

А.А. Корнев, А.А. Митрофанова

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностраннных языков: профессиональные умения аудирования

Статья посвящена взаимосвязи эмоционального интеллекта преподавателя иностранных языков с профессионально-коммуникативными умениями аудирования, такими как умения эмпатического слушания при поддерживающем аудировании. В статье представлены результаты апробации задания, направленного на развитие «эмоционального слуха» будущих преподавателей иностранных языков, и анализируется его связь с эмоциональным интеллектом. Исследование показало умеренную и статистически значимую корреляцию результатов задания с общим баллом теста на эмоциональный интеллект, из чего можно сделать вывод о возможности интеграции подобных заданий в профессионально-коммуникативную подготовку учителей и преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция, эмоциональный интеллект, профессиональная подготовка учителей иностранного языка, умения аудирования

Для ЦИТИРОВАНИЯ: Корнев А.А., Митрофанова А.А. Эмоциональный интеллект в подготовке преподавателей иностранных языков: профессиональные умения аудирования // Рема. Rhema. 2022. № 2. С. 99–116. DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-99-116

DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-99-116

A.A. Korenev, A.A. MitrofanovaLomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Emotional intelligence in the training of foreign language teachers: Professional listening skills

The article is devoted to the relationship between language teacher's emotional intelligence and his/her professional communicative listening skills, such as empathic listening within supportive listening. The article presents the results of trialing a task for pre-service language teachers aimed at the development of listening for recognition of emotions and analyzes its correlation with emotional intelligence. The study showed a moderate and statistically significant correlation of the task results with the overall score of the EQ test, which shows potential for integration of similar tasks into the professional communicative training of pre-service language teachers.

Key words: professional communicative competence, emotional intelligence, language teacher education, listening skills

FOR CITATION: Korenev A.A., Mitrofanova A.A. Emotional intelligence in the training of foreign language teachers: Professional listening skills. *Rhema*. 2022. No. 2. No. 2. Pp. 99–116. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2022-2-99-116

1. Введение

Введение образовательных стандартов третьего поколения ознаменовало собой переход на лично-ориентированную парадигму образования и воспитания. «Самой большой ценностью в обществе стала рассматриваться свободная, образованная, развитая личность» [Бим, 2005, с. 2]. Согласно Общеευропейским компетенциям владения иностранным языком, такие параметры, как «личностные характеристики»,

«взгляды», «темперамент» [CEFR, 2001, p. 11], должны учитываться при преподавании и изучении языка, что требует от преподавателя иностранных языков определенного уровня развития эмоционального интеллекта. Профессиональные стандарты таких стран, как Россия, Великобритания и США, также требуют от преподавателей достаточно высокого его уровня, даже если само понятие «эмоциональный интеллект» в документах прямо не используется [Mitrofanova, 2019, p. 5]. Под эмоциональным интеллектом в данной публикации понимается «способность людей распознавать свои и чужие эмоции, различать чувства и грамотно их называть, использовать “эмоциональную информацию” для управления мышлением и поведением и использовать эмоции, чтобы адаптироваться к окружению или достичь цели» [Colman, 2008, p. 250].

Уровень развития эмоционального интеллекта преподавателя может, на наш взгляд, значительно влиять на его профессиональную деятельность и, в частности, иметь тесные связи с профессионально-коммуникативными умениями аудирования, такими как выделяемые Дж. Скривенером умения эмпатического слушания при поддерживающем аудировании [Scrivener 2012, p. 44–45]. Они включают в себя и демонстрацию эмоциональной вовлеченности, и интерпретацию эмоций собеседника, и реакцию на них [Jones, 2011, p. 86].

Данная статья представляет результаты исследования, целью которого было изучение возможной взаимосвязи умений «эмоционального слуха» и уровня развития эмоционального интеллекта будущих преподавателей иностранных языков. Для изучения данной взаимосвязи был разработан специальный инструмент оценивания, тестирующий умения эмоционального слуха в симулируемой ситуации профессионального общения.

2. Теоретическая база исследования

2.1. Понятие и способы измерения эмоционального интеллекта

В современной психологической науке существует два основных подхода к определению эмоционального интеллекта – модель способностей и смешанная модель. Первая (представленная Дж. Майером, П. Саловеем и Д. Карузо) предполагает, что эмоциональный интеллект представляет собой набор когнитивных способностей (а именно способностей перерабатывать информацию о своих и чужих эмоциях и использовать ее в мышлении и принятии решений [Mayer et al., 2008]), вторая (представленная, например, Д. Гоулманом, Р. Бар-Оном) – что в структуру эмоционального интеллекта должны быть включены личностные черты [Мэтьюз и др., 2004].

