

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»  
Гуманитарно-педагогический институт  
Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»  
37.04.01 «Психология»  
направленность (профиль) «Организационная психология»

## МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: **Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стиля педагогической деятельности в условиях дошкольных и школьных учреждений**

Студент(ка) Д.Н. Гужова \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Научный  
руководитель к.псих.н., доцент И.В. Костакова \_\_\_\_\_  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель  
программы д.псих.н., профессор Г.А. Виноградова \_\_\_\_\_  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой к.псих.н., доцент Е.А. Денисова \_\_\_\_\_  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Тольятти, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
1.1. Генезис проблемы эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии.....	10
1.2. Эмоциональный интеллект и педагогическая деятельность.....	28
<b>Выводы по первой главе</b> .....	34
<b>ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ</b>	
2.1. Психологический анализ общения как вида деятельности педагога.....	35
2.2. Стил ь педагогической деятельности и стил ь общения педагога.....	44
<b>Выводы по второй главе</b> .....	61
<b>ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ И СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ</b>	
3.1. Описание выборки, этапов и методов эмпирического исследования.....	62
3.2. Анализ и интерпретация взаимосвязи эмоционального интеллекта и стил ь педагогической деятельности.....	67
<b>Выводы по третьей главе</b> .....	100
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	101
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	104

## ВВЕДЕНИЕ

Общественные научные дисциплины только с недавних пор стали уделять внимание эмоциональным аспектам развития и проявления личности. До определенного момента эмоциональная сфера считалась неподдающейся идентификации, точному измерению и полной интерпретации. С современной точки зрения эмоциональную сферу признают решающим фактором эффективной адаптации и поведения, как в профессиональной сфере, так и в личной жизни. Комфортные конструктивные взаимоотношения и ориентацию на сотрудничество считают ключом к нашему успеху в любой области деятельности, будь то воспитание детей, степень благополучия детско-родительских отношений или способность менеджера раскрыть способности своих подчиненных и увлечь их производственным заданием.

Степень развития эмоционального интеллекта имеет явные проявления в ситуациях, где происходит общение. В значительной степени высокий уровень эмоционального интеллекта важен для профессионалов, чья деятельность требует непрямого взаимодействия с другими специалистами или клиентами и посетителями. Эффективность общения в значительной степени определяет результаты профессиональной деятельности. Личностные свойства, способности, профессиональные навыки педагога оказывают непосредственное влияние на предполагаемый в учебной деятельности результат. Однако немаловажно и то, что они определяют общую атмосферу в той социальной среде, которой управляет педагог, формируют культуру общения и взаимодействия, общий дух сотрудничества учеников и отношения друг к другу. Это влияние особенно заметно в педагогической среде, где общение и его эмоциональный комфорт принципиально важны. Качество общения, ценностная основа его обусловлена результатом труда учителя и, что немаловажно, самим ходом коммуникации.

Значительная роль эмоциональной сферы в интеллектуальной деятельности и личностном развитии рассматривается трудах психологов, изучающих эмоциональные аспекты обучения и воспитания. В этой связи аффективные переживания понимаются как особые формы познания окружающего мира, следуя традициями философии Аристотеля, Платона, Спинозы. Затем эта идея получила развитие в работах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. Классики отечественной психологии постулировали единство интеллекта и аффекта. В дальнейшем экспериментальные исследования О.К. Тихомирова доказали единство познавательных и эмоциональных образований.

Г.М. Андреева подчеркивает необходимость анализа процесса социального познания с учетом включенности в него феномена межличностного восприятия, связанного с эмоциональным отношением при восприятии одного человека другим. Соответственно, познание элементов мира другого человека, внеэмоциональный аспект анализа исключается.

Анализ опубликованных исследований показывает, что ученые с давних пор обращали внимание на аффективную и когнитивную стороны процесса познания. В какое-то время в западной психологии сложилась ситуация, при которой аффективная составляющая мышления, уходила на второстепенный план. Ситуация начала меняться совсем недавно - с 1990 года, когда П. Салоуэй опубликовал статью под названием «Эмоциональный интеллект».

На сегодняшний день тема эмоционального интеллекта в наибольшей степени проработана зарубежными психологами и социологами: Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, М. Кетс де Врис, Г. Орме, П. Сэловей, Р. Стернберг, Дж. Мэйер, Д. Карузо, Дж. Блок. Проблема эмоционального интеллекта активно изучается и отечественными учеными: Г.Г. Гарскова, Э.Л. Носенко, Д.В. Люсин, О.И. Власова, Т.П. Березовская, А.С. Петровская, Н.В. Коврига, Г.В. Юсупова, А.П. Лобанов, М.А. Манойлова, И.Н. Андреева, Н.А. Батулин, А.В. Карпов. Таким образом,

методологической основой исследования стал междисциплинарный подход к изучению проблемы эмоционального интеллекта.

Проблема изучения эмоционального интеллекта связана с недостаточно высоким научным статусом рассматриваемого нами понятия. Это является следствием одновременного существования нескольких альтернативных моделей эмоционального интеллекта. Проблемой также является неопределенность представлений о структурной организации рассматриваемого конструкта. Сложности представляет конкретизация характеристик эмоционального интеллекта: эмоциональная компетентность, эмоциональное мышление, социальный интеллект и другие. В связи с вышесказанными научными проблемами актуальным является проведение анализа содержательных характеристик эмоционального интеллекта.

Недостаточно разработанной темой является проявление эмоционального интеллекта в конкретных профессиональных сферах. Между тем, педагогическая деятельность осуществляется в форме коммуникации. Педагогическое общение имеет черты одновременно делового и межличностного эмоционально насыщенного общения, между которыми существует тесная связь и взаимообусловленность, а процесс коммуникации выступает как средство выполнения учебных и воспитательных задач.

Понятием «стиль деятельности» в исследовании обозначен способ выполнения деятельности и проявления в ней субъекта деятельности. В самом широком смысле стиль деятельности – это устойчивая и характерная для субъекта стратегия выбора способов реализации деятельности. Индивидуальный стиль деятельности рассматривается как устойчивая система педагогических приемов, стилей общения и способов выполнения педагогом своей деятельности, которая обусловлена его индивидуально-типологическими особенностями. Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. В качестве исследуемой переменной в работе рассматривается стиль педагогического общения, и

взаимодействия с детьми представляет собой совокупность приемов воспитательного воздействия, находящихся проявления в определенном наборе ожиданий со стороны педагога и требований к ученику и их поведению.

В исследовании проведен анализ работ, раскрывающих механизмы стиля педагогической деятельности Л.М. Митиной, В.А. Кан-Калика, Б. Косташкина, А.К. Марковой, А.Я. Никоновой, А.А. Бодалева, В.Л. Симонова. Ключевое внимание при определении стиля педагогической деятельности уделено одному из компонентов в структуре образовательного процесса – коммуникативному. Особенности взаимодействия педагога с детьми, в первую очередь, проявляются в стиле педагогического общения. В общение вовлечены все субъекты данного процесса - учащиеся, учителя, руководители. Под стилем общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся в рамках выполнения социально-психологической деятельности. Оптимизация педагогического общения служит совершенствованию организации педагогической деятельности в целом и оптимизации учебно-воспитательного процесса и системы образования.

Недостаточно разработанной проблемой является соотношение между уровнем выраженности показателей эмоционального интеллекта педагога и процессуальными характеристиками его педагогической деятельности, выраженными в педагогическом стиле. Актуальность проведенного нами исследования, таким образом, связана с необходимостью конкретизации механизмов реализации в педагогической деятельности процессов получения и переработки социальной информации с учетом эмоционального компонента. Эмоциональные реакции, возникающие при межличностном восприятии, появляются раньше рационального знания.

**Цель исследования** - выявить закономерности взаимного влияния уровня эмоционального интеллекта и проявлений стиля педагогической деятельности (на примере деятельности педагогов дошкольных и школьных образовательных учреждений).

**Объект исследования** – эмоциональный интеллект в педагогической деятельности.

**Предмет исследования** - взаимосвязь эмоционального интеллекта и стиля педагогической деятельности и общения.

**Гипотеза исследования** – для педагогов с разным стилем педагогической деятельности и общения характерна разная выраженность показателей эмоционального интеллекта:

- педагоги с демократическим стилем взаимодействия и общения обладают более высокими показателями эмоционального интеллекта;

- у педагогов с директивным стилем взаимодействия и общения проявляются такие показатели эмоционального интеллекта, как способность к управлению эмоциями;

- педагоги с либеральным стилем педагогического взаимодействия и общения имеют невысокие показатели эмоционального интеллекта.

Для достижения цели исследования нами запланировано решение следующих **задач**:

1. Теоретическое исследование основ педагогической деятельности, обобщение моделей стилей педагогической деятельности и общения.

2. Теоретическое изучение научных предпосылок и хода развития теорий эмоционального интеллекта, систематизация существующих моделей эмоционального интеллекта.

3. Обоснование выбора психодиагностических методов эмпирического исследования.

4. Реализация эмпирического исследования с привлечением испытуемых

5. Выявление характера и уровня взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и проявлений педагогического стиля, формулировка выводов исследования.

**Эмпирическая база исследования** - выборку составили 25 педагогов частных детских учреждений – «ЦДР Ладушки», «ЦДР Созвездие» и учреждений дополнительного образования «Альянс» и «Эрудит».

#### **Методы и методики исследования.**

В изучении характеристик эмоционального интеллекта применялись методы, основанные на нескольких методических подходах и теоретических моделях - измерении объективных характеристик и самооценке уровня эмоционального интеллекта, что позволило повысить объективность исследования. В исследовании использовались методы теоретического анализа и обобщения, эксперимента с применением беседы, наблюдения и тестирования с применением тестовых методик: опросник «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина, методика диагностики стиля взаимодействия учителей Симонова В.Л., методика для диагностики «помех» (барьеров) в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко; методы качественного и количественного анализа данных, в том числе методы статистического анализа.

По результатам эмпирического исследования сделаны теоретические выводы, важные с точки зрения планирования новых исследований. Таким образом, исследование, вносит вклад в продвижение теории эмоционального интеллекта, дополняя ее такими данными, как проявления характеристик эмоционального интеллекта в конкретном виде профессиональной деятельности.

**Практическая значимость работы** связана с возможностью активного применения результатов исследования в сфере развития человеческих ресурсов в педагогической среде с целью решения прикладных проблем в области педагогической психологии и психологии личности, таких как оптимизация стиля взаимодействия педагога и ученика, развития индивидуального стиля деятельности педагога, формирование педагогического стиля с учетом отдельных характеристик эмоционального

интеллекта, саморегуляции эмоциональных состояний в педагогической деятельности.

**Структура диссертации.** Работа включает введение, две теоретических главы, практическую главу, выводы, заключение, список использованной литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **1.1. Генезис проблемы эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии**

Первоначально необходимо определить изучаемое нами понятие. Эмоциональный интеллект раскрывается зарубежными исследователями как способность дифференцировать эмоции, а также выступать в качестве когнитивной функции применять представления об эмоциях и пользоваться эмоциональной сферой в целях улучшения мыслительной деятельности. Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает возможность вызывать нужные эмоции для содействия мышлению, использовать знания об эмоциях для сознательной их регуляции, что, в свою очередь, обеспечивает интеллектуальное развитие. Таким образом, предметом нашего исследования является вид интеллекта, обеспечивающий обработку, интерпретацию и практическое применение информации об эмоциях.

Прежде чем сформировались современные представления о конструкте «эмоциональный интеллект», в науке были накоплены определенные знания и выявлены закономерности. В частности, произошло развитие представлений о природе аффективных и когнитивных механизмов психики, расширение представлений об эмоциях, понимание эмоций в качестве одной из подсистем сознания, принятие роли эмоций как фактора мотивации личности. Важный вклад внесло представление о продуктивном взаимодействии когнитивных и аффективных процессов и характеристиках этой взаимосвязи. Существенное дополнение внесла мысль о множественности проявлений интеллекта – не только в когнитивных аспектах, но еще и определение понятия «социальный интеллект». Все эти данные позволили расширить представления об интеллекте и сделали допустимым изучение эмоционального интеллекта как самостоятельной категории в психологии.

Проблема эмоционального интеллекта представляет собой решение вопроса о соотношении эмоций и когниций в аспекте их обеспечения адаптации индивида. Есть два ключевых подхода к пониманию связи этих двух переменных в процессе социального познания. [4]

Первый подход предложен авторами, являющимися приверженцами традиционных для психологии социального познания направлений, соответственно, они касаются вопроса о включении эмоций в процесс познания путем обсуждения конкретных проблем.

Автором второго подхода является Р. Зайонц, который рассматривает сферы эмоций и когниций действующими самостоятельно. Они существуют как отдельные системы в процессе социального познания. Несмотря на взаимодействие этих процессов, когниции и эмоции остаются каждая в рамках собственных законов. Интересно, что эмоции рассматриваются в этом взаимодействии как первостепенные, поскольку они обеспечивают с первого момента восприятия оценивание и определяют предпочтение объектов и субъектов восприятия. Эмоции в этом случае рассматриваются как более высокий уровень познания. [2]

Первый подход подробнее раскрывает Б. Вайнер, полагающий, что необходимо учитывать отношения, складывающиеся между рядом причин успехов и неудач, определяемых каждой личностью. Эти измерения: локус (внутренняя причина или внешняя), контролируемая причина или нет и стабильность/нестабильность. Б. Вайнер считает, что в определении этих причин человек обязательно подключает свои эмоции, а не полагается целиком на рациональное восприятие. [ 4]

К примеру, при успешном результате своей деятельности при контроле со стороны другого человека, личность испытывает чувство благодарности. Страх возникает при приписывании собственных негативных результатов другим, или в случаях, когда эти результаты контролируются кем-то другим, а не самим человеком. Сожаление возникает при объяснении причин негативных последствий деятельности при условии невозможности его

самостоятельно контролировать. Если причина какого-то события кажется стабильной, снижается вероятность чувства страха или сожаления. Преодоление события, имеющего внешнюю причину, повышает самооценку. Когда неуспешное действие совершено при наличии возможности индивида контролировать его, может появляться чувство вины и т.д.

Раскрытие второго подхода можно обнаружить в исследовании Г. Левенталя, который придерживался «перцептуально-моторной теории эмоций». Автор изучал субъективный опыт индивида, фиксировал его вербально и рассматривал связь эмоций и познания в ситуации болезни. [2]

В зарубежной психологии изучение эмоционального интеллекта имеет историю, включающую как минимум пять этапов.

Начало было положено в начале XX века. Период с 1900 по 1969 год связан с обособленными исследованиями эмоций и интеллекта, то есть изучение эмоций в большинстве исследований происходило по отдельности с исследованиями интеллекта. В этот период наблюдается также возникновение и развитие тестов вербального интеллекта и тестов логического мышления. Для данного периода характерны также первые исследования социального интеллекта. Однако, стоит отметить, что общая концепция, объясняющая категорию «интеллект» является все же предпочтительно когнитивной. Однако в данное время были осуществлены первые попытки выявления взаимосвязей между когнитивными и аффективными процессами в переработке информации о мире.

Чарльз Спирмен, создавший модель интеллекта на основе статистических исследований результатов тестов интеллектуальных способностей, полагал, что интеллект все же не включает в свою структуру неинтеллектуальные свойства и не зависит напрямую от личностных качеств [9]. Современные исследователи эмоционального интеллекта отмечают несколько важных факторов, которые повлияли на интерес к эмоциональной составляющей переработки индивидом информации и регуляции своего поведения. Одним из толчков к развитию этого направления послужило

продвижение традиционных тестов для оценки интеллекта. Результаты показали их несостоятельность в прогнозировании успешности деятельности, главным образом, в построении карьеры и достижении эффективности в профессиональной сфере, а также и в плане адаптации к жизни в целом: «...что касается важности IQ на рабочем месте, исследования доказали, что он может обеспечить от 1 до 20 % (в среднем 6 %) успеха для данной деятельности». [9]

Стоит отметить, что длительное время социальный интеллект и эмоциональный отождествляли. В частности, П. Сэловей, Дж. Майер, Д. Карузо изучали способность к процессам перцепции и интерпретации в ходе распознавания эмоций в контексте общения. Д. Гоулмен описал в структуре эмоционального интеллекта отдельные подструктуры как способности в социально-коммуникативной сфере: осознание социальных взаимодействий, социальные навыки [20]. Этот автор рассматривает способность социально взаимодействовать в плане их формирования на основе ранее произошедшего развития отдельных компонентов в структуре эмоционального интеллекта. Конструкты эмоционального и социального интеллекта оцениваются как взаимосвязанные, но связь эта неоднозначна. С описываемого нами этапа до сих пор существует традиция рассматривать эмоциональный интеллект в контекстуальных границах социального интеллекта.

Так или иначе, объединяет эмоциональный и социальный интеллект категория «общение». В ходе взаимодействия людей и коммуникации эти виды интеллекта обеспечивают реализацию способностей интерпретации, распознавания эмоциональных состояний других людей и регуляции собственных, причем отличительной характеристикой выступает направленность общения.

В описанный период изучения эмоционального интеллекта вышла статья Д. Векслера «Неинтеллектуальные факторы в общем интеллекте», в которой он предлагал включать неинтеллектуальные аспекты общих

способностей в измерение и построение общего профиля интеллекта [58]. В данной статье были представлены способности, которые он назвал «когнитивными» и «аффективными». Речь идет о социальных и эмоциональных способностях. Неинтеллектуальные элементы интеллекта, согласно его мнению, это общая работоспособность психики, а также регулятивные посредством эмоций компоненты, которые позволяют личности удерживаться в сфере значимой задачи в течение длительного времени.

В начале 1960-х годов появились когнитивистские теории эмоций. В данное время возникли отдельные случаи употребления термина «эмоциональный интеллект». Наиболее известная когнитивистская теория эмоций разработана С. Шехтером, он назвал ее когнитивно-физиологической. Согласно ей эмоциональные реакции вызывают как стимулы и зависящие от них физиологические изменения в организме, так и прошлый опыт личности, а также понимание им значимости ситуации с точки зрения актуальных для нее потребностей и мотивов. Согласно С. Шехтеру, эмоциональные состояния — это итог взаимного воздействия двух компонентов: активации человека и его мыслительного осмысления и анализа причин возникшего эмоционального. Липер Р.В. выяснил, что эмоции детерминируют, удерживают и направляют активность. В середине 1950-х А. Эллис предложил новое направление – рационально-эмотивную терапию, на которую оказали влияние представления А. Адлера о связи эмоциональных реакций личности с его отношением к происходящему, с принципами и идеями, с системой ценностей. Когнитивное направление - рационально-эмотивная терапия – это консультативный подход, включающий обучение клиента изучению и чтению своих эмоций через логическое осмысление [58].

Второй период развития представлений об эмоциональном интеллекте датируется 1970 - 1989 годами. В этот период интерес исследователей вызывает влияние когнитивных и эмоциональных процессов друг на друга.

Констатировалось, что отрицательные эмоции вызывают негативные мысли. Последние в ответ усиливают эмоциональные переживания. Положительные эмоции, напротив, вызывают позитивные мысли. Таким образом, ученые предположили, что существует своего рода «когнитивное кольцо» [58]. В одно целое соединяются и мышление, и настроение. В указанные период исследования касались также способности к саморегуляции эмоций, как депрессивные состояния влияют на рациональность мышления, каким образом связаны склонность к изменению настроения и креативность. В этом же ключе было проведено исследование П. Сифнеоса в 1973 году, когда он объяснил наличие сложностей в отражении чувств и их объяснении другим людям алекситимией - низким уровнем способностей различению эмоциональных реакций. Таким образом, появилось понятие, противоположное понятию «эмоциональный интеллект».

Первоначально отмечается, что традиционно рассматриваемые типы когнитивных процессов, такие как оперирующие на уровне абстракций или символов мышление, не всегда является единственным путем репрезентации событий. Разные системы значений в процессе познания меняются во времени и развиваются, проявляясь в различных ситуациях. Эмоциональные состояния рассматриваются в познании в качестве разновидности значения. В опыте конкретной личности эти значения определяют смысл окружения, говорят человеку о том, что это может для него значить через переживание страха, стыда, недоверия и т.д. Таким образом, эмоции представляют собой особую форму когниций. Они обеспечивают взаимодействие между уровнем восприятия и обобщения при осуществлении мышления. Ключевой вывод проведенных исследований заключается в том, что учет наличия эмоционального компонента в восприятие информации, такого, как эмоция страха или удивления повышает вероятность совершения действия, включает с большей вероятностью определенное поведение, чем это имело бы место просто при исключительно когнитивном рациональном осмыслении информации.

Многочисленные исследования эмоционального компонента в процессе познания действительности доказали, что эмоциональный компонент – важная составляющая процесса социального познания. Эмоции представляют собой особую форму знания наряду с элементами мышления, поскольку они тоже обладают значением.

Таким образом, постепенно сформировалось представление об эмоциях как своего рода подсистеме сознания. Согласно когнитивной теории эмоций – они являются функцией разума. Важное условие для появления эмоций – это их опосредствование мыслью. В концепции эмоций Р. Лазаруса [31] можно выделить две основные идеи. Первая – эмоциональное реагирование связана с познанием и оценкой реальности независимо от содержания эмоции. Вторая мысль – эмоция – это синдром, включающий ряд компонентов. Эмоции возникают по схеме: восприятие, далее первичная оценка, которая вызывает исследовательскую активность для определения личностного значения оцениваемой ситуации, далее возникает тенденция к действию и только тогда возникают физиологические изменения, активные действия в плане моторики и собственно переживание – то есть эмоция.

