенных ситуациях педагогического общения;
- низкими и средними проявлениями нервно-психической устойчивости.

Развитие эмоциональной компетентности студентов происходило в рамках тренинга «Развитие эмоциональной компетентности будущего учителя». На занятиях участники тренинга находились в процессе проживания психолого-педагогических ситуаций, показывающих неготовность их разрешать, снижать их эмоциональную интенсивность в силу неумения управлять эмоциональной сферой субъектов педагогической деятельности. В тоже время лабиализация способствовала повышению мотивации студентов овладе-

вать основными компетенциями, входящими в ЭКП. Апробация тренинга проходила в рамках дополнительных занятий в вузе.

Главной задачей разработанной нами программы являлось развитие основных составляющих эмоциональной компетентности будущего учителя. Программа тренинга «Развитие эмоциональной компетентности будущего учителя» нацелена на развитие эмоционально-чувственной сферы, овладение способами управления ею через рефлексию, адекватное самоотношение, эмпатийность, конструктивное педагогическое общение. Он призван формировать стремление к самонаблюдению, постоянному осознанию и пониманию своих эмоциональных проблем, барьеров, затрудняющих взаимодействие с учениками, а также направлен на то, чтобы научиться чувствовать, понимать трудности учеников, воздействовать на их эмоциональную сферу, проявляя участие и заботу⁵.

Общими задачами программы тренинга «Развитие эмоциональной компетентности будущего учителя» являются:

- 1) Направить мотивацию студентов на получение теоретических психологических знаний и применение их в педагогической деятельности.
- 2) Способствовать раскрытию личностных качеств студентов.
- 3) Формировать у студентов установку на саморазвитие.
- 4) Развивать способность к рефлексии эмоциональных процессов в ситуациях напряженного взаимодействия.

Основной практической задачей программы является приобретение умений по управлению эмоциональной сферой и ее поведенческими проявлениями.

На формирующем этапе исследования был проведен специально разработанный личностно-ориентированный тренинга с использованием видеообратной связи по развитию основных компонентов модели ЭКП.

⁴ Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С.5 – 15; Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

⁵ Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995; Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя. – М.: Изд-во «Флинта», 2001; Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

Определяя эффективность экспериментальной программы, мы провели повторное психодиагностическое исследование для изучения изменений в уровне развития эмоциональной компетентности.

Эффективность экспериментального исследования отслеживалась с помощью сопоставления показателей экспериментальных и контрольных групп до и после внедрения экспериментальной работы по развитию эмоциональной компетентности⁶.

Сравнительный этап исследования показал положительную динамику уровня развития компонентов ЭКП в экспериментальных группах.

Сравнительный анализ показал статистически достоверные сдвиги по критерию Стьюдента в экспериментальной группе в сторону увеличения по следующим показателям: интегральное самоотношение (2эксп. $t = -2,82$, $p < 0,05$), самоуважение – (2эксп. $t = -4,39$, $p < 0,05$), аутосимпатия (1эксп. $t = -2,48$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -3,62$, $p < 0,05$), ожидаемое отношение от других (1эксп. $t = -2,54$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -3,77$, $p < 0,05$), алекситемия ($t = 15,69$, $p < 0,05$; $t = 12,01$, $p < 0,05$), раздражение (1эксп. $t = 3,92$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = 5,77$, $p < 0,05$), вербальная агрессия (1эксп. $t = 3,82$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = 2,35$, $p < 0,05$), нервно-психическая устойчивость (1эксп. $t = -12,65$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -11,06$, $p < 0,05$), осознание своих эмоций (1эксп. $t = -6,44$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -7,31$, $p < 0,05$), управление своими эмоциями (1эксп. $t = -10,82$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -8,27$, $p < 0,05$), осознание чужих эмоций (1эксп. $t = -7,03$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -8,50$, $p < 0,05$), управление эмоциями других (1эксп. $t = -12,33$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -8,36$, $p < 0,05$), реактивная тревожность (1эксп. $t = 9,59$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = 6,39$, $p < 0,05$), конструктивная обратная связь (1эксп. $t = -15,13$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -15,9$, $p < 0,05$), псевдоконструктивная обратная связь (1эксп. $t = 9,81$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = 5,28$, $p < 0,05$), деструктивная обратная связь (1эксп. $t = 8,76$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = 10,49$, $p < 0,05$), идентификация эмоций (1эксп. $t = -7,47$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -8,63$, $p < 0,05$), эмпатия

(1эксп. $t = -8,03$, $p < 0,05$; 2эксп. $t = -9,63$, $p < 0,05$).

Количественный и качественный анализ полученных результатов до и после проведения экспериментального исследования выявил, что тренинг помог участникам эксперимента выйти в рефлексивную позицию, осознать интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других, повысить уверенность в себе и расширить диапазон способов саморегуляции.

Изменение отношения к ситуациям проведения урока, ученикам, овладение способами саморегуляции снизили стрессогенность классно-урочной деятельности и повлияла на снижение проявлений форм агрессивности. Также можно отметить, что произошло повышение способности к выражению своих эмоций и чувств, преодоление страха к их вербализации повлияло на изменение типа эмоционально-речевого реагирования в напряженных ситуациях. Анализ речевых реакций показал, что после тренинга значительно уменьшилось количество деструктивных выражений. Изменившееся соотношение в использовании конструктивной и деструктивной обратной связи в общении с учениками демонстрирует изменение позиции в общении с авторитарной, обвиняющей, указывающей на толерантную, принимающую. Полученные результаты указывают на необходимость качественных изменений в поведенческой стратегии педагога, предполагая не только овладение техниками конструктивного общения, но и изменение своего отношения к ученической аудитории с «субъект-объектного» на «субъект-субъектное». Значимо повысилось количество испытуемых с высоким уровнем нервно-психической устойчивости.

Итак, результаты экспериментального исследования подтверждают эффективность предложенной программы тренинга «Развитие эмоциональной компетентности будущего учителя».

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана программа тренинга, направленная на развитие эмоциональной компетентности студентов – будущих педагогов. Разработанная модель может быть использована в процессе профессио-

⁶ Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: 2002.

нальной подготовки студентов педагогических вузов. Результаты данного исследования позволяют расширить диапазон психологических средств высшей школы, влияющих на развитие эмоциональной сферы студентов.

Таким образом, эмоциональная компетентность является важной частью профессиональной компетентности учителя.

Однако, полученные результаты и выводы не претендуют на полное освещение всех аспектов такого интегративного образования как эмоциональная компетентность педагога

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' EMOTIONAL COMPETENCE

© 2008 T.A.Busygina

Samara state pedagogical university

The article is devoted to the development of future teachers' emotional competence in the course of university studies. The model of teachers' emotional competence is worked out. The positive dynamics of its components development in personal-orientated training is shown.