

DOI: 10.15643/libartrus-2021.3.3

Эмоциональное взаимодействие как фасилитатор обучения с использованием дистанционных технологий

© М. В. Мельничук*, М. А. Белогаш

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Российская Федерация, 125993 (ГСП-3) г. Москва, Ленинградский проспект, 49.

*Email: mvmelnichuk@fa.ru

Академическая социализация и академическая успешность студентов высших учебных заведений в условиях обучения с использованием дистанционных технологий является объектом внимания педагогического сообщества и психологов. Ввиду того что аффективные и когнитивные функции мозга неразрывно интегрированы в информационно-процессную систему, эмоционально-интеллектуальные компетенции как способности регулировать эмоции и использовать их для руководства к действию студентов приобретают особую роль в успешной реализации их когнитивного потенциала в условиях электронной образовательной среды. Вследствие ограничений физического и психического взаимодействия с преподавателем и между собой к обучению в режиме онлайн в большей степени подготовлены эмоционально уравновешенные, способные к эмпатии, позитивно настроенные и мотивированные студенты. Профессионализм, ментальная и эмоциональная гибкость преподавателей обеспечивают продуктивный выбор форм коллаборативного обучения как методического инструментария для создания позитивного эмоционального фона. Авторы приходят к выводу о том, что эффективность такой модели обучения непосредственно зависит от уровня развития эмоционального интеллекта студентов. Развитие эмоционального интеллекта открывает возможности эффективного обучения в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дистанционное обучение, академическая социализация, эмоционально-интеллектуальные компетенции, коллаборативное обучение.

Активное использование мер, направленных на борьбу с распространением новой коронавирусной инфекции, вынудили правительства всех стран заменить традиционное обучение, подразумевающее непосредственный контакт участников образовательного процесса, на обучение исключительно с использованием дистанционных технологий. Хотя многие страны и прежде претерпевали разного рода кризисные ситуации, дистанционное обучение не использовалось в качестве антикризисной меры, в отличие от того, как оно применяется в условиях пандемии. На данном этапе дистанционное обучение является уникальным феноменом с точки зрения его концептуального осмысления, технологических схем решения, методического обеспечения, операционализации и восприятия обществом.

Таким образом, занятия в прямом контакте с преподавателем, смешанный формат обучения и дистанционное образование нуждаются в сравнении результатов обучения и определении факторов, повышающих эффективность обучения.

В недавнем прошлом считалось, что обучение в прямом контакте с преподавателем является самым эффективным. В настоящее время есть множество публикаций, описывающих исследования, по результатам которых не существует существенных отличий результативности преподавания в прямом контакте с преподавателем и дистанционно. Анализ литературных

источников показывает, что большой интерес для исследователей представляют особенности влияния интерактивного оборудования – доски, проекторы, стенды, носители данных или среда передачи данных – на качество образовательного процесса. Первым из исследователей данного направления стал Эдвард Торндайк, родоначальник педагогической психологии, рекомендовавший использование изображений в качестве вспомогательного средства в обучении [1]. В более позднее время предмет обсуждений и научных исследований был сфокусирован на внедрении в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий. Исследователи пришли к выводу о том, что эффективность компьютеризированного обучения в качественном отношении не отличается, а иногда и превосходит эффективность занятий в прямом контакте с преподавателем и вызывает позитивное отношение студентов [2]. Тайваньские исследователи сообщали о результатах метаанализа многочисленных исследований эффективности обучения с использованием компьютерных программ, подтверждая идею того, что компьютеризированное обучение вызывает позитивную реакцию студентов [3]. Кларк заявлял о существовании множественных фактов, исключающих образовательные преимущества применения какого-либо единственного носителя данных или среды передачи данных в образовательном процессе [4]. Козма доказывал, что успешность обучения зависит от функциональных возможностей носителя данных или среды передачи данных [5]. В начале XXI в. исследователи провозгласили неизбежность трансформаций педагогических технологий и необходимость цифровой конвергенции, предполагающей инкорпорирование концепции компьютеризированного обучения в педагогическую ментальность [6].

Поскольку результативность обучения достигается исключительно во взаимодействии всех участников образовательного процесса и в условиях, требующих познавательных, творческих и эмоциональных усилий и действий с обеих сторон, необходима гармонизация целей, установок и мотивов всех участников образовательного процесса. В связи с этим для нашего исследования представляется интересным упомянуть некоторые концептуальные аспекты теории социального обмена, согласно которой поведение рассматривается как результат сравнительного анализа затрат и пользы для людей, предпринимающих попытку взаимодействовать со средой, обществом, группой или с другим лицом. Если студент считает, что получит больше полезного вознаграждения в результате выбора определенной модели обучающего поведения, чем он понесет умственных, временных и прочих затрат, он непременно реализует данную модель обучающего поведения. И наоборот, если студент считает, что затраты превысят вознаграждение, он не будет следовать данной модели обучающего поведения [7].

