



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Кафедра экономики, управления и права

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СТРЕССМЕНЕДЖМЕНТА В  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ МБДОУ «ДС  
комбинированного вида №28»  
Выпускная квалификационная работа  
по направлению 38.03.02 Менеджмент  
Направленность программы бакалавриата  
«Управление человеческими ресурсами»

Проверка на объем заимствований:

50,27 % авторского текста

Работа рекомендуется к защите  
« 14 » апреля 2017 г.

Зав. кафедрой

к.э.н., доцент П.Г. Рябчук

\_\_\_\_\_ (к.э.н., доцент П.Г. Рябчук)

Выполнил:  
студентка гр. ЗФ-409/114-4-1 Сн  
Ломова Светлана Владимировна

Лом

Научный руководитель:  
к.э.н., доцент,  
Матвеева Полина Александровна

\_\_\_\_\_

Челябинск  
2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические и методологические основы изучения проблемы стресс-менеджмента в педагогической деятельности	10
1.1 Состояние проблемы стресс-менеджмента в существующей теории и практике менеджмента	10
1.2 Стрессоустойчивость педагогов в профессиональной деятельности	26
1.3 Пути формирования системы стресс-менеджмента в педагогической деятельности	37
Выводы по 1 главе	49
Глава 2. Практическая работа по формированию системы стресс-менеджмента в педагогической деятельности	51
2.1. Цели и задачи опытно-экспериментальной работы	51
2.2. Рекомендации и программа по формированию системы стресс-менеджмента в МБДОУ «ДС комбинированного вида №28»	60
2.3 Анализ и результаты опытно-экспериментальной работы	78
Выводы по 2 главе .....	81
Заключение .....	83
Список литературы .....	87
Приложения .....	88

## Введение

В связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, переходом современного дошкольного образования на личностно-ориентированную модель организации педагогического процесса, повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. От педагога требуется творческое отношение к работе, владение педагогической техникой, проектировочными умениями и т.д.

Профессия педагога требует большой эмоциональной отдачи. Чтобы заинтересовать воспитанников, увлечь их своим предметом, объяснить материал доходчиво, педагогу нередко приходится быть еще и артистом. Эмоциональные педагоги обладают большим преимуществом по сравнению с неэмоциональными, потому что только им подвластно зажигать детские сердца и вести воспитанников за собой. Они, как правило, популярны и любимы.

Условия работы воспитателей далеко не комфортные. Это связано не только с физиологическими факторами, связанными с условиями труда: повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты и т.д. Но и с психологическими и организационными трудностями: необходимость быть все время «в форме», невозможность выбора воспитанников, отсутствие эмоциональной разрядки, большое количество контактов в течение рабочего дня и т. д. При такой работе день за днем уровень напряженности накапливается. Возможными проявлениями напряженности будут: возбуждение, повышенная раздражительность, беспокойство, мышечное напряжение, зажимы в различных частях тела, учащение дыхания, сердцебиения, повышенная утомляемость. Хотя могут быть и другие индивидуальные ее проявления. При достижении определенного уровня напряженности организм начинает пытаться защитить себя. Это проявляется в неосознаваемом или осознаваемом желании как бы уменьшить или формализовать время взаимодействия с детьми, коллегами.

Перегрузки на работе не могут не сказаться и на личной жизни специалистов, а ведь среди педагогов и психологов в образовании подавляющее большинство — женщины. Воспитание собственных детей порой уходит на задний план, что является причиной формирования чувства вины, собственной некомпетентности в вопросах воспитания, апатии или, напротив, раздражения и агрессии, направленной на себя либо на окружающих. Таким образом, следствием профессионального «выгорания» могут стать проблемы в семье, нарушение взаимоотношений с родными и в первую очередь — с детьми.

Понятие «рабочего» (или ординарного) стресса связано с постоянным воздействием на психику сотрудника стресс - факторов умеренной интенсивности, т.е. не вызывающих психических травм.

Процесс постоянного воздействия на психику стресс-факторов умеренной интенсивности и их «накапливания» приводит к сужению «зоны стабильности», снижению толерантности к стрессу, а в конечном итоге к появлению ряда психоневротических симптомов (потеря сна и аппетита, раздражительность, ухудшение настроения, частичное «ослабление памяти, потеря жизненных перспектив и т.д.) и психосоматическим заболеваниям.

Одним из наиболее известных ученых, работающих в области стресс-менеджмента, является Д. Гринберг. По его мнению, причиной стресса является стрессор, или стимул, который может "запустить" в действие реакцию борьбы или бегства. Стрессором может оказаться как эмоциональное состояние (гнев, страх), так и внешние факторы (запахи, шум).

В настоящее время также установлено, что длительные стрессы оказывают более разрушительное воздействие на организм, чем сильные, но кратковременные. Проводится изучение влияния микрострессоров на психическое состояние индивида. Именно микрострессоры могут усиливать переживание более серьезных стрессовых ситуаций. Специалисты считают, что большая часть стрессоров связана не с производственной деятельностью человека, а с его обыденной жизнью. Однако люди зачастую приносят свои

проблемы на работу, где, в свою очередь, прибавляются факторы профессиональной деятельности.

Выделяет два основных источника производственного стресса: факторы окружающей среды (учебная нагрузка, безопасность, количество воспитанников) и персональные факторы (работоспособность, терпение, здоровье). Но независимо от того что, же явилось источником стресса, в результате послестрессовых нарушений нервной деятельности могут возникнуть многие заболевания: инфаркт, инсульт, психические болезни и др. Чтобы спасти себя, человеку необходимо разорвать установившиеся связи и выйти за пределы захватившего его порочного круга. Конечно, воздействие одного и того же стрессора может оказаться различным в разных ситуациях и на разных людей. В связи с этим возникли и продолжают создаваться многочисленные технологии, направленные на защиту от негативных психических состояний.

Все выше сказанное об основных признаках стресса и его протекания как нельзя более характерно для современного педагога. Углубляясь в профессиональную деятельность, воспитатель, прежде всего, стремится ее совершенствовать – отработывает методику преподавания, налаживает взаимодействие с учениками, их родителями, с коллегами. Нередки высказывания учителей о том, что они «буквально горят на работе». Придавая этой фразе положительное значение (учитель неравнодушен к проф. деятельности и это хорошо), необходимо подумать, что такое «горение» может привести к изнашиванию психических и физических сил педагога и как следствие привести к профессиональной деформации, многочисленным заболеваниям.

Е.Г.Ожогова отмечает, что постоянные профессиональные стрессы являются постоянной и универсальной основой не только эмоционального выгорания, но и полной дезинтеграции различных психических сфер, прежде всего – эмоциональной.

Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения личности, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Отрицательно окрашенные психологические состояния педагога снижают эффективность воспитания и обучения детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами, способствуют возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качеств негативных черт, разрушают психическое здоровье.

К негативным последствиям следует отнести возможность формирования у педагогов таких свойств личности, как несдержанность, грубость, неуверенность в своих силах, тревожность. У трети педагогов показатель степени социальной адаптации ниже, чем у больных неврозами. К этой категории в основном относятся педагоги с большим стажем работы в детском саду, но есть здесь и воспитатели со стажем 10-15 лет, и даже молодые, начинающие педагоги.

Более того, исследование показало, что для педагогов со стажем работы более 20 лет характерно резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчивости. То есть через 20 лет работы у подавляющего числа педагогов наступает «эмоциональное сгорание». По данным Н. А. Аминова, среди педагогов высшей категории 53% «сгоревших». При этом они характеризуются высокой тревожностью. По мнению Аминова, к 40 годам «эмоционально сгорают» все педагоги. Исследования И. В. Вачкова частично подтверждают эту грустную статистику: резкий спад показателей социальной адаптации происходит у педагогов старше 42 лет.

К организационным мерам, направленным на управление стрессами, относятся изменение организационного климата и оказание соответствующей помощи персоналу в рамках специальных программ. Понимание негативных последствий чрезмерного стресса должно привести к выработке у руководителей мышления, при котором все события организационной жизни проходят стресс-мониторинг, выявляя возможные негативные последствия и

разрабатывая меры профилактики, смягчения или уменьшения последствий стрессоров.

Развитие эмоционального интеллекта может служить профилактикой возникновения таких нарушений, как депрессия, раздражительность и т. д., что является особенно важным для педагогов, испытывающих постоянные эмоциональные перегрузки. Именно поэтому при подготовке профессионального педагога развитие эмоционального интеллекта является одной из важных составляющих.

Теорию «эмоционального интеллекта» разрабатывают психологи Питер Саловей и Джек Майер (Salovey P., Mayer J., 1990). По их мнению, эмоциональный интеллект - это способность понимать и распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, с тем чтобы управлять ими в различных жизненных ситуациях и во взаимоотношениях с другими людьми.

Именно поэтому, в повседневной профессиональной деятельности педагога должны появиться занятия и целые тренинговые курсы для обучения педагогического состава дошкольного учреждения повышению самооффективности в профилактике и преодолении стрессовых воздействий.

Актуальность исследуемой проблемы, недостаточность ее раскрытия для дошкольного образовательного учреждения, а также уже имеющиеся научные предпосылки, способствующие ее дальнейшему изучению, определили тему исследования: **«Формирование системы стресс-менеджмента педагогической деятельности на примере МБДОУ «ДС комбинированного вида № 28».**

**Цель исследования-** изучение технологии управления стрессом и особенностей профессионального стресса в деятельности педагога дошкольного образования и технологии.

В связи с целью определены объект и предмет исследования.

**Объект исследования:** система стресс-менеджмента в педагогической деятельности

**Предмет исследования** : психолого-педагогические основы организации стресс-менеджмента в МБДОУ «ДС комбинированного вида №28».

В основу исследования была положена следующая гипотеза – процесс стрессоустойчивости педагогов в профессиональной деятельности будет более эффективным, если будет разработано:

- методическое обеспечение по эмоциональному выгоранию педагогов-воспитателей;
- Программа развития эмоционального интеллекта педагогов МБДОУ.

Для реализации поставленной цели были определены следующие **задачи** исследования:

1. Поиск и теоретический анализ литературных источников, монографий, публикаций по заявленной теме.
2. Обоснование выбора методик исследования.
3. Проведение диагностического обследования организационно-производственного стресса в МБДОУ «ДС комбинированного вида №28», уровня развития эмоционального интеллекта педагогов МБДОУ.
4. Эмпирический анализ полученных результатов обследования.
5. Разработка методических материалов в соответствии с выводами и рекомендациями эмпирического исследования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические - анализ литературных источников, монографий, публикаций по проблеме исследования.
2. Эмпирические - тестирование, методы математической статистики.

**Теоретическая значимость:**

- проанализированы и изучены теоретические подходы к данной проблеме;
- раскрыта сущность и специфика понятия стресс и эмоциональный интеллект;



- обозначены специфические особенности профессионального стресса, в том числе в деятельности педагогов.

**Практическая значимость:** разработана Программа «Учимся управлять эмоциями» для педагогов дошкольного образовательного учреждения по профилактике и коррекции профессионально стресса, синдрома эмоционального выгорания.

Структура дипломной работы состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обосновывается выбор темы, определяемой её актуальностью, формулируется проблема и круг вопросов, необходимых для её решения; определяется цель работы с её расчленением на взаимосвязанный комплекс задач, используемые методы анализа.

Первая глава носит общетеоретический характер. В ней на основе изучения работ отечественных и зарубежных авторов излагается сущность исследуемой проблемы, рассматриваются различные подходы к решению, даётся их оценка.

Вторая глава носит методический характер. В ней описывается методическое обеспечение эмпирического исследования.

Третья глава является практической. В ней приводится анализ результатов эмпирического исследования, разрабатываются рекомендации, описывается коррекционная программа, которая может быть внедрена в работу ДОУ.

В заключении излагаются теоретические и практические выводы и предложения, практическая и теоретическая значимость научно-практического исследования.

## **Глава 1. Теоретические и методологические основы изучения проблемы стресс-менеджмента в педагогической деятельности.**

### **1.1. Состояние проблемы стресс-менеджмента в существующей теории и практике менеджмента.**

Стресс–менеджмент как самостоятельное научно-практическое направление выделилось относительно недавно, в начале 1990–х гг. Его появление в значительной мере обусловлено явной тенденцией к повышению стрессогенности мирового социального пространства как следствия глобальных социальных, политических, экономических изменений, интенсификации в сфере производства и образования, учащения появления природных, экологических катаклизмов и техногенных катастроф. Существенно изменилось также и рабочее пространство. Оно подверглось воздействию широкого спектра психологических, социально–экономических и технологических изменений: рост численности «старослужащих»; расширение информационных и коммуникационных технологий; информационная глобализация с сопутствующими изменениями в шаблонах работы, повышение требований к профессионализму работников; увеличение сложности и количества задач; расширение функций и необходимых умений; рост доли населения, занятого в сфере услуг; интенсификация коммуникаций; увеличение количества форс-мажорных ситуаций, повышение требований к скорости принятия решений и др. Все это значительно повысило риск психологического стресса, профессиональных заболеваний и нестабильности человеческого фактора в современных организациях.

Привлечение внимания ученых и практиков к проблемам управления организационными и профессиональными стрессами – стресс–менеджменту связано с очевидными потребностями в новых технологиях развития стрессоустойчивости и стабильности персонала. По выражению А. Б. Леоновой, стресс–менеджмент стал «печальной необходимостью» для современных управленцев, понимающих значение сохранности кадрового потенциала, личного здоровья и зависимости «здоровья» организации в целом

от умения управлять корпоративными или организационными стрессами. При росте конкуренции и интенсивности развития современных компаний управление рабочими стрессами является неотъемлемой частью эффективной стратегии управления кадровым потенциалом организаций. Стресс-менеджмент в организации ориентирован на профилактику стрессов на рабочем месте, разработку и применение методов нейтрализации или смягчения негативных последствий стрессов, разработку технологий быстрого восстановления сил и работоспособности персонала.

Стресс-менеджмент как теория и практика управления стрессами опирается на современные научные концепции стресса, практические результаты профилактической медицины, психогигиены, психологии здоровья, психологии труда, организационной психологии, психологии менеджмента и др. На Западе, и в первую очередь в США, исследования в области физиологии и психологии стресса ведутся с 1930-х гг. Специальные исследования рабочих (или профессиональных) стрессов стали проводиться только лишь после 1980-х гг. Привлечению внимания исследователей к проблеме «стресс и работа» способствовало то, что стало очевидным негативное влияние рабочих стрессов на здоровье работников. В связи с широким спектром психологических, социально-экономических и технологических изменений в рабочем пространстве в конце XX в. значительно повысился риск психологического стресса и профессиональных заболеваний. Стал остро ощущаться недостаток теоретических и прикладных исследований по управлению стрессом на работе.

