

Татьяна Солодкова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС

Роль эмоционального интеллекта в преодолении
синдрома выгорания у педагогов

Татьяна Солодкова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС

**Роль эмоционального интеллекта в
преодолении синдрома
выгорания у педагогов**

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения эмоционального интеллекта как личностного ресурса преодоления синдрома выгорания.....	7
1.1. Теоретические подходы к изучению и развитию эмоционального интеллекта	7
1.2. Теоретические аспекты изучения и профилактики синдрома выгорания у педагогов.....	25
1.3. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания у педагогов.....	36
Основные выводы по главе 1.....	49
Глава 2. Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта как личностного ресурса преодоления синдрома выгорания у педагогов.....	51
2.1. Задачи, процедура и методы исследования.....	51
2.2. Анализ полученных результатов и их обсуждение.....	59
Основные выводы по главе 2.....	78
Глава 3. Разработка и реализация психологического тренинга по развитию эмоционального интеллекта.....	81
3.1. Теоретическое обоснование программы тренинга развития эмоционального интеллекта: содержательно-целевой аспект.....	81
3.2. Теоретические основы формально-методического аспекта программы тренинга.....	86
3.3. Результаты реализации программы развития эмоционального интеллекта.....	96
Основные выводы по главе 3.....	104
Заключение.....	107
Литература.....	111
Приложение.....	127

Введение

Как известно, каждый исторический период в развитии психологической науки характеризуется своими приоритетными направлениями и проблемами, различным уровнем популярности объектов исследования. В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии наблюдается рост интереса к изучению эмоционального интеллекта. Внимание исследователей к проблеме эмоционального интеллекта, по мнению американского психолога Дж.Б. Кэрролла, связано с тем, что данный конструкт хорошо согласуется с представлениями житейской психологии и расширяет сложившиеся научные представления о разнообразии человеческих способностей, тем самым, обогащая психологию [цит. по 117].

В теоретическом плане концепция эмоционального интеллекта отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов. С точки зрения практики данный конструкт получил свое развитие в связи с исследованием успешности человека в различных сферах жизни и деятельности. Перспективность и обоснованность использования понятия эмоционального интеллекта показаны во множестве работ, выполненных в рамках различных отраслей психологии.

Так, в исследованиях Р.К. Купера А. Савафа [125], Д. Гоулмана [38], Х. Вейзингера [145] и др. эмоциональный интеллект рассматривается как основополагающий фактор успешности жизнедеятельности человека; в работах Дж. Сиаррочи, Ф.П. Дина и С. Андерсона [127] и др. как предпосылка психического и физического здоровья. Роль эмоционального интеллекта как фактора продуктивной социально-психологической адаптации студентов изучена С.П. Деревянко [45], как интраличностного фактора эффективной социализации молодежи Т.П. Шемякиной и С.А. Богомаз [114]; как условие и фактор эффективной управленческой деятельности эмоциональный интеллект изучался А.С. Петровской [90], И.А. Егоровым [48], Т.А. Панковой [87]. В работе О.А. Айгуновой эмоциональный интеллект рассмотрен как важный элемент потенциала личности математически одаренных учащихся юношеского возраста [2].

В целом исследователи единодушны в признании факта, что высокий уровень эмоционального интеллекта является предпосылкой просо-

циального и иного позитивного поведения, а низкий уровень его развития связан с различными формами социальной дезадаптации.

Американскими психологами Дж.Д. Мейером, П. Сэловеем и Д.Р. Карузо [138] сформулировано теоретическое положение о том, что эмоциональный интеллект может рассматриваться как важный психологический ресурс личности, развитие которого, с одной стороны, способствует оптимальному функционированию человека, установлению конструктивных и взаимно продуктивных межличностных отношений, а, с другой, снижает риск возникновения различных форм личностной деструкции и социальной дезадаптации. Однако данный аспект в исследовании проблемы эмоционального интеллекта пока не получил дальнейшей научной разработки.

Одним из видов деструкции личности в процессе профессиональной деятельности выступает синдром выгорания, который возникает вследствие интенсивных и эмоционально насыщенных межличностных коммуникаций в процессе трудовой деятельности. Как показывают данные исследований М.В. Борисовой [22], Э.Р. Ганеевой [35], М.А. Воробьевой [31], Н.В. Мальцевой [73], А.А. Рукавишниковой [98] и др., наиболее подвержены синдрому выгорания и наименее защищены от его последствий представители педагогической профессии. В связи с этим проблема преодоления синдрома выгорания у педагогов, определение факторов, минимизирующих риск его развития, представляются важными вопросами для педагогической психологии на современном этапе ее развития.

Вместе с тем анализ исследований последних лет (О.И. Бабич [9], А.Ю. Василенко [26], А.Н. Густелева [42], Е.И. Гринь [40], и др.) позволяет утверждать, что в русле изучения проблематики преодоления синдрома выгорания оформляется ресурсный подход, который получил свое развитие и обособление на пересечении целого ряда проблемных областей современной психологии. В рамках данного направления изучена роль в преодолении синдрома выгорания таких личностных ресурсов как уровень осмысленности жизни, уровень самоактуализации, интернальность, конструктивное отношение к успехам и неудачам, высокая самооценка и др. В то же время анализ результатов исследования Е.Л. Носенко, А.И. Чоботарь и О.Б. Элькинбард [81], в котором показана адаптивная и стрессозащитная функции эмоционального интеллекта, а

также анализ результатов исследования И.Н. Андреевой [4], в котором обосновано положение об эмоциональном интеллекте как факторе самоактуализации личности в профессиональной деятельности, позволяет утверждать, что эмоциональный интеллект можно рассматривать как важный элемент системы личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания.

В монографии представлены результаты теоретического и экспериментального обоснования возможности рассмотрения эмоционального интеллекта как личностного ресурса преодоления синдрома выгорания. В работе теоретически обосновано, что эмоциональный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей, обеспечивающих идентификацию, понимание причин и управление как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей для успешного достижения целей и задач профессиональной деятельности и общения. Он включает в себя внутриличностный компонент (понимание и управление собственными эмоциями) и межличностный (понимание и управление эмоциями других людей).

В результате эмпирического исследования установлено, что для учителей характерен преимущественно средний уровень эмоционального интеллекта, его структурные элементы, как правило, не имеют однородной выраженности. Стаж профессиональной деятельности не играет решающей роли в развитии эмоционального интеллекта и не обуславливает индивидуальное своеобразие проявления его компонентов. Также в процессе исследования выявлено, что уровень развития эмоционального интеллекта и его структурных элементов определяет индивидуальную меру выраженности синдрома выгорания: низкому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень синдрома выгорания, и наоборот. Существуют отличия в проявлении синдрома выгорания у педагогов с различным соотношением уровней развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. Определено, что в прогнозировании оценки выраженности симптомов синдрома выгорания наиболее существенными являются показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и его составляющих. В целом представленные в работе данные уточняют теоретические представления об эмоциональном интеллекте как психологическом феномене и особенностях его проявления у учителей. Они позволяют рассмат-

ривать эмоциональный интеллект как важный личностный ресурс, способствующий снижению риска развития синдрома выгорания в процессе педагогической деятельности.

Результаты исследования могут найти практическое применение в различных областях психологической практики: психологическом просвещении, консультировании, психопрофилактической и психокоррекционной работе. Они могут быть использованы в работе психологов и психологических служб системы образования в целях снижения риска развития синдрома выгорания у педагогических работников и поддержания эффективности их профессиональной деятельности, а также при разработке лично-ориентированных программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов.

Автор считает своим долгом выразить слова благодарности своему научному руководителю доктору психологических наук, профессору кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования Владимиру Григорьевичу Асееву за помощь в подготовке и проведении исследования, результаты которого представлены в данной монографии.

Глава 1. Теоретические основы изучения эмоционального интеллекта как личностного ресурса преодоления синдрома выгорания

1.1. Теоретические подходы к изучению и развитию эмоционального интеллекта

Как известно, непривычно звучащий термин «эмоциональный интеллект» впервые появился в 1985 году в работе В. Пейна. Первая теоретическая модель эмоционального интеллекта была представлена в работах П. Сэловея и Дж. Мейера в 1990 году. По свидетельству ряда исследователей проблема эмоционального интеллекта получила широкое распространение благодаря публикациям американского ученого и публициста Д. Гоулмана. Как показывает обзор научных источников, со времени выхода первых публикаций к настоящему времени конструкт «эмоциональный интеллект» из популярного приобрел статус научного, о чем свидетельствует рост как теоретических, так и экспериментальных исследований в зарубежной и отечественной психологической науке.

Изучению различных аспектов проблемы эмоционального интеллекта посвящены работы Дж.Д. Мейера, П. Сэловея и Д.Р. Карузо [139], В. Петридеса, Н. Фредериксон и Э. Фёрнхема [131], Д. Гоулмана [37], [38], [39], Р. Бар-Она [121], [122], Дж. Сиаррочи [126], П. Фернандес-Беррокала и Н. Экстремера [130], Дж. Мэттьюса [137], И.Н. Андреевой [5], [6], [7], [8], Н.А. Батурина и Л.Г. Матеевой [10], О.А. Белкиной [12], О.В. Белоконь [13], С.П. Деревянко [44], [45], И.А. Егорова [48], Д.В. Люсина [71], [72], М.А. Нгуен [79], А.С. Петровской [90], И.В. Плужникова [91], А.И. Савенкова [100], И.С. Степанова [111] и др.

Отметим, что значительный интерес к проблеме эмоционального интеллекта связан с тем, что данный конструкт хорошо согласуется с представлениями житейской психологии, а также многочисленными утверждениями о практической важности эмоционального интеллекта в различных областях. В ряде научных и научно-популярных работ показано, что эмоциональный интеллект способствует успешности в различных сферах человеческой жизни: в бизнесе, в менеджменте, в образовании и пр. Хотя, по мнению ряда исследователей, эти утверждения часто оказываются завышенными, в настоящее время как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке имеются исследования, в которых показано важное теоретическое и прикладное значение понятия

эмоционального интеллекта. Так, в ряде работ установлено, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта является предпосылкой просоциального и иного позитивного поведения, его развитие оптимизирует межличностные взаимодействия. В то же время низкий уровень эмоционального интеллекта связан с социальной дезадаптацией: аффективными расстройствами (прежде всего с депрессией и тревогой), а также с различными формами отклоняющегося поведения (жестокостью, хулиганством, употреблением наркотиков и пр.).

Конечно, круг вопросов, обсуждаемый в рамках конструкта «эмоциональный интеллект» не является исключительно новым для психологической науки: исследования взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сфер человека имеют достаточно долгую историю. Как зарубежные, так и отечественные ученые пытались найти соединительный элемент для когнитивных и эмоциональных процессов. Так, А.С. Петровская [90] в своем диссертационном исследовании указывает на три этапа в развитии проблемы взаимосвязи аффективной и когнитивной сфер в рамках современной психологии. Первым этапом явилось изучение этого вопроса в конце XIX - начале XX вв. в русле психологии мышления, а позже, начиная с 1920-х годов, в рамках психологии интеллекта. На втором этапе развития проблемы исследователи сосредоточили внимание на влиянии эмоций на когнитивную сферу (теории М. Арнольд, Р. Лазаруса, С. Шехтера, А. Эллиса). На третьем, интегративном этапе, проблема приобретает новый ракурс изучения в рамках метакогнитивной психологии (А.В. Карпов, А.С. Петровская).

В статье И.Н. Андреевой [6] говорится о пяти периодах изучения эмоционального интеллекта, выделенных Дж. Мейером: 1) в 1900-1969 гг. исследования эмоций и интеллекта были относительно обособлены; 2) в 1970-1989 годах в центре внимания исследователей находилось взаимное влияние когнитивных и эмоциональных процессов; 3) в период с 1990 по 1993 годы эмоциональный интеллект был определен в качестве предмета психологического исследования; 4) с 1994 по 1997 год концепт был популяризован; 5) с 1998 года по настоящее время происходит прояснение сущности феномена. Как отмечает И.Н. Андреева, оформление понятия «эмоциональный интеллект» явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов, особенностях их взаимосвязи. Важнейшим достижением в этом процес-

се явилось «... обогащение представлений об эмоциях, расширение представлений об интеллекте, а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта» [6; 84].

К числу ключевых идей, составивших основу разработки проблематики эмоционального интеллекта, следует отнести положение о единстве аффекта и интеллекта, получившее свое развитие в трудах выдающихся отечественных ученых: Л.С. Выготского [32], С.Л. Рубинштейна [25], [97], А.В. Запорожца [51] и др. В западной психологии идея эмоционального интеллекта выросла из понятия социального интеллекта, которое разрабатывалось Э. Торндайком, Дж. Гилфордом, Г.Ю. Айзенком [цит. по 71], а также из представлений Х. Гарднера [93] о множественном интеллекте, который в рамках своей теории выделил внутриличностный и межличностный интеллект.

Обзор научной литературы показывает, что к настоящему времени в зарубежной и отечественной психологической науке оформилось несколько моделей эмоционального интеллекта, в которых конструкт «эмоциональный интеллект» принимает самые многообразные формы и содержание в зависимости от взглядов исследователей [55]. В работе Д.В. Люсина [71] указывается на две попытки классификации существующих моделей эмоционального интеллекта. Первая попытка принадлежит Дж.Д. Мейеру, Д.Р. Карузо и П. Сэловею, которые предложили различать модели способностей и смешанные модели. К первому типу относится их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второму типу - модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик.

Вторую попытку предприняли К.В. Петридес и Э. Фёрнхем. По их мнению, характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта. Они предложили следующее различие: эмоциональный интеллект как способность и эмоциональный интеллект как черта. Эмоциональный интеллект как способность относится к традиционной психологии интеллекта, поэтому для его измерения наиболее адекватен метод тестов. Эмоциональный интеллект как черта связан с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях и поэтому, как указывают К.В. Петридес и Э. Фёрнхем, для его измерения могут применяться опросники.

Кратко рассмотрим модели эмоционального интеллекта, представленные в исследованиях зарубежных и отечественных ученых.

Модель эмоционально-интеллектуальных способностей П. Сэловея, Дж.Д. Мейера и Д.Р. Карузо [139]. Данная модель относится к моделям способностей, так как в ней эмоциональный интеллект определяется как набор способностей, измеряемых с помощью тестов, состоящих из заданий, имеющих правильные и ошибочные ответы.

На первоначальном этапе исследований П. Сэловея и Дж.Д. Мейер трактовали эмоциональный интеллект как конструкт, состоящий из способностей трех типов: 1) идентификация и выражение эмоций; 2) регуляция эмоций; 3) использование эмоциональной информации в мышлении и в деятельности. Позже ученые уточнили предложенную модель, которая основывается на представлениях о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами, сигнализируют человеку о характере этих связей. Связи могут быть как актуальными, так и вспоминаемыми и воображаемыми. Изменение связей приводит к изменению эмоций, возникающих по этому поводу.

Таким образом, в новой модели П. Сэловея и Дж.Д. Мейера эмоциональный интеллект трактуется как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Структура эмоционального интеллекта в доработанной модели включает в себя четыре компонента, выстроенные в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно, причем каждый компонент данной модели касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

1) Идентификация эмоций. Представляет собой способность определять собственные эмоции по физическому состоянию, чувствам и мыслям; определять эмоции других людей через звуки, речь, внешний вид, поведение; способность точно выражать эмоции и потребности; способность различать подлинные эмоции и их имитацию.

2) Фасилитация мышления. Способность вызывать определенную эмоцию и затем контролировать ее; способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач.

3) Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

4) Управление эмоциями. Способность к контролю за эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных; способность к решению эмоционально нагруженных проблем без подавления, связанных с ними отрицательных эмоций.

На основе этой иерархической модели авторами был создан первый экспериментальный вариант методики для исследования эмоционального интеллекта – MEIS (Multi-factor Emotional Intelligence Test). Однако этот тест не удовлетворил авторов своими психометрическими показателями в области согласованности по субтестам и они продолжили работу. К 1999 г. к ним присоединился Д.Р. Карузо, и уже в 2002 г. они предложили новый тест – MSCEIT, V2.0. (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Эта методика оказалась более сбалансированной и непротиворечивой, показала хорошие психометрические результаты и получила наибольшее распространение. В настоящее время под руководством Е.А. Сергиенко выпущена русскоязычная версия теста MSCEIT V2.0. [105].

Модель эмоциональной компетентности Д. Гоулмана [38], [39]. Данная концепция основана на ранних идеях П. Сэловея и Дж.Д. Мейера с рядом дополнений. В ней эмоциональный интеллект понимается как сочетание когнитивных, личностных, мотивационных черт и относится к классу смешанных моделей эмоционального интеллекта. Согласно Д. Гоулману, эмоциональный интеллект - это «...способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения и не давать страданию лишиться себя способности думать, сопереживать и надеяться» [39; 61].

Структура эмоционального интеллекта по Д. Гоулману включает в себя следующие составляющие эмоционального интеллекта и связанные с ними личностные черты и социальные навыки: 1) Личностные навыки, которые определяют то, как мы управляем собой. К ним относятся: эмоциональное самосознание, точная самооценка, уверенность в себе, самоконтроль, открытость, адаптивность, воля к победе, инициатив-

ность, оптимизм. 2) Социальные навыки, которые определяют то, как мы управляем нашими отношениями с другими людьми. К социальным навыкам относятся: социальная чуткость, включающая в себя сопереживание, предупредительность, воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, умение регулировать конфликты, способность укреплять личные взаимоотношения, командная работа и сотрудничество [цит. по 111; 15]. Таким образом, данная структура эмоционального интеллекта включает в себя, с одной стороны, понимание эмоций, целей и результатов своего поведения и поведения других людей, а, с другой - умение регулировать свои эмоции и поведение и влиять на поведение других людей. В рамках данной модели Д. Гоулман и Р. Боятцис разработали мультиоценочный опросник эмоциональной компетентности (Emotional Competence Inventory) для организаций. Данная методика позволяет измерять такие компоненты эмоционального интеллекта как самосознание, самоуправление, социальное сознание, социальные навыки.

Некогнитивная модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она [121], [122]. Согласно Р. Бар-Ону, эмоциональный интеллект - это «... множество некогнитивных способностей и навыков, влияющих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения» [цит. по 93; 88].

Автор рассматривает эмоциональный интеллект как один из наиболее мощных факторов социальной адаптации. В частности, он связывает высокий эмоциональный интеллект со стратегиями совладания, направленными на проблему, считая их наиболее адаптивными. Низкий эмоциональный интеллект связывается им со стратегиями совладания, направленными на эмоции или на избегание проблем. Структура эмоционального интеллекта по Р. Бар-Ону включает в себя пять основных элементов:

1) внутриличностная сфера объединяет способности человека понимать себя и управлять собой: самоанализ (способность распознавать свои эмоции и их причины, осознание влияния этих эмоций на других людей); самоутверждение (способность открыто выражать свои мысли и чувства, умение отстаивать свою точку зрения); независимость; самоуважение (способность признавать свои сильные и слабые стороны, быть хорошего мнения о себе, несмотря на слабости); самореализация

(способность реализовать свой потенциал и быть удовлетворенным своими достижениями на работе и в личной жизни);

2) межличностная сфера затрагивает способности взаимодействовать и ладить с другими людьми и включает в себя такие компоненты как эмпатия; социальная ответственность (способность сотрудничать с другими людьми и быть полезным для других); межличностные отношения (способность устанавливать и поддерживать взаимные благоприятные отношения, способность к компромиссам);

3) адаптируемость включает такие способности решать проблемы как адекватная оценка действительности (способность воспринимать жизненные обстоятельства такими, какими они на самом деле являются, а не такими, какими хочется или не хочется их видеть); гибкость (способность согласовывать свои чувства, мысли и действия с изменяющимися условиями); умение решать проблемы (способность определить проблему, разработать план решения и реализовать его);

4) управление стрессом объединяет способности выдерживать стресс и контролировать свои импульсы: переносимость стресса (способность оставаться спокойным и сосредоточенным, конструктивно противостоять неблагоприятным событиям и противоречивым эмоциям); контроль над импульсами (способность сопротивляться искушению или отложить порыв к немедленному действию);

5) общее настроение включает такие компоненты как оптимизм (способность поддерживать реалистичную положительную установку, особенно при неблагоприятных обстоятельствах) и счастье (способность быть довольным жизнью, доставлять удовольствие себе и другим и с энтузиазмом и радостью предаваться ряду увлечений).

Модель эмоциональной самооффективности К.В. Петридеса и Э. Фёрнхема. В рамках данной модели авторы рассматривают эмоциональный интеллект как совокупность черт личности и поведения, связанных с эмоциями [141], [142]. На основе факторного анализа К.В. Петридесом выделены следующие структурные элементы (факторы) и их составляющие:

1) социабельность (Sociability) как склонность, стремление человека к общению с людьми, к установлению и расширению социальных контактов. Включает в себя такие характеристики личности как ассертивность (Assertiveness) - естественность и независимость от внешних

влияний и оценок, способность самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него; управление эмоциями других людей (Emotional management (others)) - способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; социальная компетентность (Social competence) - совокупность социальных, эмоциональных и когнитивных навыков, необходимых для успешной социальной адаптации.

2) эмоциональность (Emotionality) как мера эмоциональной реактивности, поведенческой и физиологической экспрессии эмоций. В данный фактор включены следующие элементы: эмоциональная экспрессия (Emotional expression) - выражение эмоций; эмпатия (Trait empathy) как способность точно определить эмоциональное состояние другого человека на основе мимических реакций, поступков, жестов и т. д.; межличностные навыки (Relationship skills); понимание эмоций (собственных и других людей) (Emotional perception (self and others));

3) самоконтроль (Self-control) как сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями. В данном факторе выделены: низкий уровень импульсивности (Impulsiveness low); управление стрессом (Stress management); регуляция эмоций (Emotional regulation);

4) личностное благополучие (Well-being) - совокупность характеристик личностного благополучия. Данный фактор состоит из чувства собственного достоинства (Self-esteem); «счастливость» - счастье как черта (Trait happiness); оптимистичность (Trait optimism).

Отметим, что данная модель близка по своему содержанию к смешанным моделям эмоционального интеллекта.

Модель эмоционального интеллекта Д. Люсина [71], [72]. Данная модель, по утверждению самого автора, не может быть отнесена ни к одному из классов существующих моделей. В основе модели лежит представление об эмоциональном интеллекте как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. С точки зрения автора способность к пониманию эмоций означает, что человек, во-первых, может распознавать эмоцию, т.е. устанавливать сам факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека; во-вторых, может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию

испытывает он сам или другой человек и найти для нее словесное выражение; в-третьих, понимает причины, вызвавшие данную эмоцию и следствия, к которым она приведет.

Способность же к управлению эмоциями, как указывает Д.В. Люсин, означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций, а также может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. Так как способность к пониманию и способность к управлению эмоциями может быть направлена и на собственные эмоции, и на эмоции других людей, автор выделяет два основных компонента эмоционального интеллекта: внутриличностный и межличностный. Автор представляет эмоциональный интеллект как конструкт, который имеет двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой - с личностными характеристиками. На основе данной теоретической модели автором был разработан опросник ЭМИн для измерения эмоционального интеллекта [69], [70]. Результаты психометрической проверки данной методики показывают, что опросник обладает достаточно высокой надежностью и рекомендован автором для использования в исследовательских целях.

Несомненный интерес представляет *клинико-психологическая модель эмоционального интеллекта*, представленная в исследовании И.В. Плужникова, посвященном изучению структуры эмоционального интеллекта при психических заболеваниях и его роли в симптомообразовании аффективных расстройств. Автор дает следующее определение эмоционального интеллекта: «Эмоциональный интеллект является относительно независимой от формального интеллекта метакогнитивной способностью, состоящей из трех иерархически организованных компонентов (восприятия, понимания и регуляции эмоциональных состояний), реализующихся в особой познавательной деятельности, основной целью которой является наиболее точное и эффективное отражение своих и чужих эмоций для успешного управления ими в целях и задачах другой деятельности (например, профессиональной деятельности, общения, переживания)» [91; 7].

Как указывает автор, любая деятельность человека сопровождается эмоциями, которые являются отражением субъектом отношения мо-

тивов этой деятельности к ее целям, для чего индивиду необходимо отражать эмоции (свои и эмоции других участников данной деятельности). Процесс отражения эмоций начинается с восприятия эмоций - базовой способности в структуре эмоционального интеллекта. Восприятие эмоций создает «сырой материал» - «чувственную ткань» (А.Н. Леонтьев) эмоций, которая на следующем этапе перерабатывается в системе понимания эмоций. Основная функция понимания эмоций - это установление причинно-следственных отношений между различными отражаемыми в данный момент эмоциями, а также между эмоциями и стоящими за ними мотивационно-смысловыми образованиями. Понимание эмоций, таким образом, объективизирует чувственную ткань эмоциональных состояний в системе значений, вводит ее в сферу сознания, что обеспечивает возможность предсказывать свое поведение и поведение другого человека.

Понимание каузальных отношений между эмоциями и мотивами порождает личностный смысл эмоционального состояния. Так начинается регуляция эмоций. Личностный смысл определяет субъективную значимость тех или иных эмоций для человека и, в соответствии с этим, помогает выбирать стратегии - либо поддержания (и усиления) актуального эмоционального состояния, либо его нивелирования. Стратегии регуляции эмоций, как замечает автор модели, могут быть как неосознаваемыми (защитные механизмы личности), так и осознаваемыми. В целом система сознательной регуляции призвана контролировать работу системы эмоциональной регуляции, которая может влиять на протекание деятельности (и основной, и деятельности эмоционального интеллекта) как организующе, так и дезорганизующе. После завершения этого процесса деятельность эмоционального интеллекта повторяется снова - для сличения [91].

Перспективным направлением в изучении феномена эмоционального интеллекта, по мнению А.В. Карпова и А.С. Петровской, может стать *метакогнитивный подход*, который является логическим продолжением когнитивной психологии на современном этапе ее развития и характеризуется переходом от аналитических установок к синтетическим в изучении процессов, являющихся одновременно и когнитивными, и регулятивными. Согласно представлениям А.В. Карпова и А.С. Петровской, эмоциональный интеллект является метапроцессуальным феноменом,

так как это образование является одновременно когнитивным (с точки зрения познания индивидом своих эмоций и чувств других людей) и регулятивным (позволяющим субъекту регулировать собственные эмоциональные процессы и контролировать эмоции окружающих) [55], [90].

Принципиальным для нашего исследования является вопрос о возможности развития эмоционального интеллекта. Этот вопрос в настоящее время рассматривается в двух аспектах: в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к пониманию и управлению эмоциями и в рамках целенаправленного тренингового воздействия на развитие отдельных сторон эмоционального интеллекта.

Интересный взгляд на проблему онтогенетического развития эмоционального интеллекта в зарубежной психологии представлен в работах Р.Д. Робертса, Дж. Мэттьюса, М. Зайднера [137], которые предложили модель развития способностей, лежащих в основе эмоционального интеллекта. Согласно данной модели на ранних этапах онтогенеза на эмоциональный интеллект влияют биологический («семейные гены») и культурный факторы, которые опосредованно взаимосвязаны между собой. Во-первых, на эмоциональный интеллект, по мнению авторов, влияют темпераментные свойства, такие как эмоциональная устойчивость и контроль своего социального поведения. Во-вторых, культурные правила относительно того, какие эмоции следует испытывать, как их выражать и как ими управлять. И, в-третьих, в более старшем возрасте, когда ребенок начинает осознавать себя как социального субъекта, способного влиять на собственное эмоциональное поведение и эмоциональное поведение других людей.

Следует отметить, что в отношении понимания сензитивного периода для развития эмоционального интеллекта в научной литературе существует три взаимодополняющие позиции. Первая позиция - основной сензитивный период для формирования эмоционального интеллекта приходится на три года. Вторая позиция состоит в том, что значительные изменения могут происходить до 20 лет (второй сензитивный период). Третья позиция заключается в том, что существенные изменения в эмоциональном интеллекте могут происходить в течение всей жизни.

Анализ научных публикаций показывает, что проблема развития эмоционального интеллекта нашла свое отражение также в работах русскоязычных исследователей.

Так, В.С. Юркевич исследует проблему эмоционального интеллекта и его развития у одаренных детей и подростков, отмечая, что «...современное общество во многих отношениях не только не способствует развитию эмоционального интеллекта, но деформирует сами эмоции, превращая их в эрзац» [118; 6]. На основе анализа зарубежного опыта автор утверждает, что эмоциональный интеллект поддается развитию и направленному обучению в большей мере, чем абстрактно-логический. Основным способом развития эмоционального интеллекта заключается в стимулировании воображения, использовании наиболее мощного, главного средства развития эмоционального интеллекта - сюжетно-ролевой игры. По результатам исследований, выполненных под руководством В.С. Юркевич, установлено, что у девяносто пяти процентов особо одаренных детей в той или иной мере отмечаются трудности функционирования эмоционального интеллекта, которые, в свою очередь, обуславливают трудности особо одаренных детей в общении и в познавательной деятельности.

Как показывает обзор научных публикаций, идея развития эмоционального интеллекта оказалась достаточно востребованной в сфере образования США, Европы, Израиля и других стран. Работа в данном направлении начата и в нашей стране. По мнению ряда ученых, реализация программ повышения эмоциональной грамотности оказывает позитивное влияние на психическое здоровье, способствует снижению употребления алкоголя и табака, препятствует антисоциальному поведению, в определенной мере способствует академической успешности [123], [130], [142]. Безусловно, подобные программы нуждаются в оценке их эффективности.

