

Ю.А. Кочетова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

старших подростков



Ю.А. Кочетова

**Эмоциональный интеллект
старших подростков**

Монография

Москва, 2021

ББК 88.3
УДК 159.9
К 55

Рецензенты:

Исаев Е.И., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология им. профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Шаповаленко И.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуковой» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Кочетова, Юлия Андреевна

К 55 Эмоциональный интеллект старших подростков: монография / Ю.А. Кочетова. — Москва: МГППУ, 2021. — 104 с.

ISBN 978-5-94051-248-6

Монография раскрывает особенности эмоционального интеллекта старших подростков. Помимо теоретического анализа и описания результатов научных исследований монография содержит результаты эмпирического исследования гендерных различий эмоционального интеллекта старших подростков, связи эмоционального интеллекта с академической успешностью и «мягкими навыками» (soft skills) старших подростков.

Книга может представлять интерес как для специалистов, изучающих особенности эмоционального развития человека, — научных работников, аспирантов, магистрантов, — так и для практических психологов развития и педагогов, заинтересованных в применении полученных данных в своей профессиональной практике. Учет пол-ролевых различий в эмоциональном интеллекте и его структурных компонентах, развитие эмоционального интеллекта как одного из составляющих «мягких навыков» (soft skills) позволяют повысить эффективность учебной деятельности и создать комфортную образовательную среду для каждого ученика.

ББК 88.3

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2021
Автор обложки: Моченова Маргарита Юрьевна

ISBN 978-5-94051-248-6

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
I. ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИИ	7
1.1. Принцип единства аффекта и интеллекта	9
1.2. Модели эмоционального интеллекта	12
1.3. Эмоциональный интеллект и другие виды интеллекта	27
1.4. Гендерные различия эмоционального интеллекта	30
II. ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	33
2.1. Инструменты психодиагностики эмоционального интеллекта	33
2.2. Принципы разработки методик психодиагностики эмоционального интеллекта	40
2.3. Программы формирования эмоционального интеллекта	43
III. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	47
3.1. Подростковый возраст в отечественных и зарубежных концепциях	47
3.2. Развитие эмоциональной сферы в подростковом возрасте	52
3.3. Связь эмоционального интеллекта с личностными компетенциями и метапредметными результатами обучения	54
3.4. Связь эмоционального интеллекта и soft skills (по результатам эмпирического исследования)	57
IV. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	63
4.1. Программа исследования	63
4.1.1. Этапы исследования	63
4.1.2. Методы и методики исследования	64
4.1.3. Характеристика выборки исследования	64
4.2. Описание результатов исследования	65
4.2.1. Гендерная идентичность изучаемой выборки	65
4.2.2. Гендерные различия эмоционального интеллекта старших подростков	68
4.2.3. Связь эмоционального интеллекта и академической успешности у старших подростков	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	90

ПРЕДИСЛОВИЕ

*«Заглушите в нас наши чувства, и мир станет для нас тусклым,
а жизнь блеклой и мертвенно безразличной»*

С. Л. Рубинштейн

*«Меня удивляет, что до недавнего времени мы так мало знали
о наших эмоциях, особенно с учетом важности той роли,
которую они играют в нашей жизни»*

П. Экман

Настоящая монография является результатом двухлетнего исследования эмоционального интеллекта, а также проблемы гендерных различий в эмоциональном интеллекте у старших подростков в условиях мегаполиса. Часть исследования была выполнена в рамках разработки проблемы эмоционального интеллекта совместно с итальянскими коллегами на факультете медицины и психологии отделения психологии процессов развития и социализации Первого Римского Университета La Sapienza.

Эмоциональный интеллект — это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений (Н. Холл), то есть способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими собственными, так и чужими (Д.В. Люсин).

Если ранее интеллектуальная сторона жизни человека противопоставлялась эмоциональной составляющей личности, то в настоящее время признается, что эмоция, как особый тип знания соотносится с такой категорией как интеллект и может дать человеку возможность быть более успешным во многих видах деятельности. Интеллект и эмоции способны объединиться в своей практической направленности и такая интеграция необходима для гармоничного развития личности.

Материал монографии структурирован следующим образом. Книга состоит из трех частей. В первой части речь идет о проблеме эмоционального интеллекта как в зарубежных, так и в отечественных концепциях, рассматриваются модели эмоционального интеллекта, а также гендерные различия в структурных компонентах эмоционального интеллекта. Во второй части дана характеристика психологических особенностей старших подростков. В третьей — представлены результаты исследования эмоционального интеллекта старших подростков. Особый акцент сделан на изучении гендерных различий в эмоциональном интеллекте в связи с академической успешностью.