Имеется множество эмпирических свидетельств того, что рабочие стрессы являются фактором, оказывающим негативное влияние на здоровье людей, их удовлетворенность своей работой и, в конечном счете, на эффективность их деятельности. Рабочие и профессиональные стрессы способны изнутри подтачивать человеческие ресурсы и приводить к снижению производительности, мобильности и динамичности стратегического развития организации. Высокий уровень организационных стрессов ведет к повышению неконструктивной напряженности, конфликтности в коллективе, негативно

сказывается на здоровье персонала, его лояльности по отношению к организации, может приводить к текучести кадров.

Управление стрессами на работе может осуществляться различными способами. Традиционно выделяются три направления: организационное, медицинское, психологическое.

**Организационная парадигма.** В данной парадигме мероприятия направлены на максимально возможное снижение стрессогенности рабочей среды и организационной культуры, оптимизацию рабочих нагрузок, внедрение новых, более совершенных технологий работы. Снижение уровня стресса у работников осуществляется посредством выявления и устранения факторов, вызывающих стресс, т.е. за счет перепроектирования работы. Однако в этом направлении могут возникать психологические трудности и новые психологические стрессы, связанные с организационными изменениями и сопротивлением инновациям.

**Медицинская парадигма.** В рамках данного подхода стресс рассматривается как личная проблема, поэтому помощь адресована конкретному человеку. Для оказания помощи используется широкий спектр терапевтических и профилактических методов. Лечение профессиональных заболеваний, вызванных длительным переживанием стресса, предоставление терапевтической помощи сотрудникам, подвергшимся воздействию чрезмерного стресса в форс-мажорных обстоятельствах. К сожалению, данный подход далеко не всегда применим в связи с ограниченностью материальных и временных ресурсов, необходимых для реализации данных программ, а также с трудностями, возникающими при определении источников стресса для каждого работника.

**Психологическая парадигма.** По своему содержанию данная парадигма подразделяется на два основных подхода:

1. Психопрофилактика стресса (консультативная поддержка), которая направлена на снижение индивидуальной уязвимости к стрессу и повышение устойчивости к стрессу у работников.

2. Собственно психологическая помощь, направленная на преодоление уже приобретенных стресс–синдромов, личностных деформаций или заболеваний стрессогенного происхождения.

Для этого используются различные формы психокоррекции и обучения. Данные подходы дополняют друг друга, но каждый из них имеет свою специфику. Профилактика стресса ориентирована, прежде всего, на устранение потенциальных источников стресса – не только во внешнем, но и во внутреннем мире человека. Особое значение здесь имеет обучение навыкам психической саморегуляции, которые при комплексном и грамотном применении позволяют повысить общий уровень работоспособности человека и эффективно восстановить затраченные ресурсы в ситуациях повышенного напряжения. Важным аспектом профилактической работы является обучение работников методам, позволяющими правильно анализировать и интерпретировать ситуации жизненных и профессиональных стрессов, давать им реалистические оценки, расширять репертуар конструктивных копинг–стратегий и повышать мотивацию к личностному росту в аспекте жизненной стойкости и противостояния различным видам стресса.

Одной из составляющих профилактики стресса (консультативной поддержки) является персональная психодиагностика нервно–психической напряженности (стресс–состояний) и стрессоустойчивости работников, разработка индивидуальных рекомендаций по снижению уязвимости к стрессу с учетом личностных, социально–демографических и других особенностей и специфики работы.

Психологическая коррекция личности для преодоления стресс–синдромов и «неравновесных» стресс–состояний в большей степени связана с оптимизацией существующего дисбаланса между стресс–воздействиями и личностными ресурсами. Она осуществляется с помощью специализированных программ обучения и психологических тренингов. Коррекционная работа предполагает глубинную проработку восприятия (субъективной репрезентации)

и способов преодоления стрессов в социальных, профессиональных и жизненных ситуациях.

А. Б. Леонова и А. С. Кузнецова отмечают, что профилактика и коррекция отрицательных функциональных состояний, в том числе стрессовых состояний, важна по следующим причинам. Во-первых, функциональные состояния напрямую связаны с эффективностью деятельности человека, под которой понимается не просто результативность, но также оптимальность поставленной перед субъектом деятельности цели. Переживание острых и хронических стресс-состояний приводит к ухудшению таких характеристик труда, как надежность, продуктивность, быстрдействие, качество работы, а иногда может быть причиной аварий и травм.

Во-вторых, профилактика и коррекция стрессовых состояний важна для сохранения профессионального здоровья. В условиях сверхнагрузок, вызванных разными причинами, затраты внутренних ресурсов могут быть слишком высокими, что отрицательно сказывается на психосоматическом и психосоциальном здоровье человека. Постоянное влияние неблагоприятных стрессовых состояний способствует личностным изменениям (деструкциям, деформациям). Так, например, хронические стрессовые состояния формируют такие качества, как нерешительность, тревожность, апатичность, повышенную истощаемость и др.

Система профилактических мер должна быть направлена на предупреждение развития или на ликвидацию (полную или частичную) уже возникших дезадаптивных или стрессовых состояний. А. Б. Леонова и А. С. Кузнецова выделили следующие особенности профилактических мероприятий:

1. Конкретные цели профилактической работы определяются с учетом специфики конкретной ситуации, конкретной профессиональной группы и типа состояний.
2. Подбор адекватных средств оптимизации функциональных состояний может вестись только на основе конкретизированных целей работы.

К сожалению, не существует универсальных профилактических средств, позволяющих одним и тем же способом предупредить многообразные последствия рабочих стрессов, поэтому профилактические средства должны подбираться в зависимости от типа функционального состояния, личностных особенностей, специфики ситуации и профессиональной деятельности. В связи с этим важной составной частью любых программ психологической профилактики и коррекции является комплексная психодиагностика, включающая в себя методы изучения стрессовых состояний, стрессоустойчивости личности, профессиональных и организационных стресс-факторов, а также стратегий преодолевающего поведения (копинга).

Реакция на стресс, повышенное нервное напряжение, – это ответ человеческого организма на любое предъявленное ему внешней средой требование. По мнению основоположника теории стресса Ганса Селье, это «адаптация к возникшей трудности, какой бы она ни была». Важно направить стрессовую реакцию в безопасное русло. Данную задачу и решает стресс-менеджмент.

Концепция стресс-менеджмента предполагает обучение сотрудников:

- навыкам диагностики стрессовых ситуаций;
- приемам смягчения негативных воздействий с учетом собственных «слабых мест»;
- способам максимально быстрой и эффективной нейтрализации закономерных, с точки зрения физиологии, реакций человеческого организма на изменения внешней среды.

Управление стрессом включает следующие меры:

- признание (в том числе, и на высшем управленческом уровне) того факта, что на сотрудников оказывается воздействие, которое может негативно сказаться на их физическом и психическом здоровье, а значит, и на делах предприятия;
- создание разветвленной системы мер, направленных на ослабление и профилактику, как самого воздействия, так и его возможных последствий.

Управление своими эмоциями и развитие интеллекта – важная компетенция педагога. Термин «эмоциональный интеллект» является достаточно новым. Первые публикации по этой проблеме принадлежат Дж. Мейеру и П.Сэловею, которые в своих совместных статьях в 1990 году впервые предложили определение эмоционального интеллекта [11].

Согласно представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта (ЭИ) Дж. Мейера, П.Сэловея, ЭИ – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [11].

Структура эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мейером, П.Сэловеем в 1990 году, представлена в таблице 1.

В дальнейшем приведённая структура была доработана. В основу нового варианта модели легли представления о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами [11]. Изменение связей с другими людьми и предметами влечёт за собой изменение эмоций, переживаемых по этому поводу.

Таблица 1 – Структура ЭИ Дж. Мейра

Структурные компоненты эмоционального интеллекта		
Идентификация и выражение эмоций	Регуляция эмоций	Использование эмоций в мышлении и деятельности
<ul style="list-style-type: none"> <li>- собственных (вербальное или невербальное)</li> <li>- других людей (невербальное восприятие или эмпатия)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- собственных;</li> <li>- других людей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- гибкое планирование;</li> <li>- творческое мышление;</li> <li>- переключение внимания;</li> <li>- мотивация</li> </ul>



Согласно усовершенствованной модели эмоциональный интеллект включает в себя следующие ментальные способности:

- осознанная регуляция эмоций;
- понимание (осмысление) эмоций;
- ассимиляция эмоций в мышлении;
- различение и выражение эмоций [11].

Модели эмоционального интеллекта Дж. Мейера и П. Сэловея представляют собой модели способностей, поскольку они трактуют его как когнитивную способность.

По свидетельству ряда исследователей (Д.В. Люсин, В.С. Юркевич), проблема эмоционального интеллекта получила широкое распространение в среде психологов благодаря работе американского ученого Дэниела Големана. Он первым включил понятие «эмоциональный интеллект» в структуру социального интеллекта и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей, чем содействовал росту популярности этого психического явления [17].

Гоулман Д. трактует эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик. В своей модели он соединил когнитивные способности с личностными характеристиками [8].

Согласно Гоулману Д., структура ЭИ включает пять составляющих.

- идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием;
- управление эмоциональными состояниями – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными;
- способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха;
- способность читать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других;

- способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их [8].

Структура эмоционального интеллекта Гоулмана Д. иерархична [8]. Так, идентификация эмоций является предпосылкой управления ими. В то же время одним из аспектов управления эмоциями является способность продуцировать эмоциональные состояния, приводящие к успеху. Эти три способности, обращённые к другим людям, являются детерминантой четвёртой: входить в контакт и поддерживать хорошие взаимоотношения.

В дальнейшем Гоулман Д. доработал структуру эмоционального интеллекта [7]. В настоящее время она включает четыре компонента: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями, причём применительно к различным категориям людей эта структура несколько различается. Так, автор рекомендует преподавателям развивать такие способности, как:

- понимание собственных эмоций (узнавание собственных эмоций, понимание источников чувств, осознание различий между чувствами и действиями);
- контроль собственных эмоций (терпимость к фрустрирующим событиям, управление гневом, избегание оскорблений и унижений, выражение гнева без эмоциональных вспышек, избегание внутренней и внешней агрессии; наличие позитивных чувств по отношению к себе, школе, семье; управление стрессом, преодоление одиночества и социальной тревожности);
- самомотивация (ответственность, фокусирование на задаче, неимпульсивное поведение и т.д.);
- понимание эмоций других (эмпатия, понимание перспектив других, умение слушать);
- социальные умения (понимание других и взаимоотношений с ними, компетентное разрешение конфликтов, решение межличностных проблем, компетентная коммуникация, способность быть популярным, открытым, дружелюбным, вовлечённым и т.д.) [7].

Ещё более широкая трактовка эмоционального интеллекта содержится в модели Бар-Она Р. [11]. Автор определяет ЭИ как все некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Бар-Он Р. выделяет пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта [11]. Каждая из пяти составляющих ЭИ состоит из нескольких субкомпонентов:

- познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
- навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
- способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость;
- управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;
- преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Основанием для предложенной модели является профессиональный опыт автора и анализ литературы [11], т.е. эмпирическое обоснование выделения именно этих компонентов не получено.

Российский исследователь Д.В. Люсин, отталкиваясь от существующих концепций, предлагает собственную модель ЭИ. Эмоциональный интеллект понимается им как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [12]. Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т.е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать довольно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости вызвать ту или иную эмоцию [13].

Поскольку и способность к пониманию эмоций и способность к управлению эмоциями может быть направлена на собственные эмоции и эмоции других людей, по мнению автора, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте, которые хотя, и предполагают актуализацию разных когнитивных процессов, но должны быть взаимосвязаны.

Д.В. Люсин считает, что эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, этот конструкт связан с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками [13]. Автор отмечает, что его модель эмоционального интеллекта носит предварительный характер и нуждается в эмпирическом обосновании и уточнении.

Во многом сходные модели эмоционального интеллекта в настоящее время предлагаются рядом российских психологов (Е.П.Ильин, Г.Г.Горскова, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.).

М.А. Манойлова рассматривает эмоциональный интеллект как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта автор выделяет два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный. По мнению Манойловой М.А., цель эмоционального интеллекта – трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта. Процесс ЭИ она описывает как осознание своего внутреннего состояния и партнёра по общению, отражение внешнего эмоционального состояния другого человека. А в результате, по её мнению, формируются психические новообразования личности [14].

Манойловой М.А. была предложена авторская методика эмоционального интеллекта, которая была адаптирована на русскоязычной выборке. Методика

разрабатывалась на основе разработанной автором модели эмоционального интеллекта (См. рисунок 1) – МЭИ [19].

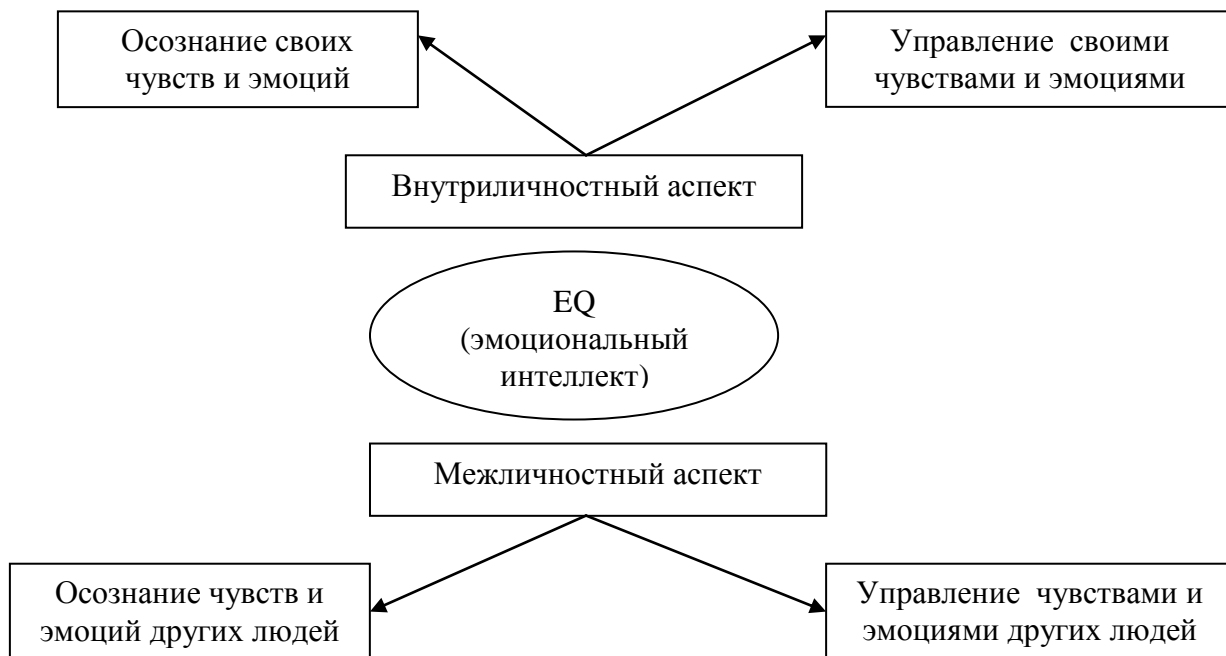


Рисунок 1 - Модель эмоционального интеллекта Манойловой М.А.