Общение рассматривается как категория, объединяющая эмоциональный и социальный интеллект. Данные виды интеллекта требуют возможности распознавать и интерпретировать эмоциональные состояния окружающих людей. Важный фактор в процессе общения – его направленность. Создание и мыслительный анализ своих эмоциональных переживаний в процессе межличностного общения является предназначением эмоционального интеллекта и определяет коммуникативный потенциал личности. Задействование социального становится необходимым в сфере межличностного общения. Коммуникация является стимулом для развития эмоционального интеллекта, потому что в сфере эмоционального общения он активизируется.

Внедрение в психологическую науку понятия «эмоциональный интеллект» было обусловлено рядом научных достижений того периода.

Начались активные исследования искусственного интеллекта в том, что касается способности компьютерных программ понимать и объяснять эмоциональный контекст описания. Изучение мозга столкнулось с необходимостью объяснения связей между мыслями и эмоциями. Практические исследования социального интеллекта позволили выделить в его структуре просоциальные установки, социальные навыки и умения, тревожность в социальном плане, эмпатию и чувствительность. В области изучения невербальной коммуникации разрабатываются приемы исследования проявлений чувств в мимике, то есть восприятия невербальной информации [20].

В 1985 году был введен термин «коэффициент эмоциональности» - EQ (Р. Бар-Он). Структура эмоционального интеллекта по Р. Бар-Ону включает пять областей компетентности с субкомпонентами:

- интраперсональные (познание себя): самонаблюдение, эмоциональное самосознание, напористость, самоутверждение, независимость, самоуважение, самоактуализация;
- интерперсональные (навыки межличностного общения): эмпатия, социальная ответственность, межличностные взаимоотношения;
- управление стрессом: толерантность к стрессу, контроль импульсивности;
- способность к адаптации: проверка реальности, гибкость, решение проблем;
- оценка общего настроения: оптимизм, счастье [28.]

Третий период изучения эмоционального интеллекта датируется 1990-1993 годами и знаменуется определением понятия качества специального предмета психологического исследования. Самая известная в науке модель эмоционального интеллекта разработана в этот период Дж. Мэйером и П. Сэловеем. Именно они ввели термин «эмоциональный интеллект» в 1990 г. Данная категория рассматривается как подструктура социального интеллекта.

Итак, эмоциональный интеллект - это вид интеллекта, связанный с обработкой, интерпретацией и использованием эмоциональной информации, также был обозначен постулат о том, что эмоциональный интеллект является отдельным самостоятельным видом интеллекта и имеет значимые связи с другими видами интеллекта (с социальным, с вербальным).

К вопросам изучения эмоционального интеллекта относится также и участие настроения в процессе познания действительности. Данная тема подробно изучается А. Айзенем [1]. Автор вводит понятие «конгруэнтность настроения». Если индивид имеет хорошее настроение, то у него процесс восприятия, кодирования и воспроизводства позитивной информации происходит эффективнее, чем негативной. Человек же, находящийся в плохом настроении лучше справляется с негативной информацией.

Хорошее настроение вызывает создание сети ассоциативных связей с другими приятными вещами, возникающих вокруг состояний хорошего и плохого настроения. Плохое же настроение продуцирует создание сети неприятных ассоциаций. Включение настроения в некий контекст производит оптимистичное суждение. С другой стороны, суждение, несущее высокую степень риска или опасности будет сопряжено с плохим настроением. В итоге негативное депрессивное настроение может сопровождаться образованием негативных пессимистических мыслей и суждений относительно различных сторон действительности. В итоге может произойти запуск негативного поведения, вплоть до асоциального.

Индивид всегда включает в процесс оценки эмоции, это наиболее явно проявляется в значении, которое в познавательном процессе играет настроение. Человек может в случае своего неуспешного действия винить себя, а в случае успеха не находить оснований приписать причину себе. Объяснения, которые дает такой человек происходящим фактам, определяют в качестве причины информационное влияние настроения, включающееся в качестве мотивационной основы в процесс познания. Положительное настроение как бы сообщает личности о том, что обстановка

благоприятствует, в итоге контроль за своими действиями уменьшается, а креативность повышается. Человек в плохом настроении склонен видеть опасности, более насторожен, более скованный в решениях и бдительный [1].

В указанный период Сэловей и Мэйер [59] обозначили четыре компонента эмоционального интеллекта, названные ими «ветвями». Эти компоненты в онтогенезе осваиваются последовательно и образуют иерархию.

1. Восприятие, понимание и идентификация собственных эмоций и эмоций других людей, способность адекватного выражения собственных эмоций. Это возможность определять эмоции по физическому состоянию, через оценку невербального поведения, определять ложные и верные выражения чувств.

2. Фасилитация мышления определяется, как способность выразить определенную эмоцию и сознательно ее контролировать. Чувства концентрируют внимание на важной информации; способствуют вынесению суждений, повышают эффективность памяти на чувства, регулируют настроение в сторону оптимистического. Указанный компонент эмоционального интеллекта важен в педагогической деятельности позволяет учитывать всевозможные точки зрения и эмоциональные состояния других людей, позволяет регулировать состояния, что важно в ходе социальной коммуникации, являющейся основным инструментом педагогической деятельности.

3. Понимание эмоций связана с интерпретацией сложных эмоций, грамотным использованием знаний об эмоциональной сфере, возможность классифицировать эмоции, реагировать на переходы с одной степени эмоционального переживания к другому, распознавать амбивалентные переживания

4. Управление своими эмоциями и чувствами предполагает рефлексивный выход за пределы переживания своего или других людей. В зависимости от информативности эмоций и практического смысла,

рефлексивная регуляция позволяет либо вызывать нужные эмоции, либо отвлекаться от них, сдерживать негативные, повышать интенсивность положительных. [59]

Четвертый этап исследований эмоционального интеллекта датируется 1994 - 1997 годами и характеризуется популяризацией понятия «эмоциональный интеллект», которая началась с издания книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [18, 19]. В тот период идеи получили широкое распространение в практике индивидуального и группового консультирования, использовались в сфере бизнеса и в обучении.

Пятый этап начался в 1998 году и длится по настоящее время. Смысл исследований в конкретизации и изучении сущности феномена [5]. Модели эмоционального интеллекта постоянно дорабатываются, появляются новые методики его измерения.

Рассмотрим интеллектуальные способности, включенные в этот процесс:

- осмысление и интерпретация эмоций, благодаря чему выполняются три функции: эмоциональная экспрессия, усвоение опыта, межличностная коммуникация;

- осознание процесса регуляции эмоциональных состояний, когда чувство выделяется как отдельный объект, а не просто свойство других объектов, а потом появляется возможность ограничивать поток эмоциональной информации через мыслительный контроль;

- различение своих эмоций и эмоций других людей и их выражение.

Далее рассмотрим модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, который определяет его как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [19]. Автор дополнил вышеназванную модель новыми компонентами, такими, как социальные навыки, настойчивость, энтузиазм. В структуру эмоционального

интеллекта Д. Гоулман включил также две группы навыков - личностные и социальные.

В число личностных навыков входит эмоциональное самосознание, включающее осознание собственных эмоций, анализ их воздействия при принятии решений; уверенность в себе и желание соответствовать собственным высоким стандартам на основе представления о своих возможностях, сильных сторонах и ограничениях.

Второй компонент личностных навыков – самоконтроль в плане управления своими эмоциями и разрушительными импульсами, умение адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, способность двигаться к намеченной цели, проявление инициативности и стремление не упустить имеющиеся возможности, позитивное восприятие будущего.

К группе социальных навыков автор относит эмпатию или социальную чуткость, сопереживание, способность не просто понимать позицию другого человека, но еще и демонстрировать участие, равнодушное отношение к его ситуации, предупредительность в общении с другими людьми. Социальная чуткость обеспечивает способность распознавать чувства окружающих, управлять ими и строит эффективные отношения с людьми. Эмоциональный интеллект проявляется также в таких социальных навыках, как умение воодушевлять, вести за собой, оказывать влияние на мнение и состояние других людей, готовность к сотрудничеству.

История исследований взаимного влияния аффекта и интеллекта имеет более давние традиции в отечественной психологии еще задолго до возникновения теории эмоционального интеллекта в западных научных сообществах. Идея единства этих научных категорий раскрывается в работах Выготского Л.С., Зейгарник Б.В., Леонтьева А.Н., Лурия А.Р., Рубинштейна С.Л. Значительная роль эмоциональной сферы в интеллектуальной деятельности и личностном развитии рассматривается трудах психологов, изучающих эмоциональные аспекты обучения и воспитания. В этой связи аффективные переживания понимаются как особые формы познания

окружающего мира, следуя традициями философии Аристотеля, Платона, Спинозы. Классики отечественной психологии постулировали единство интеллекта и аффекта.

Рассматривая эмоциональность, С.Л. Рубинштейн считал, определял аффективность как одну из сторон познавательных процессов, которая специфическим образом отражает действительность. Если это так, то эмоциональные процессы не могут в принципе противопоставляться познавательным процессам. Они не есть исключаяющие друг друга противоположности. Эмоции представляют собой единство эмоционального и интеллектуального процессов в рамах познания действительности и регуляции поведения [52, с. 141]. Таким образом, эмоция независимо от своего качества является единством познания и переживания. Если же взять для рассмотрения процесс познания, то он также невозможен без участия эмоций.

По сути, С.Л. Рубинштейн предварил в своих публикациях современные идеи эмоционального интеллекта, поскольку он не просто говорит о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но рассуждал, что в составе самих эмоций наблюдается единство аффективного и интеллектуального.

Л.С. Выготский выделил эмоции человека в отличие от сферы инстинктов. Он считал, что они должны рассматриваться в совершенно новой сфере — сфере психологического [16, с. 13-14.]. Автор считал, что между эмоциональными и интеллектуальными процессами мышления существует закономерная связь. Это положение стало основанием для последующих выводов о том, что подавляющее большинство эмоций человека интеллектуально опосредовано. Благодаря этому эмоции принимают участие в регуляции мышления. В итоге у человека развитие эмоций происходит в единстве с развитием мышления. Кроме того, эмоции служат в целях мотивации мышления. В целом можно говорить, согласно

Л.С. Выготскому, что эмоциональная сфера является одной из составляющих мышления.

В дальнейшем эти идеи о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов были развиты в работах А.Н. Леонтьева. Известным положением автора является различие объективного осознаваемого значения явления или события и значения этого явления для личности. А.Н. Леонтьев ввел понятие «личностный смысл». В связи с этим возникает факт не полной объективности отношения, а пристрастности человеческого сознания. В работах А.Н. Леонтьева показано, что мышление связано с аффективной регуляцией. «То, что мы называем переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности» [34, с. 140].

А.Р. Лурия раскрыл роль эмоций в процессе познания через изучение взаимосвязи нейрофизиологических, когнитивных и аффективных процессов. Было доказано, что любая психическая функция не является локально и равномерно распределенной по всему мозгу, и в то же время не сконцентрирована в узкоспецифических зонах мозга. Анализ интеллектуальных процессов с позиции их понимания как сложных функциональных систем позволяет их определять не в качестве отдельных простых способностей, а расширяет локализацию функций аффекта и познания [36]. Следовательно, мы не можем абсолютно разделить аффективные и интеллектуальные процессы.

А.В. Брушлинский рассматривает эмоциональный интеллект как интерпроцессуальное понятие, поскольку есть факты, не относящиеся напрямую ни исключительно к мышлению, ни исключительно к эмоциям.

Он обращал внимание на взаимодействие эмоциональных и когнитивных процессов, что проявляется в фасилитации или ингибции мышления аффективными проявлениями. Происходит взаимопроникновение между эмоциональными и когнитивными процессами. Любое понятие, представление имеет определенный эмоциональный потенциал.

Компонентом мыслительного процесса является критериальная оценка, которая в значительной степени является эмоционально насыщенной [14, с.18-32].

Б.В. Зейгарник развивала принцип взаимосвязи аффекта и интеллекта, акцентируя внимание на том, что мышление не может быть оторвано от чувств, стремлений, мотивов, установок [22]. Продукт мышления – понятие – не является окончательной инстанцией, любая мысль возникает вследствие мотивирующей сферы сознания, а не из другой мысли. Мотивация мышления определяется актуальными потребностями, влечениями, охватывает интересы и аффекты. Б.В. Зейгарник полагает, что в процессе мышления значимость свойства или признака, важность и существенность какого-либо явления связана со смыслом, который это явление имеет для личности.

В разных жизненных обстоятельствах предметы, явления или события имеют различный смысл для человека. И это притом, что знания о них остаются прежними. Эмоциональной регуляции мышления проявляется еще и в том, что сильные аффекты в ходе восприятия предметов или явлений могут изменить значения их свойств.

Аналогом зарубежного понятия «эмоциональный интеллект» в нашей психологической науке является термин «эмоциональное мышление», введенный О.К. Тихомировым [57]. Эмоциональное мышление в его интерпретации представляет собой включение в процесс решения задач эмоциональных состояний. Эмоциональные процессы включены в мыслительную деятельность как регулирующая, эвристическая, упрощающая процесс принятия решений функция. Например, при неблагоприятной ситуации по сигналу эмоций происходит возврат к определенному пункту в ходе рассуждения. Если же личность чувствует вдохновение, прилив сил, интерес, происходит дальнейшее развертывание мыслительного поиска вглубь. Эмоциональная активация повышает сосредоточенность на процессе поиска решения, в момент приближения к нахождению решения происходит эмоциональное предвосхищение решения задачи. Эмоциональная

активизация процесса мышления повышает продуктивность этого вида деятельности.

А.А. Бодалев рассматривал феномен эмоциональных способностей, также имеющий отношение к изучаемой нами теме [12]. Он описывал явление социальной одаренности, которая раскрывается через синтез эмоциональных, интеллектуальных и коммуникативных способностей личности. Этот альянс образует психологическую основу эффективного общения и взаимодействия с другими людьми.

Значительный вклад в операционализацию понятия «эмоциональное мышление» внесла И.Н. Андреева [5], проанализировав значительное число исследований по дифференциации характеристик эмоционального мышления и эмоционального интеллекта. И.Н. Андреева определила понятие «эмоциональная компетентность» как взаимодействие знаний, умений и навыков. Таким образом, эмоциональная компетентность организует систематическую организацию обработанного материала. Понятие же «эмоциональное мышление» раскрывается автором как содержание когнитивной сферы в процессе переработки эмоциональной информации. Эмоциональное мышление отражает процесс переработки эмоциональной информации.

В процессе функционирования психики следует выделять инструментальный, динамический, статический аспекты познания. Когда мы обращаемся к понятию «эмоциональный интеллект», то имеем дело с интегративным инструментом познания. Данный инструмент имеет сложную функцию извлечения эмоциональных знаний и последующего их применения. Как мы видим, эмоциональное мышление запускает процесс, эмоциональная компетентность отражает конечный результат, а эмоциональный интеллект является комплексным средством эмоционального познания [20].

Достаточно новая концепция эмоционального интеллекта представлена в работах нашего соотечественника Д.В. Люсина, который

раскрывает данное понятие как способность к пониманию и управлению эмоциями. Эта деятельность может иметь отношение, как к собственным эмоциям, так и к аффективным проявлениям других людей. В составе конструкта автор выделяет следующие компоненты [37].

Способность к пониманию эмоций проявляется в возможности распознавания эмоций, установления факта и качества аффективного переживания как у себя самого, так и другого человека. Способный к пониманию эмоций человек идентифицирует их, устанавливает ее вид, может словесно описать ощущения, определяется причины возникновения эмоций, предугадывает последствия проявления этих переживаний.

Способность к управлению эмоциями проявляется в возможности осуществления контроля над интенсивностью переживания эмоций, намеренном приглушении слишком сильных аффективных переживаний, а также в способности контроля над внешними проявлениями. При необходимости возможно даже намеренное вызывание того или иного эмоционального состояния.

Эмоциональный интеллект Д.В. Люсин подразделяет на внутриличностный и межличностный подвиды. Речь главным образом в этом случае идет о понимании и управлении своими или чужими эмоциями. Теория этого автора носит название двухкомпонентной, поскольку она раскрывает актуализацию отличающихся друг от друга, но связанных между собой когнитивных процессов и навыков. Автор подчеркивает, что эмоциональный интеллект неверно воспринимать исключительно как когнитивную способность. В то же время эмоциональные способности не являются в чистом виде личностной чертой [38].

Способность к пониманию эмоций и навыки управления эмоциональной сферой имеют непосредственную связь с направленностью личности на эмоциональную сферу других людей, ориентацию на их внутренний мир и рефлексивный анализ своего внутреннего мира и поведения, как своего, так и других людей.

Эмоциональный интеллект, таким образом, имеет двойственную природу – когнитивную и личностную. В то же время имеет смысл, как считает автор, рассматривать эмоциональный интеллект как когнитивную способность. Тогда как личностные черты, повышающие и снижающие эффективность понимания эмоций, он предлагает не включать в число компонентов эмоционального интеллекта.

В отечественной психологии считается, что эмоциональный интеллект формируется в ходе жизни человека.

В число детерминант эмоционального интеллекта Д.В. Люсин включает три компонента:

- особенности эмоциональности: эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.,
- представления об эмоциях как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях,
- когнитивные способности: скорость и точность переработки эмоциональной информации [38].

Далее рассмотрим специфику проявления эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагогов.

## **1.2. Эмоциональный интеллект в педагогической деятельности**

В отечественной и зарубежной психологии серьезное внимание уделяется эмоциональной сфере педагогов (Е.А. Анищук, А.А. Баранов, Р. Берне, Л.В. Варначева, Т.А. Гусева, Р.Б. Джузенова, Н.В. Клюева, В.С. Мерлин, А.А. Реан, К. Роджерс, А.Я. Чебыкин Ф.Н. Гоноболин, Б.И. Додонов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Н.Г. Полехина, М.М. Рубинштейн, А.С. Шафранова и др.).

В исследованиях влияния эмоциональных проявлений педагога на познавательную деятельность и эмоциональную интеллектуальную сферу учащихся выявлено, что эмоции играют большую роль в создании комфортной среды для взаимодействия учителя с учащимися, а также в формировании положительного эмоционального фона для усвоения знаний и выполнение заданий учебного плана.

Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных способностей, навыков эмоциональной саморегуляции приводят к тому, что значительная часть педагогов имеет склонность к соматическим и нервно-психическим расстройствам. Остро встает проблема эмоциональной устойчивости учителя, поскольку педагогическая профессия относится к разряду стрессогенных.

Значительные психологические нагрузки в профессиональной деятельности в системе «человек - человек» способствуют развитию профессионального стресса [3].

Профессиональный долг обязывает педагога принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние, сдерживать вспышки гнева. Однако внешнее сдерживание эмоций не позволяет снизить интенсивность эмоционального процесса и не способствует психологическому и физическому здоровью. Сложности с отреагированием эмоций способствуют разрастанию их физиологического компонента, вызывает различные психосоматические заболевания [6]. Часто

повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния вызывают формирование отрицательных личностных качеств, (пессимизм, тревожность, раздражительность). А это отражается на продуктивности труда и эффективности общения педагога с детьми и коллегами. В дальнейшем это может привести к общей неудовлетворённости профессией [53].

В связи со сказанным выше, особенно актуальным для повышения психологической культуры педагогов представляется развитый эмоциональный интеллект – совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации [5].

Управление эмоциями и чувствами предполагает, в первую очередь, их осознание и контроль над формой их проявления. Развитой форме эмоционального интеллекта соответствует «знание о том, как изменить своё негативное настроение на позитивное». Более того, индивид с высоким уровнем эмоционального интеллекта берёт ответственность на себя за свое собственное эмоциональное состояние.

Л.М. Митина опубликовала результаты исследования связи эмоциональной устойчивости и эмоциональной гибкости учителей с психологической наблюдательностью, эмпатией и социальной перцепцией [42]. Психологическая наблюдательность, как оказалось, связана с эмоциональностью учителей. Одним из показателей эмоционально зрелой личности является эмоциональная устойчивость – профессионально значимое качество для педагогической деятельности

Ю.Н. Кулюткин в своих работах определяет эмоциональную устойчивость в качестве такого свойства, которое проявляется, как способность быть целенаправленным, реализуя поставленные перед личностью задачи, проявлять значительные самообладание и выдержку в неподконтрольных или неприятных ситуациях, способности держать себя в руках, совладать с раздражением в условиях отрицательных эмоциональных стимулах и переживаниях [30].

Влияние эмоциональной устойчивости педагога на эмоциональное состояние и познавательную деятельность учащихся доказано во многих работах. Эмоционально-психологическая устойчивость личности педагога обеспечивает уверенность и самостоятельность продолжения профессиональной деятельности в различных эмоциональных условиях. Наличие эмоциональной устойчивости в педагогической работе позволяет ориентироваться в измененных условиях работы с детьми и, сохраняя самообладание быстро находить оптимальные решения в нестандартных обстоятельствах.

В качестве показателей эмоционально-психологической устойчивости в деятельности педагогов Л.М. Митина выделяет:

- удовлетворенность педагогической работой;
- отсутствие страха перед работой с детской группой;
- решительность, состояние равновесия и уверенности;
- уверенность в себе как профессионале;
- отсутствие эмоциональной напряженности;
- уравновешенность, нераздражительность;
- умение владеть собой, хороший самоконтроль;
- способность восстанавливать работоспособность [43].

Необходимые в воспитательном процессе социальная установка на другого человека, разумное и эмоциональное отношение к человеку или явлению создает условия для положительно эмоционального, комфортного общения. Таким образом, обеспечивается среда, благоприятная для творческой совместной деятельности и «помогающее поведение» педагога. Данная среда основана на положительных чувствах и эмоциональных состояниях: уважения, симпатии, благодарности. Для повышения эффективности общения необходимы установки на понимание, эмпатию, одобрение. Такая установка создает обстановку свободы и непринужденности. Одобрение – это не просто согласие с говорящим, а

установка на положительное отношение к человеку. Очень важно, чтобы одобрение было искренним, а не наигранным.