Анализу биологических и социальных предпосылок развития эмоционального интеллекта посвящена публикация И.Н. Андреевой [7]. К биологическим предпосылкам развития эмоционального интеллекта автором отнесены: уровень эмоционального развития родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации. К социальным предпосылкам эмоционального интеллекта автором причислены: синтония, закономерно сменяющаяся рационализацией, степень развития самосознания, уверенность в своей эмоциональной компетентности, уровень образования и семейный доход, эмо-

ционально благополучные отношения между родителями, андрогинность, внешний локус контроля и религиозность.

В исследовании Т.П. Березовской [15] показано, что развитие эмоционального интеллекта возможно посредством специально организованного обучения и воспитания. В ее эмпирическом исследовании установлено, что технология обучения, концептуальной основой которой является положение о развивающих эффектах синтеза художественного (в частности, обучение сценической деятельности) и научного познания психики человека, способствует эмоциональному развитию учащихся старшего школьного возраста. Другая работа Т.П. Березовской [14] посвящена теоретическому осмыслению психологического тренинга как эффективной форме развития эмоционального интеллекта сотрудников организации. На основе анализа практического опыта автора, полученного в процессе проведения тренинга, в статье представлено содержательное наполнение тренинга и методические рекомендации по его проведению.

В публикации С.П. Деревянко [44] рассмотрены характерные особенности развития эмоционального интеллекта в тренинговых группах. Показаны различия в системных характеристиках (цель, объект, характер воздействия) тренингов развития эмоционального интеллекта гуманистической, поведенческой, когнитивной направленности. В качестве основных методов тренингового воздействия рассматриваются игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы. В исследовании также описаны организационные аспекты тренингового воздействия (комплектование групп, цикличность занятий).

Особый интерес для нашего исследования представляет работа И.А. Манойловой [74], так как в ней эмоциональный интеллект рассматривается как неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, как важнейший фактор, определяющий продуктивность деятельности педагогов. Автором установлено, что в представлениях об «идеальном педагоге» у учащихся, родителей, психологов и самих педагогов содержатся, прежде всего, нравственные качества личности, проявляющиеся в общении и относящиеся к основным компонентам эмоционального интеллекта. У высокопродуктивных педагогов свойства эмоционального интеллекта опосредуют гуманистическую направленность во взаимодействии с учениками и другими субъектами образова-

тельного пространства. В рамках данного исследования автором апробирована комплексная программа развития внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта и обоснована ее эффективность как средства формирования эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов.

Значительный интерес представляет также исследование Е.И. Гринь [40], в котором излагаются результаты изучения психологических факторов, выступающих как личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов. Наряду с личностными свойствами, препятствующими развитию психического выгорания у спортсменов, рассматривался эмоциональный интеллект как фактор его преодоления. Автором разработан и апробирован тренинг развития психологической культуры, реализация которого привела к достоверному повышению эмоционального интеллекта у спортсменов экспериментальной группы.

Исследование А.А. Панкратовой посвящено анализу различных подходов к формированию эмоционального интеллекта и способностей, входящих в его состав. На основе анализа теории эмоционального интеллекта Дж.Д. Мейера, П. Сэловея и Д.Р. Карузо и некоторых собственных уточнений А.А. Панкратова дает следующее определение понятия эмоционального интеллекта: «Эмоциональный интеллект - это способность вызывать и сохранять положительные (радость) и отрицательные (гнев, страх, печаль) эмоции; способность переводить положительные эмоции в отрицательные (и наоборот) по поводу некоторого события у себя или у другого человека - с целью добиться соответствующего поведения...» [88; 2].

К основным подходам к формированию эмоционального интеллекта, по мнению автора, можно отнести психологический тренинг в рамках модели способностей (Дж.Д. Мейера, П. Сэловея и Д.Р. Карузо), обучающую программу МЕТТ Пола Экмана (Microexpression Training Tool), рационально-эмотивную психотерапию (А. Эллис), разработку доминантных сценариев в лингвистике (А.А. Котов), актерскую практику (К.С. Станиславский и др.). На основе проделанного автором анализа выдвигается гипотеза о том, что наиболее эффективным методом формирования эмоционального интеллекта может стать актерско-режиссерский тренинг. Гипотеза основывается на выводе о том, что в актерской прак-

тике на более глубоком уровне описаны приемы, применяемые в других подходах к формированию эмоционального интеллекта.

Сделаем краткий обзор исследований, посвященных различным аспектам изучения эмоционального интеллекта и представленных в публикациях Н.А. Выскочил, Ю.В. Давыдовой, С.П. Деревянко, И.А. Егорова, А.С. Петровской, Т.А. Панковой, Т.В. Корниловой и Е.В. Новотоцкой-Власовой, Т.П. Шемякиной и С.А. Богомаз.

Н.А. Выскочил изучена связь между формально-динамическими свойствами индивидуальности и эмоциональном интеллектом. Установлено, что специфика связей меняется в зависимости от сферы поведения. Для психомоторной сферы поведения характерно, что, чем выше активность, гибкость при переключении с одних форм двигательной активности на другие и ощущение уверенности в себе в процессе психомоторной деятельности, тем выше показатели как внутриличностного, так и межличностного интеллекта. Для интеллектуальной сферы поведения характерно, что, чем выше способность к обучению, гибкость мышления, скорость умственных процессов и ниже чувствительность, тем выше показатели эмоционального интеллекта. В коммуникативной сфере низкая чувствительность к неудачам в общении, ощущение радости и уверенности в себе в процессе взаимодействия с другими способствует высоким показателям эмоционального интеллекта [33].

В другом исследовании Н.А. Выскочил выявлены различия в эмоциональном интеллекте экстравертов-интровертов и эмоционально стабильных-нестабильных людей. Экстраверты превосходят интровертов в понимании и управлении эмоциями других людей и обладают более высоким межличностным эмоциональным интеллектом, а у интровертов, в свою очередь, выше показатели по уровню контроля экспрессии. Эмоционально стабильные люди в отличие от эмоционально нестабильных обладают высоким внутриличностным и межличностным эмоциональным интеллектом, лучше понимают и управляют своими и чужими эмоциями. В целом показано, что экстраверсия и нейротизм, образуя разные стратегии взаимодействия с окружающим миром, задают рамки развития эмоционального интеллекта [34].

Ю.В. Давыдовой изучены признаки, функции и особенности проявления эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. В ее исследовании показано, что функциями эмоционального интеллекта явля-

ется обеспечение успешности деятельности, оптимизация и гармонизация процессов внутриличностного и межличностного взаимодействия. В подростковом возрасте существуют поло-ролевые различия эмоционального интеллекта: общий показатель эмоционального интеллекта выше у девочек, и это различие сохраняется весь подростковый период. Выявлено общее и специфическое в проявлении эмоционального интеллекта у подростков пяти социальных групп: из православной гимназии, из московской общеобразовательной школы, из футбольного клуба, из неблагополучных семей и девиантных подростков. Обоснована необходимость целенаправленного и систематического развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте [43].

В исследовании А.С. Петровской [90] выявлена взаимосвязь между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и результативными параметрами управленческой деятельности. В данном исследовании также установлено, что эмоциональный интеллект обеспечивает выбор оптимального управленческого стиля, минимизирует возможность выбора попустительского стиля как наименее эффективного.

И.А. Егоровым [48] показано, что уровень эмоционального интеллекта руководителя влияет на эффективность выполнения управленческих функций. Руководители организаций, обладающие высоким показателем коэффициента эмоционального интеллекта, более эффективно выполняют те управленческие функции, которые лежат в сфере межличностных отношений.

Исследование Т.А. Панковой также посвящено изучению роли эмоционального интеллекта в эффективности управленческой деятельности. При этом данное исследование интересно для нас тем, что в нем обсуждается проблематика взаимосвязи синдрома выгорания и эмоционального интеллекта. В исследовании показано, что руководители с высоким уровнем эмоционального интеллекта меньше подвержены эмоциональному выгоранию. Эмоциональный интеллект рассматривается автором как фактор, который обеспечивает руководителю успешность взаимодействия с окружающими. «Умение понимать и управлять эмоциями является основой самосознания, саморегуляции, эмпатии и различных социальных навыков, необходимых во всех сферах социальной жизни, в том числе и в профессиональной деятельности. Эмоциональ-

ный интеллект является особенно востребованным в работе, связанной с постоянным общением и руководством коллективом» [87; 12].

В работе С.П. Деревянко [45] представлены результаты исследования проблемы взаимосвязи эмоционального интеллекта и его составляющих с основными показателями социально-психологической адаптации студентов. В ходе анализа эмпирических данных установлено, что в сфере эмоциональных переживаний эмоциональный интеллект выполняет преимущественно регулирующую роль: способствует повышению уровня эмоционального комфорта личности посредством мотивационно-волевой саморегуляции и когнитивной переработки эмоциональных стимулов. В то же время выраженность эмотивных составляющих эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность и эмпатия) влияет на снижение уровня эмоциональной комфортности, предположительно - вследствие накопления, длительной фиксации и преобладания в сознании негативно окрашенного эмоционального опыта. Автор также установил, что в сфере субъект-субъектных отношений эмоциональный интеллект выполняет стимулирующую роль: побуждает к безусловному принятию других и самого себя, независимо от качественных характеристик образа, закрепленного в сознании.

Исследование Е.В. Новотоцкой-Власовой [80] посвящено изучению взаимосвязи эмоционального интеллекта и таких характеристик личности как толерантность к неопределенности, готовность к риску и рациональности как фактора принятия решений. В результате исследования обнаружено, что компоненты эмоционального интеллекта положительно связаны с толерантностью и отрицательно с интолерантностью к неопределенности как стремлением к простоте и контролю в межличностных отношениях. В частности, установлено, что чем выше способность понимать эмоциональные состояния через их вербальные проявления, тем выше толерантность к неопределенности, готовность к самоконтролю действий и опоре на собственный потенциал, стремление к упорядоченности и ясности в делах и ниже стремление к простоте и контролю в межличностных отношениях. Высокий уровень способности вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные также отрицательно коррелирует со стремлением к простоте и контролю в межличностных отношениях как показателем интолерантности личности.

Заслуживают внимания результаты исследования Т.В. Корниловой и Е.В. Новотоцкой-Власовой [58], в котором средствами структурного моделирования верифицирована гипотеза о регулятивной роли уровней нравственного самосознания личности по отношению к эмоциональному интеллекту. В исследовании получила свое эмпирическое подтверждение гипотеза, согласно которой эмоциональный интеллект зависит от особенностей нравственного самосознания личности. Сформированность личностных ценностей, предполагающих децентрацию в индивидуальной морали (ориентировку на Другого), обуславливает развитие межличностного эмоционального интеллекта, а более низкий уровень (ориентировка только на свои интересы) детерминирует развитие внутриличностного эмоционального интеллекта. В целом показано, что межличностный и внутриличностный интеллект обуславливаются включением в разные динамические регулятивные системы и зависят от уровневых переходов между стадиями морального развития.

В работе Т.П. Шемякиной и С.А. Богомаз [114] представлены результаты эмпирической проверки предположения о том, что степень развития эмоционального интеллекта у молодых людей, наряду с уровнем развития абстрактно-логического интеллекта, можно рассматривать в качестве интраличностного фактора, определяющего эффективность процесса социализации. Однако полученные данные показали, что лишь эмоциональный интеллект молодых людей оказался значимо связанным со степенью их социальной адаптации и вносит вклад в достижение высокого уровня социализации. Данный факт исследователи связывают со спецификой современной жизни, которая становится по своей природе все в большей мере коммуникативной и в ней все бóльшую значимость приобретают переживания человека.

Таким образом, теоретический обзор научной литературы по проблеме эмоционального интеллекта показал, что понятие «эмоциональный интеллект» приобрело статус научного; в целом концепция эмоционального интеллекта отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов. Перспективность и обоснованность использования конструкта «эмоциональный интеллект» подтверждаются множеством работ, выполненных в рамках общей, социальной, организационной и клинической психологии.

Теоретический анализ научной литературы позволяет определить нам понятие эмоционального интеллекта следующим образом. Эмоциональный интеллект - это совокупность ментальных способностей, обеспечивающих идентификацию (опознание и вербальное выражение), понимание причин и управление (способность вызывать, сохранять и изменять) как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей для успешного достижения целей и задач другой деятельности (например, профессиональной деятельности, общения).

В онтогенетическом развитии эмоциональный интеллект не является врожденной характеристикой, а детерминирован как биологически, так и социокультурными факторами, что позволяет оказывать на него формирующее воздействие в различные возрастные периоды. При этом, рассматривая эмоциональный интеллект как гипотетический конструкт, формирующее воздействие должно иметь опосредованный характер, через развитие его отдельных элементов.

Развитие эмоционального интеллекта как механизма осознанной регуляции, управления собственными эмоциями и эмоциями других людей может позитивно влиять на межличностное взаимодействие, что является чрезвычайно важным для профессий, связанных с общением, а также способствовать повышению субъективного качества жизни человека.

1.2. Теоретические аспекты изучения и профилактики синдрома выгорания у педагогов

Термин «выгорание» является русским переводом с английского языка термина «burnout», который впервые появился в 1969 году в работе Х.Брэдли [124], а затем в 1974 году в работе Х.Дж. Фрейденберга и стал применяться для описания психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [132]. При этом, как указывает В.В. Лукьянов, при переводе английского термина «burnout» на русский язык отечественными авторами использовались разные варианты: 1) эмоциональное выгорание - наиболее распространенный вариант; 2) эмоциональное перегорание; 3) эмоциональное сгорание; 4) психическое выго-

вание; 5) профессиональное выгорание; 6) синдром профессиональной деформации [68].

В 2007 году объединенной группой отечественных, а также украинских и белорусских исследователей, принято решение использовать единый термин - «синдром выгорания» - без каких-либо уточняющих прилагательных. Авторы наиболее известных монографий по проблемам выгорания на постсоветском пространстве В.В. Лукьянов, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.Е. Орел, Л.Н. Юрьева и др. подчеркивают, что речь идет не о новом определении, а об унифицированном использовании словосочетания как единственного перевода с английского языка, что, по мнению ученых, позволит прекратить поток новых попыток литературного перевода термина «burnout» [86], [94], [107].

Как показывает обзор научной литературы, в настоящее время не существует единого взгляда на генезис, детерминанты и структуру синдрома выгорания. Однако как зарубежными, так и отечественными учеными предпринимались попытки анализа, систематизации и обобщения исследований по проблеме выгорания. Исследованию становления теоретических представлений о синдроме выгорания в зарубежной и отечественной психологии посвящены работы В.Б. Шауфели и Д. Энзмана [143], К. Маслач [135], [136], К.Л. Купера, Ф.Дж. Дейва и М.П. О'Драйсколла [83], Е.В. Ермаковой [49], В.Е. Орла [85], Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [30], Л.И. Ларенцовой Л.М. и Барденштейна [64] и др.

Отметим, что анализ и систематизация существующих теоретических представлений о синдроме выгорания осуществляется по разным основаниям. Одним из оснований для классификации научных взглядов на синдром выгорания выступает класс психических явлений. В соответствии с этим основанием выделены результативный и процессуальный подходы. Согласно первому, результативному подходу, выгорание рассматривается как состояние, включающее в себя ряд структурных элементов. В рамках второго, процессуального подхода, выгорание рассматривается как процесс, включающий ряд следующих друг за другом стадий (фаз). Такой подход к выгоранию представлен в исследованиях М. Буриша, К. Чернисса, Дж. Эделвича и А. Бродски.

В рамках результативного подхода к определению синдрома выгорания выделяют также мультифакторные и однофакторные модели. Ос-

нованием для классификации теоретических подходов в данном случае выступает количество элементов, включенных в структуру синдрома. К мультифакторному подходу исследователи относят следующие модели выгорания: двухфакторная модель (Д.Диерендох, В.Шауфели, К.Сиксма); трехфакторная модель (К. Маслач, С. Джексон, Д. Грин, А.-М. Гарден и др.); четырехфакторная модель (Фирт, Минс, Ивански, Шваб). Модели, относящиеся к однофакторному подходу, представлены в работах А. Пайнс, И. Аронсона, Дж. Джоунса.

Следующим основанием для классификации научных взглядов на синдром выгорания рассматриваются детерминанты синдрома. Как показывает обзор научной литературы, в настоящее время исследователями выделены следующие группы факторов: личностный, ролевой, организационный (К. Маслач, А. Пайнс, И. Аронсон, Б. Перлман, И.А. Хартман и др.) [30]; внешние, внутренние (В.В. Бойко) [19], [20]; индивидуальные, организационные (В.В. Орел) [84]; личностные, ситуативные, профессиональные требования (Е.С. Старченкова) [110]; индивидуальные (внутриличностные), межличностные, организационные, социальные (Л.И. Ларенцова и Л.М. Барденштейн) [64].

В рамках индивидуального подхода к объяснению синдрома выгорания исследователи акцентируют внимание на роли индивидуально-психологических характеристик личности. К данному подходу исследователи относят следующие модели: 1) синдром выгорания как модель неспособная сохранить собственное идеализированное самовыражение (Х.Дж. Фрейденбергер и Дж. Ричелсон); 2) синдром выгорания как модель прогрессирующего разочарования (Дж. Эделвич и А. Бродски); 3) синдром выгорания как модель ошибочных ожиданий (С.Т. Мейер); 4) синдром выгорания как модель нарушенных действий (М. Буриш); 5) синдром выгорания как модель потери ресурсов (С.Е. Хобфолл и Дж. Фриди); 6) психоаналитическая модель синдрома выгорания (Х.Дж. Фишер); экзистенциальная модель синдрома выгорания (А. Пайнс; А. Лэнгле).

В рамках межличностного подхода синдром выгорания рассматривается как следствие недостаточной социальной компетенции, дефицита взаимности или результат сильного эмоционального напряжения и эмоциональных усилий в условиях профессионально вынужденного, особым образом регламентированного межличностного общения. Меж-

личностный подход к рассмотрению синдрома выгорания представлен следующими моделями: 1) синдром выгорания как модель недостаточной социальной компетенции (Д. Харрисон); 2) синдром выгорания как модель эмоциональной перегрузки (К. Маслач и др.); 3) синдром выгорания как модель недостатка взаимности (Б.П. Буунк и В.Б. Шауфели); синдром выгорания как модель эмоциональных усилий (Дж.А. Моррис и Д.К. Фельдман; А.Р. Хохшильд).

В рамках организационного подхода в качестве главного источника развития синдрома выгорания рассматриваются факторы рабочей среды: кадровая политика, график работы, характер руководства, система вознаграждений, социально-психологический климат и т.п. К данному классу исследователи относят следующие модели синдрома выгорания: 1) синдром выгорания как «шок реальности» (К. Чернисс); синдром выгорания как модель «вирулентного процесса» (Р.Т. Голембиевский и др.).

С позиций социального подхода синдром выгорания рассматривается как результат комплексного взаимодействия внешних и внутренних факторов. Данный подход представлен следующими моделями: 1) синдром выгорания как модель отчуждения (Х.Дж. Каргер); 2) синдром выгорания как модель несоответствия между поверхностными и скрытыми функциями организации (Дж.А. Хэнди); 3) синдром выгорания как модель продукта культуры (Д.Е. Мейерсен); 4) синдром выгорания как модель несоответствия между личностью и работой (К. Маслач и М.П. Лейтер). Как отмечают исследователи, данная модель представляется довольно перспективной, поскольку она позволяет найти не только совокупное влияние различных факторов в каждом конкретном случае выгорания, но и обеспечить адекватные предупреждающие меры [67].

Отметим, что при всем многообразии подходов к пониманию характера и структуры выгорания, генезиса выгорания, основных детерминант выгорания, определению места выгорания в системе психологических категорий и понятий, исследователи единодушны в понимании сути данного явления как негативного. Так, К. Кордес и Т. Даурти дали обзор различных исследований выгорания и представили следующие наиболее распространенные его определения в зарубежной психологии: 1) ослабление, изнурение, истощение; 2) утрата творческих способностей/креативности; 3) отсутствие преданности работе; 4) отчужденность

в отношениях с клиентами, коллегами и отстраненность в работе и организации; 5) реакция на хронический стресс, достигший своего предела; 6) синдром неадекватной установки по отношению к клиентам и самому себе; этот синдром часто связан с «некомфортными» физическими и эмоциональными симптомами [цит. по 83; 112-113]. В отечественной психологической науке негативная коннотация понятия синдрома выгорания выражена через рассмотрение его как дезадапционного феномена (В.В. Бойко [19], [20], В.Е. Орел [84], М.В. Борисова [22] и др.), профессиональной деформации, деструкции личности (Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова [30], О. В. Крапивина [59], Л.А. Китаев-Смык [56], Ю.П. Поварёнков [92] и др.).

Негативная сущность синдрома выгорания также отражена в его симптомах, количественный и качественный характер которых значительно варьируется у разных исследователей. Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова указывают, что в настоящее время исследователями выделено свыше 100 симптомов выгорания [цит. по 30; 36-37]. В исследовании А.А. Руковишникова приведена классификация симптомов, в соответствии с которой симптомы выгорания разделены на следующие категории: 1) аффективные; 2) когнитивные; 3) физические; 4) поведенческие; 5) мотивационные [98].

Отметим также, что в МКБ-10 «синдром выгорания» выделен в отдельный диагностический таксон - Z73 (проблемы связанные с трудностями управления своей жизнью), а Всемирная Организация Здравоохранения признала, что синдром эмоционального выгорания требует медицинского вмешательства.

В отечественной психологии интерес к феномену выгорания как самостоятельному явлению возник сравнительно недавно. Как показывает обзор литературы, первые публикации отечественных ученых В.В. Бойко [19], [20], Л.А. Китаева-Смыка [56], Т.В. Форманюк [113], Е.С. Старченковой [110], С.В. Умняшкиной [112] и др. в большей степени носили постановочный характер или описывали конкретные эмпирические результаты. Рассмотрим идеи тех отечественных исследователей, которые представляют наибольший интерес для нашего исследования.

Во-первых, это положения первой в отечественной психологической науке концепции выгорания, разработанной В.Е. Орлом и его коллегами [84]. В своих работах В.Е. Орел представил выгорание как «ан-

тисистему», возникающую и функционирующую внутри разных систем жизнедеятельности личности и оказывающую разрушительное воздействие на них. Выгорание рассматривается автором как «целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих базовые компоненты выгорания, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности... Синдром выгорания представляет собой дезадаптационный феномен, действие которого проявляется на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном. Данный феномен оказывает негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом, а также имеет отрицательные последствия и в сферах «непрофессиональной» жизни, где наблюдается дифференцированное влияние его составляющих на разные показатели жизни» [84; 80].

В рамках данной концепции личностные детерминанты выгорания рассматриваются как внутренние источники его возникновения. Выгорание детерминируется структурой личностных характеристик, образующих две группы: черты, провоцирующие выгорание («катализаторы выгорания») и характеристики, тормозящие его функционирование («ингибиторы выгорания»). При этом, как отмечает В.Е. Орел, личностные детерминанты являются важным, но не единственным источником возникновения выгорания. Вторым источником являются условия материальной и социальной среды, а также содержание профессиональной деятельности. Стимулом к возникновению выгорания является противоречие между внутренними и внешними факторами, затрудняющими процесс реализации профессионалом своих целей.

Интересны для нашего исследования идеи, представленные в работах Л.А. Китаева-Смыка [56]. В частности, известный ученый обращает внимание на возникновение выгорания у сотрудников в благоприятных условиях работы и жизни. «...Несоответствие условий жизни и работы чаяниям и способностям человека, - пишет он, - создают «стресс жизни»..., ведут к «выгоранию». Здесь все более или менее ясно. В отличие от этого, «выгорание» из-за психического истощения при обслу-

живании клиентов в благоприятных (часто даже очень хороших!) условиях работы и жизни остается загадочным явлением» [там же; 748].

Причину выгорания в благоприятных условиях профессиональной деятельности Л.А. Китаев-Смык видит в специфике профессионального общения. «...как бы ни были благоприятны условия труда по обслуживанию клиентов ..., все же это не обыденное, не произвольное общение с людьми. Профессия обязывает «общаться», обслуживая их в соответствии с заданными нормами и, главное, «искренне» источая позитивные эмоции, даже, когда истинного повода для них нет у социального работника (врача, продавца и т.п.). И когда он печален или рассержен, и когда его личные радости никак не соотносятся с обслуживаемыми людьми» [там же; 748]. По утверждению ученого такого рода профессионально вынужденное общение со многими людьми противостоит для определенного типа личностей. При этом автор акцентирует внимание, что противостоит чрезмерного служебного «общения» часто усугубляется его установками: быть душевным, внимательным, учтивым, понимающим, бесконфликтным, терпимым и пр. Безусловно, «... в этом «общении» нет ничего плохого, но все же, оно не душевное, а вынужденное» [там же; 749].

Особого внимания также заслуживает исследование «не выгорающих» личностей, проведенное Л.А. Китаевым-Смыком совместно с Т.В. Колбиной. Его результаты показывают, что «не выгорающую личность» отличают: 1) уравновешенность психических процессов, интернальность; 2) постоянное видение позитивных последствий любых своих начинаний и в больших делах, и в малых; 3) любовь к работе благодаря созданию новизны в ней; 4) ироничность как способность к тонкой насмешке без рассерженности и равнодушия; 5) способность видеть бесконечное разнообразие и изменчивость всего как источник удовлетворения жизнью; 6) умеренный фатализм; 7) способность быть источником душевного тепла для других людей.

Важными представляются нам также критические замечания Л.А. Китаева-Смыка, касающиеся ошибочных подходов к пониманию выгорания. Он отмечает, что неполноценны подходы к выгоранию, в которых рассматриваются только его эмоциональная составляющая и не обращается внимание на прочие его компоненты. Бесперспективен, по его мнению, и взгляд на выгорание, связанный лишь с оценкой утраты про-

фессиональных успехов человека. Кроме того, исследователь указывает, что можно сравнивать симптомы выгорания с симптоматикой «стресса жизни», но нельзя путать их, т.к. это ведет к утрате отчетливого представления о выгорании как о специфическом, самостоятельном явлении. Критикует Л.А. Китаев-Смык попытки исследователей рассматривать выгорание как процесс, состоящий из трех фаз, присущих динамике стресса, описанных Гансом Селье. Ошибочными также считает взгляды на выгорание как механизм психологической защиты от психотравмирующих воздействий или защитные состояния, возникающие при стрессе.

В целом Л.А. Китаев-Смык определяет синдром выгорания как «... многоликое сочетание стрессовых расстройств преимущественно с психолого-социальными проявлениями» [там же; 761-762]. Обсуждая вопрос преодоления, «лечения» синдрома выгорания Л.А. Китаев-Смык замечает, что необходимо измениться самой личности «... стать другой, у которой выгорания уже нет» [там же; 752]. Для этого известный ученый предлагает двигаться по пути познания, «усложняться» личности человека, приобретая новые знания.

В последнее время в отечественной психологии наметился значительный прогресс в исследовании феноменологии, детерминант, структуры, закономерностей становления, проявления и развития выгорания у специалистов различных профессиональных групп. При этом, как показывают данные многочисленных исследований, одной из наиболее уязвимых профессиональных групп являются работники сферы образования: воспитатели детских садов, школьные учителя, преподаватели средних и высших профессиональных учебных заведений. Так, изучению синдрома выгорания у представителей педагогической профессии посвящены исследования М.В. Борисовой [22], М.А. Воробьевой [31], Э.Р. Ганеевой [35], О.Н. Гнездиловой [36], С.Н. Губиной [41], И.А. Куратовой [62], В.В. Кустовой [63], Н.В. Мальцевой [73], Д.Р. Мерзляковой [76], А.А. Рукавишниковой [98] и др.

Значительный интерес для нас представляет исследование М.В. Борисовой, так как в нем на основе анализа эмоциогенных компонентов педагогической деятельности, во-первых, выявлены специфические условия педагогической деятельности, способствующие возникновению синдрома выгорания у учителей, а, во-вторых, показано, что системообразующими детерминантами возникновения синдрома выгорания явля-

ются индивидуально-психологические особенности личности педагогов. Автором показано, что «... эмоциогенность педагогического труда обусловливается его спецификой, а именно особенностями трех основных структурных компонентов труда учителя: педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя» [22; 79]. В работе выявлены следующие особенности педагогической деятельности, обуславливающие риск развития синдрома выгорания: 1) высокая социальная ответственность за результаты своих действий; 2) информационные перегрузки в сочетании с дефицитом времени; 3) неопределенность возникающих педагогических ситуаций; 4) необходимость быстрого принятия решений; 5) повседневная рутина, выражающаяся в стандартности, повторяемости элементов, высокой технологичности труда учителя; 6) ролевая конфликтность; 7) социальная оценка; 8) организационные проблемы; 9) чрезмерная перегруженность учителей; 10) отсроченность и относительность результатов деятельности.

Также в исследовании определены особенности педагогического общения, которые способствуют формированию синдрома выгорания. К ним относятся психологический климат (для педагогических коллективов, как правило, характерен высокий уровень конфликтности); необходимость осуществления частых и продолжительных контактов с людьми; взаимодействие с различными социальными группами (учащиеся, их родители, коллеги, представители администрации). Выявлены также особенности личности, обуславливающие эмоциональное неблагополучие педагогов, в частности, рассогласование между индивидуально-типологическими особенностями личности и характером педагогической деятельности.

