

8. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 191 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/obuhova_kontseptsiya-piazhe_1981/ (дата обращения: 11.11.2021).
9. Петровский А. В. Потребность «быть личностью» // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 4. – С. 87 – 91. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Petrovsky.shtml (дата обращения: 11.10.2021).
10. Психология развивающейся личности / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, Т. М. Горбатенко и др.; Под ред. А. В. Петровского; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
11. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Основные направления психологии в классических трудах: Бихевиоризм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – С. 9 – 250.
12. Bates S. Personalised learning: Implications for curricula, staff and students. Paper presented at the Universitas 21 (U21) Educational Innovation Conference, Sydney, Australia. The 25th of October // YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=wFetEo5qCqc> (date of access: 11.10.2021).
13. Hood L., Flores M. A Personal View on Systems Medicine and the Emergence of Proactive P4 Medicine: Predictive, Preventive, Personalized and Participatory // New Biotechnology. 2012. Vol. 29 (6). P. 613 – 624. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nbt.2012.03.004>
14. Hopkins D. Transformation and Innovation: System Leaders in the Global Age. London: Specialist School and Academies Trust, 2008.
15. Leadbeater C. Learning about Personalisation: How Can We Put the Learner at the Heart of the Education System? Department for Education and Skills, Nottingham, 2004.
16. Leadbeater C. The Future of Public Services: Personalised Learning // In: Personalising Education. OECD/CERI, 2006. P. 101–114. Retrieved from: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) website: https://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education/the-future-of-public-services_9789264036604-8-en (date of access: 11.10.2021).
17. Miliband D. Choice and Voice in Personalised Learning // In: Personalising Education. OECD/CERI, 2006. P. 21–30. Retrieved from: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) website: https://www.oecd-ilibrary.org/education/personalising-education/choice-and-voice-in-personalised-learning_9789264036604-2-en (date of access: 11.10.2021).

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

MANIFESTATION FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE BY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION: EXPERIENCE OF RUSSIA AND GERMANY

В статье формулируется проблема, связанная с необходимостью демонстрации эмоций педагогами в дистанционном взаимодействии с обучающимися и рядом ограничений, которые возникают в связи с цифровизацией сферы образования в России и Германии. Конкретизируются дефициты и зоны риска, возникающие в ситуациях онлайн- и офлайн-взаимодействия педагога и обучающихся, связанные с субъективными факторами – компетентностью педагога, наличием опыта цифровой коммуникации и степенью активности в ней и т. п., а также объективными условиями, затрудняющими выстраивание педагогического общения, – нормативно-правовыми ограничениями, техническими возможностями и пр. Описываются наиболее распространенные практики и средства выражения эмоций педагогами анализируемых стран, предпринимается попытка интерпретации обнаруженных закономерностей и характеристики их вероятных последствий в контексте эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, педагог, педагогическое взаимодействие, образование, цифровизация образования, Россия, Германия.

The article formulates the problem associated with the need to demonstrate emotions by teachers in remote interaction with students and a number of restrictions arising in connection with the education digitalization in Russia and Germany. The deficiencies and risk zones that arise in situations of online and offline interaction between a teacher and students are concretized, associated with subjective factors – the teacher's competence, the presence of digital communication experience and the degree of activity in it, as well as objective conditions that make it difficult to build pedagogical communication – regulatory restrictions, technical capabilities. The most common practices and means of expressing emotions by Russian and German teachers are described in the article, an attempt is made to interpret the discovered patterns and characterize their likely consequences in the context of the educational process effectiveness.

Key words: emotional intelligence, teacher, pedagogical interaction, education, digitalization of education, Russia, Germany.

Воробьева Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, начальник управления научных исследований, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург, РФ).
E-mail: lorisha@mail.ru.

Грибан Ирина Владимировна, кандидат исторических наук, доцент, директор центра культурно-образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург, РФ).
E-mail: gribanirina@gmail.com.

Проблема изучения эмоционального интеллекта педагога становится особенно востребованной в условиях цифровизации современного образования, поскольку изменяется сама ситуация педагогического взаимодействия и возникают новые требования к коммуникации субъектов образовательной среды для достижения ими основных образовательных результатов.