Приведенные выше модели отличаются и методами измерения: в моделях способностей эмоциональный интеллект измеряют с помощью тестов, в которых задания имеют правильные и ошибочные ответы; в смешанной модели его измеряют с помощью опросников. Задачные тесты предлагают решать задачи на распознавание эмоций, на понимание взаимосвязи эмоций и др. Обычно такие тесты содержат несколько вариантов ответа, и подсчет баллов осуществляется согласно заданным параметрам или на основе консенсуса, что делает задачные тесты более объективными, чем опросники, которые основаны на самоотчете.

В рамках предыдущих исследований, посвященных эмоциональному интеллекту преподавателей, чаще всего использовались опросники Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) и Bar-On Emotional Quotient Inventory [Fabio, Palazzeschi, 2008; Ghanizadeh, Moafian, 2010; Sahin-Baltaci, Demir, 2012; Rust, 2014; Roohani, Mohammadi, 2014; Dewaele, Gkonou, 2018]. По мнению отечественного ученого Д.В. Люсина, задачный способ оценивания предпочтительнее опросникового, в том числе из-за влияния мотивации на результаты и очевидности правильных ответов в опросниковых тестах [Люсин, 2009], поэтому представляется странным, что нами было обнаружено мало исследований, проводившихся с использованием задачного теста Майера–Сэловея–Карузо (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT) (а точнее, мы обнаружили одно исследование, которое показало отсутствие корреляции эмоционального интеллекта с оценками, полученными будущими учителями в ходе преподавательской практики [Corcoran, Tormey, 2013]). В этой связи представляется особенно интересным проводить исследование с использованием данного теста.

Предпринимались попытки разработать специальный тест для измерения эмоционального интеллекта учителей – the Reactions to Teaching Situations (RTS) [Penrose, Perry, Ball, 2007] («Реакции на ситуации преподавания»), а также аналогичный ему проективный метод в России [Бусыгина, Ихсанова, 2012], однако эти тесты измеряли только некоторые аспекты эмоционального интеллекта (упуская, например, умение распознавать эмоции).

Таким образом, в данной работе мы придерживаемся модели способностей эмоционального интеллекта, состоящей из четырех «ветвей», для измерения которой мы использовали задачный тест Майера–Сэловея–Карузо. Мы выбрали данный инструмент ввиду его доказанной валидности, а также доступности (была создана и апробирована его русскоязычная адаптация).

2.2. Эмоциональный интеллект, эмоциональный слух и профессионально-коммуникативные умения аудирования преподавателя иностранного языка

Говоря о профессионально-коммуникативных умениях аудирования преподавателя иностранных языков и присутствия в них компонентов эмоционального интеллекта, стоит обратиться к Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком и проанализировать обозначенные там умения, поскольку преподаватель, безусловно, должен владеть иностранным языком на высоком уровне. Действительно, в них, например, включено умение понимать сарказм и иронию (уровень C2) [CEFR, 2018, p. 105, 111], т.е., на наш взгляд, способность в том числе определять на слух в речи говорящего эмоцию презрения. Об эмоциональном компоненте в аудировании говорили и Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, рассуждая об эмоциональной интонации в материале для аудирования («Эмоциональная интонация не представляет больших трудностей, т.к. она имеет в русском и изучаемых иностранных языках аналогичные признаки» [Гальскова, Гез, 2006, с. 163]). Однако Общеввропейские компетенции не учитывают специфику профессии преподавателя и не предоставляют полного перечня ситуаций, в которых преподавателю необходимо задействовать разные виды аудирования.

О важности умений аудирования для преподавателя на занятии, их разнообразии и необходимости эмпатии писалось многое. В частности, Стив Уолш рассуждает о значимости того, как именно слушает учеников преподаватель, и, хотя не акцентирует роль эмпатического слушания, тем не менее все равно его касается: учителю приходится во время занятия менять роли – с позиции «учителя» переходить на позицию «эмпатического слушателя» (*empathic listener*) и возвращаться обратно на позицию учителя [Walsh, 2011]. Тему эмпатического слушания развивает Дж. Скривенер, выделяя три вида аудирования: разговорное (*conversational listening*), не подходящее для класса, аналитическое (большой упор на форму выражения мысли) и поддерживающее (*supportive*), при котором необходимо концентрироваться на личности ученика и сообщении, которое он пытается доставить, при котором необходимо проявлять эмпатию [Scrivener, 2012, p. 44–45]. Поддерживающее аудирование отличается от других видов аудирования, поскольку включает в себя и демонстрацию эмоциональной вовлеченности, и интерпретацию эмоций собеседника, и реакцию на них [Jones, 2011, p. 86].