Эмоциональная выразительность педагога должна пониматься неоднозначно. Педагог должен выражать главным образом положительные эмоции, однако, это не единственное условие его эффективности. Главным является не просто знак эмоциональных переживаний – положительные или отрицательные. Наиболее существенна их подлинность. Педагог должен уметь выражать в эмоции личностное переживание. Показная во вне выраженная реакция не является искренней и не работает в полной мере. Педагог не только искренне должен верить в учеников, уважать их как личность, хорошо к ним относиться, но и всем своим поведением демонстрировать искреннюю заинтересованность в личности детей.

Высокая самооценка и самоодобрение – устойчивое положительное эмоциональное состояние является важным условием успешного общения, в том числе в профессиональной среде. Внутреннее согласие с самим собой, эмоциональный комфорт способствуют одобрению других людей и, соответственно, моделируют комфорт в процессе общения с другими людьми.

Общение, осуществляемое на основе эмпатии, обеспечивает понимание эмоциональной окраски высказываний говорящего, определение системы нравственных ценностей собеседника и общий фон, и полюс отношений, выявление явного и переносного значений коммуникации.

Важнейшее условие грамотного и комфортного профессионального общения предполагает эмпатическое отношение к людям, которое требует серьезной внутренней работы по осознанию себя и личностному росту, переосмыслению своего поведения. Эмоциональный отклик эффективен в межличностном общении, делает общение более комфортным. В состоянии более легкого общения личность педагога и личность ученика взаимопроникают, образуя общее эмоционально-психологическое пространство, в котором происходит творческий процесс развития личности

ученика и приобщения к человеческой культуре. Эмоциональное сопровождение процесса познания окружающей ученика социальной действительности позволяет более точно познать самого себя, своих возможностей и способностей.

Педагогическая среда, которая связана с негативными чувствами, представляет собой индикатор противоположного процесса – более основанном на разобщении, в связи с различного рода нарушениями в процессе педагогического общения, которые снижают вероятность творческого протекания деятельности и нарушают формирование саморазвивающегося потенциала ученика. В исследованиях отражены закономерности эффективности педагогической деятельности и напряженности эмоциональных состояний педагогов, в наиболее острых случаях педагогическая неэффективность оказывалась, связана с невротическими реакциями, соматическими и психическими заболеваниями [42].

Составляющей эмоционального интеллекта является также эмоциональная регуляция, под которой мы понимаем регулирование поведения в эмоциональных ситуациях.

В педагогической деятельности формируется способность сдерживать свои эмоции в сложных ситуациях. Эта способность связана с умением быстро принимать правильное решение и реагировать на изменения ситуации контролем над своими эмоциями и активным поведением, в соответствии с требованиями обстоятельств. Способность к эмоциональной регуляции отрицательно связана с неуравновешенностью и тревожностью личности. Это качество обеспечивает способность педагога противостоять профессиональным трудностям и является условием психологической адаптации.

Способность к эмоциональной саморегуляции и эмоциональная устойчивость проявляется как устойчивость к фрустрации. Это психическое состояние, выражающееся в спокойствии, сохранении рассудительности, несмотря на наличие стрессовых факторов и неудачи. Толерантность к

фрустрации может быть выражена в волевом усилии, сдерживающем нежелательные импульсивные реакции на стресс. В случае высокой интеллектуальной организации педагога фрустрирующая ситуация может интерпретироваться как жизненный урок, знак, выгода, приносящая удовлетворение.

В исследовании Е.С. Асмаковец изучались основные факторы эмоциональной гибкости учителя, представляющие собой сочетание особенностей личности по следующим группам качеств: эмоциональная устойчивость, которая проявлялась в удовлетворенности жизнью, отсутствии склонности переживать негативные эмоции гнева, страха и эмоциональная устойчивость, наряду с эмоциональной экспрессивностью в выражении радости, спонтанности, сензитивности к себе [7]. Исследование показало, что педагоги с низким значением эмоциональной положительности недостаточно удовлетворены своей жизнью в целом, недостаточно адаптивны. Таким учителям свойственны высокий уровень тревожности и предрасположенность к эмоционально отрицательным реакциям на различные жизненные ситуации. Низкий уровень самооценки, низкая самооценка, выявление своих недостатков, склонность к чувству вины, неуверенность, отсутствие интереса к себе, своим чувствам, непринятие себя, ожидание от других негативного отношения к себе, низкая эмоциональная устойчивость, проявляется также и в том, что эти учителя неспособны регулировать свое состояние, и управлять своим настроением, с трудом держат себя в руках. В итоге их эмоциональная нестабильность приводит к частым негативным эмоциональным состояниям у учеников, неуверенности в себе и пониженном эмоциональном фоне. Учителя с высокими показателями эмоциональной гибкости отличаются высокой удовлетворенностью жизнью, доверием к себе, высокой самооценкой и интересом к своим мыслям, чувствам, состояниям, уверенностью в себе, принятием себя. Эти педагоги имеют высокую эмоциональную устойчивость и могут управлять своим настроением.

## **Выводы по первой главе**

Проведенный нами теоретический анализ литературных источников позволяет заключить, что в мировой психологической науке в большом объеме были проведены исследования взаимосвязи аффективной и когнитивной составляющей познания. При этом общие тенденции таковы, что зарубежные исследователи уделяют значительное внимание выявлению эмоциональных компонентов интеллекта и его роли в процессе управления деятельностью, тогда как отечественные психологи изучали в основном эмоциональное сопровождение мыслительной деятельности.

В настоящее время в концепцию эмоционального интеллекта предложено включать три компонента:

- когнитивный компонент в форме кристаллизованных знаний;
- регуляторный компонент как возможность управления своими эмоциями и воздействия на аффективную сферу других;
- поведенческий компонент проявляется, как готовность применять знания об эмоциях при решении проблем социальной адаптации.

Научная проблема выявления механизмов эффективной эмоциональной саморегуляции и управления эмоциональной сферой других людей в рамках осуществления профессиональной деятельности, является одной из актуальных в психологии, необходимых для психологического обеспечения личностного и профессионального развития. В связи с этим обоснован интерес к эмоциональному интеллекту как инструменту повышения психологической и профессиональной культуры педагогов.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

### **2.1. Психологический анализ общения как вида деятельности педагога**

В психологии сформулирован целый ряд определений понятия «общение». В нашем исследовании мы вслед за классиком отечественной психологии А. Н. Леонтьевым рассматриваем общение как вид деятельности – коммуникативной или речевой. Б.Ф. Ломов раскрывает общение как качественно особую форму активности человека. А.В. Петровский предлагает изучать общение как аспект жизненной активности человека, в котором воедино сливаются и общение и деятельность. Е.И. Рогов, А.А. Бодалев полагают, что общение есть процесс взаимодействия людей с помощью вербальных и невербальных средств.

Педагогическое общение следует рассматривать как один из видов профессионального общения. В этом случае данный вид имеет все свойства любого общения, но в тоже время имеет свои особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности.

Общение представляет собой процесс осуществления разнообразных контактов между людьми, в связи с потребностями выполняемой ими совместной деятельности. В целях изучения отдельных аспектов общения в его структуре необходимо выделить три стороны.

1) коммуникативная сторона общения представляет собой обмен информацией (лат *communicativus*, от *communicatio* - связь);

2) интерактивная сторона общения предполагает организацию взаимодействия между индивидами, которые вступают в общение (лат *inter* - между, между и *activus* - деятельный);

3) перцептивная сторона общения обеспечивает восприятие и правильное понимание человека человеком (лат *perceptio* - восприятие).

Педагогическая деятельность происходит в форме коммуникации. Общение в этом случае имеет черты одновременно делового и межличностного общения, между которыми существует тесная связь и взаимообусловленность [23].

В педагогической деятельности процесс коммуникации выступает как средство выполнения учебных и воспитательных задач. Коммуникация выступает как средство организации взаимоотношений педагога и учеников. За счет общения осуществляется социально-психологическое обеспечение непосредственного педагогического процесса. Без эффективного общения невозможно гарантировать и успешность воспитания, освоения знаний учениками и развития личности воспитанников. Таким образом, невербальное поведение является важнейшим компонентом педагогического общения, формирующим облик действующего лица, раскрывающим его внутреннее содержание в текущей во вне деятельности. Конструктивное педагогическое общение рассматривается в психолого-педагогической литературе как сочетание разных форм вербального и невербального общения, гармонично-равноправное и партнерское. Целью педагогического общения является понимание друг друга, принятие и уважение. Исследованиями педагогического общения занимались А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев, С.В. Кондратьева, Д.Н. Леонтьев, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и другие.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие педагогического общения и повышение его эффективности является мощным резервом роста профессионального мастерства учителя. Оптимизация педагогического общения служит совершенствованию организации педагогической деятельности в целом и оптимизации учебно-воспитательного процесса и системы образования.

По своей психологической составляющей профессиональное общение педагогов направлено на повышение учебной мотивации учеников, на

создание творческой среды для учебной деятельности. В свою очередь эти условия служат развитию личности учеников и воспитанников.

Коммуникативное поведение педагога выполняет ряд функций. Основная - информационная. Взаимное общение педагога и ученика состоит в обмене аффективно-оценочной информацией и содержанием учебного материала. Передача этой информации проводится вербальным способом и с помощью различных невербальных приемов. В современной педагогике и педагогической психологии осознается необходимость развития одновременно с интеллектуальной, нравственной, эмоциональной сферы ученика. Принципиальной установкой современной педагогической системы является задача наряду с познавательной функцией передачи системы научных представлений об окружающей действительности, и освоения методов научного познания осуществление психологической функции создания условий для формирования внутреннего субъективного мира личности.

Педагогическое общение может проходить на разных уровнях. Наиболее прогрессивным и эффективным является субъект-субъектный уровень в противовес субъект-объектному. Слушание и слышание ученика педагогом в последней из названных позиций зачастую рассматривается как пассивный процесс приема передаваемой информации. В субъект-субъектной позиции процесс слушания собеседника является активным процессом.

В контексте нашего исследования предполагается, что эмоциональный интеллект является обязательным условием осуществления такого вида общения. Для него характерны равенство психологических позиций собеседников, что означает невозможность доминирования педагога в процессе общения. Педагог признает право ученика на собственную позицию и свое личное мнение. При субъект-субъектном общении обязательно проникновение в переживания и чувства собеседника. Это происходит благодаря использованию нестандартных приемов общения, когда педагог

отходит от условной ролевой позиции учителя и способен ориентироваться в эмоциональной сфере собеседника.

Психологически правильное восприятие ученика педагогом обеспечивает взаимопонимание и успешное взаимодействие. В этом случае происходит отражение людьми друг друга, то есть педагог выполняет социально-перцептивную функцию общения. Социальная перцепция, согласно Дж. Брунеру, определяется за счет социально определяемой детерминации процессов восприятия. Когда воспринимаются и интерпретируются социальные объекты, что и имеет место в педагогическом процессе, важнейшей задачей является умение людей понимать и слушать друг друга. «Из всех умений, определяющих общение, умение слушать является самым необходимым, и именно оно требует совершенствования в наибольшей мере», считает И. Атватер [8].

Субъект-субъектное общение связано с личностной ориентацией собеседников, что предполагает способность чувствовать и понимать собеседника. Только на основе этого процесса формируется готовность принять точку зрения собеседника и осуществлять коммуникацию по законам взаимного доверия. Эмоционально гибкие партнеры разделяют чувства друг друга, вникают в состояние собеседника, что создает особый педагогический эффект. За внешними проявлениями поведения и состояния ребенка учитель должен рассмотреть намерения и поступки, понять его мысли и чувства, смоделировать личностные особенности ученика. Функция социальной перцепции в педагогическом общении заключается в проявлении внимания к переменам во внешнем облике и поведении ребенка, жестам, интонациям. Важно учитывать не только познавательные, но и личные, внеучебные интересы учеников. Способный к социальной перцепции педагог, учитывающий увлечения, пристрастия и интересы ребенка, получает в ответ замотивированного внимательного и отзывчивого ученика. В процессе субъект-субъектного общения реализуется обмен

общечеловеческими ценностями, осуществляется психологическая работа по развитию личности ребенка.

Таким образом, тип общения, тип позиции - субъект-субъектный или субъект-объектный – формирует стиль общения педагога с учениками и воспитанниками. Речь идет о функционально-ролевом общении, которое в первую очередь, является деловым, ограниченным стандартами и требованиями той ролевой позиции, которую принял на себя педагог. Целью такого общения является обеспечение выполнения нормативно-одобренных действий и операций учебной педагогической деятельности.

Во втором случае, мы будем говорить о лично ориентированном общении педагога, которое учитывает личные мотивы и содержательные аспекты отношений педагога и ученика.

В социальной перцепции неразрывны два процесса: перцептивный предполагает восприятие и слушание собеседника и эмпатийный, который обеспечивает чувство другого человека, сопереживание и более глубокое понимание. Второй вид процессов обеспечивает лучшее понимание на основе понимания эмоционального мира ребенка. Включение эмпатических процессов позволяет быть более объективным, как ни странно, потому что нейтрализует склонность педагога к оцениванию поведения и личности другого человека. Так удается исключить категоричные противопоставления себя другим людям – ученикам, родителям, коллегам.

В ответ ученик также постоянно считывает и интерпретирует поведение, изменения в настроении и отношении учителя к нему. В связи с этим важнейшей задачей является демонстрация педагогом нужной информации, умение грамотно проявлять свои чувства, использовать такие вербальные и невербальные средства, которые доступны для понимания детей соответствующего возраста. Открытость и искренность педагога легко определяется ребенком через его эмоциональные проявления.

Для анализа связи эффективности педагогического общения и уровня эмоционального интеллекта мы предлагаем рассмотреть этапы, возникающей в ходе профессионально-педагогического общения [39].

На прогностическом этапе педагог моделирует предстоящее общение. Коммуникатор обозначает контуры будущего взаимодействия. Мысленно формируется содержание и цель взаимодействия, планируется и прогнозируется структура, содержание и средства коммуникации. Проводится анализ особенностей собеседника, определяются причины его поведения, осмысливается ситуация. Целью этапа является привлечение ученика к взаимодействию, расположение к себе, создание творческой атмосферы. Педагог выбирает возможные способы осуществления коммуникации, проводится прогноз восприятия собеседником того содержания, которое предполагает педагог. Естественно, что важное значение в этом процессе имеет целевая установка педагога. Она находит отражение в том, как он строит свои представления об индивидуальности ученика. Это требует развитых перцептивных умений, способности к восприятию другого человека и правильной оценки его мотивов, эмоций, чувств, намерений. Способность учителя понимать невербально выражаемые эмоциональные реакции учеников на воспринимаемую информацию, отраженную в мимике, в эмоциональных «всплесках», в характере ответов на обращение педагога определяет итоговую результативность общения [41].

Второй этап коммуникации представляет собой завоевание инициативы. Целью его обеспечение эмоционального и делового контакта с собеседником. Учителю и воспитателю необходимо знание техник вхождения во взаимодействие, установления глубокого контакта, использование приемов влияния на собеседника.

Рассмотрим наиболее известные приемы влияния на собеседника в ходе коммуникации. Убеждение представляет собой осознанный аргументированный и мотивированный способ воздействия на систему взглядов собеседника. Метод заражения представляет собой эмоциональный

подсознательный ответ на поведение собеседников в ходе взаимодействия на основе эмоциональной невербальной реакции сопереживания происходящего. Воздействие путем подражания происходит через усвоение форм поведения каких-либо людей в соответствии с бессознательной идентификацией или намеренного подражания поведению. Внушение как метод воздействия основан на снижении критичности восприятия и подключении коммуникаторов к мотивам совершения тех или иных действий. Этот метод использует преимущественно речевое воздействие, чтобы внушить личности определенное содержание или эмоции.

Важной функцией педагогического общения на этом этапе является функция самопрезентации. В процессе предложения себя ученикам он сознательно демонстрирует вербальное и невербальное поведение, создает определенное позитивное или негативное впечатление о себе, подает себя. В ходе профессионального общения происходит презентация личности и внутреннего мира педагога. Обладая богатым внутренним миром, педагог способен к конгруэнтному самовыражению посредством соответствия содержания речи, невербального поведения и эмоций.

Третий этап коммуникации, который запускается в процессе педагогического общения – это управление общением. Существенное значение имеет на этом этапе атмосфера доброжелательности. Воспитанник должен иметь возможность получать положительные эмоции от общения и иметь возможность свободно проявлять свое индивидуальное Я. Организует общение целенаправленное и сознательное управление взаимодействием, которое корректирует процесс коммуникации в соответствии с поставленной ранее целью. Педагог обеспечивает обмен информацией, проводит оценку поступающей информации. Основой эффективности является проявление искреннего интереса к ученику. Педагог, воспринимая поступающую информацию, принимая высказанные в ходе коммуникации суждения, в зависимости от ситуации может уступать инициативу собеседнику, предоставляет право самостоятельного анализа текущих событий, привлекает

к обсуждению фактов. Важно в этом процессе передать ученику уверенность в успехе, оптимизм. Условием эффективности совместной деятельности является постановка перед собеседником притягательных для ученика целей и помощь в определении путей их достижения.

В заключение рассмотрения процесса общения необходимо провести рефлексивный анализ произошедшей коммуникации. Педагог сопоставляет цель, содержание, ход и использованные средства с результатами взаимодействия, при необходимости происходит корректировка процесса общения и моделирование дополнительных этапов общения, если цель не достигнута.

Изучаемая нами педагогическая деятельность является многокомпонентной и сложно организованной. Н.В. Кузьмина [29] выделяет три ключевых компонента этого вида профессиональной деятельности: методический аспект, содержательный компонент и социально-психологический. В совокупности эти компоненты составляют внутреннюю структуру преподавательского процесса. В целях нашего исследования особое внимание мы обращаем на социально-психологический компонент педагогической деятельности, который реализуется посредством общения. Этот и другие компоненты образуют единство и посредством взаимосвязи реализуют задачи образовательной системы. Педагогическое общение по своей сути способствует реализации двух других компонентов деятельности. В ходе коммуникации обеспечивается реализация системы воспитательных воздействий, создаются взаимоотношения, способствующие эффективности обучения и воспитания ученика. В деятельности педагога коммуникация имеет функциональный и профессионально важный характер.

Аффективная функция педагогического общения связана с реализацией процесса эмоциональной регуляции и стимуляции, обеспечении состояния психологического комфорта в коммуникации, облегчении выражения содержательной стороны и контроле аффективных проявлений участников общения, демонстрации социально значимого аффективного отношения.

Интерактивная функция педагогического общения связана с осуществлением процесса обмена представлениями о способах выполнения совместной деятельностью, когда необходимо для ее реализации доказывать свою точку зрения, отстаивать свою позицию. В педагогической деятельности как никакой другой между отдельными личностями или социальными группами могут возникать два основных типа взаимоотношений: равноправные или симметричные и неравноправные или асимметричные.

Равноправные отношения учителя и ученика характеризуются взаимной помощью и взаимным пониманием интересов друг друга. Неравноправные отношения являются примером «социального доминирования». Если учитель стремится к развитию личности воспитанника, то он способствует формированию навыков социального поведения, межличностного восприятия, ведения диалога, выражения эмоций и контроля за ними.

Специфика педагогического общения связана с тем, что оно направлено на решение задач в области обучения, развития, социализации, воспитания детей в соответствии с целями образовательного процесса [15]. Указанные виды общения, несомненно, имеют свою специфику в плане понимания, выражения и регуляции своих эмоций, поскольку в разные виды общения педагога имеют разные задачи цели, включают различную по содержанию тематику, следовательно, выступают в разных формах, основаны на применении различных методов и находят выражение в разных стилях общения.

Различия в эмоциональных проявлениях педагога в ходе профессиональной коммуникации проявляется в сформированном у педагога стиле общения. Определение понятия «стиль общения» и классификации стилей педагогического общения будут рассмотрены нами в следующем параграфе диссертации.

## **2.2. Стиль педагогической деятельности и стиль общения педагога**

Способ выполнения деятельности и проявления в ней субъекта деятельности в данном параграфе мы будем обозначать понятием «стиль деятельности». В самом широком смысле стиль – это устойчивая и характерная для субъекта стратегия выбора способов реализации деятельности. В отечественной психологии получило распространение понятие «индивидуальный стиль деятельности». Этим понятием определяется та своеобразная система индивидуальных психологических средств, которыми пользуется человек для того, чтобы уравновесить индивидуальность в рамках условий, которые извне заданы для выполнения деятельности.

Разные виды стилей, связанных с коммуникацией, например, стили лидерства и руководства, рассматриваются в работах отечественных и зарубежных авторов К. Левина, А. Н. Леонтьева, В. А. Кан-Калика, Я. Л. Коломинского.

Педагогическая или преподавательская деятельность наряду с любым другим видом профессиональной деятельности – управленческой, производственной, исполнительской и т.д., характеризуется определенным стилем. Стиль деятельности объединяет такие взаимосвязанные компоненты, как характер выдвигаемых учителем целей, используемых им методов и средств, способы анализа результатов работы. В определенном смысле стиль деятельности – это устойчивая система способов, приемов выполнения деятельности, которая проявляется в зависимости от условий ее выполнения. Стиль деятельности зависит от специфики деятельности, а также от индивидуально-типологических и психологических особенностей субъекта деятельности (Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, А.В. Карпов). Стиль выполнения деятельности определяет состав операций ее осуществления, а также используемые конкретные умения и навыки. В зависимости от способностей личности, в число которых входят его индивидуально-психологические особенности и личностные черты. Известные стили

поведения и общения сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную окраску.