Как отмечает автор, в модели нет иерархической зависимости, все формы интегративно проявляются на всех уровнях профессиональной деятельности в неразрывном слиянии и взаимодействии [19]. По мнению Манойловой М.А., эмоциональный интеллект считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии.

Разработанная автором методика диагностики эмоционального интеллекта представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов-утверждений и содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня эмоционального интеллекта, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов [19].

На основании анализа литературных источников, монографий, публикаций по проблеме эмоционального интеллекта была составлена сравнительная таблица теорий и концепций эмоционального интеллекта.

Таким образом, существует две основные модели эмоционального интеллекта: модель способностей и смешанная модель. Модель способностей – это представление об эмоциональном интеллекте как о пересечении эмоций и познания [11]. Смешанные модели эмоционального интеллекта характеризуются большим разнообразием и отличаются друг от друга тем, какие личностные характеристики в них включены. Эти модели трактуют эмоциональный интеллект не как чисто когнитивные способности, а как сложное психическое образование, имеющее одновременно и когнитивную, и личностную природу. Такой взгляд позволяет использовать в измерениях эмоционального интеллекта опросники.

В основном все известные модели ЭИ нуждаются в эмпирическом обосновании и уточнении. Разработчик настоящего научно-исследовательского проекта остановился на авторской модели Манойловой М.А. по причине того, что представленная автором модель эмоционального интеллекта обеспечена адаптированной методикой.

Таблица 2 - Сравнительная таблица теорий и концепций эмоционального интеллекта

№	Автор, название	Определение ЭИ	Структура	Модель	Диагностический инструментарий	Издание, год
1	Дж. Мейер и П. Сэловей	Это способность тщательного постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознанная регуляция эмоций;</li> <li>- понимание (осмысление) эмоций;</li> <li>- ассимиляция эмоций в мышлении;</li> <li>- различение и выражение эмоций.</li> </ul>	Модель способностей	Многофакторная шкала эмоционального интеллекта <b>MEIS</b> .	Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: “КСП+”, 2013.
2	Р. Бар-Он	Это все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация);</li> <li>- навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность);</li> <li>- способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);</li> <li>- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, контроль);</li> <li>- преобладающее настроение</li> </ul>	Смешанная модель	EQ-i Анкета по определению эмоционального коэффициента, которая основана на самоотчете и самооценке	Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: “КСП+”, 2013.

			(счастье, оптимизм).			
--	--	--	----------------------	--	--	--

Продолжение таблицы 2

3	Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков.	Выделяют два вида ЭИ внутриличностный и межличностный, и строят свой опросник соответственно этому делению. К межличностному интеллекту они относят все формы понимания и интерпретации чужих эмоций, а к внутриличностному - своих.	--	--	Опросник «Эмоциональный интеллект» (находится в стадии доработки)	Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Ушакова и Д.В. Люсина. — М., 2014.
---	--------------------------	--	----	----	---	---



4	Г.Г. Горскова,	Это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза	--	--	----	Люсин Д.В. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011.
5	Е.П. Ильин	Это совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды;	--	--	----	Люсин Д.В. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011.
6	Д. Гоулман	Эмоциональный интеллект определяется как перечень различных, порой весьма далеких друг от друга личностных особенностей, среди которых мотивация, оптимизм, настойчивость, сердечность и другие.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самомотивация,</li> <li>- устойчивость к разочарованиям,</li> <li>- контроль над эмоциональными вспышками,</li> <li>- умение отказываться от удовольствий,</li> <li>- регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать,</li> <li>- сопереживать и надеяться.</li> </ul>	Смешанная модель	----	Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д.Гоулман, Р. - Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.

Продолжение таблицы 2

	М.А. Манойлова	Это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознание своих чувств и эмоций (интуиция, оптимизм, активность, гибкость, рефлексия, перцепция, самооценка, притязания, сочувствие, эмоциональная грамотность, самонаблюдение),</li> <li>- управление своими чувствами и</li> </ul>		Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ (опросник)	Педагогическая диагностика: научно-практический журнал, М: НИИ Школьных технологий,
--	----------------	---	---	--	---	---

7			<p>эмоциями (наблюдательность, открытость новому опыту, заинтересованность, способность к развитию эмоциональной грамотности, позитивное мышление, эмпатийное слушание, ответственность, терпимость, самоконтроль),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- управление чувствами и эмоциями других людей (сотрудничество, коммуникабельность, эмпатия, развитие интересов партнёра, уважение чужого мнения, умение работать в команде, ассертивность, лидерство, объективность),</li> <li>- осознание чувств и эмоций других людей (адекватная оценка других, прогнозирование поведения, открытость во взаимодействии, позитивное решение конфликтов, содействие, симпатия).</li> </ul>	Смешанная модель		№3 – 2007
---	--	--	--	------------------	--	-----------

## **1.2 Стрессоустойчивость педагогов в профессиональной деятельности.**

Профессия педагога является на сегодняшний день одной из стрессогенных. Возникновение стресса у педагогов связано с высоким эмоциональным напряжением, социальным напряжением (выстраивание индивидуальной модели общения с воспитанником и коллегами, координация общения в коллективе), а также информационными перегрузками в процессе профессиональной деятельности. Можно говорить о возникновении профессионального стресса в деятельности педагогов – состояния напряжения, возникшего в результате действия неблагоприятных факторов профессиональной деятельности и ведущего к снижению эффективности выполняемой деятельности, а также деформации личности и характерологических качеств индивида.

Данное состояние напряжения создает барьеры в профессиональной деятельности педагога; последствия блокируют его коммуникативную активность (нарушают взаимодействие с воспитанником и педагогическим коллективом), влияют на физическое и психическое здоровье и в целом на адаптацию (стрессоустойчивость) педагога. Таким образом, проблема стрессоустойчивости выступает как проблема обеспечения сохранения и повышения продуктивности труда педагога в условиях резкого возрастания нагрузок.

Проблема профессионального стресса в деятельности остро стоит и у педагогов дошкольного образования, где к общим факторам стресса, характерным для деятельности профессионала можно отнести и дополнительные стрессфакторы: ранний возраст воспитанников, особенности организации общения, особенности организации деятельности и т. д. Следует также говорить о проблеме стрессоустойчивости педагогов дошкольного образования с целью повышения качественной стороны деятельности педагогов.

Дадим определение понятию «стрессоустойчивость». М. И. Дьяченко,

В. А. Пономаренко, П. Б. Зильберман отождествляют стрессоустойчивость с эмоциональной устойчивостью. В. А. Бодров считает, что стрессоустойчивость – это «интегративное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности; детерминируется уровнем активации ресурсов организма и психики индивида и проявляется в показателях его функционального состояния и работоспособности». Л. М. Митина считает, что эмоциональная устойчивость – это «свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях». Итак, анализируя взгляды В. А. Бодрова и Л. М. Митиной, можно определять стрессоустойчивость в педагогической деятельности как интегративное свойство человека, компонентом которого является эмоциональная устойчивость, т. к. деятельность педагога связана со сложными эмоциональными условиями.

Рассмотрим особенности педагога-воспитателя, обуславливающие механизмы регуляции и специфику проявления стрессоустойчивости:

- мотивация и намерения;
- функциональные и оперативные ресурсы;
- личностные черты и когнитивные возможности;
- эмоционально-волевая реактивность;
- профессиональная подготовленность и работоспособность.

В.З. Коган и ее коллегами было проведено психодиагностическое обследование с целью выявления основных черт личности педагога (в том числе и дошкольного образования) и особенностей их психической адаптации. Определились четыре группы:

- Педагоги с достаточно высоким уровнем психической адаптации. Для них характерны устойчивость к стрессовым воздействиям, рациональный подход к решению проблем, способность не идти на конфликт с окружающими.

- Педагоги, способные противостоять трудностям, нести все тяготы жизни на своих плечах, активно отстаивать свою позицию. При затруднении в решении проблем они полностью погружаются в общественно-полезную деятельность, но такой «уход», являясь защитным механизмом личности, при длительном действии приводит к физическому и психическому перенапряжению и повышает предрасположенность к заболеваниям.
- Педагоги с определенной неустойчивостью личностной сферы и склонностью к неврастеническим реакциям. Для них характерны высокая потребность в самореализации, сочетающаяся с высоким самоконтролем и тенденцией к сдерживанию поведенческих реакций, осторожность и осмотрительность, сочетающиеся с раздражительностью. Основная проблема – сдерживание самореализации, сверхконтроль над эмоциями, повышенные нравственные требования к себе и другим. Такие особенности создают условия для усиления эмоциональной напряженности, что усугубляет дезадаптацию, повышает внутреннюю конфликтность и тревожность.
- Педагоги с ярко выраженным невротическим развитием личности, которое характеризуется психической неустойчивостью, чувствительностью к воздействиям окружающей среды, склонностью к тревожности, боязливости, что обуславливает низкую стрессоустойчивость.

Одним из главных показателей стрессоустойчивости является степень эмоциональной напряженности в профессиональной деятельности, которая характеризуется следующими признаками (по Шефферу):

- невозможность сосредоточиться на чем-либо, ухудшение памяти, мысли часто «улетучиваются»;
- слишком частые ошибки в работе;
- очень быстрая речь, повышенная возбудимость;
- потеря чувства юмора;

- слишком часто возникающее чувство усталости, частые «беспричинные» боли (вызванные не физическими проблемами);
- резкое возрастание числа выкуриваемых сигарет, пристрастие к спиртным напиткам;
- постоянное ощущение недоедания или отсутствие аппетита и вкуса к еде;
- невозможность во время закончить работу, работа не доставляет прежней радости.

Рассмотрим основные причины возникновения эмоциональной напряженности (по Буту):

- Четкое выполнение профессиональных обязанностей (Вам приходится делать чаще не то, что хотелось бы, а то, что нужно, что входит в Ваши обязанности);
- Дефицит времени (Вам постоянно не хватает времени и Вы ничего не успеваете, Вас что-то или кто-то подгоняет, Вы постоянно спешите);
- Ощущение постоянного напряжения в общении с окружающими (Вам начинает казаться, что все окружающие зажаты в тиски какого-то напряжения);
- Постоянная потребность в сне и отдыхе (Вам постоянно хочется спать – никак не можете выспаться, Вы видите чересчур много снов, особенно когда очень устали);
- Ощущение неудовлетворенности жизнью и дискомфорт (Вам почти ничего не нравится; дома, в семье начались постоянные конфликты; появляются все новые и новые долги, появляется комплекс неполноценности: «у других людей все иначе»);
- Отсутствие собеседника (Вам не с кем поговорить о своих проблемах и нет особого желания делиться);
- Отсутствия ощущения уважения (Вы не чувствуете уважения к себе (дома, на работе)).

Возрастание эмоционального напряжения в деятельности педагога-воспитателя ведет к снижению стрессоустойчивости и возникновению соответствующих последствий:

1. Когнитивные последствия:

- Концентрированность и объем внимания уменьшаются, сознанию все труднее оставаться сфокусированным, сила наблюдения ослабевает.
- Отвлекаемость увеличивается, нить обдумываемого или проговариваемого часто теряется даже на половине предложения.
- Кратковременная и долговременная память ухудшается, объем памяти уменьшается, воспроизведение и осознание даже знакомых объектов ослабевают.
- Скорость ответов становится непредсказуемой, действительная скорость ответов уменьшается, попытки компенсировать это приводят к торопливым, мгновенным решениям.
- Частота ошибок увеличивается, в результате вышесказанного ошибочность действий в двигательных и когнитивных задачах увеличивается принимаемые решения становятся ненадежными.
- Сила организации и долговременное планирование ослабевают, разум не может точно оценивать существующие условия или прогнозировать отдаленные последствия.
- Иллюзии и нарушения мышления возрастают, оценка реальности делается менее эффективной, мощност объективного критического подхода ослабевает, мышление становится спутанным и иррациональным.

2. Эмоциональные последствия.

- Физическое и психологическое напряжение возрастает, уменьшается способность к мышечной релаксации.
- Болезненная мнительность возрастает, воображаемые недомогания добавляются к подлинным расстройствам, вызванным стрессом, ощущение здоровья и хорошее самочувствие исчезают.

- Личностные особенности изменяются: аккуратные и заботливые люди могут стать неопрятными.
- Имеющиеся личностные проблемы усиливаются, присущие человеку тревожность, повышенная чувствительность, склонность к самозащите и враждебность возрастают.
- Моральные и эмоциональные ограничения ослабевают, нормы поведенческого и сексуального контроля ослабевают (или, напротив, становятся нереально жесткими), возрастает число эмоциональных взрывов.
- Депрессия и беспомощность появляются, душевные силы слабеют, возникает ощущение невозможности повлиять на события или отношение к этим событиям и к самому себе.
- Самооценка резко падает, развивается ощущение некомпетентности и неполноценности.

### 3. Общеповеденческие последствия.

- Речевые проблемы возрастают, имеющиеся нарушения, заикание и нерешительность увеличиваются и могут проявиться у людей ранее здоровых.
- Заинтересованность ослабевает, благодаря реальным или вымышленным болезням, а также сфабрикованным оправданиям опоздание или отсутствие на работе становится нормой.
- Злоупотребление лекарствами и наркотиками усиливается, потребление алкоголя, кофеина, никотина, предписанных и не назначенных лекарственных препаратов становится более очевидным.
- Уровень энергетического обеспечения поведения снижается, энергетическое обеспечение падает или может значительно колебаться день ото дня без какой-либо видимой причины.
- Картина сна нарушается, возникают трудности с засыпанием или сохранением активного бодрствования в течение более чем 4 часов подряд.



- Цинизм по отношению к клиентам и коллегам возрастает, развивается тенденция возлагать вину на других.
- Игнорируется новая информация, даже потенциально полезные сведения или новые инициативы отвергаются.
- Переносится на других ответственность, возрастает тенденция пересматривать границы ответственности.
- Проблемы решаются поверхностно: принимается как линия поведения использование временных мер и краткосрочных решений, попытки «копнуть глубже» или изучить проблему оставляются, в некоторых областях происходит «сдача позиций».
- Появляются причудливые поведенческие особенности, возникают странные манеры, непредсказуемость и нехарактерные поведенческие черты.
- Могут делаться заявления, содержащие угрозу самоубийства: появляются такие фразы, как «покончить со всем этим», «положение не имеет смысла».

Наряду со стрессогенными факторами, общими для всех людей, в деятельности педагога (в том числе и педагога дошкольного образования) присутствует ряд профессиональных стресс-факторов:

- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность — деятельность связана с интенсивным общением, с целенаправленным восприятием партнера и воздействием на него: у педагогов-воспитателей деятельность сопряжена с постоянным эмоциональным подкреплением общения и особенностями речевой среды;
- повышенная ответственность — постоянная работа в режиме внешнего и внутреннего контроля: у воспитателей доминируют чувства сопереживания, сочувствия, на него возлагается ответственность за воспитание, развитие и обучение воспитанников, за их жизнь и здоровье, а также постоянный самоконтроль и самоотдача в деятельности;

- психологически трудный контингент – воспитатели работают с детьми психологически здоровыми, но имеющими аномалии характера, поведенческие отклонения. а также с детьми с аномалиями нервной системы и с задержками психического развития;
- необходимость являться объектом наблюдения и оценивания, постоянно подтверждать свою компетентность – педагог-воспитатель находится «на виду» у воспитанников, коллег и родителей и должен быть всегда безупречен в поведении и деятельности и вне работы
- временное непостоянство деятельности связано с наиболее яркой отличительной особенностью преподавательской деятельности (а также с образовательной деятельностью воспитателя) и его действие с годами усиливается. Педагог для реализации образовательных целей своей деятельности должен в определенный день недели, в определенное время быть готовым (то есть внутренне настроенным) к контакту с определенной аудиторией, к раскрытию, объяснению определенной темы.

Итак, основная психологическая проблема в профессиональной деятельности педагога – это периодически возникающее состояние напряженности, связанное с необходимостью внутренней перестройки на определенное поведение, мобилизации всех сил на активные и целесообразные действия, влияющее на адаптацию или стрессоустойчивость педагога.

Психологические исследования показали, что состояние готовности к деятельности включает несколько компонентов:

- Интеллектуальный – понимание задач, обязанностей, знание средств достижения цели, прогноз деятельности;
- Эмоциональный – уверенность в успехе, воодушевление, чувство ответственности;

- Мотивационный – интерес, стремление добиться успеха, потребность успешно выполнить поставленную задачу;
- Волевой – мобилизация сил, сосредоточенность на задаче, отвлечение от помех, преодоление сомнений [29; 182].

В работе педагога-воспитателя формирование готовности осложняется тем, что разные ее компоненты могут иметь противоположные направленности. Так, интеллектуальность – это и компонент готовности, как понимание задач и обязанностей, и основная составляющая самой деятельности – знание преподаваемого предмета и понимание его проблем. Эмоциональность – настроенность на данный момент, и эмоциональность как коммуникативная культура. Между этими двумя компонентами готовности могут возникать дисгармоничные отношения. Следовательно, воспитателю приходится несколько раз в течение дня формировать у себя состояние готовности, приводя в гармонию все ее компоненты.

Таким образом, стрессоустойчивость педагога – важнейший фактор обеспечения эффективности и надежности профессиональной деятельности. Стрессовые состояния помимо угрозы физическому и психическому здоровью существенным образом снижают успешность и качество выполнения работы, увеличивают уровень психофизиологической цены деятельности, а также могут иметь целый ряд неприемлемых социально-экономических и социально-психологических последствий: снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью, деформация личностных и характерологических качеств личности педагога.

В ходе воздействия стресса на личность педагога и снижения стрессоустойчивости в результате профессиональной деятельности можно говорить о формировании синдрома эмоционального выгорания – выработанного личностью механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание – это динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. При эмоциональном выгорании на лицо все три фазы стресса:

- нервное (тревожное) напряжение – его создает хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;
- резистенция, т. е. сопротивление – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;
- истощение - оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса.

Соответственно каждому этапу возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания. Фаза нервного (тревожного) «напряжения» характеризуется следующими симптомами:

- «переживания психотравмирующих обстоятельств» – осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы;
- «неудовлетворенность собой» – недовольство собой, занимаемой должностью, избранной профессией, конкретными обязанностями;
- «загнанность в клетку» – возникновение чувства безвыходности, состояние эмоционально-интеллектуального затора, тупика;
- «тревога и депрессия» – переживание ситуативной или личностной тревоги, разочарование в себе, в избранной профессии; крайняя точка в формировании тревожной напряженности при развитии эмоционального выгорания.

В фазу «резистенции» прослеживаются проявления симптомов:

- «неадекватного избирательного реагирования» – ограничение эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов, общение по принципу «хочу или не хочу»;
- «эмоционально-нравственная дезорганизация» – потребность в самооправдании при избирательном эмоциональном реагировании;

- «расширение сферы экономии эмоций» – пресыщение человеческими контактами и как следствие сокращение общения вне профессиональной области – с родными, друзьями и знакомыми
- «редукция профессиональных обязанностей» – упрощение, облегчение или сокращение обязанностей профессиональной деятельности, которые требуют эмоциональных затрат.

В фазу «истощения» входят симптомы:

- «эмоциональный дефицит» – отсутствие соучастия и сопереживания в тех ситуациях, которые должны побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу;
- «эмоциональная отстраненность» – почти полное исключение эмоций из сферы профессиональной деятельности;
- «личностная отстраненность, или деперсонализация» – полное или частичное утрата интереса к человеку – субъекту профессионального действия;
- «психосоматические и психовегетативные нарушения» – проявления на уровне психического и физического самочувствия: плохое настроение, бессонница, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение хронических заболеваний.

Переход реакций с уровня эмоций на уровень психосоматики свидетельствует о том, что эмоциональная защита самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида.

Таким образом, эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности и отрицательно сказывается на профессиональной деятельности педагога-воспитателя и его отношениях с партнерами.

Именно поэтому, для педагогов важно не только уметь определять первые симптомы проявления стрессовых факторов, но и уметь контролировать свое внутреннее эмоциональное состояние, осознавать

причины, приводящие к тем или иным эмоциональным реакциям. Этот набор умений и навыков (самоосознанность), необходим для защиты организма от стрессов, повышения качества управленческих решений и эффективности межличностных коммуникаций.

Самоосознанность – это первая составляющая эмоционального интеллекта. Самоосознанность означает иметь глубокое понимание своих эмоций, сильных и слабых сторон, потребностей и побуждений. Педагоги с сильной самоосознанностью распознают, как их чувства влияют на них, других людей и уровень их результатов. Самоосознанность включает в себя и понимание человеком своих ценностей и целей.

Когда педагог чувствует себя обеспокоенным, расстроенным, рассерженным, то, скорее всего, он ведет себя импульсивно и делает прямо противоположное желаемому. Биологические импульсы движут нашими эмоциями. Мы не можем их избежать – но мы вполне можем управлять ими. Саморегуляция является составляющей эмоционального интеллекта и освобождает нас от того, чтобы быть узниками своих чувств.

### **1.3. Пути формирования системы стресс-менеджмента в педагогической деятельности**

Для определения уровня профессионального стресса нами была выбрана методика **Д. Фонтана «Шкала профессионального стресса»**.

Задачи: определить суммарный показатель уровня профессионального стресса; проанализировать степень нежелательного воздействия стресса на индивида.

Методика представляет собой опросник состоящий из 22 вопросов, среди которых есть вопросы (1, 2), где необходимо выбрать тот вариант, который(ые) вам наиболее свойственен(ны); однозначные вопросы - либо «да», либо «нет» (3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20); а также вопросы с 3 вариантами ответа, где респондент должен выбрать 1, который в наибольшей степени выражает его мнение и соответствует реальности (6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 21); и 22 вопрос - шкалу самооценки. При

интерпретации результатов используется ключ для шкалы профессионального стресса. Баллы по всем 22 пунктам суммируются.

Методика В.В. Бойко позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе:

I Фаза напряжения - является предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Состоит из следующих симптомов:

1. Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств». Проявляется как осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить. Накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания».
2. Симптом неудовлетворенности собой. В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, человек обычно испытывает недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергия эмоций направляется не столько вовне, сколько на себя.
3. Симптомы «загнанности в клетку». Возникают не во всех случаях, хотя являются логическим продолжением развивающегося стресса. Когда психотравмирующие обстоятельства давят, и мы ничего не можем изменить, к нам приходит чувство беспомощности. Мы пытаемся что-либо сделать, сосредотачиваем все свои возможности – психические ресурсы: мышление, установки, смыслы, планы, цели. И если не находим выхода, наступает состояние интеллектуально-эмоционального ступора.
4. Симптом «тревоги и депрессии». Симптом «загнанности в клетку» может перейти в тревожно-депрессивную симптоматику. Профессионал переживает личностную тревогу, разочарование в себе, в профессии или месте работы. Этот симптом является крайней точкой в формировании I фазы «напряжения» при развитии эмоционального выгорания.

II Фаза «резистенции» - вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления напряжения. Человек стремится к психологическому комфорту и поэтому старается снизить давление внешних обстоятельств. Формирование защиты на этапе сопротивления происходит на фоне следующих явлений:

1. Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования». Несомненный признак «выгорания», когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями:
  - экономичное проявление эмоций
  - неадекватное избирательное эмоциональное реагирование

В первом случае речь идет о полезном навыке взаимодействия с деловыми партнерами - подключать эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности: легкая улыбка, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности, грубости. При необходимости профессионал способен отнестись к подопечному или клиенту более эмоционально, с искренним сочувствием. Такой режим общения свидетельствует о высоком уровне профессионализма.

Совсем иное дело, когда профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание подопечному, партнеру, будет настроение – откликнусь на его состояние и потребности. При всей неприемлемости такого стиля эмоционального поведения, он весьма распространен. Дело в том, что человеку чаще всего кажется, будто он поступает допустимым образом. Однако субъект общения или наблюдатель фиксирует иное – эмоциональную черствость, неучтивость, равнодушие.



Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование интерпретируется партнерами как неуважение к их личности, т.е. переходит в плоскость нравственности.

2. Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации». Он является логическим продолжением неадекватного реагирования в отношениях с деловым партнером. Профессионал не только осознает, что не проявляет должного эмоционального отношения к своему подопечному, он еще и оправдывается: «таким людям нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться», «она еще и на шею сядет» и т.п.

Подобные мысли и оценки говорят о том, что нравственные чувства социального работника остаются в стороне. Врач, социальный работник, учитель не имеет морального права делить подопечных на «хороших» и «плохих», на достойных и недостойных уважения. Истинный профессионализм – безоценочное отношение к людям, уважение к личности, какой бы она ни была, и выполнение своего профессионального долга.

3. Симптом «расширения сферы экономии эмоций». Симптомы эмоционального выгорания проявляются вне профессиональной деятельности – дома, в общении с приятелями, знакомыми. Случай известный: на работе вы до того устаете от контактов, разговоров, что вам не хочется общаться даже с близкими. На работе вы еще держитесь, а дома замыкаетесь или вообще «рычите» на супруга и детей. Кстати, именно домашние часто становятся «жертвой» эмоционального выгорания.
4. Симптом «редукции профессиональных обязанностей». Проявляется в попытке облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Подопечных обделяют элементарным вниманием.

III Фаза истощения - характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. «Выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности:

1. Симптом «эмоционального дефицита». К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он не может помогать своим клиентам, подопечным. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать. О том, что это ничто иное как эмоциональное выгорание, свидетельствует прошлое: раньше таких ощущений не было, и личность переживает их появление. Появляется раздражительность, обиды, резкость, грубость.
2. Симптом «эмоциональной отстраненности». Человек постепенно научается работать как бездушный автомат. Он почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. В других сферах он живет полнокровными эмоциями. Реагирование без чувств и эмоций - наиболее яркий симптом «выгорания». Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения. Подопечный может быть глубоко травмирован проявленным к нему безразличием. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда профессионал всем своим видом показывает: «наплевать на вас». Симптом личностной отстраненности, или деперсонализации. Проявляется не только на работе, но и вне сферы профессиональной деятельности.

Метастазы «выгорания» проникают в систему ценностей личности. Возникает антигуманистический настрой. Личность утверждает, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности. В наиболее тяжелых формах «выгорания» личность рьяно защищает свою антигуманистическую философию: «ненавижу...», «презираю...», «взять бы автомат и всех...». В таких случаях «выгорание» смыкается с психопатологическими проявлениями личности, с невротоподобными или психопатическими

состояниями. Таким личностям противопоказана профессиональная работа с людьми.

### 3. Симптом «психосоматических и психовегетативных» нарушений.

Если с нравственностью у человека все нормально, он не может себе позволить «плевать» на людей, а «выгорание» продолжает нарастать – могут происходить отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о трудных больных, подопечных вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний

Данная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания» и позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома "выгорания", можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) Манойлова М.А. определяет как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого [19]. В структуре эмоционального интеллекта автор выделяет два аспекта: внутриличностный и межличностный.

Автор отмечает, что, так как ЭИ это интегральное понятие, состоящее из эмоции, интеллекта и воли, возникает необходимость дать понятие основных элементов эмоционального интеллекта [19]. Эмоция – психические процессы и состояния, связанные с инстинктами, потребностями, мотивами, которые отражают в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Интеллект – общая

способность к пониманию, познанию и решению проблем, определяющая успешность деятельности. Воля – способность действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия, то есть свои желания и стремления.

Исходя из данных определений, автор предлагает описывать ЭИ как регуляцию внутренней и внешней психической деятельности человека. Таким образом, эмоциональный интеллект – субъективная характеристика личности.

По мнению Манойловой М.А., цель ЭИ – трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта. Средствами эмоционального интеллекта являются: внутреннего аспекта – эмоциональный потенциал личности (накапливается с опытом); внешнего аспекта – операции реализации «технической стороны» (развивается в тренинге, акмеупражнениях).

Процесс ЭИ – осознание своего внутреннего состояния и партнёра по общению, отражение внешнего эмоционального состояния другого человека. По мнению автора, результатом эмоционального интеллекта являются психические новообразования личности.

Исходя из новизны понятия и связанной с этим сложностью диагностики ЭИ, ввиду отсутствия разработанных отечественных методик, Манойлова М.А. разработала свою авторскую методику и адаптировала её на русскоязычной выборке. Методика разрабатывалась на основе авторской модели эмоционального интеллекта (См. рисунок 1).