В результате опроса 1288 учителей и преподавателей английского языка в России, Китае, Индонезии, Великобритании и США [Корнев, 2017] была составлена классификация профессионально-коммуникативных

умений аудирования в ситуациях вне класса, включающая в себя четыре пункта, два из которых непосредственно связаны с умениями распознавать (а также выражать) эмоции. Это пункты «Терапевтическое аудирование» и «Аудирование для административных целей». Первый пункт включает в себя ситуации общения с учениками на английском языке во внеучебное время, когда учителю приходится решать проблемы учеников: в России 74% преподавателей отметили, что сталкивались с такими ситуациями. В этих случаях учителям приходится не просто прислушиваться к содержанию и форме высказывания ученика, но и к его эмоциональному послылу, при этом выдавая собственную эмоциональную реакцию (например, сочувствие) – таким образом, такой тип аудирования включает в себя все ветви модели эмоционального интеллекта Майера–Соловья–Карузо: идентификацию эмоций, использование эмоций в решении проблем (например, вдохновение ученика и повышение его мотивации как средство для решения его проблемы, эмоциональная поддержка), понимание и анализ эмоций (понимание причин, стоящих за эмоцией, и динамики ее развития) и сознательное управление эмоциями.

Важно, что, с точки зрения студентов, умения аудирования преподавателей имеют большое значение для поддержания мотивации и комфортного эмоционального состояния и являются одним из важных критериев оценки воспринимаемого уровня профессионального мастерства педагога. Так, интервьюируемые студенты подтвердили, что среди самых важных характеристик учителей присутствует «способность к коммуникации, такая как умение хорошо слушать» [McLaughlin, 2000], а также что «прислушивающийся учитель» помогает им улучшить процесс обучения, чувствовать себя более уверенными, чувствовать, что их уважают, понимают и о них заботятся.

Таким образом, в профессионально-коммуникативные умения аудирования преподавателя иностранного языка входят умения, которые связаны с эмоциональным интеллектом – в частности, умения поддерживающего слушания (supportive listening), которые могут объединять в себе все ветви модели способностей. Составную часть этого умения, заключающуюся в распознавании эмоциональной экспрессивности речи, также можно отнести к составляющим эмоционального интеллекта и определить как «эмоциональный слух».

3. Методы

Так как профессионально-коммуникативные умения аудирования преподавателя иностранного языка включают в себя умения, связанные с эмоциональным интеллектом (в частности, «эмоциональный слух»),

представляется возможным их развитие, в том числе путем создания специализированных заданий, направленных на развитие умения определять базовые эмоции в речи студентов.

Нами было разработано задание на умение распознавать эмоции, испытываемые студентом во время произнесения какой-либо фразы на английском языке. Мы предположили, что результаты будут коррелировать с уровнем эмоционального интеллекта студентов. В исследовании принимало участие 25 студентов факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ФИЯР МГУ), обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика и межкультурная коммуникация» по специальности «Лингвист-преподаватель двух иностранных языков», из них трое мужского пола и 22 женского. Возраст испытуемых составлял от 19 до 22 лет.

Для разработки задания мы обратились к модели базовых эмоций Экмана [Ekman, Cordaro, 2011]. Согласно этой модели, существует семь базовых эмоций, которые П. Экман выделяет на основании 12 характеристик (таких как физиологическая реакция, присутствие этой эмоции у приматов): anger (злость, гнев), fear (страх), surprise (удивление), sadness (грусть), disgust (отвращение), contempt (презрение) и happiness (счастье, радость). Мы отобрали 5 студентов первого и второго курсов, обучающихся на ФИЯР МГУ и Высшей школе телевидения МГУ (2 мужского пола и 3 женского), и попросили их, смотря в камеру, произнести 10 фраз на английском языке, выражая одну из предложенных семи эмоций. Это были короткие предложения, которые студенты произнесли с какой-либо яркой эмоцией. При этом эти предложения могли нести в себе другой смысл, если бы их произносили с другой эмоцией:

1. *What time is it?*
2. *Please*
3. *Great*
4. *I'm ok, thank you*
5. *I have no idea*
6. *Oh my [god]*
7. *Can I answer next please?*
8. *No, thank you*
9. *I don't want to do it*
10. *I can play the guitar*

Перед записью мы уточнили смысл незнакомых для студентов слов, так что каждый студент имел полное представление о смысле фразы и эмоции. Эмоцию студент для каждой фразы выбирал самостоятельно, исходя из личных предпочтений, и по желанию мог, после записи всех

десяти фраз, произнести две из них с еще какой-либо другой эмоцией. Обо всех выбранных им эмоциях для каждой фразы студент сообщал проводившему исследование.