Данная концепция находит подтверждение в работе видного российского ученого В. В. Ильина, который полагает, что активность человека в стандартном, но не в девиантном проявлении управляется целями, которые отображают интенции человека на потребное [8]. Хоманс, применив свою теорию «справедливого распределения благ» к базовым принципам оперантного поведения Скиннера в анализе социального взаимодействия, считает, что люди ожидают вознаграждение пропорциональное своим затратам [9]. Идея обмена в социальных взаимоотношениях получила развитие в концепции, суть которой в том, что зависимость от достижения результата или вознаграждения в социальном взаимодействии мотивирует индивидуацию как становление личности, в процессе которого реализуются его уникальные задатки [10]. Кроме того, большинство мотивов к достижению желаемого результата или вознаграждения лежат в основе позитивно эмоционально окрашенных взаимодействий. Однако

чрезмерный контроль и давление на человека в процессе взаимодействия с ним для достижения поставленной цели или вознаграждения затраченных интеллектуальных, временных, эмоциональных усилий вызывают у него фрустрацию или агрессию как средство достижения результата или вознаграждения своих усилий [11].

Анализ вышеупомянутых теорий и концепций представляет особый интерес, т. к. в основе выбора моделей обучающего поведения студенты руководствуются прежде всего достижением ожидаемого результата или вознаграждения за предпринятые усилия и затраты, понесенные в процессе социального взаимодействия в условиях образовательной среды. При этом достигнутый результат или вознаграждение получены под действием мотивов, основанных на эмоциях.

Когда студенты в процессе онлайн-обучения взаимодействуют физически, ментально и эмоционально, возникает синергетический эффект, вследствие которого студенты открыты для восприятия нового, уверены в собственном успехе и полны желания исследовать неизвестное. Вследствие отсутствия физического взаимодействия и ограниченного психического или ментального взаимодействия особое значение в успешном дистанционном обучении приобретает опора на эмоциональную составляющую взаимодействия как студентов и преподавателя, так и студентов между собой. Развитие эмоционального интеллекта открывает возможности повышения эффективности обучения в условиях обучения с использованием дистанционных технологий.

Эмоциональный, или личностный интеллект – это способность нашего мозга воспринимать, управлять и выражать эмоции. Майер и Саловей (1990) определяли эмоциональный интеллект как способность регулировать эмоции и использовать их для руководства к действию [12]. Эмоциональный интеллект различается у различных людей – одни получают хорошо развитую эмоциональную составляющую интеллекта от рождения, другие могут нуждаться в помощи в процессе развития своих эмоциональных навыков. Эффективное владением языком эмоций помогает преподавателям и студентам поддерживать активное взаимодействие в условиях цифровой образовательной среды. Термин «эмоциональный интеллект» был впервые использован Майклом Белдоком в 1964 г. [13], далее Даниэлем Гоулманом – в книге «Эмоциональный интеллект важнее IQ» (1995) [14]. Уравновешенные, с высоким уровнем эмпатических способностей, с добрым расположением студенты являются более эмоционально подготовленными к обучению в режиме онлайн, чем неспособные к эмпатии или сопереживанию и демотивированные студенты.

Исследования Гоулмана определяют пять сфер эмоционального интеллекта: осознание своих эмоций, т.е. эмоциональное самосознание, управление эмоциями, самомотивация, узнавание эмоций других людей, т.е. эмпатия, управление отношениями или эмоциями других [14]. Определены характеристики, которые иллюстрируют качества эмоционально интеллектуального или эмоционально грамотного студента, важнейшими из которых являются способность к эмоциональному самосознанию, или метанастроению (способность распознавать свои собственные эмоции) и способность контролировать эмоции (отложить во времени удовлетворение и подавить импульсивную реакцию). Также определена способность к самомотивации, которая является основой продуктивности и успешности [14]. Для успешности образовательного процесса важны такие эмоционально-интеллектуальные способности, как умение рассмотреть ситуацию с позиции других студентов и преподавателя, воспринимать эмоции других студентов, активно слушать других студентов и преподавателя и активно

участвовать в межличностной коммуникации, воспринимая невербальные маркеры поведения. Особого внимания для повышения мотивации заслуживают следующие эмоционально-интеллектуальные способности: умение соотносить свои мысли и чувства, позитивно воспринимать критику и извлекать из нее мотивационную пользу для себя, способность прощать свои ошибки и ошибки других людей и продолжать мыслить рационально. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта студентов проявляется в способности выражать свои эмоции социально приемлемым способом, что устраняет конфликтные ситуации и способствует отстаиванию своих идей в процессе эффективной коммуникации как между студентами и преподавателем, так и в студенческой среде.

Эти навыки необходимы как в повседневной жизни и в профессиональной среде, а также – что очень важно – в процессе взаимодействия студентов и преподавателей в условиях различных образовательных сред. Эмоциональная грамотность студентов, равно как и преподавателей, улучшает результативность обучения, а обладатели высокого уровня эмоциональной грамотности характеризуются тем, что могут интегрировать свою рациональную и эмоциональную психическую деятельность [15].