Индивидуальный стиль деятельности рассматривается как устойчивая система педагогических приемов, стилей общения и способов выполнения педагогом своей деятельности, которая обусловлена его индивидуально-типологическими особенностями. Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя.

Индивидуальные особенности педагога, неповторимость и своеобразие его личности влияет на стилевые особенности педагогической деятельности. Проявляется это в конкретных способах ее выполнения. Любой педагог максимально использует в ходе деятельности свои индивидуальные особенности, именно за счет этого, достигая успеха в своем труде, а за счет механизмов компенсации преодолеваются качества, которые являются противопоказанными для педагогической деятельности.

Стиль педагогического общения представляет собой совокупность приемов воспитательного воздействия, находящихся проявления в определенном наборе ожиданий со стороны педагога и требований к ученику и их поведению. Стиль общения, присущий педагогу, является одним из факторов, влияющих на развитие личности ребенка. Он воплощается в определенных формах организации совместной с учеником деятельности и общения, выражается в соответствующих способах реализации отношения учителя к личности ребенка.

Начиная с К. Левина, пошла традиция выделять три основных стиля поведения с подчиненными и принятия решения руководителями [2, с. 282]. Это авторитарный, демократический и попустительский стили. В дальнейшем появились соответствующие им дополнительные названия: директивный, коллегиальный и либеральный. Для описания стилей выделяются два аспекта: содержательный и технический, представляющий

собой формальную сторону, выражающуюся в приемах и способах выполнения деятельности.

В специальной психолого-педагогической литературе классификацию, содержательные и формальные характеристики стилей общения в педагогической деятельности рассматривают по классификации, предложенной К. Левиным в 40-е годы XX века [2].

Приведем описание стилей педагогического общения и организации учебного взаимодействия с учениками и воспитанниками, собранные нами из нескольких источников [3, 10, 17].

Авторитарный стиль общения и выполнения деятельности имеет следующие признаки формальной стороны. Эмоции подчиненных педагогу учеников или воспитанников не принимаются в расчет. Авторитарный педагог может ставить себя и цели педагогического процесса выше учеников. Запреты действуют без снисхождения, с угрозой. Авторитарный стиль - это по преимуществу безапелляционно приказная форма обращения учителя с учащимися. Применяются в основном деловые и краткие распоряжения. Педагогу свойственен четкий язык, неприветливый тон, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя. Похвала и порицание могут быть субъективны. Педагог строго требует выполнения своих заданий и указаний. Контроль учеников является жестким, а показ приемов не всегда входит в систему. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Авторитарный стиль педагогического общения является повелительным и властным, имеет жесткий, приказной характер, зачастую, подавляющий волю ученика и не учитывающий его желания. Инициатива снизу, проявляемая учениками, часто подавляется или не принимается к сведению. Позиция педагога как лидера оказывается вне учебной группы. Педагог может не считаться с мнением других – родителей и учеников.

Преимуществом такого педагога является то, что такой учитель или воспитатель добивается поставленных целей в образовательном процессе. Содержательная сторона авторитарного стиля выглядит таким образом. Голос педагога в принятии решений является решающим. Существенным недостатком стиля является недостаточно благоприятный психологический климат. Дела в учебной группе планируются заранее во всем их объеме, при этом определяются лишь непосредственные цели, дальние - неизвестны. Вероятно преобладание негативных эмоций в учебно-педагогическом процессе. Очевидно, что учителя авторитарного стиля имеют негибкую манеру общения, ориентированную преимущественно на работу с дисциплинированными и успевающими детьми, а учителя демократического стиля находят свой подход к каждому ученику вне зависимости от его успехов в учебе. Для учителя характерна низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость.

Демократический стиль педагогического общения рассматривается как наиболее положительный во всех отношениях. Демократический стиль предполагает гармоничное сочетание требования и доверия. Педагогу свойственна не сухая речь, а скорее товарищеский, дружеский тон. Если применяются похвала или порицание поведения ученика, то в форме совета. Распоряжения педагога или запреты на какие-либо действия сопровождаются дискуссиями. Позиция педагога как лидера в учебной группе – нахождение внутри. Содержательная сторона данного стиля педагогического общения обеспечивает субъектность восприятия участников совместной деятельности. Ученики принимаются как равноправные, имеющие возможность проявления инициативы, но в то же время несущие ответственность. Мероприятия, которые педагог реализует в учебном и воспитательном процессе планируются заранее, но с обязательным обсуждением в учебной группе или с родителями учеников. В этом случае за реализацию выдвинутых предложений отвечают все. Климат взаимоотношений при демократическом стиле педагогического общения наиболее благоприятен, у педагогов с

демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Результаты совместной учебной и воспитательной деятельности в целом более успешны.

Непоследовательно-противоречивый стиль - промежуточный вариант между названными выше «чистыми» стилями. Может быть охарактеризован как попустительский или либеральный стиль педагогического общения противоположен авторитарному. Формальная сторона проявляется в используемом тоне - конвенциональном, конформистском. Для педагога характерны как отсутствие похвалы, так и порицаний. В организации совместной деятельности минимальна доля сотрудничества. Педагог-либерал может оказаться безответствен, к тому же он не требует ответственности от учеников. Позиция педагога как лидера - находится в стороне от учебной группы, педагог не дает указаний. По стилю общения он является попустительским, мягким, недостаточно требовательным. Это может снижать эффективность педагогического процесса. Содержательная сторона общения приводит к тому, что дела в учебной группе идут сами собой. Этапы общей работы складываются из отдельных интересов. Может проявиться новый лидер, что зачастую ухудшает социально-психологический климат в группе. В результате применения этого стиля возможно ухудшение взаимоотношений, и снижение вероятности достижения успеха в образовательной и воспитательной деятельности педагога. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты [17].

По эффективности перечисленных выше стилей можно сослаться на описание Митиной Л.М., которая отмечает, что положительный эмоциональный отклик на взаимодействие с педагогами разных стилей характерен для демократического стиля и снижается по отношению к авторитарному. Эта закономерность проявляется наиболее явно в среде отстающих учеников, встречается в среде школьников из «золотой середины» и почти не проявляется в среде отличников [42]. Авторитарная репрессивная система с неприкосновенными правилами и жесткими

законами значительно ограничивает проявления эмоций радости и тормозит самореализацию. Дети, находящиеся под руководством эмоционально скованного педагога опасаются проявить свои чувства в неподходящий для этого момент. Создание условий для выражения эмоций во вне и отреагирование на текущую ситуацию не только облегчает процесс понимания в ходе социальной коммуникации, но и способствует более эффективной адаптации. В то время как хроническое подавление у учеников внешнего выражения эмоций в условиях сухого неэмоционального стиля у учителя приводит к повышению физиологического возбуждения детей, а необходимость его сдерживать и дальше может привести к психосоматическим расстройствам.

Общение в ситуации затруднения или конфликта также характеризуется определенным стилем. Наиболее известные из них: конфронтационный, сотруднический, сглаживающий, приспособленческий, стратегия соперничества, компромиссный, стиль избегания, стиль подавления, защитный стиль. Они определяют и общий эмоциональный фон стиля педагогической деятельности, педагогического общения.

Возможно, описание стиля поведения личности в соответствии со спецификой характера взаимодействия людей и их индивидуально-психологическими особенностями, например акцентуацией характера.

В.А. Кан-Калик [27] предложил классификацию стилей педагогического общения по степени близости и открытости, увлеченности общей деятельностью:

1) Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью основан на отношении педагога к своему делу, к своей профессии. Разделять интересы учеников может такой учитель, который в целом позитивно относится к своей педагогической работе. Этот стиль основывается на единстве высокого профессионализма педагога и его этических взглядов.

2) Общение на основе дружеского расположения служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия педагога с группой учеников, который должен все же выдерживаться на определенной дистанции, чтобы не переходить в панибратство, снижая эффективность педагогической деятельности в целом. Это следствие взаимной привязанности, которая является важным регулятором общения в целом и педагогического частности. Педагог выступает как товарищ и наставник.

3) Общение-дистанция – это закономерное следствие проявления авторитарного стиля, который, с одной стороны, ведет к личностным изменениям у учеников, вследствие переживания частой фрустрации и сводящихся к конформизму, неадекватности самооценки, падению уровня притязаний. К этому стилю чаще всего прибегают начинающие педагоги, которые боятся учеников. Очевидно, что дистанция не может способствовать эффективному формированию педагогического авторитета.

4) Общение-устрашение свидетельствует о профессиональном несовершенстве педагога, и связано с недостаточным умением организовать продуктивное общение на основе включения в совместную деятельность. В целях развития инициативности и творчества этот стиль общения является бесперспективным, не способствует он и проведению воспитательного воздействия на детей. Речь идет о примитивном ситуативном управлении поведением.

5) Общение-заигрывание заключается в завоевании дешевого авторитета у учеников. Так можно, в принципе относительно быстро наладить контакт с учениками, но это противоречит требованиям педагогической этики. В глубине отношений лежит опасение учителя общения с детьми. Желание понравиться и установить контакт заставляет его обращать внимание не на содержательные аспекты и не на глубокие проблемы отношений, а на внешние второстепенные детали и атрибуты.

В контексте нашего исследования представляет интерес разработанная Э. Берном классификация позиций в ходе общения, каждая из которых

определяет свой стиль общения [11]. Для адаптивного функционирования педагога в ходе общения, с точки зрения трансактного анализа, важно, чтобы в общении были гармонично представлены все три состояния «Я».

Стиль общения с позиции состояния Родителя как подструктуры личности, по Э. Берну, предполагает выражение состояния воспитания и заботы. Это стиль включает использование в основе общения норм, правил поведения. Можно попросить ученика выступить в роли помощника педагога. Адекватное проявление этого стиля общения позволяет ученику успешно ориентироваться в стандартных ситуациях, обучает ребенка полезным правилам и стереотипам поведения. Педагог осуществляет «пристройку сверху» - стремясь доминировать; внешне может выглядеть как советы, осуждения, поучения, порицание, замечания. Педагог может обращаться к ученику на «ты». Среди неадаптивных способов оценки учеников учителями может проявляться манера позитивно или негативно оценивать личность ученика в целом, а не конкретно его поступки. Позиция учителя «над» подавляет творческую активность учеников, снижает их интерес к учению. Но этот стиль общения полезен в ситуациях дефицита времени на размышления, в этом случае успешность поведения обеспечивается благодаря готовым решениям, предлагаемым педагогам, не требующим самостоятельного анализа учениками. Позиция «над» учениками возможна в начальной школе, с маленькими детьми, которые нуждаются в управлении и контроле со стороны взрослого. В общении с подростками и старшеклассниками позиция «над» возможна в форме обеспечения дисциплины, строгости и требовательности в освоении предмета. В этой позиции демонстрируется в качестве примера высокого профессионализма самодисциплина педагога. Если общение не касается школьной программы, то рекомендуется перейти в позицию равного Взрослого.

Стиль общения, в котором преобладает позиция Взрослого позволяет строить процесс общения на основе переработки логической части поступающей информации и принятия решений с опорой на рациональное

восприятие реальности, по возможности исключая эмоции. Этот стиль способствует эффективности общения в ситуациях нестандартных и неоднозначных, требующих размышлений. «Пристройка на равных» характерна для этого стиля общения при отсутствии позиции сверху или снизу, но в стремлении если не к соревнованию, то обязательно к сотрудничеству и равноправному обмену информацией. Этот стиль выражается в использовании повествовательных интонаций, вопросов, методов активного слушания и т.п. Это общение, предполагающее обоюдную ответственность сторон. Для общения на этом уровне педагог должен знать интересы и потребности учеников, понимать их проблемы, говорить на понятном для них языке, если не разделять, то принимать их точку зрения.

Общение с позиции Ребенка основано на преобладании чувств, благодаря чему становятся возможны проявления творчества, разрядка напряжения в ходе общения, возникновение острых, ярких чувств в ходе общения, оригинальность выражаемых идей. С другой стороны, преобладание детской позиции в ходе общения возможно, когда педагог не чувствует себя уверенным и достаточно сильным для самостоятельного решения какой-либо проблемы – противостояние влиянию, преодоление трудностей в общении. В этом стиле осуществляется «пристройка снизу», которая может звучать как просьба, оправдание или извинение, возможны капризный тон или интонации заискивания, демонстрация обиды.

Рассмотрим еще одну классификацию типов профессионального общения, предложенную Б. Косташкиным [39].

В основе классификации лежит представление о преобладающем складе личности учителя, в характере которого выделены интеллектуальная, организаторская, эмоциональная, волевая линии поведения.

Интеллектуальный тип отличается теоретическим складом, вплоть до склонности к научной деятельности, выраженной эрудицией, высокой степенью самостоятельности суждений и оценок, повышенной требовательностью к себе и другим.

Организаторский тип общения характерен для педагогов, которые в любых видах деятельности управляют поведением учеников, ориентированы на оказание помощи во всех заданиях, общение служит для решения совместных задач.

Эмоциональный тип личности учителя включает в ходе общения выражение сопереживания и выражается в повышенной способности к ощущению внутреннего состояния ребенка, его эмоционального мира. У такого учителя эффективно складывается работа с трудными учениками, он готов принять участие в проблемах детей, они обращаются к нему за помощью. Эмоциональная выразительность выражается как артистичность, яркость внешних проявлений, способность демонстрировать вдохновение.

Волевой тип поведения проявляет высокую требовательность, настойчивость [39].

Педагог может осуществлять личностно ориентированное общение в рамках образовательного и воспитательного процесса. Это сложная форма психологического взаимодействия, требующая выполнения определенных нормативных функций с наличием и демонстрацией личного отношения к ученику. Этот вид общения требует от педагога определенного уровня внутренне определяемой активной небезразличной позиции личности. Данный вид общения направлен не столько на выполнение учебных или организационных задач, сколько на воспитание и развитие личности учащихся.

Содержательное в рамках предмета нашего исследования представление о стилях педагогической деятельности и соответствующего им общения разработано А.К. Марковой и А.Я. Никоновой [39]. Критериями выделения типов стилей общения являются ориентация учителя на процесс или результат своего труда, включение в деятельность ориентировочного и контрольно-оценочного этапов, динамика деятельности, выраженная в гибкости, переключаемости, эффективности и результативности труда

педагога. В результате было получено четыре стиля педагогической деятельности и общения.

Эмоционально-импровизационный стиль общения. Педагог этим стилем обращает внимание на процесс обучения. Преподавание новой темы такой педагог проводит логично, интересно, однако в процессе рассказа у него, возможно, не используется обратная связь с детьми. Во время опроса педагог спрашивает, обращаясь к большому числу сильных учеников, быстро их опрашивает, задает различные вопросы, быстро понимая, что хочет сказать ученик, и мало дает им говорить. Педагога отличает высокая оперативность, в целях повторения материала он использует эмоционально насыщенный материал; а менее насыщенный и интересный, поручает для самостоятельного разбора учащимся. Педагог организует групповые обсуждения. В общении приветствуются спонтанные высказывания учеников. В ходе общения появляется интуитивность, образность, но не рефлексивность.

Эмоционально-методичный стиль деятельности педагога направлен на достижение результатов образовательной деятельности. Педагог проводит планирование учебно-воспитательного процесса, использует коллективные обсуждения. Развлекательность сведена к минимуму, подчеркивается важность и содержательность материала.

Рассуждающе-импровизационный стиль деятельности связан с меньшей изобретательностью в выборе и использовании методов работы с учениками. Темп работы не всегда высокий, более сложно даются групповые обсуждения, речь менее спонтанная, педагог активно использует подсказки, уточнения в ходе ответов учеников, дает им говорить, мало включается в ответ сам, предоставляя самостоятельность.

Рассуждающе-методичный стиль деятельности и соответствующий стиль общения представляется более консервативным в использовании и выражении средств обучения и общения с детьми, но более рефлексивным, понимающим. Для педагога свойственны высокая методичность, сложность и

обязательность контроля знаний учащихся на фоне однообразия коммуникативных и методических приемов. В процессе опроса педагог дает каждому ученику много времени на ответ, уделяет особое внимание слабым ученикам [39].

Педагог может быть ориентирован на более формальное или неформальное общение с учениками. Средства воздействия, применяемые им в общении, могут быть более жесткими или более мягкими. Соответственно, выделяют следующие коммуникативные стили: личностно-мягкий тип характеризуется деликатностью и мягкостью, с учениками строятся эмоционально-личностные отношения; формально-жесткий тип отличается авторитарностью и жесткостью педагога, который общается с детьми на формально-ролевом уровне; системно-целостный тип свойственен более переключающимся педагогам, гибким, способным применять как жесткие, так и мягкие методы воздействия в зависимости от содержания задачи и ситуации. Наиболее эффективным является системно-целостный стиль педагога, с максимальным использованием положительных качеств своей индивидуальности и компенсации негативных [39].

Если провести обобщение рассмотренных педагогических стилей общения, то можно сделать выводы о чертах, повышающих эффективность педагогического общения.

Эффективный стиль отличает способность к рефлексии своей деятельности и общения, постоянный строгий анализ в целях лучшего управления познавательной деятельностью учеников, проведение коррекции и поправок в учебный процесс.

В ходе общения необходимо пристальное внимание к мыслительному процессу учеников и постоянного одобрения, стимулирования процесса движения мысли, даже знака, что самостоятельное мышление ученика отмечено.

Включение в стиль общения эмпатии. Если педагог в состоянии понять цели ученика, поставить себя на его место, прочувствовать мотивы его

поведения, он будет в состоянии заранее смоделировать, спрогнозировать поведение и результаты работы ученика, направить в нужном направлении, уточнить, улучшить ход учебной деятельности.

Важным условием педагогического общения является доброжелательность, позиция заинтересованности на условиях равноправия, но с позиции старшего в успехе.

Рассмотрим далее особенности личности, связанные с эмоциональной сферой, определяющие формирование стиля педагогического общения. Стиль педагогической деятельности и педагогического общения определяется воздействием как минимум трех факторов. В первую очередь необходимо назвать индивидуально-психологические особенности субъекта педагогической деятельности - самого учителя или воспитателя. Далее мы рассмотрим как индивидуально-типологические, так и личностные, поведенческие особенности. Вторым фактором являются особенности выполняемой деятельности, которые были рассмотрены в начале главы. Наконец, обязательным условием эффективности стиля педагогического общения является учет особенностей учеников – их возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.

Рассмотрим, как на выбор стиля педагогической деятельности и общения влияют личностные качества субъекта деятельности. Самым непосредственным образом на способе взаимодействия с учениками сказываются такие личностные особенности, как направленность, интересы и актуальные потребности личности педагога, его профессиональная компетентность и гибкость.

Направленность личности педагога является основным фактором эффективности педагогического общения. А.А. Бодалев характеризует в качестве необходимого условия эффективного стиля педагогического общения такую направленность личности, при которой в центре системы жизненных ценностей педагога находятся другие люди [12].

Качества, которые способны обеспечивать понимание собеседника в процессе общения – это внимательность человека к другим людям, перцептивные способности и наблюдательность, эмоциональная восприимчивость и сдержанность, умение сопереживать, память на лица, имена и чувства, хорошее воображение, аналитическое и интуитивное мышление, развитое воображение, а также воспитанность гражданскую и моральную.

Представленные в данном анализе качества способствуют осознанию скрытых причин реакций собеседника и тех или иных поступков людей. Благодаря развитым способностям различения и интерпретации эмоциональных проявлений, их осмыслению и оцениванию, возможно и адекватное реагирование педагога в процессе профессиональной коммуникации.

Одной из составляющих эмоционального интеллекта является эмоциональная устойчивость. Исследование динамики изменений эмоциональной устойчивости у педагогов с разным стажем работы в школе [42] показало, что в первые годы наблюдается увеличение показателей эмоциональной устойчивости. У большинства учителей (68%), максимальные значения эмоциональной устойчивости наблюдается при стаже работы 10-15 лет. Затем тенденция меняется, и для учителей со стажем работы 20 лет и более становится характерным резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчивости. Значительная доля учителей (18%) преодолевает этот процесс благодаря способности к совладанию с эмоциональными состояниями, контролю за своим состоянием и это способствует преодолению профессиональных деформаций. Исследование показало, что и индивидуальные особенности педагогов, влияющие на его эмоциональную устойчивость, помогают им в выборе наиболее адекватных способов выполнения педагогической деятельности и в работе над собой, в логике построения своего собственного индивидуального стиля.

Формирование индивидуального стиля педагогического общения происходит в результате определения профессионалом особенностей собственной личности, индивидуальности, субъектных свойств. Эта уникальность личности посредством общения транслируется ученика в ходе педагогического общения с учетом коммуникативных возможностей и индивидуально-типологическим особенностям детей.

На стиль общения могут влиять принадлежность учителя к определенному возрасту, полу, социальному типу личности, специализация, профиль работы, группа детей, с которыми он работает, национальность, которой принадлежит он или дети, с которыми он работает. Большое значение имеют ситуативные факторы.

Педагог может оказаться в условиях различных форм общения: бытового или профессионального, официального или неофициального, научного или житейского, образованного, интеллигентного или необразованного, торжественного или бытового, официального или интимного. В каждом предложенном случае индивидуальный стиль будет обусловлен неповторимостью обстановки, целями и индивидуальностью включенных в ситуацию людей.

В различных ситуациях педагог может воспользоваться правилами, действующими в данном случае, общепринятыми, стандартными, типовыми стилями общения, либо обратиться к самостоятельному творческому поиску в рамках собственного индивидуального стиля общения.

Несмотря на то, что в конечном итоге выбор и реализация педагогического стиля общения детерминируется одновременно биологическими и социальными факторами, более важная роль в выборе стиля общения принадлежит социальным факторам – сложившимся в малых группах – в семье, микросреде, и в больших группах – в обществе в целом.