После обработки полученных видеозаписей мы получили 57 коротких видеороликов, из которых отобрали изначально 20, в которых, на наш взгляд, наиболее выразительно выражалась та или иная эмоция. Из них на платформе Google Forms было создано задание в формате теста с множественным выбором ответа¹, в котором балл за задание начислялся за совпадение ответа с представлением студента о том, какую именно эмоцию он испытывал, когда произносил фразу. Каждая фраза повторялась дважды с разными эмоциями.

В рамках пилотной фазы исследования задание выполнили два квалифицированных практикующих психолога: те задания, в которых хотя бы один из них допустил «ошибку», исключались из итогового варианта, т.к. подобная ситуация могла произойти в том числе из-за неумения студента достаточно ясно выразить свои эмоции.

В финальном варианте осталось 15 видеозаписей, к каждой предлагалось выбрать одну из 7 базовых эмоций. Текст под видеозапись выглядел так:

С какой эмоцией была произнесена данная фраза?

Anger (злость, гнев),

Fear (страх),

Surprise (удивление),

Sadness (грусть),

Disgust (отвращение),

Contempt (презрение)

Happiness (счастье, радость)

Время прохождения задания составило 5–10 минут, максимальное количество баллов – 15.

Для установления связи между эмоциональным интеллектом студентов (общего балла) и результатами задания был использован коэффициент корреляции Пирсона (r -Пирсона) и была проведена проверка на статистическую значимость результатов. Мы предположили, что наличие положительной корреляции результатов с показателями эмоционального интеллекта студентов покажет, что задание действительно связано с компонентами эмоционального интеллекта.

Параллельно выполняемой задачей исследования было соотнесение результатов выполнения задания с уровнем эмоционального интеллекта

¹ Тест можно посмотреть, пройдя по ссылке https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdblI8JWyeaVaBO4oj1tgaanNFLmN2qmeLjTy_XJJbNF2Igyg/viewform?usp=sf_link

участников эксперимента. Для оценивания эмоционального интеллекта студентов был выбран русскоязычный тест Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCEIT v.2.0 (The Mayer–Salovey–Caruzo Emotional Intelligence Test), адаптированный Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой. В рамках научного сотрудничества для расширения собственной выборки стандартизации Е.А. Сергиенко и И.И. Ветрова предоставили нам тестовый материал и специальную форму для внесения собранных нами результатов, которые затем были ими обработаны и высланы обратно в виде первичных баллов и баллов интеллекта по основным показателям методики. Тест состоит из 8 секций и 141 вопроса и был нами переведен из бумажной версии в электронную (формат google forms, с сохранением цвета картинок). Время выполнения теста составляло 30–40 минут.

4. Результаты

Результаты выполнения задания показали смещенность распределения вправо (минимальный балл – 6 (1 человек), максимальный – 15 (1 человек), медиана – 12 из 15), что может свидетельствовать о невысокой сложности задания либо хорошем уровне развития умения распознавания эмоций у студентов-участников эксперимента. Распределение баллов отражено на диаграмме (рис. 1).

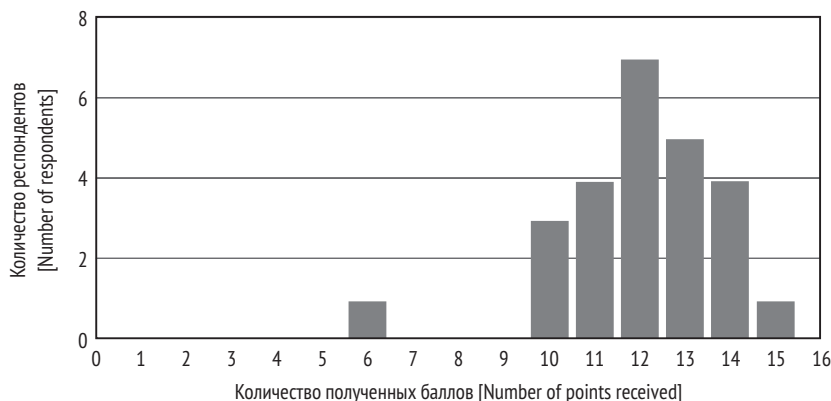


Рис. 1. Распределение количества баллов при выполнении задания на эмоциональный слух

Fig. 1. Distribution of the number of points when completing the task for emotional hearing

Как мы видим, среднее значение, медиана и мода совпадают, что показывает симметричное распределение.