В период пандемии коронавируса система образования и в России, и за рубежом столкнулась с беспрецедентными вызовами: в связи с введением ограничительных мер и режима самоизоляции весной 2020 года школы вынужденно перешли на дистанционное обучение. С одной стороны, это продемонстрировало целый ряд проблем (психологическая и техническая неготовность педагогов, родителей, детей к реализации образовательного процесса в онлайн-формате, снижение мотивации у обучающихся, сложности в контроле качества усвоения материала, недостаток методических разработок по преподаванию отдельных дисциплин и тем в условиях смешанного или дистанционного обучения и т. д.). С другой стороны, пандемия скорректировала сроки включения цифровых технологий в образовательный процесс практически во всех странах, стимулировала поиск новых форм и методов взаимодействия педагога и обучающегося в рамках отдельных учебных дисциплин. Особый интерес представляет опыт ФРГ, так как в германской педагогической литературе проблема цифровизации («дигитализации») образования и ее влияния на взаимодействие в формате «педагог – обучающийся» начала активно обсуждаться задолго до пандемии [8 – 14].

Анализ научных источников и материалов СМИ позволяет выделить некоторые существенные особенности описанных выше процессов в России и Германии. Так, техническая готовность и оснащенность школ в Российской Федерации оказалась существенно выше аналогичного показателя в ФРГ (только 44 % российских учителей отмечали недостаток технических возможностей в школах (прежде всего для проведения видеоконференций), при этом более 80 % констатировали, что сложности возникают в связи с недостатком оборудования у учащихся в домашних условиях) [4]. Отметим, что речь идет о наличии персональных компьютеров и доступности сети Интернет не только на территории образовательной организации, но и дома как у педагогов, так и у обучающихся. Так, 66 % немецких учителей считают, что их учебные заведения были подготовлены к введению дистанционного обучения недостаточно хорошо или плохо, 28 %

отмечали недостаток персональных устройств для организации учебного процесса у обучающихся и 14 % – у педагогов [6]. Однако психологическую готовность учителей школ в России можно охарактеризовать как недостаточную: педагоги указывали на трудности с тайм-менеджментом в организации собственной профессиональной деятельности и учебной деятельности обучающихся, а также на существенное возрастание нагрузки и появление устойчивых признаков переутомления. В Германии, в силу достаточно длительного периода подготовки педагогов к использованию в собственной деятельности цифровых инструментов, переход к дистанционному варианту образования отличался меньшим психологическим напряжением и социальным сопротивлением: уже в апреле 2020 года 81 % учителей отмечали, что успешно адаптировались к новым условиям [6]. В большей степени от закрытия школ пострадали учащиеся из малообеспеченных и многодетных семей. Имел значение и уровень цифровой грамотности родителей.

Достаточно неоднородно в обеих странах представлена цифровая грамотность или медиакомпетентность педагогов: часть из них успешно овладели и используют в образовательной практике цифровые инструменты (образовательные платформы, онлайн-сервисы и пр.), часть – испытывают существенные затруднения в выстраивании образовательного процесса в цифровой среде. Однако самым ярким различием в сравниваемых странах оказался уровень развития цифровой гигиены педагогов, которая в Российской Федерации практически никак не закреплена на нормативно-правовом уровне и лишь интуитивно соблюдается отдельными учителями в отличие от Германии, где четкое разграничение между работой и частной жизнью является частью менталитета и повышенное внимание уделяется защите персональных данных, которая регламентируется «Общими правилами защиты данных» (Datenschutz-Grundverordnung).

В марте 2020 года Министерством просвещения РФ были разработаны «Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [3]. Рекомендации носили обобщенный характер и содержали лишь краткие сведения по работе с программой «Скайп». Таким образом, в целом российским учителям была предоставлена свобода в выборе инструментов и форм взаимодействия с обучающимися. В ФРГ педагоги с самого начала дистанционного обучения были ограничены в выборе средств (к примеру, не рекомендовалось использовать для общения с учениками WhatsApp или Zoom). Специфичным является отсутствие в ФРГ единого учебного плана: в каждой федеральной земле есть свой закон об образовании и свои особенности организации процесса обучения в школе. В связи с этим

практически в каждой федеральной земле в период пандемии были определены свои учебные платформы и рекомендованные ресурсы, которые могли использовать педагоги.