[15]

Установка нами понимается как устойчивая тенденция восприятия человека, которая заставляет его ориентировать свою активность в

определенном направлении и поступать последовательно относительно ситуации, отражает состояние субъекта в ходе взаимодействия между мотивами и их реализацией, создавая легкость и целенаправленность поведения. Установки педагога на поведение школьника могут быть положительными. Возможны и негативные установки, связанные с предвзятым отношением к ученикам. В этом случае стиль педагогического общения с разными учениками по этому принципу будет различаться.

После подструктуры направленности личности рассмотрим, как формирование стиля общения связано с выраженностью способностей личности.

Педагогическая культура в целом как фактор формирования стиля педагогического общения является высшим проявлением профессионализма педагога, включая общую культуру; культуру общения; культуру речи; духовное богатство, эрудицию; педагогическую этику; педагогическое мышление; культуру профессионального здоровья; стремление к самосовершенствованию.

Обязательное условие общения педагога – это синтез научных знаний, умений и навыков, методического искусства и личностных качеств педагога, носящий название «педагогическое мастерство». В ходе общения ребенок не замечает, что его воспитывают и обучают, общение протекает естественным образом, легко и замотивированно.

Стиль педагогического общения необходимо рассматривать как составляющую компетентности педагога. Выделяется специально-педагогическая компетентность, которая включает уровень подготовки педагога в сфере грамотной коммуникации в том числе, включает научные знания, умения, коммуникативные навыки и их практическое применение. В нашем исследовании представляет интерес социально-психологическая компетентность педагога, целенаправленно включающая умение педагога грамотно выстраивать коммуникацию, познавать индивидуальные особенности учеников, оказывать влияние и строить межличностные

отношения. Важнейшим компонентом является аутопсихологическая компетентность педагога, которая основана на работе саморегуляции, самоорганизации и самосознания педагога, который нацелен на понимание своих сильных и слабых сторон, ориентирован на развитие собственной личности, профессиональное самосовершенствование.

Для повышения эффективности педагогического общения важно целенаправленное и осознанное развитие учителем способности к рефлексии, умения понимать интеллектуальные, эмоциональные, морально-волевые состояния учеников и воспитанников, способность понимать другого человека осознание собственного поведения в общении; способность активно налаживать контакты с учениками, оказывать влияние на поведение и общение учеников, применять методы воздействия на личность.

Педагогу следует иметь достаточно знаний о собственном Я и в результате сопоставления своих индивидуальных качеств, ресурсов, сильных сторон и возможностей, с содержанием стоящих перед ним профессиональных задач, строить формы собственного коммуникативного поведения.

## **Выводы по второй главе**

Стиль общения отвечает особенностям личности педагога, только тогда он конгруэнтен, соответствует требованиям деятельности. В связи с этим невозможно копировать стили общения ближайшего социального окружения. Изучение и копирование описанных или демонстрируемых стереотипов педагогических действий тоже не даст нужного результата.

Стиль деятельности объединяет такие взаимосвязанные компоненты, как характер выдвигаемых учителем целей, используемых им методов и средств, способы анализа результатов работы. В определенном смысле стиль деятельности – это устойчивая система способов, приемов выполнения деятельности, которая проявляется в зависимости от условий ее выполнения. Стиль деятельности зависит от специфики деятельности, а также от индивидуально-типологических и психологических особенностей субъекта деятельности. Стили поведения и общения педагога сопутствуют формированию индивидуальному стилю профессиональной деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную окраску.

Ключевое внимание при определении стиля педагогической деятельности уделено одному из компонентов в структуре образовательного процесса – коммуникативному. Особенности взаимодействия педагога с детьми, в первую очередь, проявляются в стиле педагогического общения. В общение вовлечены все субъекты данного процесса – учащиеся, учителя, руководители. Под стилем общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся в рамках выполнения социально-психологической деятельности. В соответствии с проведенным анализом теоретических источников выделено три стиля взаимодействия: авторитарный или директивный, демократический (он же коллегиальный) и либеральный, который еще называют непоследовательным или попустительским.

### **ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГОВ И СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ**

#### **3.1. Описание выборки, этапов и методов эмпирического исследования**

Проведенное исследование направлено на изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля взаимодействия педагогов с детьми. Выборку составили 25 педагогов частных детских учреждений – «ЦДР Ладушки», «ЦДР Созвездие» и учреждений дополнительного образования «Альянс» и «Эрудит», проводящих занятия в рамках внеучебной деятельности с детьми. Для того, чтобы нивелировать различия в стилях взаимодействия с младшими и старшими детьми, мы привлекли к исследованию педагогов, работающих с детьми только с дошкольниками в возрасте от 3 до 7 лет. В выборку вошли педагоги от 21 до 46 лет, все женщины. Стаж работы в системе образования – от 2 до 18 лет. Психологическая диагностика проводилась в индивидуальном порядке в непосредственном контакте и в сети интернет. Педагоги, согласившиеся принять участие в исследовании, получили бланки тестовых методик, заполнили их индивидуально и переслали нам. Часть выборки педагогов работают под непосредственным руководством автора исследования. Применительно к ним было применено наблюдение и были учтены отзывы родителей и детей об их деятельности.

Для выявления особенностей взаимодействия педагогов с детьми мы использовали **методику диагностики стиля взаимодействия учителей Симонова В.Л. [54]**

Автор уделяет особое внимание одному из компонентов в структуре образовательного процесса – коммуникативному. Считается, что особенности взаимодействия педагога с детьми, в первую очередь характеризуются стилем общения. В общение вовлечены все субъекты данного процесса - учащиеся, учителя, руководители. Симонов В.Л.

определяет в качестве стиля педагогического взаимодействия непосредственно стиль общения педагога с учениками. Под стилем общения в этом случае понимается индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В рамках выполнения социально-психологической деятельности. Методика оценки предполагает, что в стиле общения находят выражение характеристики взаимоотношений педагога и учеников, коммуникативные возможности детей и коммуникативные способности педагога, творческие задатки в деятельности педагога, его индивидуальность.

В использованной нами методике стиль общения рассматривается не для отдельно взятой личности, а в качестве стиля взаимодействия всех включенных в процесс образования. Таким образом, определяется и описывается стиль межличностного взаимодействия. В методике Симонова В.Л. в качестве методологической основы взята социально-психологическая теория руководства применительно к организации совместной учебной деятельности детей под началом педагога как руководителя. В соответствии с принятым в управлении подходом, автор выделяет три стиля взаимодействия: авторитарный или директивный, демократический (он же коллегиальный) и либеральный, который еще называют непоследовательным или попустительским [54]. Методика диагностики стиля взаимодействия учителя включает 50 вопросов закрытого типа. Каждое суждение имеет три формулировки. То, как они составлены, не позволяет догадаться, как информация потом интерпретируется психологом. В каждом вопросе испытуемый должен выбрать один вариант, который лучшим образом описывает характерное для него поведение.

Для обработки полученных в тестировании данных в первую очередь подсчитывается количество очков, набранных по каждому из диагностируемых стилей (авторитарный, демократический, либеральный) по ключу. Затем полученные значения в каждом из стилей умножаются на два и переводятся в процентную выраженность стилей от общей суммы ответов.

Таким образом, мы получили выраженный в процентах, преимущественный стиль взаимодействия педагога с детьми: авторитарный, демократический, либеральный. И, наконец, обработка результатов предполагает составление формулы иерархии стилей взаимодействия с учениками.

Для диагностики эмоционального интеллекта педагогов мы использовали **опросник «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина.**

Автор предложил теоретическую модель, краткое рассмотрение которой необходимо для понимания сути выявленных нами в эмпирическом исследовании закономерностей. Согласно Д.В. Люсину, эмоциональный интеллект – «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [37]. Предложенная автором методика позволяет выявить два проявления эмоционального интеллекта: внутриличностный (понимание и управление своими эмоциями) и межличностный (понимание и управление эмоциями других людей). Таким образом, автор утверждает двойственность природы эмоционального интеллекта. Мы можем увидеть, что данный психический феномен имеет связь с личностными характеристиками, с одной стороны, и непосредственно определяется с когнитивными способностями, с другой стороны. С помощью использованной нами методики можно обнаружить когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и других людях и д.р.); особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) в качестве факторов, влияющих на эмоциональный интеллект.

Данная методика является опросником, следовательно, измеряет представления людей об уровне их эмоционального интеллекта, которые могут отличаться от реальной выраженности эмоционального интеллекта. Опросник «Эмоциональный интеллект» (ЭМИн) состоит из 46 утверждений и включает 4 шкалы, представленные на рисунке 1. Эти утверждения

объединяются в пять субшкал, которые, в свою очередь, объединяются в четыре шкалы более общего порядка.



Рис 1. Конструкт методики оценки эмоционального интеллекта

Мы проанализировали психометрические показатели методики, и пришли к выводу о возможности использования данного метода в нашем исследовании. В апробации данного опросника участвовало более семисот человек. Автором методики был проведен факторный анализ с целью изучения внутренней структуры опросника, показано, что шкалы опросника положительно коррелируют друг с другом, подсчитаны показатели надежности. Испытуемые должны выбрать для каждого утверждения,

предложенного в бланке, один из четырех пунктов от «совсем не согласен» до «полностью согласен».

Показателем уровня развития эмоционального интеллекта мы считаем отсутствие сложностей с установлением контактов с людьми. В связи с этим мы использовали еще одну **методику для диагностики «помех» (барьеров) в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко**. Данный тест позволяет определять уровень эмоциональной эффективности в общении. Кроме того можно выделить разные виды эмоциональных помех в общении. В числе эмоциональных помех В.В. Бойко назвал пять подгрупп: неспособность управлять эмоциями, отсутствие желания сближаться с людьми на эмоциональной основе, неадекватное проявление эмоций, преобладание негативных эмоций, недостаточное развитие эмоций.

Данный опросник можно проводить в условиях групповой и индивидуальной формы. Подсчет результатов проводится в соответствии с ключом. За каждое совпадение начисляется один балл. Сумма баллов может колебаться от 0 до 25. Все изучаемые помехи объединяются в пять подгрупп. Если в какой-либо из подгрупп набирается более 3 баллов, делается вывод о выраженности соответствующей «помехи» в установлении эмоциональных контактов.

В конечном итоге выявляется общий уровень эффективности общения на эмоциональной основе:

0-2 балла – неискренность ответов или низкий уровень рефлексии, неспособность видеть себя со стороны;

3-5 баллов – в эмоциональном общении не возникает серьезных барьеров;

6-8 баллов – возможны сложности в эмоциональном общении;

9-12 баллов – в ряде ситуаций эмоциональное реагирование может осложнять процесс общения;

13 баллов и более – эмоциональные барьеры препятствуют эффективному общению, что выражается в неспособности управлять

эмоциями, отсутствии желания сближаться с людьми на эмоциональной основе, неадекватном проявлении эмоций, преобладании негативных эмоций, недостаточном развитии эмоций.

### **3.2. Анализ и интерпретация взаимосвязи эмоционального интеллекта и стиля педагогической деятельности**

На первом этапе исследования в целях выявления особенностей взаимодействия педагогов с детьми мы использовали методику диагностики стиля взаимодействия учителей В.Л. Симонова. В нашем исследовании были получены следующие 4 варианта сочетаний стилей: А>Д>Л, Д >Л >А, Д >А>Л, Л >Д> А.

Таким образом, стили педагогического взаимодействия были определены в исследовании как коммуникативные приемы и действия педагога по отношению к ребенку. В каждом описанном нами случае поведение учителя обусловлено его представлением о цели, которую он достигает во взаимодействии с ребенком. В нашем случае речь шла об обучении ребенка действиям с предметами, передаче умений и навыков в разных видах деятельности, в том числе в учебной, педагоги обучали детей тем действиям, которые необходимы для выполнения задания, а также для осуществления успешной коммуникации со сверстниками и взрослыми, для решения различных бытовых задач в дальнейшей жизни. Необходимо отметить, что с детьми общение происходит особым образом – не как со взрослыми и это было учтено в ходе нашего исследования. Мы заметили, что педагогу требуется больше усилий и времени, чтобы довести до ребенка необходимую информацию, объяснить и побудить ребенка следовать за педагогом. Мы исследовали такие средства взаимодействия, как объяснения, вопросы, указания, замечания, примеры, похвала, поощрение, ободрение, запреты. Полученные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

## Выраженность иерархии стилей педагогов в выборке (в %)

№ исп.	авторитарный стиль	демократический стиль	либеральный стиль		формула иерархии стилей
1	23,90%	49,20%	26,90%	100,00%	Д > Л > А
2	51,10%	28,20%	20,70%	100,00%	А > Д > Л
3	46,60%	29,40%	24,00%	100,00%	Л > Д > А
4	20,90%	52,20%	26,90%	100,00%	Д > Л > А
5	27,40%	37,10%	35,50%	100,00%	Д > Л > А
6	61,10%	28,15%	10,75%	100,00%	А > Д > Л
7	59,90%	40,10%	22,80%	100,00%	А > Д > Л
8	54,30%	38,00%	7,70%	100,00%	А > Д > Л
9	28,30%	52,11%	19,59%	100,00%	Д > А > Л
10	32,60%	42,20%	25,20%	100,00%	Д > А > Л
11	38,40%	39,10%	22,50%	100,00%	Д > А > Л
12	69,45%	20,55%	10,00%	100,00%	А > Д > Л
13	25%	35,50%	39,50%	100,00%	Л > Д > А
14	20%	34,50%	45,50%	100,00%	Л > Д > А
15	55,20%	28,10%	16,70%	100,00%	А > Д > Л
16	23%	38,25%	39,25%	100,00%	Л > Д > А
17	32,30%	48,11%	19,59%	100,00%	Д > А > Л
18	59,05%	28,35%	12,60%	100,00%	А > Д > Л
19	41,20%	38,35%	20,45%	100,00%	А > Д > Л
20	63,13%	28,35%	8,52%	100,00%	А > Д > Л
21	33,20%	47,20%	19,60%	100,00%	Д > А > Л
22	23,90%	43,20%	32,90%	100,00%	Д > Л > А
23	61,60%	28,60%	9,80%	100,00%	А > Д > Л
24	44,16%	31,40%	24,44%	100,00%	А > Д > Л

25	25,90%	42,20%	31,90%	100,00%	Д > Л > А
Ср.зн.	40,86%	37,14%	22,94%		

Выраженность иерархии стилей в нашей выборке мы представили на графике, рис. 2. Как можно отметить, вся выборка разделилась нами на 4 категории педагогов.

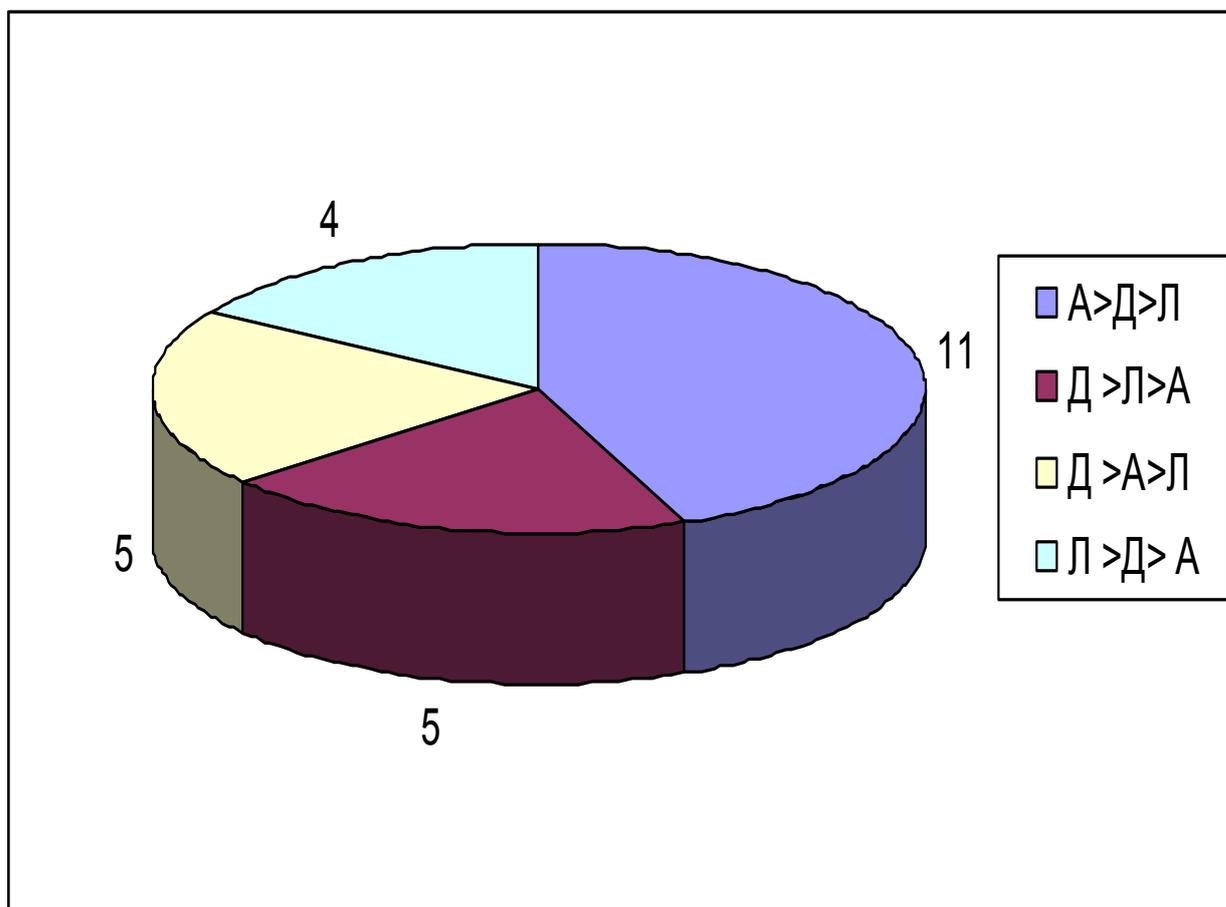


Рис. 2. Распределение выборки по категориям выраженности стилей взаимодействия

В первой группе А > Д > Л в нашей выборке оказалось 11 педагогов. В целом можно отметить, что для этой категории учителей и воспитателей характерен выраженный авторитарный стиль. Их можно описать следующим образом. Педагоги этой группы последовательны в своей работе, предъявляют к детям четкие требования и организуют жесткий контроль за

выполнением этих требований. Работающий в этом стиле педагог самостоятельно решает все вопросы совместной учебной и воспитательной деятельности. В результате дети с этими педагогами не могут в полной мере раскрыться и непосредственно продемонстрировать педагогу свои возможности. Педагоги этой группы проявляют как доминирующую позицию в форме диктаторства, так и заботу о своих подопечных. Их вмешательство может касаться как самой деятельности на занятиях, так и режимных моментов, а также отношений между детьми в группе. Педагоги этой группы, скорее всего, убеждены в том, что только их представление о предмете разговора правильное. Если такой педагог ориентируется исключительно на содержание ответа ребенка на занятии, он не учитывает индивидуальность и многие личностные нюансы. Часто педагоги этой группы уделяют основное внимание результативности и показателям успеваемости. В этом смысле инициатива учеников может мешать педагогическому процессу и стать причиной конфликта.

Действия, которыми педагоги из выявленной нами группы организует деятельность детей, заключаются в информировании, организации деятельности, задавании вопросов на закрепление и объяснение правил и порядка выполнения заданий педагога.

Анализ того, чем педагог стимулирует выполнение заданий детьми, показал, что чаще применяются побуждение к работе отрицательной оценкой, побуждение к действиям перспективой получения результата, привлечение к ответу по заданию, а также побуждение к выполнению задания положительной оценкой результатов, побуждение к активности в процессе выполнения задания. Если ученик совершает какие-либо ненадлежащие поступки, неправильно выполняет задание, то это выходит на передний план. Причины, по которым он не справился или плохо себя вел, не берутся во внимание. Обязательный этап педагогического процесса – контроль. Формы контроля, используемые авторитарным педагогом – это

объявление о правильности выполнения задания, оценка неправильности задания, уточнение ответа, повторение ответа за учеником.

Вошедшие в эту группу 11 педагогов в качестве положительных характеристик в работе демонстрируют дисциплинированность и организованность деятельности. Однако в ходе взаимодействия с детьми проявляются и некоторые негативные черты, которые уменьшают эффективность педагогического процесса и снижают удовлетворенность детей взаимодействием с этим педагогом. Это поэтапная четкая регламентация выполнения заданий, строгий доскональный контроль за выполнением могут восприниматься как неверие педагога в ресурс ученика, который считается безответственным, несамостоятельным, если и проявляющим инициативу, то в качестве упрямства или своеволия. Педагог единолично управляет детским коллективом, не привлекая активных детей, не принимает претензий на проявление инициативы, в случае высказывания детьми своего мнения, критично к ним относится. Оценку детей и их деятельности проводит через положительные и отрицательные эмоционально-оценочные высказывания. Если ребенок нарушает дисциплину, называется его со строгой интонацией, часто звучат корректирующие замечания, у детей создается впечатление постоянного нахождения под контролем.

В качестве примера приведем результаты наблюдения за одним из педагогов этой группы с авторитарным стилем взаимодействия с детьми, который работает в одном коллективе с автором данного исследования. Черты авторитарного стиля общения у воспитателя оказали влияние на сложившиеся взаимоотношения с детьми. В группе есть трое детей, с которыми педагог не смог установить эмоциональный контакт. Педагог, по мнению второго воспитателя и самих детей, проявляет излишнюю строгость к детям. В результате некоторые дети, которые были недостаточно уверены в себе и необщительны, в смену этого воспитателя проявляют признаки нежелания находиться в группе. Приходя утром в группу, эти дети

негативно реагируют на воспитателя и его поведение. Они находятся в состоянии переживания сниженного эмоционального настроения, отдаляются от педагога, плачут и скучают по маме, не приближаются к педагогу и не обращаются к нему с вопросами. Если воспитатель использует строгий или резкий тон в обращении к детям, они замыкаются, не слушаются, проявляют упрямство. При возвращении родителей эти дети проявляют радость, из чего мы делаем вывод, что с данным педагогом у них не удовлетворены потребности в психологической безопасности и эмоционально теплом общении.

