

УДК 37.015.3:159.942  
ББК Ю969-6

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 5.3.4

**Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rector@uspu.ru

**Брель Елена Юрьевна,**

доктор психологических наук, профессор факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова; 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: brelelena@mail.ru

**Кружкова Ольга Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiati@yandex.ru

**Воробьева Ирина Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент, начальник управления научных исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru

**Матвеева Алена Игоревна,**

аналитик управления научных исследований, аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lyonchik\_7777@list.ru

## **НЕЛИНЕЙНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ ПЕДАГОГОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** тревожность; эмоциональные состояния; эмоциональный интеллект; педагоги; эмоциональное выгорание; профессиональные деформации; психическое здоровье; педагогическая психология

**АННОТАЦИЯ.** Непрерывная модернизация системы образования, повышающиеся профессиональные и личностные требования к педагогу, а также высокая напряженность и стрессогенность профессии педагога – все эти факторы обуславливают значение психологического здоровья и эмоциональной зрелости педагога для успешного выполнения профессиональных задач и избегания эмоционального выгорания. По мнению некоторых исследователей, одним из факторов, предупреждающих возникновение эмоционального выгорания, является развитый эмоциональный интеллект. Целью исследования стало определение характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности педагогов. Материал получен в ходе интернет-опроса 1 059 педагогов, осуществляющих свою деятельность в образовательных организациях разного уровня (школы, колледжи, вузы) и проживающих в 7 субъектах Российской Федерации. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью двух стандартизированных психодиагностических методик посредством Google Forms. Это интегративный тест тревожности (ИТТ) и тест «Эмоциональный интеллект» (The Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT v 2.0). Полученные данные были обработаны с помощью методов математико-статистического анализа. Диагностика уровня тревожности педагогов показала, что личностная тревога преобладает над ситуативной, то есть у педагогов тревога проявляется в качестве фундаментальной личностной характеристики, а не ситуативной тревожности, а более всего педагоги устойчиво переживают за свое будущее (высокие показатели тревожной оценки перспективы). В результате кластерного и сравнительного анализов были выявлены различия в показателях эмоционального интеллекта в группах респондентов с различным уровнем тревоги. В результате обработки данных было выявлено, что респонденты с более высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают пониженными показателями тревожности и демонстрируют большую эмоциональную устойчивость. Регрессионный анализ показал детерминацию личностной и ситуативной тревожности компонентами эмоционального интеллекта в кластере с условно низким уровнем тревожности, а в кластере с высокой тревожностью эмоциональный интеллект и его компоненты имеют существенно меньшее значение для регуляции проявления тревожности. В результате обработки эмпирических данных было статистически подтверждено, что педагоги зачастую подвержены личностной тревоге как фундаментальному качеству личности. Экспериментально были доказаны различия в показателях эмоционального интеллекта у педагогов с высоким и низким уровнем тревожности. Эмоциональный интеллект педагога, являясь социально обусловленным и развиваемым ресурсом, может выступать инструментом снижения тревоги у педагога. А целенаправленное развитие еще на этапе получения педагогического образования отдельных компонентов эмоционального интеллекта позволяет предупреждать развитие тревожности.

**БЛАГОДАРНОСТИ:** исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации».

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Минюрова, С. А. Нелинейность взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности педагогов / С. А. Минюрова, Е. Ю. Брель, О. В. Кружкова, И. В. Воробьева, А. И. Матвеева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 199–207.

**Minyurova Svetlana Aligarevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Brel Elena Yurievna,**

Doctor of Psychology, Professor of Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

**Kruzhkova Olga Vladimirovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Vorobyeva Irina Vladimirovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Scientific Research Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Matveeva Alena Igorevna,**

Research Department Analyst, Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **THE NONLINEARITY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ANXIETY OF TEACHERS**

**KEYWORDS:** anxiety; emotional states; emotional intellect; teachers; emotional burnout; professional deformations; mental health; pedagogical psychology

