Карлюк Елена Юрьевна,
магистрант 3 курса, кафедра психологии,
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И РЕГУЛЯТОРНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрены эмоциональные и регуляторные аспекты деятельности учителей начального общего, основного общего и среднего общего образования. Сопоставлены профессиональные задачи с учётом возрастных особенностей обучающихся. Обозначены возможности исследовательского применения опросников эмоционального интеллекта и саморегуляции. Разграничены требования деятельности и индивидуальные психологические характеристики учителей.

Ключевые слова: Учителя, педагогическая деятельность, педагогическое общение, эмоциональный интеллект, осознанная саморегуляция, психодиагностика.

Введение

Психологический анализ труда учителя предполагает рассмотрение педагогической деятельности, общения и личности педагога. А. К. Маркова выделяет их как три основные стороны профессионального труда. Его результативную сторону автор раскрывает через обученность, обучаемость, воспитанность и воспитуемость школьников, подчёркивая значение способности к самообучению [1]. При анализе профессиональных задач необходимо учитывать нормативные наименования уровней образования. Согласно частям 3 и 4 статьи 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», общее образование реализуется по уровням; к ним относятся, в частности, начальное общее, основное общее и среднее общее образование [3]. При обращении к книге А. К. Марковой учитывается, что в разделе «Учитель начальной и средней школы» автор рассматривает работу как с подростками, так и со старшими школьниками [1]. Поэтому используемое в источнике наименование «средняя школа» не отождествляется в настоящей статье исключительно с современным уровнем среднего общего образования.

Цель статьи – раскрыть эмоциональные и регуляторные аспекты деятельности учителей указанных уровней общего образования и обозначить возможности изучения соответствующих индивидуальных характеристик. Метод работы – теоретический анализ и сопоставление положений А. К. Марковой о педагогической деятельности и общении, В. И. Моросановой и И. Н. Бондаренко об осознанной саморегуляции, Д. В. Люсина об эмоциональном интеллекте.

В концепции А. К. Марковой профессиональная компетентность включает знания, умения, профессиональные позиции и психологические качества учителя. При характеристике педагогического общения автор рассматривает понимание позиции ученика и его внутреннего состояния, поддержание обратной связи и гибкую смену способов взаимодействия. Педагогический такт раскрывается через выбор разумной меры воздействия с учётом задач, условий и возможностей участников общения. Эмпатия включает понимание другого человека, эмоциональное сопереживание и стремление содействовать ему [1].

Для рассмотрения эмоциональной стороны деятельности в статье используется также подход Д. В. Люсина. Эмоциональный интеллект автор понимает, как способность к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими. Понимание предполагает

распознавание эмоции, её идентификацию и словесное обозначение, понимание причин и следствий. Управление включает контроль интенсивности и внешнего выражения эмоций, а также возможность при необходимости произвольно вызвать определённую эмоцию [4].

В. И. Моросанова и И. Н. Бондаренко рассматривают осознанную саморегуляцию как целостную систему психических средств управления целенаправленной активностью. В изложении функциональной модели саморегуляции авторы выделяют планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание и коррекцию результатов [2].

В настоящей статье предлагается следующая аналитическая схема: эмоциональный аспект деятельности раскрывается через понимание переживаний, эмоциональный отклик и управление эмоциональными проявлениями; регуляторный – через организацию достижения целей. Это разграничение направлений анализа не предполагает независимости соответствующих процессов. Эмоциональный интеллект, эмпатия и педагогический такт при этом не рассматриваются как взаимозаменяемые понятия.

Характеризуя работу учителя начальной школы, А. К. Маркова выделяет формирование основ учебной деятельности. Учитель помогает ребёнку понимать и выделять учебную задачу, различать способы и результаты действий, сопоставлять варианты решения и осваивать самоконтроль. Отдельно подчёркивается необходимость не смешивать оценку успеваемости и личности школьника [1]. В описании педагогического общения автор отмечает доверие младшего школьника к учителю, значимость его оценок и потребность ребёнка в тёплом взаимодействии [1]. На этой основе эмоциональный аспект работы предлагается рассматривать через внимание к переживаниям ребёнка и характер педагогической оценки. Регуляторный аспект – через согласование целей, возможностей обучающихся и последовательности действий.

Например, формирование самоконтроля можно рассмотреть, как задачу, требующую определить ожидаемый результат, подобрать доступные действия и оценить необходимость дальнейшей помощи. Этот пример является предлагаемой в статье интерпретацией педагогической задачи посредством общей модели саморегуляции, а не воспроизведением готового вывода источников [1, 2].