Самыми сложными вопросами оказались первый, направленный на определение эмоции злости (правильный ответ дало меньше половины участников: 11 и 24; злость путали со страхом, презрением и отвращением), и шестой, направленный на определение эмоции грусти (правильный ответ дала ровно половина участников: 12 из 24). Эмоцию грусти студенты чаще всего отмечали как презрение, удивление и злость. При этом представляется важным, что в абсолютном большинстве случаев студенты не ошибались по поводу положительной или отрицательной валентности эмоций.

Единственным вопросом, на который дали правильный ответ все участники, стал десятый (удивление).

Более 80% правильных ответов пришлось только на 8 заданий из 15. Это показывает, что далеко не все студенты – будущие преподаватели способны во всех случаях корректно отличить эмоцию в голосе и на лице обучающегося, поэтому могут неправильно интерпретировать послание, которое хочет донести ученик (например, в номере 13 (фраза *What time is it?*) эмоцию злости некоторые участники определили как эмоцию грусти (1), презрения (3) и даже счастья (1) (!), а следовательно, в ситуации реального общения в классе могли бы и неправильно отреагировать в ответ.

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта будущим преподавателям иностранного языка необходимо, т.к., несмотря на достаточно хорошие результаты задания на эмоциональный слух, во многих заданиях меньше 80% студентов (а в каких-то и меньше 50%) смогли правильно указать базовую эмоцию, испытываемую учеником, и таким образом правильно интерпретировать «послание» с его стороны.

Одним из вопросов, который задавали участники, проходившие тест, заключался в том, почему для видеоматериала были выбраны российские студенты, некоторые из которых имели заметный акцент. На наш взгляд, с большой вероятностью выпускники педагогических направлений подготовки будут работать в России, где большая часть студентов будет обладать подобным акцентом и интонационным выражением эмоций, т.е. в данной ситуации подобный материал может обладать большей аутентичностью. Так, например, в предыдущих работах было отмечено, что в учебниках и курсах в качестве аудиоматериала необходимо задействовать записи студентов, имеющих более низкий языковой уровень (в том числе и фонетический), для практики аудирования для диагностики и оценивания [Корнев, 2017]. В то же время стоит отметить, что в подобной ситуации происходит смешение доступных средств выражения эмоций родных культур обучающихся (которые могут также отличаться в рамках отечественного образовательного пространства)

со средствами выражения изучаемого языка (в данном случае – английского). С другой стороны, еще в прошлом веке были проведены исследования, подтверждающие, что представители разных культур воспринимают невербальные сообщения в процессе коммуникации – в данном случае эмоции – одинаково: представителям пяти культур были показаны фотографии, на которых люди испытывали базовые эмоции, и все участвующие в исследовании показали высокий процент адекватных ответов, несмотря на культурные различия [Блум и др., 1988].

После получения первичных результатов по определению эмоций они были подвергнуты анализу и соотнесены с результатами задания теста Майера–Саловея–Карузо, «ветвям» и доменам². Используя наиболее распространенные стратегии интерпретации результатов данного теста, мы распределили студентов по категориям: Consider Development (Рассмотрите возможность развития), Consider Improvement (Рассмотрите возможность улучшения), Low Average Score (Ниже среднего), High Average Score (Выше среднего), Competent (Компетентный), Strength (Сильная сторона) и Significant Strength (Весьма сильная сторона), на основании их общего балла, беря за основу интерпретацию, основанную на данных американской выборки [Mayer et al., 2002, p. 18]. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Перевод баллов эмоционального интеллекта студентов в уровни
[Converting students' emotional intelligence scores to levels]**

Количество баллов и уровень эмоционального интеллекта (англоязычный MSCEITv.2.0) [Number of points and emotional intelligence level (MSCEITv.2.0)]	Количество студентов, соответствующих данному уровню [Number of students corresponding to this level] (n = 28)
0–69: Consider Development	0
70–89: Consider Improvement	2 (7%), min = 81
90–99: Low Average Score	3 (11%)
100–109: High Average Score	12 (43%)
110–119: Competent	11 (39%), max = 117
120–129: Strength	0
130+: Significant Strength	0

² Результаты студентов можно посмотреть по ссылке <https://drive.google.com/file/d/10uKWVri2VRmiV7ZMqCIulfiHzAYFPTj1/view?usp=sharing>

Согласно общим баллам, полученным студентами, и их интерпретации, большая часть студентов (12) попала в категорию «Выше среднего» (High average score). Одиннадцать человек получило уровень «Компетентный» (Competent). Однако два человека попали в категорию «Рассмотрите возможность улучшения своего эмоционального интеллекта» (Consider Improvement), и еще три – в категорию «Ниже среднего», и ни у одного студента эмоциональный интеллект не является «сильной стороной». Необходимо отметить, что большая часть участников эксперимента обладала развитым эмоциональным интеллектом.