В исследовании Н.С. Пряжникова и Е.Г. Ожоговой [95] изучались основные причины, провоцирующие синдром выгорания, а также стратегии преодоления синдрома в работе педагогов (на примере учителей начальных классов). По результатам опроса педагогов выявлено, что основным фактором выгорания выступает напряженная атмосфера в коллективе, вследствие различного рода конфликтов с учащимися, родителями, коллегами и администрацией образовательного учреждения, а также отсутствием социальной поддержки со стороны других людей - близких, коллег, руководства. Авторами установлено, что используемые педагогами способы преодоления синдрома выгорания представлены

ограниченным репертуаром адаптивных, поддерживающих действий. В значительной степени преобладают эмоционально-ориентированные, аффективные формы и, в меньшей степени, проблемно-ориентированные, связанные с преобразованием ситуации. Выявленные в данных исследованиях факты согласуются с нашими обобщениями, согласно которым ведущим фактором в развитии синдрома выгорания выступает низкий уровень развития личностных ресурсов его преодоления, в частности, связанных со способностью к пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей.

Обзор научных работ по проблеме профилактики и коррекции синдрома выгорания у педагогов показывает, что данный вопрос обсуждался во многих исследованиях. Так, в исследовании Н.В. Мальцевой обосновывается необходимость психологического сопровождения учителей на всех этапах профессионализации, начиная с этапа адаптации молодого учителя к требованиям педагогической деятельности. При этом под психологическим сопровождением понимается «комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, способствующих развитию и оптимальному самосохранению» [73;166]. Основная цель психологического сопровождения учителей, как указывает Н.В. Мальцева, должна состоять в создании позитивного жизненного настроения, формировании готовности к профессиональному развитию, адекватной самооценки, в оказании помощи учителю не только в выборе стратегии выхода из синдрома выгорания, но также возможной профилактики его возникновения.

В качестве основных методов поддержки учителя в процессе профессионального развития автор предлагает научно-практические семинары и тренинговые технологии. Результатом научно-практических семинаров и тренингов должно явиться приобретение нового профессионального опыта, осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, вызывающих эти чувства, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, снятие эмоционального напряжения, контроль динамики переживаний, повышение стрессоустойчивости и, как следствие, профилактика и снижение уровня синдрома выгорания у учителей. Однако в диссертационном исследовании Н.В. Мальцевой представлено лишь теоретическое обоснование необходимости психо-

логического сопровождения учителей и не представлены конкретные разработки программ сопровождения и результаты их апробации.

В работе О.А. Семиздраловой изучались условия профилактики синдрома выгорания в системе психолого-педагогического сопровождения в педагогическом вузе. Основой системы профилактики выгорания на ранних этапах профессионализации учителя автор рассматривает «развитие эмоциональной устойчивости и формирование разнообразных приемов саморегуляции» [104;73]. В работе представлена программа профилактики синдрома выгорания у студентов педагогического вуза и результаты экспериментальной проверки ее эффективности. Повышение уровня эмоциональной устойчивости осуществлялось через освоение методов саморегуляции эмоциональных состояний в рамках спецкурса и спецпрактикумов, проводимых в форме тренинга.

М.А. Воробьевой [31] разработана и апробирована профилактическая программа, направленная на предупреждение синдрома выгорания на разных этапах профессионализации учителя. Как основу системы психопрофилактики автор рассматривает развитие эмоциональной устойчивости и формирование разнообразных приемов саморегуляции. Особенностью данной программы является использование элементов танцевальной терапии.

О.В. Крапивина, анализируя перспективы разработки профилактических мер по предупреждению развития синдрома выгорания, справедливо замечает: «...психологическое воздействие необходимо направлять не только на проблемные стороны личности с целью их восстановления, реабилитации, но и ... ресурсы, способные выступать в качестве опорных» [59; 46].

Таким образом, теоретический анализ современных подходов к изучению и профилактике синдрома выгорания показал, что в зарубежной и в отечественной психологической науке не сложилось единой, общепринятой модели «burnout». Это обусловлено тем, что теоретические и прикладные исследования ведутся относительно автономно, существуют сравнительно противоречивые взгляды на само определение синдрома выгорания, его генезис, детерминанты и структуру выгорания. Однако при множественности существующих подходов к пониманию характера, структуры и генезиса выгорания, исследователи единодушны в

понимании сути данного явления как негативного для личности, организации и общества в целом.

В настоящее время психологическая профилактика и коррекция синдрома выгорания строится на основе использования различных психологических подходов и технологий. В исследованиях показано, что на индивидуальном уровне наиболее продуктивными методами профилактики и коррекции являются психологические тренинги личностного роста и самореализации, на организационном уровне - программы гуманизации менеджмента и психологического сопровождения профессиональной деятельности работников всех уровней. Причем в большинстве исследований обосновывается положение о том, что факторы индивидуального (личностного) порядка играют более существенную роль в формировании синдрома выгорания, остальные же являются дополнительными, опосредующими. Это дает основание сделать вывод о том, что перспективным направлением в профилактике и коррекции синдрома выгорания может стать актуализация личностных ресурсов его преодоления.

Обзор научных исследований позволяет утверждать, что к настоящему времени достаточно разносторонне изучена роль таких системообразующих факторов преодоления синдрома выгорания у педагогов как самоактуализация и смысложизненные ориентации. Однако роль эмоционального интеллекта как личностного ресурса преодоления синдрома выгорания изучена еще недостаточно.

1.3. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания у педагогов

Обзор научной литературы показывает, что исследования по проблеме личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания являются относительно новыми для отечественной психологии. Отметим, что к настоящему времени в данной области выполнены исследования О.И. Бабич [9], А.Н. Густелевой [42], Е.И. Гринь [40], А.Ю. Василенко [26]. При этом данная проблематика получила свое развитие и обособление на пересечении целого ряда проблемных областей современной психологии. Как отмечает С.Л. Соловьева, «...в последнее время проблематика психологических ресурсов активно освещается в литературе, начиная с

механизмов психологической защиты и копинг-поведения и заканчивая такими понятиями, как личностный адаптационный потенциал, личностный потенциал, а также стрессоустойчивость и жизнестойкость» [108].

Е.Ю. Кожевникова указывает, что термин «ресурсы» в психологии понимается в нескольких трактовках: 1) в широкой трактовке «ресурсы» включены в понятие личностного и человеческого потенциалов, а так же в описание стратегий жизни; 2) в узкой трактовке - рассматриваются как возможности и средства преодоления стрессов и элементы самоорганизации, саморегуляции деятельности и поведения [57].

Так, В.А. Бодров в контексте проблемы психологического стресса рассматривает «ресурс» как функциональный потенциал, обеспечивающий устойчивый уровень реализации активности человека и достижения ее заданных параметров на протяжении определенного отрезка времени [17], [18]. Л.Г. Дикая понятие «ресурсы» характеризует как совокупность средств и возможностей, которыми обладает субъект, используя их для обеспечения эффективной деятельности и поддержания оптимального функционального состояния в процессе адаптации [46].

По мнению Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой ресурсы устойчивости к стрессу - это актуализированные потенциальные возможности человека в виде ментальных, волевых или физических действий, направленных на адаптацию к стрессогенной ситуации или на ее преобразование. Основными атрибутами личностных ресурсов преодоления стрессовых ситуаций являются осмысленность, осознанность, мотивированность, значимость (ценность), целенаправленность их «накопления» и использования для восстановления благополучия после стрессов прошлого и настоящего времени и подготовки к прогнозируемым будущим стрессовым ситуациям [30].

Понятие «ресурсы» активно используется в рамках исследования проблематики совладающего поведения, в первую очередь, в зарубежной психологии. Наиболее известной теорией ресурсов в психологии совладающего поведения является модель сбережения (сохранения) ресурсов (Conservation of resources - COR) С.Е. Хобфолла [133]. Данная модель активно используется исследователями в рамках индивидуального подхода к объяснению синдрома выгорания. Идея выгорания в данной модели иллюстрируется как «спираль потерь»: из-за того, что ресурсы находятся под угрозой, истрачены или недостаточно восполня-

ются (ролевая двусмысленность, межличностный конфликт, несостоявшееся продвижение по службе) приходится затрачивать дополнительные личные ресурсы (выносливость, навыки общения и др.) для того, чтобы минимизировать возникающий стресс. Однако, если дополнительных личных ресурсов недостаточно, синдром выгорания усиливается, и ресурсы еще больше истощаются.

Чаще всего исследователи различают два класса ресурсов: либо личностные (психологические) и средовые (социальные) ресурсы, либо внутренние и внешние ресурсы. В настоящее время изучение совладающего поведения осуществляется через анализ диспозиционного (от лат. и англ. - относящийся к доминирующим индивидуально-психологическим и личностным стилевым качествам), динамического (процессуального, ситуативного), регулятивного и социокультурного компонентов психологии субъекта [102].

Т.Л. Крюкова отмечает, что «...если в течение нескольких лет исследователи данной проблематики опирались на модель дефицита необходимых навыков или неспособность человека к эффективному поведению в трудной ситуации, то теперь в фокусе интереса находится то, что человек может сделать, за счет чего он совладевает со стрессом. Таким образом, исследование психологического совладания от внешних переменных условий его применения развернулось ко внутренним ресурсам человека...» [61;183-184].

В исследовании Т.Л. Крюковой изучены роль и место диспозиционного фактора в выборе способов совладания. В работе показано, что индивидуально-психологические и личностные переменные связаны, взаимодействуют и влияют на выбор человеком способов совладающего поведения. Более сложные и обобщенные переменные (самоотношение, жизненные смыслы, ответственность) сильнее взаимодействуют с продуктивным, проблемно-ориентированным стилем совладания. Выбор менее продуктивных копинг-стратегий обусловлен менее обобщенными качествами (уровень субъективного контроля, уровень одиночества, депрессивности, тревожности). Каждая личностная переменная имеет в системе взаимодействия свое место и свое функциональное значение для выбора каждого стиля совладания. Их системная организация показывает, благодаря каким качествам, прежде всего, обеспечивается продуктивное совладание и высокий уровень адаптированности субъекта, а

какие качества, напротив, имеют тенденцию снижать уровень продуктивности совладающего поведения.

Как показывает обзор научных публикаций, эмпирически выделенная палитра личностных ресурсов совладания достаточно разнообразна. Так, к группе личностных ресурсов исследователи относят различные психологические качества, а также особенности представлений человека о самом себе, в частности: развитость когнитивной сферы, позволяющей оценивать воздействие социальной среды, окружающей человека; представления человека о себе (Я-концепция); умение контролировать свою жизнь, брать на себя ответственность за нее (интернальный локус контроля); умение общаться с окружающими, определенная социальная компетентность; мотивационная структура личности; стремление быть вместе с людьми (аффилиация), умение сопереживать окружающим, проживать вместе с ними какой-то отрезок их жизни, накапливая при этом свой собственный опыт (эмпатия); позиция человека по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере, духовность человека, вера в бога и т.д. [11], [112].

Представляют интерес для нашего исследования некоторые положения, сформулированные Б.Г. Ананьевым. Он отмечал, что стресс-толерантность личности и выносливость по отношению к фрустраторам зависит от поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы. Социальная поддержка в группе, работающей в условиях стресса, не снижая уровня напряженности, может способствовать «переводу» его неблагоприятных проявлений в благоприятные. Социальная поддержка может быть институциональной, исходящей от государственных структур; корпоративной, связанной с профессионально-трудовой структурой (административная, профсоюзная поддержка), и межличностной, исходящей от отдельных людей (семьи, друзей, знакомых). Разновидностью социальной поддержки является социально-психологическая поддержка: эмоциональная, информационная, инструментальная или функциональная. Социальная и социально-психологическая поддержка выступают в качестве некоторого буфера между стрессом и его негативными последствиями. Социальная поддержка - это внешний ресурс, она представляет собой весьма специфическую переменную, зависящую от готовности личности обратиться за помощью. Способность обратиться за внешней поддержкой и принять ее

- это внутренний ресурс личности, который во многом зависит от социально-психологической активности, направленной на формирование вокруг себя персональной «сети поддержки» и готовности обратиться к ней в трудные периоды жизни [цит. по 96].

Об этом также пишет Е.П. Белинская «... возможность получения социальной поддержки ... очевидно связана с определенными личностными качествами коммуникативного характера: ведь способность человека справиться с трудностями предполагает определенный уровень контроля за ситуацией, что, в свою очередь, связано с его общей коммуникативной компетентностью. В то же время неадекватность субъекта в ходе межличностной коммуникации может иметь своим следствием его дальнейшую социальную изоляцию и быть причиной трудностей совладания» [11; 12]. Отметим, что к числу личностных характеристик, способствующих получению социальной поддержки, следует отнести и высокоразвитый эмоциональный интеллект, который, как показано в исследованиях, является условием эффективной коммуникации, позитивных взаимоотношений [138], [139].

В исследовании Н.А. Русиной обосновывается связь здоровья личности с совладающим поведением и изучаются психоэмоциональные ресурсы копинг-поведения. Автор выделяет особый класс копинг-ресурсов - психоэмоциональные, ослабление которых приводит к синдромам хронической усталости, эмоционального выгорания, а также к психосоматическим заболеваниям. Также к психоэмоциональным копинг-ресурсам Н.А. Русина относит умение адекватно выражать свои эмоции и чувства и понимать их проявление у других людей, что особо значимо для нашего исследования, так как указанные способности, по сути, являются структурными компонентами эмоционального интеллекта. В работе заостряется внимание на проблеме сдерживания или «подавления» эмоций, которые, как свидетельствуют результаты исследований в различных областях психологии, являются одной из причин психосоматических заболеваний, нарушения психологического здоровья и адаптации личности [99; 201].

Проблема сдерживания эмоций затрагивается также в рамках изучения синдрома выгорания в работах Дж.А. Моррис и Д.К. Фельдман [140], А.Р. Хохшильд [134]. Данная модель синдрома выгорания рассматривается как *модель эмоциональных усилий*. Исследователи заост-

рили внимание на специфических стандартах профессии или организации, которые диктуют, когда и как следует выражать эмоции: ожидается, что медицинские работники должны проявлять сострадание, психологи и психотерапевты - понимание, и т.д. и т.п. По отношению к педагогам список таких ожиданий, профессиональных императивов достаточно обширен.

Детальный анализ проблемы эмоциональных усилий представлен в работах социолога А.Р. Хохшильд. Она исходит из того, что общественная эмоциональная культура состоит из предписаний (или эмоциональных идеологий) о том, что люди должны чувствовать в разных типах ситуаций. По мнению автора, в каждой конкретной ситуации человек следует двум основным типам норм: правилам чувствования (*feeling rules*) и правилам выражения чувств (*display rules*). Правила чувствования предписывают, какие эмоции и с какой интенсивностью следует переживать и чувствовать в данной ситуации, должны ли они быть негативными либо позитивными, какова должна быть их длительность. Правила выражения чувств определяют, когда и как нужно выражать эмоции.

Следование правилам чувствования и правилам выражения чувств А.Р. Хохшильд назвала эмоциональной работой (*emotional work*), а эмоциональную работу в сфере «помогающих профессий» - эмоциональным трудом (*emotional labor*), указывая, что данная профессиональная деятельность требует от работников контакта с публикой лицом-к-лицу, и потому заставляет их генерировать «нужные» эмоции и осуществлять жесткий контроль над собственной эмоциональной активностью. Таким образом, по А.Р. Хохшильд, современный человек ограничен двумя способами выражения эмоций в процессе профессиональной деятельности: либо «*surface acting*» - поверхностный эмоциональный процесс - выражение «предписанных» эмоций, которые внутренне не переживаются (например, люди часто «надевают счастливое лицо» там, где требуется быть счастливыми); либо «*deep acting*» - глубинный эмоциональный процесс, когда человек «работает» над чувствами для того, чтобы реально испытывать ожидаемые эмоции. При этом А.Р. Хохшильд отмечает, что в современном обществе драматически увеличивается количество эмоциональной работы, которую люди должны представлять. Это нелегкая работа, так как им приходится до некоторой степени подавлять

свои «истинные эмоции» в соответствии с требованиями культурных предписаний.

Отметим, что оба способа эмоциональных действий («surface acting» и «deep acting»), оба типа эмоциональных усилий, по мнению А.Р. Хохшильд, могут привести к возникновению синдрома выгорания. Поверхностное усилие, демонстрирующее эмоции, которые не переживаются, создают чувство напряженности, которое названо эмоциональным диссонансом. Конфликт между действительно переживаемыми эмоциями и эмоциями, требуемыми для показа, опустошает эмоциональные ресурсы личности и порождает цинизм, отчуждение и отстранение (деперсонализацию). Глубинный эмоциональный процесс, с другой стороны, может вести к самоотчуждению, так как человек находится в опасности потери связи с собственным «Я» вследствие перехода от игры роли к ее принятию. Таким образом, как низкая эмоциональная идентификация (поверхностные эмоциональные усилия), так и высокая эмоциональная идентификация (глубокие эмоциональные усилия) могут привести к возникновению синдрома выгорания.

Идеи Дж.А. Морриса и Д.К. Фельдмана, а также А.Р. Хохшильд перекликаются с утверждениями К. Маслач и М.П. Ляйтер[135], которые выделили незащищенность от эмоциональных требований в процессе профессиональной деятельности у представителей коммуникативных профессий как коренную причину синдрома выгорания.

В последние годы новым методологическим и теоретическим контекстом изучения сильных сторон и ресурсов личности стала позитивная психология [21], [103], [128], [131], [144]. Лидер данного направления Мартин Селигман выделил три основных объекта интереса для позитивной психологии: позитивные эмоциональные состояния (счастье, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, переживание потока, надежда, оптимизм и др.), позитивные черты личности и позитивные социальные институты. В контексте обсуждаемой проблематики нас интересует в первую очередь одно из этих направлений, а именно позитивные черты, понимаемые как ресурсы личности. Само понятие «позитивный личностный ресурс» и синонимичные ему - «личностная добродетель», «ценностная личностная черта» и «личностное достоинство» - обозначают те личностные черты, которые способствуют успешному приспособлению человека к окружающему миру и овладению им, а

также выполняют важную «буферную» функцию, т.е. препятствуют развитию психической патологии, отклоняющегося поведения, личностных нарушений. На основе полученных при анализе теоретических данных К. Петерсоном и М. Селигманом была составлена иерархическая классификация позитивных ресурсов личности «Manual of Sanities», в которую вошли 24 частные личностные черты, организованные в шесть групп по количеству базовых добродетелей, которые они конкретизируют [цит. по 24].

Важно отметить, что в статье «Позитивная психология эмоционального интеллекта» авторы иерархической модели эмоционального интеллекта Дж.Д. Мейера, П. Сэловея и Д.Р. Карузо представляют эмоциональный интеллект, как один из элементов понятийного поля позитивной психологии, как одну из «сильных сторон» личности, как важный психологический ресурс личности, способствующий оптимальному функционированию человека, установлению конструктивных и взаимно продуктивных межличностных отношений. По мнению исследователей развитый эмоциональный интеллект позволяет за массой негативных эмоций обнаружить их причину, причину этой причины и т.д., после чего спокойно оценить ситуацию и отреагировать на неё разумно, со здравомыслием, а не под воздействием «красных кнопок» или «тёмной» стороны [138].

Представляет интерес также концепция совладающего интеллекта, разрабатываемая А.В. Либиной. Под совладающим интеллектом автор понимает «... как личностные, так и психические процессы, характеризующие взаимодействие человека с конкретными жизненными ситуациями с точки зрения успешности или неуспешности результата этого взаимодействия» [66;20]. Совладающий интеллект как психологический феномен тесно связан с личностной компетентностью, совершенствованием мастерства жизни и позитивным психологическим опытом в целом. В данной концепции удовлетворенность жизнью является основным параметром, интегральным результатом динамического взаимодействия индивидуальности с миром.

Специфической особенностью концепции совладающего интеллекта является учет сложного характера эмоций и их неоднозначного значения в жизни и деятельности человека. В разрабатываемой автором концепции учитывается организующая, диагностическая и сигнальная

роль эмоций в процессе разрешения человеком жизненных трудностей, а также конструктивная, совладающая, и неконструктивная, защитная роль эмоций в интеллектуальном процессе, в жизни и деятельности человека, в выборе способа поведения в ситуации затруднения. Отметим, что в обосновании данного положения в качестве теоретической основы автором используется концепция эмоционального интеллекта Джона Мейера и Питера Сэловей. «Согласно концепции эмоционального интеллекта, - пишет А.В. Либина, - эмоции позволяют человеку рассматривать перед собой не одну, а несколько перспектив, а также заменять одни перспективы другими, если изначальные грозят возникновением нежелательных последствий. Причем необходимые изменения могут быть произведены еще на этапе планирования и выбора стратегий поведения» [там же;150]. Как указывает автор, этот общий вывод имеет чрезвычайное значение для понимания специфической роли эмоций в концепции совладающего интеллекта.

В контексте обсуждаемой проблематики заслуживает внимание исследование Е.В. Ерохиной, в котором изучены стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта. Автором установлено, что структура и содержание стратегий совладания, эго-защит и социальной адаптации находятся под детерминационным влиянием эмоциональных способностей и умений, образующих эмоциональный интеллект личности. В работе показано, что сочетание психологических свойств, определяющих стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации личности, имеют различную функциональную нагрузку (ресурсную и противодействующую стресс-устойчивости личности). В работе выделены профили эмоционального интеллекта, определяющие стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации [50].

Вопросу о роли личностных ресурсов в преодолении синдрома выгорания посвящены исследования О.И. Бабич, А.Н. Густелевой, Е.И. Гринь, А.Ю. Василенко. В работе О.И. Бабич [9] утверждается, что личностные ресурсы преодоления синдрома выгорания - «... это сложная система внутренних (личностных) и внешних ресурсов, имеющая индивидуальный и изменчивый профиль, которая самоорганизуется при взаимодействии факторов выгорания и личности. Личностные ресурсы преодоления выгорания обеспечивают способность личности менять не-

гативное влияние факторов выгорания на позитивное для личности действие и направлять усилия на устранение факторов выгорания» [там же; 46-47]. В результате исследования автором выделены следующие личностные ресурсы преодоления синдрома выгорания у педагогов: осмысленность жизни, интернальность, позитивное самовосприятие и «внутренняя поддержка», естественность поведения, межличностная чувствительность и гибкость поведения во взаимоотношениях с окружающими, способность жить настоящим, свобода и ответственность, позитивное восприятие мира и человеческой природы. Системообразующими ресурсами преодоления синдрома выгорания, по мнению О.И. Бабич, являются самоактуализация, осмысленность жизни и интернальность.

Выводы, сделанные О.И. Бабич, подтверждают и значительно уточняют результаты исследований, полученные С.В. Умняшкиной [112], А.Ю. Василенко [26]. В работе С.В. Умняшкиной отстаивается позиция, согласно которой синдром выгорания не является результатом действия исключительно внешних (профессиональных, социальных, организационных) факторов; устранение или ослабление внешних факторов является необходимым, но недостаточным условием для снижения синдрома выгорания. По мнению автора источником синдрома выгорания являются факторы психологического порядка, остальные же - дополнительные, опосредующие. Она справедливо замечает, что в случае детерминации выгорания исключительно внешними, средовыми факторами синдрому выгорания были бы подвержены все специалисты, работающие в сфере «человек-человек». Синдром выгорания рассматривается как следствие системного нарушения, когда личность не может осуществлять собственную саморегуляцию во внешних неблагоприятных условиях. С.В. Умняшкина пишет: «Сбой в системе связан с искажением процесса самореализации, начиная с изменения установки на самоактуализацию до неспособности осуществить самореализацию во внешнем плане, опредметить свои «сущностные силы». Полноценно функционирующая личность, самоактуализирующийся, самореализующийся человек взаимодействует гармонично с другими людьми и миром в целом. Неблагоприятные средовые факторы (социальные, организационные, деятельностные и др.) не могут оказать критического влияния на него, поскольку он наделен определенным «запасом прочности», на основании которого он может не только утилизировать стрессор, но сделать его фактором са-

модетерминации. Вместо дезинтеграции, «поломки» в системе, эти факторы в психологически здоровой зрелой личности трансформируются в факторы самосохранения и саморазвития» [112; 75-76].

Самоактуализирующаяся личность обладает, как указывает С.В. Умняшкина, «противоядием» по отношению к выгоранию за счет высокой активности по осмыслению своего места и роли в жизненной ситуации других людей, за счет осознания собственной миссии и готовности «платить» за самоидентичность и самореализацию. «Личность со слабой тенденцией к самоактуализации ориентирована во вне, и как только ее психоэмоциональные затраты в профессии перестают восполняться личностью значимыми результатами, профессия перестает восприниматься на уровне смыслообразования, теряет, в конечном итоге, свою ценность...» [там же; 76-77].

В исследовании А.Ю. Василенко [26] изучена взаимосвязь уровня профессиональной самоактуализации с уровнем выгорания личности в контексте феноменологического подхода и выявлены универсальные личностные факторы профилактики синдрома выгорания: ценностно-смысловые установки (альтруизм, доминирование бытийных ценностей) и экзистенциальная позиция, обуславливающие этико-философскую позицию, степень нравственности субъекта, вектор его самоактуализации; понимание экзистенциальной ценности актуального момента времени, определяющие процессуальное удовлетворение субъекта от профессиональной деятельности, общения, помощи людям. Выявлены также факторы, способствующие возникновению синдрома выгорания: враждебность, эгоизм, терминальная значимость материальных ценностей, вынужденные выбор и осуществление профессиональной деятельности, низкий уровень и снижение самоактуализации, жертвенность как проявление подмены самоосуществления навязанной системой общественно значимых ценностей.

В исследовании А.Н. Густелевой [42] в качестве системообразующих личностных ресурсов рассматриваются смыслы жизни и трудовой деятельности. На основе эмпирических исследований автором установлено, что факторами устойчивости к синдрому выгорания в профессии учителя выступают осмысленность жизни, актуальные смысловые состояния высокого уровня синхронизации смыслов во временных локусах жизни, высокое смысловое ресурсообеспечение профессиональной

деятельности. Структурно-содержательная характеристика ценностно-смысловых факторов устойчивости к выгоранию представляет собой взаимосвязь и взаимовлияние смыслообразующих компонентов, к которым относятся: отношение к жизни, жизненная стратегия, осознание своих персональных ресурсов, жизненные приоритеты.

Следует также отметить исследование И.А. Кураповой [62], в котором изучена роль ценностно-нравственной регуляции синдрома выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы). В исследовании показано, что выраженность синдрома выгорания педагогов связана с изменением их отношения к работе и проявляется в изменении отношения к учащимся. В нравственно-ценностной сфере педагогов, по данным И.А. Кураповой, наибольшую связь с выраженностью синдрома выгорания имеют духовное состояние специалиста, наличие/отсутствие духовного кризиса и экзистенциального вакуума. Ориентация педагогов на гуманистические ценности, отсутствие духовного кризиса и экзистенциального вакуума, духовная активность и красота оказывают регулирующее влияние на синдром выгорания.

Особый интерес для нашего исследования представляет работа Е.Н. Гринь [40], в которой показано, что личностными ресурсами преодоления синдрома выгорания у спортсменов являются личностные свойства, обуславливающие конструктивное отношение к успехам и неудачам, осознание подконтрольности значимых ситуаций спортивной деятельности (высокая самооценка, отсутствие значительного расхождения самооценки и уровня притязаний, мотивация стремления к успеху, внутренний локус контроля, низкая тревожность, развитый эмоциональный интеллект). В рамках данного исследования автором была разработана программа развития психологической культуры у спортсменов, реализация которой способствовала достоверному повышению эмоционального интеллекта и снижению синдрома выгорания.

Значительный интерес представляют и результаты исследования Т.В. Маняниной [75], посвященного изучению особенностей репрезентации и функций эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности (на примере исследования государственных и муниципальных служащих). В данном исследовании показано, что эмоциональный интеллект опосредует эмоциональное отношение человека к

различным видам деятельности, являясь одним из ведущих компонентов в структуре психологической культуры личности. В результате исследования автором определены следующие функции эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры:

1) оценочно-прогностическая - участие эмоционального интеллекта в оценке и передаче эмоциональных переживаний как собственных, так и других людей через речь, звуки, внешний вид и поведение, а также в прогнозировании на данной основе как индивидуальной меры собственных достижений, так и развития эмоционального поведения других людей;

2) эмоционально-коммуникативная - обеспечение успешности коммуникации (в отношении адресата речи это связано с адекватным осмыслением эмоций, а для адресанта - с подбором для данной конкретной ситуации наиболее адекватных средства для выражения эмоций);

3) регулятивная - эмоциональный интеллект участвует в развитии активных и социально-направленных стратегий преодолевающего поведения, минимизации эмоционального выгорания личности, конфликта в ценностно-смысловой сфере;

4) мотивирующая - основывается на взаимосвязях со структурными компонентами мотивационной сферы личности - внутренней мотивации, мотивации успеха;

5) рефлексивно-коррекционная функция связана с осмыслением эмоциональных переживаний как собственных, так и партнеров по взаимодействию, уменьшением внутреннего конфликта и агрессивных форм поведения.

В работе также определено, что психологическая культура личности в целом и оптимальный уровень эмоционального интеллекта в частности способствуют снижению эмоционального выгорания личности в стрессогенных условиях деятельности.

В заключении следует отметить, что исследования по проблеме личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания являются относительно новыми для отечественной психологии. При этом сущность понятия «личностный ресурс» и его содержательное наполнение рассматривается исследователями в рамках различных теоретико-методологических контекстов по-разному. В широкой трактовке «ресурсы» включены в понятие личностного и человеческого потенциалов, а

так же в описание стратегий жизни; в узкой трактовке рассматриваются как возможности и средства преодоления стрессов и элементы самоорганизации, саморегуляции деятельности и поведения. Мы считаем, что в широком смысле ресурсы можно определить как внутренние (психологические) и внешние (социальные) возможности, воспринимаемые и используемые в качестве средств достижения позитивных результатов.