**ABSTRACT.** Continuous modernization of the education system, increasing professional and personal requirements to a teacher, as well as high tension and stressfulness of a teacher's profession – all these factors determine the importance of psychological health and emotional maturity of a teacher for successful performance of professional tasks and avoidance of emotional burnout. According to some researchers, one of the factors preventing emotional burnout is a developed emotional intelligence. The aim of the study was to define the interrelation of emotional intelligence and teachers' anxiety. The material was obtained through an Internet survey of 1 059 teachers, carrying out its activities in educational organizations of different levels (schools, colleges, and universities), and living in 7 regions of the Russian Federation. The empirical data were collected using two standardized psychodiagnostic techniques through Google Forms. These are the Integrative Anxiety Test (ITT) and the Mayer-Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT v 2.0). The obtained data were processed using methods of mathematical and statistical analysis. Diagnosis of the level of teachers' anxiety showed that personal anxiety prevails over situational anxiety, that is, teachers have anxiety as a fundamental personal characteristic, rather than situational anxiety, and most of all teachers are steadily worried about their future (high rates of anxiety assessment of the prospect). The cluster and comparative analyses revealed differences in the indicators of emotional intelligence in the groups of respondents with different levels of anxiety. Because of data processing, it was revealed that respondents with a higher level of emotional intelligence have lower indicators of anxiety and demonstrate greater emotional stability. Regression analysis showed a determination of personal and situational anxiety by components of emotional intelligence in the cluster with conditionally low levels of anxiety, and in the cluster with a high level of anxiety, emotional intelligence and its components have significantly less importance in the regulation of anxiety. As a result of the processing of empirical data, it was statistically confirmed that teachers are often subject to personal anxiety as a fundamental quality of personality. Differences in the indicators of emotional intelligence in teachers with high and low levels of anxiety were experimentally proved. Emotional intelligence of a teacher, being a socially conditioned and developable resource, can act as a tool to reduce teacher anxiety. Targeted development of individual components of emotional intelligence at the stage of pedagogical education allows preventing the development of anxiety.

**ACKNOWLEDGMENTS:** The study was carried out as part of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "Emotional intelligence of subjects of the educational environment in the context of digitalization".

**FOR CITATION:** Minyurova, S. A., Brel, E. Yu., Kruzhkova, O. V., Vorobyeva, I. V., Matveeva, A. I. (2023). The Nonlinearity of the Relationship between Emotional Intelligence and Anxiety of Teachers. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 199–207.

**Введение.** Модернизация образовательной системы, уточнение целевых ориентиров для обучения и воспитания, а также темпы обновления информации актуализируют все новые требования к педагогу как к ключевому субъекту образовательной среды. Педагог сегодня не только организует учебный процесс, он и обеспечивает внеучебную деятельность обучающихся во всех ее многообразных формах. Это ориентирует специалиста не только на выбор непрерывного профессионального образования в форматах переподготовки и курсов по-

вышения квалификации, но и на развитие профессионального творчества и самореализацию в профессии. Вместе с тем подобная стратегия может быть выбрана педагогом только при условии его эмоциональной зрелости и сформированной способности успешно справляться со стрессорами, избегая профессионального выгорания [9].

При этом как в отечественной, так и в зарубежной науке педагогическую деятельность относят к числу одной из самых эмоционально напряженных и стрессогенных [14]. Так, в исследовании D. Desouky,

Н. Allam обнаружено, что все участвовавшие в диагностике педагоги находятся на определенной стадии переживания профессионального стресса, 67,5% учителей испытывают тревогу, а почти у четверти опрошенных наблюдаются признаки депрессии [12]. А. В. Савченков указывает на увеличение числа экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности педагога, приводящее к угрозам физического и психического здоровья данного субъекта образовательной среды [6]. Ю. П. Поваренков также констатирует низкую стрессоустойчивость педагогов, которая, как правило, выражается в повышенной ситуативной и личностной тревожности [5]. Ситуативная тревожность педагога зачастую обусловлена его реакцией на разнообразные стрессоры, а личностная тревожность закрепляет устойчивую склонность человека воспринимать большинство ситуаций как угрожающих.

Таким образом, очевидное противоречие между высокой стрессогенностью педагогической деятельности и необходимостью сохранения педагогом в этих условиях эмоциональной устойчивости актуализирует задачу поиска ресурсов, позволяющих предупредить закрепление у него негативных психических состояний, в том числе эмоционального выгорания. В качестве одного из них специалисты все чаще называют развитый эмоциональный интеллект, под которым понимается комплексная способность человека распознавать, выражать и управлять эмоциями, а также использовать их для социальной адаптации и достижения результатов в деятельности, в том числе профессиональной [17]. L. Zysberg рассматривает высокий эмоциональный интеллект в качестве фактора, предупреждающего возникновение эмоционального выгорания [20]. Он не только обеспечивает эффективное выполнение педагогом профессиональной деятельности, но и способствует формированию удовлетворенности, создает условия для профессиональной самореализации и сохраняет его психическое здоровье [19]. О. В. Грибкова считает, что снижение высокого уровня личностной тревожности возможно посредством развития способности управлять своими эмоциями как компонента эмоционального интеллекта [2]. По мнению А. В. Савченко, от показателей эмоционального интеллекта зависит способность педагогов взаимодействовать с другими субъектами образовательной среды, а его сформированность обеспечивает адекватную реакцию и поведение в эмоционально-напряженных ситуациях [6]. Не менее важен эмоциональный интеллект и в деятельности руководителя образовательной организации, при его высоких показателях