Описанные условия актуальной образовательной среды обозначили новые существенно возросшие требования к цифровой компетентности педагогов, которая, в свою очередь, напрямую связана с эмоциональным интеллектом. Термин «эмоциональный интеллект» был впервые использован J. D. Mayer и P. Salovey, которые рассматривали его как способность к контролю человеком собственных чувств и чувств окружающих его людей, а также возможность распознавать эмоциональные состояния и управлять мышлением и действиями с помощью данной информации [15]. Несколько иной акцент делал в описании этого феномена другой исследователь – R. Bar-On, но точно так же указывал на необходимость изучения и измерения коэффициента эмоциональности [7]. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов подтвердили существенное влияние эмоционального интеллекта на эффективность выполняемой человеком деятельности [2, 5], которое особенно ярко проявляется в образовательном процессе, в том числе с использованием онлайн-технологий [1]. Таким образом, важность эмоционального интеллекта в условиях цифровизации образования очевидна и обуславливается не только необходимостью выстраивания эффективной коммуникации, но и обнаруженными долгосрочными эффектами, связанными уже с результатами образовательной деятельности.

Изучение особенностей проявления эмоционального интеллекта школьными педагогами в России, а именно выражения эмоций в цифровом взаимодействии, осуществлялось с помощью специально разработанной авторской анкеты. Педагогам предлагалось ответить на вопросы и решить кейсовые ситуации, анализ которых позволил определить, какие средства школьные учителя используют для выражения собственных эмоциональных реакций в письменной коммуникации с обучающимися и каким образом они транслируют эмоции при онлайн-взаимодействии в режиме видеоконференцсвязи.

В опросе приняли участие 189 педагогов школ Свердловской области: средний возраст респондентов – 43,8 лет, средний стаж – 20,9 лет. Обнаружено, что наиболее используемыми средствами выражения эмоций у педагогов в письменном общении являются знаки препинания и форматирование текста с помощью цвета и размера. На третьем месте – смайлы, далее – использование прописных букв. Можно констатировать, что учителя в первую очередь используют привычные и достаточно консервативные инструменты, содержащиеся в самом языке. Смайлы – новые и дополнительные графические объекты – педагоги используют осторожно и, как показывают наши дальнейшие исследования, наделяют их иным смыслом, нежели обучающиеся. В условиях устной онлайн-коммуникации педагоги

также выбирают весь спектр уже сложившихся в привычном взаимодействии инструментов (интонация и громкость голоса, мимика и пантомимика, слова и обращения). Из специфического арсенала цифровых платформ встроенные эмоциональные реакции используются педагогами реже всего, однако они готовы к переписке с обучающимися в чате и обозначению там своих эмоций и переживаний.

Для школьных учителей Германии было проведено интервью, в котором задавались те же самые вопросы. В исследовании приняли участие 30 учителей гимназий федеральной земли Баден-Вюртемберг. Интересен тот факт, что в связи с описанными выше особенностями организации дистанционного обучения в Германии большинство учителей используют для коммуникации с учениками электронную почту (79 %), цифровые учебные платформы (45 %), школьные интернет-сайты (31 %). При этом в качестве основного формата взаимодействия учителя называли рабочие листы (79 % респондентов использовали их в начальной школе, 85 % – в основной и 90 % – в гимназиях). Следствием этого стало заметно более выраженное, чем в России, отсутствие эмоционального контакта с обучающимися. Что касается средств выражения эмоций, то учителя ФРГ также зачастую используют традиционные способы выражения эмоций: выделение определенных слов и выражений в тексте разными цветами, подчеркивание и т. д. Также педагоги используют смайлы и встроенные в учебные платформы возможности выражения эмоций. В числе ожиданий от будущего после пандемии 49 % немецких учителей назвали в первую очередь восстановление эффективной и регулярной коммуникации между учителями, родителями и детьми [6].

Таким образом, можно с уверенностью констатировать тот факт, что цифровизация образования сформировала новые требования не только к профессиональной компетентности педагога, но и к его личностному потенциалу. Эмоциональный интеллект как один из его неотъемлемых компонентов также трансформируется в условиях дистанционного образования. Однако его изменения отличаются специфическими темпоральными и структурными характеристиками, зависящими как от социально-средовых факторов макро-, мезо- и микроуровней, так и от личностной готовности человека к собственному развитию.