Психологи используют термин «метакогниция» для обозначения знаний о своих когнитивных процессах, тогда как термин «метанастроение» подразумевает осознание своих эмоций. Наиболее эффективный навык, способствующий успешности процесса обучения, – это умение анализировать развитие своего мыслительного процесса и состояние эмоционального фона в структуре общего психического состояния. Результатом эмоциональной грамотности студентов является их желание творчески мыслить, настойчивость в достижении учебных результатов, самоконтроль и самомотивация к наиболее эффективному использованию собственного интеллектуального потенциала.

Под воздействием чувства происходит порыв как средство проявления эмоции, приводящей к действию, часто отличному от требований образовательного процесса, другими словами, к бездействию или не выполнению учебных заданий, что свидетельствует об отсутствии самоконтроля и воли к учению. К таким же неудовлетворительным результатам приводит «замыкание» в мышлении, когда сильные чувства вызывают неспособность собраться с мыслями, а также эмоциональное безразличие. Контролируемые студентами эмоции устремляют мыслительный процесс в правильном направлении и придают особую важность образовательным ценностям, тогда как неконтролируемые эмоции или их отсутствие приводят к противоположному результату.

Эмоциональная сумма навыков фиксируется в нервной системе и определяет готовность к когнитивным действиям, подсказывая лучший способ решения учебных задач, т.к. чувство и эмоция в отличие от рационального мышления первыми реагируют на мельчайшие подробности учебной ситуации и, следовательно, играют решающую роль в построении когнитивной модели поведения. Гоулман [14] считает, что эмоция представляет собой стимул к активации эволюционно сформированной программы действий, т.к. наши базовые эмоции сформировались в процессе эволюции на протяжении миллионов лет. Наша реакция на неожиданную ситуацию является результатом не только рациональных мыслительных операций на основе личного опыта, но и эхом далекого прошлого эмоционального опыта. Гоулман также считает, что человек обладает рациональным умом, который думает, и эмоциональным умом, который чувствует, и их взаимодействие и есть суть ментальной жизни человека. При этом баланс

рационального думающего мозга (некортекс) и эмоционального мозга (лимбические структуры), являясь взаимодействием двух соотнесенных контуров восприятия информации в головном мозге, обеспечивает эмоциональную мотивацию рационального ума к мыслительному действию и рациональный контроль эмоций одновременно [14]. Лимбические структуры мозга – гиппокамп, одной из многих функций которого является нейрогенез, и миндалевидное тело отвечают за научение и кратковременное запоминание, при этом центром эмоциональных реакций является миндалевидное тело (амигдала), и в случае дисгармонизации его функций с остальными отделами мозга исчезает эмоциональная значимость событий или эмоциональная слепота [16]. В ситуации, противоположной описанной, т.е. при гармонизации лимбической структуры с остальными отделами мозга, амигдала регулирует формирование памяти, при этом, чем более эмоционально окрашена получаемая информация, тем активнее работает амигдала и, следовательно, тем дольше удерживается в памяти информация [16]. Можно сделать вывод о том, что содержание образовательного процесса, сопровождающегося значительным эмоциональным наполнением, долгосрочно фиксируется в памяти.

Семь принципов эффективного обучения, описанные Чикерингом и Эрманом [17], включают следующее: стимулирование контактов между студентами и преподавателями, стимулирование кооперации между студентами, стимулирование активного обучения и своевременной обратной связи, фиксация времени выполнения задания, ожидание высоких результатов и уважение к различным способностям и способам научения. При этом выполнение этих принципов технологически преподавателем не обеспечивает трансформации обучения в эффективную электронную образовательную среду. Студенты должны занять активную позицию и искать дополнительные ресурсы, создавать учебные сообщества, при этом прерогатива конструирования курса остается за преподавателем [17]. Онлайн-обучение имеет потенциал трансформации способов усвоения студентами материала курса и дает возможность изучать его в соответствии с индивидуальными особенностями студентов [18].

Существуют исследования того, как возникают эмоции в процессе обучения, и того, как эмоциональная обратная связь может быть использована для улучшения образовательного процесса. По мнению ученых, влияние эмоций на успех обучения по-прежнему недостаточно изучено. Есть мнения, что эмоции играют центральную роль в любом виде образовательных устремлений и достижении высокой результативности, и особенно – в обучении с использованием дистанционных технологий [19]. Исследования этих ученых показывают, что методически грамотно применяемые разнообразные формы обучения с использованием дистанционных технологий выявили тенденцию к повышению творчества и гибкости в решении проблемных заданий. Ученые заключают, что мозг не является исключительно когнитивной информационно-процессной системой, а является системой, в которой аффективные и когнитивные функции неразрывно интегрированы [20].