К настоящему времени достаточно полно изучена роль в предупреждении синдрома выгорания таких психологических ресурсов личности как уровень осмысленности жизни, уровень самоактуализации, интернальность личности, высокое смысловое ресурсообеспечение профессиональной деятельности, которые представляются исследователями как системообразующие личностные ресурсы синдрома выгорания. Однако, несмотря на имеющиеся исследования, остается открытым вопрос о значении эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов в системе личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания у педагогов. Изучение места и роли эмоционального интеллекта в системе личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания у педагогов – важная теоретическая и практическая задача, требующая исследования и разработки.

Основные выводы по главе 1

Итак, теоретический анализ научных источников, представленный в главе, позволил уточнить понятийный аппарат исследования и сделать следующие выводы:

1) Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей, обеспечивающих идентификацию, понимание причин и управление как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей для успешного достижения целей и задач другой деятельности (профессиональной деятельности, общения).

2) В онтогенетическом развитии эмоциональный интеллект не является врожденной характеристикой, а детерминирован как биологическими, так и социокультурными факторами, что позволяет оказывать на него формирующее воздействие в различные возрастные периоды.

3) Развитие эмоционального интеллекта как механизма осознанной регуляции, управления собственными эмоциями и эмоциями других лю-

дей может позитивно влиять на межличностное взаимодействие, что является чрезвычайно важным для профессий, связанных с общением.

3) В современных исследованиях по проблеме преодоления синдрома выгорания, его профилактики и коррекции обосновывается позиция, согласно которой факторы индивидуального (личностного) порядка играют более существенную роль в возникновении синдрома выгорания, остальные же являются дополнительными, опосредующими. Это дает основания считать, что исследование личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания является актуальной проблемой, имеющей теоретическую и практическую значимость.

5) В современных зарубежных и отечественных исследованиях обосновывается роль эмоционального интеллекта как фактора успешности жизнедеятельности человека, как предпосылки психического и физического здоровья, подчеркивается адаптивная и стрессозащитная функции эмоционального интеллекта, доказывається ведущая роль эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности.

6) Анализ теоретических подходов к изучению и развитию эмоционального интеллекта, рассмотрение современных подходов к изучению и профилактике синдрома выгорания и личностных ресурсов его преодоления, уточнение содержания основных понятий исследования позволяют сделать предположительный вывод, что эмоциональный интеллект является релевантным личностным ресурсом преодоления синдрома выгорания наряду с такими системообразующими элементами как самоактуализация и осмысленность жизни.

Глава 2. Эмпирическое исследование эмоционального интеллекта как личностного ресурса преодоления синдрома выгорания у педагогов

2.1. Задачи, процедура и методы исследования

В соответствии с исходными допущениями и на основе теоретического анализа научной литературы мы сформулировали следующие задачи эмпирического этапа исследования:

1) Выявить уровень развития эмоционального интеллекта у педагогов и осуществить сравнительный анализ его выраженности в зависимости от стажа педагогической деятельности.

2) Изучить характер взаимосвязей между компонентами эмоционального интеллекта и синдромом выгорания; дать анализ возможного влияния взаимодействия компонентов эмоционального интеллекта на проявление синдрома выгорания; определить компоненты эмоционального интеллекта, которые наиболее существенны для предсказания симптомов синдрома выгорания.

3) Дать сравнительный анализ индивидуальной меры выраженности синдрома выгорания в зависимости от уровня развития эмоционального интеллекта.

4) Определить место эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов в системе личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания.

Всего в эмпирическом исследовании приняло участие 115 учителей, (все женщины) в возрасте от 22 до 65 лет. В целях повышения репрезентативности выборки в группу испытуемых были включены учителя с различным стажем педагогической деятельности и различных педагогических профилей.

Для решения задач эмпирического исследования нами использовались следующие методики.

1) *Опросник ЭМИн Д.В. Люсина* [69], [70]. В основу опросника положена трактовка эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у друго-

го человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию и следствия, к которым она приведёт. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Данная методика позволяет исследовать следующие структурные элементы эмоционального интеллекта, представленные в опроснике в шкалах:

1) Шкала МЭИ - межличностный ЭИ (способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими). Включает в себя субшкалы: МП - понимание чужих эмоций (способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей); МУ - управление чужими эмоциями (способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; возможно, склонность к манипулированию людьми).

2) Шкала ВЭИ - внутриличностный ЭИ (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими). Включает в себя субшкалы: ВП - понимание своих эмоций (способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию); ВУ - управление своими эмоциями (способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные); ВЭ - контроль экспрессии (способность контролировать внешние проявления своих эмоций).

3) Шкала ПЭ - понимание эмоций (способность к пониманию своих и чужих эмоций) образуется путем суммирования субшкалы МП (понимание чужих эмоций) и субшкалы ВП (понимание своих эмоций).

4) Шкала УЭ - управление эмоциями (способность к управлению своими и чужими эмоциями) образуется путем суммирования субшкалы МУ (управление чужими эмоциями), ВУ (управление своими эмоциями) и субшкалы ВЭ (контроль экспрессии).

2) *Методика «САМОАЛ»*. Методика представляет собой адаптированный вариант «Самоактуализационного теста», авторы В. Калина и А.В. Лазукин [54]. Данная методика позволяет диагностировать степень (уровень) самоактуализации как многомерную величину, регистрировать разные составляющие ее параметры и обобщенный количественный показатель. В ходе обработки полученных данных весь массив ответов распределяется по 11 шкалам, описывающим следующие основные составляющие личностной самоактуализации: 1) компетентность во времени; 2) ценностные ориентации; 3) представления о природе человека; 4) потребность в познании; 5) креативность; 6) автономность; 7) спонтанность; 8) самопонимание; 9) аутосимпатия; 10) контактность; 11) гибкость в общении.

3) *Методика «СЖО»*. Данная методика является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж.Крамбо и Л.Махолика. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу Виктора Франкла. Основная идея теории заключается в том, что неудача в поиске человеком смысла своей жизни и вытекающее из нее ощущение утраты смысла являются причиной психологических проблем. Адаптированная версия разработана Д.А. Леонтьевым и получила название «Тест смысложизненных ориентаций» [67]. Методика представляет собой многомерный тест смысложизненных ориентаций, содержащий наряду с общим показателем осмысленности жизни пять субшкал: 1) цели в жизни; 2) процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3) результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; 4) локус контроль - Я (Я - хозяин жизни); 5) локус контроля - жизнь или управляемость жизни.

4) *Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко* [19]. Методика позволяет диагностировать симптомы эмоционального выгорания и определить, к какой фазе развития они относятся: «напряжение», «резистенция», «истощение». Каждая фаза включает в себя по четыре симптома. Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома выгорания, можно дать достаточно объемную характеристику синдрома. Первая фаза – «напряжение», включает в себя следующие симптомы.

Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств. Проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы. Если человек не ригиден, то раздражение, вызванное данными факторами, постепенно растет, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений выгорания.

Симптом неудовлетворенности собой. В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» - энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя. По крайней мере, возникает замкнутый энергетический контур «Я и обстоятельства»: впечатления от внешних факторов деятельности постоянно травмируют личность и побуждают ее вновь и вновь переживать психотравмирующие элементы профессиональной деятельности. В этой схеме особое значение имеют внутренние факторы, способствующие появлению эмоционального выгорания: интенсивная интериоризация обязанностей, роли, обстоятельства деятельности, повышенная совестливость и чувство ответственности.

Симптом «загнанности в клетку». Когда психотравмирующие обстоятельства давят и устранить их невозможно, часто приходит чувство безысходности. Мы пытаемся что-то изменить, еще и еще раз обдумываем неудовлетворительные аспекты своей деятельности. Это приводит к усилению психической энергии за счет индукции идеального: работает мышление, действуют планы, цели, установки, смыслы, подключаются образы должного и желаемого. Сосредоточение психической энергии достигает внушительных объемов. Это состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. В жизни мы часто ощущаем состояние «загнанности в клетку» и не только по поводу профессиональной деятельности. В таких случаях мы в отчаянии произносим: «неужели это не имеет пределов», «нет сил с этим бороться», «я чувствую безысходность ситуации». Нас повергает в исступление бюрократическая казенщина, организационная бестолковщина, людская непорядочность, повседневная рутинность.

Симптом тревоги и депрессии. Чувство неудовлетворенности работой и собой порождают мощные психологические напряжения в форме тревоги, разочарования в себе, профессией, жизнью.

Вторая фаза – «резистенция», включает в себя следующие симптомы.

Симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования. Несомненный признак выгорания, когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально различающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. В первом случае речь идет о выработанном со временем полезном навыке подключать к взаимодействию с деловыми партнерами эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности: легкая улыбка, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности, грубости. Такой режим общения можно приветствовать, ибо он свидетельствует о высоком уровне профессионализма. Он вполне оправдан в случаях: если не препятствует интеллектуальной проработке информации, обуславливающей эффективность деятельности. Экономия эмоций не снижает «вхождение» в партнера, т. е. понимание его состояний и потребностей, если не мешает принятию решений и формулировке выводов, если не настораживает и не отталкивает партнера, если, при необходимости, уступает место иным, адекватным формам реагирования на ситуацию. Совсем иное дело, когда профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации субъектов деятельности. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным - уделю внимание данному партнеру, будет настроение - откликнусь на его состояния и потребности. При всей неприемлемости такого стиля эмоционального поведения он весьма распространен. Дело в том, что человеку чаще всего кажется, будто он поступает допустимым образом. Однако субъект общения или сторонний наблюдатель фиксирует иное – эмоциональную черствость, неучтивость, равнодушие.

Симптом эмоционально-нравственной дезориентации. Он является логическим продолжением неадекватного реагирования в отношениях с деловым партнером. Нередко у профессионала возникает по-

требность в самооправдании. Не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, он защищает свою стратегию. При этом звучат суждения: «это не тот случай, чтобы переживать», «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться». Подобные мысли и оценки со всей очевидностью свидетельствуют о том, что эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства. Ведь профессиональная деятельность с людьми не знает исключений. Врач не имеет морального права делить больных на «хороших» и «плохих». Учитель не должен решать педагогические проблемы подопечных по собственному выбору. Обслуживающий персонал не может руководствоваться личными предпочтениями: «этого клиента обслужу быстро и хорошо, а этот пусть подождет и понервничает». К сожалению, в жизни мы нередко сталкиваемся с проявлениями эмоционально-нравственной дезориентации. Как правило, это вызывает справедливое возмущение, мы осуждаем попытки поделить нас на достойных и недостойных уважения. Но с такой же легкостью почти каждый, занимая свое место в системе межличностных отношений, допускает эмоционально-нравственную дезориентацию. В нашем обществе привычно исполнять свои обязанности в зависимости от настроения и субъективного предпочтения. Это свидетельствует, если можно так сказать, о раннем периоде развития цивилизации в сфере субъектно-субъектных отношений.

Симптом расширения сферы экономики эмоций. Такое доказательство эмоционального выгорания имеет место в тех случаях, когда данный феномен проявляется вне профессиональной деятельности - дома, в общении с друзьями и знакомыми. Случай известный: на работе человек до того устает от контактов, разговоров, ответов на вопросы, что ему не хочется общаться даже с близкими. Кстати, часто именно домашние становятся первой «жертвой» эмоционального выгорания.

Симптом редукции профессиональных обязанностей. В профессиональной деятельности, связанной с людьми, редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Третья фаза – «истощение», характеризуется следующими симптомами.

Симптом эмоционального дефицита. К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. О том, что это не что иное, как эмоциональное выгорание, свидетельствует прошлое: некоторое время тому назад таких ощущений не было, и личность переживает их появление. Постепенно симптом усиливается и приобретает более осложненную форму: все реже проявляется недостаток положительных эмоций и все чаще возникают отрицательные. Резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы дополняют симптом эмоционального дефицита.

Симптом эмоциональной отстраненности. Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Ее почти ничто не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика - ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Причем это не исходный дефект эмоциональной сферы, не признак ригидности, а приобретенная за годы работы с людьми эмоциональная защита. Человек постепенно научается работать как робот, как бездушный автомат. В других сферах он живет полнокровными эмоциями. Реагирование без чувств и эмоций - наиболее яркий симптом выгорания. Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения. Партнер обычно переживает проявленное к нему безразличие и может быть глубоко травмирован.

Симптом личностной отстраненности или деперсонализации. Проявляется в широком диапазоне умонастроений и поступков профессионала в сфере общения. Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку - субъекту профессиональной деятельности. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций - с ним приходится что-то делать. Объект тяготит своими проблемами, потребностями, неприятно его присутствие, сам факт его существования. Личность утверждает, что работа с людьми неинтересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. В наиболее тяжелых формах выгорания личность рьяно защищает свою антигуманистическую философию: «ненавижу...», «презираю...». В таких случаях выгорание смыкается с психопатологическими

проявлениями личности, с невротоподобными или психопатическими состояниями. Таким личностям противопоказана профессиональная деятельность с людьми.

Симптом психосоматических и психовегетативных нарушений.

Как следует из названия, симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства: многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний. Таким способом организм спасает себя от разрушительной мощи эмоциональной энергии. Серьезными проявлениями выгорания являются психосоматические недомогания, поведенческие изменения и ригидность. Если человек обычно болтлив и несдержан, он может стать тихим и отчужденным. Или, наоборот, человек, который обычно тих и сдержан, может стать очень разговорчивым, вступать в беседу с любым и каждым.

Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов: 9 баллов и меньше - не сложившийся симптом, 10-15 баллов - складывающийся симптом, 16 и более - сложившийся симптом. Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или всем синдроме эмоционального выгорания.

В каждой стадии стресса возможна оценка от 0 до 100 баллов. По количественным показателям правомерно судить только о том, сколько каждая фаза сформировалась в большей или меньшей степени: 36 и менее баллов фаза не сформировалась, 37-60 баллов - фаза в стадии формирования, 61 и более баллов - сформировавшаяся фаза.

В ряде публикаций приводятся результаты проверки эмпирической валидности данной методики. В работе С.В. Умняшкиной представлены итоги параметрической автокорреляции группы методик, диагностирующих уровень и фазы синдрома выгорания. На 1%-ом уровне достоверности обнаружены значимые связи ряда шкал методики В.В. Бойко со

шкалой риска эмоционального выгорания Поттера [112]. В работе В.И. Евдокимова и А.И. Губина приведены результаты корреляционного анализа структурных компонентов методики «Maslach Burnout Inventory» (МБИ) К. Маслач и методики В.В. Бойко, который выявил значимые положительные корреляционные связи высокой и средней величины [47].

В нашем исследовании статистическая обработка данных включала анализ достоверности различий с помощью параметрических и непараметрических критериев, корреляционный, однофакторный, множественный регрессионный, факторный анализ.

2.2. Анализ полученных результатов и их обсуждение

На первом этапе мы провели анализ распределения педагогов по уровню развития эмоционального интеллекта, а также дали сравнительный анализ его выраженности в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

Как указывалось в предыдущем параграфе, для изучения эмоционального интеллекта нами использовалась методика Д.В. Люсина. Однако в авторской версии методики не была разработана тестовая шкала, которая позволяла бы оценить индивидуальный результат. В связи с этим перед нами встала задача стандартизации полученных результатов. Как известно, при нормальном распределении показателей используются нормы, основанные на среднем и стандартном отклонении: Т-баллы, стэны, станайны, в основе которых лежит Z – шкала. Если распределение отличается от нормального, используются нормы, основанные на квантилях (долях) эмпирического распределения: процентиля, децили, септили, секстили, квинтили, квартили.

Для проверки соответствия распределений шкал нормальному был использован критерий Шапиро-Уилка (SW-W). Нулевая гипотеза этого критерия – распределение нормальное. Соответственно, значимые значения критерия будут свидетельствовать о не нормальном распределении, а незначимые - о нормальном. В приложении (см. Таблица 1) представлены результаты расчета теста Шапиро-Уилка (SW-W) для выборки педагогов ($N=115$). Как следует из указанной таблицы, большая часть шкал не соответствуют нормальному распределению. Этот факт обуславливает необходимость осуществления нелинейной нормализации

посредством нахождения процентильных границ групп в исходном распределении. Данные перевода «сырых» баллов в процентиля представлены в приложении (см. Таблица 2).

В таблице 1 представлен анализ распределения данных, полученных по методике ЭМИн Д.В. Люсина.

Таблица 1

**Распределение педагогов по уровню выраженности
эмоционального интеллекта**

Эмоциональный интеллект	Уровень выраженности, в %		
	низкий	средний	высокий
<i>Интегрированные показатели</i>			
МЭИ - межличностный эмоциональный интеллект	27,2	47,4	25,4
ВЭИ - внутриличностный эмоциональный интеллект	26,3	43,9	29,8
ПЭ - понимание эмоций	25,4	47,4	27,2
УЭ - управление эмоциями	24,6	47,4	28,1
<i>Парциальные показатели</i>			
МП - понимание чужих эмоций,	33,3	36,8	29,8
МУ - управление чужими эмоциями	31,6	45,6	22,8
ВП - понимание своих эмоций	25,4	47,4	27,2
ВУ - управление своими эмоциями	25,4	56,1	18,4
ВЭ - контроль экспрессии	22,8	49,1	28,1

Как следует из таблицы 1, распределение педагогов по уровням развития эмоционального интеллекта представлено следующим образом: - по шкале МЭИ - межличностный ЭИ (способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими) 27,2 % педагогов имеют низкий, 47,4% средний и 25,4 % высокий уровень развития;

- по шкале ВЭИ - внутриличностный ЭИ (способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими) 26,3% педагогов имеют низкий уровень, 43,9% средний уровень и 29,8% высокий;

- по шкале ПЭ - понимание эмоций (способность к пониманию своих и чужих эмоций) 25,4% педагогов имеют низкий уровень, 47,4% средний и 27,2% высокий уровень данной способности;

- по шкале УЭ - управление эмоциями (способность к управлению своими и чужими эмоциями) 24,6% педагогов имеют низкий уровень, 47,4% средний и 28,1% педагогов имеют высокий уровень;

- по шкале МП - понимание чужих эмоций (способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений

эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей) 33,3% педагогов имеют низкий уровень, 36,8% средний и 29,8% высокий уровень данной способности;

- по шкале МУ - управление чужими эмоциями (способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; возможно, склонность к манипулированию людьми) 31,6% педагогов имеют низкий уровень, 45,6% средний и 22,8% высокий уровень;

- по шкале ВП - понимание своих эмоций (способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию) у 25,4% педагогов выявлен низкий уровень, у 47,4% средний и 27,2% высокий уровень;

- по шкале ВУ - управление своими эмоциями (способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные) 25,4% педагогов имеют низкий уровень, 56,1% средний и 18,4% педагогов высокий;

- по шкале ВЭ - контроль экспрессии (способность контролировать внешние проявления своих эмоций) низкий уровень выявлен у 22,8% педагогов, у 49,1% средний и у 28,1% педагогов высокий уровень данной способности.

В целом, как показывает анализ данных таблицы 1, у педагогов преобладает средний уровень выраженности как интегрированных, так и парциальных показателей эмоционального интеллекта. При этом компоненты эмоционального интеллекта не имеют однородной выраженности. Наиболее развиты у педагогов внутриличностный интеллект и управление эмоциями, наименее – межличностный эмоциональный интеллект и понимание эмоций.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа уровня развития эмоционального интеллекта по признаку стажа педагогической деятельности, который осуществлялся посредством расчета Н-критерия Крускала-Уоллиса. Необходимость сравнения связана с отсутствием данных о влиянии стажа на уровень эмоционального интеллекта у педагогов. Результаты расчета критерия представлены в таблице 2.

**Результаты расчета Н-критерия Крускала-Уоллиса
для четырех групп по стажу профессиональной деятельности**

Элементы эмоционального интеллекта	Н*	р
<i>Интегрированные показатели</i>		
МЭИ - межличностный эмоциональный интеллект	1,504	0,681
ВЭИ - внутриличностный эмоциональный интеллект	4,252	0,235
ПЭ - понимание эмоций	4,130	0,248
УЭ - управление эмоциями	2,660	0,447
<i>Парциальные показатели</i>		
МП - понимание чужих эмоций	3,060	0,382
МУ - управление чужими эмоциями	0,335	0,953
ВП - понимание своих эмоций	3,810	0,283
ВУ - управление своими эмоциями	2,571	0,463
ВЭ - контроль экспрессии	2,480	0,479

(* При количестве групп > 3 или количестве испытуемых $n_1, n_2, n_3 > 5$ определить критические значения χ^2) [106;59]

Для выявления возможных различий были выделены четыре группы педагогов по стажу профессиональной деятельности. В первую группу вошли педагоги со стажем менее 3 лет, вторую группу составили педагоги со стажем от 3 до 10 лет, в третью - от 10 до 20 лет; в четвертую группу объединены учителя со стажем более 20 лет. Основанием данного деления по стажу профессионально-педагогической деятельности выступили положения об этапах процесса профессионального развития педагогов, периодизация которого основана на отношении личности к профессии и представлена в работах Н.С. Глуханюк [цит. по 73;62].

Из таблицы 2 следует, что эмпирические показатели Н-критерия не превышают критические значения для $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ и в соответствии с правилами статистического вывода для Н-критерия Крускала-Уоллиса мы можем констатировать, что между четырьмя группами учителей по стажу профессиональной деятельности существуют лишь случайные различия по уровню выраженности эмоционального интеллекта. Таким образом, можно сделать вывод, что стаж не играет решающей роли в развитии эмоционального интеллекта у учителей.

Перейдем к анализу и обсуждению результатов второй задачи эмпирического этапа исследования. Для исследования характера взаимосвязей между компонентами эмоционального интеллекта и синдромом выгорания осуществлялся расчет коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена. При этом корреляционный анализ проводился на всей вы-

борке учителей, т.к. статистически значимых различий в показателях эмоционального интеллекта в зависимости от стажа профессиональной деятельности не выявлено.

В приложении (см. Таблица 3) представлены значимые корреляционные связи между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и синдрома выгорания. Анализ полученных данных показывает, что между интегрированными показателями эмоционального интеллекта и симптомами, фазами и суммарным показателем синдрома выгорания существуют отрицательные взаимосвязи на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости. Так, межличностный эмоциональный интеллект отрицательно связан с такими симптомами синдрома выгорания как переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,280$, $p\leq 0,01$), «загнанность в клетку» ($r=-0,276$, $p\leq 0,01$), неадекватное эмоциональное реагирование ($r=-0,234$, $p\leq 0,01$), эмоционально-нравственная дезориентация ($r=-0,296$, $p\leq 0,01$), расширение сферы экономии эмоций ($r=-0,280$, $p\leq 0,01$), редукция профессиональных обязанностей ($r=-0,199$, $p\leq 0,05$), эмоциональный дефицит ($r=-0,292$, $p\leq 0,01$), личностная отстраненность ($r=-0,220$, $p\leq 0,01$).

Внутриличностный эмоциональный интеллект отрицательно связан с симптомами переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,322$, $p\leq 0,01$), «загнанность в клетку» ($r=-0,240$, $p\leq 0,01$), тревога и депрессия ($r=-0,307$, $p\leq 0,01$), неадекватное эмоциональное реагирование ($r=-0,342$, $p\leq 0,01$), эмоционально-нравственная дезориентация ($r=-0,297$, $p\leq 0,01$), расширение сферы экономии эмоций ($r=-0,523$, $p\leq 0,01$), редукция профессиональных обязанностей ($r=-0,388$, $p\leq 0,01$), эмоциональный дефицит ($r=-0,397$, $p\leq 0,01$), эмоциональная отстраненность ($r=-0,191$, $p\leq 0,05$), личностная отстраненность ($r=-0,337$, $p\leq 0,01$), психосоматические и психовегетативные нарушения ($r=-0,376$, $p\leq 0,01$).

Понимание своих и чужих эмоций отрицательно связано с симптомами переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,284$, $p\leq 0,01$), «загнанность в клетку» ($r=-0,266$, $p\leq 0,01$), тревога и депрессия ($r=-0,228$, $p\leq 0,01$), неадекватное эмоциональное реагирование ($r=-0,286$, $p\leq 0,01$), эмоционально-нравственная дезориентация ($r=-0,271$, $p\leq 0,01$), расширение сферы экономии эмоций ($r=-0,404$, $p\leq 0,01$), редукция профессиональных обязанностей ($r=-0,262$, $p\leq 0,01$), эмоциональный дефицит ($r=-0,337$, $p\leq 0,01$), эмоциональная отстраненность ($r=-0,248$, $p\leq 0,05$),

личностная отстраненность ($r=-0,287$, $p\leq 0,01$), психосоматические и психовегетативные нарушения ($r=-0,190$, $p\leq 0,05$).

Управление своими и чужими эмоциями отрицательно связано с симптомами переживание психотравмирующих обстоятельств ($r=-0,241$, $p\leq 0,01$), неадекватное эмоциональное реагирование ($r=-0,284$, $p\leq 0,01$), эмоционально-нравственная дезориентация ($r=-0,205$, $p\leq 0,01$), расширение сферы экономии эмоций ($r=-0,266$, $p\leq 0,01$), редукция профессиональных обязанностей ($r=-0,217$, $p\leq 0,01$), личностная отстраненность ($r=-0,190$, $p\leq 0,05$), психосоматические и психовегетативные нарушения ($r=-0,303$, $p\leq 0,01$). Также анализ данных, представленных в таблице 3, показывает, что между парциальными показателями эмоционального интеллекта и симптомами, фазами и суммарным показателем синдрома выгорания существуют отрицательные взаимосвязи на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости. В целом полученные данные свидетельствуют, что низкому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень синдрома выгорания, и наоборот.

В то же время в соответствии с теоретической моделью эмоционального интеллекта Д.В. Люсина в структуре эмоционального интеллекта выделяется два «измерения» - внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Эти два варианта, как указывает автор модели, предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков [71;33]. Таким образом, различия в направленности на собственные эмоции или эмоции другого человека могут обуславливать различия в уровне выраженности синдрома выгорания.

Для проверки возможных различий в уровне выраженности синдрома выгорания в зависимости от соотношения уровней сформированности внутриличностного и межличностного компонентов были выделены семь групп педагогов. Принцип отбора испытуемых в группы и количество испытуемых представлены в таблице 3. Проверка указанного предположения осуществлялась посредством однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). В качестве «зависимой» переменной поочередно выступили различные показатели выраженности синдрома выгорания; в качестве «независимой» переменной (фактора) - соотношение уровня развития межличностного и внутриличностного интеллекта.

Принцип отбора в группы

Группа	Соотношение компонентов эмоционального интеллекта		Количество испытуемых
	МЭИ	ВЭИ	
первая	низкий уровень	низкий уровень	12
вторая	низкий уровень	средний уровень	17
третья	средний уровень	низкий уровень	16
четвертая	средний уровень	средний уровень	25
пятая	средний уровень	высокий уровень	15
шестая	высокий уровень	средний уровень	10
седьмая	высокий уровень	высокий уровень	17

Результаты дисперсионного анализа представлены в приложении (см. Таблица 4). Критерий однородности дисперсии Ливиня превышает 5-% уровень статистической значимости, различий между дисперсиями не обнаружено. Следовательно, применение ANOVA допустимо, а его результаты могут быть признаны корректными. Данные таблицы показывают, что сравниваемые группы статистически достоверно различаются по уровню выраженности показателей синдрома выгорания.

На рисунке 1 представлен график средних значений для суммарного показателя синдрома выгорания. График средних значений наглядно демонстрирует характер факторного эффекта: уровень выраженности суммарного показателя синдрома выгорания изменяется при переходе от группы к группе.

Как видно из рисунка 1, наиболее подвержены синдрому выгорания педагоги первой группы (низкие показатели как межличностного, так и внутриличностного ЭИ), второй группы (низкий уровень межличностного ЭИ и средний уровень внутриличностного ЭИ), третьей группы (средний уровень межличностного ЭИ и низкий внутриличностного ЭИ). Иными словами, сочетание низкого и среднего уровней развития компонентов эмоционального интеллекта способствует формированию синдрома выгорания. Также из данного рисунка следует, что наименее подвержены синдрому выгорания педагоги пятой группы (средний уровень развития межличностного ЭИ и высокий уровень внутриличностного ЭИ), шестой группы (высокий уровень межличностного и средний уровень внутриличностного ЭИ) и седьмой группы (высокий уровень межличностного и внутриличностного ЭИ).