Особенный интерес в рамках данного исследования представляет корреляции баллов эмоционального интеллекта и результатов задания, т.к. при выявлении значимой корреляции можно говорить о взаимосвязи данного задания и уровня эмоционального интеллекта студента. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Корреляция между эмоциональным интеллектом студентов
и результатами задания на эмоциональный слух
[Students' emotional intelligence and the results
of the task on emotional hearing]**

Критерий [Criterion] (n = 24)	Коэффициент корреляции [Correlation coefficient] (r)	Уровень значимости [Significance level] (p < 0.05)
Идентификация эмоций [Perceiving emotion]	0,341	0,102
Использование эмоций в решении проблем [Using emotions to facilitate thought]	0,171	0,424
Понимание и анализ эмоций [Understanding emotions]	0,216	0,310
Сознательное управление эмоциями [Managing emotions]	0,542*	0,006
Опытный домен [Experiential domain]	0,302	0,151
Стратегический домен [Strategic Domain]	0,457**	0,024
Общий балл [Total score]	0,439*	0,031

* Заметная корреляция. [Noticeable correlation.]

** Умеренная корреляция. [Moderate correlation.]

Как мы можем видеть, согласно шкале Чеддока, есть заметная (0,542) корреляция между ветвью эмоционального интеллекта «Сознательное управление эмоциями» и результатами задания, а также умеренная со стратегическим доменом (0,457) и общим баллом (0,439). Это доказывает, что данное задание может служить отражением уровня эмоционального интеллекта студентов. Интересно, что в данном случае наблюдается совпадение и с предыдущими подобными исследованиями, т.к. тест на эмоциональный слух В.П. Морозова показал статистически надежную корреляцию с эмпатией, которую измеряли по опроснику Меграбяна [Морозов, 1998]. Несмотря на значительные отличия нашего задания от модели теста Морозова, это может быть доказательством того, что такой тип работы связан с развитием эмоционального интеллекта.

С другой стороны, представляется несколько неожиданным, что ветвь «Сознательное управление эмоциями» имеет статистически значимую и заметную корреляцию, в то время как другие ветви, особенно ветвь «Восприятие, оценка и выражение эмоций», не имеют. Если рассмотреть содержание каждой ветви, то именно последняя связана с распознаванием эмоций «в картинах, художественных работах и так далее через язык, звук, проявления и поведение» и способностью «различать точные и неточные, или подлинные против неподлинных выражений чувств», в то время как первая ветвь включает в себя:

- 1) «способность оставаться открытым для чувств, равно как для приятных, так и неприятных;
- 2) способность сознательно привлекать или отвлекаться от эмоций в зависимости от оценки их информативности или полезности;
- 3) способность к сознательному контролю своих и чужих эмоции (например распознавания насколько ясными, типичными, влиятельными, или разумными они являются);
- 4) способность управлять своими и чужими эмоциями, снижая отрицательные эмоции и увеличивая приятные без подавления или усиления информации, которую они могут передать» [Сергиенко, Ветрова, 2010, с. 33].

Для будущего преподавателя иностранных языков перечисленные умения важны особенно для поддерживающего аудирования, во время которого учителю, возможно, придется столкнуться с широким спектром своих собственных эмоций и эмоций ученика. Решая какую-либо проблему, учителю придется анализировать, что именно явилось источником негативных эмоций учащегося (ошибка со стороны учителя, фрустрация или потеря мотивации, проблемы за пределами учебного заведения или что-то другое), насколько эмоциональная реакция ученика

адекватна ситуации, а также влиять на эти эмоции (решать проблему, выражать поддержку, мотивировать и вдохновлять, или, напротив, выражать свое неодобрение и очерчивать границы). Для всех этих умений, тем не менее, необходима способность верно определить эмоцию, чтобы верно использовать полученную эмоциональную информацию для других действий.