Отечественные научные исследования эмоционального интеллекта базируются на идеях о единстве аффекта и интеллекта, высказанных Л. С. Выгодским, который считал, что аффективные и интеллектуальные процессы развиваются в смысловом динамическом единстве, а мысль вербализуется, проходя через множество внутренних планов. Так как каждая мысль содержит компонент эмоционального отношения к действительности [21], эмоции регулируют мышление [21]. Для нашего исследования особый интерес представляет утверждение Выгодского о том, что каждому периоду интеллектуального развития соответствует определенный этап развития аффекта, т.е. этап эмоционального развития. При этом сознание выступает в

роли динамической смысловой системы, которая объединяет эмоциональные и когнитивные процессы. В развитие идей Выгодского о взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов С. Л. Рубинштейн утверждал, что мышление определяется единством рационального и эмоционального, тогда как эмоция определяется единством эмоционального и интеллектуального. Кроме того, эмоции как результат когнитивной переработки информации определяют интерпретацию своих состояний, мотивов, оценку ситуации и средств достижения целей [22]. Предлагая концепцию развивающего обучения, выдающийся российский психолог В. В. Давыдов отмечал, что эмоциональные процессы выполняют функцию «механизмов эмоционального закрепления» когнитивных достижений обучающихся [23]. Исследуя функциональность эмоций, российский ученый В. Д. Шадриков делает вывод о том, что эмоция является механизмом формирования сознания, равно как и механизмом формирования внутренней жизни во взаимодействии с интеллектом. В связи с этим уровень эмоционального развития зависит от когнитивного развития, которое необходимо для оценивания информации в аспекте личных установок и целей [24].

Эти идеи дают нам право считать, что на уровень развития эмоционального интеллекта влияет вовлеченность студентов в когнитивную деятельность, которая, в свою очередь, регулируется эмоциональными процессами.

Социальный аспект образования исключительно важен для студентов, вследствие чего сниженное эмоциональное наполнение или его полное отсутствие в онлайн-обучении считается большим недостатком [25]. Социализация и развитие личности предполагают среди прочего повышение уровня развития эмоционального интеллекта. Успех социализации и самореализации студентов определяется особенностями образовательной среды. Образовательная среда как социальное пространство определяет университетскую социализацию студентов, т.е. формирует идентичность с социальным окружением, устанавливает отношения между субъектами среды и создает условия для группировок в системы взаимодействия.

В связи с этим следует проанализировать понятие коллаборативного обучения в условиях образовательной среды. Этот феномен состоит из чрезвычайно сложного набора переменных – когнитивных, социальных, эмоциональных, мотивационных и контекстуальных, системно и динамично взаимодействующих друг с другом. Ввиду того что провести четкую границу между индивидуальными и социальными процессами в обучении сложно, ученые считают, что для понимания сути коллаборативного обучения необходимо рассматривать ментальные процессы отдельных участников во взаимодействии с групповыми интерпретациями и толкованиями полученной информации. В этом процессе особую роль играют позитивные эмоции, полученные в результате социального взаимодействия на дружественной основе взаимного доверия или на статусной основе. Позитивные эмоции способствуют эффективному обсуждению толкований и мнений, разделяемых участниками сообщества [26].

В связи с тем что информационные технологии и Интернет произвели значительные перемены во всех сферах жизни, в частности, в образовании [27], в рассмотрении нуждается технологически усовершенствованное коллаборативное обучение, основной отличительной чертой которого является диалог в сравнении с самостоятельным обучением или монологическим преподаванием [28]. Совместное обучение и методические беседы участников учебной группы ассоциируются с внутригрупповыми опосредующими процессами, необходимыми для понимания того, как протекает совместное конструирование понятий в процессе рассуждений и их влияние на конечный результат. Согласно своей культурно-исторической теории

коммуникации, Л. С. Выготский отмечает, что в процессе коммуникации происходит интериоризация, или трансформация внешней предметной деятельности во внутренние структуры ментальности, т.е. внутреннее опосредованное «вращение» в психику отдельно взятого индивида. При этом интериоризация представляет собой перемещение внешней деятельности во внутреннюю деятельность, которая формирует сознание, которое наделяет психику способностью оперировать понятиями и образами предметов и явлений, находящимися вне поля зрения индивида [29], т.е. создает конструкты ментальной репрезентации мира. Педагогическое культивирование таких процессов, как обсуждение значения, взаимное смыслообразование, пересмотр своих когний в ситуациях социокогнитивного конфликта, скрупулезная вербализация рассуждений и знаний, которые в отличие от воспринятой информации представляют собой структурированные данные предметной области – закономерности, модели, принципы, категоризации и логические связи, полученные в результате совместной теоретической и практической деятельности. В поле зрения педагогической деятельности должно быть развитие у студентов навыка активного слушания аргументации других студентов, подстройка собственной информации к информации партнера, предложение и получение помощи, моделирование когнитивной и метакогнитивной деятельности, которая должна интернализироваться или усвоиться участниками коллаборативного образовательного процесса [30]. Эффективность такой модели обучения непосредственно зависит от уровня развития эмоционального интеллекта участников, т.е. от способности принять чью-либо точку зрения, поддерживать конструктивные межличностные отношения, рефлексировать, не поддаваться эмоциональным порывам, желать адаптироваться к новым условиям, контролировать эмоции других людей, быть сетевым участником образовательного процесса с высоким уровнем социальных навыков [31, 32].