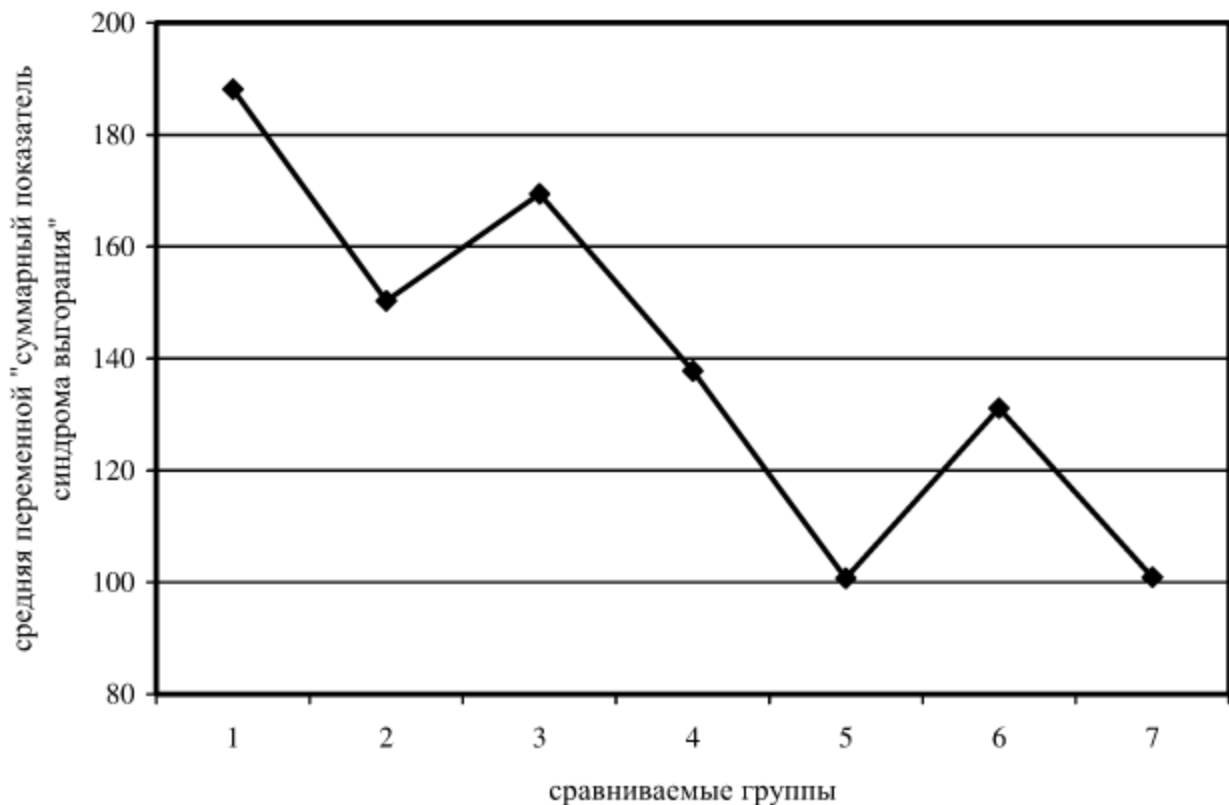


Рисунок 1. График средних значений для переменной «суммарный показатель синдрома выгорания»

Таким образом, сочетание среднего и высокого уровней развития структурных элементов эмоционального интеллекта минимизирует риск развития синдрома выгорания у педагогов. При этом обращает на себя внимание тот факт, что в шестой группе (высокий уровень межличностного и средний уровень внутриличностного ЭИ) отмечается тенденция к некоторому повышению выраженности синдрома выгорания. В итоге, можно утверждать, что оптимальным вариантом соотношения уровней выраженности компонентов эмоционального интеллекта, способствующим снижению синдрома выгорания, является высокий уровень внутриличностного эмоционального с высоким или средним уровнем межличностного эмоционального интеллекта.

Для определения компонентов эмоционального интеллекта, которые наиболее существенны для предсказания симптомов синдрома выгорания, был применен множественный регрессионный анализ (МРА). Для расчета коэффициента β (стандартного коэффициента регрессии) мы применяли метод Stepwise (По шагам), представляющий собой комбинацию пошаговых методов Forward (Прямой) и Backward (Обратный). Основной идеей метода является изменение доли влияния независимой

переменной на критерий при появлении в уравнении других независимых переменных. Если влияние какой-либо из включенных переменных становится слишком слабым, то она исключается из уравнения [78;262-263]. В качестве «зависимой» переменной выступили симптомы, фазы и общий уровень синдрома выгорания у педагогов, а в роли «независимой» переменной интегрированные и парциальные показатели эмоционального интеллекта. Результаты МРА представлены в таблице 4.

Таблица 4

Компоненты эмоционального интеллекта, имеющие наибольшее прогностическое значение в предсказании уровня выраженности симптомов выгорания

Компоненты эмоционального интеллекта	Показатели синдрома выгорания
управление собственными эмоциями ($\beta=-0,335$; $p\leq 0,00$)	Переживание психотравмирующих обстоятельств
межличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,226$; $p\leq 0,01$)	Неудовлетворенность собой
межличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,261$; $p\leq 0,00$)	«Загнанность в клетку»
управление собственными эмоциями ($\beta=-0,303$; $p\leq 0,00$)	Тревога и депрессия
управление собственными эмоциями ($\beta=-0,357$; $p\leq 0,00$)	Уровень сформированности фазы «Напряжение»
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,315$; $p\leq 0,00$)	Неадекватное эмоциональное реагирование
понимание чужих эмоций ($\beta=-0,329$; $p\leq 0,00$)	Эмоционально-нравственная дезориентация
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,488$; $p\leq 0,00$)	Расширение сферы экономии эмоций
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,381$; $p\leq 0,00$)	Редукция профессиональных обязанностей
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,515$; $p\leq 0,00$)	Уровень сформированности фазы «Резистенция»
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,348$; $p\leq 0,00$)	Эмоциональный дефицит
понимание собственных эмоций ($\beta=-0,279$; $p\leq 0,00$)	Эмоциональная отстраненность
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,282$; $p\leq 0,00$)	Личностная отстраненность (деперсонализация)
управление собственными эмоциями ($\beta=-0,376$; $p\leq 0,00$)	Психосоматические и психовегетативные нарушения
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,397$; $p\leq 0,00$)	Уровень сформированности фазы «Истощение»
внутриличностный эмоциональный интеллект ($\beta=-0,484$; $p\leq 0,00$)	Суммарный показатель синдрома выгорания

Из данной таблицы следует, что в результате применения пошагового метода из четырех интегрированных показателей эмоционального интеллекта (внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций и управление эмоциями), а также из пяти парциальных показателей (понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание собственных эмоций, управление собственными эмоциями и контроль экспрессии) выявлены те компоненты эмоционального интеллекта, которые оказывают наибольшее влияние на показатели синдрома выгорания. Стандартные коэффициенты регрессии β являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния компонента эмоционального интеллекта на тот или иной показатель синдрома выгорания. Так, для переменных переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия, уровень сформированности фазы «Напряжение», психосоматические и психовегетативные нарушения наиболее существенным для предсказания является управление собственными эмоциями. Иными словами, данный компонент эмоционального интеллекта вносит наибольший вклад в оценку указанных показателей синдрома выгорания. Для переменных неудовлетворенность собой и «загнанность в клетку» предиктором является такой элемент эмоционального интеллекта как межличностный эмоциональный интеллект.

Для симптома эмоционально-нравственная дезориентация прогностическим фактором выступает понимание чужих эмоций, для симптома эмоциональная отстраненность - понимание собственных эмоций. Уровень выраженности таких показателей синдрома выгорания как неадекватное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономики эмоций, редукция профессиональных обязанностей, уровень сформированности фазы «Резистенция», эмоциональный дефицит, личностная отстраненность (деперсонализация), уровень сформированности фазы «Истощение», суммарный показатель синдрома выгорания может быть предсказан посредством оценки уровня выраженности внутриличностного эмоционального интеллекта. Итак, анализ данных МРА позволил определить компоненты эмоционального интеллекта наиболее существенные для предсказания показателей синдрома выгорания. Установлено, что внутриличностный эмоциональный интеллект и его компоненты являются наиболее важными предикторами в прогнозировании оценки вы-

раженности для большего числа показателей синдрома выгорания. Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать, что внутриличностный эмоциональный интеллект и его составляющие (понимание своих эмоций, управление своими эмоциями и контроль экспрессии) играют более важную роль в процессе преодоления синдрома выгорания. Направленность личности на межличностную эмоциональную информацию, как показывают результаты исследования, имеет меньше преимуществ в плане снижения риска его развития. Вероятно, естественность эмоциональных проявлений, характерная для высоко развитого эмоционального интеллекта, опосредует межличностные отношения, что в свою очередь, минимизирует возможность формирования синдрома выгорания.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что высокоразвитый эмоциональный интеллект (в первую очередь, внутриличностный) является фактором преодоления синдрома выгорания в педагогической деятельности.

Третья задача эмпирического этапа исследования, состоящая в определении места и роли эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов в системе личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания, решалась посредством корреляционного и факторного анализа. В таблице 5 представлены значимые корреляционные связи между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и индивидуальными проявлениями самоактуализации как системообразующим фактором преодоления синдрома выгорания.

Из таблицы 5 видно, что между показателями эмоционального интеллекта и параметрами самоактуализации существуют положительные тесные взаимосвязи на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости, которые свидетельствуют о том, что высокому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень самоактуализации, и наоборот.

Обнаружено, что не все компоненты эмоционального интеллекта и не все параметры самоактуализации связаны между собой. Так, контроль экспрессии имеет лишь одну связь на 5%-ом уровне статистической значимости. Наибольшее количество положительных связей имеют внутриличностный эмоциональный интеллект и такие парциальные компоненты как управление собственными и чужими эмоциями. Это означа-

ет, что для педагогов, способных понимать собственные эмоции, а также контролировать интенсивность собственных и чужих эмоций, произвольно вызывать у себя и у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, характерен высокий уровень развития характеристик самоактуализации. Обращает внимание отсутствие значимых связей между шкалой «Гибкость в общении» и эмоциональным интеллектом.

Таблица 5

**Коэффициенты ранговой корреляции переменных
эмоционального интеллекта и самоактуализации**

Переменные	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
Стремление к самоактуализации	0,386**	0,475**	0,398**	0,233**	0,233*	0,475**	0,466**	0,515**	
Ориентация во времени	0,350**	0,244**	0,298**	0,188**	0,304*	0,340**	0,265**	0,231*	
Ценности	0,323**	0,277**	0,325**	0,177**	0,297*	0,265**	0,264**	0,288**	
Взгляд на природу человека	0,210*	0,439**	0,288**	0,181**		0,329**	0,368**	0,362**	0,302*
Потребность в познании		0,255**				0,235**	0,265**	0,232*	
Креативность	0,207*			0,236**		0,195*		0,217*	
Автономность		0,209**						0,274**	
Спонтанность	0,229*					0,349**		0,275**	
Самопонимание		0,368**	0,251*			0,244**	0,348**	0,441**	
Аутосимпатия	0,248**	0,216*	0,199*		0,188*	0,247**		0,351**	
Контактность	0,259**	0,232*	0,209*	0,171**		0,365**	0,247**	0,286**	
Гибкость в общении									

Примечание: МЭИ - межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ - внутриличностный эмоциональный интеллект, ПЭ - понимание эмоций, УЭ - управление эмоциями, МП - понимание чужих эмоций, МУ - управление чужими эмоциями, ВП - понимание своих эмоций, ВУ - управление своими эмоциями, ВЭ - контроль экспрессии (* - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$)

В таблице 6 представлены значимые корреляционные связи между индивидуальной мерой выраженности эмоционального интеллекта и индивидуальными проявлениями осмысленности жизни. Корреляционный анализ выявил ряд достоверных связей между компонентами эмоцио-

нального интеллекта и ценностно-смысловыми ориентациями педагогов на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости, которые свидетельствуют о том, что высокому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень осмысленности жизни, и наоборот.

Таблица 6

**Коэффициенты ранговой корреляции переменных
эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций**

Переменные	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
Осмысленность жизни	0,338**	0,328**	0,334**	0,186*	0,337**	0,281**	0,252*	0,361**	0,251*
Цели	0,400**	0,386**	0,382**		0,329**	0,392**	0,342**	0,398*	0,245*
Процесс	0,366**	0,309**	0,316**	0,205*	0,348**	0,322**	0,217*	0,355**	0,252*
Результат	0,320**	0,313**	0,327**		0,320**	0,233**	0,227*	0,329**	0,245*
Локус контроля «Я»	0,375**	0,343**	0,343**	0,172*	0,318**	0,412**	0,291**	0,329**	0,223*
Локус контроля жизнь	0,270*	0,248*	0,260*		0,282*	0,225*		0,273**	

(* - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$)

В первую очередь обращает на себя внимание наличие более тесных связей между показателями осмысленности жизни и межличностным эмоциональным интеллектом. Возможно, что понимание и управление эмоциями других людей обеспечивает адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях, что тесно связано с общим осознанием своего места в мире, осмысленностью своей жизни и четким пониманием перспектив своего дальнейшего развития, достижения значимых жизненных целей. Позитивная оценка своей жизни, наличие в ней смысла, вероятно, обуславливают более пристальное внимание к внутреннему миру других людей, выступающих условием не только достижения определенных утилитарных целей, но и значимым источником порождения смысла собственной жизни.

В целом выявленные корреляционные связи (отрицательные между эмоциональным интеллектом и синдромом выгорания и положительные между эмоциональным интеллектом, самоактуализацией и смысложизненными ориентациями) дают возможность перейти к факторному анализу с целью определения места эмоционального интеллекта в системе личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания.

В соответствии с требованиями к процедуре факторного анализа из рассмотрения были исключены обобщенные и интегрированные по-

казатели измеренных психологических характеристик. Также учитывая, что между переменными существуют статистически значимые корреляционные связи, и они не являются полностью независимыми друг от друга, нами выбрано косоугольное вращение – метод Direct Oblimin (Прямой Облимин) [77]. Результаты факторного анализа представлены в таблице 7.

Таблица 7

Структурная матрица

Переменные	Фактор				
	1	2	3	4	5
Понимание собственных эмоций	0,932				
Управлением собственными эмоциями	0,718				
Управление эмоциями других людей	0,564				
Понимание эмоций других людей	0,561				
Контроль экспрессии					
Взгляд на природу человека					
Локус контроля-Я		0,834			
Цели в жизни		0,824			
Локус контроля-жизнь		0,774			
Процесс жизни		0,763			
Результативность жизни		0,717			
Контактность			0,837		
Гибкость в общении			0,722		
Аутосимпатия				-0,864	
Самопонимание				-0,612	
Спонтанность				-0,597	
Автономия				-0,564	
Ориентация во времени					0,764
Ценности					0,608
Потребность в познании					0,570
Креативность					

Метод выделения: Максимального правдоподобия (Maximum Likelihood)

Метод вращения: Облимин (Oblimin with Kaiser Normalization)

Анализ графиков собственных значений факторов позволил выбрать 5-факторное решение для дальнейшей содержательной интерпретации данных. Выделенные факторы объясняют 53% дисперсии, 1 фактор - 27,756 %, 2 фактор - 7,130%, 3 фактор - 9,534, 4 фактор - 5,188, 5 фактор - 4,209 % дисперсии. Содержательная интерпретация факторов была ориентирована на ранжирование факторных нагрузок, описание структуры личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания и определения места эмоционального интеллекта в ней.

В первом факторе наибольшим весом обладают понимание собственных эмоций (0,932), управление собственными эмоциями (0,718),

управление эмоциями других людей (0,564), понимание эмоций других людей (0,561). Поскольку в фактор вошли переменные, составляющие эмоциональный интеллект, данный фактор и был назван «эмоциональный интеллект».

Так как второй фактор объединил переменные локус контроля-Я (0,834), цели в жизни (0,824), локус контроля-жизнь (0,774), процесс жизни (0,763), результативность жизни (0,717), т.е. входящие в конструктор «осмысленность жизни», он получил такое же название.

Обратим внимание, что в третий, четвертый и пятый факторы вошли психологические характеристики самоактуализации, которые достаточно четко объединились в следующие смысловые блоки. Так, третий фактор составили переменные контактность (0,837) и гибкость в общении (0,722). Данные характеристики самоактуализации связаны с межличностными отношениями и отражают способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, общую предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, способностью к адекватному самовыражению в общении. Данный фактор мы назвали «социабельность».

В четвертом факторе наиболее значимы оценки аутосимпатии (-0,864), самопонимания (-0,612), спонтанности (-0,597) и автономии (-0,564). Эти переменные характеризуют позитивную Я-концепцию, адекватную самооценку, чувствительность человека к своим желаниям и потребностям, свидетельствуют о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Так как в данный фактор вошли свойства личности, в наибольшей мере отражающие суть самоактуализации, мы так его и назвали.

Пятый фактор соединил такие характеристики самоактуализации как ориентация во времени (0,764), ценности (0,608), потребность в познании (0,570). Указанные параметры связаны с экзистенциальной ценностью жизни, ценностями самоактуализирующейся личности, ценностью познания. Данный фактор назван «экзистенциальные ценности».

Итак, проведенный анализ позволил определить факторную структуру личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания, включающую в себя следующие блоки: эмоциональный интеллект, осмысленность жизни, социабельность, самоактуализация и экзистенциальные ценности. Обнаружено, что эмоциональный интеллект обуславливает

формирование структуры личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания, являясь, наряду с другими, значимым ее элементом. Выявлено, что внутриличностный эмоциональный интеллект и его составляющие - понимание своих эмоций и управление своими эмоциями - играют наиболее значимую роль в снижении риска его развития в процессе педагогической деятельности.

В завершении на основе обобщения результатов констатирующего этапа эмпирического исследования представим профили, отражающие совокупность типичных психологических характеристик учителей с различным уровнем эмоционального интеллекта. Результатом содержательного анализа обобщенных данных явились их «психологические портреты».

Для педагогов с низким уровнем эмоционального интеллекта характерно наличие доминирующих, сложившихся и складывающихся симптомов выгорания (см. Таблица 8). Педагогам данной группы присущи преимущественно низкий и средний уровни развития психологических характеристик самоактуализации и неравномерность в развитии смысложизненных ориентаций. Они могут испытывать определенные трудности в понимании и управлении собственными эмоциями и эмоциями других людей: скептически, обидчивы, плохо осознают свои эмоции. Подолгу находятся под влиянием чувств, не делают выводов из предыдущих ошибок, склонны к импульсивным поступкам. Способны много работать, но чувство удовлетворенности достигнутым результатом недолгое. Возражение, несогласие или просто равнодушие могут восприниматься как личная обида и оскорбление. Склонны взвинчивать мрачные мысли и настроение. Для педагогов данной группы характерна низкая способность понимать и принимать во внимание чувства и мысли других людей. Склонны оценивать людей только по тому, как те относятся к их деятельности, к их словам и идеям; не способны точно оценивать непосредственную, эмоционально насыщенную ситуацию. Обладают отрицательными ожиданиями в отношении социальных контактов.

В целом низкий уровень развития всех компонентов эмоционального интеллекта, преимущественно низкий и средний уровень развития показателей самоактуализации и неравномерность в развитии смысложизненных ориентаций свидетельствуют о несоответствии личности педаго-

гов данной группы требованиям и условиям профессиональной деятельности, что и обуславливает развитие у них синдрома выгорания.

Таблица 8

Профиль выраженности психологических характеристик учителей с низким уровнем эмоционального интеллекта

	Психологические характеристики	Уровень выраженности
Синдром выгорания	Переживание психотравмирующих обстоятельств	складывающийся симптом
	Неудовлетворенность собой	складывающийся симптом
	«Загнанность в клетку»	складывающийся симптом
	Тревога и депрессия	складывающийся симптом
	Уровень сформированности фазы «Напряжение»	формирующаяся фаза
	Неадекватное эмоциональное реагирование	сложившийся, доминирующий симптом
	Эмоционально-нравственная дезориентация	сложившийся, доминирующий симптом
	Расширение сферы экономии эмоций	сложившийся, доминирующий симптом
	Редукция профессиональных обязанностей	сложившийся, доминирующий симптом
	Уровень сформированности фазы «Резистенция»	сформировавшаяся фаза
	Эмоциональный дефицит	складывающийся симптом
	Эмоциональная отстраненность	не сложившийся симптом
	Личностная отстраненность (деперсонализация)	складывающийся симптом
	Психосоматические и психовегетативные нарушения	сложившийся
Уровень сформированности фазы «Истощение»	формирующаяся фаза	
Самоактуализация	Стремление к самоактуализации	низкий и средний уровень
	Ориентация во времени	низкий и средний уровень
	Ценности	низкий и средний уровень
	Взгляд на природу человека	низкий и средний уровень
	Потребность в познании	низкий и средний уровень
	Креативность	низкий и средний уровень
	Автономность	низкий уровень
	Спонтанность	преимущественно низкий уровень
	Самопонимание	низкий и средний уровень
	Аутосимпатия	преимущественно низкий уровень
	Контактность	низкий и средний уровень
	Гибкость в общении	низкий и средний уровень
СЖО	Осмысленность жизни	низкий, средний и высокий уровень
	Цели	низкий, средний и высокий уровень
	Процесс	низкий и средний уровень
	Результат	низкий, средний и высокий уровень
	Локус контроля «Я»	низкий, средний и высокий уровень
	Локус контроля жизнь	низкий, средний и высокий уровень

Педагогам со средними значениями эмоционального интеллекта характерно наличие одного сложившегося и восьми складывающихся симптомов выгорания. Данным педагогам свойственны низкий и средний уровни развития параметров самоактуализации и преимущественно средний уровень осмысленности жизни. В целом средний уровень развития личностных ресурсов у педагогов данной группы не в полной мере обеспечивает им конструктивное решение задач профессиональной

деятельности и общения, что способствует развитию у них синдрома выгорания.

Для педагогов с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта характерно практически полное отсутствие симптомов выгорания, высокий уровень осмысленности жизни, преимущественно средний и высокий уровень развития параметров самоактуализации (см. Таблица 9). Педагоги данной группы имеют высокий уровень как межличностного, так и внутриличностного эмоционального интеллекта, что проявляется в способности понимать собственные эмоции, эмоции других людей и управлять ими. Они способны легко распознавать эмоции других людей на основе внешних проявлений (мимика, жестикация, звучание голоса) или интуитивно, чутки к внутренним состояниям других людей; способны вызывать у других людей различные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Способность к осознанию собственных эмоций у педагогов данной группы проявляется в развитом эмоциональном самосознании, в умении распознавать и идентифицировать эмоции, вербально их описать, в умении жить «в унисон» со своими чувствами и мыслями, в понимании причин своих психоэмоциональных состояний. Педагоги данной группы также характеризуются высоким уровнем осмысленности жизни: наличием в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; они воспринимают сам процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; для них характерны представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле; они удовлетворены пройденным отрезком своей жизни.

Педагогов данной группы также отличает убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь; они верят в способность осуществлять контроль над собственной жизнью. Высокий уровень самопонимания свидетельствует о значительном уровне сензитивности педагогов данной группы к собственному внутреннему миру, к своим желаниям, чувствам, потребностям, а также об умении противостоять внешним факторам, которые неблагоприятно влияют на сохранение их индивидуальности и уникальности.

**Профиль выраженности психологических характеристик учителей
с высоким уровнем эмоционального интеллекта**

	Психологические характеристики	Уровень выраженности
Синдром выгорания	Переживание психотравмирующих обстоятельств	не сложившийся симптом
	Неудовлетворенность собой	не сложившийся симптом
	«Загнанность в клетку»	не сложившийся симптом
	Тревога и депрессия	не сложившийся симптом
	Уровень сформированности фазы «Напряжение»	фаза не сформировалась
	Неадекватное эмоциональное реагирование	складывающийся симптом
	Эмоционально-нравственная дезориентация	не сложившийся симптом
	Расширение сферы экономии эмоций	не сложившийся симптом
	Редукция профессиональных обязанностей	складывающийся симптом
	Уровень сформированности фазы «Резистенция»	формирующаяся фаза
	Эмоциональный дефицит	не сложившийся симптом
	Эмоциональная отстраненность	не сложившийся симптом
	Личностная отстраненность (деперсонализация)	не сложившийся симптом
	Психосоматические и психовегетативные нарушения	не сложившийся симптом
Уровень сформированности фазы «Истощение»	фаза не сформировалась	
Самоактуализация	Стремление к самоактуализации	средний уровень
	Ориентация во времени	средний и высокий уровень
	Ценности	средний и высокий уровень
	Взгляд на природу человека	низкий, средний и высокий уровень
	Потребность в познании	средний уровень
	Креативность	средний уровень
	Автономность	низкий и средний уровень
	Спонтанность	низкий и средний уровень
	Самопонимание	средний и высокий уровень
	Аутосимпатия	средний уровень
	Контактность	средний уровень
	Гибкость в общении	низкий и средний уровень
СЖО	Осмысленность жизни	преимущественно высокий уровень
	Цели	высокий уровень
	Процесс	средний и высокий уровень
	Результат	преимущественно высокий уровень
	Локус контроля «Я»	преимущественно высокий уровень
	Локус контроля жизнь	средний и высокий уровень

В целом высокий уровень сформированности эмоционального интеллекта, его отдельных компонентов, а также их взаимосвязь с другими личностными ресурсами обеспечивает педагогам данной группы продуктивное решение профессиональных задач, что и минимизирует риск развития у них синдрома выгорания.

Итак, в данной главе представлены результаты эмпирической проверки выдвинутого нами предположения, что эмоциональный интеллект является релевантным личностным ресурсом преодоления синдрома выгорания у педагогов. Для решения задач эмпирического этапа исследования использовался комплексный методический подход. Достовер-

ность результатов и выводов эмпирического исследования обеспечивалась репрезентативной выборкой испытуемых, применением надежных и валидных психодиагностических методик, адекватных поставленным задачам, использованием методов математико-статистической обработки данных, содержательным анализом выявленных фактов. Итоги данного этапа исследования состоят в том, что выдвинутые исходные допущения получили своё эмпирическое подтверждение.

Основные выводы по главе 2

Итак, результаты эмпирического этапа исследования позволяют сделать следующие выводы:

1) Для педагогов характерен преимущественно средний уровень эмоционального интеллекта; его структурные элементы, как правило, не имеют однородной выраженности. Стаж профессиональной деятельности не играет решающей роли в развитии эмоционального интеллекта и не обуславливает индивидуальное своеобразие проявления его компонентов у педагогов.

2) Уровень развития эмоционального интеллекта и его составляющих обуславливает индивидуальную меру выраженности синдрома выгорания у педагогов: низкому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень синдрома выгорания, и наоборот. Существуют отличия в проявлении синдрома выгорания у педагогов с различным соотношением выраженности межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта.

3) Оптимальным вариантом соотношения уровней выраженности компонентов эмоционального интеллекта, способствующим снижению синдрома выгорания, является высокий уровень внутриличностного эмоционального с высоким или средним уровнем межличностного эмоционального интеллекта. Сочетание низкого и среднего уровней развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта сопряжено с риском возникновения синдрома выгорания.

4) Взаимодействие межличностного интеллекта, внутриличностного интеллекта, понимания эмоций и управления эмоциями не оказывают зависимого влияния на уровень проявления синдрома выгорания. В прогнозировании оценки выраженности синдрома выгорания наиболее существенны показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и

его составляющих. Понимание своих эмоций, управление своими эмоциями и контроль экспрессии играют более существенную роль в предсказании уровня выгорания.

5) Эмоциональный интеллект обуславливает формирование структуры личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания и является значимым ее элементом. Факторная структура личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания включает в себя следующие блоки: эмоциональный интеллект, осмысленность жизни, социальность, самоактуализация и экзистенциальные ценности.

6) В целом результаты, представленные в главе, позволяют утверждать, что эмоциональный интеллект является релевантным личностным ресурсом преодоления синдрома выгорания у педагогов. Это дает основание учитывать уровень выраженности и особенности его структуры при разработке психологических программ, направленных на профилактику или коррекцию синдрома выгорания у педагогов на различных этапах их профессионализации.

Глава 3. Разработка и реализация психологического тренинга по развитию эмоционального интеллекта

3.1. Теоретическое обоснование программы тренинга развития эмоционального интеллекта: содержательно-целевой аспект

В данной главе представлены результаты реализации третьего этапа исследования, основные задачи которого состояли в следующем:

1) Разработать и реализовать программу тренинга развития эмоционального интеллекта.

2) Проанализировать изменения, произошедшие в результате реализации программы тренинга в уровне эмоционального интеллекта, а также дать оценку возможных влияний тренинга на уровень выраженности синдрома выгорания у педагогов.

Теоретическую основу содержательно-целевого аспекта построения программы тренинга составили представления об эмоциональном интеллекте как об одном из элементов понятийного поля позитивной психологии, как важном психологическом ресурсе личности, способствующем оптимальному функционированию человека, установлению конструктивных и взаимно продуктивных межличностных отношений.

Известно, что позитивная психология как отрасль психологического знания и психологической практики, в центре которой находится позитивный потенциал человека, возникла в конце 90-х годов XX века главным образом по инициативе американского психолога М.И.П. Селигмана [103], [144]. Основная цель данного направления в современной психологии состоит в исследовании оптимального функционирования человека, изучении факторов, которые способствуют благополучному существованию и расцвету индивидов и сообществ.

Позитивная психология как наука работает на трех различных уровнях: субъективном, индивидуальном и групповом. Субъективный уровень включает изучение различных позитивных переживаний личности, например, таких как радость, благополучие, удовлетворение, довольство, счастье, оптимизм, поток и др. Исследования главным образом направлены на описание того, что значит «мне хорошо», т.е. в чем и как проявляется субъективное благополучие. При этом позитивные психологи обращают внимание на то, что субъективное благополучие не стоит отождествлять с «правильным» поведением, «хорошими» поступ-

ками или «правильными» характеристиками личности. На индивидуальном уровне исследуются составляющие «хорошей жизни» и личные качества, необходимые для того, чтобы «быть хорошим человеком» через изучение сильных сторон и достоинств человека, его устремленности в будущее, умения любить, мужества, упорства, прощения, оригинальности, мудрости, способности к межличностному взаимодействию и одаренности. На групповом уровне или уровне сообщества акцент делается на гражданственности, социальной ответственности, заботе о слабых, альтруизме, воспитанности, терпимости, трудовой этике, позитивных институтах и других факторах, способствующих развитию отдельных сообществ и гражданского общества в целом [21].