Исследование выполнено при поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания 073-00042-21-02 «Исследование эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды в условиях цифровизации».

Литература

1. Аленизи А. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта студентов и уровня их готовности к онлайн-образованию: контекстуальное исследование на примере университетского обучения в Саудовской Аравии // Образование и наука. – 2020. – № 22 (4). – С. 89–109. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-89-109>.

2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78 – 86.
3. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/> (дата обращения: 15.12.2021).
4. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д. И. Сапрыкина, А. А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с.
5. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Киселева Т. С. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности и психологическом благополучии человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 46 – 53. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-1-46-53>.
6. Anders F. Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht // Das Deutsche Schulportal. URL: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/#> (дата обращения: 15.12.2021).
7. Bar-On R. The development of a concept of psychological well-being. Unpublished Doctoral Dissertation. Rhodes University, South African, 1988.
8. Buchegger B., Krisper-Ullyett L., Ortner J.: Collaborative blended learning. Eine Orientierung für Lehrende, ModeratorInnen und TutorInnen zum Thema: Wie kann ich das E-Medium für Lernprozesse in der Erwachsenenbildung nutzen? In: Schriftenreihe der FHWien. Bd. 42. Wien, 2006.
9. Dieckmann H., Zinn H. Geschichte des Fernunterrichts [in Deutschland von den Anfängen bis zum Jahr 2000], 2017. 283 S.
10. Kerres M. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 2018.
11. Oppermann A., Franken G. Fit für den Fernunterricht. Nürnberg: Bildung und Wissen Verlag, 2003.
12. Peter I. Erfolgsfaktoren und -hemmnisse beim Tele-Tutoring. Eine Analyse virtueller Betreuung von Lernenden im Kontext hybrider Lehr-Lern-Arrangements. München: Herbert Utz Verlag, 2007.
13. Ratgeber für Fernunterricht. Köln: Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht, 2008. 158 S.
14. Reinmann-Rothmeier G. Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber, 2003.
15. Salovey P., Mayer D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9. № 3. P. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.2190%2FDUGG-P24E-52WK-6CDG>.

ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ И ОПЫТНЫХ ПЕДАГОГОВ

PERSONAL MEANINGS AND PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF NOVICE AND EXPERIENCED TEACHERS

Понимание личностных смыслов, присущих представителям той или иной профессии, может помочь предсказать, насколько устойчивым будет профессиональный выбор субъекта. В статье описаны результаты исследования личностных смыслов и карьерных (профессиональных) ценностных ориентаций начинающих и опытных педагогов. Дизайн исследования был представлен и обсуждался на методологическом семинаре консорциума «Развитие личностного потенциала в образовании».

Ключевые слова: личностные смыслы, профессионально-ценностные ориентации, самоопределение, карьерные ценности.

Understanding the personal meanings inherent in representatives of a particular profession can help predict how stable a subject's professional choice will be. The article describes the study results of personal meanings and career (professional) value orientations of novice and experienced teachers. The design of this study was presented and discussed at the methodological seminar "Personality Potential Development in Education".

Key words: personal meanings, professional value orientations, self-determination, career values.

Чернявская Анна Павловна,
д-р пед. наук, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ).
E-mail: achernyavskaya@yandex.ru.

Золотова Татьяна Сергеевна,
аспирант кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ).
E-mail: m4slovatan@yandex.ru.

Иванова Юлия Алексеевна,
ассистент кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ).
E-mail: iwanowa.yulia.21@yandex.ru.

Горбунова Ольга Борисовна,
ассистент кафедры дизайна, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, РФ).
E-mail: olga_gorbunova@mail.ru.

Перестройка российского общества повлекла за собой изменение системы жизненных ценностей каждого человека. Смена ценностных ориентаций непосредственно влияет на профессиональное самоопределение новых поколений и требует иных форм работы с молодежью.

Профессиональное самоопределение занимает центральное место в социализации молодежи [1, 7]. Как и какую профессию будет выбирать человек, зависит от его личностной системы ценностей и профессиональ-