директора школ отличаются низкой тревожностью и ориентируются на интересы других людей [8].

Вместе с тем взаимосвязь этих двух феноменов не вполне очевидна. Так, J. Ciarrrochi с коллегами установили, что высокий уровень развития отдельных компонентов эмоционального интеллекта может усиливать у человека восприимчивость и устойчивость негативных эмоциональных переживаний [11]. Нелинейный характер связи тревожности и эмоционального интеллекта обнаружил в своем исследовании С. А. Григорьев [3], поиск закономерностей которой также выступил в качестве цели настоящего исследования.

Целью исследования стало определение характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности педагогов. В рамках реализации поставленной цели было сформулировано несколько исследовательских вопросов:

1. Присуща ли педагогам выраженная тревожность и какой тип тревожности (ситуативная или личностная) характерен для педагогов?

2. Существуют ли различия в показателях эмоционального интеллекта у педагогов с разным уровнем ситуативной и личностной тревожности?

3. Возможно ли рассматривать эмоциональный интеллект как ресурс по снижению и профилактике ситуативной и личностной тревожности педагогов?

**Методы исследования.** В исследовании приняли участие 1 059 педагогов образовательных организаций общего образования (школы), среднего специального (колледжи) и высшего профессионального образования (вузы), проживающих в 7 субъектах Российской Федерации – Пермский край, Республика Татарстан, Самарская область, Свердловская область, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ, Челябинская область. Средний возраст респондентов – 43,21 года ( $\sigma = 11,52$ ), средний стаж педагогической деятельности – 18,35 лет ( $\sigma = 11,66$ ), из них 13,7% мужчин, 86,3% женщин.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью двух стандартизированных психодиагностических методик посредством Google Forms.

Интегративный тест тревожности (Integrative Test of Toughness) направлен на выявление общей структурной экспресс-диагностики тревожности и состоит из двух субтестов, предназначенных для отдельной диагностики ситуативной и личностной тревожности. Каждый субтест содержит 15 утверждений, с каждым из которых испытуемый должен выразить свое согласие

по 4-балльной шкале. Утверждения субтестов полностью идентичны, различается лишь инструкция. Тест содержит также вспомогательные шкалы: «Эмоциональный дискомфорт» (ЭД), «Астенический компонент тревожности» (АСТ), «Фобический компонент» (ФОБ), «Тревожная оценка перспективы» (ОП) и «Социальная защита» (СЗ). Вспомогательные шкалы дифференцированы вычисляются для каждого субтеста [1].

Тест «Эмоциональный интеллект» (The Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT v 2.0.) направлен на измерение эмоционального интеллекта и состоит из 8 секций, из которых 2 представлены невербальным материалом, а 6 – вербальным. На каждый компонент модели эмоционального интеллекта Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо приходится по 2 секции заданий, диагностирующих: 1) восприятие, оценки и выражения эмоций или же идентификацию эмоций – секция А (измерение восприятия лиц) и Е (измерение восприятия картинок); 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности – секция В (измерение способности ассимилировать свой текущий опыт, описать свои чувства к определенному человеку) и F (измерение способности человека описать свои эмоциональные состояния); 3) понимание и анализ эмоций – секция С (измерение понимания протекания эмоций во времени, а также понимания того, как эмоции следуют одна за другой, сменяют друг друга) и G (измерение способности различать смешанные и сложные чувства); 4) сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений – секция D (измерение управления своими эмоциями) и H (измерение управления эмоциями других людей) [7].

Полученные данные были обработаны

с помощью методов математико-статистического анализа данных, для подсчетов использовалась статистическая программа SPSS: частотный анализ, описательная статистика, сравнительный анализ, кластерный анализ, регрессионный анализ (множественная линейная регрессия с последовательным исключением предикторов).