Разработанная методика диагностики ЭИ представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов – утверждений (См. приложение В). Обследуемому предлагается оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-ти бальной шкале. Опросник содержит 4 субшкалы:

- осознание своих чувств и эмоций: интуиция, оптимизм, активность, гибкость, рефлексия, перцепция, самооценка, притязание, сочувствие, эмоциональная грамотность, самонаблюдение;

- управление своими чувствами и эмоциями: наблюдательность, открытость новому опыту, заинтересованность, способность к развитию эмоциональной грамотности, позитивное мышление, эмпатийное слушание, ответственность, терпимость, самоконтроль, мотивация достижения;
- осознание чувств и эмоций других людей: адекватная оценка других, прогнозирование поведения других, открытость во взаимодействии, позитивное решение конфликтов, содействие, идентификация, симпатия;
- управление чувствами и эмоциями других людей: сотрудничество, коммуникабельность, эмпатия, уважение чужого мнения, умение работать в команде, ассертивность, лидерство, объективность, доверие;
- 3 интегральных индекса: общего уровня ЭИ, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ.

С целью стандартизации авторской методики диагностики эмоционального интеллекта проведено обследование (2014-2015 гг.) на репрезентативной выборке мужчин и женщин в возрасте от 17 до 65 лет, работающих в различных сферах профессиональной деятельности – педагогов, психологов, медицинских работников, служащих, рабочих Псковской области. Общий объём выборки составил 719 респондентов.

Статистический анализ различий в средних шкалах методики показал следующие тенденции:

- Наиболее явно прослеживаются половые различия. Свойства ЭИ имеют различную степень выраженности у мужчин и женщин; соответственно, женщины имеют более высокие показатели эмоционального интеллекта по сравнению с мужчинами.
- Возрастные различия в показателях ЭИ проявляются в меньшей степени.
- Анализ различий в средних значениях эмоционального интеллекта у представителей различных профессиональных групп выявил, что показатели ЭИ работников «помогающих профессий», деятельности

«человек - человек» являются выше, чем у представителей других профессий. В выраженности эмоционального интеллекта педагогов и медицинских работников значимых различий не обнаружено.

Таким образом, как отмечает автор, для определения средненормативных значений и перевода сырых баллов в стандартные наиболее значимыми оказались различия по признаку пола. Манойловой М.А. составлены таблицы по переводу сырых баллов в стандартные для мужчин и женщин. Также в методике представлен ключ для подсчёта сырых баллов.

В соответствии с ключом рассчитывается сумма баллов по «прямым» и «обратным» вопросам. Затем для каждой шкалы рассчитывается индекс по формуле  $A-B$ , где  $A$  – сумма баллов по «прямым» вопросам,  $B$  – по обратным. То есть, из суммы баллов по «прямым» вопросам необходимо вычесть сумму баллов по «обратным» вопросам. Затем рассчитываются интегральные индексы:

- Внутрличностный аспект ЭИ: сумма баллов по 1 и 2 шкалам.
- Межличностный аспект ЭИ: сумма баллов по 3 и 4 шкалам.
- Интегральный показатель ЭИ: сумма баллов по всем шкалам опросника.

Диапазон баллов по каждой шкале: от -20 баллов, до + 20 баллов. Автором также приводится интерпретация всех шкал опросника МЭИ, в том числе и интегральных показателей.

Разработанная Карповым А.В. методика определения уровня развития рефлексивности базируется на определённом теоретическом конструкте, отображающем на концептуальном уровне представления об измеряемом свойстве. Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

- Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими её модусами являются рефлексия в её процессуальном статусе и рефлексирование

как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимно детерминируют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определённую, обозначаемую понятием «рефлексия». В силу этого, разрабатываемая методика должна ориентироваться не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывать его проявления в двух других отмеченных модусах.

- Диагностика свойств рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию её проявлений по другому важному критерию, основанию – по её направленности. Выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интра - и интерпсихическая» рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как со способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с рефлексивностью как способностью «встать на место другого» также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.
- Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений – индикаторов свойств рефлексивности предполагает и необходимость учёта трёх главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому «временному» принципу: ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление её элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто

он прибегает к анализу происходящего; степень развёрнутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нём.

Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и так далее. Её основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

На основе сформулированных выше Карповым А.В. представлений о содержании теоретического конструкта автором была осуществлена разработка методики диагностики индивидуальной меры свойства рефлексивности. В соответствии с требованиями психометрики, процедура разработки данной методики включала ряд основных этапов и проводилась на выборке в 320 человек: 183 мужчины и 137 женщины в возрасте от 16 до 50 лет.

На первом этапе был разработан первоначальный вариант методики, включавший 50 утверждений. Он был подвергнут статистическому анализу в соответствии с психометрическими требованиями. После этого из списка были отобраны 27 пунктов. После завершения данного этапа был разработан окончательный вариант методики, который подвергся дальнейшему статистическому анализу на специальной выборке. Было выявлено, что степень надёжности, разработанной методики, которая



отражает точность и устойчивость её результатов, соответствует психодиагностическим требованиям; результаты проверки методики на валидность подтверждают её необходимую с точки зрения требования психометрики степень.

Сама методика представляет собой опросник из 27 утверждений. Из них 15 являются прямыми, а остальные 12 – обратными, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, заменённые на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Полученная сумма «сырых» баллов с помощью таблицы, представленной в методике, переводится в стенов. Автор отмечает, что при интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории. Результаты методики равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4 стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Таким образом, описанная методика определения индивидуальной меры развития рефлексивности, разработана на основе принципов и требований психометрики и удовлетворяет главным психометрическим критериям – надёжности, валидности, нормальному характеру распределения тестовых показателей. Апробация и верификация методики показала, что она является эффективным диагностическим средством, с достаточно высокой достоверностью определяющим индивидуальные различия в уровне развития рефлексивности.

## Выводы по 1 главе:

Таким образом, проведенное теоретическое исследование по проблеме стресса и теорий эмоционального интеллекта позволило сделать следующие выводы:

- стресс – это состояние общего психофизического напряжения, возникающее у индивида под влиянием экстремальных условий, нарушающее механизмы адаптации систем организма и психики;
- развитие стресса обусловлено стадиями: напряжения, резистенции, истощения; и фазами: эмоционально-поведенческая, вегетативная (субсиндром превентивно-защитной вегетативной активности), когнитивная (субсиндром изменения мыслительной активности при стрессе), социально-психологическая (субсиндром изменения общения при стрессе);
- проблема стрессоустойчивости педагогов выступает как проблема обеспечения сохранения и повышения продуктивности профессиональной деятельности в условиях резкого возрастания нагрузок, укрепления психологического здоровья, преодоления критических жизненных ситуаций. Стрессоустойчивость – это интегративное свойство человека, которое характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности;
- профессиональные стресс-факторы в деятельности педагога: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, повышенная ответственность, психологически трудный контингент, необходимость являться объектом наблюдения и оценивания, постоянно подтверждать свою компетентность.
- первые публикации проблеме ЭИ принадлежат Дж. Мейеру и П.Сэловею, которые в своих совместных статьях в 1990 году впервые предложили определение эмоционального интеллекта, а термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 году;

- существует две основные модели эмоционального интеллекта: модель способностей и смешанные модели, которые трактуют ЭИ как сложное психическое образование, имеющее одновременно и когнитивную, и личностную природу. Такой взгляд позволяет использовать в измерениях эмоционального интеллекта опросники;
- Маноиловой М.А. разработана авторская методика исследования эмоционального интеллекта, которая была адаптирована на русскоязычной выборке;
- характеризуя концепции эмоционального интеллекта, можно выделить три общие группы, описывающих их критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Содержательно каждая из этих групп может быть представлена следующим образом:
  - 1) когнитивные: социальные знания, интуиция, прогнозирование, асертивность;
  - 2) эмоциональные: социальная выразительность, сопереживание, эмпатия, способность к саморегуляции;
  - 3) поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация, толерантность;

эмоциональный интеллект - неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, и являются профессионально важными личностными качествами педагога.

## **Глава 2. Практическая работа по формированию системы стресс-менеджмента в педагогической деятельности.**

### **2.1 Цели, задачи опытно-экспериментальной работы.**

Цель эмпирического исследования: изучение восприимчивость к организационному стрессу, уровень профессионального выгорания и уровень развития эмоционального интеллекта, педагогов МБДОУ «Детский сад комбинированного вида».

Параметры эмпирического исследования:

- Изучить уровень восприимчивости к организационному стрессу педагогов МБДОУ.
- Исследовать динамику эмоционального выгорания педагогов МБДОУ.
- Изучить особенности эмоционального интеллекта педагогов МБДОУ.
- В связи с тем, что авторская методика Манойловой М.А. не содержит «шкалы лжи», для выявления достоверности полученных данных изучить уровень развития рефлексивности педагогов.

Задачи эмпирического исследования:

- Создать условия для проведения эмпирического исследования.
- Подготовить методическое обеспечение исследования: распечатать тестовые тетради, бланки ответов.
- Проанализировать эмпирически полученные данные.
- Разработать конкретные рекомендации в адрес психолого-методической службы МБДОУ, развивающую программу.

Психодиагностический инструментарий составили:

- методика Д.Фонтана «Шкала профессионального стресса»;
- методика «Уровень эмоционального выгорания» В.В.Бойко;
- авторская методика «Исследование эмоционального интеллекта» Манойловой М.А.,
- тест «Рефлексивность» Карпова А.В.,
- методы математической статистики: вычисление средних значений, вычисление процентного соотношения распределения показателей.

Собственно диагностическое обследование проведено на выборке педагогов МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28». В дошкольном учреждении 9 групп, из которых 6 – общеразвивающего вида, а 3 группы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Объём выборки составил 27 педагогов в возрасте от 22 до 65 лет, со стажем работы от года до 25 лет.

Распределение выборки по возрасту:

- 1 период зрелости от 22 до 35 лет – 37%,
- 2 период зрелости от 36 до 55 лет – 45%,
- пожилой возраст от 55 лет и старше – 18%.

Распределение выборки по стажу:

- стаж работы от 1 до 5 лет – 19%,
- стаж работы от 6 до 10 лет – 26%,
- стаж работы от 11 до 15 лет – 11%,
- стаж работы свыше 15 лет – 44%.

Все педагоги имеют среднее специальное или высшее педагогическое образование.

Опираясь на шкалу профессионального стресса Д. Фонтана мы распределили полученные нами результаты исследования на три уровня профессионального стресса:

- низкий уровень – 11 человека (41 %)
- умеренный уровень – 14 человек (52 %)
- высокий уровень – 2 человека (7 %),

где **низкий уровень** характеризуется тем, что профессиональный стресс не является проблемой в деятельности педагога, деятельность характеризуется активностью и удовлетворенностью; **умеренный уровень** – характерный для занятого и много работающего профессионала, но длительное воздействие умеренного стресса ведет к снижению эффективности деятельности и отрицательному воздействию на организм личности, поэтому необходимо снижать уровень стресса; **высокий уровень** определяет стресс как проблемы, которая в процессе

деятельности ведет к неизменному отрицательному результату и требует коррекционных действий, чем дольше продолжать работать с таким уровнем стресса, тем тяжелее будет корректировать выработанный стиль деятельности педагога, поэтому необходим тщательный анализ профессиональной жизни.

Качественный анализ позволил выявить следующие особенности профессионального стресса в деятельности педагога – воспитателя:

- неспособность сказать «нет», когда тебя просят что-то сделать (отмечают 67 % испытуемых);
- усталость и недостаток энергии (43 %);
- трудности в принятии решений (37 %);
- кратковременные головокружения, учащенные сердцебиения (33%);
- бессонница по ночам (30 %).

А также в ряде характеристик присущих испытуемым были отмечены: невозможность перестать обдумывать или переживать события прошедшего дня, слезливость, неспособность расслабиться по вечерам, нежелание встречаться с новыми людьми и осваивать новый опыт, очень сильное раздражение по поводу мелких событий, недостаток энтузиазма даже по отношению к наиболее значимым и важным делам и т. д.

Таким образом, ярко выражено проявление признаков стресса у большинства испытуемых. Отмечается повышенное состояние тревоги, упадок сил и нарушения со стороны вегетативной системы, что свидетельствует о развитии стадии истощения, когда мобилизованные на борьбу со стрессом источники истощаются и необходима корректировка извне.

Важно отметить основные стресс-факторы в деятельности педагога-воспитателя. Одним из стресс-факторов профессиональной деятельности, в том числе и педагога-воспитателя, является неблагоприятная психологическая атмосфера деятельности, которая определяется двумя основными обстоятельствами: конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель – подчиненный», и по горизонтали – «коллега – коллега».

Также к наиболее часто встречаемым стрессорам профессиональной деятельности исследуемые относят:

- превышение объема выполняемой работы отведенному для этого времени (70 %);
- недооцененность педагогического труда, как с точки зрения материального, так и морального вознаграждения (50 %).

Анализируя полученные результаты по методике В. В.Бойко «Уровень эмоционального выгорания», мы определили уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания у испытуемых.

Количественный анализ позволил получить три уровня синдрома эмоционального выгорания:

- не сложившийся синдром – 1 чел. (3%)
- складывающийся синдром – 22 чел. (81%)
- сложившийся синдром – 4 чел. (16%)

Таким образом, большинство испытуемых имеют синдром эмоционального выгорания на фазе формирования.

В структуре эмоционального выгорания В.В. Бойко выделяет три фазы (в соответствии с учением о стрессе Г. Селье): «напряжения», «резистенции», «истощения»; где фаза «напряжения» характеризуется нервным (тревожным) напряжением, оно имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующего фактора; фаза «резистенции» (весьма условна) – сопротивление нарастающему стрессу: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту и снижает давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств (защита); фаза «истощения» характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы – эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Количественный анализ показал степень сформированности фаз эмоционального выгорания у испытуемых:

	Не сформирована	Формирование	Сформирована
«Напряжение»	73%	17%	10%
«Резистенция»	54%	23%	23%
«Истощение»	66%	20%	14%

По таблице правомерно судить о том, насколько сформировалась у испытуемых каждая фаза и какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени. Таким образом, наибольший процент испытуемых находится на стадии формирования или уже сформировавшейся фазы «резистенции», т. е. мобилизация защитных сил организма на борьбу со стрессором. Но так как стресс-фактор нельзя «убрать» (он непосредственно связан с профессиональной деятельностью), то наблюдается высокий процент сформировавшейся фазы «истощения». При этом можно отметить низкий процент формирования фазы «напряжения», что может свидетельствовать о переходе испытуемых на более глубокие этапы стресса (сопротивление и истощение).

Таким образом, к симптомам-показателям стресса у испытуемых можно отнести:

- редуция профессиональных обязанностей – сокращение или облегчение профессиональных обязанностей, которые требуют эмоциональных затрат: стремление свернуть взаимодействие с партнером-воспитателем (73%), снижение качества деятельности, конфликтность (46%), сокращение внимания к партнеру (44%);
- эмоционально-нравственная дезориентация – ограничение эмоциональной отдачи и самооправдание, защита своей стратегии: разделение партнеров на «хороших» и «плохих» (47%), отрешение от проблем партнера «не принимаю близко к сердцу», «не делай людям добра, не получишь зла» (40%);
- расширение сферы экономии эмоции – снижение уровня эмоциональной отдачи и в общении с родными, друзьями и знакомыми – усталость и напряжение на работе требует либо



свертывание эмоциональной деятельности, либо снятие эмоционального напряжения (вспышки гнева): стремление к уединению дома (56%), сокращение общения с друзьями и знакомыми (36%), принесение отрицательных эмоций домой (28%).

Важно отметить складывающиеся симптомы, т. к. именно они поддаются коррекции и с ними важно проводить коррекционную работу. К данным симптомам относятся:

- осознание психотравмирующих обстоятельств (стресс-факторов) профессиональной деятельности и невозможности их устранить, что вызывает ощущение «загнанности в клетку»;
- эмоциональная отстраненность – исключение эмоций из профессиональной деятельности;
- психосоматические и психовегетативные нарушения.

В результате проведенного исследования с помощью авторской методики исследования эмоционального интеллекта Манойловой, полученные такие данные (См. рисунок 4):

- по шкале «Осознание своих чувств и эмоций»: высокий уровень – 22%, средний уровень – 48%, низкий уровень – 30%.

Это свидетельствует о том, что у каждого пятого педагога развито эмоциональное самосознание, существует высокая потребность в познании себя, развита интуиция, присутствует активность и гибкость как личные особенности эмоциональной сферы, что помогает им быстро отзываться на окружающие события, сравнительно легко находить верное решение в проблемной ситуации. Но в то же время 8 педагогов показали низкую способность к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении. Они недостаточно осведомлены об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности. У них не выражена потребность в познании самого себя, отсутствуют склонности к самонаблюдению. В то же время почти половина педагогов имеют средний уровень развития

эмоционального самосознания, потребности в познании самого себя, развития интуиции, осознания и понимания собственных чувств и эмоций.

- по шкале «Управление своими чувствами и эмоциями»: высокий уровень – 22%, средний уровень – 48%, низкий уровень – 30%.

Необходимо отметить, что высокий уровень по этой шкале выявлен у тех же 6 испытуемых, что и по 1 шкале. У этих педагогов также высоко развита способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции, высоко развит уровень самоконтроля, толерантность, умение управлять собой. У 8 педагогов выявлена низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность, низкий самоконтроль, нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям. Около половины педагогов показали средний уровень развития способности управлять своими чувствами и эмоциями, недостаточное осознание собственного психоэмоционального состояния и понимания происходящего в мире.

- по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей»: высокий уровень – 19%, средний уровень – 48%, низкий уровень – 33%.

Это свидетельствует о том, что каждый пятый педагог может легко распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнёров по общению. У них достаточно хорошо развит механизм идентификации, высокий уровень межличностной симпатии, способность к прогнозированию. У 9 обследуемых выявлен низкий уровень развития способности распознавать эмоции и чувства других людей. У них недостаточно развито сопереживание, низкие способности к прогнозированию, в связи с чем, они не всегда способны позитивно влиять на результативность процесса общения.

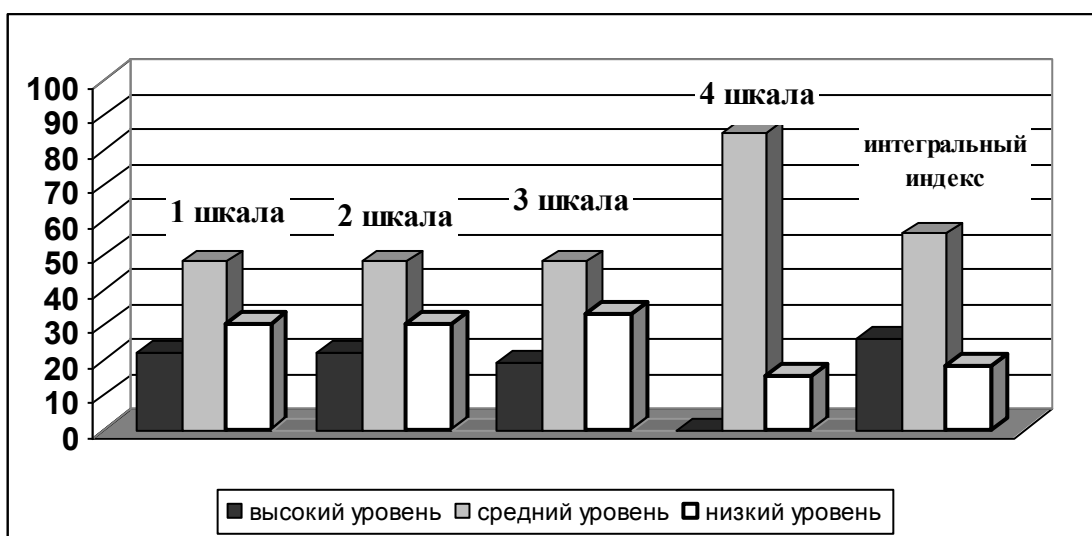
- по шкале «Управление чувствами и эмоциями других людей»: высокий уровень – 0%, средний уровень – 85%, низкий уровень – 15%.

Это свидетельствует о том, что у большинства педагогов на среднем уровне развиты умения управлять состоянием партнёра по общению, но не всегда они могут принимать решения, не ущемляя собственных интересов

и не унижая другого. Стоит отметить, что у 4 педагогов этот компонент ЭИ развит на низком уровне.

- 1 интегральный индекс «Внутриличностный аспект эмоционального интеллекта»: высокий уровень – 22%, средний уровень – 26%, низкий уровень – 52%,
- 2 интегральный индекс «Межличностный аспект эмоционального интеллекта»: высокий уровень – 0%, средний уровень – 59%, низкий уровень – 41%,
- 3 интегральный индекс «Развитие эмоционального интеллекта»: высокий уровень – 26%, средний уровень – 56%, низкий уровень – 18%.

Это свидетельствует о том, что у каждого четвертого педагога отсутствует различие в иерархической зависимости отдельных компонентов ЭИ, все формы интегративно проявляются на всех уровнях. У 5 педагогов уровень развития ЭИ представлен низкими количественными результатами диагностики и характеризуется отсутствием мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, во взаимодействии и общении. У большинства педагогов уровень развития ЭИ характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта и низким уровнем развития других его компонентов, что предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов ЭИ.



#### Рисунок 4 - Графическое представление распределения диагностических данных

- средние значения параметров эмоционального интеллекта: 1 шкала – 7,51, 2 шкала - -0,5, 3 шкала – 5,2, 4 шкала – 1,18, 3 интегральный индекс – 13,1 (Рисунок 5). Это свидетельствует о том, необходимо развивать у педагогов умение распознавать чувства и эмоции других людей, а также умение управлять состоянием партнёра по общению.

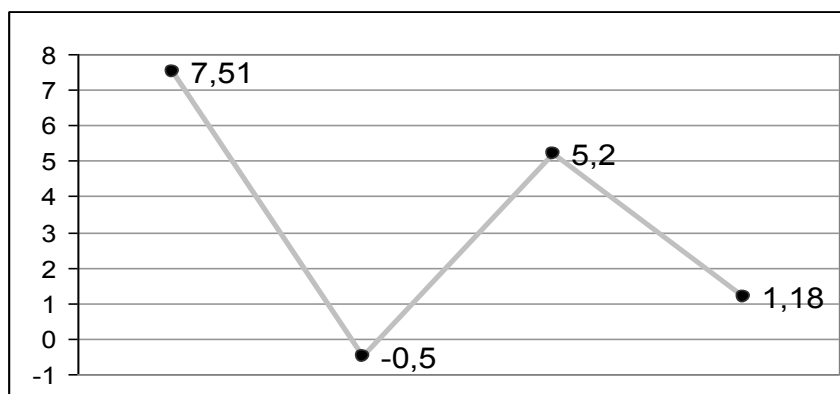


Рисунок 5 - Графическое представление распределения средних значений

В результате проведённого исследования с помощью методики Карпова А.В. «Рефлексивность», полученные такие данные (См. рисунок 5): высокий уровень – 37%, средний уровень – 60%, низкий уровень – 3%.

Это свидетельствует о том, что каждый третий педагог обладает непосредственным самоконтролем поведения в актуальной ситуации, владеет осмыслением её элементов, анализом происходящего, обладает склонностью к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, а также умеет анализировать предстоящую деятельность и поведение, обладает функцией планирования, прогнозированием вероятных исходов. У большинства педагогов эти качества развиты на среднем уровне и только у одного педагога по результатам тестирования выявлен низкий уровень рефлексивности.

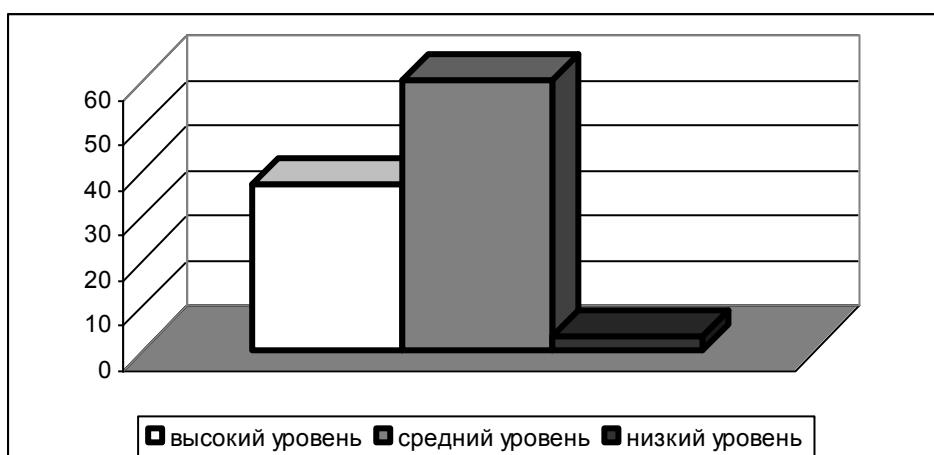


Рисунок 6 - Графическое представление распределения диагностических данных

## **2.2 Рекомендации в адрес администрации МБДОУ по результатам анализа эмпирического исследования:**

В соответствии с выводами сформулированы рекомендации в адрес администрации МБДОУ:

1. Активизировать у педагогов процесс самопознания и понимания других людей.
2. Организовать консультативную поддержку педагогов МБДОУ, направленную на психопрофилактическую работу по снижению индивидуальной уязвимости к стрессу и повышение устойчивости к стрессу у работников. Одной из составляющих профилактики стресса (консультативной поддержки) является персональная психодиагностика нервно–психической напряженности (стресс–состояний) и стрессоустойчивости работников, разработка индивидуальных рекомендаций по снижению уязвимости к стрессу с учетом личностных, социально–демографических и других особенностей и специфики работы.
3. Организовать процесс, направленный на развитие свойств ЭИ педагогических работников МБДОУ посредством цикла семинарских занятий и психологического тренинга, особенно в области регуляторного компонента ЭИ, так как в результате анализа эмпирического исследования выявлено, что развитие саморегуляции педагогов, а также умения регулировать чувства и эмоции других людей позволит значительно повысить уровень ЭИ в целом.

## Пояснительная записка.

Проблема эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоций других людей — одна из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного педагога дошкольного образовательного учреждения. Психологические нагрузки, получаемые воспитателем, приводят к развитию у него профессионального стресса. Эмоциональная напряжённость особенно влияет на молодых педагогов. Профессиональный долг обязывает воспитателя принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние, сдерживать вспышки гнева. Однако внешнее сдерживание эмоций не приводит к успокоению и не способствует психологическому и физическому здоровью.

Часто повторяющиеся неблагоприятные эмоциональные состояния приводят к закреплению отрицательных личностных качеств педагога, таких, как раздражительность, тревожность, пессимизм, что, в свою очередь, негативно сказывается на эффективности его деятельности и взаимоотношениях с детьми и коллегами. Всё это приводит к общей неудовлетворённости педагога своей профессией.

Личностный и профессиональный рост современного педагога невозможен без самопознания, с которым тесно связаны эмоциональные переживания. В современных теориях эмоция рассматривается как особый тип знания, выдвигается понятие «эмоциональный интеллект», понимаемый как совокупность интеллектуальных способностей, обеспечивающих понимание эмоциональных состояний и управление ими.

Кроме того, понимание педагогом общих механизмов психофизической регуляции организма даёт инструмент воздействия изнутри на развитие детской психики и ее произвольной регуляции. Это возможно при условии овладения воспитателями способов и приёмов формирования саморегуляции.

Стрессоустойчивость педагога — важнейший фактор обеспечения эффективности и надёжности профессиональной деятельности.

Стрессовые состояния помимо угрозы физическому и психическому здоровью существенным образом снижают успешность и качество выполнения работы, увеличивают уровень психофизиологической цены деятельности, а также могут иметь целый ряд неприемлемых социально-экономических и социально-психологических последствий: снижение удовлетворенности профессиональной деятельностью, деформация личностных и характерологических качеств личности педагога.

В ходе воздействия стресса на личность педагога и снижения стрессоустойчивости в результате профессиональной деятельности можно говорить о формировании синдрома эмоционального выгорания – выработанного личностью механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание – это динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса.

Таким образом, эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности и отрицательно сказывается на профессиональной деятельности педагога-воспитателя и его отношениях с партнерами.

Именно поэтому, для педагогов важно не только уметь определять первые симптомы проявления стрессовых факторов, но и уметь контролировать свое внутреннее эмоциональное состояние, осознавать причины, приводящие к тем или иным эмоциональным реакциям. Этот набор умений и навыков (самоосознанность), необходим для защиты организма от стрессов, повышения качества управленческих решений и эффективности межличностных коммуникаций.

Когда педагог чувствует себя обеспокоенным, расстроенным, рассерженным, то, скорее всего, он ведет себя импульсивно и делает прямо противоположное желаемому. Биологические импульсы движут нашими эмоциями. Мы не можем их избежать – но мы вполне можем управлять

ими. Саморегуляция является составляющей эмоционального интеллекта и освобождает нас от того, чтобы быть узниками своих чувств.

Таким образом, управление своими эмоциями и развитие эмоционального интеллекта - важная компетенция педагога.

Развивающая программа направлена на развитие регуляторного компонента эмоционального интеллекта педагогов дошкольного образовательного учреждения. Построение данной программы базировалось на следующих психолого-педагогических принципах:

- принцип доверия и психологической безопасности участников;
- принципа активности и ответственности участников за процесс и результат обучения;
- принцип партнёрского общения и взаимного сотрудничества,
- принцип признания индивидуальности, уникальности каждого участника,
- принцип конструктивной обратной связи, безоценочного общения,
- принцип конфиденциальности личной информации.

Основные цели программы:

- формирование у педагогов дошкольного образовательного учреждения психолого-педагогических знаний о роли и функциях регуляторного компонента эмоционального интеллекта в педагогической деятельности,
- организация процесса направленного развития регуляторного компонента ЭИ педагогов, посредством цикла семинарских занятий и психологического тренинга.

Задачи программы:

- расширить знания педагогов в области коммуникативной компетентности и позитивного разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом общении,
- выработать адекватные представления о коммуникативной толерантности и ассертивном поведении,



- расширить круг психолого-педагогических знаний по проблемам самосознания и педагогической рефлексии,
- активизировать процесс самопознания и понимания других людей,
- создать возможность для лучшего понимания других людей и себя,
- вооружить участников технологиями эффективного общения, самопонимания и понимания других людей, способами и стратегиями регуляции собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей,
- развивать способность к эмпатии, сензитивность,
- обучить способам стабилизации собственного эмоционального состояния, повысить стрессоустойчивость и эмоциональную стабильность.

Программа включает в себя два модуля: семинар-практикум и психологический тренинг, реализующие задачи приобретения теоретических знаний и умений в моделируемых ситуациях деятельности и общения.

Цикл занятий в рамках семинара-практикума предполагает проведение психолого-диагностических практикумов, групповых дискуссий, обсуждение мини-лекций, проведение деловых и ролевых игр, моделирования ситуаций педагогического общения. Занятия, проводимые в рамках семинара, содержат процедуры, направленные на формирование и закрепление основных составляющих эмоционального интеллекта и их реализацию в педагогической деятельности и общении, а также тренинговые процедуры, направленные на формирование коммуникативной толерантности. Их назначение: повысить коммуникативную компетентность участников, развить умение понимать и принимать различные позиции, образы жизни, стили поведения других людей.

Семинар-практикум рассчитан на 18 часов. Занятия проводятся с января по июнь 1 раз в две недели по 2 часа.

Тренинг включает в себя 2 занятия по 4 часа, которые проводятся по окончании семинара, во время летних каникул. Целесообразность проведения комплекса процедур в тренинге обусловлена особенностями групповой динамики и задачами, решаемыми группой на каждом этапе.

В программе тренинга выделяется 4 основных этапа обучения:

- знакомство участников, создание доверительной атмосферы, раскрепощение участников;
- лабиализация группы – намеренное создание фрустрации участников, связанной с повышением мотивации развития эмоционального интеллекта в целом;
- овладение техниками саморегуляции эмоционального состояния;
- подведение итогов; окончательное закрепление полученных умений и навыков, завершение работы группы.

Программа тренинга содержит различные группы процедур. К первой группе относятся тренинговые процедуры, направленные на формирование эмпатии, доверительного отношения участников друг к другу, умения распознавать и понимать эмоциональное состояние людей. Их назначение: снять эмоциональное напряжение и улучшить настроение членов группы; развивать сопереживание, формировать эмоционально положительное отношение между членами группы.

Ко второй группе отнесены тренинговые процедуры, направленные на формирование асертивного поведения. Их назначение: повысить уровень уверенности в себе, расширить круг способов уверенного поведения.

К третьей группе отнесены процедуры, направленные на формирование умений регуляции эмоционального состояния других людей и саморегуляции. Их назначение: овладеть техниками релаксации и регуляции своего эмоционального состояния и эмоционального состояния других людей.

К четвёртой группе относились процедуры, направленные на формирование позитивной адекватной самооценки и реалистичного высокого уровня притязаний.

В каждой группе процедур присутствуют разнообразные виды методов активного обучения: психогимнастические упражнения, деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, обсуждение ситуаций и др.

Методическое и техническое оснащение тренинга:

- помещение для проведения тренинга с мягким ковровым покрытием, стульями и столами по количеству участников;
- средства ТСО: мультимедийный экран, ноутбук, акустическая система, проектор, презентации по мини-лекциям, аудиозаписи музыки для релаксационных упражнений;
- организация кофе-брейка в перерыве: кофе, чай, конфеты, сахар, бутерброды и т.д.;

Эффективность развивающей программы определяется:

- диагностикой уровня эмпатических способностей В.В.Бойко [21];
- диагностикой уровня поликоммуникативной эмпатии И.М.Юсупова [29];
- диагностикой социальной эмпатии [29];
- диагностикой «Эмоционального интеллекта» Н. Холла [29];
- диагностикой коммуникативной толерантности В.В.Бойко [29];
- методикой самооценки эмоциональных состояний А.Уэссмана и Д.Рикса [24];
- удовлетворенностью педагогов программой семинара и тренингов (отзывы, анкетирование)

Предполагаемые результаты. В ходе реализации программы ожидаются следующие результаты:

- у педагогов повысится уровень осведомлённости об основных эмоциональных качествах, об эмоциональном интеллекте в целом;
- активное проблемно-ориентированное обучение и занятия положительно повлияют на умение понимать и эмоционально

чувствовать внутренний мир другого человека, способность развивать эмпатию, на оценку эмпатических способностей своих коллег;

- повысится уровень толерантности – терпимости, что должно проявиться в умении принимать другого человека безоценочно, таким, какой он есть, принимать и ценить разнообразие человеческих характеров и индивидуальностей.
- у педагогов возрастёт уверенность в себе, способность к асертивному поведению – умению отстаивать свои взгляды, позиции, добиваться собственных целей, не унижая себя и не проявляя авторитарность.

Таблица 6 - Тематический план занятий.

<b>Семинар</b>						
<b>№</b>	<b>Тема</b>	<b>Задачи</b>	<b>Способы, методы</b>	<b>Основное содержание</b>	<b>Кол час</b>	<b>Примечание</b>
1	Эмоциональный интеллект и способы диагностики.	1. Понимание значимости эмоционального интеллекта для педагогов. 2. Ознакомление педагогов с результатами тестирования МЭИ.	- мини-лекция	Познакомить педагогов с понятием ЭИ и значимостью его развития для успешной педагогической деятельности.	0,5	Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов./ Манойлова М.А. - Псков: ПГПИ, 2014 г.
			- обсуждение мини-лекции	Обсуждение понятия ЭИ, его роли в педагогической деятельности	0,5	
			- групповая дискуссия	Познакомить педагогов с анализом сводных результатов тестирования. Обсуждение результатов.	0,5	
			- психологический практикум	Психогимнастическое упражнение «Ассоциация эмоционального состояния с цветком».	0,5	
2	Влияние психоэмоционального состояния педагога на педагогическую деятельность и результаты его труда.	1. Предоставить педагогам информацию о том, почему именно в педагогической деятельности необходимо уделять внимание собственному	- мини-лекция	Познакомить педагогов с понятием «синдром эмоционального выгорания» и его признаками и влиянием на результаты труда.	0,5	
			- обсуждение мини-лекции	Обсуждение понятия «синдрома эмоционального выгорания» и его влияния на успешную педагогическую деятельность.	0,5	

		<p>психическому здоровью.</p> <p>2. Сформировать у педагогов мотивацию для продолжения совместной деятельности по формированию практических навыков саморегуляция своих состояний.</p>	<p>- лаборатория</p>	<p>Проведение диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко.</p>	0,5	<p>Елисеев О.П. Практикум по психологии личности - СПб., 2013.</p>
			<p>- психологический практикум</p>	<p>Психо-гимнастическое упражнение «Цветовые ассоциации эмоционального состояния партнёра»</p>	0,5	
3	<p>Понятие эмоций, их роль в жизнедеятельности человека. Эмоции и чувства.</p>	<p>1. Познакомить педагогов с понятием эмоций.</p> <p>2. Развивать умение педагогов понимать и дифференцировать эмоциональные состояния.</p>	<p>обсуждение результатов тестирования</p>	<p>Познакомить педагогов со сводными результатами тестирования с помощью методики «Диагностика эмоционального выгорания»</p>	0,2	<p>Всем педагогам выдаются индивидуальные результаты тестирования с помощью методики «Диагностика эмоционального выгорания»</p>
			<p>мини-лекция</p>	<p>Дать понятие эмоциям как особому классу субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям.</p>	0,5	

			- решение педагогических ситуаций	В процессе работы выявляется роль эмоций педагога в общении как со взрослыми людьми, так и с воспитанниками.	0,8	Манойлова М.А. «Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов», СПб, 2014
			- психологический практикум	Психогимнастические упражнения «Определи чувство», «Изобрази эмоцию», «Зеркало»	1	
4	Виды эмоций. Эмоциональные состояния (аффект, страсть, настроение, стресс, фрустрация).	1. Расширить знания педагогов о видах эмоций. 2. Продолжать развивать умение педагогов понимать и дифференцировать эмоциональные состояния.	- мини-лекция	Знакомство педагогов с видами эмоций и эмоциональных состояний.	0,5	С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб., 2008.
			- лаборатория	Тестирование педагогов с помощью методики «Дифференциальные шкалы эмоций» (по К.Изарду)	0,5	Елисеев О.П. Практикум по психологии личности - СПб., 2013.
			- психологический практикум	Упражнения на осознание и принятие своих чувств и эмоций: «Чувство», «Список эмоций», «Передача чувств».	1	Никорчук Н.В. Тренинг «Профилактика синдрома эмоционального выгорания»

5	Управление эмоциями и эмоциональная саморегуляция педагога в педагогическом взаимодействии.	1. Познакомить педагогов с понятием «эмоциональная саморегуляция» и её роли в педагогическом взаимодействии. 2. Познакомить педагогов с многообразием способов эмоциональной саморегуляции.	обсуждение результатов тестирования	Познакомить педагогов со сводными результатами тестирования с помощью методики «Дифференциальные шкалы эмоций» (по К.Изарду)	0,2	Всем педагогам выдаются индивидуальные результаты тестирования с помощью методики «Дифференциальные шкалы эмоций»
			- мини-лекция	Дать понятие «эмоциональная саморегуляция», показать её роль в профессиональной деятельности педагога МДОУ.	0,5	
			- обсуждение мини-лекции	Обсуждение необходимости развития умения регулировать своё эмоциональное состояние для успешной педагогической деятельности	0,3	
			- мозговой штурм	«Способы саморегуляции в ситуации стресса»- выяснение способов управления своими эмоциями. Участники делятся на группы и отвечают на вопрос: Как боретесь с негативными эмоциями? В процессе обсуждения составляется список способов борьбы с негативными эмоциями. Полученный список корректируется и дополняется тренером группы.	0,5	



			- психологический практикум	«Дыхательная гимнастика». Познакомить педагогов с дыхательной гимнастикой: упражнения с успокаивающим («Отдых», «Передышка») и тонизирующим («Мобилизирующее дыхание», «Замок», «Голосовая разрядка»)	0,5	Никорчук Н.В. Тренинг «Профилактика синдрома эмоционального выгорания»
6	Педагогический конфликт.	1. Предоставить педагогам теоретическую информацию о конфликтах и их причинах, об особенностях педагогических конфликтов. 2. Обучать способам анализа и методам нахождения решения в конфликтной ситуации. 3. Развивать умения и навыки взаимодействия.	- мини-лекция	Дать определение конфликта, его структуры, сферы, динамики. Выявить причины конфликтов.	0,5	Манойлова М.А. «Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов», СПб, 2014
			- обсуждение мини-лекции	Во время обсуждения выявляется точка зрения участников на причины возникновения конфликтов и способы их решения.	0,5	
			- психологический практикум	1. Упражнение «Диалог» Цель: помочь участникам научиться понимать позицию другого. 2. Игра «Договор». Цель: поиск и выработка предложений, удовлетворяющих потребности другой стороны.	0,6	
			- ролевая игра	«Сглаживание конфликта». Цель: отработка умений и навыков сглаживания конфликта.	0,4	

7	Способы эмоциональной саморегуляции педагогов	1. Продолжать знакомить педагогов со способами эмоциональной саморегуляции. 2. Развитие у педагогов навыков саморегуляции.	- мини-лекция	Познакомить педагогов с техниками саморегуляции эмоционального состояния	0,5	Всем педагогам выдаются памятки с релаксационными упражнениями дыхательной гимнастики, телесно-ориентированной терапии
			- психологический практикум	1. Дыхательная гимнастика: упражнения «Отдых», «Передышка», «Замок», «Голосовая разрядка». 2. Релаксационные упражнения: «Мышечная энергия», «Огонь - лёд». 3. Упражнения телесно-ориентированной терапии «Броуновское движение».	1,5	
8	Особенности эмоционально-волевой сферы дошкольников. Способы эмоциональной регуляции детей дошкольного возраста	1. Расширить знания педагогов об эмоционально-волевой сфере детей дошкольного возраста. 2. Познакомить педагогов со способами эмоциональной регуляции детей дошкольного возраста.	- мини-лекция врача-педиатра	Физиологические особенности детей дошкольного возраста.	0,5	Всем педагогам выдаются памятки с упражнениями, направленным и на развитие произвольных движений и самоконтроля, развитие произвольной активности,
			- решение педагогических ситуаций	В процессе решения педагогических ситуаций расширяются знания педагогов об особенностях эмоционально-волевой сферы дошкольника в процессе его обучения и воспитания.	0,7	

		3. Овладение техниками саморегуляции дошкольников, направленных на развитие произвольных движений и самоконтроля.	- психологический практикум	- Упражнения «Флажок», «Запретный номер», «Стой!», Упражнение «Волшебное слово» (направлены на развитие произвольных движений и самоконтроля), - Упражнения «Скучно так сидеть», «Сова» (направлены на развитие произвольной активности, формирование эмоционально-волевой сфер).	0,8	формирование эмоционально-волевой сферы
9	Отработка способов эмоциональной регуляции детей дошкольного возраста	1. Отрабатывание техник саморегуляции дошкольников. 2. Овладение новыми техниками, направленными на развитие произвольной активности, формирование эмоционально-волевой сферы и развитие психической саморегуляции	- психологический практикум	- Проигрывание проблемных ситуаций. - Упражнения «Поссорились два петушка», «Дракон кусает свой хвост» (направлены на развитие произвольной активности, формирование эмоциональной и волевой сфер) - Релаксирующие упражнения «Порхание бабочки», «Цветок», - Дыхательные упражнения «насос и мяч», «Воздушный шарик».	2	Всем педагогам выдаются памятки с упражнениями, направленным и на развитие произвольной активности, формирование волевой и эмоциональной сфер дошкольников

Тренинг						
№	Тема	Цель, задачи	Способы, методы	Основное содержание	ч	Примечание
1	«Тренинг эмоциональной саморегуляции» Занятие №1	ЦЕЛЬ: овладение техниками саморегуляции или техниками совладания со стрессовыми ситуациями. ЗАДАЧИ: Когнитивный модуль: 1. осознание собственной модели поведения в стрессовых ситуациях; 2. осознание собственного потенциала совладания со стрессовыми ситуациями;	- рисунок настроения, - решение проблемных ситуаций, - отработка способов управления дыханием - отработка способов управления тонусом мышц, движения	1. Игра «Приветствие» 2. Рисуем своё настроение Обсуждение рисунков 3. Упражнение «Меня зовут...» 4. Проблемная ситуация «Вспомни что-нибудь неприятное и расслабься». 5. Дыхательная гимнастика: упражнение «Замок», «Голосовая разрядка». 6. Решение педагогических ситуаций. 7. Отработка способов управления тонусом мышц, движения: упражнения «Мышечная энергия», «Напряжение и расслабление».	4	Манойлова М.А. «Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов», СПб, 2014

2	«Тренинг эмоциональной саморегуляции» Занятие №2	3. развитие позитивного самовосприятия, осознание особенностей самовосприятия и восприятия себя другими	- отработка способов телесно-ориентированной терапии.	8. Телесно ориентированное упражнение «Погода», «Потянулись - сломались». 9. Подведение итогов		
		Поведенческий модуль: 1.отрабатывание и овладение техниками совладания с собой в стрессовых ситуациях.	- мини-сообщения, - овладение техникой аутогенной тренировки, - отработка техники релаксации, - сеанс расслабления, - обсуждение педагогической ситуации, - овладение техникой медитации.	1. Игра «Приветствие» 2. Сообщение тренера о проявлениях уверенности в себе в житейских ситуациях и в педагогической деятельности. 3. Упражнение «Уверенные, неуверенные и агрессивные ответы». 4. Упражнение «Формирование уверенности». 5. Основы аутогенной тренировки. Сообщение тренера о связи между ощущениями тяжести и тепла в теле и состояниями покоя, гармонии, расслабленности. 6. Упражнение «Прогрессивная релаксация». 7. Обсуждение и проигрывание сложной педагогической ситуации «Заседание комиссии». Определение оптимальных путей её решения.	4	Манойлова М.А. «Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов», СПб, 2014

				<p>8. Сеанс расслабления. Проводит тренер под музыкальное сопровождение.</p> <p>9. Медитативное упражнение танец настроения «Волшебное пианино».</p> <p>10.Рефлексия.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

### 2.3. Анализ и результаты опытно-экспериментальной работы

- Методика Д. Фонтана «Шкала профессионального стресса» позволяет определить суммарный показатель уровня профессионального стресса; проанализировать степень нежелательного воздействия стресса на индивида.
- Методика В.В. Бойко позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе и дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания» и позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число. Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома "выгорания", можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Методика представляет собой Опросник, состоящий из 84 вопросов – утверждений.
- исходя из новизны понятия и связанной с этим сложностью диагностики ЭИ, ввиду отсутствия разработанных отечественных методик, Манойлова М.А. разработала свою авторскую методику и адаптировала её на русскоязычной выборке. Методика разрабатывалась на основе авторской модели эмоционального интеллекта, и представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов – утверждений. Методика прошла стандартизацию на русскоязычной репрезентативной выборке.
- Карповым А.В. осуществлена разработка методики диагностики индивидуальной меры свойства рефлексивности. Сама методика представляет собой опросник из 27 утверждений и разработана на основе принципов и требований психометрики и удовлетворяет главным психометрическим критериям – надёжности, валидности, нормальному характеру распределения тестовых показателей. Апробация и верификация методики показала, что она является эффективным диагностическим

средством, с достаточно высокой достоверностью определяющим индивидуальные различия в уровне развития рефлексивности.

- профессиональный стресс не является проблемой у 41% педагогов, у 52% педагогов - умеренный уровень, характерный для занятого и много работающего профессионала, но длительное воздействие умеренного стресса ведет к снижению эффективности деятельности и отрицательному воздействию на организм личности, поэтому необходимо снижать уровень стресса, у 7% - выявлен высокий уровень - стресс как проблемы, которая в процессе деятельности ведет к неизменному отрицательному результату и требует коррекционных действий, чем дольше продолжать работать с таким уровнем стресса, тем тяжелее будет корректировать выработанный стиль деятельности педагога, поэтому необходим тщательный анализ профессиональной жизни. Таким образом, ярко выражено проявление признаков стресса у большинства испытуемых.
- отмечается повышенное состояние тревоги, упадок сил и нарушения со стороны вегетативной системы, что свидетельствует о развитии стадии истощения, когда мобилизованные на борьбу со стрессом источники истощаются и необходима корректировка извне.
- одним из стресс-факторов профессиональной деятельности, в том числе и педагога-воспитателя, является неблагоприятная психологическая атмосфера деятельности, которая определяется двумя основными обстоятельствами: конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель – подчиненный», и по горизонтали – «коллега – коллега».
- К наиболее часто встречаемым стрессорам профессиональной деятельности исследуемые относят: превышение объема выполняемой работы отведенному для этого времени (70 %); недооцененность педагогического труда, как с точки зрения материального, так и морального вознаграждения (50 %);
- большинство испытуемых имеют синдром эмоционального выгорания на фазе формирования. К симптомам-показателям стресса у испытуемых



можно отнести: редукция профессиональных обязанностей: стремление свернуть взаимодействие с партнером-воспитателем (73%), снижение качества деятельности, конфликтность (46%), сокращение внимания к партнеру (44%); эмоционально-нравственная дезориентация: ограничение эмоциональной отдачи и самооправдание, защита своей стратегии: разделение партнеров на «хороших» и «плохих» (47%), отрешение от проблем партнера «не принимаю близко к сердцу», «не делай людям добра, не получишь зла» (40%); расширение сферы экономии эмоции: стремление к уединению дома (56%), сокращение общения с друзьями и знакомыми (36%), принесение отрицательных эмоций домой (28%).

- на более высоком уровне у педагогов МБДОУ развиты такие структурные компоненты ЭИ как осознание своих чувств и эмоций, а также осознание чувств и эмоций других людей.
- регуляторные компоненты эмоционального интеллекта выражены слабее. Это свидетельствует о том, что не достаточно развиты способности управлять своими эмоциями и чувствами, а также не о невысоком уровне психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации. Тем не менее, у каждого третьего обследуемого развита способность управлять своими эмоциями и чувствами, развит самоконтроль и глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент и понимания происходящего в окружающем мире.
- Каждый третий педагог обладает хорошим уровнем рефлексивности: непосредственным самоконтролем поведения в актуальной ситуации, владеет осмыслением её элементов, анализом происходящего, обладает склонностью к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, а также умеет анализировать предстоящую деятельность и поведение, обладает функцией планирования, прогнозированием вероятных исходов. Только у одного педагога по результатам тестирования выявлен низкий уровень рефлексивности.

- В результате полученных эмпирических данных в адрес методической службы МБДОУ даны рекомендации по развитию социального и эмоционального интеллекта, а также разработана программа «Учимся управлять своими эмоциями» по развитию регуляторного компонента эмоционального интеллекта.

### **Выводы по II главе**

- Отмечается повышенное состояние тревоги, упадок сил и нарушения со стороны вегетативной системы, что свидетельствует о развитии стадии истощения, когда мобилизованные на борьбу со стрессом источники истощаются и необходима корректировка извне.
- одним из стресс-факторов профессиональной деятельности, в том числе и педагога-воспитателя, является неблагоприятная психологическая атмосфера деятельности, которая определяется двумя основными обстоятельствами: конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель – подчиненный», и по горизонтали – «коллега – коллега».
- К наиболее часто встречаемым стрессорам профессиональной деятельности исследуемые относят: превышение объема выполняемой работы отведенному для этого времени (70 %); недооцененность педагогического труда, как с точки зрения материального, так и морального вознаграждения (50 %);
- большинство испытуемых имеют синдром эмоционального выгорания на фазе формирования. К симптомам-показателям стресса у испытуемых можно отнести: редукция профессиональных обязанностей: стремление свернуть взаимодействие с партнером-воспитанником (73%), снижение качества деятельности, конфликтность (46%), сокращение внимания к партнеру (44%); эмоционально-нравственная дезориентация: ограничение эмоциональной отдачи и самооправдание, защита своей стратегии: разделение партнеров на «хороших» и «плохих» (47%), отрешение от проблем партнера «не принимаю близко к сердцу», «не делай людям добра,

не получишь зла» (40%); расширение сферы экономии эмоции: стремление к уединению дома (56%), сокращение общения с друзьями и знакомыми (36%), принесение отрицательных эмоций домой (28%).

- на более высоком уровне у педагогов МБДОУ развиты такие структурные компоненты ЭИ как осознание своих чувств и эмоций, а также осознание чувств и эмоций других людей.
- регуляторные компоненты эмоционального интеллекта выражены слабее. Это свидетельствует о том, что не достаточно развиты способности управлять своими эмоциями и чувствами, а также не о невысоком уровне психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации. Тем не менее, у каждого третьего обследуемого развита способность управлять своими эмоциями и чувствами, развит самоконтроль и глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент и понимания происходящего в окружающем мире.
- Каждый третий педагог обладает хорошим уровнем рефлексивности: непосредственным самоконтролем поведения в актуальной ситуации, владеет осмыслением её элементов, анализом происходящего, обладает склонностью к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий, а также умеет анализировать предстоящую деятельность и поведение, обладает функцией планирования, прогнозированием вероятных исходов. Только у одного педагога по результатам тестирования выявлен низкий уровень рефлексивности.
- В результате полученных эмпирических данных в адрес методической службы МБДОУ даны рекомендации по развитию социального и эмоционального интеллекта, а также разработана программа «Учимся управлять своими эмоциями» по развитию регуляторного компонента эмоционального интеллекта.

## Заключение

Мастерство педагога напрямую связано с индивидуальными особенностями личности. Исследование феномена эмоционального интеллекта является очень актуальным, так как открывает реальную возможность оптимизации взаимоотношений через более глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, возникающих между людьми в процессе межличностного взаимодействия. Эмоциональные педагоги обладают большим преимуществом по сравнению с неэмоциональными, потому что только им подвластно зажигать детские сердца и вести воспитанников за собой. Они, как правило, популярны и любимы. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как значимый фактор повышения психологической культуры педагогов.

Углубляясь в профессиональную деятельность, воспитатель, прежде всего, стремится ее совершенствовать – отработывает методику преподавания, налаживает взаимодействие с учениками, их родителями, с коллегами. Нередки высказывания учителей о том, что они «буквально горят на работе». Придавая этой фразе положительное значение (учитель равнодушен к профессиональной деятельности и это хорошо), необходимо подумать, что такое «горение» может привести к изнашиванию психических и физических сил педагога и как следствие привести к профессиональной деформации, многочисленным заболеваниям.

Более того, исследование показало, что для педагогов со стажем работы более 20 лет характерно резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчивости. То есть через 20 лет работы у подавляющего числа педагогов наступает «эмоциональное сгорание». По данным Н. А. Аминова, среди педагогов высшей категории 53% «сгоревших». При этом они характеризуются высокой тревожностью. По мнению Аминова, к 40 годам «эмоционально сгорают» все педагоги. Исследования И. В. Вачкова частично подтверждают эту грустную статистику: резкий спад показателей социальной адаптации происходит у педагогов старше 42 лет.

К организационным мерам, направленным на управление стрессами, относятся изменение организационного климата и оказание соответствующей помощи персоналу в рамках специальных программ. Понимание негативных последствий чрезмерного стресса должно привести к выработке у руководителей мышления, при котором все события организационной жизни проходят стресс-мониторинг, выявляя возможные негативные последствия и разрабатывая меры профилактики, смягчения или уменьшения последствий стрессоров.

Развитие эмоционального интеллекта может служить профилактикой возникновения таких нарушений, как депрессия, раздражительность и т. д., что является особенно важным для педагогов, испытывающих постоянные эмоциональные перегрузки. Именно поэтому при подготовке профессионального педагога развитие эмоционального интеллекта является одной из важных составляющих.

Существует две основные модели эмоционального интеллекта: модель способностей и смешанная модель. Модель способностей – это представление об ЭИ как о пересечении эмоций и познания. Смешанные модели эмоционального интеллекта характеризуются большим разнообразием и отличаются друг от друга тем, какие личностные характеристики в них включены. Эти модели трактуют ЭИ как сложное психическое образование, имеющее одновременно и когнитивную, и личностную природу. Такой взгляд позволяет использовать в измерениях эмоционального интеллекта опросники.

В основном все известные модели ЭИ нуждаются в эмпирическом обосновании и уточнении. Разработчик настоящего научно-исследовательского проекта остановился на авторской модели Манойловой М.А. по причине того, что представленная автором модель эмоционального интеллекта обеспечена адаптированной методикой.

Эмоциональный интеллект – неотъемлемая личностная составляющая педагогического мастерства, поскольку только состоявшаяся, зрелая личность может воспитать другую полноценную и зрелую личность. Как отмечает

Манойлова М.А., основной педагогической задачей педагога является не столько передача знаний, формирование умений и навыков, сколько пробуждение познавательной активности детей, созидание учебной и познавательной деятельности через педагогическое общение и диалог с учащимися. Результат педагогической деятельности – формирование качественных психических новообразований ученика, что достигается только через эмоционально окрашенное, личностное взаимодействие с учащимися, опосредованное единством воли мышления и эмоций.

Таким образом, эмоциональный интеллект являются профессионально важными личностными качествами педагога.

Научно-практическое исследование позволило верифицировать гипотезу о том, что Программа развития эмоционального интеллекта позволит организовать на практике процесс адресной конкретной психологической помощи педагогам, а значит, процесс стрессоустойчивости педагогов в профессиональной деятельности будет более эффективным.

Собственно диагностическое обследование проведено на выборке педагогов МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №28». Методиками эмпирического исследования являются: методика Д.Фонтана «Шкала профессионального стресса», методика «Уровень эмоционального выгорания» В.В.Бойко, авторская методика «Исследование эмоционального интеллекта» Манойловой М.А., тест «Рефлексивность» Карпова А.В.,

В соответствии с результатами исследования сформулированы рекомендации в адрес администрации МБДОУ, разработана развивающая программа «Учимся управлять эмоциями», которая может быть использована в работе с педагогами. Основными целями программы является: формирование у педагогов ДОУ психолого-педагогических знаний о роли и функциях регуляторного компонента ЭИ в педагогической деятельности и организация процесса направленного развития регуляторного компонента эмоционального интеллекта педагогов, посредством цикла семинарских занятий и психологического тренинга.

Теоретическая значимость работы: в данном дипломном исследовании проведён всесторонний анализ и систематизация подходов и концепций к пониманию стресс – менеджмента, как самостоятельного научно-практического направления и сущности феномена эмоционального интеллекта.

Практическая значимость работы: материалы данного дипломного проекта могут быть использованы в работе методической службы МБДОУ в целях, психопрофилактики стрессовых состояний, повышения профессиональной компетентности педагогов по вопросам эффективного взаимодействия с окружающими людьми, позитивном межличностном общении с воспитанниками, посредством проведения семинарских занятий и тренинга, представленных в разработанной автором диплома развивающей программе.