Таким образом, студенты показали достаточно высокие результаты в задании на определении эмоций по мимике и голосу учеников, однако в половине заданий доля выполнимости составляла меньше 80% и максимальный балл набрал только один человек, что доказывает, что следует развивать способность извлекать эмоции из такого вида информации. Задание показывает, что не во всех ситуациях в классе будущие учителя способны правильно понять эмоциональное сообщение на иностранном языке со стороны ученика, что может создать затруднения в коммуникации и во время урока, и после него. Кроме того, данное задание может быть использовано для развития умений терапевтического аудирования (обсуждение проблем ученика на иностранном языке после урока), т.к. оно требует от преподавателя способности верно оценить эмоцию ученика и, соответственно, правильно ее называть, строя гипотезы о причинах ее возникновения.

Задание также показало умеренную и статистически значимую корреляцию с общим баллом эмоционального интеллекта (0,439) и значимую корреляцию с ветвью «Сознательное управление эмоциями» (0,542), что показывает, что данное задание действительно связано с эмоциональным интеллектом будущих преподавателей и может использоваться как инструмент для его непрямого оценивания и развития у будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

5. Выводы

Эмоциональный интеллект преподавателя иностранных языков непосредственно связан с его профессиональной деятельностью, в частности, с профессионально-коммуникативными умениями аудирования: как вне класса (во время терапевтического аудирования при общении с ребенком и во время коммуникации с родителями и администрацией на иностранном языке), так и в классе (поддерживающее аудирование во время занятий). Следовательно, задания, предлагаемые в рамках курсов, направленных на развитие профессионально-коммуникативной компетенции студентов, должны включать и те, которые позволяли бы интегрированно развивать профессионально-коммуникативные умения и эмоциональный интеллект. Пример такого задания был разработан

и апробирован со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Теория и методика обучения иностранным языкам».

Разработанное видеозадание на идентификацию базовых эмоций у учеников было создано на основе приближенной к реальной ситуации общения, в рамках которой привычные для общения в классе фразы могут произноситься с разным эмоциональным оттенком. Результаты исследования показали корреляцию между успешностью выполнения задания и уровнем эмоционального интеллекта проходивших его студентов, следовательно, данное задание действительно может использоваться для тренировки умений и навыков будущих педагогов различать эмоции в речи учеников. Задание вошло в состав курса по интегрированному развитию эмоционального интеллекта и профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранных языков в качестве подготовительного для обучения студентов поддерживающему (терапевтическому) аудированию. В будущем планируется доработка данного задания (введение дополнительной индексации степени выраженности эмоции), разработка аналогичного задания на основе аудио-, а не видеофайлов, и расширение выборки.

Кроме того, похожие задания могут создаваться и использоваться в рамках курсов, направленных на развитие профессионально ориентированных умений аудирования педагога, т.к. именно сочетание высокого уровня профессионально-коммуникативных умений и эмоционального интеллекта может обеспечить большую эффективность педагогического общения как в рамках занятий, так и вне класса.

Библиографический список / References

Андреева, 2011 – Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк, 2011. [Andreeva I.N. *Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii* [Emotional intelligence as a phenomenon of the modern psychology]. Novopolotsk, 2011.]

Бим, 2005 – Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2–6. [Bim I.L. *School language education structure and content modernization. Inostrannyye yazyki v shkole*. 2005. No. 8. Pp. 2–6. (In Rus.)]

Блум и др., 1988 – Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение / Пер. с англ. М., 1988. [Blum F., Leizeron A., Khofstedter L. *Mozg, razum i povedenie* [Brain, mind and behaviour]. Moscow, 1988.]

Бусыгина, Ихсанова, 2012 – Бусыгина Т.А., Ихсанова С.Г. Опыт проективной диагностики эмоционального интеллекта учителей // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2-6. С. 1441–1447. [Busygina T.A., Ihsanova S.G.

The experience of teachers' emotional intelligence projective diagnostics. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2012. No. 2-6. Pp. 1441–1447. (In Rus.)]

Гальскова, Гез, 2006 – Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М., 2006. [Galskova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Foreign languages teaching theory. Language pedagogy and methodology]. A study guide for the students of linguistic universities and teaching training institutions' foreign languages schools. Moscow, 2006.]

Корнев, 2017 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. Т. 35. № 3. С. 88–97. [Korenev A.A. The language teacher's professional communicative competence: Listening skills. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2017. Vol. 35. No. 3. Pp. 88–97. (In Rus.)]

Люсин, 2009 – Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009. С. 264–278. [Lusin D.V. Emln questionnaire on emotional intelligence: New psychometric data. *Socialnyj i emocionalnyj intellekt: ot modelej k izmereniyam*. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova (eds.). Moscow, 2009. Pp. 264–278. (In Rus.)]