Лидеры позитивной психологии отстаивают позицию, согласно которой человек может жить счастливо, используя присущие ему и составляющие его качественную специфику сильные качества. Только поняв и адекватно используя их, можно действительно помочь человеку достичь чувства удовлетворения жизнью, реализовать все возможности, сделать более благополучной свою частную жизнь, профессиональную деятельность, жизнь местного сообщества и, таким образом, человечества в целом.

Отметим, что фундаментальные установки позитивной психологии по отношению к психологическому консультированию и психотерапии заключаются в том, чтобы выявить сильные стороны человека. Позитивная психология утверждает, что «нужно переориентироваться с «починки» клиента или поиска признаков патологии... на выявление того, что у человека хорошо, и работу по дальнейшему развитию этих качеств... Вместо того, чтобы сосредотачиваться на борьбе с недостатками, что может потребовать огромных усилий, эта идея строится вокруг максимального использования сильных сторон, позволяющих компенсировать существующие недостатки...» [21; 223].

Особый интерес и значение для нашего исследования имеют идеи теории положительных эмоций, разработанной Барбарой Фредриксон [131]. Теория положительных эмоций или «теория расширения и созидания» показывает, что позитивные аффективные переживания имеют долгосрочные последствия, способствуя нашему личностному росту и развитию. Основные положения данной теории сводятся к следующему:

1) Положительные эмоции расширяют набор доступных нам мыслительных действий. Прежде всего, они расширяют наше внимание и мышление, а это означает, что у нас больше позитивных мыслей и они более разнообразны. Когда человек испытывает позитивные эмоции, такие как радость или интерес, он скорее будет действовать творчески, владеть отношениями с другими, проявлять гибкость и непредвзятость.

2) Позитивные эмоции отменяют негативные эмоции. Как отмечают исследователи в области позитивной психологии, сложно испытывать одновременно позитивные и негативные эмоции, поэтому умышленное переживание позитивных эмоций в тот момент, когда преобладают эмоции негативные, может помочь отменить длительные последствия последних. Умеренная радость и удовлетворенность могут способствовать снижению стресса, переживаемого на физиологическом уровне.

3) Позитивные эмоции повышают устойчивость. Наслаждение, беззаботное веселье, довольство, удовлетворение, теплая дружба, любовь и привязанность - все эти эмоции и чувства повышают нашу устойчивость и способность справляться с трудностями, в то время как негативные эмоции, наоборот, снижают их. Позитивные эмоции могут облегчить целенаправленное решение проблемы или переоценку ситуации, наполнить негативные события позитивным смыслом - все это способствует быстрому восстановлению после неприятностей.

4) Позитивные эмоции создают новые психологические ресурсы. Позитивные эмоции вовсе не ограничиваются мгновенным эффектом - они помогают вырабатывать важные физические, интеллектуальные, социальные и психологические качества, которые сохраняются надолго, хотя сами эмоции преходящи.

5) Позитивные эмоции могут запустить механизмы личностного роста. Исследователи отмечают: если негативные эмоции могут подтолкнуть человека к развитию депрессии, то позитивные эмоции могут запускать механизмы развития, что ведет к большему эмоциональному благополучию и делает человека «улучшенной версией» самого себя.

При этом отметим, что теория расширения и созидания рассматривает «позитивные эмоции не как самоцель, а как путь к лучшей жизни» [цит. по 21; 22].

На значимость позитивных эмоций в жизни человека указывается и в работах отечественных психологов. Так, К.А. Абульханова отмечает, что «... позитивные... эмоциональные переживания и составляют тот «материал», ту «пищу», которые восстанавливают психическую энергию и поддерживают жизненный дух человека. Между тем именно позитивные эмоциональные переживания стали одним из дефицитов нашего века» [1; 127].

Отметим, что представители позитивной психологии не преследуют цель искоренить негативные эмоции из жизни человека, они обращают внимание на необходимость по-иному взглянуть на роль негативных эмоций, рассматривают негативные эмоции как источник возможных изменений личности. Илона Бонивелл характеризует данную позицию следующим образом. «Несомненно, позитивные эмоции могут помочь нам на тернистом пути к благополучию, но это не значит, что негативные эмоции не важны или бессмысленны. Пусть испытывать их не очень-то приятно, но они, тем не менее, могут иметь весьма полезные последствия» [21; 24].

Идеи, высказанные позитивными психологами, созвучны позиции Пола Экмана, который пишет, что в современной науке принято объединять гнев, страх, отвращение, печаль и презрение в группу негативных эмоций и противопоставлять ее группе позитивных эмоций. Однако, как отмечает Пол Экман, имеется две проблемы, связанные с использованием такой простой дихотомии. Во-первых, такой подход «игнорирует очень важные различия между так называемыми негативными эмоциями: различия в том, что приводит в действие каждую из этих эмоций, как эти эмоции ощущаются, что они заставляют нас говорить и делать, какие сигналы они подают с помощью лица и голоса и как люди обычно реагируют на нас» [116; 85]. Во-вторых, замечает Пол Экман, так называемые негативные и позитивные эмоции могут не являться таковыми по своей сути. «Для кого нет ничего приятнее яростного спора, а кто-то с удовольствием плачет, когда смотрит грустные фильмы. С другой стороны, веселье, считающееся позитивным чувством, может быть жестоким, если оно вызывается грубыми шутками» [116; 85].

Таким образом, *цель* тренинга была сформулирована следующим образом: развитие эмоционального интеллекта через развитие его отдельных элементов (способности к идентификации эмоций, понимание

причин эмоций и управление эмоциями), формирование ценностного отношения к собственным эмоциям и эмоциям других людей, обогащение «репертуара» позитивных эмоций личности для успешного достижения целей и задач другой деятельности (например, профессиональной деятельности, общения).

Достижение цели тренинга предполагает решение следующих основных задач:

1) обогащение словаря понятий, используемых для описания эмоциональной сферы;

2) формирование представлений о многосоставности дескрипторов, включающихся в раскрытие содержания эмоциональных качеств человека;

3) развитие представлений о многообразии форм внешнего проявления эмоциональных переживаний, о механизмах возникновения эмоций и их физиологических коррелятах;

4) формирование представлений, с одной стороны, о собственной эмоциональной уникальности и об универсальности эмоций вне зависимости от культурных и прочих различий между людьми, с другой;

5) формирование умений психологической интерпретации личности (соотнесение внешних признаков с эмоциональным состоянием человека, анализ или реконструкция ситуации, осознание внутренних причин и психологических смыслов внешней экспрессии);

6) развитие произвольности в управлении собственными эмоциями и эмоциями других людей;

7) формирование ценностного отношения к собственным эмоциям и эмоциям других людей;

8) обогащение «репертуара» позитивных эмоций личности для успешного достижения целей и задач другой деятельности (например, профессиональной деятельности, общения).

Опираясь на модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, которая составляет теоретическую основу данного исследования, а также на основе результатов констатирующего эксперимента, мы определили три основных вектора развития эмоционального интеллекта.

Первое направление - развитие внутриличностного эмоционального интеллекта и его составляющих. Данное направление предполагает применение упражнений, способствующих осознанию своих эмоций, их

распознаванию и идентификации, пониманию внутренних и внешних причин их обуславливающих. Развитие потребности и способности управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, контролировать внешние проявления своих эмоций.

Второе направление – развитие межличностного эмоционального интеллекта и его компонентов. Для этого использовались упражнения, направленные на развитие способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса), способности вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций.

Третье направление - обогащение «репертуара» позитивных эмоций.

Итак, в данном параграфе представлены теоретические основы содержательно-целевого аспекта построения программы тренинга, сформулированы цель и задачи тренинга, определены основные направления развития эмоционального интеллекта.

3.2. Теоретические основы формально-методического аспекта программы тренинга

Основу формально-методического компонента программы составили следующие формы и методы психологической практики: психологический тренинг, обучающая компьютерная программа МЕТТ (Пол Экман) [129], метафора как метод психологической работы (И.В. Вачков) [27], [28], [29], притча как инструмент позитивной психотерапии (Н. Пезешкян) [89].

Тренинг - один из тех психологических методов, которые позволяют создать психологические условия для развития профессионального и личностного самосознания людей и актуализации их ресурсов, дают возможность изменить их поведение и отношение к миру и другим людям. В данной работе мы рассматриваем тренинговый метод как «способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих» [28; 24]. Методологическую основу данного понимания тренинга составляет его событийность. Как указывает И.В. Вачков, «в тренинге

должно происходить множество событий, и именно события образуют важнейшее содержание тренинга» [там же; 24].

В качестве основных принципов осуществления программы тренинга мы выбрали принципы, сформулированные И.В. Вачковым: принцип событийности, принцип символизма, принцип транспективы. Охарактеризуем каждый из них [28].

Принцип событийности. Суть данного принципа заключается в следующем. При проведении тренинга необходимо обеспечить превращение его движения в цепь связанных между собой событий, которые будут переживаться участниками как целостность, единство, неразрывность изменений, происходящих в них и в окружающем. Тренинг должен сам по себе быть событием для каждого участника.

Принцип символизма (или символизма в авторской редакции, от др.-греческого «symballon» - совпадающие осколки целого). Идея данного принципа заключается, во-первых, в обретении единства частей целого. Каждый участник тренинга может (и должен) увидеть свое совпадение с окружающим миром в пространстве жизни, увидеть себя как часть целого. И не только в мире вообще, но и в пространстве своей группы. А, во-вторых, реализация этого принципа обязывает уделять особое внимание использованию в системе тренинговых методов символов, образов, метафор.

Принцип транспективы. В соответствии с данным принципом необходимо ориентироваться на создание в тренинге условий для проживания участниками событий в их единстве с событиями прошлого и будущего, фактически в их неразрывности во времени. Как отмечает В.И. Вачков, линейность времени - понятие условное, психологическое время проживается совершенно по-разному: циклически, фрагментарно, синкретически. Происходящие события могут менять не только настоящий момент, они способны изменять прошлое и будущее. В соответствии с данным принципом утверждается, что событие существует не в прошлом, настоящем или будущем, а в транспективе, «пронизывает» собой одновременно прошлое, настоящее и будущее. Транспективность события дает человеку возможность изменить как прошлое, так будущее.

Тренинг включает в себя три взаимосвязанных блока (этапа) реализации программы: 1) вводный (проблемно-ориентировочный); 2) формирующий; 3) обобщающий (рефлексивный).

При разработке конкретных занятий мы опирались на традиционную структуру тренинга, которая включает в себя, как правило, следующие основные элементы: 1) Разминка, которая выполняет функцию психологического запуска темы. После разминки озвучивается тема. 2) Диагностика проблемы в ходе выполнения разнообразных упражнений. 3) Мини-презентация необходимого теоретического материала: введение понятий, правил, технологий, информации, которая помогает формировать навыки с мотивационной и инструментальной точек зрения. 4) Отработка навыков в серии упражнений. Как правило, это короткие, конкретные упражнения на отработку разных сторон, аспектов какого-то навыка. 5) Обобщение полученных навыков в групповой работе. 6) Рефлексия, межличностная поддержка, обратная связь. 7) Домашнее задание.

Тренинговые занятия включают в себя разнообразные индивидуальные и групповые практические упражнения, мини-презентации ведущего по теме занятия, домашние задания, например, ведение дневника эмоций, поиск необходимой информации по теме последующего занятия (подборка метафор, фотографий, иллюстраций) и др., а также событийные мероприятия.

Обучающая программа МЕТТ (Microexpression Training Tool, П. Экман) [129] преследует цель развить способности распознавать эмоции по микроэкспрессии. Обучение начинается с демонстрации, объяснения и сравнения лицевых микродвижений, характерных для семи универсальных эмоций (гнев, презрение, отвращение, страх, удивление, радость, печаль). В диалоговом окне предьявляется замедленная видеосъемка микродвижений двух эмоций с закадровым комментарием. Далее идет отработка способности распознавать невербальные ключи через выполнение серии упражнений на определение эмоционального состояния разных людей по микроэкспрессии. При этом используется режим обратной связи: после каждого задания испытуемому сообщается, правильно он ответил или нет. Наряду с обучающей программой компьютерный пакет МЕТТ содержит пре- и пост-тест для оценки эффектив-

ности обучения. Успешное завершение тренинга соответствует правильному выполнению 80% заданий и выше.

В качестве основного инструмента развития эмоционального интеллекта нами была определена метафора. Выбор метафоры как ключевого метода обоснован тем, что данное явление, как и эмоциональный интеллект, находятся в общем проблемном пространстве – идеи единства аффективных и интеллектуальных процессов.

Метафора представляет собой особую форму человеческого бытия: языкового, культурного, психологического и т.д. Феноменологически метафора проявляется во всех сферах человеческой жизни. Классификация функций метафоры в достаточно широком формате не только лингвистических, но и психологических, социальных параметров представлена в работе В.К. Харченко [115]. Она выделяет следующие взаимосвязанные между собой функции метафоры: 1) Номинативная функция (метафора в названиях) - метафорические названия обогащают жизнь, создают своеобразную эстетику быта; 2) Информативная - уникальность метафорической информации обусловлена целостностью, панорамностью метафорического образа, подключением сферы неосознаваемого к психическому отражению, множественностью образного прочтения ситуации; 3) Мнемоническая - метафора способствует лучшему запоминанию информации. «Метафора - это яркий конверт, напоминающий нам о своем... содержании» [там же, с. 19]; 4) Стиле/жанро/текстообразующая (метафора в художественном произведении) - участвует в создании стиля, жанра произведения; 5) Эвристическая, объяснительная - метафора в науке способствует усвоению научной информации; 6) Эмоционально-оценочная - метафора как средство воздействия на адресата речи; 7) Этическая функция - метафорическое употребление слов в этических целях, находит отражение в поучениях и литературе, которая изобилует метафорами; 8) Аутосуггестивная - метафора как средство самовнушения, например в молитвах, настроениях; 9) Кодированная - высокая информативность метафоры способствует хорошему кодированию смысла, определяя метафоре роль кода; 10) Конспирирующая - засекречивание смысла, например, в различных жаргонах, условных языках; 11) Игровая функция метафоры как форма языковой игры, особенно видна в детской речи, выступает способом языково-

го развития; 12) Ритуальная (метафора и обряд) - использование метафор в диалоге, общении, как средство приветствия, поздравления и т.д.

В психологическом контексте метафора определяется как «средство обмена, расширения, углубления смысла». В.П. Зинченко пишет: «Многие вербальные и даже по-своему логичные определения придают тайне смысла видимость понятности. Именно это и заставляет обращаться к метафоре... Обращение к метафоре как бы снимает иллюзию понятности, показывает недостаточность, порой банальность определений, возвращает к тайнам смысла, вызывает желание прикоснуться к ней, сделать ее более осязаемой... Путь к живому понятию, представляющему собой интеллигибельную материю, лежит через живую метафору. В конце концов метафора облегчает понимание, а без последнего невозможно добывание пригодного для чего-либо знания» [52; 102-103].

О.С. Зубкова на основе анализа современных научных психологических трудов, посвященных метафоре, показывает, что метафора рассматривается в качестве средства активизации психической деятельности воспринимающего ее индивида и как средство эмоционального воздействия на человека. «Феномен метафоры в психологии свидетельствует о том, что этот стилистический троп все чаще рассматривается как ключ к пониманию основ мышления и процессов создания видения мира, его универсального образа, поскольку человек не столько открывает сходство, сколько создает его. Создавая образ и апеллируя к воображению, метафора порождает смысл, воспринимаемый разумом... В метафоре заключается огромный потенциал для психологического осмысления; она вносит большой вклад в теоретическую и практическую психологию, как одно из фундаментальных явлений языка и мышления» [53].

Мы разделяем точку зрения исследователей, согласно которой основной функцией метафоры является познавательная, состоящая в обеспечении процесса понимания, включающего мышление, эмоционально-чувственную сферу, интуицию. Метафора является универсальным орудием мышления и познания: эффективность понимания через метафору обусловлена её психологической сущностью - способностью активизировать эмоциональную и интеллектуальную сферы [3], [16], [23], [60], [101], [119].

И.В. Вачков рассматривает метафору как универсальный метод создания «единого поля понимания», характеристикой которого высту-

пает общее семантическое пространство, как инструмент, с помощью которого человек способен донести до других людей свое индивидуальное «мировидение». «Метафора в тренинге, замечает ученый, - великолепный инструмент психологической работы». [28; 18] Данное утверждение получило свое теоретико-экспериментальное обоснование в исследовании С.В. Лебединской, которая отмечает: «... Метафора в тренинговом процессе, позволяя выйти за пределы жестких языковых форм, раскрывает новые грани в познании себя, в возможностях рефлексии коммуникативного опыта личности, задает транскоммунитивный аспект самореализации и саморазвития участников тренинговой группы» [65; 59].

Основные характеристики процесса метафоризации, создающего условия для актуализации самореализации, сформулированы С.В. Лебединской в следующих концептуальных идеях:

1) Метафора, являясь одним из универсальных языков человеческого общения и одним из важнейших средств искусства, обеспечивает раскрытие творческого потенциала участников. В тренинге человек выходит за пределы конвенциональной, стереотипной коммуникации в креативную, многомерную метафоричность. Ситуация «встречи» с метафорой в коммуникативном пространстве всегда связана с ощущением новизны. Новизна мобилизует возможности человека и активизирует его внутренние ресурсы.

2) Лежащее в основе метафоры противоречие между формой и содержанием, требует особого напряжения мысли, чувств, творческого усилия.

3) Метафора как мультисенсорная коммуникация позволяет создавать в тренинге многоуровневые коммуникативные ситуации. Метафора содержит много «слоев», в каждом «слое» свой смысл.

4) Метафора создает условия для свободы, спонтанного смыслотворчества. Личность погружается в метафору такой, какая она есть без фиксированных оценок себя и других. Метафора облегчает и фасилицирует процесс осознания и осмысления системы отношений между участниками коммуникации, снижая воздействие негативных эмоций при получении болезненной для человека информации.

5) Метафоры, возникающие в коммуникативном процессе тренинга, являются продуктом спонтанной деятельности архетипической психики.

Постигая архетипические грани своего Я, расширяя границы собственного коммуникативного опыта, человек сохраняет свою уникальность и становится при этом более многомерным.

С.В. Лебединской обосновано, что в тренинге могут быть реализованы различные стратегии трансформации метафоры (в управляемом и спонтанном процессе), например: 1) созерцание, сосредоточение внимания на метафоре, на возникающих сенсорных, когнитивных, эмоциональных эффектах при «встрече» во внутреннем или внешнем диалоге с метафорой; 2) мысленное действие, связанное с изменением метафоры; 3) диалог с метафорическим образом или от его имени, как в индивидуальном коммуникативном пространстве, так и в групповом; 4) взаимодействие противоположностей; 5) разыгрывание метафорического психодраматического сюжета; 6) передача или выражение чувства в соответствующем процессе метафоризации; 7) прослеживание истории возникновения и «жизни» метафоры и др. [там же; 87-88].

Теоретический обзор научной литературы позволил нам выделить следующие основные виды метафор, которые использовались в тренинге.

1) *Вербальные, языковые метафоры* - предполагают вербальную репрезентацию опыта, способ иносказательного сообщения. В частности, нами разработаны такие упражнения как «Эмотивные ассоциации», «Метафора», «И опыт сын ошибок трудных...». В процессе выполнения первого упражнения участникам предлагается записать слова, выражения, обороты речи (любые), которые ассоциируются с той или иной эмоцией и помогают языковыми средствами выразить эмоцию. Второе упражнение предполагает выбор из предложенных суждений (например, пословиц, афоризмов, высказываний и пр.), посвященных теме занятия, одного суждения, а затем в групповой работе каждый участник поочередно обосновывает свой выбор. Третье упражнение предполагают работу с практическими рекомендациями, советами, в которых представлены разнообразные способы управления эмоциями, решения жизненных проблем и конфликтов. Участникам предлагается ознакомиться с рекомендациями, дать их оценку, дополнить и, в итоге, представить в группе личную программу самопомощи.

2) *Визуальные, графические метафоры* - это передача сообщения через иносказательный, символический рисунок. Визуальные метафоры

применяются в таких упражнениях как «Цветовой дневник настроения», «Эмоциональные весы», «Образ эмоции», «Коллаж», «Коллаж-смакование». Упражнение «Образ эмоции» предполагает сначала представить эмоцию в различных ассоциативных модальностях (цвет, вкус, запах, звук, кинестетические ощущения), а затем нарисовать эмоцию. Для выполнения упражнения «Коллаж» требуется набор картин или фотографий, изображающих людей в определенном эмоциональном состоянии с различной степенью его интенсивности. Каждый участник выбирает одно изображение и составляет короткий рассказ, отвечая на следующие вопросы: 1) Что за человек (люди) изображены на картине (фотографии)? 2) Что они испытывают в данный момент? 3) Что вызвало у них данное состояние? 4) Что могло произойти с героем в последующем? 5) Какие эмоции, мысли, переживания вызвала у вас эта картина (фотография)? 6) Что вы могли бы сказать героям, изображенным на данной картине (фотографии)? Затем каждый участник предъявляет свой рассказ группе и прикрепляет изображение на доску, в итоге формируется коллаж.

3) *Поведенческие, «живые» метафоры*, которые выполняют функцию психологических «якорей». Примером реализации «живой» метафоры в процессе тренинга является событийное мероприятие «День сюрпризов» и упражнение «Пьедестал почета». В основу событийного мероприятия положены теоретические представления о событии как единице тренинговой реальности В.И. Вачкова [29] и о событии и событийности В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [109]. Проведение мероприятия предполагает следующее. Между участниками тренинга проводится жеребьевка, результатом которой является распределение участников по парам. Важным условием является неразглашение результатов жеребьевки, того кто из участников с кем составил пару. Далее все участники тренинга получают задание подготовить друг для друга «сюрпризы», результатом которых явились бы переживания совместной радости. Определяется дата проведения «Дня сюрпризов», в течение этого дня все участники должны сделать сюрпризы друг для друга.

Упражнение «Пьедестал почета». Участникам тренинга предлагается написать короткое эссе на тему «Мои жизненные успехи или за что я могу гордиться собой». После чего посредством жеребьевки каждый участник приглашается в центр круга и торжественно оглашает свой

текст, а затем восходит на пьедестал почета, где в сопровождении торжественной музыки ему вручаются символы успеха (например, лавровый венок, почетная лента, корона, кубок, медаль). Заканчивается ритуал фотографированием каждого участника на пьедестале почета. Обязательным условием данного упражнения является подготовка стенда с фотографиями для всеобщего обозрения.

Также в разработанном нами тренинге использовались притчи как вид метафоры. Н. Пезешкян, основатель позитивной психотерапии, определяет притчи как средства образного мышления, облегчающие понимание и усиливающие эмоциональное воздействие. Он отмечает, что «...многим бывает трудно воспринимать абстрактные психотерапевтические понятия и теории. И так как психотерапия касается не только специалистов, а представляет собой как бы мостик к неспециалисту-пациенту, то общедоступность, понятность приобретают особое значение. Таким средством, облегчающим понимание, является конкретный пример, история из мифологии, образное выражение; они - проводники к внутреннему миру переживаний человека, к его взаимоотношениям с другими людьми, к его роли в общественной жизни, помогающие находить нужные решения. Независимо от непосредственного жизненного опыта пациента, от его внутренних сопротивлений в тех случаях, когда врач обнаруживает его слабые стороны, целенаправленно рассказанная восточная история, притча, удачно приведенный пример из мифологии помогают в известной степени по-другому отнестись к собственным конфликтам» [89; 6]. На основе многолетнего опыта использования историй (аллегорий, притч, мифов, басен) в качестве средства взаимопонимания в психотерапевтическом процессе Н. Пезешкян дает анализ психологических функций историй и указывает на те их функции, которые вызывают изменение жизненных установок, то есть имеют воспитательное и терапевтическое значение.

Автор разделяет истории на две группы: 1) истории, которые утверждают существующие нормы; 2) истории, которые подвергают сомнению незыблемость существующих норм. При этом, как указывает ученый, несмотря на противоположность, эти группы не являются взаимоисключающими и поясняет данное положение следующим образом. Во-первых, смысл каждой истории человек воспринимает по-своему, в зависимости от своего образа мыслей. Во-вторых, когда человек пости-

гает относительный характер отдельных норм, то «смена позиции» происходит не за счет утраты ценностей, а за счет того, что он начинает понимать, что могут быть более предпочтительные ценности. И наоборот, подчеркивание, усиление акцента на существующих общепринятых нормах приводит к тому, что другие точки зрения ставятся под сомнение или отвергаются. Во взаимоотношениях людей, а также в переживаниях и эмоциях, которые возникают при ознакомлении с историями, существуют явления, которые автор и рассматривает как «функции историй». Всего выделено семь функций историй: функция зеркала, функция модели, функция опосредования, функция хранения опыта, истории как носители традиций, истории как помощники в возвращении на более ранние этапы индивидуального развития, истории как альтернативные концепции.

Отметим, что А.В. Брушлинский высоко оценил психотерапевтический подход Носсрата Пезешкяна. «Такой подход чрезвычайно актуален в условиях нашей российской действительности: сейчас многие нуждаются в особой психологической помощи, в удалении окисла тоталитарного прошлого, прежде всего нетерпимости, по сути дела, непозитивности. Особую роль здесь может сыграть искусство, литература... В процессе психотерапии важно, не атакуя систему ценностных ориентаций клиента, показать односторонность его позиции. В этом отношении восточные истории, используемые ... для психологической помощи, поощряют воображение и интуицию человека, помогают взаимопониманию между психотерапевтом и клиентом. И это не случайно: ведь сказки с незапамятных времен не только развлекали и поучали, но являлись также и средством народной психотерапии задолго до того, как психотерапия превратилась в профессиональное занятие. Психотерапия Н. Пезешкяна - это обучение пациентов методам самопомощи, позволяющим им справляться с конфликтами, проблемами и жизненными трудностями» [цит. по 89; 4].

В процессе тренинга метафоры способствуют созданию особого «семантического пространства» (И.В. Вачков), представленного в трех проекциях: пространство взаимодействия тренера и группы, взаимодействия со своим Я и межличностного взаимодействия участников тренинга. Роль метафоры в создании пространства взаимодействия ведущего и участников заключается в том, что она активизирует творческие ре-

сурсы, помогает сформировать установку на безоценочное принятие каждого участника тренинга. В пространстве взаимодействия со своим Я метафоры выполняют экспрессивную функцию (помогают выразить трудный для вербализации опыт), функцию самодиагностики (метафоры помогают обнаружить, зафиксировать неосознаваемые мотивы, установки, причины поведения, эмоций), функцию экстериоризации (метафоры как знаковые средства переводят эмоцию из внутреннего плана во внешний, объективизируют ее, делают предметом анализа и преобразования). В системе межличностного взаимодействия метафоры облегчают осознание системы отношений между участниками тренинга и снижают воздействие возможных негативных эмоций при получении болезненной для участников тренинга информации, способствуют обогащению субъективного опыта за счет опыта других людей.

Итак, в данном параграфе показано, что основу формально-методического компонента программы составили психологический тренинг, обучающая компьютерная программа МЕТТ Пола Экмана, метафора как психологическое средство развития эмоционального интеллекта. Теоретически обоснован выбор метафоры как основного и адекватного психологического средства развития эмоционального интеллекта. Тематический план программы тренинга развития эмоционального интеллекта представлена в Приложении (см. Таблица 5).

3.3. Результаты реализации программы развития эмоционального интеллекта

Программа была апробирована в работе с группой учителей в количестве 21 человек; критерием отбора явились преимущественно высокие показатели сформированности симптомов синдрома выгорания и низкие показатели уровня развития эмоционального интеллекта. Тренинг проводился один раз в неделю в течение 6-ти месяцев, продолжительность одного занятия 2,5-3 часа.

Для проверки эффективности реализованной нами программы развития эмоционального интеллекта была проведена предварительная и итоговая психологическая диагностика с использованием следующих методик:

1) методика ЭМИн Д.В. Люсина для изучения уровня эмоционального интеллекта. При обработке данных сопоставлялись показатели по следующим четырем шкалам, представляющим интегрированные показатели эмоционального интеллекта: МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект), ПЭ (понимание эмоций), УЭ (управление эмоциями) и пяти шкалам, измеряющим парциальные показатели: МП (понимание чужих эмоций); 2) МУ (управление чужими эмоциями); 3) ВП (понимание своих эмоций); 4) ВУ (управление своими эмоциями); 5) ВЭ (контроль экспрессии).

2) видеотест на эмоциональный интеллект В.В. Овсянниковой - Д.В. Люсина, предназначенный для оценки точности распознавания эмоций как одного из компонентов эмоционального интеллекта. Методика представляет собой набор шкал для оценки эмоционального состояния другого человека и сюжеты, которые являются материалом для оценивания состояния.

Набор шкал состоит из 15 названий эмоциональных категорий (например, гнев, радость, удивление, возбуждение). В инструкции испытуемому предлагается оценить эмоциональное состояние героя сюжета по этим шкалам согласно нескольким возможным вариантам ответа - от 0 (эмоция не характеризует состояние персонажа в данном сюжете) до 5 баллов (эмоция максимально точно описывает состояние героя данного сюжета).

Характер ситуаций, представленных в сюжетах, указан в таблице 10. Сюжеты подбирались на основании их соответствия следующим критериям. В сюжете должен быть представлен фрагмент поведения человека в естественной жизненной ситуации. Сюжет должен указывать на то, что его герой находится в состоянии, отличном от нейтрального, то есть испытывает какие-либо эмоции. При этом модальность эмоционального состояния героя сюжета не имеет значения. В сюжете должна быть представлена информация различного характера (экспрессия, словесное сопровождение, наличие других людей, контекст и пр.).