При работе с подростками А. К. Маркова обращает внимание на расширение самостоятельности, развитие ответственности за собственные успехи и умения принимать решения. Учителю важно учитывать интерес подростков к совместной деятельности, использовать групповые занятия и взаимоконтроль, уважительно относиться к их проблемам и помогать формулировать собственную позицию [1]. Автор связывает особенности общения с подростками с необходимостью большей наблюдательности для понимания их мотивов и целей [1]. Регуляторный аспект такого взаимодействия в настоящей статье предлагается рассматривать через изменение способов работы с учётом обратной связи. Так, при несогласии ученика может потребоваться пересмотр формы обсуждения, а не отказ от педагогической задачи. Последнее положение – авторское, сопоставление характеристик общения и процессов саморегуляции [1, 2].

В работе со старшеклассниками А. К. Маркова выделяет стимулирование самостоятельных форм учебной деятельности и самообразования, предоставление выбора форм учебной работы, поддержку личностного и профессионального самоопределения. Педагогическое общение предполагает отношение к ученику как к равноправному партнёру и помощь в построении планов индивидуального саморазвития [1]. Применительно к этим задачам эмоциональный аспект предлагается раскрывать через обсуждение намерений и затруднений обучающегося, регуляторный – через согласование целей, способов работы и критериев результата. Такое обобщение характеризует профессиональные задачи, но не доказывает различий эмоционального интеллекта или саморегуляции учителей.

Таким образом, основанием сопоставления выступает изменение содержания педагогических задач: от формирования основ учебной деятельности к расширению самостоятельности и поддержке самообразования и самоопределения. Эта схема обозначает содержательные акценты, а не закрепляет каждую задачу исключительно за одним уровнем общего образования. Описание профессиональных задач не устанавливает выраженность индивидуальных характеристик учителя. Для их изучения необходимо соотнести исследовательский вопрос с содержанием используемых методик.

Опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина включает шкалы межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, понимания эмоций и управления ими. Пять субшкал относятся к пониманию собственных и чужих эмоций, управлению собственными и чужими эмоциями и контролю экспрессии [4]. Результаты опросника основаны на самоотчёте. В публикации 2006 года Д. В. Люсин указывает на возможность смещения ответов вследствие субъективной значимости эмоционального интеллекта для респондента и отмечает необходимость дальнейшего исследования валидности представленной версии. На описанном этапе разработки автор допускает её исследовательское применение [4]. Применительно к настоящей статье из ограничений самоотчёта следует методическое требование: не приравнивать полученные баллы к непосредственно наблюдаемой успешности педагогического общения.

В книге В. И. Моросановой и И. Н. Бондаренко представлен базовый опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» – ССПМ. Авторы описывают возможности многошкальных опросных методик для определения общего уровня и индивидуальных профилей стилевых особенностей саморегуляции. Опросник ССПМ позволяет изучать профили таких особенностей без привязки к одной конкретной учебной или профессиональной ситуации [2]. В исследовании учителей совместное использование инструментов эмоционального интеллекта и саморегуляции может быть обосновано задачей сопоставления соответствующих характеристик. Это предложение исследовательского подхода, а не утверждение об установленной связи между показателями. Наличие и особенности такой связи требуют эмпирической проверки. При интерпретации важно учитывать условия деятельности. В. И. Моросанова и И. Н. Бондаренко подчёркивают, что диагностики стилевых особенностей саморегуляции недостаточно для предсказания поведения: необходимо знать, как они проявляются в конкретных ситуациях [2]. Поэтому в предлагаемой логике результаты опросников не рассматриваются как самостоятельная оценка качества преподавания.

Заключение

Предложенное теоретическое сопоставление разграничивает эмоциональные и регуляторные аспекты деятельности учителя. Первый связан с пониманием переживаний, эмоциональным откликом и управлением эмоциональными проявлениями, второй – с постановкой целей, учётом условий, построением и коррекцией действий. Профессиональные задачи включают формирование основ учебной деятельности, расширение самостоятельности обучающихся, поддержку самообразования и самоопределения. Изменение содержательных акцентов не позволяет заранее судить об уровне эмоционального интеллекта или осознанной саморегуляции учителей.

Опросники «ЭмИн» и «Стиль саморегуляции поведения» могут рассматриваться как инструменты исследовательского изучения соответствующих характеристик с учётом содержания методик, ограничений самоотчёта и условий деятельности. Значение проведённого анализа состоит в разграничении профессиональных задач и индивидуальных психологических показателей. Ограничения работы – теоретический характер и опора на ограниченный круг источников. Предложенное сопоставление не устанавливает причинных зависимостей и не является эмпирическим подтверждением различий между группами учителей.

Список литературы:

1. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

2. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.11.2026).

4. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.