ВВЕДЕНИЕ

Появление термина «эмоциональный интеллект» для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как умение разбираться в собственных чувствах, регулировать собственные эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей и пр. позволило соотнести его с идеей о единстве аффекта и интеллекта, высказанной Л.С. Выготским еще в начале XX века. Также в отечественной психологии связь мышления и эмоций отражена в концепциях С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.В. Зейгарник и др. Отечественные ученые говорили о связи аффекта и интеллекта, об эмоциях как движущих мотивах, побуждающих мышление, о роли эмоций в познавательных процессах. Интеллектуальные процессы неотделимы от эмоциональных (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), и выделение эмоционального интеллекта как особой, отдельной структуры весьма условно и служит для удобства изучения роли эмоций в познании и жизнедеятельности людей.

В дальнейшем проводились исследования влияния эмоционального интеллекта на успешность в различных видах деятельности (И.Е. Егоров, А.С. Петровская, С.П. Деревянко и др.), изучались структура и методы исследования эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, М.А. Мануйлова, Н.В. Ковригина, О.И. Власова, И.Н. Андреева, Т.П. Березовская, И.В. Плужников и др.).

Достаточно широко проблема эмоционального интеллекта разрабатывалась в рамках зарубежной психологии. Теория эмоциональной компетентности Д. Гоулмена, теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо, теория эмоционального интеллекта Н. Холла, некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она демонстрируют свои взгляды на понятие эмоционального интеллекта.

Если обобщить взгляды отечественных и зарубежных авторов на понятие эмоционального интеллекта, то данный феномен отражает способность человека понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, то есть способностью к пониманию и управлению своими эмоциями и воздействию на чужие.

В своих исследованиях Д. Гоулмен продемонстрировал, 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 дру-

гих людей» [41]. В подростковом возрасте развитие эмоционального интеллекта, как способности управлять своими эмоциями, достигая более высокого уровня саморегуляции и произвольности поведения значительно повышает успешность учебной деятельности и коммуникативные способности. В.П. Зинченко отмечал необходимость учитывать связь аффекта и интеллекта в образовании, говоря о том, что аффект задаёт направленность интеллекту, «ограничивает бесконечное число степеней свободы интеллекта», также и интеллект задаёт направленность аффекта, «сохраняет умные эмоции». Знание не может сложиться у ученика без аффекта, т.к. аффект неразрывно связан с действием, позволяющим не просто усвоить это знание, но сделать его индивидуальным, превратить его в понимание.

Феномен эмоционального интеллекта признается многими учеными, неоспоримы важность и необходимость развития составляющих его компонентов с целью повышения успешности во многих сферах деятельности.

Материал, представленный в монографии, может быть интересен практикующим психологам и использоваться в возрастно-психологическом консультировании, а также в коррекционно-развивающей работе с подростками.

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, в настоящее время происходит «обеднение и ограничение общения детей, в том числе и подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности» (Д. И. Фельдштейн, 2011). Необходимо наметить один из путей развивающей работы с подростками — развитию коммуникативных способностей. Что наиболее актуально для современных подростков, живущих в условиях компьютеризации, виртуального общения, когда при наличии достаточного количества контактов часто отсутствует возможность и способность осознавать собственные чувства, регулировать эмоциональную составляющую общения. Все это приводит к слабому уровню эмоциональной вовлеченности, а, по утверждению Терещук Е. И., способствует склонности к алекситимии, которая проявляется в трудности идентификации и описания собственных переживаний; сложности проведения различий между эмоциями и телесными ощущениями; снижении способности к символизации и пр.

I. ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИИ

В данной части монографии будут рассмотрено понятие эмоционального интеллекта в психологии, как в отечественных, так и в зарубежных концепциях, модели эмоционального интеллекта, а также гендерные различия в структурных компонентах эмоционального интеллекта.

В исследованиях эмоций и интеллекта выделить пять основных периодов (Дж. Майер):

- период с 1900 по 1969 гг., когда изучение эмоций и интеллекта были обособлены в определенной степени;
- период с 1970 по 1989 гг. в изучении отводилась равная доля влиянию познавательных процессов на эмоциональные;
- период с 1990 по 1993 гг. эмоциональный интеллект стал предметом многих исследований;
- период с 1994 по 1997 гг. это понятие было популяризировано.

С 1998 г. по настоящее время проясняется сущность этого понятия [8].

Появление и развитие тестов, изучающих логический, вербальный и социальный интеллект характеризует первый период. Интеллект не затрагивал в себе исследования эмоций, которые изучались обособленно.

Таким образом, попытка провести анализ взаимосвязи между познавательными и эмоциональными процессами можно отметить в области психологии мышления [8].

В развитии психологии мышления рассмотрение эмоциональных компонентов, дифференцирующих интеллектуальную сферу характерно для представителей раннего периода. Г. Майер выделил «судящее» мышление, а также эмоциональное мышление [86]. Такие качества, как потребности, чувства и воля являются ведущими для понимания эмоционального интеллекта. Отличительная черта эмоционального мышления — познавательный процесс отходит на второй план, в то время как фокусом эмоционального мышления является практическая цель.

Аффективное и интеллектуальное мышление было выделено в исследовании Т. Рибо (1905 г.) [99]. В свою очередь, анализ патологии и неврозов, позволил Э. Блейлеру выделить два вида мышления — аутистическое мышление и реалистическое мышление [99].

В начале XX в. исследователи переключаются на проблему интеллекта. Изначально в интеллектуальных исследованиях отсутствовала дифференциация. С точки зрения Ч. Спирмена, предложившего двухфакторную модель интеллекта, тесты на мышление способны измерить способность

G, которая является базовой и отражает мыслительные способности, характеризующие субъекта [45].

Далее А. Айзенк интерпретировал фактор G как скорость переработки информации ЦНС, проявляющаяся в виде темпа умственной деятельности. Далее им был введен фактор B. Данный фактор характеризовал predisposition, креативность человека. Благодаря такому рассмотрению ментальная энергия преломляет определенные формы взаимодействия [1].

Первоначально Ч. Спирмен считал, что интеллект не зависит от особенностей личности и включает в себя только интеллектуальные качества. Тем не менее, двухфакторная модель, предложенная впоследствии, дала обоснование иерархической модели интеллекта. Групповые факторы были им помещены между факторами В и Б [133].

Л.Л. Терстоун один из первых выдвинул предположение о том, что интеллект — это не только механизм, который позволяет структурировать информацию, но и регулирует активность поведения [27]. Интеллект наделяется регулирующей функцией потребностно-аффективной сферы.

Одно из самых первых исследований, создавших предпосылки для введения понятия «эмоциональный интеллект», было проведено Р. Торндайком, который выделил социальный интеллект как «способность понимать других и действовать или вести себя мудро по отношению к окружающим» [127]. Р. Торндайк изучал данный вид интеллекта предъявляя картинки с выражением эмоций на лицах, где испытуемому было необходимо вербально интерпретировать эмоцию, предъявляемую на картинке [127].

Д. Векслер в 1939 году выделил различные виды мышления, позиционируя их как компоненты общего интеллекта. Векслером были выделены компоненты общих способностей: общая работоспособность психики, аффективно-регулятивные компоненты, благодаря которым человек на протяжении более длительного периода времени удерживается в сфере значимой для него проблемы [114]. Также, Векслер упоминал социальные и эмоциональные способности, которые, к сожалению, не были включены в тесты Векслера.

В дальнейшем Р.В. Линнер выявил закономерность, объясняющую факт того, что эмоции поддерживают и направляют деятельность человека, таким образом он заключил, «эмоциональная мысль» вносит вклад в «логическую мысль» и мышление в целом. Далее в процессе изучения соотношения и взаимодействия эмоций и интеллекта формируются два противоположных направления. В первом случае авторы делают акцент на познавательном развитии, которое с их точки зрения детерминирует эмоциональные процессы. Во втором случае — исследуется вклад эмоциональных процессов в когнитивную деятельность. Задача подробно рассматривать два данных подхода не стоит, однако, необходимо более подробно рассмотреть взаимодействия эмоциональной и интеллектуальной сфер личности в рамках отечественной психологии.

1.1. Принцип единства аффекта и интеллекта

Идея единства аффекта и интеллекта, принадлежащая Л.С. Выготскому, является основой представлений о регуляции психических процессов. Основной трудностью и проблемой традиционной психологии являлось понимание интеллекта и аффекта как различных и не взаимосвязанных вещей [34].

Эмоциональные проявления напрямую зависят от того, как понимает ситуацию сам человек. «Аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются» [34, с. 220]. При этом, поскольку наше мышление является мотивированным, то соответственно, мысль вытекает из определенного аффективного побуждения [32]. «Мысль — не последняя инстанция. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [31, с. 67]. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону» [31, с. 72]. Л.С. Выготский считает, что «аффективные и интеллектуальные процессы представляют собой единство, но оно не есть неподвижное и постоянное единство. Оно изменяется. И самым существенным для всего психологического развития ребенка как раз является изменение отношений между аффектом и интеллектом» [29].

Л. С. Выготским были также изучены процессы развития и возникновение закономерности взаимодействия аффекта и интеллекта. Младенческий возраст характеризуется тем, что все психические процессы и функции слиты и не дифференцируемы. Для детей младенческого возраста характерно не разделение действий и аффектов. Кризис трех лет характеризуется тем, что возникает «новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции» [34, с. 966].

Кризис семи лет, характерен тем, что «в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент» [34, с. 991]. Происходит обобщение переживаний и «у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний». «Весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраи-

вается». Появляются такие новообразования как самолюбие, самооценка; становится возможной внутренняя борьба, «противоречия переживаний и выбор собственных переживаний» [34, с. 99].

Упорядочиванию мира собственных переживаний способствует переход ребенка к подростковому возрасту, где мышление формируется в понятиях [32]. А.Н. Леонтьев рассматривал мышление как деятельность, имеющую «аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность» [72]. Более глубокой основой пристрастности деятельности являются личностные смыслы. Функция эмоций как раз и состоит в «наведении субъекта на их действительный источник, в том, что они (эмоции) сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни...» [72, с. 38]. Необходимо отметить, что значимым необходимо считать, что источником эмоций признается смысловое образование, эмоция выступает в качестве «презентации» личностных смыслов в сознание человека. Благодаря такому взаимодействию возможна регуляция собственной деятельности. Мышление подобно деятельности — то есть реализация мыслительных процессов возможно в категории действий. Действия развивают и формируют смысловые образования. То есть развитие и взаимодействие смыслов, определяют эмоции, которые возникают в процессе мыслительной деятельности [72].

Известный отечественный психолог А.Р. Лурия изучал развитие представлений о связи аффективных и мыслительных процессов, а также их взаимодействие с нейрофизиологическими процессами.

Существовавшая теория о возможности узкой локализации психических функций была отвергнута и, благодаря исследованиям А.Р. Лурии удалось вынести и доказать гипотезу о соотношении психических и мозговых процессов. Эта теория о «системной динамической локализации высших психических функций» [108].

С.Л. Рубинштейн, указывал о наличии тесной взаимосвязи эмоций и мышления — «...мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция — единство эмоционального и интеллектуального... Когда мы говорим об интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессах, речь, собственно, идет о характеристике единых и в то же время многообразных психических процессов по преобладающему в каждом таком процессе интеллектуальному, эмоциональному или волевому компоненту» [28, с. 249; 113].

Эта идея касается практически всех взглядов С.Л. Рубинштейна, который считал единицей психического акт отражения объекта внешнего мира активным субъектом. Такое отражение предполагает некое сочетание и единство двух противоположных реальностей — отношения и знания, аффективного и интеллектуального. В данном случае каждая из них может выступать как преобладающая. Исходя из методологии, С.Л. Рубинштейн характеризует принцип единства мышления и эмоций, тем не менее в кон-

кретных исследованиях автора по психологии мышления данный принцип не отразился [28, с.133].

Б.В. Зейгарник привнесла в психологию представления о том, что не существует мышления, которое не взаимосвязано с мотивационными аспектами, чувствами, переживаниями, эмоциями, то с особенностями личности. То есть, можно заключить, что Б.В. Зейгарник также придерживалась идеи о единстве аффекта и интеллекта [48]. Продолжая идею о взаимодействии аффекта и интеллекта, О.К. Тихомиров выдвигает понятие «эмоционального мышления». Этот термин можно соотнести с термином «эмоциональный интеллект» и считать его аналогом [128; 129; 132].

О.К. Тихомиров проводил экспериментальные исследования, посвященные эмоциональным процессам, которые возникают в творческой деятельности. Было доказано существование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности — с мыслительными процессами связаны все основные эмоциональные проявления, которые выполняют функцию регулятора. Эти процессы можно было наблюдать в экспериментах в процессе эмоциональной активации при решении заданий, а также в предвосхищении, которое носило эмоциональный характер [132]. Одной из существенных концепций, разработанной В.В. Лебединским, является концепция об уровневой системе регуляции эмоций [14]. С его точки зрения — эмоции несут в себе важную функцию. В первую очередь — это адаптация к окружающей среде. В.В. Лебединский говорил о том, что аффективная сфера выполняет две основные функции:

1. организации решения реальных жизненных задач, «непосредственно формирование адаптивного поведения».

2. организацией саморегуляции, а именно «обеспечением и поддержанием необходимого тонуса и стабилизации динамики аффективных процессов» [70].

Таким образом, аффективная сфера — многоуровневая система, которая решает несколько разных задач, поддерживая возможности адаптации.

В своей концепции, В.В. Лебединский опирается на идеи Л.С. Выготского о том, что ступени организации поведения надстраиваются друг над другом и существует «своеобразная геология в развитии генетически наличных пластов в поведении» [68; 69]. Таким образом, основная идея состоит в том, что «низшие слои не уничтожаются, а продолжают жить в высших как их подчиненная инстанция» [70, с. 26].

В.В. Лебединский рассматривает аффективную сферу в виде системы адаптивных смыслов переживаний, изменяющих наше сознание и дающих форму приспособительному поведению. В русле данной системы автор выделяет пять уровней функционирования аффективной сферы:

- уровень оценки интенсивности средовых воздействий,
- уровень аффективных стереотипов, уровень аффективной экспансии,

- уровень базальной аффективной коммуникации, уровень символических регуляций.

Уровни, представленные выше сформировались в процессе эволюции, в приспособлении и регуляции поведения каждый из этих уровней играет свою определенную роль, также и в приспособлении человека к внешнему миру и меняющимся условиям. Если работа всех уровней согласована, адаптация проходит успешно. Преобладание или упадок одного из уровней отразится на всей системе и может привести к нарушению всей существующей системы [88].

1.2. Модели эмоционального интеллекта

В данном параграфе рассмотрены основные модели эмоционального интеллекта, представленные в отечественных и зарубежных исследованиях.

Дж. Мэйер и П. Сэловей, авторы понятия эмоционального интеллекта, утверждают, что на данный момент разработанные теории можно разделить на два класса: смешанные модели и модели способностей [166; 127].

Смешанные модели можно объединить с помощью понятий эмоционального интеллекта, когнитивных способностей, а также личностных характеристик.

Модели способностей рассматривают эмоциональный интеллект в виде группы когнитивных способностей относительно точной обработке эмоциональной информации.

Дж. Мэйер и соавторы предложили основную модель эмоционального интеллекта как способности [11].

Эмоциональный интеллект интерпретируется как способность понимания эмоций и эмоциональных знаний, а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности, способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний: «Человеческое мышление не ограничивается рассудочной калькуляцией. Хотя взаимосвязи эмоций и интеллекта очень разнообразны, лишь некоторые из них делают нас по-настоящему умнее. И эту довольно ограниченную сферу взаимного пересечения и влияния можно определить как эмоциональный интеллект» [41, с. 87].

Эмоциональный интеллект в русле данной модели определяется как набор иерархически организованных когнитивных способностей, которые связаны с переработкой информации.

Их можно объединить в четыре «ветви»:

- восприятие эмоций.
- понимание эмоций
- повышение эффективности мышления с помощью эмоций.
- управление эмоциями (Дж. Мэйер с соавт., 1997).

Рассмотрим каждую из них более подробно: восприятие эмоций — как способность улавливать эмоции по лицевой экспрессии, позам, жестам, голосу и другим невербальным признакам, так же сюда можно отнести способность знать и понимать собственные эмоции. Основной аспект эмоционального интеллекта — восприятие эмоций, благодаря ему появляется возможность всей последующей обработки эмоциональной информации.

Использование эмоций — это способность использовать эмоции для стимуляции различных видов когнитивной активности, таких как размышления и решение проблемы.

Данную способность можно представить на примере. Допустим, перед человеком стоит трудная и утомительная задача, которая требует длительных размышлений и внимания к деталям, за короткий промежуток времени. Какое эмоциональное состояние может помочь в данной ситуации? Прибывая в немного сниженном настроении выполнять аккуратную, внимательную, методичную работу, становится проще. Так же, хорошее, счастливое настроение может стимулировать творческое мышление. Человек эмоционально интеллектуальный, способен использовать изменения своего настроения для того, чтобы лучше решать поставленные задачи.

Понимание эмоций - способность понимать язык эмоций, оценивать сложные отношения между эмоциями, способность определять разницу между эмоциями (например, между счастьем и восторгом). Помимо того, третья ветвь предусматривает способность к пониманию и описанию, как эмоции изменяются со временем (например, как шок превращается в горе). управление эмоциями — проявляет способность к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей.

Иными словами, эмоции управляются в контексте задач индивида и осознания социальной ситуации. Эмоционально интеллектуальный политик способен увеличить свою собственную злость и при этом может использовать ее для произнесения пламенной речи, способную вызвать праведный гнев в других людях [75].

Очередность ветвей начиная с восприятия эмоций переходя к управлению ими, показывает степень интегрированности способности совместно с другими психологическими подсистемами и личностью в целом. Таким образом, восприятие эмоций (ветвь 1) и способность эмоций фасилитировать мышление (ветвь 2) являются относительно обособленными областями обработки информации. В то же время, управление эмоциями должно быть интегрировано с потребностно-мотивационной сферой личности.

Между тем, порядок ветвей отражает последовательность развития способностей от простых к более сложным, при этом для того, чтобы формировать более сложные способности, необходимо сформировать базу, состоящую из более простых способностей. К примеру, способность распознавать эмоции (ветвь 1) является необходимой для того, чтобы сформировать способность преобразовывать эмоции в целях решения задач

(ветвь 2). В совокупности, эти две способности являются основой для способности понимания причин эмоций (ветвь 3).

Последовательное освоение приведенных способностей дают возможность освоить способность управления собственными эмоциями и эмоциями других людей (ветвь 4). Дж. Мэйер с соавторами представляет эмоциональный интеллект в виде устойчивой способности, таким образом авторы придерживаются мнения о том, что повысить уровень эмоционального интеллекта практически невозможно. Также авторы данной модели считают, что совокупность эмоциональных знаний, которыми оперирует интеллект, может быть увеличена в процессе обучения [8].

В понимании Дж. Мэйера, диагностический аппарат, который направлен на измерение эмоционального интеллекта, представляет собой тест, который состоит из заданий, которые имеют как правильные, так и ошибочные ответы [111; 167]. Вместе с коллегами им был разработан тест MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Test), который достаточно быстро был преобразован в более короткий и удобный тест MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Тест MSCEIT состоит из 141 задачи и измеряет описанные выше ветви эмоционального интеллекта (восприятие эмоций, повышение эффективности мышления с помощью эмоций, понимание и регуляция эмоций) [111; 165; 127].

Задачи, которые предлагаются в данной методике, можно сопоставить по структуре с теми задачами, с помощью которых можно определить интеллект в его привычном понимании. Они имеют правильные и неправильные ответы. Примеры таких задач из теста MSCEIT, адаптированного А.С. Петровской (2007) мы приведем далее:

Раздел F

Выберите степень соответствия вашего чувства каждому из предложенных вариантов ответа.

1. Представьте, что Вы забыли навестить близкого друга, который серьезно болен. В середине дня Вы вспоминаете, что собирались к нему в больницу.

- Насколько чувство вины похоже на следующее?
- холодное совсем не похоже 1 2 3 4 5 очень похоже
- синее совсем не похоже 1 2 3 4 5 очень похоже
- сладкое совсем не похоже 1 2 3 4 5 очень похоже

Раздел H

2. Оцените эффективность каждого ответа в следующих ситуациях. Иван очень разозлился, что друг ничего не сказал. Чтобы показать свое недовольство Иван решил игнорировать друга, пока тот сам не спросит, в чем дело. Иван подумал, что, если друг ничего не скажет, это подтвердит, что с ним не стоит общаться.

- очень неэффективно
- несколько неэффективно
- нейтрально
- несколько эффективно
- очень эффективно

На примере видно, что каждое задание имеет четыре варианта ответа, один из которых должен выбрать испытуемый. Тест проводился на большой выборке стандартизации, которая была репрезентативной по отношению к населению США. К каждому варианту ответа приписывался балл, который соответствует доле испытуемых в выборке стандартизации, которые выбрали этот ответ.

Присваиваемый балл за ответ равен 0.26, если ответ А в определенном задании выбрало 26% выборки стандартизации. Кроме способа подсчета баллов экспертных оценках, был применен другой способ, основанный на работе консенсуса.

В данном случае балл, который присваивался тому или иному ответу, соответствует доле относительно небольшой группы экспертов, выбравшей этот ответ [111; 167].

Становится ясно, что определение методики подсчета баллов — это наиболее серьезная проблема тестов, которые направлены на измерение эмоционального интеллекта. Главная трудность в том, чтобы понять на каком основании и какой вариант ответа можно считать правильным. Подсчет баллов, который проводится на основе консенсуса выборки стандартизации может попросту выражать представления или же предрассудки относительно эмоций; характерные в рамках данной культуры. Не до конца ясно, каким образом выбирать экспертов, мнение которых относительно эмоций можно считать по-настоящему авторитетным, таким образом подсчет баллов на основе экспертных оценок, также можно считать сомнительным [111; 167].

В общем можно считать, что тесты эмоционального интеллекта обладают качественными психометрическими характеристиками. Несмотря на то, что надежность отдельных субтестов проявляет себя как невысокую, подсчет баллов на основе консенсуса или же на основе экспертных оценок может дать приемлемые показатели надежности. Ретестовая надежность общих баллов по М8 CEIT, замеренную с промежутком в три недели, можно считать достаточно высокой ($r=0,86$) [166].

Мэйер, Сэловей и Карузо рассматривали ЭИ в виде способности, тем самым подходу к измерению эмоционального интеллекта с помощью задач, которые имеют, как правильные, так и неправильные ответы. Опросниковые методы способны отражать только лишь самовосприятие, которое может и не соответствовать реальному уровню развития способностей, таким образом авторы указывают на то, что применение опросниковых методов для измерения эмоционального интеллекта неправильно. Также чело-

веку может быть трудно адекватно ответить на подобные вопросы, в случае плохого понимания собственных эмоций, поскольку они подразумевают высокий уровень самопонимания. Исследования показали, что существует только низкая корреляция между данными об уровне развития интеллекта, полученными с помощью традиционных тестов на интеллект и с помощью опросников-самоотчетов, на них и ссылаются авторы [111; 166; 167].

Смешанные модели эмоционального интеллекта Эмоциональный интеллект — это сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик, что соответствует представлениям двух известных исследователей в области эмоционального интеллекта — Д. Гоулмена и Р. Бар-Она, [40; 154; 155; 157].

Концепция Д. Гоулмена.

Роль эмоционального интеллекта в лидерстве и в структуре социального интеллекта рассматривает Д. Гоулмен [41; 42]. По словам автора, эмоциональный интеллект — это «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [42, с. 23].

В своих исследованиях автор представляет эмоциональный интеллект как интеллектуальную способность, опираясь на одного из авторитетнейших исследователей в данной области Д. Векслера. Согласно Векслеру «интеллект есть умение действовать целенаправленно, рационально и эффективно с целью достижения успеха в данных условиях» [106, с. 44].

«Стоит ли говорить, — пишет Д. Гоулмен, — что такая трактовка подразумевает не только мыслительный процесс, в строгом смысле этого слова, но и множество внешнеинтеллектуальных факторов» [42, с. 75]. Таким образом, базовым компонентом эмоционального интеллекта можно считать идентификацию эмоций, она же и является предпосылкой для того, чтобы управлять ими, таким образом структура эмоционального интеллекта, по словам автора является иерархичной. Способность продуцировать эмоциональные состояния, которые приводят к успеху, является одним из аспектов управления эмоциями. Три приведенные способности являются базовыми для формирования четвертой: входить в контакт и поддерживать хорошие взаимоотношения [127].

Структура эмоционального интеллекта включает: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями после того, как ее доработал Д. Гоулмен.

В самосознание включаются способности к эмоциональному самоосознанию, точной самооценке, уверенности в себе.

Самоконтроль как контроль эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм.

Социальное понимание включает способности к сопереживанию, деловой осведомленности и предупредительности.

Управление взаимоотношениями осуществляется за счет способностей к воодушевлению, влиянию, помощи в самосовершенствовании, содействию изменениям, урегулированию конфликтов, командной работы и сотрудничества [41; 127].

Данные свойства отражают различную направленность, и могут быть выражены неравномерно, так же при этом находиться в отрицательной взаимосвязи. Как пример, связь между умением влиять на других людей и уровнем самопонимания.

Можно отметить, что структура эмоционального интеллекта различна если описывать ее с точки зрения разных категорий людей. Во время описания качеств, которые необходимы профессиональному преподавателю или же успешному лидеру в ходе управленческой деятельности, возможно выявить некоторые различия в перечне способностей эмоционального интеллекта.

Д. Гоулмен подробно рассматривает эмоциональный интеллект с точки зрения руководительской деятельности. Так как эмоции обладают большей силой и в моменты опасности эмоциональные центры способны подчинить себе всю свою мыслительную деятельность, в этой деятельности первостепенную роль он уделяет эмоциональным процессам, а второстепенную роль отводит когнитивной составляющей.

Помимо того, автор считает, что эмоциональный интеллект имеет потенциал к развитию. Факт о том, что нервные пути мозга продолжают развиваться вплоть до середины человеческой жизни, является одним из фактов, которые можно привести в сторону данной позиции. Таким образом можно считать возможным и эмоциональное развитие, которое проявляется в сознательном регулировании эмоций [160].

Мультиоченочный опросник эмоциональной компетентности был разработан Д. Гоулменом и Р. Бояцис (Emotional Competence Inventory) для организаций [160]. Опросник измеряет такие характеристики как: самосознание, самоуправление, социальное сознание, социальные навыки. Опросник заполняется самим испытуемым и его коллегами числом до 15 человек.