В период пандемии образовалось «окно возможностей» для цифровых сфер экономики, в частности, в образовании. При этом потребовалось такое преобразование образовательных ресурсов, как адаптация, расширение, визуализация и реструктуризация курсов. Этот процесс трансформации был ускоренным и сконцентрировался на достижении эффективности обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, вследствие чего все занятия в прямом контакте с преподавателем были перенесены в условия цифровой образовательной платформы вуза.

Авторы поставили перед собой задачу определить особенности образовательного контента дисциплины «Иностранный язык», изучаемой студентами с использованием дистанционных образовательных технологий. Основной особенностью является то, что данная дисциплина является практико-ориентированной, предполагающей совместную коллективную речевую деятельность и имеющей профессиональную направленность. Модель обучения дисциплине «Иностранный язык» с применением дистанционных технологий представляет собой проведение исключительно вебинаров в темпе, заданном календарно-тематическим планом, при этом роль преподавателя состоит в активном взаимодействии со студентами или в незначительном присутствии в онлайн-среде в периоды коллективного взаимодействия студентов. Роль студентов в таком формате проведения занятий состоит в активном восприятии аудио- и видеоконтента, выполнении заданий, взаимодействии с другими студентами в процессе выполнения имитационных ситуативных заданий. Для получения обратной связи и достижения образовательных результатов преподавателю необходимо проводить тщательный отбор

образовательных ресурсов, исключая монотонность, однообразие и концентрацию взаимодействия на одном студенте, что в режиме онлайн демотивирует остальных студентов, если они не вовлечены в выполнение индивидуальных заданий или в групповую учебную работу. И если разработка онлайн-курса требует от преподавателя нескольких месяцев, то переход обучения в условиях пандемии от занятий в прямом контакте с преподавателем к дистанционному обучению произошел без предварительной подготовки и потребовал от преподавателя перенос и переработку образовательного контента в цифровую парадигму [33]. Высокая степень включенности всех студентов и создание значительного эмоционального фона в процессе коллаборации способствовали активизации их когнитивной деятельности. В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» коллаборативные формы стимулировали социальную деятельность [34, 35] на иностранном языке специальности и обеспечили возможность проявления эмоционально-интеллектуальных способностей студентов. Эффективная коллаборация способствует развитию взаимопонимания, которого невозможно достичь без эмоционально грамотных студентов.

Студентам бакалавриата в количестве 80 человек было предложено оценить успешность реализации своих эмоционально-интеллектуальных компетенций от нуля до пяти баллов с целью рефлексии удовлетворенности процессом изучения иностранного языка с использованием коллаборативных форм на электронной платформе Teams в период с октября по январь 2020 года.

Цель опроса состояла в том, чтобы выявить взаимосвязь между воздействием на эмоциональный интеллект факторов образовательной среды, личностных факторов и эффективностью проявления компетенций эмоционального интеллекта в создании позитивной эмоциональной памяти, повышающей мотивацию, самооценку и ориентацию на академические и профессиональные достижения.

Согласно опросу, в среднем 86% студентов высоко оценивают условия образовательной среды, обуславливающие проявление таких компетенций эмоционального интеллекта, как успешная адаптация к новым условиям, социальная осознанность и коммуникативная зрелость, а также ориентация на достижение профессионализма. Опрос показал, что личностные факторы, обуславливающие проявление таких компетенций эмоционального интеллекта, как самооценка, умение работать в команде, выражать эмоции в процессе выполнения имитационных заданий, проявлять лидерские качества, отстаивать свою точку зрения и принять точку зрения коллег, высоко оценивают в среднем 40% студентов. Следует отметить, что значительная разница в проявлении факторов среды и личностных факторов объясняется тем, что студенты имеют разный уровень языковой подготовки, вследствие чего языковые затруднения повлияли на эффективность коммуникации на иностранном языке и, следовательно, на эффективность проявления компетенций эмоционального интеллекта. Это подтверждается тем, что 52% студентов оценивают сформированность общеучебных навыков на иностранном языке от 1 до 4 баллов. Это свидетельствует о наличии разной степени затруднений в работе в команде, в проявлении лидерских качеств, в проявлении эмоций.