**Результаты исследования и их об-суждение.** Диагностика уровня тревожности педагогов, которая предполагала выявление степени выраженности данного феномена по двум направлениям – определение ситуативной тревожности, под которой понимается эмоциональное состояние человека, и личностной тревожности, предполагающей описание фундаментальной личностной характеристики, показала, что общие показатели данных структурных компонентов теста демонстрируют преобладание у педагогов личностной тревожности над ситуативной (табл. 1).

Анализ профилей ситуативной и личностной тревожности показывает, что личностный компонент тревожности в целом имеет некоторое преобладание над ситуативным. Вместе с тем шкалы, по которым были обнаружены наибольшие и наименьшие значения, совпадают. Так, максимальные средние значения профилей характерны для показателя тревожной оценки перспективы, который проявляется как в ситуативном, так и в устойчивом переживании за свое будущее. Менее всего педагогам свойственен фобический компонент тревожности, выражающийся в ощущении непонятной угрозы, неуверенности в себе, чувстве бесполезности.

Для подтверждения статистической достоверности различий был проведен сравнительный анализ посредством t-критерия Стьюдента для связанных выборок (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты сравнительной статистики ситуативной и личностной тревожности педагогов по критерию t-Стьюдента (для связанных выборок)**

Показатель	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность		Коэффициент Стьюдента, t	Уровень значимости
	Среднее значение ( $X_{cp}$ )	Стандартное отклонение ( $\sigma$ )	Среднее значение ( $X_{cp}$ )	Стандартное отклонение ( $\sigma$ )		
1	2	3	4	5	6	7
Общий показатель	14,19	10,43	16,63	8,31	<b>-6,85</b>	0,000
Эмоциональный дискомфорт	73,21	81,09	114,70	58,75	<b>-10,79</b>	0,000
Астенический компонент тревожности	103,64	95,67	112,87	73,25	<b>-2,92</b>	0,004

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
Фобический компонент тревожности	53,85	69,86	67,29	56,27	<b>-5,19</b>	0,000
Тревожная оценка перспективы	136,82	94,04	135,07	71,31	0,514	0,608
Социальная защита	115,17	86,89	122,23	67,83	<b>-1,98</b>	0,049

Примечание: курсивом выделены значения критерия, характеризующие различия между выборками на среднезначимом уровне ( $p \leq 0,05$ ), полужирным курсивом – на высокозначимом уровне ( $p \leq 0,01$ ).

Так, различия по показателям интегративного теста тревожности у педагогов имеют статистическую значимость, за исключением шкалы «Тревожная оценка перспективы». Педагоги действительно в большей степени демонстрируют личностную тревожность, в отличие от ситуативного эмоционального состояния тревоги. Вероятно, данный факт является косвенным признаком высокого эмоционального напряжения педагога, профессиональной усталости, предвестником эмоционального выгорания специалистов. Подобные результаты были также получены в исследовании С. Iriarte Redin и А. Egro-Garces, где обнаружено, что именно педагоги демонстрируют более высокий уровень тревожности, наряду с более высокими показателями стресса, усталости, проблем со сном, по сравнению с другими профессиями [13]. Вместе с тем достаточно большие значения стандартного квадратического отклонения говорят о вариативности распределения данных признаков в изучаемой выборке, что свидетельствует о наличии как группы риска среди респондентов, так и эмоционально устойчивых участников исследования.

Для ответа на второй исследовательский вопрос в первую очередь был проведен

двухэтапный кластерный анализ данных общей выборки по показателям интегративного теста тревожности (шкала ситуативной тревожности и шкала личностной тревожности). В результате было выделено 2 кластера с хорошей силуэтной мерой связности и разделения кластеров (более 0,5), где показатель ситуативной тревожности имеет большее значение в разделении выборки на кластеры, чем показатель личностной тревожности. Первый кластер составил 45,3% от общей выборки (ситуативная тревожность – 23,17, личностная тревожность – 23,17, т. е. показатели, превышающие нормативный диапазон [1]), второй кластер, в свою очередь, представлен 54,7% респондентов (ситуативная тревожность – 5,59, личностная тревожность – 11,03, т. е. показатели, входящие в нормативный диапазон [1]). Таким образом, для удобства кластеры можно определить как «респонденты с высокой тревожностью» и «респонденты с низкой тревожностью», но деление это является условным.