Морозов, 1998 – Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М., 1998. [Morozov V.P. Iskusstvo i nauka obshcheniya: neverbalnaya kommunikatsiya [The art and science of communication: Nonverbal communication]. Moscow, 1998.]

Морозов, 2013 – Морозов В.П. Эмоциональный слух: экспериментально-психологические исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 1. С. 45–62. [Morozov V.P. Emotional hearing: Experimental psychological research. *Psihologicheskii zhurnal*. 2013. Vol. 34. No. 1. Pp. 45–62. (In Rus.)]

Мэтьюс и др., 2004 – Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Мэтьюс Дж., Люсин Д.В., Робертс Р.Д., Зайднер М. // Психология. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26. [Mathews J., Lucin D.V., Roberts R.D., Seidner M. Emotional intelligence: Problems of theory, measurement and application in practice. *Psihologija*. 2004. Vol. 1. No. 4. Pp. 3–26. (In Rus.)]

Сергиенко, Ветрова, 2010 – Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. М., 2010. [Sergienko E.A., Vetrova I.I. Test Dzh. Meiera, P. Seloveya, D. Karuzo «Emotsionalnyi intellekt» (MSCEIT v. 2.0): Rukovodstvo [Test by J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso “Emotional intelligence” (MSCEIT v. 2.0): User manual]. Moscow, 2010.]

CEFR, 2001 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.

CEFR, 2018 – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (date of access: 25.05.2021).

Colman, 2008 – Colman A.M. A Dictionary of Psychology. 3 ed. Oxford, 2008.

Corcoran, Tormey, 2013 – Corcoran R.P., Tormey R. Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*. 2013. No. 35. Pp. 34–42.

Dewaele, Gkonou, Mercer, 2018 – Dewaele J.M., Gkonou C., Mercer S. Do ESL/EFL Teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice? *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education*. 2018. Pp. 125–141.

Ekman, Cordaro, 2011 – Ekman P., Cordaro D. What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*. 2011. No. 3. Pp. 364–370.

Fabio, Palazzeschi, 2008 – Fabio A.D., Palazzeschi L. Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *School Behavior and Personality*. 2008. Vol. 3. No. 36. Pp. 315–326.

Ghanizadeh, Moafian, 2010 – Ghanizadeh A., Moafian F. The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*. 2010. Vol. 64. No. 4. Pp. 424–435.

Jones, 2011 – Jones S.M. Supportive listening. *International Journal of Listening*. 2011. No. 25. Pp. 85–103.

Mayer et al., 2002 – Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Mayer Salovey Caruso emotional intelligence test MSCEIT: User's manual*. Toronto, Ontario, Canada, 2002.

Mayer et al., 2008 – Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63. No. 6. Pp. 503–517.

McLaughlin, 2000 – McLaughlin C. The emotional challenge of listening and dialogue. *Pastoral Care in Education*. 2000. Vol. 18. Issue 3. Pp. 16–20.

Mitrofanova, 2019 – Mitrofanova A.A. Emotional intelligence studies in the UK, the USA and Russia. *Moscow University Young Researchers' Journal*. 2019. No. 8. URL: <http://7.vrasheni.nichost.ru/2019/10/emotional-intelligence-studies-in-the-uk-the-usa-and-russia/> (date of access: 05.05.2021).

Penrose, Perry, Ball, 2007 – Penrose A., Perry C., Ball I. Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*. 2007. Vol. 1. No. 17. Pp. 107–126.

Roohani, Mohammadi, 2014 – Roohani A., Mohammadi N. The relationship between EFL teachers' emotional intelligence and students' motivational attributes. *JTLS*. 2014. Vol. 33. No. 3. Pp. 113–133.

Rust, 2014 – Rust D.A. Relationship between the emotional intelligence of teachers and student academic achievement. *Theses and Dissertations – Educational Leadership Studies*. 2014. URL: https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/8/ (date of access: 13.07.2021).

Sahin-Baltaci, Demir, 2012 – Sahin-Baltaci H., Demir K. Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Education Sciences: Theory and Practice*. 2012. Vol. 4. No. 12. Pp. 2422–2428.

Scrivener, 2012 – Scrivener J. *Classroom Management Techniques*. Cambridge, 2012.

Walsh, 2011 – Walsh S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.07.2021

The article was received on 21.07.2021

Об авторах / About the authors

Корнев Алексей Александрович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Alexey A. Korenev – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Language Teaching Theory of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1695-4135>

E-mail: studywithkorenev@gmail.com

Митрофанова Анастасия Андреевна – студент факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Anastasia A. Mitrofanova – student at the Department of Language Teaching Theory of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: asya-mitrofanova@yandex.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript