

ОПЫТ ПРОЕКТИВНОЙ ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ

© 2012 Т.А.Бусыгина, С.Г.Ихсанова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Статья поступила в редакцию 29.10.2012

В статье представлен метод психологической диагностики эмоционального интеллекта учителей. Обоснована необходимость проективной диагностики педагогов. Показана возможность использования фрустрирующих реплик. Приведены данные собственных исследований.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, психодиагностика, фрустрирующие реплики.

Постановка проблемы. В работах, посвященных вопросам педагогического мастерства, педагогическая деятельность определяется как профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания (А.А.Деркач, А.А.Исаев, 1981, Н.В.Кузьмина, 1990, 2002, А.К.Маркова, 1990, В.А.Сонин, 1998, и др.). При этом практически всеми авторами подчеркивается ведущая роль личности учителя в педагогическом процессе: личность – стержневой фактор труда учителя, определяющий его профессиональную продуктивность в педагогической деятельности и, главное, в педагогическом общении. Для продуктивного педагога необходим высокий уровень мастерства и свободы общения, который во многом определяется качествами его эмоционального интеллекта¹.

Следует отметить еще одну особенность деятельности педагога – ее высокую эмоциональную насыщенность. Психоэмоциональные перегрузки, эмоциональная напряженность, эмоциональное выгорание могут приводить к ухудшению или полной дезорганизации профессиональной дея-

тельности учителя и обучения учащихся². А это значит, что продуктивная педагогическая деятельность зависит не только от профессионального и коммуникативного мастерства, но и от способности учителя осознавать и регулировать свои эмоциональные состояния, то есть от уровня развития эмоционального интеллекта.

Понятие «эмоциональный интеллект» определено в современной психологии недостаточно четко. Его многозначность объясняется различием в теоретических и исследовательских подходах и отражает как сложность изучаемого феномена, так и востребованность такого изучения. Сам термин был впервые введен в 1990 г. американскими психологами П.Саловеем и Дж. Майером для обозначения особого комплекса психических свойств, включающего в себя эмпатию, умение осознавать собственные чувства, способность регулировать их³.

Х.Вайсбах, У.Дакс (1998) рассматривают эмоциональный интеллект как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью. Проявляется эмоциональный интеллект в партнерских отношениях и упоминается в одном контексте с профессиональным и личным успехом. Д.Гоулмен (1998) в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Именно уровень эмоционального раз-

¹ Бусыгина Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

E-mail: psipraxis@mail.ru

Ихсанова Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии. E-mail: ihsanova@bk.ru

¹См. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя. – М.: 2000; Вачков И.И. Структура профессионального самопознания учителя // Школьный психолог. – 2000. – №13; Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – М.: 1995; Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: 1993; Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: 1998; Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: 1998.

²См. Маркова А.К. Психология труда учителя...; Рогов Е.И. Учитель как объект психологического....

³Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. научно-практ. конф. 26 – 27 ноября 2004 г., Смоленск, в 2 ч. – Ч. 1. – Смоленск: 2004.

вития, по мысли автора, определяет жизненную и профессиональную успешность людей⁴. По мнению отечественного исследователя Г.Г.Горсковой (1999), эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального синтеза и анализа⁵.

Анализ психологической литературы по проблемам эмоционально-волевой сферы, интеллекта, профессионально значимых качеств и самосознания позволил сформулировать более точное операциональное определение понятия «эмоциональный интеллект». Это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. Иначе говоря, эмоциональный интеллект – это совокупность эмоциональных, коммуникативных, регуляторных личностных свойств и способностей, обеспечивающих осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств других людей и себя самого, опосредующих уровень продуктивности деятельности, успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие человека⁶. Такое понимание эмоционального интеллекта позволяет считать этот феномен основным фактором, определяющим качество профессионального общения педагога.

Значение общения для продуктивности учебно-воспитательного процесса выделяли такие психологи и педагоги, как Б.Н.Ананьев (1968), А.В.За-порожец (1986), В.Н.Мясищев (1949) и многие другие. В современной педагогике, ориентированной, прежде всего, на развитие личности учащегося, акцентируется внимание на том, что педагогическое общение должно строиться на диалогической, субъект-субъектной основе (И.В.Баева, 2002, С.П.Иванова 2000). Чуткость, альтруизм, милосердие, искренность, доброта образуют коммуникативное ядро личности педагога⁷.

Особенностям эмоциональной и коммуникативной сферы личности учителя посвящено достаточно большое количество психолого-педагогических исследований. Так, Ф.Н.Гоноблин (1975) выделял десять значимых профессионально-личностных особенностей учителя:

⁴Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. – М.: 1998.

⁵Андреева И.Н. Понятие и структура

⁶Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. – Псков: 2004

⁷См. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя. – М.: 2000; Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: 1993; Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования....

способность понимать ученика, способность доступно излагать материал, способность убеждать людей, организаторские способности, педагогический такт, способность к творческой работе, способность быстро реагировать на педагогические ситуации четко вести себя в них, способность к данному предмету, способность предвидеть результаты своей работы. Д.Райнс считал, что успешные учителя отличаются от неуспешных по следующим характеристикам: стабильности, интересу к контактам и благожелательному отношению к ученикам, ориентации на детей в обучении, высокому вербальному пониманию, эмоциональной доброжелательности, ответственности и деловитости. Г.Миллер приводит данные, согласно которым учителя с высоким уровнем педагогического мастерства характеризуются большей уверенностью в себе, меньшей невротичностью или тревожностью (Н.А.Аминов, 2000). Руководствуясь положением о педагогической деятельности как о рефлексивном управлении учебной деятельностью учащихся, Ю.Н.Кулюткин и Т.С.Сухобская (1990) выделили три группы качеств личности учителя, имеющих профессиональную значимость: 1) группа личностных свойств, которые связаны с развитием у педагогов эмпатии – способности понимать внутренний мир другого человека, проникать в его чувства, откликаться на них и сопереживать ему; 2) способность к активному воздействию на ученика – динамизм личности: богатство внутренней энергии, инициативность, гибкость, способность к разнообразию волевых педагогических воздействий и логическому убеждению, чувство юмора, изобретательность и организаторские способности педагога; 3) способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, которая проявляется в сочетании терпимости и настойчивости при осуществлении педагогических целей, в умении проявлять выдержку и самообладание в неблагоприятных, стрессовых ситуациях⁸.

Многими авторами подчеркивается значимость таких качеств в педагогическом общении, как педагогический такт, эмпатия, коммуникативные навыки. Аргументы в пользу решающей роли эмоционального интеллекта в профессиональной эффективности учителя можно найти и в экспериментальной педагогике. Результаты эмпирических исследований подтверждают идею эмоционально-когнитивного (а не просто информационного) воздействия педагога. Так, в известном исследовании М.А.Манойловой, направленном на выявление особенностей личности «идеального

⁸Маркова А.К. Психология труда учителя....

учителя», показано, что заведомо успешные («идеальные») обладают более высоким уровнем развития эмпатии, более выраженной способностью к ее развитию, а в коммуникативном поведении склонны проявлять уверенность в себе, уважение и терпимость к позиции собеседника. «Идеальные педагоги» обладают более высокой адекватной самооценкой, но более низким по сравнению с остальными педагогами уровнем притязаний, что свидетельствует об адекватности их притязаний и самооценки. Успешные педагоги обладают высокой эмоциональной устойчивостью, более низкой доминантностью, выраженной нормативностью поведения, доверием к людям, стремлением к новому, независимостью от мнения группы, хорошим самоконтролем. Вышеуказанные качества свидетельствуют о более высоком уровне развития их эмоционального интеллекта, что свидетельствует о способности к осознанию и регуляции собственных эмоций и чувств, тонкому пониманию состояния других людей, уважению к окружающим на основе самопринятия и уверенности в себе (Манойлова, 2004)⁹.

Результаты диагностических исследований подтверждаются данными социологических опросов. «Идеальный педагог» в представлениях различных субъектов школьной образовательной среды – это, помимо прочего, человек, хорошо осведомленный об эмоциональных свойствах личности, высоко оценивающий и реализующий данные качества в профессиональной деятельности. Таким образом, представления об «идеальном педагоге» у учащихся, родителей, педагогов и психологов содержат, прежде всего, указание на эмоциональные, коммуникативные и регуляторные качества личности учителя, относящиеся к основным структурным компонентам эмоционального интеллекта¹⁰.

Последствия недостаточного внимания к развитию эмоционального интеллекта учителя также представлены эмпирическими данными. Многочисленные исследования синдрома эмоционального выгорания показывают, что влияние эмоциональной напряженности педагогической деятельности особенно сильно сказывается на молодых педагогах. Согласно результатам исследования И.Н. Андреевой, синдром «эмоционального выгорания» при отсутствии систематической работы по его профилактике начинает складываться у будущих педагогов ещё в период обучения в вузе

(Андреева, 2004)¹¹. В силу указанных обстоятельств задача диагностики эмоционального интеллекта (или его компонентов) нам представляется особенно актуальной в применении именно к педагогическому труду.

Метод диагностики эмоционального интеллекта. До настоящего момента попытки исследовать эмоциональный интеллект и диагностировать выраженность его компонентов ограничивались разработкой опросников, которые, как известно, представляют собой не что иное, как субъективную оценку личностных качеств самим испытуемым. Когда речь идет о качествах, так или иначе связанных с эмоциональной сферой личности, диагностика сталкивается с серьезными трудностями, которые обусловлены как раз тем обстоятельством, что испытуемому крайне трудно осознать и актуализировать в виде формулировок свое эмоциональное состояние со всеми его нюансами¹². Представим результаты нашего собственного исследования эмоционального интеллекта, в котором использовался опросник Манойловой (Бусыгина, 2011). Целью исследования было выявление различий в выраженности компонентов эмоционального интеллекта педагогов с различной предметной специализацией, поэтому мы приведем здесь лишь таблицы расчета достоверности различий, иллюстрирующие положение о слабости субъективных методов диагностики эмоционального интеллекта.

Как видно из приведенных результатов расчетов, различия между такими столь не похожими друг на друга группами, как преподаватели технических, гуманитарных и естественных дисциплин, практически не выявлены. Единственный показатель, подтверждающий достоверность различий, касается способности управлять своими чувствами, которая ярче выражена у преподавателей технических дисциплин. Такой результат может быть объяснен тем, что при всех содержательных различиях в предмете труда педагогов, они, тем не менее, относятся к одной и той же профессиональной группе. И мы готовы согласиться с таким объяснением, но лишь отчасти. На наш взгляд трудности дифференциации параметров эмоционального интеллекта у представителей разных профессиональных групп обусловлены слабостью диагностического инструментария, в частности, опросников субъективного типа в применении к диагностике эмоциональной и эмоционально-когнитивной сфер.

⁹Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся....

¹⁰Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя....

¹¹Андреева И.Н. Понятие и структура

¹²См. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. – Кн.1. – М.: 1982; Бурлачук Л.Д. Психодиагностика личности. – Киев: 1989.

Таб. 1. Достоверность различий в показателях эмоционального интеллекта педагогов технического и гуманитарного направления

	Группа Т	Группа Г	U	Z	p-level	Z	p-level	Valid N	Valid
Осознание своих чувств и эмоций	217,000	248,000	97,00	-0,6429	0,520	-0,6498	0,515	15	15
Управление своими чувствами и эмоциями	251,000	214,000	94,00	0,7673	0,442	0,7747	0,438	15	15
Осознание чувств и эмоций других людей	232,000	233,000	112,0	-0,0207	0,983	-0,0208	0,983	15	15
Управление чувствами и эмоциями других людей	227,000	238,000	107,0	-0,2281	0,819	-0,2300	0,818	15	15
Интегральный показатель EQ	225,500	239,500	105,5	-0,2903	0,771	-0,2908	0,771	15	15

Таб. 2. Достоверность различий в показателях эмоционального интеллекта педагогов технического и естественного направления

	Группа Т	Группа Г	U	Z	p-level	Z	p-level	Valid N	Valid N
Осознание своих чувств и эмоций	262,000	203,000	83,00	1,223	0,221	1,240	0,214	15	15
Управление своими чувствами и эмоциями	281,500	183,500	63,00	2,032	0,042	2,049	0,040	15	15
Осознание чувств и эмоций других людей	215,000	250,000	95,00	-0,725	0,467	-0,730	0,465	15	15
Управление чувствами и эмоциями других людей	192,000	273,000	72,00	-1,679	0,092	-1,694	0,090	15	15
Интегральный показатель EQ	227,500	237,500	107,5	-0,207	0,835	-0,207	0,835	15	15

Таб. 3. Достоверность различий в показателях эмоционального интеллекта педагогов естественного и гуманитарного направления

	Группа Г	Группа Е	U	Z	p-level	Z	p-level	Valid N	Valid N
Осознание своих чувств и эмоций	276,000	189,000	69,00	1,804	0,071	1,819	0,068	15	15
Управление своими чувствами и эмоциями	264,000	201,000	81,00	1,306	0,191	1,313	0,189	15	15
Осознание чувств и эмоций других людей	217,000	248,000	97,00	-0,642	0,520	-0,645	0,518	15	15
Управление чувствами и эмоциями других людей	191,000	274,000	71,00	-1,72134	0,085	-1,730	0,083	15	15
Интегральный показатель EQ	236,500	228,500	108,5	0,165	0,868	0,166	0,868	15	15

Метод, который разрабатывается в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, относится к проективным методам. Такие методы позволяют в какой-то степени преодолеть трудности диагностики эмоционального интеллекта, поскольку апеллируют к неосознаваемым (или не вполне осознаваемым) оценкам испытуемым своих особенностей.

В основу методики «Реплики, фрустрирующие учителя» положена идея Р.П.Мильруда о психо-семиотической структуре эмоционально окрашенных речевых реакций учителя. По отношению к цели педагогической деятельности эмоционально окрашенные речевые реакции можно подразделить на конструктивные, псевдоконструктивные и

деструктивные. Конструктивные реально способствуют достижению профессиональной цели, псевдоконструктивные создают видимость участия педагога в решении проблемы, деструктивные становятся препятствием для выхода из эмоциональной ситуации или даже обостряют ее. По семантике Р.П.Мильруд выделяет оценочные, защитные и регулирующие реакции учителя. Первые оценивают поступки, вторые защищают себя, ученика или всех участников ситуации, третьи регулируют поведение. По направленности эмоционально-речевые реакции делятся на внешне-направленные, содержащие указания ученику, самонаправленные, выражающие свое мнение о себе и отношении к окружающим, и ненаправлен-

ные, т.е. обращенные к собственно проблеме. Р.П.Мильруд предлагает также классифицировать реакции по характеру активности на наступательные, уступающие и рационализирующие и по функции – на мобилизующие, успокаивающие и провоцирующие (Мильруд, 1987)¹³.

Исследовательская группа ПГСГА, отталкиваясь от предложенной Р.П.Мильрудом классификации эмоционально-речевых реакций, разработала стимульный материал для проективной диагностики эмоционального интеллекта учителя. На предварительном этапе работы были проведены лабораторные эксперименты, а также целенаправленные систематические наблюдения, предназначенные для отбора реплик учеников, содержащих возможность фрустрации учителя. Это реплики, произносимые по ходу объяснения учителем темы, либо во время опроса, либо без всякой связи с уроком. Единственное, что их объединяет, это откровенно неконструктивный характер, отвлекающий от процесса обучения. В результате анализа реплик, полученных экспериментально или в ходе наблюдения, были отображены 22 реплики, вызывающих наиболее яркие и разнообразные речевые реакции учителей:

- 1) *«Никто в классе не понял ваше объяснение!».*
- 2) *«На вашем уроке мне очень скучно!».*
- 3) *«Очень жалею, что перешел к вам в класс».*
- 4) *«Мне кажется, что вы ко мне придираетесь».*
- 5) *«Говорите погромче, а то не понятно».*
- 6) *«Это несправедливо! Вы мне занизили отметку! Я работал, да еще лучше всех! Вы были невнимательны, не слушали, когда я отвечал».*
- 7) *«От ваших дополнительных занятий нет никакого результата».*
- 8) *Реплика от ученика поступает третий раз за урок: «А когда закончится урок, давайте раньше?».*
- 9) *«Вечно с этими практикантами время зря проходит».*
- 10) *«А вы точно уверены в этих данных?».*
- 11) *«Почему Вы не замужем (не женаты)?».*
- 12) *«Вы ошиблись, в энциклопедии по-другому написано».*
- 13) *«А у Вас грамматическая ошибка в названии темы».*
- 14) *«Ученики стерли с доски контрольную работу, чем ее сорвали». Когда учительница начала разбираться в ситуации, ученики сказали: «Мы ничего не стирали, мы задержались на физкультуре, это 8 «Б» сделал».*
- 15) *«Ученики шумят, не слушают».*
- 16) *«Я не сделал домашнее задание, Вы непонятно объяснили, как его сделать».*
- 17) *«Почему Вы опаздываете на урок, а нам нельзя?».*
- 18) *«У Вас колготки поползли, ха-ха-ха».*
- 19) *«Вы сначала своих детей родите, воспитайте, а потом умничать будете».*
- 20) *«Вы нам этого не объясняли, а спрашиваете, так не честно».*
- 21) *Учительница объясняет новый материал. Вдруг один из учеников громкоговорит: «Людмила Ивановна, я от ваших объяснений просто тащусь».*
- 22) *Ученик провинился. Учитель говорит: «Давай дневник!», а мальчик отвечает «Я забыл его дома».*