Наше предположение состояло в том, что факторы образовательной среды во взаимодействии с личностными факторами проявления сформированных компетенций эмоционального интеллекта синергетически влияют на проявление таких компетенций, как адекватная самооценка учебных достижений, ориентация на достижение высоких результатов, мотивация к продолжению обучения и позитивный фон эксплицитной и имплицитной памяти. Это

Таблица 1

Успешность реализации эмоционально-интеллектуальных компетенций

Факторы воздействия на эмоциональный интеллект	Аспекты эмоционального интеллекта	Реализация эмоционально-интеллектуальных компетенций	Баллов					
			0	1	2	3	4	5
Факторы образовательной среды	Подчинение эмоций задаче достижения цели	Эмоциональное напряжение, вызванное переходом на дистанционное обучение	68	8	1	1	2	
	Адаптация к новым условиям	Функциональность платформы Teams в условиях изучения иностранного языка			4	7	33	36
	Социальная осознанность и коммуникативная зрелость	Эффективность коммуникации с одноклассниками и преподавателем		1	2	3	4	70
	Ориентация на достижение профессиональных целей	Актуальность, профессиональная направленность содержания обучения				3	8	69
Личностные факторы	Самооценка	Соответствие совокупности своих универсальных учебных умений методам и формам обучения		2	5	8	17	48
	Работа в команде	Успешность работы в группе		7	7	14	21	31
	Выражение эмоций	Успешность взаимодействия с одноклассниками в процессе ролевых игр на иностранном языке				13	36	31
	Влияние авторитета	Проявление своих лидерских качеств в принятии коллективных решений в процессе анализа кейсов на иностранном языке	6	7	12	19	21	15
	Восприятие своих и чужих эмоций; эмпатия	Реализация возможности выразить на иностранном языке свое отношение к вопросу обсуждения, принять позицию других людей		1	1	9	36	33
Эффективность компетенций эмоционального интеллекта	Самооценка, ориентация на достижение профессионализма	Ожидаемая и фактическая академическая результативность в условиях дистанционного обучения (аттестационные баллы)		1	3	7	8	61
	Признание своих эмоций и их воздействия, ориентация на достижение	Мотивированность к продолжению изучения курса дисциплины «Иностранный язык»			1	3	8	68
	Позитивное мировоззрение	Позитивность воспоминаний о периоде дистанционного обучения иностранному языку		2	1	4	14	59

подтверждается тем, что, согласно опросу, высоко оценили позитивность, мотивированность и удовлетворение результатами обучения в среднем 78% студентов.

Можно сделать вывод о том, что факторы образовательной среды представляют собой единый комплекс воздействия и взаимодействия с личностью студента. В результате взаимодействия с внешней средой формируются внутриличностные факторы повышения уровня эмоционального интеллекта, которые, в свою очередь, определяют качество среды. Этот комплекс внешних и внутренних факторов влияет на повышение и развитие качественной функциональности основных блоков компетенций эмоционального интеллекта студентов, таких

как восприятие и обработка эмоциональной информации, эмоциональная фасилитация процессов мышления, эмоциональное регулирование, самовосприятие, социальные навыки.

Результаты опроса показали внутрисистемное взаимодействие личности с внешней образовательной средой, при этом компетенции эмоционального интеллекта возникают и развиваются как порожденные и одновременно порождающие новое качество и более высокий уровень эмоционального интеллекта.

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по Государственному заданию Финуниверситету.

Литература

1. Thorndike E. L. *Educational Psychology*. Vol. 1: The Original Nature of Man. Vol. 2: The Psychology of Learning. Vol. 3: Work and Fatigue, Individual Differences and Their Causes. New York: Teachers college press, 1913–1914.
2. Kulik C. C., Kulik J. A. Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis // *Computers in Human Behavior*. **1991**. Vol. 7. Pp. 75–94.
3. Yuen-kuang C. L. Effects of Computer-Assisted Instruction on Students' Achievement in Taiwan: A Meta-Analysis // *Computers & Education*. **2007**. February. Vol. 48. No. 2. Pp. 216–233.
4. Clark R. Reconsidering Research on Learning from Media // *Review of Educational Research*. **1983**. Winter. Vol. 53. No. 4. Pp. 445–459.
5. Kozma R. B. Will Media Influence Learning? Reframing the Debate // *Educational Technology Research and Development*. **1994**. Vol. 42. No. 2. Pp. 7–19.
6. Kenny R. Teaching, Learning, and Communicating in the Digital Age // *ERIC*. ED470091. **2001**.
7. Jonason P. K., Middleton J. P. Dark Triad: The “Dark Side” of Human personality // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd ed. **2015**.
8. Ильин В. В., Шаура Е. К. Последнее прибежище техногенной цивилизации // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки*. **2019**. №3. С. 155–164.
9. Homans G. C. *Foreward to Equity & Justice in Social Behavior* / Ed. Greenberg J., Cohen R. L. Academic press, **1982**.
10. Jung C. G. *The Collected Works of C. G. Jung* / Ed. Read H., Fordham M., Adler G. London: Routledge Kegan Paul, 1953–1980.
11. Fiske S. T. Social Psychology, Theories of // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. **2001**.
12. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. **1993**. Vol. 17. No. 4. Pp. 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).
13. Beldoch M. Sensitivity to Expression of Emotional Meaning in Three Modes of Communication // *Social Encounters* / Ed. Argyle M. Routledge. New York, **1973**.
14. Гоулман Д. *Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ?* М.: Манн, Иванов и Фербер, **2013**.
15. Steiner C. M. *Achieving Emotional Literacy*. New York: Avon Books, **1997**.
16. LeDoux J. E. *Anxious: The Modern Mind in the Age of Anxiety*. Oneworld Publications, **2015**.
17. Chickering A. W., Ehrmann S. C. Implementing the seven principles: Technology as lever // *AAHE Bulletin*. **1996**. Vol. 49. Pp. 3–6. URL: https://www.researchgate.net/publication/246430027_Implementing_the_Seven_Principles_Technology_as_Lever.
18. Schrum L. M. Guarding the promise of online learning // *Education Digest*. **2000**. Vol. 66. No. 4. Pp. 43–48.
19. Kort B., Reilly R., Picard R. W. An affective model of interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy-building a learning companion // *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society Press, **2001**. Pp. 43–46.
20. Shen L., Wang M., Shen R. Affective e-Learning: Using “Emotional” Data to Improve Learning in Pervasive Learning Environment // *Educational Technology & Society*. **2009**. Vol. 12. No. 2. Pp. 176–189.
21. Выготский Л. С. *Педагогическая психология*. М., **1996**.
22. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. СПб., **2006**.
23. Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения*. М., **1996**. 544 с.
24. Шадриков В. Д. *Духовные способности*. М., **1996**.

