**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗВАНИЯ**

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ТУРИЗМА»**

направление подготовки Психолого-педагогическое образование

направленность (профиль)«Психология образования»

кафедра психологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине «Психодиагностика в сфере образования»

**ОСИПОВА ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА С УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ**

Научный руководитель:

Босенко Ю.М., к.псх.н.,

доцент**\_\_\_\_\_\_\_\_**

(подпись)

«\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020г.

Дата защиты: «\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020г.

Оценка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Краснодар 2020

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

[ВВЕДЕНИЕ 3](#_Toc51688927)

[1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА С УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 6](#_Toc51688928)

[1.1 Характеристика эмоционального интеллекта 6](#_Toc51688929)

[1.2 Феномен «эмоциональная компетентность» педагога 16](#_Toc51688930)

[1.3 Определение категории «учебная успеваемость» 22](#_Toc51688931)

[Резюме 28](#_Toc51688932)

[2 МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ 30](#_Toc51688933)

[2.1 Методы исследования 30](#_Toc51688934)

[2.2 Организация исследования 33](#_Toc51688935)

[3 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ 34](#_Toc51688936)

[3.1 Особенности развития эмоционального интеллекта у педагогов школы 34](#_Toc51688937)

[3.2 Особенности выбора стиля педагогического общения у педагогов школы 36](#_Toc51688938)

[3.3 Особенности взаимосвязи эмоциональной компетентности педагога с учебной успеваемостью обучающихся 7-х классов 40](#_Toc51688939)

[ВЫВОДЫ 43](#_Toc51688940)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 45](#_Toc51688941)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 46](#_Toc51688942)

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Общеизвестна эмоциональная нестабильность лиц подросткового возраста, выражающаяся в необоснованной вспыльчивости и агрессии, категоричности в отношении привычных понятий, переменчивости эмоциональных настроений. Все это негативным образом сказывается на учебной деятельности подростка, снижая не только общую учебную мотивацию, но и учебную успеваемость как показатель успешности обучения. Однако, данную проблему представляется возможным решить при помощи наличия специальных профессиональных компетенций у педагога, в частности, эмоциональной компетентности, роль которой заключается не только в установлении качественных коммуникаций между учителем и учеником, но и в способности создать правильный, эффективный мотив учения у подростка. Зачастую, эмоциональная некомпетентность педагога вкупе с внешними факторами образовательной среды становится причиной снижения учебной успеваемости обучающихся, что является существенной проблемой современности. Актуальность данной темы обуславливается необходимостью определения качественных аспектов взаимосвязи эмоциональной компетентности (ЭК) педагога с учебной успеваемостью учащихся с целью проведения дальнейших исследований перспектив применения ЭК для повышения успеваемости в подростковом возрасте.

Психологическое явление эмоционального интеллекта характеризуется в работах Е.С. Ивановой[16], А.В. Краснова [21], Э.Ж. Базарсадаевой[4], И.С. Степанова [37], М.В. Краснова и М.Н. Григорьевой [22]и др.

Эмоциональная компетентность и ее роль в профессиональной деятельности рассмотрены в трудах О.Н. Тимофеева [39], А.П. Степновой [38], И.Н. Андреевой [3], Е.К. Хакимовой[42], О.Е. Французовой[41], Н.Н. Смирновой и С.С. Савеншевой[35]и др.

А.В. Ковалевская [20], Е.В. Дудорова [11], С.В. Галушкина [6], Е.Н. Худотеплова [43] и Д.М. Гребнева [7] в своих исследованиях рассматривают специфику категории «учебная успеваемость».

Между тем, теоретическая база по проблеме исследования развита слабо. Психологическая характеристика явления «успеваемость» практически отсутствует, а эмпирическая обоснованность взаимосвязи учебной успеваемости и эмоциональной компетенции вовсе отсутствует.

**Объект исследования**– эмоциональная компетентность педагогов.

**Предмет исследования** – особенности эмоционального интеллекта педагога и стиля педагогического общения как индикаторов эмоциональной компетентности.

**Цель исследования** – выявить особенности взаимосвязи эмоциональной компетентности педагога с учебной успеваемостью обучающихся 7-х классов.

 **Гипотеза исследования.** В исследовании предполагалось, что между эмоциональной компетентностью педагога и учебной успеваемостью подростков существует определенная зависимость: чем выше эмоциональная компетентность, тем выше показатели успеваемость и ярче выражается успешность обучения.

**Задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать возможность существования взаимосвязи между эмоциональным интеллектом педагога, стилем педагогического общения и уровнем учебной успеваемости;
2. Исследовать особенности эмоционального интеллекта педагога;
3. Выявить особенности выбора стиля педагогического общения у педагогов школы;
4. Выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта педагога и стиля педагогического общения с уровнем учебной успеваемости учащихся 7-х классов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие общетеоретические и эмпирические **методы исследования:**

1. Анализ научно-методической литературы;
2. Методы психодиагностики (Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ), Методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова «Стили педагогического общения».
3. Метод математической статистики.

**Структура и объем работы.** Основной текст изложен на 50страницах компьютерного текста, иллюстрирован 3 таблицами и 7 рисунками. Состоит из введения, трех глав, резюме, выводов, списка литературы. Список литературы включает 45источников.

# 1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА С УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ДЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

## 1.1Характеристика эмоционального интеллекта

Современная наука все чаще прибегает к исследованию проблемы взаимосвязи человеческих чувств и разума, точнее рациональной и эмоциональной сущности личности. Это обусловлена значительной ролью эмоций в повседневной жизни человека: они не только являются проявлением внутренней впечатлительности, но и влияют на характер межличностных отношений, на принятие важных решений.

Как таковой термин «эмоциональный интеллект» (ЭИ) был введен относительно недавно, в конце XX столетия (в 1990 г), двумя американскими профессорами Дж. Маером и П. Сэловей под определением способности воспринимать и выражать, понимать и объяснять эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, регулировать собственные эмоции и эмоции других людей[32]. По мнению авторов, эмоциональный интеллект не есть доминирование эмоций над разумом, это, прежде всего, симбиоз когнитивного и аффективного.

Несмотря на юный возраст термина, эмоциональный интеллект как феномен привлекал внимание исследователей еще задолго до выделения психологии в самостоятельную науку, начиная с античных времен. Эмпирические исследования в области определения значения аффектов в психических процессах начали проводится с конца XIX века, и уже к началу XX в. проблему рассматривали Э. Блейер, Ч. Дарвин, У. Джеймс, П. Жане, Н. Ланге, Г. Майер и др. Однако, взаимовлияние эмоционального и когнитивного как особое психическое явление стало отмечаться только во второй половине XX века в работах Л.С. Выготского (указал на единство аффекта и интеллекта), С.Л. Рубинштейна (установил, что симбиоз аффекта и интеллекта есть мышление), А.Н. Леонтьева (выдвинул гипотезу о том, что мышление регулируется аффективно), А.Р. Лурии (синтезировал «теорию системной динамической локализации высших психических функций»), О.К. Тихомирова (эмпирически доказал эмоциональную регуляцию мыслительной деятельности) и др.[4].

На сегодняшний день единого мнения о сущности феномена ЭИ в отечественной и зарубежной психологической науке нет, однако, существенные различия в теоретических определениях также отсутствуют. Так, Т.В. Пантелеева определяет ЭИ как «способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими» [28]. В контексте ЭИ она рассматривает «эмоциональную грамотность» и «эмоциональную компетентность» как структуры эмоционального интеллекта, причем, в первой она видит процесс целенаправленного повышения эмоциональной компетентности, которая выражается в способности человека воспринимать и давать оценку эмоциям.

Схожее определение находят М.В. Краснов и М.Н. Григорьева, обобщая соотношение ЭИ с такими понятиями, как «интеллект» и «эмоции» и детерминируя ЭИ как способность «разбираться в эмоциях человека» [22].

По мнению И.С. Степанова, ЭИ - системно-функциональное свойство личности, обеспечивающее его социальную успешность и включающее инструментальные и личностные факторы[37]. Данное определение указывает на системность ЭИ и определяет значение его развития.

Е.В. Еврохина дает отдаленное определение термину эмоциональной компетентности, утверждая, что ЭИ – все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями[12]. Данная теория, на наш взгляд, недостаточно конкретизирована в части определения «некогнитивных» способностей.

Как ментальную способность, эмоциональный интеллект представляет Н.А. Выскочил, утверждающий, что ЭИ - часть обширного класса ментальных способностей; в частности, ЭИ может рассматриваться как подструктура социального интеллекта. Как ментальная способность, он является также частью более обширной группы свойств личности. Это один из многих факторов индивидуальности, скорее позитивных, чем негативных для межличностного взаимодействия[5].

Л.Д. Демина и Т.В. Манянина рассматривают ЭИ в структуре психологической культуры личности как эмоционально-коммуникативный ее компонент с особой функцией «выстраивания» последовательности других компонентов психологической культуры для реализации определенной активности [9].

Интересной позиции придерживаются Р.Т.Алимбаева и Л.У. Есназарова, которые определяют ЭИ как «восприятие человеком мира, людей, событий, а также его реакция на окружающих, которая также оказывает влияние на результативности деятельности, это мощный ресурс, это залог личной эффективности, внутренней гармонии и качества жизни»[2].

А.М. Кустубаева и Е.В. Багаева утверждают, что уровень эмоционального интеллекта влияет на внимание, память и взаимосвязан с когнитивным интеллектом[25]. А ряд других исследователей утверждают, что развитый эмоциональный интеллект способен помочь в достижении жизненных целей и установок.

В целом, исследователи сходятся в определении ЭИ как способности к пониманию и управлению эмоциями [9, 33, 34]. Однако при рассмотрении системности ЭИ, ее когнитивных и аффективных характеристик имеются некоторые различия в теоретических походах. На этом фоне возникает необходимость определения структуры эмоционального интеллекта.

Д.В. Люсин определяет ЭИ как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, этот конструкт связан с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками[26]. Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина уникальная, поскольку автор четко выбирает личностные характеристики, входящие в состав ЭИ.

Фундаментальная теория Дж. Маера - П. Сэловея выделяла в структуре ЭИ три способности человека к: оценке и выражении эмоций; регуляции эмоций; использованию эмоций [4].

Позднее, структура была доработана и на сегодняшний день исследователи выделяют четыре компонента в системе ЭИ, среди которых[13]:

1. Осознанная регуляция эмоций (способность управлять эмоциями);
2. Осмысление эмоций (способность понимать, что выражает та или иная эмоция);
3. Различение и выражение эмоций (способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека);
4. Ассимиляция эмоций в мышлении (способность направлять свои эмоции в помощь разуму).

От последнего зависит качество мыслительной активности, которая, по заверениям авторов, нуждается в эмоциональном подкреплении.

Осознанная регуляция проявляется в управлении собственными эмоциями через осознание чувств, и последующее расширение или ограничение потока эмоциональной информации (расширение в случае приятных эмоций, ограничение применяется для психологической защиты от негативных переживаний). Причем, большое значение имеет опыт эмоционального переживания, как средством регулирования настроения и эмоционального состояния.

Понимание эмоций идет посредством эмоционального опыта субъекта через распознавание уже пережитой и названной эмоции. Стоит отметить, что если у человека нарушена способность распознавать эмоции, он не может вербально выражать свои чувства и ясно говорить о них.

Различение эмоций связано с возможностями их выражения и уровнем развития эмпатии человека. Исследователи эмпатии отмечают ее зависимость от вспомогательных способностей, сходных с оценкой и выражением эмоций: умением понять точку зрения другого человека, точно идентифицировать эмоции других, испытывать те или иные соответствующие эмоции в ответ на эмоции других, общаться или действовать на основе этого внутреннего опыта [21].

Помимо оригинальной теории Дж. Маера– П. Сэловея, в психологической науке выделяют еще три подхода к определению системности ЭИ (Таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика теоретических моделей эмоционального интеллекта [26, 29, 32]

|  |  |
| --- | --- |
| Наименование теории | Система эмоционального интеллекта |
| Теория эмоционально-интеллектуальных способностей Майера Дж., Сэловея П., Карузо Д | Три компонента (позднее четыре): способность к идентификации и выражению эмоций, способность к регуляции эмоций и способность к использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности.Рассматриваются только когнитивные способности. |
| Теория эмоциональной компетентности (Д. Гоулмена) | Четыре компонента: самосознание, самоконтроль, управление взаимоотношениями и социальные навыки.Рассматриваются когнитивные способности и личностные характеристики. |
| Теория эмоционального интеллекта (Р. Бар-Она) | Пять сфер компетенции, включающие в себя 15 способностей: внутриличностная сфера, сфера межличностных отношений, сфера адаптивности, сфера управления стрессом, сфера общего настроения. |
| Модель Д.В. Люсина | Два измерения: способность и направленность. |

Таким образом, унифицированная структура эмоционального интеллекта до сих пор не разработана, кроме того, из вышерассмотренных классификаций трудно выделить общие постоянные компоненты, что затрудняет дальнейшее исследование феномена.

Однако, несмотря на приведенные теории, важнейшим элементом системы ЭИ, не как процесса, а как явления, выступают чувства, в особенности высшие чувства. К таковым относятся моральные, эстетические, интеллектуальные и практические отражения отношения к явлениям действительности[34]. При этом, эмпирически доказано, что эмоции и чувства у мужчин и женщин одинаковы, однако выражение идентичных эмоций в связи с гендерными ролями происходит по-разному. Это влияет на искажение осмысления эмоций личностью при общении с противоположным полом, что создает трудности процесса эмоционального восприятия [34].

Данные трудности возможно преодолеть посредством развития эмоциональной интеллекта и эмоциональной компетентности, которые возможно формировать и совершенствовать в любом возрасте[16].

Правильно сформированный эмоциональный интеллект дает возможность позитивного отношения к окружающему миру, к другим людям (как достойным такого отношения) и к себе (как к человеку, который в состоянии самостоятельно определять цели своей жизни и активно действовать в направлении их осуществления, а также достоин самоуважения) [16]. Для достижения подобной социальной успешности, И.С. Степанов считает целесообразным развивать инструментальные составляющие эмоционального интеллекта посредством тренинговой и (или) психокоррекционной работы, развивая при этом личностные составляющие эмоционального интеллекта[37].

По замечанию некоторых исследователей, индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Конечный продукт эмоционального интеллекта — принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл[13].

Таким образом мы выяснили важность развития эмоционального интеллекта как залога успешной социальной жизни. Но помимо социализирующей функции, ЭИ защищает психику человека от стрессов и способствует адаптации к изменяющимся условиям жизни[33]. В общем виде функции эмоционального интеллекта можно определить следующим образом[9]:

1. Оценочно-прогностическая – оценка собственных эмоциональных переживаний и переживаний других людей через речь, звуки, внешний вид и поведение. Данная функция способствует развитию социально направленных форм поведения, мотивации успеха, поскольку конструктивное взаимодействие возможно на основе познания и понимания);
2. Коммуникативная - определяется потребностью понимать эмоции, выступающие как коммуникативные действия. Понимание эмоций сопровождается декодированием как вербального, так и невербального аспекта коммуникации;
3. Регулятивно-контролирующая – обусловливается ролью ЭИ в управлении эмоциями: иначе говоря, ЭИ вызывает и контролирует эмоции;
4. Мотивирующая – основывается на связи ЭИ интеллекта и структурных компонентов мотивационной сферы личности – внутренней мотивации, мотивации успеха: управление эмоциями является одним из факторов, определяющих развитие внутренней мотивации и мотивации успеха профессиональной деятельности;
5. Рефлексивно-коррекционная – связана с познанием в области эмоциональных переживаний, как собственных, так и партнеров по взаимодействию, а также с уменьшением внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности.

Возвращаясь к гендерным особенностям эмоционального интеллекта, стоит отметить, что высокий уровень развития ЭИ связан с маскулинностью. Процесс становления среднего уровня эмоционального интеллекта значимую роль играет как уровень маскулинности, так и уровень феминности, в то время как на низкий уровень ЭИ влияет исключительно феминность[37].

Формирование эмоционального интеллекта, согласно исследованиям Д.В. Люсина, происходит в течение жизни человека под влиянием целого ряда фактов: от когнитивных способностей (скорость и точность переработки эмоциональной информации) до особенностей эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.)[26]. И.С. Степанов утверждает, что становление ЭИ происходит под воздействием личностных и инструментальных факторов таких, как интуиция, уровень маскулинности, лидерство, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, а так же честность, контакты, доверие, сексуальность, уровень самооценки [37].

М.В. Краснов эмпирически доказал прямую зависимость развития эмоционального интеллекта школьников от возраста, а также некоторые гендерные особенности формирования ЭИ [22]:

* ЭИ у девочек выше, чем у мальчиков той же возрастной группы;
* у девушек более развита способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими;
* понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии более высокие у мужской части тестируемых.

В целом, именно в подростковом возрасте происходит активное формирование ЭИ, что обусловлено растущей потребностью подростков в общении. Кроме того, вербализация эмоций к подростковому возрасту практически завершена и словарь эмоций сформирован.

Е.С. Иванова эмпирически доказала взаимосвязь уровня эмоционального благополучия подростка и его способности понимать и изучать собственные эмоции и эмоции других людей. Так, чем выше уровень эмоционального благополучия подростка, что выражается в отсутствии психосоматической симптоматики, общем позитивном тоне переживаний, тем лучше он понимает происходящее в его внутреннем мире, тем активнее стремится познавать переживания других людей, регулировать и управлять процессом общения, заявляя свою субъектную позицию [16].

 Н.А. Выскочил в своем исследовании определил факторы, обуславливающие уровень развития ЭИ, к которым относится экстраверсия и нейротизм. Так, экстраверты превосходят интровертов в понимании и управлении эмоциями других людей и обладают более высоким межличностным ЭИ, а у интровертов в свою очередь выше показатели по уровню контроля экспрессии. Эмоционально стабильные люди в отличие от эмоционально нестабильных обладают высоким внутриличностным и межличностым ЭИ, лучше понимают и управляют своими и чужими эмоциями [5].

Е.В. Ерохина экспериментально обосновала типологию ЭИ, согласно которой выделяется шесть типов эмоционального интеллекта (Таблица 2) [12].

Таблица 2 – Психологические типы эмоционального интеллекта

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Наименование | Тип | Диагностика | Характеристика |
| Профиль I | Эмоциональный интеллект «взрослости» | Высокие значения по компонентам «Эмоциональная осведомленность» и «Распознавание эмоций других людей» при средненизких показателях по остальным составляющим ЭИ | Высоко развита способность понимать и оценивать собственные чувства и эмоциональные состояния, с одной стороны, и недостаточно развитое умение управлять своими эмоциями, с другой. Умение адекватно реагировать на настроения, побуждения и желания других людей, позитивно влиять на их настроение сочетается с невысоко развитым комплексом способностей эмпатии, настраивания на эмоции других людей. Наибольшие затруднения эти люди испытывают в ситуациях, когда надо заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствий, а также когда необходимо волевым усилием войти в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности. |

Продолжение Таблицы 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Профиль II | Эмоциональный интеллект «мужского» типа | Высокие значения по компонентам «Управление своими эмоциями» и «Самомотивация» при преимущественно средних показателях по остальным составляющим ЭИ | Сочетание высоко развитых способностей ситуативного и целенаправленного управления своими эмоциями и невысоким уровнем способностей, позволяющих понимать собственные эмоциональные состояния, распознавать состояния других людей, сопереживать им. |
| Профиль III | Эмоциональный интеллект «женского», «молодежного» типа | »). Высокие показатели по компонентам «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других людей» и преимущественно средние значения по остальным составляющим ЭИ | Выраженная способность эмпатии, что вызывает у других желание находить в лице этого человека эмоциональную поддержку и успокаивающее воздействие. Однако сниженные показатели по другим компонентам ЭИ обусловливают в целом его средние интегративные значения. |
| Профиль IV | Высокий эмоциональный интеллект | Высокие показатели парциальных составляющих и высокий уровень интегративного ЭИ | Высокая эмоциональная осведомленность, развитые способности целенаправленно управлять своими эмоциями, понимать эмоциональные состояния других людей и воздействовать на них. |
| Профиль V | Низкий эмоциональный интеллект | Парциальные компоненты ЭИ данного профиля находятся в зоне низких значений | Слабо развиты способности понимания и регулирования не только собственного эмоционального состояния, собственных чувств, но и чувств, настроения, переживаний других |
| Профиль VI | Средний эмоциональный интеллект | Средний уровень развития всех компонентов ЭИ | Способность понимать и регулировать эмоциональные состояния развиты средне. |

Поскольку эмоциональный интеллект является приобретенной интегративной способностью личности, Е.В. Ерохина отмечает взаимосвязь данной способности с познавательными способностями и, в частности, с эмоциональной креативностью [12].

Практическое применение знаний об эмоциональном интеллекте, по мнению многих исследователей, возможно в различных областях и сферах человеческой деятельности, связанных с межличностным общением. Однако наибольшей популярностью данные исследования пользуются именно в педагогике.А.В. Зайцева и И.И. Шуткова уверены, что необходимым элементом навыков педагогического общения является способность сопереживания, эмпатии. В виду этого авторы уверены в необходимости повышения уровня эмоционального интеллекта педагогов как профессиональной обязанности [13].

Таким образом, проведенное исследование позволило определить эмоциональный интеллект как способность управления собственными эмоциями и понимания эмоций окружающих. Управление собственными эмоциями и чувствами предполагает, в первую очередь, их осознание и контроль над формой проявления. Степень осознанности эмоций может быть различной. Полное осознание эмоционального процесса предполагает как исчерпывающую характеристику самой эмоции, так и понимание связей между эмоцией и вызвавшими её факторами, с одной стороны, и эмоцией и действиями, к которым она побуждает — с другой. Люди с развитым эмоциональным интеллектом хорошо адаптированы в социальной сфере, эффективны в общении и успешны в достижении своих целей. В данном контексте появляется актуальность повышения уровня эмоционального интеллекта у педагогов.

## 1.2 Феномен «эмоциональная компетентность» педагога

В современной системе образования всю большее значение приобретает эмоциональная компетентность педагогов, важность развития которой заключается не только в предписанной профессиональной необходимости, но и для установления качественных межличностных коммуникаций с детьми в процессе обучения.

Природа явления «эмоциональной компетентности» (ЭК) до сих пор остается не полностью раскрытой, поскольку как термин феномен ЭК утвердился в научном обиходе всего 20 лет назад в работах С. Саарни, где ЭК рассматривалась как единство трех аспектов: «Я»-индентичности, характера и истории развития [46].

На сегодняшний день исследователи расходятся в определении эмоциональной компетентности, выделяя уникальные характеристики феномена как в функциональном содержании, так и в структурном.

Так, Т.В. Заморская определяет профессиональную компетентность педагога-психолога как сложное психологическое образование, которое выступает основой успешной профессиональной деятельности, включает в себя систему деятельностно-ролевых (знания, умения и навыки) и личностных (профессионально важные качества) характеристик [14].

Иной взгляд на проблему исследования имеют Е.К. Хакимова и Р.А. Валеева, рассматривая проблему исследования как группу развивающихся способностей к саморегуляции и регуляци и интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих, которые являются компонентом профессиональной компетентности педагога-психолога [42].

По мнению О.Е. Французовой, эмоциональная компетентность ничто иное, как умение осознавать свои эмоции и эмоции партнера по общению, анализировать их и управлять ими, с целью выбора наиболее эффективного поведения в конкретной ситуации [41].

М. Джакупов и Д. Тунгускова рассматривают эмоциональную компетентность как производную способность от ЭИ к достижению и поддержанию собственного эмоционального здоровья и эмоционального здоровья других людей в окружении, а лишь потом – в качестве инструмента для управления эмоциональными реакциями других людей (в педагогической деятельности – учеников). То есть, в представлении авторов, ЭК, прежде всего, необходимое условие психологического здоровья личности, а не совокупность умений коммуникации. Исследователи уверены, целенаправленное развитие ЭК ведет к увеличению вариативности поведения и достижению психологического благополучия [46].

О.Н. Тимофеев отожествляет понятия «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект», утверждая первое динамической моделью эмоционального интеллекта. Иначе говоря, в его представлении ЭК – процесс развития ЭИ. При этом он обращает внимание на единство интеллектуальной и эмоциональной компетентности как структурных частей профессиональной компетентности педагога[39].

Как систему способностей ЭК представляет А.П. Ступанова, определяя способности как интер- и интраперсональные, основными функциями которых являются управление ЭВС (эмоционально-волевой сферой) и влияние на эмоционально состояние других людей.

Еще больше различий в теоретических подходах мы обнаружили в выделении структурных элементов системы эмоциональной компетентности. Так, Н.Н. Смирнова и С.С. Савеншева в системе ЭК выделяют восемь способностей, среди которых: способность осознавать собственные эмоциональные состояния; способность различать эмоции других людей; способность использовать словарь эмоций и формы выражения, присущие данной культуре; способность усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями; способность осознавать взаимосвязь структуры или характера взаимоотношений с тем, как эмоции определяются во взаимоотношениях; способность принимать свои эмоции и соответствовать собственным представлениям о эмоциональном «балансе»[35].

В. И. Стенькова, рассматривая профессиональную компетентность психолога, выделяет специальную (владение методиками и техниками), персональную (способность к самореализации, постоянному профессиональному росту), коммуникативную (умение устанавливать взаимоотношения с субъектом образовательного процесса) и рефлексивную (умение регулировать свою профессиональную деятельность, адекватное представление о своих профессиональных характеристиках) компетенции [36].

Т.В. Заморская, обращаясь к практике деятельности педагогов, выделяет следующие компетентности в структуре ЭК: социально-нормативная, психолого-педагогическая и концептуально-психологическая компетентностями[14]. Все они в равной степени определяют успешность профессиональной деятельности педагога-психолога[38].

Е.К. Хакимова и Р.А. Валеева видят систему ЭК двухкомпонентной, состоящей из когнитивного и поведенческого компонентов. Причем, каждый компонент имеет два вектора: внутренний – направленность на себя и внешний – направленность на других. Когнитивный вектор направлен, с одной стороны, на самопонимание, обозначаемое как явление рефлексии, с другой – при направленности на других – на эмоционально-когнитивную децентрацию своего «Я», известную как явление эмпатии. Приспособительные поведенческие реакции реализуются через саморегуляцию поведения (поведенческий вектор, направленный на себя) и регуляцию отношений с другими (поведенческий вектор, направленный на взаимодействие с окружающими) [42].

Наиболее распространенной классификацией компонентов ЭК является четырехфакторная система, базовыми составляющими которой являются [41]:

* рефлексия – элемент самопонимания, самоосознания (важно отметить, что чем выше уровень развития эмоциональных способностей, тем глубже самопонимание, осознание эмоций);
* саморегуляция – умение определять источник и причину возникновения эмоций (а также способность вызывать у себя необходимую эмоцию в конкретной ситуации);
* эмпатия – сопереживание, сочувствование;
* регуляция взаимоотношений – умение определять возможную причину возникновения эмоций у другого человека (данная компонента включает вербальные и невербальные коммуникации).

Автор считает, что развитие ЭК (через совершенствование составляющих системы) повышает личную эффективность человека, а инструментариями такого развития выступают книги, тренинги и коучинг[41].

Касаемо педагогической деятельности, развитие ЭК у педагогов является важным процессов поскольку, как уже было отмечено, имеет профессиональную и личностную обусловленность. Развитые навыки эмоциональной компетентности позволяют педагогу рассматривать свои эмоции и эмоции обучаемых как управленческий ресурс и благодаря этому повышать эффективность своей деятельности [3].

Кроме того, специфика труда педагога диктует необходимость противостоять профессиональным трудностям, управлять своим эмоциональным состоянием, определять особенности своего воздействия, проявлять перцептивные способности, уметь понимать позицию других, понимать индивидуальность и неповторимость другого человека (ученика), эмпатировать ему, рефлексировать. Следовательно, наибольшую значимость в структуре личности педагога-психолога имеют эмоциональные способности (эмпатия, рефлексия, саморегуляция и управление чувствамии эмоциями других людей) или эмоциональная компетентность [42].

Данная потребность проявляется, например, в способности четко распознать, что чувствует учащийся, что позволяет развить такие компетенции, как способность влиять на других людей и мотивировать их [41].

И.В. Абакумова уверена, что ЭК способствует реализации индивидуального подхода в развитии личности учащегося, что играет важную роль не только в обучающем процессе, но и для социализации подростка [1].

Е.Ю. Почтарева утверждает, что эмоциональная компетентность позволяет учителю познавать не отдельные единичные педагогические факты и явления, а педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащихся, с одной стороны. С другой, рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального совершенствования и развития личности учащегося, являются характерными свойствами эмоциональной компетентности учителя[31]. В ее видении, развитие ЭК в профессиональной деятельности должно быть встроено в процесс непрерывного образования[46].

О влиянии эмоционально компетентности педагога на академические успехи учащихся говорили В. Домбровскис, С. Гусева и С. Чапулис. Они считают, что успешность индивида, независимо от развития умственных способностей, опосредуется умением передать собственные мысли и способностью общения со сверстниками [10].

В контексте профессиональной деятельности, структура эмоциональной компетентности преобразуется, упрощается, выделяя следующие составляющие ЭК педагога[23]:

1. Осознание своих эмоций и эмоций других людей;
2. Управление своими эмоциями и эмоциями других людей. Управление своими эмоциями подразделяется на распределение эмоций (расширение круга эмоциогенных ситуаций), сосредоточение и переключение эмоций (второе связано с переносом переживаний с эмоциогенных на нейтральные ситуации).

Для развития ЭК в педагогической деятельности автор считает эффективным использовать интерактивные методы обучения, такие как: тренинги, программированное компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры. Главное внимание в интерактивных методах обучения уделяется практической отработке передаваемых знаний, умений и навыков [23].

Таким образом, эмоциональная компетентность является важнейшим элементом профессиональной компетенции педагога, определяясь как группа развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих. ЭК складывается в процессе развития эмоционального интеллекта, что означает возможность формирования ЭК в любом возрасте. Эффективными методами обучения в данном процессе выступают тренинги, учебные групповые дискуссии, деловые и ролевые игры.

## 1.3 Определение категории «учебная успеваемость»

С понятиями «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» связано определение «успешной успеваемости» как критерий оценки и, одновременно, выражение совокупности способностей к саморегуляции в учебной деятельности.

В психолого-педагогической науке существует множество определений понятия «успеваемость» и «неуспеваемость», что обусловлено многоаспектностью явлений школьной действительности и требует разносторонних и неоднозначных подходов при её решении. Кроме того, исследователи данной проблемы расходятся во мнении тождественности понятий «успешность обучения» и «успеваемость обучения». В связи с этим появляется необходимость разобраться в сущности понятия «учебная успеваемость» школьника, а также определить психологические факторы регуляции данного явления.

Прежде чем приступить к рассмотрению такой узкой категории, как «учебная успеваемость», необходимо разобраться в сущности явления «учебная деятельность», которая по своей структуре имеет более сложное устройство и включает учебную успеваемость, в том числе. Под учебной понимается деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий[15]. В систему учебной деятельности входят: учебная мотивация; учебная задача; решение учебной задачи посредством учебных действий; контроль преподавателя, т. е. контрольные действия, переходящие в самоконтроль; оценка преподавателя и др.[20]. Важным критерием оценки учебной деятельности выступает учебная успеваемость, которая, по замечанию А.А. Ковалевской, находится в теснейшей связи с учебной мотивацией.

В педагогике под «успеваемостью» понимается «фонд усвоенных знаний», рассматриваемый в определенный промежуток времени. Иначе говоря, соответствие реального объема усвоенных знаний планируемому [43].

Психология, скорее, акцентирует внимание на рассмотрении такого феномена, как «неуспеваемость», связывая его с рядом психологических проблем подростка (свойства самого ученика, его способности, мотивы, интересы) [6]. Тем не менее, «учебная успеваемость» в психологической теории трактуется, как как особое эмоциональное состояние ученика, которое выражает его личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам [24].

Несколько иное значение имеет «учебная успешность», которая определяется как интегративное качество личности, предполагающее высокую мотивацию достижения цели, критичность мышления, ответственность и готовность к самостоятельной деятельности, а также проявление данных качеств в учебной деятельности [7].

С психологической точки зрения успешность учитывает не только результат обучения, но и темп, напряженность, индивидуальное своеобразие (стиль) учебной деятельности, степень прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенной цели [44]. В данном контексте успеваемость выступает лишь критерием успешности академического обучения, отражаемая в бальной оценке.

Категория «успешности», являясь более обширной, включается в себя мотивационно-ценностное отношение к обучению, степень проявления и уровень сформированности учебных интересов, креативность личности, успеваемость и качество знаний [44]. Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволил выделить три составляющие учебной успешности: когнитивную, эмоциональную и ценностную[6].

Формирование учебной успешности происходит как при непосредственном (личностном) взаимодействии учащихся с другими субъектами образовательного процесса, так и под влиянием окружающей среды (СМИ, Интернет и др.) [7].

Таким образом, успеваемость понимается нами как степень совпадения реальных результатов учебной деятельности с запланированными, в то время как успешность – качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося. Иными словами, успешность отражает определенное свойство личности, содержащее в себе немало компонентов, имеющие свои характеристики. Следовательно, отождествлять данные явления категорически нецелесообразно, а в дальнейшем нашем исследовании акцент анализа будет смещен именно на «успеваемость».

Актуальность исследования учебной успеваемости, в том числе, заключается в доказанной связи первой с профессиональными склонностями. В.В. Печенков эмпирически обосновал наличие у подростков-«гуманитариев» высокого вербального и низкого невербального интеллекта, что характеризуются склонностью к профессии типа «человек  художественный образ». Напротив, «естественники» имеют высокий невербальный и низкий вербальный интеллект; они характеризуются склонностью к профессии типа «человек – техника» [30]. Исследование Е.В. Дудоровой подтвердило данные В.В. Печенкова и расширило представления о взаимосвязи успеваемости и профориентирующих наклонностях. Кроме того, была выявлена связь между продуктивностью деятельности и компетентности в области исполнения той или иной задачи [11].

Помимо этого, важно понимать, что от успеваемости и успешности обучения зависит психологическое здоровье школьников, для сохранения которого важно правильно организовывать психолого-педагогическую работу[24].

Классификация учебной успеваемости происходит в соответствии с бальной оценкой деятельности, от «отличников» до неуспевающих или «двоечников» [43]. Неуспевающие, в свою очередь, подразделяются на абсолютную и относительную (в педагогике) и фиксированною и скрытую (в психологии) [24]. Фиксированная выражается в фактических пробелах в знаниях, скрытая подразумевает отношение учащихся к учебному процессу и учению.

Обращаясь к психологическим аспектам конструирования успеваемости и успешности обучения в подростковом возрасте, необходимо разобрать в психологических особенностях психического развития данного периода.

 Ведущим видом деятельности в этот возрастной период является интимно-личностное общение во всех сферах жизнедеятельности. Новообразованиями данного возраста являются: формирование позиции «Я-взрослый» и появление чувства взрослости; критичность по отношению к взрослым; появление гипертрофированной потребности в самостоятельности, в освобождении от опеки взрослых, от их контроля; появление потребности в дружбе, влюбленности, в получении эмоциональной поддержки, острое желание быть принятым группой сверстников; появление подростковых групп, подчиненных «кодексу товарищества»; появление потребности в самоутверждении в отношениях с взрослыми и со сверстниками; формирование убеждений, идеала как нравственного эталона; появление потребности в самопознании и самовоспитании [8, 19].

 В 11-12 лет появляется интерес к своему внутреннему миру. Подросток анализирует свои переживания, личные черты, поступки. Он объединяет свои представления о своем внешнем виде, уме, способностях, характере, общительности, стиле поведения в единый образ – «Я-реальное» [8].

Обращаясь к особенностям познавательной деятельности, авторы отмечают, что у подростка в большей степени, чем у ученика начальной школы, проявляется потребность учиться, приобретать знания, но изучать не все, а только то, что его интересует. Успешно занимаются подростки тогда, когда у них сформирована ответственность за свое учение, то есть они осознают, что учиться – это их долг [45].

Что касается учебной деятельности, по мере вхождения ребенка в пубертатный возраст происходят множественные преобразования в характере мотивации его учебно-познавательной деятельности. Мотивы, преобладавшие на прежнем этапе жизни, вытесняются другими, и прежде всего это связано с утрачиванием учёбы роли вeдущeй дeятeльнoсти в жизни подростка, а aктивнocть его в бoльшeй мeрe нaпрaвляeтся на oбщeниe со свeрстникaми, нa внeклaссныe виды дeятeльнocти [20].

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех» [8]. С другой стороны, социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов[27].

Еще одной особенностью подросткового возраста, обуславливающей необходимость особенной организации учебного процесса, является отношение к авторитету. В связи с изменением восприятия взрослого как объекта подражания, в подростковом возрасте обостряется угроза утраты учителем авторитета, что резко отражается на учебной деятельности [18].

Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я»-концепцией, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. При ориентации на учение подросток переходит в статус старшего школьника. Старший школьник как субъект учебной деятельности — это человек, сделавший выбор (или подчинившийся выбору референтного для него окружения) продолжить учение [8].

Подростки особенно готовы к тем видам обучения, которые делают их взрослыми в собственных глазах. Наибольшее падение интереса к учебным предметам приходится на пятый и седьмой классы. Происходит процесс, который А.Н. Леонтьевым обозначен как «внутренний отход от школы». Он выражается в том, что школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни, что становится причиной снижения успеваемости подростка. На успеваемость может влиять и возможность самоутверждения в школе, поскольку это имеет особое значение для подростка с его бурно развивающимся самосознанием, обостренным чувством собственного достоинства.

На успеваемость подростков влияет и появление нескольких учителей - предметников, которые обычно предъявляют свои требования к учебной деятельности подростков. Эти требования дополняют друг друга, либо в какой-то мере противоречат друг другу или даже носят взаимоисключающий характер [6].

Таким образом, в подростковом возрасте огромное влияние на успеваемость оказывает мотивация, которая, согласно исследованиям А.А. Ковалевской, имеет социальный мотив учения и оценочный. Автор уверена, что показатели учебной мотивации непосредственно взаимосвязаны с показателями успеваемости. В связи с этим дети, оказавшиеся в так называемой «группе риска» нуждаются в коррекции указанных показателей мотивации [20].

Проведенное исследование показало, что решающими факторами «учебной успеваемости» в подростковом возрасте становится мотив учения, который зависит от самоопределения подростка в системе межличностных отношений класса, самовыражения, интереса к предмету, компетентности педагога. Учебная успеваемость измеряется в бальной оценке и являет собой результат усвоенных знаний по отношению к планируемому объему преподаваемой информации.

# Резюме

Современная наука все чаще прибегает к исследованию проблемы взаимосвязи человеческих чувств и разума, точнее рациональной и эмоциональной сущности личности. Это обусловлена значительной ролью эмоций в повседневной жизни человека: они не только являются проявлением внутренней впечатлительности, но и влияют на характер межличностных отношений, на принятие важных решений. Проведенное исследование позволило определить эмоциональный интеллект как способность управления собственными эмоциями и понимания эмоций окружающих. Управление собственными эмоциями и чувствами предполагает, в первую очередь, их осознание и контроль над формой проявления. Люди с развитым эмоциональным интеллектом хорошо адаптированы в социальной сфере, эффективны в общении и успешны в достижении своих целей. В данном контексте появляется актуальность повышения уровня эмоционального интеллекта у педагогов.

Эмоциональная компетентность является важнейшим элементом профессиональной компетенции педагога, определяясь как группа развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих. Эмоциональная компетенция складывается в процессе развития эмоционального интеллекта, что означает возможность ее формирования в любом возрасте. Эффективными методами обучения в данном процессе выступают тренинги, учебные групповые дискуссии, деловые и ролевые игры.

С понятиями «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» связано определение «успешной успеваемости» как критерий оценки и, одновременно, выражение совокупности способностей к саморегуляции в учебной деятельности. Проведенное исследование показало, что решающими факторами «учебной успеваемости» в подростковом возрасте становится мотив учения, который зависит от самоопределения подростка в системе межличностных отношений класса, самовыражения, интереса к предмету, компетентности педагога. Учебная успеваемость измеряется в бальной оценке и являет собой результат усвоенных знаний по отношению к планируемому объему преподаваемой информации.

# 2 МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 2.1 Методы исследования

При проведении психологического исследования мы использовали следующие методы:

1. Метод анализа научной и методологической литературы;
2. Методы психологической диагностики.

Эмоциональный интеллект и педагогическое общение являются важными компонентами личности педагога, выявлению уровня развития которых посвящены следующие методики:

1. Опросник EQ (Методика оценки «эмоционального интеллекта»).

Данная методика была разработана Н. Холлом для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Автор методики предусмотрел выделение пяти компонентов в системе эмоционального интеллекта, к которым относится: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознание эмоций других людей [17].

Опросник состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал, отражающих вышеперечисленные структуры эмоционального интеллекта. Под самомотивацией в данном случае понимается произвольное управление своими эмоциями, а в формулировке «распознавание эмоций других людей» содержится смысл умения воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Выраженность каждой из шкал может означать следующие характеристики:

1. Эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии.
2. Управление своими эмоциями – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т.д., другими словами, произвольное управление своими эмоциями.
3. Самомотивация – управление своим поведением, за счет управления эмоциями.
4. Эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.
5. Распознавание эмоций других людей – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Респондентам предлагается оценочно ответить на утвердительные положения по шкале от «полностью не согласен» (которой соответствует -3 балла) до «полностью согласен» (соответственно, +3 балла).

При обработке данных по каждой из шкал высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Интерпретация проводится с учетом следующих границ нормы:

* 14 и более – высокий;
* 8–13 – средний;
* 7 и менее – низкий.

 Интегративный уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

* 70 и более – высокий;
* 40–69 – средний;
* 39 и менее – низкий.
1. «Стили педагогического общения»

Авторы методики: Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов.

Данная методика позволяет выявить предпочтение педагогами нетрадиционных стилей общения – «монблан», «китайская стена», «локатор», «тетерев», «гамлет», «робот», «я – сам», «союз» [40].

Модель дикторская («Монблан») проявляется в эмоциональной отстраненности педагога – он парит над ними, находясь в царстве знаний и игнорируя личностное взаимодействие.

«Китайская стена» дублирует модель «монблан» с особым выражением слабой обратной связи между педагогом и воспитанником ввиду произвольно и непреднамеренно возведенного барьера общения.

Модель дифференцированного внимания («Локатор») основана на избирательных отношениях с детьми. Педагоги ориентированы не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим на талантливых, слабых, лидеров или аутсайдеров.

Модель «Тетерев» заключается в том, что педагог в общении как бы замкнут в себе: он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. Такой педагог проявляет эмоциональную глухоту к окружающим, поэтому при таком общении практически отсутствует взаимодействие между педагогом и воспитанником, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума.

Модель «Гамлет» предполагает, что педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение.

Модель негибкого реагирования («Робот») отличается низким эффектом социального взаимодействия: взаимоотношения педагога с воспитанниками строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения.

Модель «Я – сам» предполагает выраженное доминирование педагога в коммуникациях: от него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Личная инициатива со стороны воспитанников подавляется, поэтому воспитывается безынициативность, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

Модель активного взаимодействия – «Союз» является наиболее оптимальной из всех. Педагог постоянно находится в диалоге с воспитанниками, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

В рамках методики испытуемым предлагается ответить на 25 вопросов, выбрав уникальный вариант для каждого пункта. Преставление об особенностях своего стиля педагогического общения позволит педагогу внести необходимые коррективы в характер взаимоотношений с воспитанниками.

1. Методы математической статистики.

Методы математической статистики включали в себя подсчет t-критерия по Стьюденту, корреляционный анализ по Пирсону. Метод корреляционного анализа по Пирсону использовался для выявления достоверной взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта педагога, стиля педагогического общения и учебной успеваемостью учащихся 7-х классов.

## 2.2 Организация исследования

Исследовательская работа проходила с мая 2020 г. по июнь 2020 г. в несколько этапов:

* + - 1. На данном этапе мы провели анализ методической литературы по проблеме исследования. Велась работа над понятийном аппаратом, происходило уточнение методологической основы, автором формулировалась гипотеза исследования, а также производился отбор методов и методик для проведения исследовательской части работы.
			2. В рамках второго этапа автор провел диагностику с использование выбранного инструментария исследования.

Исследование проводилось в июле-августе 2020 года.

* + - 1. На данном этапе автором проводилась систематизация и интерпретация результатов исследования, а также обобщение и анализ данных.

 Описание выборки. В исследовании приняли участие 40 человек обучающихся в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 49 станицы Смоленской муниципального образования Северский район (Далее – МБОУ СОШ №49). Выборку составили две категории испытуемых: педагоги МБОУ СОШ №49, осуществляющие образовательные программы по дисциплинам русский язык, алгебра, биология, физика, история, иностранный язык, физическая культура в количестве 10 человек и обучающиеся 7-х классов МБОУ СОШ №49 в количестве 30 человек. Возрастной диапазон испытуемых составил от 13 до 54 лет.

# 3 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

## 3.1 Особенности развития эмоционального интеллекта у педагогов школы

Нами было проведено исследование уровня развития эмоционального интеллекта у педагогов МБОУ СОШ №49, которое показало низкий уровень развития способности к распознаванию эмоций других людей при одновременно средних показателях других шкал (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Средние значения показателей уровня развития эмоционального интеллекта у педагогов МБОУ СОШ №49 (в баллах)

Кроме того, интегративный уровень развития эмоционального интеллекта педагогов с учетом доминирующего знака, исходя из Рисунка 1, определяется как низкий, что характеризует педагогов склонными к нервному перевозбуждению по любому поводу, неспособными найти объяснение своим эмоциям. Им с трудом удается понять поведение и эмоции учеников, что не может не отражаться на учебном процессе.

По шкале «Эмоциональная осведомленность» отмечается выраженность среднего уровня развития эмоционального интеллекта педагогов (71%), что свидетельствует о способности испытуемых различать собственные чувства и эмоции (Рисунок 2). Еще для 29% респондентов собственные переживания остаются загадкой.

Рисунок 2 –Частота встречаемости низких, средних и высоких показателей уровня развития эмоционального интеллекта у педагогов МБОУ СОШ №49

Управление эмоциями в равной степени выражено в средних и низких значениях (43% и 43%, соответственно), что характеризует педагогов как, в целом, способных к подчинению собственных эмоций интеллекту, однако с низким уровнем развития данного навыка. Однако, как показало исследование, у 14% педагогов умение использовать собственные эмоции для достижения тех или иных целей развито на высоком уровне.

По шкале «Самомотивация» отмечается низкий (43%) и средний (43%) уровень развития умения педагогов замотивировать себя с использованием собственных эмоций. Для 14% опрошенных с высоким уровнем развития данного навыка не возникает проблем с самомотивацией.

Эмпатия, как показатель эмоционального интеллекта, в исследуемой выборке развита слабо: у 43% и 43% опрошенных отмечается низкий и средний уровень развития эмпатии, соответственно. Это свидетельствует о низкой способности педагогов к пониманию чувств, эмоций и настроений учащихся при одновременно развитой способности сопереживать, что характерно для 14% педагогов с высоким уровнем развития эмпатии.

Выраженно плохо в рассматриваемой выборке развито умение распознавать эмоции других людей – у 57% опрошенных регистрируется низкий уровень развития данного умения. У оставшихся 43% со средним уровнем развития навыка отмечается способность влиять на чувства других людей, использовать их эмоции для достижения своих целей.

В целом, эмоциональные интеллект у педагогов МБОУ СОШ №49 развит крайне слабо (57% опрошенных с низким уровнем развития эмоционального интеллекта согласно интегративному показателю), что является свидетельством эмоциональной некомпетентности педагогов. Такие педагоги характеризуются низкой способностью к осознанию и интерпретации собственных эмоций и переживаний, что сказывается на их эмоциональной саморегуляции и умении создавать нужный настрой в учебном классе. Они черствы и невежественны к переживаниям учеников, что мешает им выстраивать качественные коммуникации.

## 3.2 Особенности выбора стиля педагогического общения у педагогов школы

В ходе исследования стилевых особенностей детско-педагогической коммуникации не было определено стойкой тенденции использования определённого стиля педагогами МБОУ СОШ № 49 (Рисунок 3), что определяется отсутствием стойкой склонности к тому или иному стилю общения. Иными словами, школьные педагоги стремятся к использованию разных стилей общения с учениками, выбирая оптимальный в соответствии с ситуацией или адаптируясь в процессе коммуникации.

Рисунок 3 – Средние значения стилей педагогического общения
МБОУ СОШ №49 на разные стили педагогического общения (в баллах)

При этом, диктаторский, контактный, гипорефлексивный стили и стиль дифференцированного внимания не выражены в большей степени – 86% педагогов не прибегают к данным стилям на регулярной основе (Рисунок 4).

Рисунок 4 – Частота встречаемости стойких и не стойких склонностей в ориентации педагогов МБОУ СОШ №49 на разные стили педагогического общения с 1 по 4 шкалы

Выраженность нестойкости тенденции использования стиля «Монблан» характеризует педагогов, как не склонных к продолжительной отстраненности и эмоциональному дистанцированию с учениками. Однако, для 14% респондентов модель общения, основанная на обезличенном информационном обогащении детей, является основной в преподавании. Следствием выраженности такого стиля является безынициативность и пассивность обучаемых.

Для 86% опрошенных с нестойкой склонностью к использованию коммуникативного стиля «Китайская стена» характерно преимущественно избегание выстраивания стойкого барьера общения, характеризующегося отсутствием желания к сотрудничеству с какой-либо стороны. Еще для 14% данная модель преподавания в совокупности с «Монблан» является основной, что влияет на равнодушное отношение обучаемых к педагогу.

Стиль общения «Дифференцированное внимание «Локатор» в исследуемой выборке также выражено слабо, что выражается в не характерности для 86% преподавателей стремления к выбору «любимчиков» в классе. Педагоги, в своем большинстве, склонны устанавливать целостный контакт «педагог-коллектив» без концентрации внимания на конкретных личностях. Однако, для 14% опрошенных ориентация на некоторых членов коллектива является основой коммуникации.

Модель гипорефлексивного общения для исследуемой выборки также не свойственна – 86% педагогов избегают монологов и эмоциональной «глухоты» по отношению к окружающим. Для 14% преподавателей эмоциональная замкнутость является основополагающей, а отношения с учащимися выстраиваются по формальному признаку.

Наибольшую выраженность отсутствие стойкости склонности имеют стили общения негибкого реагирования «Робот» и авторитарная «Я сама» (Рисунок 5). Так, для преподавателей МБОУ СОШ №49 не характерно выстраивание взаимоотношения педагога с обучаемыми по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения.

Рисунок 5 – Частота встречаемости стойких и не стойких склонностей в ориентации педагогов МБОУ СОШ №49 на разные стили педагогического общения с 5 по 7 шкалы

Кроме прочего, не выраженность авторитарного стиля общения свидетельствует об отсутствии фокусировки аудитории на педагоге. Иными словами, педагоги стремятся передать инициативу задавать вопросы и давать ответы, выдвигать суждения и находить аргументы учащимся. Отмечается склонность к организации творческого взаимодействия между педагогом и аудиторией.

В большей степени выражена склонность педагогов к использованию стиля общения «Активное взаимодействие» при общем показателей несклонности к нему. Иными словами, 29% педагогов в качестве основы взаимодействия с учащимися определяют диалог, поощрение инициативы, дружеское взаимодействие с сохранением ролевой дистанции. Отмечается стремление к сотрудничеству и кооперации. При этом, 71% педагогов не обладают выраженной стойкостью использования данной модели.

Таким образом, особенности выбора стиля педагогического общения у педагогов школы заключаются в отсутствии выработанного стабильного типа взаимодействия. Чаще прочего педагоги прибегают к активному взаимодействию. Среди стилей, которые используются педагогами реже всего, определяются модели негибкого реагирования и авторитарный стиль.

## 3.3 Особенности взаимосвязи параметров педагогического общения с учебной успеваемостью обучающихся 7-х классов

Исследование учебной успеваемости обучающихся 7-х классов показало отсутствие достоверных различий между учащимися 7 «А» и 7 «Б» классов (Таблица 3).

Таблица 3 – Средние значения показателей успеваемости обучающихся 7-х классов (в баллах)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Учебные предметы (по педагогам) | Учащиеся 7 «А»(n=15) | Учащиеся 7 «Б» (n=15) | Достоверность различий |
| Русский язык | 3,96±0,22 | 3,96±0,22 | – |
| Алгебра | 3,88±0,27 | 3,85±0,29 | – |
| Биология | 4,16±0,15 | 4,10±2,01 | – |
| Физика | 3,96±0,23 | 4,03±1,94 | – |
| История | 4,20±1,14 | 4,00±1,98 | – |
| Иностранный язык | 4,04±2,0 | 3,96±1,46 | – |
| Физическая культура | 4,56±0,97 | 4,55±1,55 | – |

Между тем, исследование взаимосвязи эмоциональной компетентности педагога с учебной успеваемостью обучающихся 7 «А» класса показало наличие прямой связи между уровнем успеваемости учащихся, стилем педагогического общения и моделью общения с обучающимися (Рисунок 6). Так, высокая ориентация педагога на использования модели активного взаимодействия, подкрепленная высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, ведет к улучшению показателей успеваемости учащихся. Иными словами, чем выше стремление педагога к сотрудничеству и диалогу, тем лучше успеваемость обучающихся.

Такая же корреляция отмечается с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, что характеризуется высоким уровнем развития самомотивации, эмпатии и способности к распознаванию эмоций других людей. Так, чем лучше педагог понимает чувства и эмоции учеников и чем выше его способность замотивировать себя, тем лучше показатели успеваемости школьников.



Рисунок 6 – Взаимосвязь эмоционального интеллекта педагога, стилей педагогического общения с учебной успеваемостью обучающихся 7 «А» класса

Примечание - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ прямая связь

 ------------------- обратная связь

С другой стороны, высокая ориентация педагога на использования диктаторского стиля и модели негибкого реагирования ведет к снижению успеваемости обучающихся. Иными словами, чем больше эмоциональная дистанция между педагогом и аудиторией и чем выше формальность коммуникации и закостенелость реакций педагога, тем ниже показатели успеваемости учащихся.

Исследование взаимосвязи эмоциональной компетентности педагога с учебной успеваемостью обучающихся 7 «Б» класса показало наличие прямой связи между уровнем успеваемости учащихся и моделью общения с обучающимися (Рисунок 7).



Рисунок 7 – Взаимосвязь стилей педагогического общения педагога с учебной успеваемостью обучающихся 7 «Б» класса

Примечание - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ прямая связь

Так, высокая стойкость стремления педагога к использованию модели активного взаимодействия ведет к улучшению показателей учебной успеваемости обучающихся.

Таким образом, особенности взаимосвязи эмоциональной компетентности педагога с учебной успеваемостью обучающихся 7-х классов заключаются в наличии прямой связи между ориентацией педагоги на активное взаимодействие с учащимися и улучшением показателей учебной успеваемости школьников. Кроме того, обнаружена прямая связь между уровнем развития эмоционального интеллекта, в частности, развития самомотивации, эмпатии и способности к распознаванию эмоций других людей, и учебной успеваемости учащихся.

Следовательно, гипотеза исследования, которая заключалась в предположении наличия связи между эмоциональной компетентностью педагога и учебной успеваемостью подростков, подтвердилась полностью.

# ВЫВОДЫ

1. Решающими факторами «учебной успеваемости» в подростковом возрасте становится мотив учения, который зависит от самоопределения подростка в системе межличностных отношений класса, самовыражения, интереса к предмету, эмоциональной компетентности педагога. Эмоциональный интеллект и стиль педагогического общения является важнейшим элементом профессиональной компетенции педагога, определяясь как группа развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих.
2. Эмоциональные интеллект у педагогов
МБОУ СОШ № 49 развит крайне слабо (у 57 % опрошенных отмечен низкий уровень развития эмоционального интеллекта; средний показатель по всей группе выборки 38,57 баллов при норме от 70 баллов), что является свидетельством эмоциональной некомпетентности педагогов. Такие педагоги характеризуются низкой способностью к осознанию и интерпретации собственных эмоций и переживаний, что сказывается на их эмоциональной саморегуляции и умении создавать нужный настрой в учебном классе. Они черствы и невежественны к переживаниям учеников, что мешает им выстраивать качественные коммуникации.
3. Выявлены особенности выбора стиля педагогического общения у педагогов школы, которые заключаются в отсутствии выработанного стабильного типа взаимодействия. Чаще прочего педагоги прибегают к активному взаимодействию. Среди стилей, которые используются педагогами реже всего, определяются модели негибкого реагирования и авторитарный стиль. В целом, все исследуемые типы крайне нестабильны.
4. Особенности взаимосвязи эмоциональной интеллекта и стиля педагогического общения педагога с уровнем учебной успеваемости учащихся 7-х классов, заключаются в наличии прямой связи между ориентацией педагоги на активное взаимодействие с учащимися и улучшением показателей учебной успеваемости школьников. Кроме того, обнаружена прямая связь между уровнем развития эмоционального интеллекта, в частности, развития самомотивации, эмпатии и способности к распознаванию эмоций других людей, и учебной успеваемости учащихся.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональная компетентность педагога является важнейшим элементом профессиональной компетентности, поскольку позволяет педагогу устанавливать эффективные интерперсональные коммуникации с аудиторией, понимать эмоции учеников и управлять настроением группы, создавать нужный настрой. Способность педагога мониторить и оптимизировать качество межличностных отношений класса выступает фактором улучшений учебной активности и успеваемости подростков. Причины этого кроются в решающей роли мотива учения в подростковом возрасте, формирование которого зависит от самоопределения подростка в системе межличностных отношений класса, самовыражения, интереса к предмету, компетентности педагога.

Проведенное исследование показало наличие прямой связи между ориентацией педагогов на активное взаимодействие с учащимися и улучшением показателей учебной успеваемости школьников. Кроме того, обнаружена прямая связь между уровнем развития эмоционального интеллекта, в частности, развития самомотивации, эмпатии и способности к распознаванию эмоций других людей педагога, и учебной успеваемости учащихся. Иными словами, теоретизированная связь учебной успеваемости учеников и эмоциональной компетентности педагога подтвердилась.

Гипотеза нашего исследования, которая заключалась в предположении наличия связи между эмоциональной компетентностью педагога и учебной успеваемостью подростков, подтвердилась полностью.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Развитие эмоциональной компетентности педагога как инициация формирования смыслообразования учащихся // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. №4. С. 76-78.
2. Алимбаева Р.Т., Есназарова Л.У. Теоретические аспекты эмоционального интеллекта // Инновационная наука. 2017. №3-1. С. 364-368.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
4. Базарсадаева Э. Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2013. №5. С. 206-213.
5. Выскочил Н. А. Детерминанты уровня эмоционального интеллекта // КПЖ. 2009. №11-12. С. 194-201.
6. Галушкина С. В. Учебная успеваемость школьного обучения как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть. 2013. URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2013/09/04/uchebnaya-uspevaemost-shkolnogo-obucheniya-kak-psikhologo (дата обращения: 10.05.2020).
7. Гребнева Д. М. Учебная успешность как процесс и результат педагогического взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 104-110.
8. Дарвиш О.Б., Эрнст Г.Г.  Возрастная психология. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 216 с.
9. Демина Л. Д., Манянина Т. В. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности // Известия АлтГУ. 2010. №1-2. С.276-279.
10. Домбровскис В., Гусева С., Чапулис С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня учебной мотивации у подростков // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. №3. С. 59-63.
11. Дудорова Е. В. Учебная успеваемость как фактор знаний в области культуры и склонностей к типу профессии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. № 2. С. 274-276.
12. Ерохина Е. В. Эмпирическое обоснование психологических типов эмоционального интеллекта // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 381-387.
13. Зайцева А. В., Шуткова И. И. Возможности использования результатов исследований эмоционального интеллекта в педагогической практике // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. № 11. С. 64-72.
14. Заморская Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях ИПК: учеб.-метод. пособие. Тамбов: ТОИПКРО, 2003. 51 с.
15. Зимняя И. А. Учебная деятельность специфический вид деятельности // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 1. С. 267-269.
16. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте // Образование и наука. 2011. № 1. С. 253-261.
17. ИльинЕ.И. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. С. 633–634. 741 с.
18. Казанская В. Г., Нагаева Л. Г. Психологические особенности понимания и его развития у учащихся младшего школьного и подросткового возраста // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. № 1. С. 260-263.
19. Камионская Т.Б. Психологические особенности подростка. Как наладить доверительное общение с ребенком. Как позитивно разрешать конфликты [Электронный ресурс]. 12 с. URL: http://sch1532uz.mskobr.ru/files/psihologicheskie\_osobennosti\_podrostka\_kak\_s\_nim\_obwat\_sya.pdf (дата обращения: 12.05.2020).
20. Ковалевская А. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // Концепт. 2015. № 1. С.87-90.
21. Краснов А. В. Эмоциональный интеллект и стиль воспитания девочек старшего подросткового возраста // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 4. С. 59-71.
22. Краснов М. В., Григорьева М. Н. Эмоциональный интеллект городских школьников // Вестник ЧГУ. 2014. № 2. С. 284-288.
23. Кузнецова К. С. Модель педагогического сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта // Вестник ПАГС. 2011. № 4. С. 26-30.
24. Курапова Т.Ю, Ежевская Т.Е. Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс]// Журнал научных публикация аспирантов и докторантов. 2010. URL:<http://www.jurnal.org/articles/2010/ped36.html> (дата обращения: 12.05.2020).
25. Кустубаева А. М., Багаева Е. В. Эмоциональный интеллект и принятие решения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. №5. С. 218-221.
26. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004.  С. 29-36.
27. Остапова А. В. Психологические особенности подросткового возраста // Евразийский Научный Журнал. № 7. 2015. С. 120 – 125.
28. Пантелеева Т. В. Особенности эмоционального интеллектаинтернет-аддиктов в ранней юности: диссертация ... кандидата психол. наук: 19.00.01. М. 2016.  247 с.
29. Панченко Т. Эмоциональный интеллект // Вестник психологии. 2017. № 2. С.62-65.
30. ПлотниковаЕ.Г., Соболь Н.В. Определение факторов успешности учебной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2005. № 1 (23). С. 98-103.
31. Почтарева Е. Ю. Эмоциональный интеллект как составляющая непрерывного образования педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. №2. С. 265-267.
32. Рыжов Д. М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2012. №1-2. С.206-211.
33. Симбирцева Н. В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте // Вестник КемГУ. 2008. №3. С. 104-109.
34. Скороходова В.Д., Ларионова Л.А. Особенности эмоционального интеллекта у студентов-психологов // Международный студенческий научный вестник.2017. № 5. С 126-131.
35. Смирнова Н.Н., Савенышева С.С. Теоретические аспекты исследования эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. №2.С. 241-245.
36. Стенькова В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологи: автореф. дис. канд. пед. наук. Улан-удэ, 2007. 22 с.
37. Степанов И. С. Психологические факторы становления эмоционального интеллекта // Вестник ЧГПУ. 2012. №11. С. 331-337.
38. Степнова А. П. Взаимосвязь эмоциональной компетентности и психологического здоровья // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. №2. С. 145-146.
39. Тимофеев О. Н. Эмоциональная компетентность и профессиональная компетентность // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №2. С. 91-102.
40. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. 316 с.
41. Французова О. Е. Эмоциональнаякомпетентность личности как предмет исследования // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. С. 15.
42. Хакимова Е. К., Валеева Р. А. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога// Современные проблемы науки и образования. 2014. №1. С. 73-80.
43. Худотеплова Е. Н. Личная ответственность подростка в формировании учебной успешности в различных видах внеурочной деятельности // КПЖ. 2013. №2 (97). С. 118-123.
44. Цупикова И. И. Творческие задания как средство формирования учебной успешности учащихся 5-7-х классов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №40. С. 39-43.
45. Чернецкая Н. И. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном и подростковом возрасте // Концепт. 2012. №8. С. 106-112.
46. Эмоциональная компетентность как фактор психологического
благополучия личности// Материалы МНК «Современные проблемы психологии: от истоков к современности» посвященной 65-тилетию проф. Джакупова С.М.. Алматы. 2015. С.63-70.