Диагностическая процедура заключается в том, что испытуемому (педагогу) поочередно предъявляются стимульные фразы, в ответ на которые он должен дать вербальную реакцию, как можно более спонтанную. Если у испытуемого возникает несколько вариантов реакции, фиксируются все. Обработка результатов осуществляется методом контент-анализа, который позволяет квалифицировать каждую реакцию как конструктивную, псевдоконструктивную или деструктивную. Индикаторами контент-анализа служат описания реакций, данные Р.П.Мильрудом и приведенные выше.

Апробация и обоснование метода. Методика «Реплики, фрустрирующие учителя», использованная в исследовательских целях, позволила получить целый ряд заслуживающих внимания результатов (Бусыгина, 2011). Приведем здесь лишь некоторые из них. Так, диагностика учителей по методике «Реплики, фрустрирующие учителя», обнаружила следующее распределение результатов: конструктивные типы реакций – 44,5%, псевдоконструктивные – 38,6% и деструктивные 16,8%. Общая таблица с результатами этих реакций показана в таб. 4. Мы видим, что результаты приближаются к нормальному распределению с наибольшей частотностью конструктивных реакций. Интересные связи были обнаружены при корреляционном анализе результатов диагностики методами «Реплики, фрустрирующие учителя» и «Прогноз», измеряющий степень нервно-психической устойчивости испытуемого. Можно отметить, что чем устойчивее психическое состояние педагога, тем выше его способность контролировать реакции в напряженном общении. Учитель с высокой устойчивостью менее чувствителен и, вследствие этого, склонен проявлять осознанную псевдоконструктивную реакцию.

Таб. 4. Результаты диагностики типов речевых реакций, фрустрирующих учителя

Названия реакций	Конструктивные	Псевдоконструктивные	Деструктивные
%	44,5	38,6	16,8

¹³Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопросы психологии. – 1987. – №6.

Таб. 5. Взаимосвязь нервно-психической устойчивости с эмоционально-речевыми реакциями учителя

	НПУ	Конструктивные	Псевдоконструктивные	Деструктивные
НПУ	1,00	-0,65	0,68	0,18
Конструктивные	-0,65	1,00	-0,81	-0,60
Псевдоконструктивные	0,68	-0,81	1,00	0,01
Деструктивные	0,18	-0,60	0,01	1,00

Таб. 6. Матрица корреляций показателей теста Розенцвейга и методики «Реплики, фрустрирующие учителя»

		экстрапунитивная			интропунитивная			импунитивная		
		OD	ED	NP	OD	ED	NP	OD	ED	NP
оценочная	К.	-0,10	-0,09	0,13	0,20	0,58	0,29	-0,67	0,38	-0,04
	П.	0,00	-0,05	-0,30	-0,37	-0,50	-0,18	0,70	-0,19	0,13
	Д.	0,17	0,04	-0,04	0,16	0,09	-0,13	-0,09	-0,26	0,13
наступательная	К.	-0,18	-0,02	0,19	0,25	0,54	0,43	-0,53	0,05	-0,26
	П.	0,15	0,02	0,23	0,06	0,34	-0,01	-0,31	-0,10	-0,18
	Д.	-0,01	0,35	0,10	-0,22	0,17	-0,21	-0,13	0,08	0,00
уступающая	К.	0,13	-0,28	0,09	0,24	0,29	0,03	-0,18	-0,09	-0,15
	П.	0,16	-0,26	-0,41	-0,06	-0,26	0,05	0,50	-0,23	-0,06
	Д.	0,34	0,11	-0,04	-0,17	0,37	-0,24	-0,07	-0,21	-0,23
регулирующая	К.	0,12	0,12	0,48	0,20	0,17	0,02	-0,68	0,48	-0,10
	П.	-0,24	-0,02	-0,31	-0,20	-0,52	-0,20	0,65	-0,09	0,37
	Д.	0,12	0,33	0,03	-0,16	-0,48	-0,18	0,27	-0,15	0,02