Для сравнительного анализа данных респондентов в полученных кластерах был выбран t-критерий Стьюдента для независимых выборок (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта по кластерам**

Показатель (проверяемая переменная)	Коэффициент Стьюдента, t	Уровень значимости коэффициента Стьюдента, p	Среднее арифметическое		Стандартное отклонение	
			Кластер 1	Кластер 2	Кластер 1	Кластер 2
Идентификация эмоций	-3,399	<b>0,001</b>	4,16	4,33	0,46	0,41
Использование эмоций	-2,674	<b>0,008</b>	3,97	4,08	0,42	0,38
Общий балл эмоционального интеллекта	-2,202	<i>0,028</i>	4,04	4,12	0,32	0,32

Примечание: курсивом выделены значения критерия, характеризующие различия между выборками на среднезначимом уровне ( $p \leq 0,05$ ), полужирным курсивом – на высокозначимом уровне ( $p \leq 0,01$ ).

В результате сравнительного анализа данных респондентов в полученных кластерах были выявлены статистически достоверные различия по 3 шкалам эмоционального интеллекта. Так, в кластере респондентов с повышенными показателями тревожности наблюдаются более низкие значения как отдельных компонентов эмоционально-

го интеллекта (идентификация эмоций и использование эмоций), так и общего балла эмоционального интеллекта. Таким образом, можно предположить, что трудности в понимании собственного эмоционального состояния и считывании эмоций других людей, с одной стороны, обуславливаются повышенной тревожностью субъекта, когда

тревожащие мысли блокируют качественную рефлексию собственного состояния и отвлекают человека от считывания и интерпретации эмоциональных маркеров в поведении окружающих. С другой стороны, неспособность человека к идентификации эмоций в социальном взаимодействии также, в свою очередь, приводит к росту тревожности в силу возрастающей неопределенности и непредсказуемости развития коммуникативного процесса для него. В то же время использование эмоций для фасилитации деятельности более характерно для педагогов кластера с пониженными показателями тревожности, поскольку последнее условие дает субъекту большую свободу и уверенность в собственных действиях, позволяя отступать от привычных шаблонов, принимая свои эмоции и используя их пе-

реживание в организации конгруэнтных конструктивных действий. На основании полученных данных можно заключить, что респонденты с более развитым эмоциональным интеллектом обладают пониженными показателями тревожности и демонстрируют большую эмоциональную устойчивость.

В рамках заключительного, третьего, исследовательского вопроса для определения специфики детерминации тревожности отдельными компонентами эмоционального интеллекта была проведена множественная линейная регрессия и построены 2 модели, где зависимыми переменными выступили «общая ситуативная тревожность» и «общая личностная тревожность», а независимыми – компоненты эмоционального интеллекта (табл. 3).

Таблица 3

**Регрессионные модели видов тревожности и показателей эмоционального интеллекта**

Параметры модели			Параметры предикторов		
F-критерий, F	Уровень значимости модели, p	Общая объясненная дисперсия, R	Наименование предиктора	Стандартизированный коэффициент регрессии, бета	Уровень значимости бета, p
<b>Кластер 1 – респонденты с высокой тревожностью</b>					
Модель 1. Зависимая переменная – ситуативная тревожность					
18,809	<0,001	11,3%	Понимание и анализ эмоций	-0,336	<0,001
<b>Кластер 2 – респонденты с низкой тревожностью</b>					
Модель 2. Зависимая переменная – ситуативная тревожность					
10,556	<0,001	15,2%	Использование эмоций в решении проблем	-0,402	<0,001
			Понимание и анализ эмоций	0,318	0,001
			Сознательное управление эмоциями	-0,161	0,059
Модель 3. Зависимая переменная – личностная тревожность					
11,994	<0,001	16,9%	Идентификация эмоций	-0,172	0,030
			Использование эмоций в решении проблем	-0,300	0,001
			Понимание и анализ эмоций	0,411	<0,001

Интерпретируя полученные регрессионные модели, можно заметить, что для респондентов с низкой тревожностью наблюдается большая обусловленность личностной и ситуативной тревожности со стороны эмоционального интеллекта. Так, было выявлено, что во втором кластере и на ситуативную, и на личностную тревожность оказывает влияние способность человека к пониманию и анализу эмоций, а также их использованию в решении проблем и организации деятельности. То есть чем успешнее педагог использует эмоции для эффективного решения проблем, тем ниже его общий уровень тревожности, однако чрезмерная рефлексия причин эмоциональных переживаний, погружение в анализ эмоций приводят к росту тревожности или обуслав-