Тестовые баллы представляют собой обратную шкалу, т.е. чем больше тестовый балл, тем ниже способность к идентификации эмоций других людей [82].

Таблица 10

Характер ситуаций видео-теста В.В. Овсянниковой - Д.В. Люсина

№ сюжета	Краткое описание ситуации	Продолжительность (в сек.)	Персонаж, состояние которого оценивается
1	Молодой человек выступает с научным докладом перед аудиторией.	48	Молодой человек
2	Два участника туристического похода (мужчина и женщина) обсуждают по карте маршрут дальнейшего пути.	24	Женщина
3	Тренер волейбольной команды дает наставления игрокам во время тайм-аута.	10	Тренер
4	Менеджер ведет беседу с клиентами на выставке.	20	Молодой человек в костюме
5	Начальник объекта (ТЭЦ) обсуждает перспективы его работы перед посетившей объект комиссией.	16	Человек в шапке, который говорит
6	Студентка на занятии читает придуманный ею текст у доски перед группой.	28	Девушка, которая читает текст
7	Студент получает подарок в виде большого количества спичек.	60	Молодой человек в белом

3) методика В.В. Бойко для изучения синдрома выгорания.

Перейдем к изложению результатов, полученных по методике ЭМИн Д.В. Люсина «до» и «после» реализации тренинговой программы.

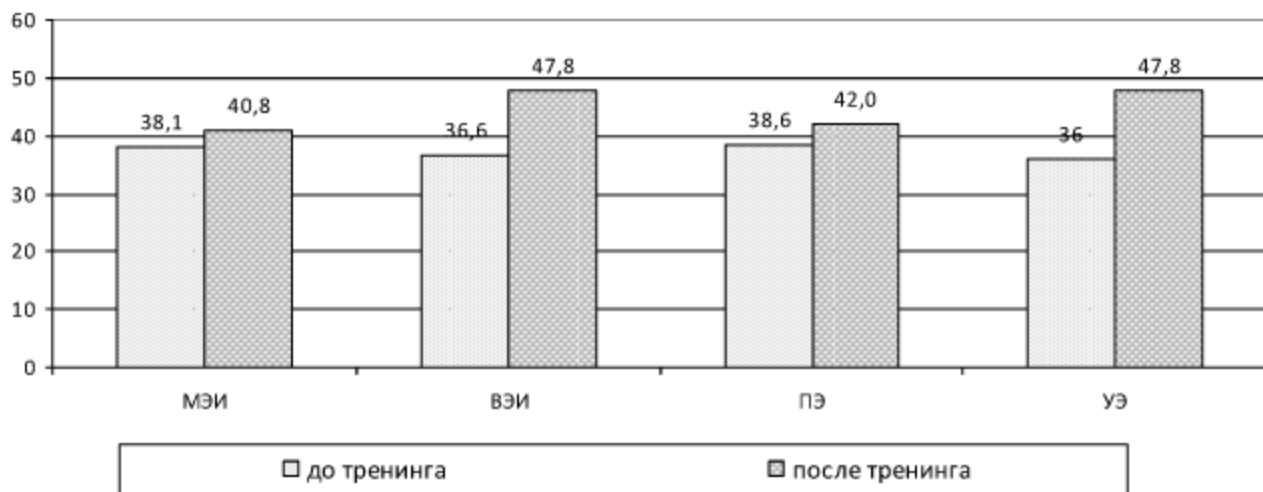


Рис. 2. Средние значения выраженности интегрированных компонентов эмоционального интеллекта до и после реализации программы тренинга

Примечание: МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект), ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект), ПЭ (понимание эмоций), УЭ (управление эмоциями).

На рисунке 2 представлены результаты сравнительного анализа интегрированных показателей эмоционального интеллекта. Как видно из данного рисунка отмечается положительная динамика интегрированных

характеристик эмоционального интеллекта в сторону увеличения средних значений после реализации программы тренинга.

На рисунке 3 представлены результаты сравнительного анализа парциальных показателей эмоционального интеллекта.

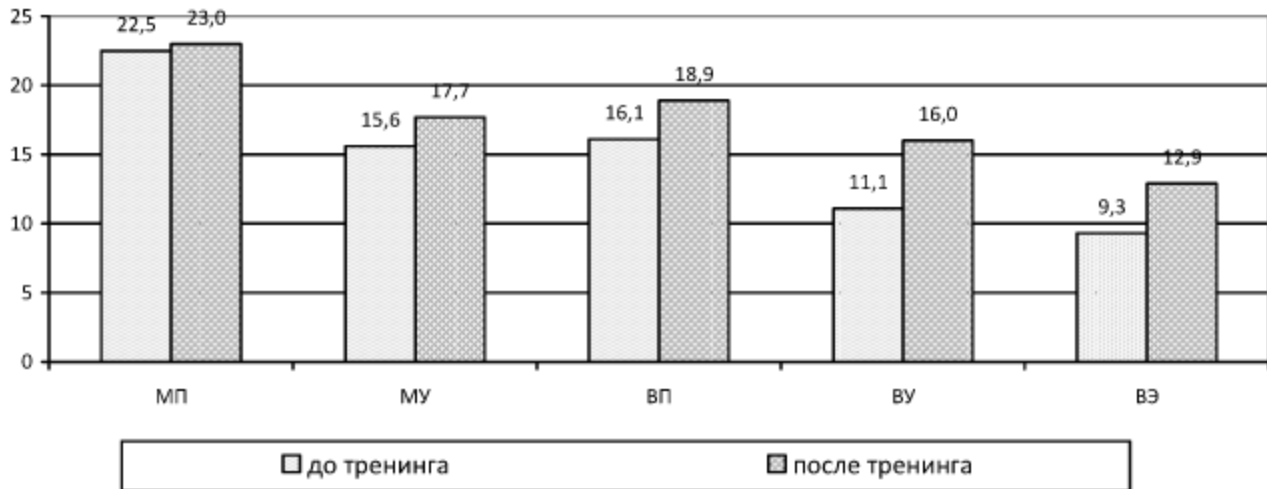


Рис. 3. Средние значения выраженности компонентов эмоционального интеллекта до и после реализации программы тренинга

Примечание: МП - понимание чужих эмоций, МУ - управление чужими эмоциями, ВП - понимание собственных эмоций, ВУ - управление собственными эмоциями, ВЭ - контроль экспрессии.

Достоверность полученных результатов проверялась посредством расчета Т-критерия Вилкоксона. В таблице 11 представлены результаты расчета данного критерия при сопоставлении показателей, полученных «до» и «после» реализации тренинговой программы.

Как видно из таблицы 11, результаты расчета критерия свидетельствуют о том, что интенсивность сдвигов в сторону увеличения уровня выраженности структурных компонентов эмоционального интеллекта превышает интенсивность сдвигов в сторону его уменьшения, направленность изменений и их выраженность не являются случайными. Так, произошли изменения, во-первых, в уровне развития внутриличностного эмоционального интеллекта и его составляющих. Изменилась способность понимать собственные эмоции и чувства, вербально выражать свои переживания, обогатился репертуар способов изменения своего настроения (снижение нежелательных эмоций и актуализация желательных), повысилась способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Во-вторых, наблюдается повышение межличностного эмоционального интеллекта. Участники тренинга стали испытывать меньше трудно-

стей в понимании эмоциональных состояний других людей, лучше предвидеть смену настроения у окружающих, повысилась эмоциональная чуткость, интерес к переживаниям других людей, расширился арсенал способов эмоциональной поддержки других людей.

Таблица 11

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона при сопоставлении показателей, полученных по методике ЭМИн Д.В. Люсина

Шкалы	«Нетипичный сдвиг»			«Типичный сдвиг»			Кол-во одинаковых рангов	p
	n	средний ранг	сумма рангов	n	средний ранг	сумма рангов		
<i>Интегрированные показатели ЭИ</i>								
МЭИ – межличностный	0	0	0	20	10,5	210,0	1	0,000
ВЭИ - внутриличностный	1	1,0	1,0	20	11,5	230,0	0	0,000
ПЭ – понимание эмоций	0	0	0	21	11,0	231,0	0	0,000
УЭ – управление эмоциями	1	1,0	1,0	20	11,5	230,0	0	0,000
<i>Парциальные показатели ЭИ</i>								
МП - понимание чужих эмоций	0	0	0	8	4,5	36,0	13	0,000
МУ - управление чужими эмоциями	0	0	0	16	8,5	136,0	5	0,000
ВП - понимание своих эмоций	0	0	0	20	10,5	210,0	1	0,000
ВУ - управление своими эмоциями	1	18,0	18,0	20	10,6	213,0	0	0,000
ВЭ - контроль экспрессии	0	0	0	21	11,0	231,0	0	0,000

Примечание: В соответствии с описанием Т-критерия Вилкоксона, типичным сдвигом считается сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным или редким сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении.

Анализ результатов расчета Т-критерия Вилкоксона при сопоставлении показателей, полученных посредством видео-теста В.В. Овсянниковой - Д.В. Люсина, позволяющего оценить точность распознавания эмоций, как одного из компонентов эмоционального интеллекта, «до» и «после» реализации тренинговой программы показал следующее. Так, интенсивность сдвигов в сторону увеличения точности распознавания эмоций превышает интенсивность сдвигов в сторону ее уменьшения, направленность изменений и их выраженность не являются случайными ($p \leq 0,000$). Тренинг способствовал также развитию у участников точности распознавания эмоций других людей. В целом полученные результаты

позволяют утверждать, что реализованная программа способствовала развитию эмоционального интеллекта у участников тренинга.

Поскольку эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей, необходимых для успешного достижения целей и задач другой деятельности, его развитие не являлось самодостаточной целью тренинга. Представлялось важным выявить влияние программы на снижение уровня выраженности синдрома выгорания у педагогов. На рисунке 4 представлен сравнительный анализ показателей выраженности фаз синдрома выгорания у педагогов «до» и «после» реализации программы тренинга.

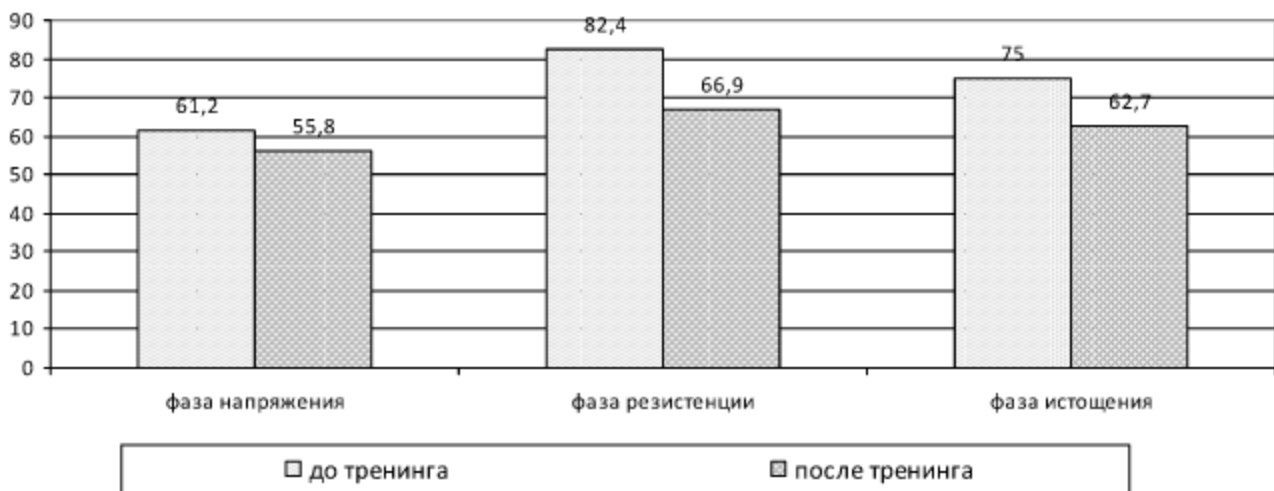


Рис. 4. Средние значения показателей выраженности фаз выгорания у педагогов до и после реализации программы тренинга

Как видно из рисунка 4, отмечается положительная динамика фаз синдрома выгорания в сторону снижения средних значений после реализации тренинга.

На рисунке 5 представлены средние значения показателей симптомов синдрома выгорания у педагогов «до» и «после» реализации программы тренинга. Как следует из рисунка 5, наблюдаются изменения в сторону снижения средних значений показателей симптомов синдрома выгорания у педагогов после реализации программы тренинга. Сравнительный анализ результатов показывает, что, во-первых, произошло снижение выраженности фаз синдрома выгорания. Так, произошло значительное снижение фазы истощения ($M=75,0$ до тренинга; $M=62,7$ после тренинга) и фазы резистенции ($M=82,4$ до тренинга; $M=66,9$ после тренинга). Уровень выраженности фазы напряжения изменился качест-

венно, произошло снижение с уровня сформированности в стадию формирования ($M=61,2$ до тренинга; $M=55,8$ после тренинга).

Во-вторых, наблюдаются статистически достоверные изменения в выраженности отдельных симптомов выгорания. Существенное снижение уровня выраженности наблюдается по таким симптомам как неадекватное эмоциональное реагирование ($M=20,9$ до тренинга; $M=17,5$ после тренинга), расширение сферы экономии эмоций ($M=21,8$ до тренинга; $M=17,9$ после тренинга), редукция профессиональных обязанностей ($M=22,6$ до тренинга; $M=17,7$ после тренинга), личностная отстраненность ($M=21,1$ до тренинга; $M=17,0$ после тренинга), психосоматические и психовегетативные нарушения ($M=22,9$ до тренинга; $M=18,7$ после тренинга).

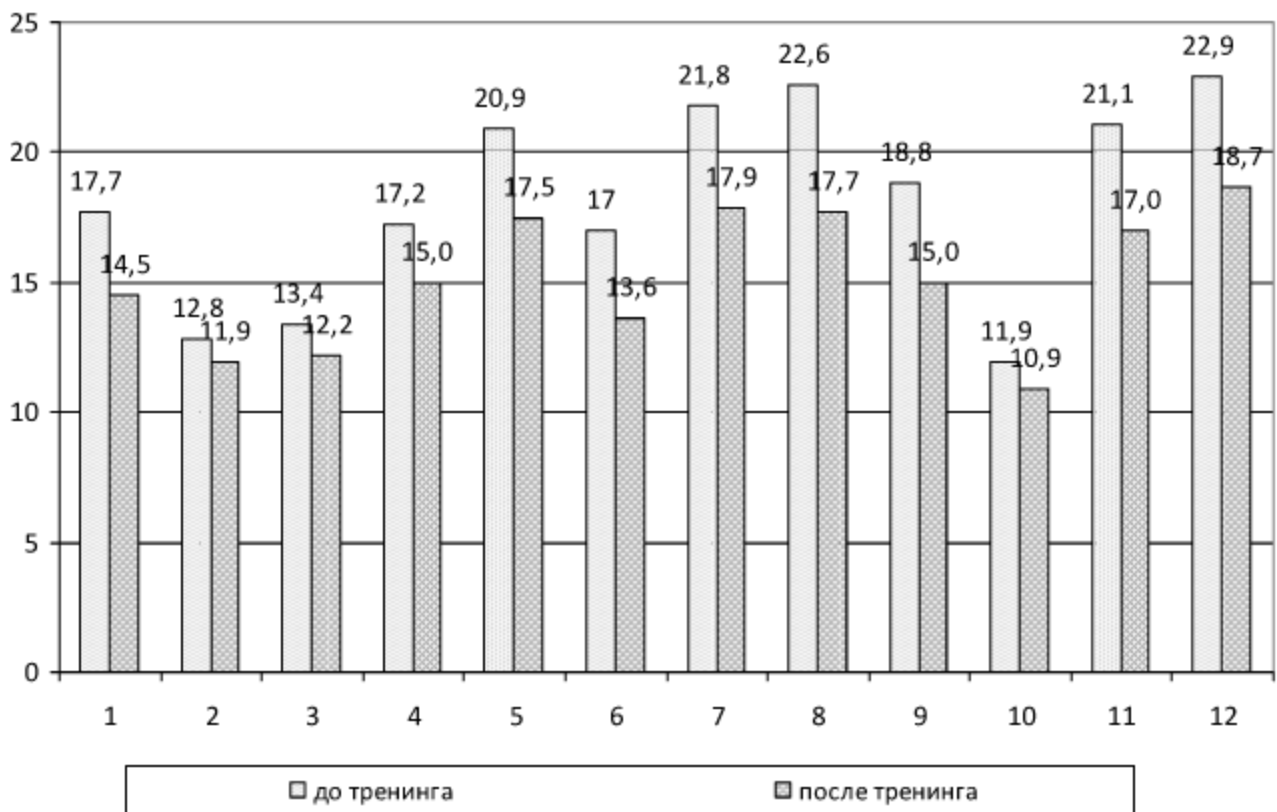


Рис. 5. Средние значения показателей симптомов синдрома выгорания у педагогов до и после реализации программы тренинга

Примечание: 1. Переживание психотравмирующих обстоятельств; 2. Неудовлетворенность собой; 3. «Загнанность в клетку»; 4. Тревога и депрессия; 5. Неадекватное эмоциональное реагирование; 6. Эмоционально-нравственная дезориентация; 7. Расширение сферы экономии эмоций; 8. Редукция профессиональных обязанностей; 9. Эмоциональный дефицит; 10. Эмоциональная отстраненность; 11. Личностная отстраненность (деперсонализация); 12. Психосоматические и психовегетативные нарушения.

Отмечаются качественные изменения, снижение с уровня сложившегося до уровня складывающихся, таких симптомов как переживание психотравмирующих обстоятельств ($M=17,7$ до тренинга; $M=14,5$ после

тренинга), тревога и депрессия ($M=17,2$ до тренинга; $M=15,0$ после тренинга), эмоционально-нравственная дезориентация ($M=17,0$ до тренинга; $M=13,6$ после тренинга), эмоциональный дефицит ($M=18,8$ до тренинга; $M=15,0$ после тренинга). В целом можно утверждать, что реализованная программа развития эмоционального интеллекта способствовала снижению у участников тренинговой программы уровня выраженности синдрома выгорания.

Данные о достоверности полученных результатов представлены в таблице 12, из которой следует, что интенсивность сдвигов в сторону снижения уровня выраженности фаз и симптомов синдрома выгорания превышает интенсивность сдвигов в сторону его увеличения, направленность изменений и их выраженность не являются случайными.

Таблица 12

Результаты расчета Т-критерия Вилкоксона при сопоставлении показателей, полученных по методике В.В. Бойко

Шкалы	«Нетипичный сдвиг»			«Типичный сдвиг»			Кол-во одинаковых рангов	p
	n	средний ранг	сумма рангов	n	средний ранг	сумма рангов		
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0	0	0	12	6,5	78,0	9	0,002
Неудовлетворенность собой	0	0	0	6	3,5	21,0	15	0,026
«Загнанность в клетку»	0	0	0	9	5,0	45,0	12	0,007
Тревога и депрессия	0	0	0	12	6,5	78,0	9	0,002
Фаза напряжения	0	0	0	21	11,0	231,0	0	0,000
Неадекватное эмоциональное реагирование	0	0	0	18	9,5	171,0	3	0,00
Эмоционально-нравственная дезориентация	0	0	0	15	8,0	120,0	6	0,001
Расширение сферы экономики эмоций	0	0	0	18	9,5	171,0	3	0,000
Редукция профессиональных обязанностей	1	16,0	16,0	18	9,67	174,0	2	0,001
Фаза резистенции	0	0	0	21	11,0	231,0	0	0,000
Эмоциональный дефицит	0	0	0	15	8,0	120,0	0	0,001
Эмоциональная отстраненность	0	0	0	9	5,0	45,0	12	0,007
Личностная отстраненность (деперсонализация)	0	0	0	16	8,5	136,0	5	0,000
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0	0	0	16	8,5	136,0	5	0,000
Фаза истощения	0	0	0	21	11,0	231,0	0	0,000

Об эффективности проведенной работы говорят и данные самоотчетов и отзывов участников по окончании обучения. Как известно, анализ самоотчетов и отзывов, отражающих субъективные переживания испытуемых, часто выступает тем самым показателем, который указывает, достигнута основная цель тренинга или нет. Итоговый самоотчет участников тренинга показал, что практически во всех отчетах отмечается несомненная значимость и полезность проведенной тренинговой работы, подчеркивается её сильный эмоциональный эффект. В своих ответах педагоги указывают также на изменение отношения к себе, приобретение новых знаний и умений, появление новых жизненных целей и уверенности в их достижении, переосмысление отношения к профессиональной деятельности, к коллегам, учащимся, к людям вообще.

Итак, анализ результатов формирующего эксперимента показал, что у педагогов, принявших участие в тренинговой программе, наблюдаются статистически значимые изменения как в уровне эмоционального интеллекта, так и в уровне проявления синдрома выгорания. В целом полученные данные подтверждают исходное предположение о возможности коррекции уровня синдрома выгорания средствами психологического тренинга развития эмоционального интеллекта.

Основные выводы по главе 3

Результаты, представленные в главе, позволяют сделать следующие выводы:

1) Общее развитие эмоционального интеллекта достигается через развитие его отдельных элементов, таких как способность к идентификации эмоций (опознание и вербальное их выражение), понимание причин и управление (способность вызывать, сохранять и изменять) как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей. Развитию эмоционального интеллекта способствует также целенаправленное формирование ценностного отношения к собственным эмоциям и эмоциям других людей, обогащение «репертуара» позитивных эмоций личности.

3) Обоснована эффективность в развитии эмоционального интеллекта таких психологических средств как метафора и притча, использование которых способствует осознанию собственных эмоций и эмоций других людей, повышает уровень эмпатического включения в пережива-

ния других людей. Реализованный комплекс психологических упражнений содействовал также развитию способности справляться со своими негативными переживаниями, способности минимизировать их интенсивность и длительность.

4) Целенаправленное развитие эмоционального интеллекта посредством специальной системы занятий способствует снижению уровня выраженности синдрома выгорания, что позволяет рассматривать разработанный нами тренинг как психологическое средство коррекции синдрома выгорания у педагогов.

Заключение

Настоящее исследование посвящено теоретико-экспериментальному обоснованию положения о том, что эмоциональный интеллект является релевантным личностным ресурсом преодоления синдрома выгорания у педагогов, его целенаправленное развитие может способствовать снижению риска возникновения синдрома выгорания в процессе педагогической деятельности. Общие итоги исследования свидетельствуют о том, что поставленные цель и задачи исследования реализованы на теоретическом, эмпирическом и прикладном уровнях в полном объеме. В соответствии с теоретическим анализом проблемы и разработанной нами моделью исследования выдвинутые исходные допущения получили своё эмпирическое подтверждение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей, обеспечивающих идентификацию, понимание причин и управление как собственными эмоциями, так и эмоциями других людей для успешного достижения целей и задач другой деятельности (профессиональной деятельности, общения). Данное понятие имеет статус научного и отражает идею диалектического единства аффективных и интеллектуальных процессов в познании и общении. Перспективность и обоснованность его использования подтверждаются множеством работ, выполненных в рамках общей, социальной, организационной и клинической психологии.

2) Эвристический потенциал конструкта «эмоциональный интеллект» заключен в том, что данное понятие имплицитно присутствует в ряде общепризнанных теорий, оказавших существенное влияние на психологическую науку. Оно относится к классу «интерпроцессуальных» и обладает значительной объяснительной силой в исследовании взаимосвязей между эмоциями и когнициями, что позволяет исследовать процессы восприятия, понимания и регуляции эмоциональных состояний в их взаимопроникновении. Данный конструкт отражает механизмы сознательной регуляции, реализующихся в особой познавательной деятельности, основной целью которой является наиболее точное и эффективное отражение своих и чужих эмоций для успешного управления ими в целях и задачах другой деятельности.

3) Понятие эмоционального интеллекта хорошо согласуется с представлениями житейской психологии и отражает некоторые характерные социокультурные особенности современного общества. В частности, с одной стороны, стремление к жизненной успешности, личностной и профессиональной самореализации, возрастание ценности собственной эмоциональной жизни и эмоциональной жизни других людей, а, с другой, увеличение коммуникативных нагрузок, рост нервно-психического напряжения, увеличение числа психосоматических заболеваний, сокращение профессионального долголетия и пр.

4) В онтогенетическом развитии эмоциональный интеллект не является врожденной характеристикой, а детерминирован как биологическими, так и социокультурными факторами, что позволяет оказывать на него формирующее воздействие в различные возрастные периоды. Развитие эмоционального интеллекта, как механизма осознанной регуляции, управления собственными эмоциями и эмоциями других людей может позитивно влиять на межличностное взаимодействие, снижать риск возникновения профессиональных деструкций, что является чрезвычайно важным для профессий, связанных с общением.

5) Для педагогов характерен преимущественно средний уровень эмоционального интеллекта, его структурные элементы, как правило, не имеют однородной выраженности. Стаж профессиональной деятельности не играет решающей роли в развитии эмоционального интеллекта и не обуславливает индивидуальное своеобразие проявления его компонентов у педагогов. Уровень развития эмоционального интеллекта и его структурных элементов обуславливает индивидуальную меру выраженности синдрома выгорания у педагогов: низкому уровню эмоционального интеллекта соответствует высокий уровень синдрома выгорания, и наоборот. Существуют отличия в проявлении синдрома выгорания у педагогов с различным соотношением уровней развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. В прогнозировании оценки выраженности синдрома выгорания наиболее существенны показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и его составляющих.

6) Предположение о том, что эмоциональный интеллект является релевантным личностным ресурсом преодоления синдрома выгорания подтвердилось результатами исследования. Эмоциональный интеллект

занимает значимое место в структуре личностных ресурсов преодоления синдрома выгорания и способствует снижению риска его развития в процессе педагогической деятельности.

7) В исследовании разработана программа психологического тренинга, направленная на развитие эмоционального интеллекта через развитие его отдельных элементов, формирование ценностного отношения к собственным эмоциям и эмоциям других людей, обогащение «репертуара» позитивных эмоций личности для успешного достижения целей и задач другой деятельности (например, профессиональной деятельности, общения). Практическая апробация программы показала, что тренинг обеспечивает целенаправленное развитие эмоционального интеллекта и способствует снижению уровня выраженности синдрома выгорания у педагогов, что позволяет рассматривать данный тренинг как средство психологической коррекции синдрома выгорания у педагогов.

Литература

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды [Текст] / К.А. Абульханова // - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЭК», 1999. - 224 с.
2. Айгунова, О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью [Текст] / О.А. Айгунова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2011.
3. Алексеев, К.И. Восприятие метафоры и его виды [Текст] / К.И. Алексеев // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 1998.
4. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации [Текст] / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 31-39.
5. Андреева, И.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга [Текст] / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы 4 международной научно-практической конференции, 10-11 апреля 2009 г., г. Санкт-Петербург: редкол. В.Н. Дежкин [и др.]. - Ч. 1. - СПб.: СПбИУиП. - 2009. - С. 24-26.
6. Андреева, И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии.- 2008.- № 5.- С. 83-96.
7. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии.- 2007.- № 5.- С. 57-66.
8. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии.- 2006.- № 3.- С. 78-86.
9. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания [Текст] / О.И. Бабич // Иркутск: ИПКРО, 2009. - 172 с.
10. Батурин, Н.А., Матвеева, Л.Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность [Текст] / Н.А. Батурин, Л.Г. Матвеева //

Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. - 2009. - № 42. - С. 4-10.

11. Белинская, Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.03.2011)

12. Белкина О.А. Феноменология эмоционального интеллекта [Текст] / О.А. Белкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2009.-№ 4. - С. 47-62.

13. Белоконь, О.В. Эмоциональный и социальный интеллект и феномен лидерства [Текст] / О.В. Белоконь // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - С. 60-78.

14. Березовская, Т.П. Психологический тренинг как эффективная форма развития эмоционального интеллекта сотрудников организации [Текст] / Т.П. Березовская // Проблемы управления. - 2008. - № 1 (26).- С. 216-219.

15. Березовская, Т.П. Эмоциональное развитие старшеклассников в условиях школы с театральным уклоном [Текст] / Т.П. Березовская // Белорусский психологический журнал. - 2004. - № 3.

16. Бикмухаметова, Н.З. Социально-психологические аспекты использования метафоры в психодиагностике и психокоррекции личности в группе [Текст] / Н.З. Бикмухаметова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Ярославль, 2002.

17. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса [Текст] / В.А. Бодров // Психологический журнал. - 2006. - № 3. - С. 106–116.

18. Бодров, В.А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса [Текст] / В.А. Бодров // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 235-256.

19. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В. Бойко // СПб.: Питер.- 1999. - 105 с.

20. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко // М.: Информац. издат. дом «Филин», 1996. - 472 с.

21. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология [Текст] / Илона Бонивелл // Пер. с англ. М. Бабичевой. - М.: Время, 2009. -192 с.

22. Борисова, М.В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов [Текст] // Дис. ... канд. психологических наук. Ярославль, 2003.

23. Бочавер, А.А. Метафора как способ внутренней репрезентации жизненного пути личности [Текст] / А.А. Бочавер // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2010.

24. Буровихина, И.А., Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личных достоинств» [Текст] / И.А. Буровихина, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика.- 2007.- № 1.- С. 107-127.

25. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2003.-512 с.

26. Василенко, А. Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации [Текст] / А.Ю. Василенко // Дисс. ... канд. психологических наук. Хабаровск, 2008.

27. Вачков, И.В. Метафора как инструмент практического психолога [Текст] / И.В. Вачков // Вестник практической психологии образования. - 2004.-№ 1. - С. 64-67.