Опыт нашей работы в детском дошкольном учреждении и результаты наблюдения показали, что у педагогов с выраженным авторитарным стилем дети ориентированы не столько на процесс выполнения задания и творческое самовыражение, сколько на получение положительной оценки воспитателя и избегание неудачи. В ходе выполнения заданий дети ищут одобрения и боятся низких оценок, стараются соответствовать ожиданиям. Познавательная мотивация уходит на второй план. Процесс остается за пределами внимания, результат выходит на первое место

Распределение стилей взаимодействия в группе педагогов с преобладающим авторитарным стилем отражено на рисунке 3.

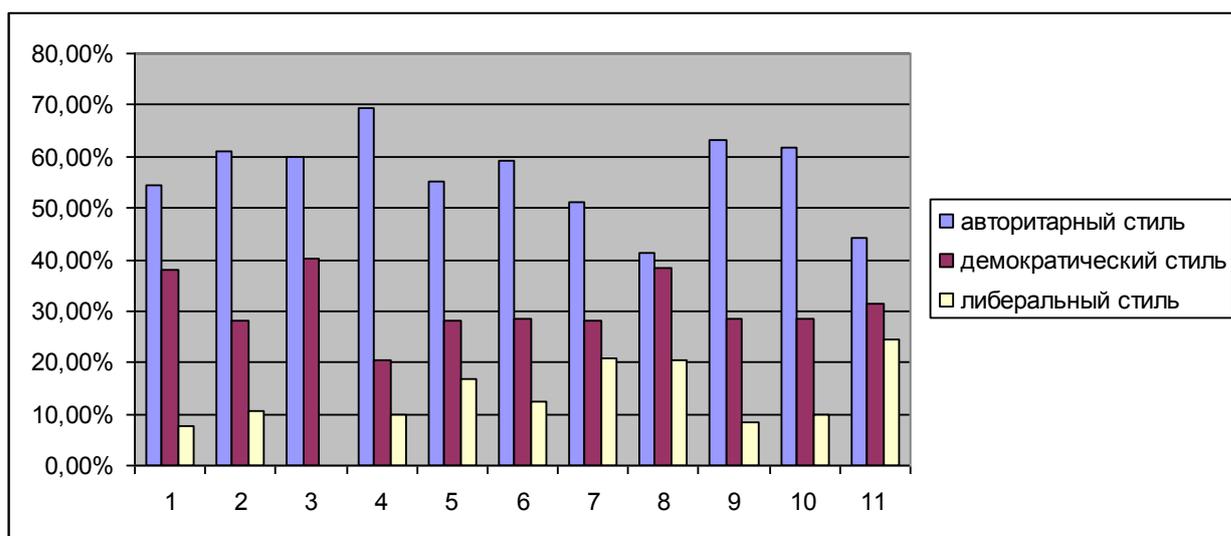


Рис. 3. Распределение стилей взаимодействия в группе педагогов с преобладающим авторитарным стилем, %.

Во второй группе  $Д > Л > А$  в нашей выборке оказалось 5 педагогов. Авторитарный компонент стиля выражен минимально. Значительно проявляются в деятельности педагога демократические и либеральные техники общения. Для этих учителей оказались характерными следующие черты в поведении: педагог проявляет интерес к ученику и его работе, занимая при этом позицию старшего друга. Между педагогом и детьми наблюдается близость в личностном плане. Способ контроля за детьми ориентирован на стимулирование позитивной мотивации и увлечения содержанием деятельности. Во взаимодействии педагог касается личных дел, вникает в проблемы, выносит на обсуждение с другими воспитанниками общих коллективных проблем. Дети привлекаются к обсуждению, педагог проявляет терпимость к критическим замечаниям детей, учитывает их мнение при принятии решений по режимным моментам и выполнению учебных занятий. Распределение стилей взаимодействия в группе педагогов с преобладающим демократически-либеральным стилем показано на рисунке 4.

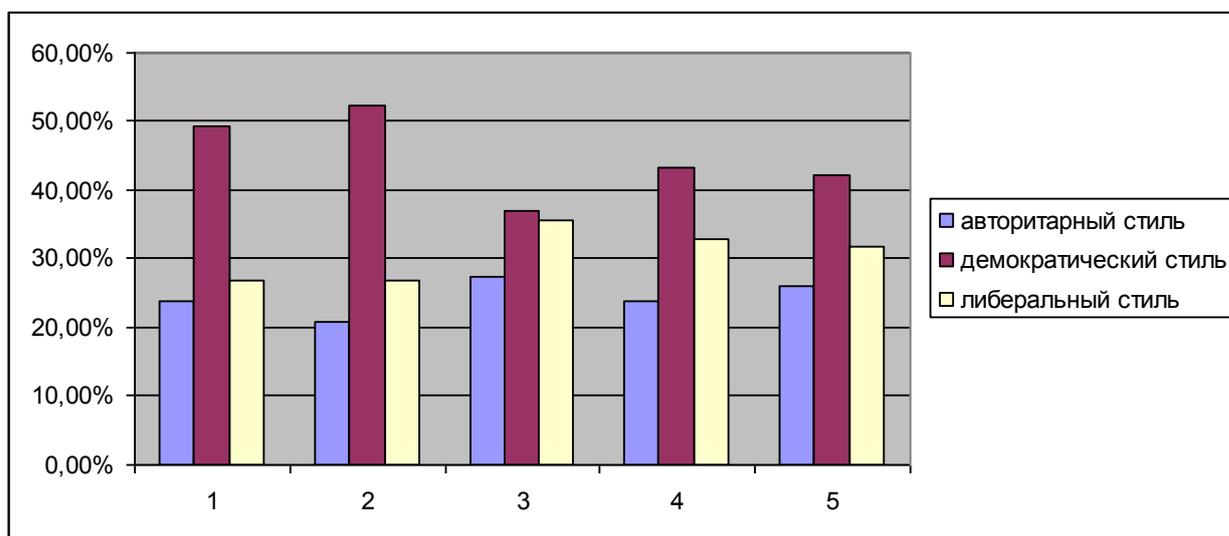


Рис. 4. Распределение стилей взаимодействия в группе педагогов с преобладающим демократически-либеральным стилем, %.

Приведем описание поведения детей в группе педагога с выраженными демократическими и попустительскими элементами стиля во взаимодействии с детьми. Наше наблюдение показало, что большинство детей приходит в группу в хорошем настроении, дети спокойно прощаются с родными, проходят в группу, самостоятельно выбирают себе занятие, без оглядки на педагога берут игрушки, книжки, общаются между собой. Дети, которые проявляли тревогу с педагогом с выраженным авторитарным стилем, не проявляют явного беспокойства. Предлагаемые педагогом задания и действия выполняются без упрямства. Кто-нибудь из детей часто находится около воспитателя, может следовать за ним, предлагает свою помощь, просит дать ему личное задание. Заметны потребность в общении со взрослым, отсутствие внутренней напряженности, активность в общении.

Из специальных средств организации педагогической деятельности педагоги с демократически-либеральным стилем преимущественно используют положительные эмоционально-оценочные суждения, стимулирование деятельности положительной оценкой, в качестве контрольных мероприятий стимулируют в поведении детей самостоятельность и самоорганизованность, применяют контроль-уточнение ответа, больше применяют не контролирующих, а стимулирующих действий.

Вошедшие во вторую группу демократично и либерально ориентированные педагоги предоставляют детям возможность самостоятельно выбирать задания и игры, но в то же время требуют дисциплины и следят за тем, чтобы задание было выполнено. Контроль воспринимается детьми как эмоционально насыщенная забота, замечания делаются в форме объяснений, почему не надо что-то делать.

В этой группе педагогов больше используются косвенные воздействия на поведение учеников через создание положительной эмоциональной атмосферы. Благодаря побуждению к выполнению и завершению задания положительной оценкой, применению педагогами этой группы эмоционально-оценочных высказываний насчет результатов и процесса

выполнения задания, создается положительный эмоциональный настрой и благоприятный психологический климат в детской группе. Сами собой снимаются многие вопросы, связанные с соблюдением дисциплины и организованности совместной детской деятельности. Педагоги неформально строят взаимоотношения с детьми, работают на обеспечение эмоционального благополучия. В целом можно отметить атмосферу уважительного отношения и доверия во взаимоотношениях таких педагогов с детьми, имеющиеся возможности для проявления детской самостоятельности и активизации творчества в группе. В целом нами был сделан вывод о высокой эффективности этого стиля и мы предположили высокий уровень эмоционального интеллекта у этих педагогов, поскольку этот стиль взаимодействия предполагает хорошее понимание эмоций, чуткость и способность к управлению эмоциями.

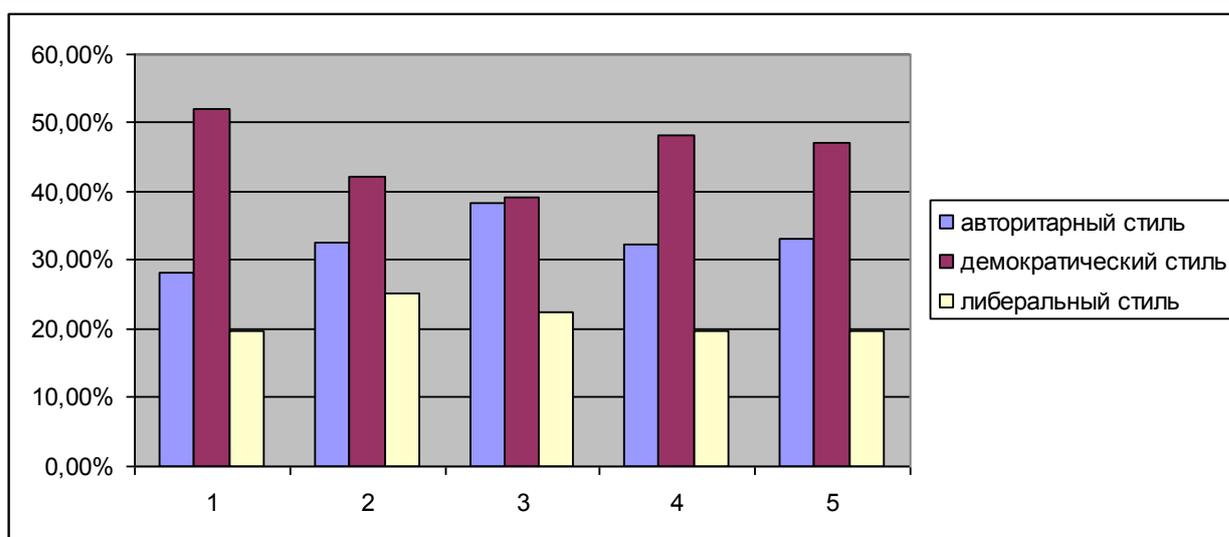


Рис. 5. Распределение стилей взаимодействия в группе педагогов с преобладающим демократически-авторитарным стилем, %.

В третьей группе Д > А > Л в нашей выборке оказалось 5 педагогов (рисунок 5). Для этих учителей оказалась значительной не только выраженность демократического компонента во взаимодействии с учениками, но и достаточно выраженный авторитарный компонент. Можно

отметить, что сочетание демократического и авторитарного компонентов требует высокого уровня профессионализма.

Педагоги этой группы в своей работе опираются в первую очередь на собственные личностные и нравственные качества, что позволяет им быть достаточно авторитетными для детей и балансировать между пониманием ребенка и управлением его поведением и эмоциями.

Особенности стиля Д > А > Л – сотрудничество и общее взаимодействие. Для организации общей деятельности используются такие операции, как побуждение перспективой достижения привлекательного результата, привлечение к ответу по заданию, авторитарное побуждение к активности, побуждение положительной и отрицательной оценкой. В деятельности педагогов этой группы наиболее важными в педагогическом процессе являются межличностные отношения, основанные на эмоциональном принятии и уважении. Педагог демократического стиля описывается как терпимый, спокойный, доброжелательный, строгий, но справедливый.

Действия по организации учебной деятельности применяются в целях информирования о задаче, объяснения алгоритма и порядка выполнения, активизации вопросов. Контроль за деятельностью учащихся такие педагоги осуществляют через привлечение к ответу, уточнение ответа, объявление о правильности или неправильности результатов. Контроль характеризуется терпимостью к ошибкам, тактичностью по отношению к ученикам. Благодаря этому на занятиях формируется творческая атмосфера.

Оценка результатов деятельности детей на занятиях у педагогов этой группы проводится через использование положительных и отрицательных эмоционально-оценочных высказываний о результатах работы и поведении детей. Поскольку акцент делается не на ребенке, а на его деятельности, ученики в этих условиях чаще находятся в состоянии спокойной удовлетворенности. Педагог отмечает при всех хорошие поступки и успехи ученика, адекватно оценивает возможности ребенка, предоставляет ему

обратную связь, учитывает при принятии решений интересы и пожелания детей.

Когда педагогам Д >А>Л требуется выполнять действия по коррекции поведения учеников, то замечания высказываются как указание на нежелательность какого-либо действия. Могут использоваться исправление ответов, причем педагог может для этого привлекать других детей или делать подсказки с помощью наводящих вопросов. Педагог, работающий в демократически-авторитарном стиле достаточно контролирует каждого ребенка, если он замечает, что ученик не успевает усваивать информацию, не справляется с заданием, он замедляет темп общей работы, применяет индивидуальный подход к этим детям.

В целом можно сделать вывод, что для дошкольной и младшей школьной возрастной группы демократический стиль общения с элементами авторитарного считается самым лучшим, поскольку в силу возраста дети нуждаются в понимании и контроле, чтобы ребенок мог проявить свои возможности и не утратить активность и непосредственность. Если методы педагогического воздействия, применяемые педагогом демократического стиля, могут уступать по эффективности поддержания дисциплины, то они позволяют создавать благоприятный психологический климат в учебной группе, благодаря чему активно развивается познавательная мотивация.

В четвертой группе Л >Д> А в нашей выборке оказалось 4 педагога (рисунок 6). Их стратегию работы с детьми можно обозначить, как стремление снизить долю своего участия в жизни детского коллектива, педагог не принимает на себя ответственность за то, что происходит во взаимоотношениях между детьми. В целом акцент делается на выполнение своих функций по учебному плану. Содержание деятельности детей, их взаимодействие для педагога является нелично значимым, он воспринимает их достаточно равнодушно.

Данный попустительский (либеральный) стиль в работе педагога часто связан с недостаточным уровнем его профессионализма, а также с его недостаточной самодисциплиной в работе.

В нашей выборке из 4 человек, попавших в эту группу троих можно охарактеризовать как нерешительных, несмелых, имеющих достаточно низкую самооценку. Это молодые педагоги, не имеющие достаточно опыта в работе с детьми, чувствующие неуверенность в себе. Возраст этих педагогов от 19 до 23 лет. Стаж работы от 0,5 года до 1 года. Двое из обсуждаемых в этой группе педагогов, как показало сопоставление их баллов по методике оценки стиля взаимодействия с методикой В.В. Бойко на выявление барьеров в эмоциональном общении, имеют сложности в установлении контактов, сниженный негативный эмоциональный фон. Еще одна причина такого стиля нам видится в недостаточной мотивации педагога, направленной на выполнение этой деятельности. Значительная часть режимных моментов таким педагогом выполняется с колебаниями, указания нерешительны, детям позволяется делать то, что они хотят, педагог может заниматься своими делами. Направленное воздействие на дисциплину, следование учебной программе выражено недостаточно. Форма общения скорее монологичная, чем диалогичная. Работа детей над выполнением заданий напоминает беззаботную игру. Дети часто не удовлетворены отсутствием поощрительной оценки их труда, это снижает их мотивацию к деятельности.

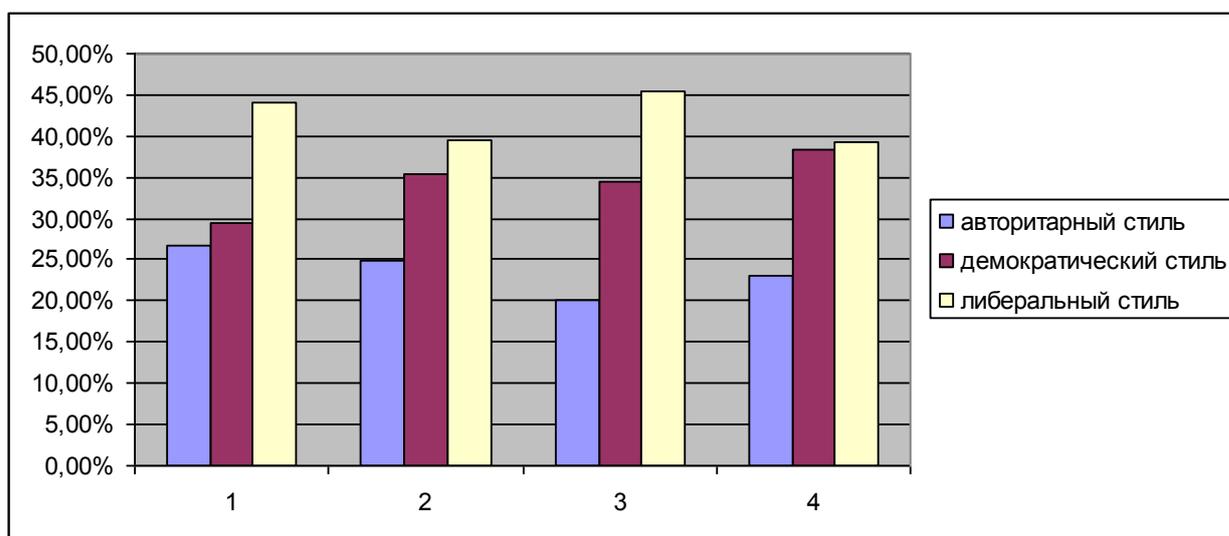


Рис. 6. Распределение стилей взаимодействия в группе педагогов с преобладающим либеральным стилем, %.

Поскольку педагог стремится ограничиваться формальным выполнением административных обязанностей, старается в меньшей степени вмешиваться в детский коллектив, устраняется от руководства, дети часто не удовлетворены работой под его началом, начинают безответственно относиться к заданиям.

Таким образом, мы получили выраженный в процентах, преимущественный стиль взаимодействия педагога с детьми: авторитарный, демократический, либеральный. И, наконец, обработка результатов предполагает составление формулы иерархии стилей взаимодействия с учениками.

Для диагностики эмоционального интеллекта педагогов мы использовали **опросник «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина**. Для определения уровня выраженности показателей эмоционального интеллекта нами были использованы таблицы перевода сырых баллов в станайны. Итогом обработки и предварительного анализа полученных данных, стала представленная ниже сводная таблица результатов по всей выборке.

Таблица 2.

Соотношение выборки по методике «Эмоциональный интеллект»

Д.В. Люсина, %

Уровень	МЭИ Межличностный эмоциональный интеллект	ВЭИ Внутриличностный эмоциональный интеллект	ПЭ Понимание эмоций	УЭ Управление
Низкий	16	8	12	8
Средний	36	40	40	40
Высокий	48	52	44	52

Соотношение уровней эмоционального интеллекта мы также представили на диаграмме на рисунке 7.

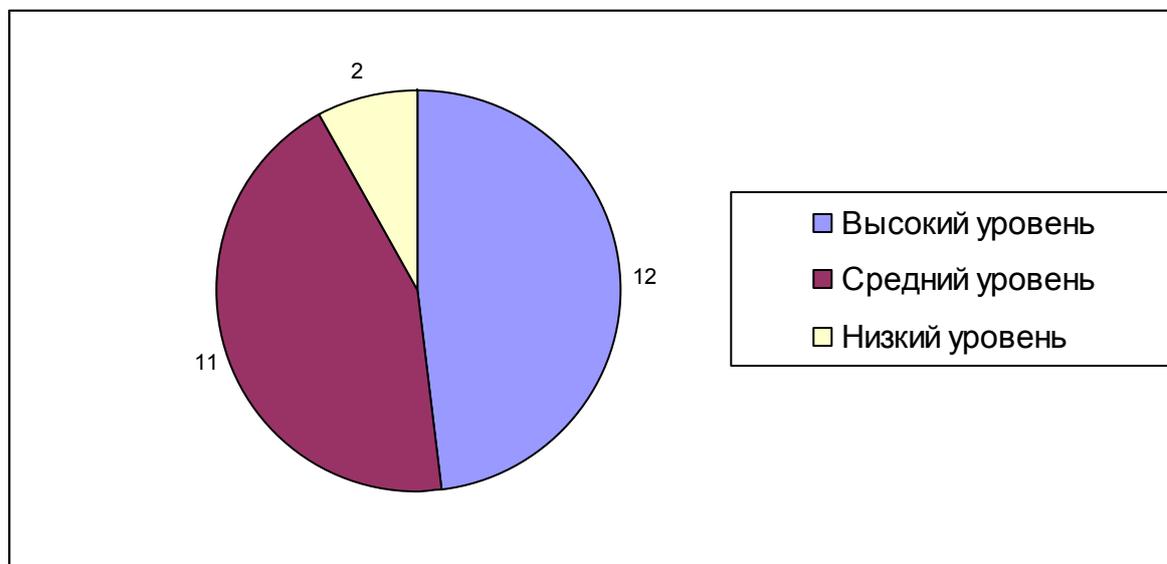


Рис. 7. Соотношение уровней эмоционального интеллекта в выборке педагогов

У 12 педагогов нами выявлен высокий уровень ЭИ по всем шкалам. Данная группа педагогов может быть описана следующим образом. Они считают себя компетентными как в опознании своих эмоций, так и эмоций других людей. Кроме этого, они считают себя способными управлять как своими эмоциями, так и эмоциями других людей.