ливаются тревожностью. Интересно, что на личностную тревогу как более устойчивую характеристику личности кроме названных выше компонентов оказывает влияние и способность идентификации и распознавания эмоций. Это говорит о том, что развитая способность к анализу эмоций и пониманию их причин и последствий в совокупности с низким уровнем способности к использованию эмоций для решения проблем приводит к повышению личностной тревожности педагога. Фактически в ситуации сниженной тревожности (как ситуативной, так и личностной) эмоциональный интеллект выступает своеобразным защитным фактором от чрезмерного тревожного переживания и, как следствие, эмоционального выгорания [15] за счет регуляции эмоций

и снижения психологического дистресса [10]. Эмоциональный интеллект здесь может рассматриваться как способность, обеспечивающая эффективную регуляцию эмоций педагога, делающая его устойчивее к стрессу и развитию тревожности, результативнее в отношении принятия решений в повседневных ситуациях в образовательной среде, создающую условия для успешности профессиональной самореализации и педагогической деятельности. При этом генерализованно низкие показатели эмоционального интеллекта рассматриваются как фактор риска для развития и несовладания с тревожностью [13].

Для педагогов с высокой тревожностью эмоциональный интеллект и его компоненты имеют существенно меньшее значение для регуляции проявления тревожности. Так, личностная тревожность не имеет регрессионных связей с показателями эмоционального интеллекта, а ситуативная тревожность может сдерживаться через механизм понимания и анализа эмоционального состояния педагога, который для данной группы играет роль ингибитора, а не фасилитатора тревожности, как в кластере 2. Данная группа педагогов характеризуется не просто повышенными показателями тревожности, но, вероятно, уже сформированным симптомом комплексом тревоги, требующим для решения проблемы привлечения не только личностных (эмоциональный интеллект), но и внешних ресурсов (медицинское обследование, психологическая реабилитация и пр.). Как указывает Б. А. Гунзунова, данное состояние зачастую является следствием личностных конфликтов и может приводить к социальной и профессиональной дезадаптации. Однако проведение комплексной коррекции с использованием психотерапии, инструментов социально-психологического тренинга и

развития эмоционально-коммуникативных навыков педагогов позволит поддержать профессиональное и личностное здоровье педагогов [4].

**Выводы.** В результате обработки эмпирических данных было статистически подтверждено, что педагоги зачастую подвержены личностной тревоге как фундаментальному качеству личности. Данный факт указывает на высокое эмоциональное напряжение педагогов, профессиональную усталость и является предвестником эмоционального выгорания, подтверждая, в свою очередь, высокий уровень стрессогенности и напряженности профессии педагога.

Экспериментально были доказаны различия в показателях эмоционального интеллекта у педагогов с высоким и низким уровнем тревожности, а именно – респонденты с повышенными показателями тревожности имеют более низкие значения как отдельных компонентов, так и общего балла эмоционального интеллекта, а регрессионный анализ указал на детерминацию пониженной тревожности более развитым уровнем эмоционального интеллекта.

Таким образом, эмоциональный интеллект педагога имеет нелинейные взаимосвязи с тревожностью. При этом, являясь социально обусловленным и развиваемым ресурсом, он может выступать инструментом снижения тревоги у педагога. А целенаправленное развитие еще на этапе получения педагогического образования отдельных компонентов эмоционального интеллекта, таких как идентификация, понимание, управление эмоциями, а также использование эмоций для решения проблем, позволяет предупреждать развитие тревожности как фундаментальной личностной характеристики, а также намного эффективнее справляться с профессиональным и эмоциональным выгоранием.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бизюк, А. П. Методические рекомендации / А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев. – СПб. : Изд-во Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, 2005. – 23 с. – Текст : непосредственный.
2. Грибкова, О. В. Взаимосвязь личностной тревожности и эмоционального интеллекта у студентов младших курсов гуманитарных специальностей / О. В. Грибкова. – Текст : непосредственный // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2012. – № 1 (11). – С. 3–8.
3. Григорьев, С. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у студентов-психологов / С. А. Григорьев. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2016. – № 2. – С. 106–118.
4. Гунзунова, Б. А. Тревожность как фактор психической дезадаптации в профессиональной деятельности педагогов / Б. А. Гунзунова. – Текст : непосредственный // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2008. – № 5. – С. 113–116.
5. Поваренков, Ю. П. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога : монография / Ю. П. Поваренков, О. Б. Нурлигаянова ; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск : САФУ, 2014. – 159 с. – Текст : непосредственный.
6. Савченков, А. В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога / А. В. Савченков. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 22–40. – DOI: 10.15293/2226-3365.1805.02.
7. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : Руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 176 с. – Текст : непосредственный.