В серии экспериментально-исследовательских работ с использованием методики «Реплики, фрустрирующие учителя» наиболее важны те, в которых используются диагностические методы, способные выполнить функцию внешнего критерия для конструктивной валидации методики. Наиболее подходящей методикой в нашем случае является тест фрустрирующих ситуаций С.Розенцвейга. Эмпирических материал, полученный с применением двух методик, – экспериментальной («Реплики, фрустрирующие учителя») и валидизирующей (тест Розенцвейга), – позволяет обосновать возможности применения разрабатываемой нами методики. Ниже представлена корреляционная матрица, полученная на большом массиве эмпирических данных и отражающая смысловые связи между показателями двух методик.

Как видно из таб. 6, конструктивные речевые реакции учителей в эмоциогенных ситуациях положительно коррелируют с интропунитивными реакциями и с фиксацией на проблеме, отрицательно – с импунитивными реакциями с фиксацией на препятствии. Псевдоконструктивные положительно связаны с импунитивными реакциями с фиксацией на препятствии и отрицательно –

с фиксацией на проблеме и интропунитивными реакциями. Деструктивные реакции имеют отрицательную корреляцию с фиксацией на защите при интропунитивных реакциях.

В логике наших рассуждений и исследований такие связи полностью отражают суть того, что мы называем эмоционально-речевыми реакциями учителя в ответ на фрустрирующую реплику. Действительно, конструктивные реакции предполагают принятие ответственности на себя (интропунитивная реакция), ориентацию на решение проблемы и эмоциональную включенность (в отличие от импунитивных реакций, предполагающих некоторую отстраненность, – отсюда и отрицательная корреляция). Псевдоконструктивные реакции – это, прежде всего, отстраненность (импунитивные реакции) и уклонение от ответственности (отрицательная связь с интропунитивными реакциями). Деструктивные реакции учителя на реплики учеников обычно несут в себе признаки агрессивности, поэтому вполне логична отрицательная связь с фиксацией на защите.

Заключение и выводы. Таким образом, предлагаемый нами к использованию диагностический инструмент способен преодолеть главную проблему, возникающую при диагностике эмоцио-

нального интеллекта и его составляющих. Это – проблема субъективной цензуры испытуемым своих ответов, которая неизбежно возникает при использовании психодиагностических опросников. Кроме того, проективный подход к изучению эмоционального интеллекта позволяет, как мы видели, тонко дифференцировать его показатели, структурировать компоненты, а конструктивная валидизация метода при помощи известных методик позволяет расширить понимание эмоционального интеллекта как психологического феномена.

Что касается педагогической практики, то выявление и обоснование взаимосвязей профессиональной педагогической продуктивности и уровня развития эмоционального интеллекта учителя позволяет гуманизировать школьную образовательную среду и дополнить систему повышения квалификации и переподготовки учителя средствами психодиагностики.

CASE STUDY OF PROJECTIVE DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS

© 2012 T.A.Busygina, S.G.Ihsanova^o

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article presents a method of psychological diagnosis of emotional intelligence of teachers. The necessity of projective diagnostics of teachers is proven. The possibility of using frustrating replicas is revealed. The authors provide their own research of the problem.

Keywords: Emotional intelligence, psychodiagnostics, frustrating replicas.

^o *Tatyana Aleksandrovna Busygina, PhD in psychological sciences, the senior lecturer of faculty of psychology.*

E-mail: psipraxis@mail.ru

Svetlana Gennadyevna Ihsanova, PhD in psychological sciences, the senior lecturer of faculty of the general and applied psychology. E-mail: ihsanova@bk.ru