Анализ показал у представителей этой группы педагогов высокие баллы по всем четырем шкалам (Межличностный эмоциональный интеллект, Внутрличностный эмоциональный интеллект, Управление, Понимание эмоций).

Самая многочисленная группа педагогов – с высокими баллами по шкале межличностного интеллекта, и высокими баллами по шкале управления эмоциями. Особенно это оказалось характерно для учителей с авторитарным стилем управления, как мы можем увидеть из таблицы, содержащей сопоставление характеристик интеллекта и выраженности стилей взаимодействия с учениками.

Педагоги этой группы считают, что они очень хорошо управляют эмоциями. Особенности их поведения мы описали следующим образом. У них значительно выражена способность к интерпретации своих и чужих эмоций, их предсказанию и управлению ими. Педагоги описываемой нами группы с высоким эмоциональным интеллектом получили высокие баллы по шкале понимания эмоций, что выражается в том, что они понимают причины возникновения тех или иных эмоций. Педагоги могут идентифицировать разные виды эмоций, определяют по вербальным и невербальным признакам, какую эмоцию испытывает собеседник, могут ту же самую способность применить к себе, найти для неё словесное определение. В ходе общения и взаимодействия эти педагоги справляются с задачей распознавания эмоций, легко устанавливают факт наличия того или иного эмоционального переживания не только у самого себя, но с тем же успехом и у других людей.

Второй аспект эмоционального интеллекта, выраженный в этой группе педагогов – это способность к управлению эмоциями, она проявляется в

возможности осуществления контроля за внешним выражением эмоций. Педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличаются способностью контролировать интенсивность эмоций. При необходимости они могут снижать интенсивность чрезмерно сильных переживаний, а в случае важности они могут даже вызывать у себя определенные эмоции.

Методика предполагает выявление, понимание и управление эмоциями как у себя лично, так и у других людей. Это отражается в наличии двух шкал – МЭИ и ВЭИ – межличностном и внутриличностном интеллекте. Для реализации этих функций педагоги с высоким уровнем интеллекта в нашей выборке демонстрируют способность к актуализации когнитивных и эмпатийных процессов и навыков.

Педагоги этой группы, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта (выше 50 баллов), имеют больше шансов справляться с различными профессиональными и жизненными ситуациями благодаря тому, что они лучше своих коллег понимают собственные эмоции, возникающие в ходе взаимодействия с разными по характеру и поведению детьми. Помогает также знание роли эмоций и чувств во взаимодействии с детьми. Благодаря чуткости к эмоциональным проявлениям педагоги этой группы могут познавать свой внутренний мир и обогащать его в ходе общения с разными людьми. Понимание своих реакций дает возможность изменить самооценку, развивая в себе стремление к внутренней гармонии и позитивность восприятия жизни. Вошедшие в нашу выборку педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта умеют выражать свои эмоции таким образом, чтобы строить доброжелательные отношения с детьми, коллегами и другими участниками образовательного процесса. Основанное на понимании и принятии эмоциональных проявлений самоуважение и уважение других людей помогает этим педагогам внушать уважение и доверие к себе, оказывать влияние на эмоции других людей. Выраженный высокий эмоциональный интеллект позволяет педагогу пользоваться доверием, проявлять лидерские качества, быть востребованным в сфере личного

общения. В целом умение регулировать свои эмоции, позволяет педагогу быть более успешным в построении профессиональной карьеры.

Педагоги со средним уровнем развития эмоционального интеллекта (38-50 баллов) составили группу из 11 человек. По шкале межличностный интеллект (МЭИ), были выявлены у них средние способности к интерпретации эмоций других людей. Они демонстрируют переменный успех в управлении эмоциональным поведением других людей. В ряде случаев им не удается обеспечить сопереживание эмоциональному состоянию другого человека в определенный момент, поэтому они хоть и могут оказать поддержку, в ряде случаев им требуется для этого просьба или напоминание. Для педагогов этой группы не представляет значительной сложности понимание состояния человека по невербальным проявлениям, интонациям, позе тела, но могут быть и неверные интерпретации. Если же педагог успешно распознает эмоции своих учеников, он оказывается в состоянии воздействовать на их эмоциональное состояние и корректировать поведение.

Средние оценки, полученные педагогами этой группы по шкале внутриличностный интеллект (ВЭИ), показывают, что они имеют достаточную эмоциональную осведомленность, способны назвать свои эмоции, но, возможно их словарь эмоций не слишком объемен. В целом они могут понять и назвать свои эмоции, что дает возможность для управления ими. Средний уровень эмоциональной осведомленности характерен для этой группы.

По шкале понимание эмоций (ПЭ) этими педагогами было набрано среднее число баллов, что свидетельствует о относительной выраженности способности к пониманию эмоций других людей и собственных эмоций. Возможны ошибки в интерпретации, что не всегда позволяет отслеживать интенсивность переживаний педагогов и их учеников.

Шкала управление эмоциями (УЭ) выявила относительную выраженность способности влиять на свое состояние и изменять

эмоциональный фон в детской группе. Иногда такой педагог может не сдержаться и выплеснуть накопившие эмоции. Но в целом он производит впечатление человека достаточно сдержанного.

2 педагога нашей выборки продемонстрировали низкие показатели эмоционального интеллекта, в связи, с чем у них можно прогнозировать повышенную конфликтность, зачастую они проявляют нерешительность в поведении, ошибочное мнение о том, что они должны держать под контролем ситуацию, а в результате выхода этой ситуации из-под контроля, они стремятся подавить окружающих, могут вести себя грубо и нетактично.

Педагоги, для которых характерен низкий уровень эмоционального интеллекта, проявляют негативизм и чрезмерную критичность к эмоциональным проявлениям других людей, сами они испытывают трудности в понимании эмоций детей и коллег, могут даже не догадываться, что кто-то из воспитанников или родителей может испытывать по отношению к ним негативные эмоции или раздражение. Зачастую такой педагог может допустить бестактность, грубоватую шутку, могут не обращать внимания на чувства детей. С коллегами они могут спорить без учета их чувств, не замечая раздражения. Этих педагогов выводят из равновесия эмоции. Педагог с недостаточным уровнем эмоционального интеллекта считает, что окружающие слишком чувствительны. Низкий эмоциональный интеллект дает уверенность в своей правоте, поэтому такой педагог часто отказывается слушать, что ему говорят ученики. Кроме того, поскольку он имеет посредственное представление о том, как его же собственные эмоции влияют на его поведение, это может вызывать серьезные проблемы во всех сферах: профессиональной, семейной, общественной жизни. При этом педагоги этой группы чаще будут обвинять в случившемся саму ситуацию, других людей в том, что все идет плохо. Из-за сложностей в понимании и переживании эмоций эти педагоги стараются избегать ситуаций, где им трудно понять сильные эмоции, как свои, так и

чужие. Таким образом, для них характерна привычка скрывать свои истинные эмоции от других людей.

Педагогам этой группы сложно не только понимать, но и контролировать свои эмоции, в связи, с чем для них характерны внезапные преувеличенные и неконтролируемые вспышки эмоций. Они с трудом идут на взаимные уступки в конфликтных ситуациях из-за сложностей обмена эмоциями, непониманием страдания, не чувствуют, когда нужно оказать эмоциональную поддержку, проявляют черствость и бесчувственность, из-за чего сталкиваются с трудностью поддерживать дружеские отношения. Раз этим людям не свойственно сопереживание, они не могут принять чувства других, следовательно, они не в состоянии поставить себя на место другого человека. В итоге у этих испытуемых возможно возникновение неприятностей в разных сферах – с близкими людьми, с друзьями, с коллегами и учениками

Интерпретация результатов, полученных с помощью теста диагностики эмоционального интеллекта, проводилась по трем уровням: высокому, среднему и низкому отдельно по шкалам. Мы сопоставили уровни выраженности различных характеристик эмоционального интеллекта и представленность компонентов стиля взаимодействия педагога с учениками.

Наряду со средним уровнем эмоционального интеллекта, в группе педагогов с выраженными чертами авторитарного стиля взаимодействия преобладает и высокий уровень показателей по многим шкалам, так например, по шкале «управление эмоциями» - у 30% педагогов. Кроме того значительная часть педагогов с демократическим стилем взаимодействия показали высокие результаты по шкале «понимание эмоций» (48%). Данный факт говорит о не случайности связи достаточно высокого общего уровня эмоционального интеллекта и предрасположенности к демонстрации демократического коллегиального стиля взаимодействия педагога с детьми. Педагоги, проявляющие черты демократического стиля, в своей работе опираются, в первую очередь, на собственные личностные и нравственные

качества, что позволяет им быть достаточно авторитетными для детей и балансировать между пониманием ребенка и управлением его поведением и эмоциями способны к сопереживанию, достаточно успешно справляются с распознаванием эмоций других людей, имеют хороший эмоционально положительный фон. Как уже отмечалось, понимание педагогами с демократическим стилем общения своих реакций дает им возможность изменить самооценку, развивая в себе стремление к внутренней гармонии и позитивность восприятия жизни. Таким образом, благодаря чуткости к эмоциональным проявлениям педагоги этой группы могут познавать свой внутренний мир и обогащать его в ходе общения с разными людьми.

Напротив, 2 педагога, имеющие выраженные черты попустительского стиля на первом месте в иерархии одновременно с этим имеют низкий уровень почти по всем шкалам методики оценки эмоционального интеллекта. Эти педагоги самоустраниются от процесса управления эмоциональным поведением детей. Ниже всего оказались именно показатели по шкале «Управление эмоциями». По шкалам «межличностный эмоциональный интеллект» и «внутриличностный эмоциональный интеллект», педагоги этой небольшой группы показали результаты ниже среднего (от 28 до 38 и от 30 до 35 баллов соответственно). Если говорить о высоких значениях других стилей взаимодействия, то в данной группе таких показателей не выявлено.

В таблице 3 отмечено соотношение высоких показателей эмоционального интеллекта (50 баллов и выше) по отдельным шкалам и выраженности стилей педагогического взаимодействия.

Таблица 3.

Сравнение характеристик высокого эмоционального интеллекта со стилем педагогического взаимодействия

Высокий эмоциональный интеллект по Люсину Д.В.	А>Д>Л	Д >Л>А	Д >А>Л	Л >Д> А
МЭИ Межличностный эмоциональный интеллект	3	5	4	2
ВЭИ Внутриличностный эмоциональный интеллект	4	4	4	2
ПЭ Понимание эмоций	3	5	3	1
УЭ Управление	5	2	4	0

В результате сравнения общего уровня эмоционального интеллекта в группе педагогов с авторитарным стилем общения и взаимодействия с детьми, мы увидели, что у них в основном преобладают средние и выше среднего показатели по шкалам: «межличностный эмоциональный интеллект», «внутриличностный эмоциональный интеллект» и «понимание эмоций». Средний и низкий уровень группы с попустительским стилем оказался в среднем на 9 баллов ниже, чем средний и выше среднего уровень интеллекта в группе с авторитарным стилем.

Проанализировав результаты по всем шкалам методики оценки интеллекта в трех группах с наибольшим различием в выраженности стиля взаимодействия, мы видим, что соотношение процентов по каждой шкале примерно одинаково в группах. Однако, следует отметить, что в группах с выраженным демократическим компонентом стиля взаимодействия показатели эмоционального интеллекта значительно выше по параметрам «понимание эмоций», тогда как в группе педагогов с выраженным авторитарным стилем значительно повышены показатели по шкале «управление эмоциями», несмотря на то, что остальные составляющие эмоционального интеллекта выражены не так значительно. Что касается особенностей эмоционального интеллекта педагогов с попустительским стилем, то в ней наблюдается снижение способности управлять эмоциями, хотя уровень понимания и эмоциональной осведомленности достаточно выражен.

На третьем этапе исследования в качестве показателя уровня развития эмоционального интеллекта мы диагностировали сложности с установлением контактов с людьми, для чего была использована **методика для диагностики «помех» (барьеров) в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко**. Данный тест позволяет определять уровень эмоциональной эффективности в общении. Кроме того можно выделить разные виды эмоциональных помех в общении.

Проведенное изучение уровня выраженности барьеров в эмоциональном общении показало, что у двух педагогов определен минимальный уровень – 0-2 балла, что может быть по причине неискренности ответов или низкой способности или нежелания видеть себя со стороны. Мы сопоставили их данные по методике Бойко и результаты диагностики стиля взаимодействия. Оказалось, что один из этих педагогов имеет выраженный авторитарный стиль, а второй – либерально-попустительский. Общий уровень выраженности барьеров в установлении эмоциональных контактов показал, что значительная часть педагогов - 12

человек имеют некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении, а 9 педагогам эмоции не мешают в значительной степени общаться с коллегами, учениками и родителями. Только 2 человека согласились с наличием у них серьезных сложностей в общении из-за эмоциональных барьеров.

Треть педагогов из всей выборки - 12 человек – продемонстрировали второй уровень эффективности общения на эмоциональной основе, который относится к высокому, в их профессиональном эмоциональном общении не возникает серьезных барьеров, они достаточно и общительны, сложности в эмоциональном реагировании собеседников их не пугают. Для этой группы испытуемых оказались характерными следующие сочетания стилей Д > Л > А - 5 человек, Д > А > Л - 3 человека, Л > Д > А - 1 человек, А > Д > Л - 3 человека. Показатели по этой методике свидетельствуют, что эти педагоги в высокой степени общительны. В общении они проявляются такие личностные свойства, как любознательность, выражают заинтересованность в теме собеседника, охотно высказываются по разным вопросам. Для них представляется легким знакомство с новыми людьми. Они не испытывают сложностей в том, чтобы находиться в центре внимания, если к ним обращаются с просьбой, они, как правило не отказывают в помощи, активно эмоционально включаются.

Соотношение количества педагогов по степени выраженности помех в эмоционально насыщенном общении представлено на рис. 8. Рассмотрим результаты изучения выраженности помех в установлении эмоциональных контактов в выборке педагогов по методике В.В. Бойко. На рисунке представлены пять характеристик, отражающих барьеры в установлении эмоциональных контактов. Рассмотрев наличие помех и частоту их встречаемости, мы выяснили, что большая часть педагогов сталкивается с проблемой доминирования негативных эмоций (75%), на втором месте оказалось неумение дозировать эмоции и управлять ими (65%), третий распространенный барьер - отсутствие желания сблизиться с другими на

основе эмоций (44%), затем следует неадекватное проявление эмоций (20 %) и на последнем месте педагоги отметили у себя признаки неразвитости и невыразительности эмоций (14%).

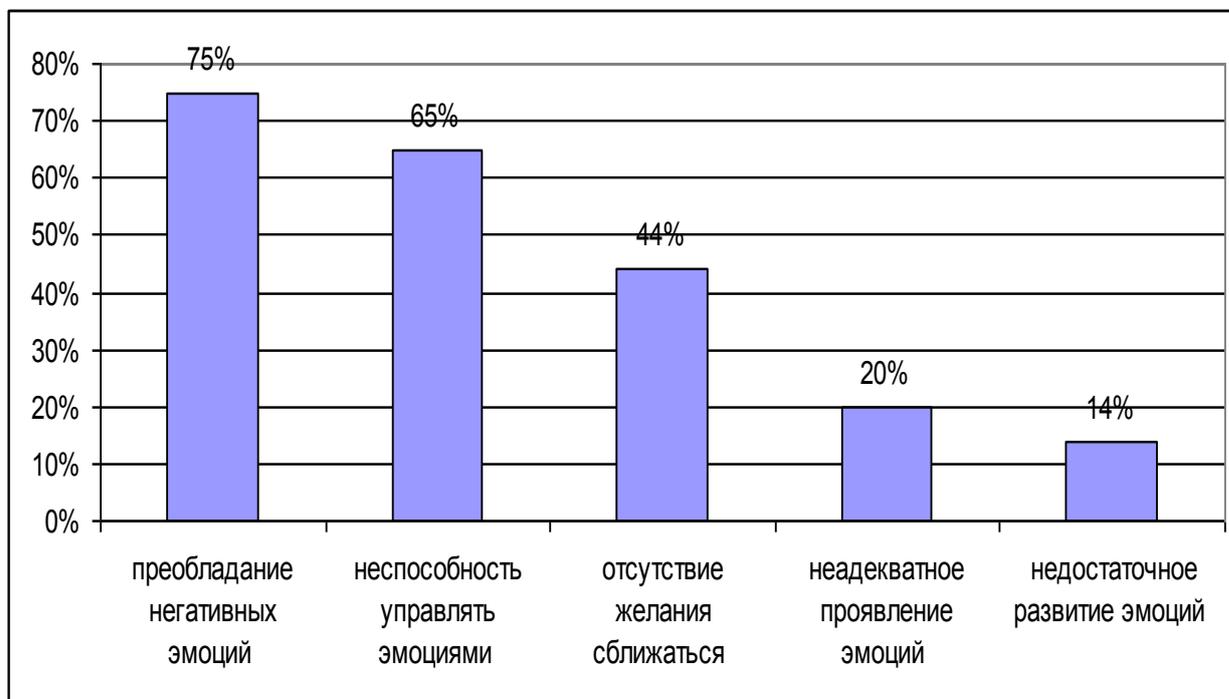


Рис. 8. Распределение выборки по выраженности барьеров в эмоциональном общении

Как видим на рисунке 8, одиннадцать педагогов набрали в общей сложности 6-8 баллов – что относится к третьему, среднему уровню эффективности в эмоциональном общении. Средний показатель в исследованной нами группе педагогов составил – 7,2 балла, что в целом соответствует нормальному уровню эффективности эмоционального общения. Испытуемые отметили, что у них проявляются единичные случаи возникновения трудностей в эмоциональном общении. О них можно сказать, что они осторожно сходятся с новыми людьми, проявляют меньшую активность в общении, в отдельных случаях предпочитают одиночество, считают настоящими друзьями ограниченный круг людей. Со стороны может показаться, что они несколько замкнуты, новые обязанности и

необходимость установления новых контактов не приносят им особого удовольствия, однако они справляются с этой задачей, хотя на время эти формы поведения могут вывести из привычного режима и нарушить эмоциональное равновесие. Педагоги из этой группы иногда ощущают негативные эмоции, часто оказываются недовольны собой по результатам общения. Средний уровень эмоциональной эффективности в общении свидетельствует о нормальной степени общительности, эти люди любознательны, охотно и без неприятных переживаний устанавливают контакты с новыми людьми. Количество полученных баллов в этой подгруппе не превышает 8 баллов, что сигнализирует о том, что эмоции отчасти мешают им устанавливать контакты с людьми. Эмоции в ежедневном общении в определенной степени осложняют взаимодействие с партнерами. У тех испытуемых, которые количество набранных баллов соответствует максимальной границе этой группы, отмечаются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении. У представителей этой группы педагогов основными «помехами» в установлении эмоциональных контактов оказались негибкость эмоционального общения, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, неразвитость эмоций, невыразительность в проявлении эмоций.

Для этой группы испытуемых оказались характерными следующие сочетания стилей А>Д>Л - 6 человек, Д >Л >А - 2 человека, Д >А>Л - 1 человек, Л>Д>А - 2 человека.

В выборке оказались 2 педагога с низким уровнем эффективности эмоционального общения, у них отмечается наличие ряда барьеров в осуществлении общения на эмоциональной основе. В частности, в ответах была отмечена недостаточная способность управлять своими собственными эмоциями, отсутствие активного желания сближаться с людьми на основе эмоциональных действий и эмоционально насыщенного общения, они также отметили у себя случаи неадекватного проявления эмоций, в настроении

часто наблюдается проявление негативных эмоций, процесс общения происходит на фоне недостаточного уровня выразительности эмоций.

В данной группе испытуемых оказался самый высокий результат по методике выявления «помех» в общении, что свидетельствует о трудностях в установлении контактов с окружающими людьми, что является признаком недостаточно высокого уровня эмоционального интеллекта, что подтвердилось в сравнении с баллами методики оценки эмоционального интеллекта.

Затем мы провели сопоставление уровня выраженности помех в эмоциональном общении и сочетания признаков стилей взаимодействия педагога с учениками. Оказалось, что у 1 педагога выявлено сочетание стилей А>Д>Л, у другого педагога - Л>Д>А.

Таким образом, выраженность авторитарного стиля оказалась связана со сниженными показателями коммуникабельности и эмоциональности в общении, к авторитарному стилю прибегают люди, у которых выражены тенденции к замкнутости, недостаточной разговорчивости, предпочтении одиночества.

Далее мы провели статистический анализ полученных показателей. Для определения взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта с показателями стиля взаимодействия педагога с детьми был применен корреляционный анализ – расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Для выборки в 25 человек по статистическим таблицам мы определили критические показатели коэффициентов корреляции:

$$P \geq 0,10, r_{\text{крит.}} = 0,337$$

$$P \geq 0,05 r_{\text{крит.}} = 0,396$$

$$P \geq 0,01 r_{\text{крит.}} = 0,50$$

Таблица 4.