25. Stern B. S. A comparison of online and face-to-face instruction in undergraduate foundations of American education course // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. **2004**. Vol. 4. No. 2. URL: <https://citejournal.org/volume-4/issue-2-04/general/a-comparison-of-online-and-face-to-face-instruction-in-an-undergraduate-foundations-of-american-education-course/>.
26. Arvaja M., Häkkinen P. *Social Aspects of Collaborative Learning*. *International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. **2010**. Pp. 685–690.
27. Larson D. K., Sung C.-H. Comparing student performance: online versus blended versus face-to-face // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **2009**. Vol. 13. No. 1. Pp. 31–42.
28. Павельева Н. В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса // *Образование. Карьера. Общество*. **2010**. №3(29). URL: <http://cyberlenika.ru/article/n/kollaborativnoeobuchenie>.
29. Пушкарева Т. В. Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке // *Современные проблемы науки и образования*. **2015**. №1-1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17247>.
30. Trentin G. Technology-enhanced learning and networked collaborative learning // *Networked Collaborative Learning*. **2010**. Pp. 1–22. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9781843345015500015>.
31. Petrides K. V. Trait emotional intelligence theory // *Ind. Organ. Psychol.* **2010**. No. 136–139.
32. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space // *Br. J. Psychol.* **2007**. Vol. 98. Pp. 273–289. DOI: 10.1348/000712606X120618.
33. Киясов Н., Ларионова В. Дистанционное обучение в экстремальных условиях // *Интерфакс. Образование*. **2020**. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/>.
34. Бектасова Г. К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания // Педагогическое мастерство: мат-лы VIII Междунар. науч. конф. г. Москва, июнь 2016 г. М.: Буки-Веди, **2016**. С. 3–4.
35. Чикилева Л. С. Оптимизация учебного процесса в условиях цифровой образовательной среды как предиктор успешности дистанционного обучения // *Российский гуманитарный журнал*. **2021**. Т. 10. №1. С. 42–53.

Поступила в редакцию 11.05.2021 г.

После доработки – 17.05.2021 г.

DOI: 10.15643/libartrus-2021.3.3

Emotional interaction as a facilitator of IT-enhanced distance education

© M. V. Melnichuk*, M. A. Belogash

*Financial University under the Government of the Russian Federation
49 Leningradsky Avenue, GSP-3, 125993 Moscow, Russia.*

**Email: mvmelnichuk@fa.ru*

Academic socialization and academic success of university students in the context of IT-enhanced distant learning is the object of regard for educators and psychologists. Since affective and cognitive functions of the brain are inextricably integrated into the information processing system, emotional intelligence competences as the skills of regulating and using emotions as a guide to action have obtained a discrete role in the successful realization of the cognitive potential. Owing to the limitations of physical and mental interaction of students with the teacher and each other, emotionally resilient, positive-minded, empathic and motivated students are best adapted to IT-enhanced distant learning. Pedagogical expertise, mental and emotional flexibility of teachers ensure the adequate choice of collaborative learning techniques as a methodological support for creating a positive emotional context. The authors conclude that the efficiency of the collaborative learning models is conditional on the level of emotional intelligence competences of students. The development of emotional intelligence gives the opportunity for effective IT-enhanced distant learning.