28. Вачков, И.В. Метафорический тренинг [Текст] / И.В. Вачков // - М.: «Ось-89», 2006. – 144 с.

29. Вачков, И.В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения [Текст] / И.В. Вачков // - М: ЭКСМО, 2010. - 560 с.

30. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова // - СПб.: Питер, 2008ю - 336 с.

31. Воробьева, М.А. Эмоциональное выгорание педагогов. Диагностика. Профилактика: Учеб. пособие [Текст] / М.А. Воробьева. - Екатеринбург: УрГИ, 2006. - 133 с.

32. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.6. Научное наследство [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984. - 400 с.

33. Выскочил, Н.А. Взаимосвязь характеристик темперамента с эмоциональным интеллектом [Текст] / Н.А. Выскочил // Мир образования - образование в мире. - 2009. - № 4. - С. 181-187.

34. Выскочил, Н.А. Детерминанты уровня эмоционального интеллекта [Текст] / Н.А. Выскочил // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 11-12. - С.123-129.

35. Ганеева, Э.Р. Синдром выгорания на фоне проявлений акцентуаций черт характера школьного учителя [Текст] / Э.Р. Ганеева // Дисс. ... канд. психологических наук. Казань, 2005.

36. Гнездилова, О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя [Текст] / О.Н. Гнездилова // Дисс. ... канд. психологических наук. Москва, 2005.

37. Гоулман, Д. Деструктивные эмоции [Текст] / Д. Гоулман // Пер. с англ. О.Г. Белошеев. - Мн.: ООО «Попурри», 2005. - 672 с.

38. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер. с англ. - 3- изд. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. - 301 с.

39. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. - 478 с.

40. Гринь, Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов [Текст] / Е.И. Гринь // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Краснодар, 2009.

41. Губина, С.Т. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств воздействия [Текст] / С.Т. Губина // Дисс. ... канд. психологических наук. Ижевск, 2006.

42. Густелева, А.Н. Личностные факторы устойчивости к синдрому выгорания в профессии учителя [Текст] / А.Н. Густелева // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Хабаровск, 2009.

43. Давыдова, Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте [Текст] / Ю.В. Давыдова // Дисс. ... канд. психологических наук. Москва 2011.

44. Деревянко, С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах [Текст] / С.П. Деревянко // Психологический журнал (РБ). - 2008. - № 2. - С. 79-84.

45. Деревянко, С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов [Текст] / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. - 2007. - № 1 (9). - С. 92-95.

46. Дикая, Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) [Текст] / Л.Г. Дикая // - М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003.- 318 с.

47. Евдокимов, В.И., Губин, А.И. Методические проблемы оценки синдрома профессионального выгорания у врачей травматологов [Текст] / В.И. Евдокимов, А.И. Губин // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях, 2009, № 3, С. 85-91.

48. Егоров, И.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций [Текст] / И.А. Егоров // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2006.

49. Ермакова, Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) [Текст] / Е.В. Ермакова // Культурно-историческая психология.- 2010.-№ 1.- С.27-37.

50. Ерохина Е.В. Стратегии преодолевающего поведения и социальной адаптации при различных профилях эмоционального интеллекта [Текст] / Е.В. Ерохина // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Краснодар, 2011.

51. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. / А. В. Запорожец // М.: Педагогика. - 1986. - 318 с.

52. Зинченко, В.П. Живые метафоры смысла [Текст] / В.П. Зинченко // Вопросы психологии.- 2006.- № 5.- С. 100-113.

53. Зубкова, О.С. Метафора с позиции психологии: общие замечания по истории вопроса [Электронный ресурс] / О.С. Зубкова // Научные интернет-конференции. Архив конференций. Конференции 2008. Динамика научных исследований - 2008. Психология и социология. URL: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 15.09.2010).

54. Калина, В., Лазукин, А.В. Вопросник Самоал. Адаптация «Самоактуализационного теста» [Текст] / В. Калина, А.В. Лазукин // Журн. практ. психолога. – 1998. – № 1. – С. 14-22.

55. Карпов, А.В., Петровская, А.С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма [Электронный ресурс] / А.В. Карпов, А.С. Петровская // Вестник интегративной психологии. 2006.- № 4. URL:<http://www.eqspb.ru/item/single-article/select/1/article/11/57.html>. (дата обращения 15.09. 2010).

56. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса [Текст] / Л.А. Китаев-Смык // - М.: Академический Проект, 2009 . - 943 с.

57. Кожевникова, Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации [Текст] / Е.Ю. Кожевникова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Краснодар, 2006.

58. Корнилова, Т.В., Новотоцкая-Власова, Е.В. Соотношение уровней нравственного самосознания, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности [Текст] / Т.В. Корнилова, Е.В. Новотоцкая-Власова // Вопросы психологии.-2009.-№ 6.- С. 61-71.

59. Крапивина, О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих [Текст] / О.В. Крапивина // Дисс. ... канд. психологических наук. Тамбов, 2004.

60. Кричевец, Е.А. Способность понимать метафоры детей младшего школьного возраста с типичным и отклоняющимся развитием [Текст] / Е.А. Кричевец // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2009.

61. Крюкова, Т.Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение [Текст] / Т.Л. Крюкова // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 257-273.

62. Курапова, И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы) [Текст] / И.А. Курапова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2009.

63. Кустова, В.В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов - социальных педагогов [Текст] / В.В. Кустова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Иркутск, 2007.

64. Ларенцова, Л.И., Барденштейн, Л.М. Синдром эмоционального выгорания у врачей различных специальностей: психологические аспекты [Текст] / Л.И. Ларенцова, Л.М. Барденштейн // - М.: Медицинская книга, 2009. - 142 с.

65. Лебединская, С.В. Тренинг метафоричности как условие самореализации личности [Текст] / С.В. Лебединская // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Томск, 2009.

66. Либина, А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации [Текст] / А.В. Либина // - М.: Эксмо, 2008. - 400 с.

67. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев // - М. Смысл, 1992. – 18 с.

68. Лукьянов, В.В., К вопросу терминологии «синдрома выгорания» [Текст] / В.В. Лукьянов // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпов. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 176-180.

69. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Текст] / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 264-278.

70. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные [Текст] / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. - 2006, № 4, С. 3 – 22.

71. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте [Текст] / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29-36.

72. Люсин, Д.В., Марютина, О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ [Текст] / Д.В. Люсин, О.О. Марютина // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 119-129.

73. Мальцева, Н. В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа [Текст] / Н.В. Мальцева // Дисс. ... канд. психологических наук. Екатеринбург, 2005.

74. Манойлова, М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений [Текст] / М.А. Манойлова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Санкт-Петербург, 2004.

75. Манянина, Т.В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности [Текст] / Т.В. Манянина // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Барнаул, 2010.

76. Мерзлякова, Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога [Текст] / Д.Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. - 2009. - № 1. - С. 55-60.

77. Митина, О.В., Михайловская, И.Б. Факторный анализ для психологов [Текст] / О.В. Митина, И.Б. Михайловская // - М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.

78. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие [Текст] / А.Д. Наследов // - СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

79. Нгуен, М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников (на примере российских и вьетнамских детей) [Электронный ресурс] / Нгуен Минь Ань // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Тамбов, 2008.

80. Новотоцкая-Власова, Е.В. Эмоциональный интеллект и принятие условий неопределенности [Текст] / Е.В. Новотоцкая-Власова // Современная психология: от теории к практике: Материалы XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2008». Секция «Психология». Ч.2. М.: МГУ.- 2008.- С. 230-233.

81. Носенко, Е.Л., Чоботарь, А.И., Элькинбард, О.Б. Формирование эмоционального интеллекта как фактор предупреждения стрессовых состояний у детей [Текст] / Е.Л. Носенко, А.И. Чоботарь, О.Б. Элькинбард // Наука і освіта. Одесса.-2000. - № 1. - С. 190-192.

82. Овсянникова, В.В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний [Электронный ресурс] / В.В. Овсянникова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2007.

83. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение [Текст] // Кэри Л. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. О'Драйсколл / Пер. с англ. - Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. - 336 с.

84. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания [Электронный ресурс] / В.Е. Орел // Дис. ... д-ра психологических наук, Ярославль, 2005.

85. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы [Текст] / В.Е. Орел // Психологический журнал.- 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 60-101.

86. Орлов Д.Н, Подсадный С.А., Шойгу Ю.С. К вопросу единства терминологии и представлений о синдроме «BURNOUT» // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) [Текст] / Д.Н. Орлов, С.А. Подсадный, Ю.С. Шойгу // Сб. науч. ст./ Под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. - Курск: КГУ, 2007.- С. 123-126.

87. Панкова, Т.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя / Т.А. Панкова // [Электронный ресурс] Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 2 (10). URL: [http:// www.psystudy.ru](http://www.psystudy.ru) (дата обращения 15.03.2011).

88. Панкратова, А.А. Эмоциональный интеллект: примеры программы формирования / А.А. Панкратова // [Электронный ресурс] Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 1 (9). URL: [http:// www.psystudy.ru](http://www.psystudy.ru) (дата обращения 15.09.2010).

89. Пезешкян, Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия [Текст] / Носсрат Пезешкян // Пер. с нем. Общ. ред. А.В. Брушлинского и А.З. Шапиро, предисл. А.В. Брушлинского, коммент. А.З. Шапиро. - М.: Прогресс. - 1992. -240 с.

90. Петровская, А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности [Текст] / А.С. Петровская // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Ярославль, 2007.

91. Плужников, И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах [Текст] / И.В. Плужников // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2010.

92. Поварёнков, Ю.П. Синдром выгорания в свете проблематики конструктивных и деструктивных тенденций профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поварёнков // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – С. 36-54.

93. Практический интеллект [Текст] / Под общ. ред. Р. Стернберга. - СПб: Питер. - 2002. - с. 272.

94. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) [Текст] / Под. ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. -Курск: Изд-во КГУ. - 2007. - 168 с.

95. Пряжников, Н.С., Ожогова, Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. - 2008. -№ 2. - С. 87-94.

96. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2006.- 607 с.

97. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн // СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

98. Рукавишников, А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов [Текст] / А.А. Рукавишников // Дисс. ... канд. психологических наук. Ярославль, 2001.

99. Русина, Н.А. Копинг-ресурсы личности как основа ее здоровья [Текст] / Н.А. Русина // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 197-216.

100. Савенков, А.И. Эмоциональный интеллект и жизненный успех [Текст] / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я. - 2007. - № 1 (25). - С. 8-24.

101.Самойлова, М.В. Развитие понимания и порождения метафоры у школьников [Текст] / М.В. Самойлова // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Москва, 2002.

102. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы [Текст] / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - 474 с.

103. Селигман, М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / Мартин Э.П. Селигман // Пер. с англ. - М.: Издательство «София». - 2006. - 368 с.

104. Семиздралова, О.А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя [Текст] / О.А. Семиздралова // Дисс. ... канд. психологических наук. Москва, 2006.

105. Сергиенко, Е.А., Ветрова, И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 6(8). URL:<http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.09.2010).

106. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко // - СПб.: ООО «Речь», 2002. - 350 с.

107. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст] / Под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. - Курск: Изд-во КГУ. - 2008. - 336 с.

108. Соловьева, С.Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 30.06.2010).

109. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // М.: Школа-Пресс.-1995.- 384 с.

110. Старченкова, Е. С. Психологические факторы профессионального «выгорания» (на примере деятельности торгового агента) [Текст] / Е.С. Старченкова // Дис. ... канд. психологических наук. Санкт-Петербург, 2002. -203 с.

111. Степанов, И.С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности [Текст] / И.С. Степанов // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Новосибирск, 2010.

112. Умняшкина, С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профес-

сий) [Электронный ресурс] / С.В. Умняшкина // Дисс. ... канд. психологических наук. Томск, 2001.

113. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст] / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии.- 1994.- № 6.- С. 57-63.

114. Шемякина, Т.П., Богомаз, С.А. Эмоциональный, абстрактно-логический и вербальный интеллект в контексте проблемы социализации молодых людей [Текст] / Т.П. Шемякина, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. - 2006.- № 24. - С. 87-90.

115. Харченко, В.К. Функции метафоры: Лингвистика: учебное пособие [Текст]: / В.К. Харченко // - Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1992. - 86 с.

116. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь [Текст] / Пол Экман // 2-е изд. / Пер. с англ. - Спб.: Питер, 2010. - 334 с.

117. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Текст] / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики.- 2004.- Т.1.- № 4.- С. 3-24.

118. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта [Текст] / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. - 2005.- № 3 (4). - С. 4-10.

119. Юрченко, И.В. Психологические условия использования метафоры как средства развития творческих способностей младших школьников [Текст] / И.В. Юрченко // Автореф. дис. ... канд. психологических наук. Курск, 2004.

120. Ялтонский, В.М., Сирота, Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы [Текст] / В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - С. 21-54.

121. Bar-On emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence (technical manual) / R. Bar-On. - Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc, 1997.

122. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence / R. Bar-On // Psicothema, 2006, Vol. 18, Suplem. 1, P. 13-25. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.psicothema.com> (дата обращения: 15.09.2010).

123. Brackett, M.A., Katulak, N. The emotional intelligence classroom: Skill-based training for teachers and students / Marc A. Brackett, Nicole A. Katulak // *Improving emotional intelligence: A practitioners guide* / Edited by J. Ciarrochi, J.D. Mayer (Eds.). New York: Psychology Press, Taylor & Francis, 2007, P.1-27.

124. Bradley, H. Community-based treatment for young adult offenders [Текст] / H. Bradley // *Crime and Delinquency*, 1969, № 15, p. 359-370.

125. Cooper, R.K., Sawaf, A. Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations / R.K. Cooper, A. Sawaf // New York: GrossetPutnam, 1997.

126. Ciarrochi, J., Mayer J.D. (Eds.) Applying emotional intelligence. A practitioner's guide. New York: Psychology Press, 2007. 184 p.

127. Ciarrochi, J., Dean, F.P., Anderson, S. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health // *Personality and Individual Differences*. 2002. V. 32. P. 197-209.

128. Csikszentmihalyi, M. The evolving self / M. Csikszentmihalyi // New York: HarperCollins. 1993.

129. Ekman, P. The Micro-Expression Training Tool (METT) [Электронный ресурс]: Demo-version // METT online: site. [s.a.]. URL: <http://face.paulekman.com/default.aspx> (дата обращения: 15.09.2010).

130. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history / Pablo Fernández-Berrocal, Natalio Extremera // *Psicothema*, 2006, Vol. 18, Suplem. 1, P. 7-12. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.psicothema.com> (дата обращения: 15.09.2010).

131. Fredrickson, B. L., Mancuso, R.A., Branigan, C., Tugade, M. M. The undoing effect of positive emotions / Barbara L. Fredrickson, Roberta A. Mancuso, Christine Branigan, Michele M. Tugade // *Motivation and Emotion*, Vol. 24, № 4, 2000, P. 237-258.

132. Freudenberger, H.J., Richelson, G. Burn-out: How to Beat the High Cost of Success / H.J. Freudenberger, G. Richelson // New York. Bantam Books, 1990.

133. Hobfoll, S.E., Freedy, J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout / S.E. Hobfoll, J. Freedy // In *Professional burnout: recent developments in theory and research* / Ed. by W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. - London: Taylor and Francis, 1993. - P. 115–129.

134. Hochschild, A. R. Ideology and emotion management: A perspective and path for future research / A.R. Hochschild // *Research Agendas in the Sociology of Emotions* / Ed. by T. D. Kemper. - Albany: State University of New York press, 1990. - P. 117-142.
135. Maslach, C., Leiter, M. P. Early predictors of job burnout and engagement / C. Maslach, M.P. Leiter // *Journal of Applied Psychology*, 2008, 93, 498-512.
136. Maslach, C., Schaufeli, W.B. Historical and conceptual development of burnout // *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* / Ed. by W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek - Washington D.C.: Taylor & Francis, 1993, p. 1-16.
137. Matthews, G. Emotional intelligence: Science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. - Cambridge, MA: MIT Press, 2004.
138. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. The positive psychology of emotional intelligence / John D. Mayer, Peter Salovey, David Caruso // In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 2002, P. 159-168.
139. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso D.R. Emotional intelligence: theory, findings, and implication / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // *Psychological inquiry*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197-215.
140. Morris, J.A., Feldman, D.C. The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor / J.A. Morris, D.C. Feldman // *Academy of Management Review*, 1996, 21, p.986-1010.
141. Petrides, K. V., Frederickson, N., Furnham, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school / K.V. Petrides, N. Frederickson, A. Furman // *Personality and Individual Differences*, 2004, 36, 277-293.
142. Petrides, K. V., Furnham, A., Mavroveli, S. Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI // In G. Matthews, M. Zeidner, R. Roberts, (Eds.) *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (Series in Affective Science). Oxford: Oxford University Press, 2007.
143. Schaufeli, W.B., Enzmann, D. The burnout companion to study and practice (a critical analysis) / Wilmar Schaufeli, Dirk Enzmann // T.J. International Ltd, Padstow, UK, 1998.

144. Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. Positive psychology: An introduction / M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi // *American Psychologist*, 2000. vol. 55.

145. Weisinger, H. Emotional intelligence at work / H. Weisinger // San Francisco, California: Jossey Bass Inc., 1998.

Приложение

**Результаты расчета теста Шапиро-Уилка (SW-W)
для выборки педагогических работников (N=115)**

Шкалы	SW-W	<i>p</i>	Тип распределения
Межличностный эмоциональный интеллект	0,99	0.007	Не нормальное
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,99	0.035	Не нормальное
Понимание эмоций	0,99	0.132	Нормальное
Управление эмоциями	0,99	0.114	Нормальное
Понимание чужих эмоций	0,99	0.020	Не нормальное
Управление чужими эмоциями	0,99	0.014	Не нормальное
Понимание своих эмоций	0,99	0.002	Не нормальное
Управление своими эмоциями	0,99	0.001	Не нормальное
Контроль экспрессии	0,99	0.007	Не нормальное

Продолжение Таблицы 2

49	42								
50		43		42					
51								14	
52			44						
53					25				11
54	43			43		19			
55									
56		44							
57							20		
58			45						
59									
60				44					
61	44	45							
62			46		26				
63		46							
64				45				15	12
65	45					20			
66				46			21		
67			47						
68		47							
69					27				
70	46	48							
71				47			22		
72			48					16	
73	47								
74		49				21			
75				48	28				13
76			49				23		
77		50							
78	48								
79								17	
80		51	50	49					
81									
82	49								
83		52	51		29	22	24		14
84				50					
85		53							
86	50		52						
87	51			51				18	
88		54	53						
89				52	30	23	25		
90	52		54						15
91		55		53					
92	53	56		54					
93			55		31		26	19	
94	54	57	56	55	32	24			
95				56			27	20	
96	55	58	57	57		25			16
97	56	59		58	33	26	28		
98					34				17
99			63		35	28		21	18
100	66	70	66	63	36	30	30		21

Таблица 3

**Значимые корреляционные связи между индивидуальной мерой
выраженности эмоционального интеллекта и синдрома выгорания
у учителей**

Симптомы и фазы синдрома выгорания	Элементы структуры эмоционального интеллекта по Д.В. Люсину								
	Интегрированные показатели				Парциальные показатели				
	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
Переживание психотравмирующих обстоятельств	-0,280**	-0,322**	-0,284**	-0,241**	-0,185**	-0,305**	-0,291**	-0,367**	
Неудовлетворенность собой								-0,210**	
«Загнанность в клетку»	-0,276**	-0,240**	-0,266**		-0,195**	-0,248**	-0,215**	-0,248**	
Тревога и депрессия		-0,307**	-0,228*				-0,206**	-0,379**	-0,251**
Уровень сформированности фазы «Напряжение»	-0,300**	-0,364**	-0,326**	-0,253**	-0,228**	-0,297**	-0,299**	-0,401**	-0,203**
Неадекватное эмоциональное реагирование	-0,234**	-0,342**	-0,286**	-0,284**	-0,204**	-0,238**	-0,271**	-0,270**	-0,291**
Эмоционально-нравственная дезориентация	-0,296**	-0,297**	-0,271**	-0,205**		-0,350**	-0,270**	-0,213**	-0,213**
Расширение сферы экономии эмоций	-0,306**	-0,523**	-0,404**	-0,266**		-0,358**	-0,482**	-0,453**	-0,314**
Редукция профессиональных обязанностей	-0,199**	-0,388**	-0,262**	-0,217**		-0,250**	-0,335**	-0,384**	-0,206**
Уровень сформированности фазы «Резистенция»	-0,326**	-0,537**	-0,404**	-0,344**	-0,216**	-0,382**	-0,464**	-0,437**	-0,359**
Эмоциональный дефицит	-0,292**	-0,397**	-0,337**		-0,210**	-0,340**	-0,375**	-0,375**	
Эмоциональная отстраненность		-0,191*	-0,248**		-0,186*		-0,264**		
Личностная отстраненность (деперсонализация)	-,220*	-0,337**	-0,287**	-0,190*		-0,214*	-0,297**	-0,310**	-0,194*
Психосоматические и психовегетативные нарушения		-0,376**	-0,190*	-0,303**		-0,244**	-0,278**	-0,382**	-0,290**
Уровень сформированности фазы «Истощение»	-0,245**	-0,424**	-0,325**	-0,224*		-0,296**	-0,384**	-0,415**	-0,232*
Суммарный показатель синдрома выгорания	-0,342**	-0,498**	-0,405**	-0,314**	-0,249**	-0,372**	-0,427**	-0,488**	-0,291**

Примечание: МЭИ - межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ - внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ - понимание эмоций; УЭ - управление эмоциями; МП - понимание чужих эмоций; МУ - управление чужими эмоциями; ВП - понимание своих эмоций; ВУ - управление своими эмоциями; ВЭ - контроль экспрессии)
(* - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$)

Таблица 4

Средние значения показателей синдрома выгорания в группах учителей с различным соотношением уровней развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта

Показатели синдрома выгорания	Группы учителей с различным соотношением уровней развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта							F-критерий	
	МЭИ – низкий ВЭИ – низкий	МЭИ – низкий ВЭИ – средний	МЭИ – средний ВЭИ – низкий	МЭИ – средний ВЭИ – средний	МЭИ – средний ВЭИ – высокий	МЭИ – высокий ВЭИ – средний	МЭИ – высокий ВЭИ – высокий	Эмпирическое значение	p
1	17,8	17,0	13,1	13,5	9,2	14,4	9,6	2,405	≤0,05
2	12,0	9,8	6,6	6,9	6,6	6,4	6,2	2,323	≤0,05
3	12,8	9,5	9,3	8,1	4,5	5,5	5,4	2,147	≤0,05
4	15,5	14,4	15,5	10,6	9,0	13,4	8,0	2,717	≤0,01
5	58,1	50,8	44,6	39,2	29,3	39,2	29,2	3,705	≤0,01
6	20,4	14,7	18,1	17,3	14,0	16,6	13,5	2,911	≤0,01
7	15,7	12,8	16,9	14,8	12,0	10,6	9,2	2,953	≤0,01
8	19,2	14,7	17,0	11,2	5,6	12,6	9,0	4,834	≤0,01
9	19,2	15,2	19,7	16,2	12,2	17,4	11,8	2,681	≤0,01
10	74,6	57,6	72,5	59,6	43,8	59,2	43,7	5,600	≤0,01
11	12,3	11,3	14,8	10,4	5,7	6,3	5,7	3,542	≤0,01
12	9,5	7,2	7,4	8,1	6,5	5,5	4,8	2,411	≤0,05
13	16,0	9,9	13,5	7,8	6,4	7,7	6,2	2,965	≤0,01
14	17,5	13,4	16,3	12,6	8,8	13,2	9,8	2,359	≤0,05
15	55,3	41,7	52,3	38,9	27,5	32,7	27,8	3,904	≤0,01
16	188,1	150,2	169,4	137,8	100,7	131,1	100,9	5,810	≤0,01

Примечание: 1-переживание психотравмирующих обстоятельств; 2-неудовлетворенность собой; 3-«Загнанность в клетку»; 4-тревога и депрессия; 5-уровень сформированности фазы «Напряжение»; 6-неадекватное эмоциональное реагирование; 7-эмоционально-нравственная дезориентация; 8-расширение сферы экономики эмоций; 9-редукция профессиональных обязанностей; 10-уровень сформированности фазы «Резистенция»; 11-эмоциональный дефицит; 12-эмоциональная отстраненность; 13-личностная отстраненность (деперсонализация); 14-психосоматические и психовегетативные нарушения; 15-уровень сформированности фазы «Истощение»; 16-суммарный показатель синдрома выгорания.

**Тематический план
программы тренинга развития эмоционального интеллекта**

Этап реализации программы и его задачи	Тема занятия и его ключевая цель	Основные формы и методы
<p>1. Вводный (проблемно-ориентировочный) этап</p> <p>На данном этапе реализуются задачи, направленные на формирование понимания у педагогов целей и задач программы, целевой установки у педагогов по отношению к собственному участию в данной программе.</p> <p>В тоже время на данном этапе осуществляется оценка и самооценка характера готовности педагогов к активному участию в программе, готовности к самопознанию и саморазвитию, формирование положительной мотивации участия в программе, а также представлений о предполагаемых (возможных) субъективных результатах и принципах поведения участников программы.</p> <p>При этом на данном этапе осуществляется предварительная психологическая диагностика.</p>	<p>Занятие 1. Вводное.</p> <p>Цель: формирование у участников представления о целях и задачах предлагаемой программы, введение в проблематику эмоционального интеллекта, выявление ожиданий участников программы, формирование представлений о принципах поведения участников тренинга.</p>	<p>Упражнения «Угадай меня», «Правила работы», дискуссия на тему «Эмоции в нашей жизни», упражнение «Круг», домашнее задание - «Цветовой дневник настроения».</p>
	<p>Занятие 2. Семь универсальных эмоций.</p> <p>Цель: введение в проблематику эмоционального интеллекта, расширение представлений об эмоциональном мире человека, представлений о роли эмоций в жизни человека.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмоциональный словарь», групповая дискуссия «Эмоции и культура», упражнение «Цветовой дневник настроения», упражнение «Круг», домашнее задание.</p>
	<p>Занятие 3. Эмоциональный интеллект как ресурс личности</p> <p>Цель: введение в проблематику эмоционального интеллекта, формирование представлений об эмоциональном интеллекте человека как важном ресурсе личности.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», мини-презентация ведущего «Модели эмоционального интеллекта», работа с обучающей компьютерной программой МЕТТ Пола Экмана, упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональные весы».</p>

Продолжение Таблицы 5

<p>2. Формирующий этап Задачи формирующего этапа программы состоят в создании условий, способствующих достижению основных целей программы посредством применения активных форм обучения и, осуществления постоянной обратной связи, позитивного подкрепления.</p>	<p>Занятие 4. Эмоция гнева Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «И опыт сын ошибок трудных...», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Что я в силах изменить».</p>
	<p>Занятие 5. Эмоция презрения. Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональный дневник».</p>
	<p>Занятие 6. Эмоция отворачивания Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональный дневник».</p>

Продолжение Таблицы 5

<p>Занятие 7. Эмоция страха</p> <p>Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>		<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональный дневник».</p>
<p>Занятие 8. Эмоция удивления</p> <p>Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>		<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональный дневник».</p>
<p>Занятие 9. Эмоция грусти</p> <p>Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>		<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональный дневник».</p>

Продолжение Таблицы 5

<p>Занятие 10. Эмоция радости</p> <p>Цель: формирование способности к идентификации эмоции, пониманию причин и управлению эмоцией.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Как я чувствую», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Эмоциональные линзы», упражнение «Метафора», упражнение «Коллаж», упражнение «Притча о ...», упражнение «Круг», домашнее задание «Эмоциональный дневник». Событийное мероприятие «День сюрпризов»</p>
<p>Занятие 11. Новые позитивные эмоции</p> <p>Цель: введение в проблематику позитивной психологии, фасилитация позитивного мышления и позитивных эмоций.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», мини-презентация ведущего «Позитивная психология», упражнение «Коллаж-смакование», упражнение «Круг», домашнее задание «Три хорошие вещи».</p>
<p>Занятие 12. Благодарность</p> <p>Цель: фасилитация позитивного мышления и позитивных эмоций.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Письмо благодарности», упражнение «Метафора», упражнение «Круг», домашнее задание «Три хорошие вещи».</p>
<p>Занятие 13. Гордость</p> <p>Цель: фасилитация позитивного мышления и позитивных эмоций.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», упражнение «Эмотивные ассоциации», упражнение «Образ эмоции», упражнение «Метафора», упражнение «Пьедестал почета», упражнение «Круг», домашнее задание «Три хорошие вещи».</p>
<p>Занятие 14. Воодушевление, вдохновение, вовлеченность (elevation)</p> <p>Цель: фасилитация позитивного мышления и позитивных эмоций.</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», мини-презентация ведущего «Жизнь в потоке», упражнение «Единение с миром».</p>

Продолжение Таблицы 5

<p>3. Обобщающий (рефлексивный) этап</p> <p>Задачи обобщающего (рефлексивного) этапа направлены на оценку программы в целом (ее структуры, реализуемых форм, методов, положительных и отрицательных аспектов), осмысление педагогами своего участия в программе, рефлексия собственных возможных самоизменений. Также на данном этапе осуществляется повторная психологическая диагностика с целью объективной оценки эффективности реализованной программы.</p>	<p>Занятие 15. Заключительное</p> <p>Цель: подведение итогов реализации программы тренинга</p>	<p>Упражнение «Новый опыт», посттренинговая диагностика, упражнение «Круг», ритуал прощания.</p>
---	--	--