8. Филинкова, Е. Б. Особенности социально-психологических и эмоциональных характеристик личности руководителя образовательного учреждения / Е. Б. Филинкова, С. Г. Миронова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 1. – С. 134–140.
9. Шабанова, Т. Л. Изучение особенностей эмоциональной сферы педагогов как компонентов эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности / Т. Л. Шабанова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2011. – № 2. – С. 92–96.
10. Cheng, X. Mindfulness and psychological distress in kindergarten teachers: The mediating role of emotional intelligence / X. Cheng, Y. Ma, J. Li et al. – Text : immediate // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – Vol. 18, Issue 21, No. 8212. – P. 1–11. – DOI: 10.3390/ijerph17218212.
11. Ciarrochi, J. Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health / J. Ciarrochi, F. Deane, S. Anderson. – Text : immediate // Personality and Individual Differences. – 2002. – No. 32. – P. 197–209. – DOI: 10.1016/S0191-8869(01)00012-5.
12. Desouky, D. Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers / D. Desouky, H. Allam. – Text : immediate // Journal of Epidemiology and Global Health. – 2017. – Vol. 7, Issue 3. – P. 191–198. – DOI: 10.1016/J.JEGH.2017.06.002.
13. Iriarte Redín, C. Stress in teaching professionals across Europe / C. Iriarte Redín, A. Erro-Garcés. – Text : immediate // International Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 103, No. 101623. – DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101623.
14. Kyriacou, C. Teacher Stress: Directions for future research / C. Kyriacou. – Text : immediate // Educational Review. – 2001. – No. 53 (1). – P. 27–35. – DOI: 10.1080/00131910120033628.
15. Mancini, G. Burnout in Italian Primary Teachers: The Predictive Effects of Trait Emotional Intelligence, Trait Anxiety, and Job Instability / G. Mancini, C. Mameli, R. Biolcati. – Text : immediate // Europe's Journal of Psychology. – 2022. – Vol. 18, Issue 2. – P. 168–180. – DOI: 10.5964/ejop.2685.
16. Martínez-Monteaigudo, M. C. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers / M. C. Martínez-Monteaigudo, C. J. Inglés, L. Granados et al. – Text : immediate // Personality and Individual Differences. – 2019. – Vol. 142. – P. 53–611. – DOI: 10.1016/j.paid.2019.01.036.
17. Mayer, J. D. Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Text : immediate // Handbook of human intelligence / ed. by R. J. Sternberg. – 2<sup>nd</sup> edition. – New York : Cambridge University Press, 2000. – P. 396–422. – DOI: 10.1017/CBO9780511807947.019.
18. Molero, P. P. Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review / P. P. Molero, F. Z. Ortega, J. L. U. Jiménez et al. – Text : immediate // Social Sciences. – 2019. – Vol. 8, Issue 6, No. 185. – DOI: 10.3390/socsci8060185.
19. Puertas Molero, P. Emotional intelligence in training and teaching labor performance / P. Puertas Molero, J. L. Ubago Jiménez, R. M. Arrebola et al. – Text : immediate // Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia. – 2018. – Vol. 29, No. 2. – P. 128–142. – DOI: 10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157.
20. Zysberg, L. Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators / L. Zysberg, C. Orenshtein, E. Gimmon et al. – Text : immediate // International Journal of Stress Management. – 2017. – Vol. 24. – P. 122–136. – DOI: 10.1037/stro000028.

## REFERENCES

1. Bizyuk, A. P., Vasserman, L. I., Iovlev, B. V. (2005). *Metodicheskie rekomendatsii* [Methodological Recommendations]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Psikhonevrologicheskogo instituta im. V. M. Bekhtereva. 23 p.
2. Gribkova, O. V. (2012). Vzaimosvyaz' lichnostnoi trevozhnosti i emotsional'nogo intellekta u studentov mladshikh kursov gumanitarnykh spetsial'nostei [The Relationship between Personal Anxiety and Emotional Intelligence in Undergraduate Humanities Students]. In *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya*. No. 1 (11), pp. 3–8.
3. Grigoryev, S. A. (2016). Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i trevozhnosti u studentov-psikhologov [Relationship between Emotional Intelligence and Anxiety in Psychology Students]. In *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Ural'skii region*. No. 2, pp. 106–118.
4. Gunzunova, B. A. (2008). Trevozhnost' kak faktor psikhicheskoi dezadaptatsii v professional'noi deyatelnosti pedagogov [Anxiety as a Factor of Mental Disadaptation in the Professional Activities of Teachers]. In *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. No. 5, pp. 113–116.
5. Povarenkov, Yu. P., Nurligayanova, O. B. (2014). *Pedagogicheskaya tolerantnost' kak professional'no vazhnoe kachestvo pedagoga* [Pedagogical Tolerance as a Professionally Important Quality of a Teacher]. Arkhangelsk, SAFU. 159 p.
6. Savchenkov, A. V. (2018). Ekstremal'naya pedagogika kak faktor formirovaniya emotsional'noi ustoychivosti pedagoga [Extreme Pedagogy as a Factor in the Formation of Emotional Stability of the Teacher]. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Vol. 8. No. 5, pp. 22–40. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.02.
7. Sergienko, E. A., Vetrova, I. I. (2010). *Test Dzh. Meiera, P. Seloveya, D. Karuzo «Emotsional'nyi intellekt» (MSCEIT v. 2.0): Rukovodstvo* [J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT v. 2.0): A Guide]. Moscow, Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN». 176 p.
8. Filinkova, E. B., Mironova, S. G. (2010). Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskikh i emotsional'nykh kharakteristik lichnosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Features of Socio-Psychological and Emotional Characteristics of the Personality of the Head of an Educational Institution]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*. No. 1, pp. 134–140.



9. Shabanova, T. L. (2011). Izuchenie osobennosti emotsional'noi sfery pedagogov kak komponentov emotsional'noi ustoichivosti v professional'noi deyatel'nosti [Study of Features of the Emotional Sphere of Teachers as Components of Emotional Stability in Professional Activity]. In *Nauka i shkola*. No. 2, pp. 92–96.
10. Cheng, X., Ma, Y., Li, J. et al. (2020). Mindfulness and Psychological Distress in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Intelligence. In *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 18. Issue 21. No. 8212, pp. 1–11. DOI: 10.3390/ijerph17218212.
11. Ciarrochi, J., Deane, F., Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health. In *Personality and Individual Differences*. No. 32, pp. 197–209. DOI: 10.1016/S0191-8869(01)00012-5.
12. Desouky, D., Allam, H. (2017). Occupational Stress, Anxiety and Depression among Egyptian Teachers. In *Journal of Epidemiology and Global Health*. Vol. 7. Issue 3, pp. 191–198. DOI: 10.1016/J.JEGH.2017.06.002.
13. Iriarte Redín, C., Erro-Garcés, A. (2020). Stress in Teaching Professionals Across Europe. In *International Journal of Educational Research*. Vol. 103. No. 101623. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101623.
14. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. In *Educational Review*. No. 53 (1), pp. 27–35. DOI: 10.1080/00131910120033628.
15. Mancini, G., Mameli, C., Biolcati, R. (2022). Burnout in Italian Primary Teachers: The Predictive Effects of Trait Emotional Intelligence, Trait Anxiety, and Job Instability. In *Europe's Journal of Psychology*. Vol. 18. Issue 2, pp. 168–180. DOI: 10.5964/ejop.2685.
16. Martínez-Monteaigudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L. et al. (2019). Trait Emotional Intelligence Profiles, Burnout, Anxiety, Depression, and Stress in Secondary Education Teachers. In *Personality and Individual Differences*. Vol. 142, pp. 53–611. DOI: 10.1016/j.paid.2019.01.036.
17. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of human intelligence*. 2<sup>nd</sup> edition. New York, Cambridge University Press, pp. 396–422. DOI: 10.1017/CBO9780511807947.019.
18. Molero, P. P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U. et al. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-being: A Systematic Review. In *Social Sciences*. Vol. 8. Issue 6. No. 185. DOI: 10.3390/socsci8060185.
19. Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Arrebola, R. M. et al. (2018). Emotional Intelligence in Training and Teaching Labor Performance. In *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*. Vol. 29. No. 2, pp. 128–142. DOI: 10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157.
20. Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E. et al. (2017) Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators. In *International Journal of Stress Management*. Vol. 24, pp. 122–136. DOI: 10.1037/stro000028.