## Показатели корреляции между изучаемыми переменными

	Авторитарный компонент	Демократический компонент	Либеральный компонент
МЭИ Межличностный эмоциональный интеллект	0,32	<b>0,42</b>	0,03
ВЭИ Внутрличностный эмоциональный интеллект	0,19	<b>0,40</b>	0,22
ПЭ Понимание эмоций	0,21	0,38	0,25
УЭ Управление эмоциями	<b>0,41</b>	<b>0,39</b>	-0,12
Неспособность управлять эмоциями	- 0,28	<b>- 0,52</b>	0,27
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	<b>0,43</b>	<b>- 0,48</b>	<b>0,39</b>
Неадекватное проявление эмоций	- 0,02	- 0,32	0,14
Преобладание негативных эмоций	0,37	<b>- 0,50</b>	0,11
Недостаточное развитие эмоций	0,28	- 0,26	0,35

Можно отметить тенденции в корреляционных взаимосвязях, часть из которых является значимыми, определяют статистически достоверные взаимосвязи, а другие, не превысившие критическое значение, на наш взгляд, тоже несут интересную информацию. Так, в целом можно отметить особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженными показателями авторитарности в стиле общения с детьми. Для них характерны достаточно противоречивые особенности эмоционального интеллекта. В частности, наряду с достаточно высокими данными по шкале

«межличностный эмоциональный интеллект», отмечается в целом неплохая способность к пониманию эмоций и управлению эмоциями. В то же время, наблюдаются признаки негармоничного развития эмоционального интеллекта, со сдвигом в сторону хорошего управления своими эмоциями и умелого регулирования эмоционального поведения других при недостаточном желании сближаться с людьми на эмоциональной основе, эмоциональной холодности и преобладании в педагогической деятельности негативных эмоций.

В частности, выявлены значимые взаимосвязи между уровнем выраженности авторитарного компонента стиля общения и взаимодействия с детьми и показателями шкалы «управление эмоциями» по методике Люсина и тенденция к отрицательной связи со шкалой «неспособность управлять эмоциями» по методике Бойко. Коэффициент корреляции  $r = 0,41$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,05$ . Это означает, что чем больше у педагога присутствуют в поведении такие черты, как отчужденное от других, твердая воля и эмоциональная отстраненность, требование беспрекословного подчинения от детей, жесткий контроль учебной деятельности, конкретное определение общих целей работы с указанием на способы выполнения задания, жесткое определение результатов, зачастую неверие в позитивные возможности учащихся, наличие замечаний не только по поводу самой работы, но и относительно личности исполнителя, - тем с большей вероятностью у него будут встречаться признаки негармоничного развития эмоционального интеллекта со сдвигом в сторону управления своими эмоциям и регулирования эмоционального поведения других при недостаточном желании сближаться с людьми на эмоциональной основе, эмоциональной холодности и преобладании в педагогической деятельности негативных эмоций.

Коэффициент корреляции выраженности авторитарного стиля в общении со шкалой «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» методики Бойко оказался равным  $r = 0,43$ , что является значимым на

уровне  $P \geq 0,05$ . Действительно, авторитарный педагог чаще всего демонстрирует знание предмета, хорошо ориентируется в методах, проводит четкую организацию учебного мероприятия, серьезное внимание уделяет поддержанию дисциплины. Однако будучи эмоционально отстраненным, он мало интересуется чувствами учеников и продвижением конкретного ребенка в осваиваемом предмете. Такой педагог не стремится к пониманию и учету эмоционального фона для создания творческой атмосферы в детском коллективе.

Коэффициент корреляции выраженности авторитарного стиля в общении со шкалой «преобладание негативных эмоций» методики Бойко оказался положительным и равным  $r = 0,37$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,10$ . Связь выявлена на уровне тенденции, мы полагаем, что при увеличении выборки данный показатель оказался бы значимым на более высоком уровне.

Продолжим обсуждение выявленных тенденций на примере демократического компонента стиля общения с детьми. Особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженными показателями демократического стиля носят более гармоничный характер, и подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Практически все шкалы методики Люсина на выявление эмоционального интеллекта оказались в тесной взаимосвязи между собой, эти связи не противоречат друг другу и логике, большая их часть находится на высоком уровне значимости.

Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Межличностный эмоциональный интеллект»  $r = 0,42$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,05$ . Мы видим, что высокий уровень способности к распознаванию и управлению эмоциями других людей в ходе межличностного общения, высокая осведомленность в эмоциональных проявлениях, эмпатичность оказываются характерны для педагогов, которые в своей профессиональной деятельности используют идеи сотрудничества,

педагог проявляет интерес к ученику и его работе, занимая при этом позицию старшего друга, между педагогом и детьми наблюдается близость в личностном плане, способ контроля за детьми ориентирован на стимулирование позитивной мотивации и увлечения содержанием деятельности, дети привлекаются к обсуждению, педагог проявляет терпимость к критическим замечаниям детей, учитывает их мнение при принятии решений по режимным моментам и выполнению учебных занятий.

Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Внутриличностный эмоциональный интеллект»  $r = 0,40$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,05$ . Данная взаимосвязь показывает, что личность педагога с демократическими чертами в стиле общения характеризуется хорошим пониманием своего состояния, способностью различать собственные эмоции, давать им название, отслеживать степень их проявления. Такая способность позволяет личности лучше принять себя и чувствовать уверенность в себе, высоко себя оценивать и использовать свои ресурсы в работе с людьми.

Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Понимание эмоций»  $r = 0,38$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,10$  выявлена на уровне тенденции. Чем в лучшей степени педагог способен распознавать, идентифицировать и объяснять эмоциональные состояния, тем в более легкой степени он оказывается в состоянии применять средства демократического управления и взаимодействия в детском коллективе.

Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Управление эмоциями»  $r = 0,39$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,10$ . Отмечена тенденция к применению методов демократического взаимодействия с детьми на основе способности управлять своей эмоциональной сферой.

Следующие коэффициенты корреляции отражают взаимосвязь между наличием помех и барьеров в эмоциональном общении по методике Бойко со способностью работать с ребенком на демократических принципах. Все выявленные коэффициенты корреляции отрицательные, свидетельствуют об обратной взаимосвязи. То есть, чем более выражены в деятельности педагога черты демократического стиля взаимодействия с детьми, тем меньше в барьеров в осуществлении эмоционального общения он испытывает.

Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Неспособность управлять эмоциями»  $r = - 0,52$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,01$ . Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе»  $r = - 0,50$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,01$ . Чем ниже выраженность этого барьера в эмоциональном общении, тем выше склонность к управлению и общению в демократическом стиле. Данная тенденция связана с достаточно высоким уровнем самооценки, уверенностью педагога в себе и своих профессиональных возможностях, хорошо выраженными лидерскими способностями. Поэтому демократичный педагог в значительной степени ориентированный на ребенка, меньше заботится о дисциплине и больше внимания уделяет индивидуальности детей, вникает в их эмоциональную сферу, способствует созданию творческой атмосферы.

Коэффициент корреляции степени выраженности демократического компонента стиля взаимодействия и общения педагога с детьми со шкалой «Преобладание негативных эмоций»  $r = - 0,48$ , что является значимым на уровне  $P \geq 0,05$ . Чем больше тенденция применять демократические принципы общения с детьми, тем меньше вероятность возникновения у педагога негативных эмоций в ходе общения с людьми.

Мы видим, что личность, не имеющая таких барьеров в общении, как неспособность управлять эмоциями, нежелание сближаться с людьми на

эмоциональной основе и негативный эмоциональный фон при общении с людьми, оказывается в состоянии строить отношения с детьми на основе демократических принципов веры в самостоятельность, организованность детей, проникновение во внутренний мир ребенка, способность оказать влияние без подавления и агрессии.

Выявленные взаимосвязи показателей демократического стиля взаимодействия с детьми, и такими показателями эмоционального интеллекта, как высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта, хорошие способности к пониманию эмоций, способность управлять эмоциями, преобладание положительных эмоций в общении, готовность сближаться с людьми на эмоциональной основе мы можем объяснить наличием у таких педагогов педагогического такта, который проявляется как простота общения без фамильярности, доверие к ребенку без попустительства, серьезность тона в обращении, юмор без насмешки, искренность тона выражение просьб без давления, воздействие в форме предложения, спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, внимательность к ребенку, стремление увлечь каждого учащегося, с полным использованием его возможностей.

Рассмотрим далее особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженным либерально-попустительским стилем. Выявлена только одна значимая связь между уровнем выраженности этого компонента стиля общения и взаимодействия с детьми и показателями шкалы «Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» по методике Бойко. Коэффициент корреляции  $r = 0,39$ , что является положительным и значимым на уровне  $P \geq 0,10$ . Это означает, что чем выше нежелание взаимодействовать на эмоционально насыщенном уровне с людьми, чем более выражена эмоциональная отстраненность, тем в большей степени у педагога в стиле педагогического взаимодействия с детьми присутствуют такие черты: педагог мало ориентирован на выполнение учебных задач и выполнение требований, учитывает наличие у учеников потребностей и

проблем, но не включается в их решение, не предъявляет жестких требований к содержанию и результату деятельности учеников, действия по контролю недостаточны, часто страдает дисциплина. Характерная для личности педагога с либеральным стилем общения эмоциональная неустойчивость, неуверенность в себе, недостаточно выраженная способность к объяснению эмоциональных проявлений самого себя и других оказалась на уровне тенденции связанной с недостаточной организованностью, непоследовательностью требований, неустойчивостью контроля, характерных для либерального стиля взаимодействия. Возможно, педагоги с невыраженными показателями эмоционального интеллекта могут поменять свои решения и отступить в трудных ситуациях под влиянием настроения или под давлением других людей. Поэтому либеральный стиль общения может проявляться у педагогов с высоким уровнем профессионального мастерства, ведь сниженный контроль за деятельностью детей возможен, если занятия интересны, развивают познавательную сферу и самостоятельность, а личность педагога авторитетна и значима, его оценка деятельности детей лично значима для них. Такой подход предполагает эмоциональный комфорт и обеспечивает чувство личностной безопасности ребенка. Однако, мы уже отмечали, что в нашем исследовании выраженные черты либерального стиля были обнаружены у педагогов, относительно которых у нас были сомнения в их высоком профессионализме или у них наблюдалась сниженная мотивация к деятельности. Вероятно, по этой причине не было выявлено четких и понятных взаимосвязей этого стиля с показателями эмоционального интеллекта.

## **Выводы по третьей главе**

1. В исследовании выявлены особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженными показателями авторитарности в стиле взаимодействия с детьми. Эмоциональный интеллект этой группы педагогов можно охарактеризовать как негармонично проявляющийся. Наряду с достаточно высоким межличностным эмоциональным интеллектом, отмечается в целом неплохая способность к пониманию эмоций и управлению эмоциями. Интеллект служит задачам управления своими эмоциями и умелого регулирования эмоционального поведения других, при недостаточном желании сближаться с людьми на эмоциональной основе, эмоциональной холодности и преобладании в деятельности негативных эмоций.

2. Особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженными показателями демократического стиля носят более гармоничный характер и подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Высокий уровень способности к распознаванию и управлению эмоциями других людей в ходе межличностного общения, высокая осведомленность в эмоциональных проявлениях, эмпатичность оказываются характерными для педагогов, которые в своей профессиональной деятельности используют демократический стиль взаимодействия с детьми. Чем более выражены в деятельности педагога черты демократического стиля взаимодействия с детьми, тем меньше в барьеров в осуществлении эмоционального общения он испытывает.

3. В исследовании не обнаружены однозначные особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженным либерально-попустительским стилем взаимодействия в связи с незначительной представленностью таких испытуемых в выборке. Обнаружено, что чем выше нежелание взаимодействовать на эмоционально насыщенном уровне с людьми, чем более выражена эмоциональная отстраненность, тем в большей степени у педагога в стиле педагогического взаимодействия с детьми присутствуют компоненты либерального стиля.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках проведенного нами исследования был осуществлен теоретический анализ литературных источников, который выявил значительное количество исследований взаимосвязи аффективной и когнитивной составляющей познания. Было выявлено, что общими тенденциями является повышенный интерес зарубежных исследователей к выявлению эмоциональных компонентов интеллекта и его роли в процессе управления деятельностью. Мы также выяснили, что отечественные психологи изучали в основном эмоциональное сопровождение мыслительной деятельности. В целях проведения нашего исследования мы констатировали, что в структуру эмоционального интеллекта предложено включать три компонента: когнитивный компонент в форме кристаллизованных знаний; регуляторный компонент как возможность управления своими эмоциями и воздействия на аффективную сферу других; поведенческий компонент проявляется как готовность применять знания об эмоциях при решении проблем социальной адаптации.

Теоретический анализ подтвердил, что проблема выявления механизмов эффективной эмоциональной саморегуляции в рамках осуществления профессиональной деятельности является одной из актуальных в психологии. В связи с этим нами была обоснована выбранная тема исследования к эмоциональному интеллекту как инструменту повышения психологической и профессиональной культуры педагогов.

Во второй главе были проанализированы теоретические источники по проблеме стиля общения. Было показано, что он отвечает особенностям личности педагога, только тогда он конгруэнтен, соответствует требованиям деятельности. В связи с этим невозможно копировать стили общения ближайшего социального окружения. Изучение и копирование описанных или демонстрируемых стереотипов педагогических действий тоже не даст нужного результата. Теоретический анализ также показал, что стиль

деятельности объединяет такие взаимосвязанные компоненты, как характер выдвигаемых учителем целей, используемых им методов и средств, способы анализа результатов работы. В определенном смысле стиль деятельности – это устойчивая система способов, приемов выполнения деятельности, которая проявляется в зависимости от условий ее выполнения. Стиль деятельности зависит от специфики деятельности, а также от индивидуально-типологических и психологических особенностей субъекта деятельности.

В эмпирической части исследования нами были исследованы закономерности взаимного влияния уровня эмоционального интеллекта и проявлений стиля педагогической деятельности на примере деятельности 25 педагогов дошкольных и школьных учреждений «ЦДР Ладушки», «ЦДР Созвездие» и учреждений дополнительного образования «Альянс» и «Эрудит».

В результате выявлены особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженными показателями авторитарности в стиле взаимодействия с детьми. Эмоциональный интеллект этой группы педагогов можно охарактеризовать как негармонично проявляющийся. Наряду с достаточно высокими данными по шкале «межличностный эмоциональный интеллект», отмечается в целом неплохая способность к пониманию эмоций и управлению эмоциями. Интеллект служит задачам управления своими эмоциями и умелого регулирования эмоционального поведения других при недостаточном желании сблизиться с людьми на эмоциональной основе, эмоциональной холодности и преобладании в педагогической деятельности негативных эмоций.

Также нами исследованы и описаны особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженными показателями демократического стиля носят более гармоничный характер, и подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Высокий уровень способности к распознаванию и управлению эмоциями других людей в ходе межличностного общения, высокая осведомленность в эмоциональных проявлениях, эмпатичность оказываются

характерны для педагогов, которые в своей профессиональной деятельности используют демократический стиль взаимодействия с детьми.

В проведенном нами исследовании не обнаружены однозначные особенности эмоционального интеллекта педагогов с выраженным либерально-попустительским стилем взаимодействия в связи с незначительной представленностью таких испытуемых в выборке.

В целом поставленные в исследовании задачи решены, а гипотеза о том, что для педагогов с разным стилем педагогической деятельности характерна разная выраженность показателей эмоционального интеллекта доказана и конкретизирована.

Значимость полученных в работе результатов определяется возможностью их применения в сфере развития личности педагога, развития индивидуального стиля деятельности педагога, решения прикладных проблем в области педагогической психологии и психологии личности, таких как оптимизация стиля взаимодействия педагога и ученика, саморегуляции эмоциональных состояний в педагогической деятельности, формирования педагогического стиля с учетом отдельных характеристик эмоционального интеллекта.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд [Текст] / Г. Айзенк // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 111–131.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. — Издание второе, перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. Андреева, И. Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности [Текст] / И.Н. Андреева // Весці БДПУ, 2008. – № 4. – С. 31-35.
4. Андреева, И. Н. О становлении понятия "эмоциональный интеллект" [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2008. - №5. - С. 83-95.
5. Андреева, И. Н. Способности эмоционального интеллекта: гендерные различия [Текст] / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы международной научно-практической конференции, 13-14 апреля 2007 г. Санкт-Петербург.: СПбИУиП. - Ч.1, 2007. - С.12-15.
6. Андреева, И. Н. Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей [Текст] / И.Н. Андреева // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике: материалы I международной научно-практической конференции 31 октября- 1 ноября 2003 года, г.Смоленск. – Смоленск: СГПУ, 2003. – С. 5-7.
7. Асмаковец, Е. С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [Текст] / Е.С. Асмаковец. – М.: Ифра–М, 2000. – 123 с.
8. Атватер, И. Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника [Текст] / И. Атватер. - Сокращенный перевод с англ. Издание 2-е. - М., 1988. – 110 с.

9. Батури́н, Н. А. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность [Текст] / Н.А. Батури́н, Л.Г. Матвеева // Вестник ЮУрГУ. - 2009. - № 42. - С. 4-10.
10. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив [Текст] / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск, 1975. – 160 с.
11. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия [Текст] / Э. Берн. - Пер. с англ. – 2-е издание . - М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2013. – 320 с.
12. Бодалев, А. А. Об одаренности человека как субъекта общения [Текст] / А.А. Бодалев // Психология. - 1999. - № 1. - С. 24-29.
13. Бодалев, А. А., Практикум по психодиагностике [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. - М., 1988. - 463 с.
14. Брушлинский, А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18. - № 2. - С.18-32.
15. Вавилов, Ю. П. Психологический анализ стилей педагогического общения [Текст] / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки) - с. 286-289.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - М.; Л.: Учпедгиз, 1934. - С. 13-14.
17. Вяткин, Б. А. Структура индивидуального стиля педагогических воздействий воспитателя и его системообразующая функция [Текст] / Б.А. Вяткин, А.Г. Исмагилова. - Пермь: Академия, 2008. - 154 с.
18. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 482 с.
19. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки // Пер. с англ. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. - 301 с.
20. Деревянко, С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности [Текст] / С.П. Деревянко // Психология в современном информационном

- пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. - Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. - Ч. 1. - С. 108-112.
21. Ждан, А. Н. История психологии [Текст] / А. Н. Ждан. – М., 1990. – с. 261–263.
22. Зейгарник, Б. В. Патопсихология [Текст] / Б.В.Зейгарник. - М.: Изд-во МГУ, 1986.
23. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / Е.А.Зимняя // <http://do.gendocs.ru/docs/index-642.html> дата обращения: 27.05.2016.
24. Зубарева, Н. С. Коммуникативные навыки как основа оптимального педагогического общения [Текст] / Н.С. Зубарева // Теория и практика развивающего обучения. - М.: Гном, 2001. – 354 с.
25. Ильин, Е. Н. Искусство общения [Текст] / Е.Н. Ильин. - М.: Педагогика, 2002. - 187 с.
26. Исмагилова, А. Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада [Текст] / А.Г. Исмагилова. - М.: Знание, 2009. - 96 с.
27. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – 190 с.
28. Карпов, А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма [Текст] / А.В. Карпов, А.С. Петровская // Вестник интегративной психологии». - 2006. - № 4.
29. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
30. Кулюткин, Ю. Н. Психологические знания и учитель [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. - 1983. - № 3. - С. 51-61.
31. Лазарус, Р. Об оценке: коротко и в деталях [Электронный ресурс] / Р. Лазаурус. - <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1870.html> Дата обращения 20.09.2016.
32. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – 364 с.

33. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
34. Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание [Текст] / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. - 1968. - № 2. - С. 137-140. - с. 140.
35. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 445 с.
36. Лурия, А. Р. Поражения мозга и мозговая локализация высших психических функций [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1982.
37. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям [Текст] / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2009. - С. 264 – 278.
38. Люсин, Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты [Текст] / Д.В. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен / Под ред. Г.А. Емельянова. - М.: Смысл, 2000.
39. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Текст] / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. - № 5.
40. Мешко, Г. М. Введение в педагогическую профессию. Структура педагогического общения / Г.М. Мешко [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://uchebnikionline.ru/pedagogika/vstup\\_do\\_pedagogichnoyi\\_profesiyi\\_-\\_meshko\\_gm/struktura\\_pedagogichnogo\\_spilkuvannya.htm](http://uchebnikionline.ru/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm/struktura_pedagogichnogo_spilkuvannya.htm) - Дата обращения: 18.05.2014.
41. Мильруд, Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя [Текст] / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. - 1987. - № 6.
42. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. – М.: Флинта, 2003. – 144 с.

43. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.
44. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения [Текст] / Н. А. Морева. – М., 2003. – 304 с.
45. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха [Текст] / Г. Орме. – М.: КСП+, 2003. - 272 с.
46. Петровский, А. В. Введение в психологию [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1995. – 2 496 с.
47. Прохоров, А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке [Текст] / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. - 1990. - № 6.
48. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности [Текст] / А.О.Прохоров // Вопросы психологии. - 1991. - № 5.
49. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М.: «Прогресс», 1979. – С. 133-179.
50. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов / Учебн. пособие.: в 2 кн. – 2-е изд. перер., дополн., - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
51. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. – М., 2005. – 335 с.
52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
53. Семёнова, Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости [Текст] / Е.М. Семёнова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
54. Симонов, В. Урок как система деятельности учителя и учащихся [Текст] / В. Симонов // Лучшие страницы педагогической прессы. - 2004. - № 1. - С. 36 – 42.
55. Теории личности в западно-европейской и американской психологии [Текст]. – М., 1996. – С. 131–152.

56. Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [электронный ресурс] <http://psylab.info/> Тест эмоционального интеллекта Люсина. - Дата обращения 21.09.2016.
57. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
58. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] / Д. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер, 1999.
59. Mayer, J.D. Emotional intelligence information. 2005. [Electronic recourse] // [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence](http://www.unh.edu/emotional_intelligence) - 21.09.2016.