Keywords: emotional intelligence, IT-enhanced distant learning, academic socialization, emotional intelligence competences, collaborative learning.

Published in Russian. Do not hesitate to contact us at edit@libartrus.com if you need translation of the article.

Please, cite the article: Melnichuk M. V., Belogash M. A. Emotional interaction as a facilitator of IT-enhanced distance education // *Liberal Arts in Russia*. 2021. Vol. 10. No. 3. Pp. 162–174.

References

1. Thorndike E. L. *Educational Psychology*. Vol. 1: The Original Nature of Man. Vol. 2: The Psychology of Learning. Vol. 3: Work and Fatigue, Individual Differences and Their Causes. New York: Teachers college press, 1913–1914.
2. Kulik C. C., Kulik J. A. *Computers in Human Behavior*. 1991. Vol. 7. Pp. 75–94.
3. Yuen-kuang C. L. *Computers & Education*. 2007. February. Vol. 48. No. 2. Pp. 216–233.
4. Clark R. *Review of Educational Research*. 1983. Winter. Vol. 53. No. 4. Pp. 445–459.
5. Kozma R. B. *Educational Technology Research and Development*. 1994. Vol. 42. No. 2. Pp. 7–19.
6. Kenny R. *ERIC*. ED470091. 2001.
7. Jonason P. K., Middleton J. P. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd ed. 2015.
8. Il'in V. V., Shaura E. K. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*. 2019. No. 3. Pp. 155–164.
9. Homans G. C. *Foreward to Equity & Justice in Social Behavior*. Ed. Greenberg J., Cohen R. L. Academic press, 1982.
10. Jung C. G. *The Collected Works of C. G. Jung*. Ed. Read H., Fordham M., Adler G. London: Routledge Kegan Paul, 1953–1980.
11. Fiske S. T. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2001.
12. Mayer J. D., Salovey P. *Intelligence*. 1993. Vol. 17. No. 4. Pp. 433–442. DOI: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).

13. Beldoch M. *Social Encounters*. Ed. Argyle M. Routledge. New York, **1973**.
14. Goulman D. *Emotsional'nyi intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ? [Emotional intellect. Why can it matter more than IQ?]*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, **2013**.
15. Steiner C. M. *Achieving Emotional Literacy*. New York: Avon Books, **1997**.
16. LeDoux J. E. *Anxious: The Modern Mind in the Age of Anxiety*. Oneworld Publications, **2015**.
17. Chickering A. W., Ehrmann S. C. *AAHE Bulletin*. **1996**. Vol. 49. Pp. 3–6. URL: https://www.researchgate.net/publication/246430027_Implementing_the_Seven_Principles_Technology_as_Lever.
18. Schrum L. M. *Education Digest*. **2000**. Vol. 66. No. 4. Pp. 43–48.
19. Kort B., Reilly R., Picard R. W. Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society Press, **2001**. Pp. 43–46.
20. Shen L., Wang M., Shen R. *Educational Technology & Society*. **2009**. Vol. 12. No. 2. Pp. 176–189.
21. Vygotskii L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow, **1996**.
22. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. Saint Petersburg, **2006**.
23. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental learning theory]*. Moscow, **1996**.
24. Shadrikov V. D. *Dukhovnye sposobnosti [Spiritual abilities]*. Moscow, **1996**.
25. Stern B. S. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. **2004**. Vol. 4. No. 2. URL: <https://citejournal.org/volume-4/issue-2-04/general/a-comparison-of-online-and-face-to-face-instruction-in-an-undergraduate-foundations-of-american-education-course/>.
26. Arvaja M., Häkkinen P. *Social Aspects of Collaborative Learning. International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. **2010**. Pp. 685–690.
27. Larson D. K., Sung C.-H. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **2009**. Vol. 13. No. 1. Pp. 31–42.
28. Pavel'eva N. V. *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo*. **2010**. No. 3(29). URL: <http://cyberlenika.ru/article/n/kolaborativnoeobuchenie>.
29. Pushkareva T. V. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. **2015**. No. 1-1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17247>.
30. Trentin G. *Networked Collaborative Learning*. **2010**. Pp. 1–22. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9781843345015500015>.
31. Petrides K. V. *Ind. Organ. Psychol*. **2010**. No. 136–139.
32. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. *Br. J. Psychol*. **2007**. Vol. 98. Pp. 273–289. DOI: 10.1348/000712606X120618.
33. Kiyasov N., Larionova V. *Interfaks. Obrazovanie*. **2020**. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/analytics/research/4491/>.
34. Bektasova G. K. *Pedagogicheskoe masterstvo: mat-ly VIII Mezhdunar. nauch. konf. g. Moscow: iyun' 2016 g. Moscow: Buki-Vedi*, **2016**. Pp. 3–4.
35. Chikileva L. S. *Liberal Arts in Russia*. **2021**. Vol. 10. No. 1. Pp. 42–53.

Received 11.05.2021.

Revised 17.05.2021.