В сторону данного опросника часто поступает критика, это происходит потому, что он скорее направлен на измерение компетентности в лидерстве, нежели конкретно эмоциональный интеллект, а также потому, что его эффективное использование подразумевается только в рамках менеджмента [41; 42].

Концепция Р. Бар-Она.

Концепция Р. Бар-Она может являться иным примером смешанной модели эмоционального интеллекта. С точки зрения автора, эмоциональный интеллект — это «множество некогнитивных способностей и навыков, влияющих на способность успешно справляться с требованиями и давлением окружения» [93, с. 48] (рис. 1).



Рис. 1. Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она

«Какие качества помогают человеку достигать успеха в жизни?» Отвечая на данный вопрос, Р. Бар-Он провел анализ психологической литературы и определил следующие пять компонентов эмоционального интеллекта:

- внутриличностные навыки (эмоциональное самоосознание, уверенность в себе, самонаблюдение, самоактуализация, независимость);
- межличностные навыки (межличностные отношения, социальная ответственность, эмпатия);
- приспособляемость (решение проблем, тестирование реальности, гибкость);
- управление стрессом (толерантность к стрессу, контроль импульсивности);
- общее настроение (счастье, оптимизм) [93].

При более подробном рассмотрении (например, самосознание) среди описываемых компонентов мы можем обнаружить способности, которые предполагают участие и мыслительных процессов, не смотря на определение автором эмоционального интеллекта как совокупности некогнитивных способностей. Таким образом, в одну модель включаются и когнитивные, и некогнитивные способности [155].

Р. Бар-Он разработал опросник, который направлен на измерение EQ (Emotional Quotient Inventory -EQ-i) [155]. Изначально разрабатывался для эмпирической проверки авторской теории детерминант позитивного психологического благополучия. Но в итоге был сформирован подход, позволяющий описать и количественно оценить некогнитивные умения и навыки, влияющие на способность индивида успешно совладать с требованиями окружения и психологического благополучия (эмоционального здоровья).

Приведенный опросник направлен на измерение пяти основных компонентов эмоционального интеллекта:

Внутриличностный интеллект представляет собой знание об эмоциях, способность понимать и выражать эмоции (шкалы «эмоциональное само-

сознание», «напористость/настойчивость», «самоуважение», «независимость», «самоактуализация»).

Межличностный интеллект представляет собой способность осознавать, понимать и принимать чувства других (шкалы «эмпатия», «социальная ответственность», «межличностные отношения»).

Адаптируемость представляет собой способность приспособливать чувства, мысли и поведение к изменяющимся условиям и ситуациям, а также управлять этими изменениями (шкалы «реалистичность», «гибкость», «решение проблем»). Регуляция стресса включает шкалы «стрессоустойчивость», «контроль импульсивности».

Общее настроение определяется шкалами «оптимизм», «счастье». Большим преимуществом данного опросника является его высокая надежность и валидность, а также то обстоятельство, что опросник имеет детскую версию — для тестирования детей и подростков от 6 до 18 лет.

В смешанных моделях эмоционального интеллекта был разработан еще ряд диагностических инструментов, которые также являются опросниками. Такое положение связано с тем, что авторы рассматривают эмоциональный интеллект как сочетание интеллектуальных способностей и личностных характеристик, а для измерения личностных черт в психологии традиционно применяются именно опросники:

ECI (Emotional Competence Inventory-360). Данная методика определяет: самосознание, управление своими эмоциями, осознание социальных взаимодействий, социальные навыки.

EO-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory). Данная методика определяет: внутриличностный ЭИ, межличностный ЭИ, адаптацию, управление стрессом, общее настроение [91].

SSRI (Schutte et al. Self-Report Index). Тест представляет собой иерархическую модель ЭИ, состоящую из 4 «ветвей»

TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) [111]. Шкалы этих опросников демонстрируют хорошую критериальную валидность, однако примечательно, что эти шкалы не очень похожи друг на друга.

Приведенные ранее подходы к пониманию и, что важнее, к диагностике ЭИ могут вызвать ряд критических замечаний. Данные опросники не могут быть применены для того, чтобы объективно измерить эмоциональный интеллект потому, что они, по сути, отражают только лишь самовосприятие, которое не всегда соответствует реальному уровню развития способностей, данное положение является критикой опросниковых методов измерения эмоционального интеллекта. Помимо того, если человек плохо понимает собственные эмоции, ему будет сложно адекватно ответить на подобные вопросы, так как они подразумевают высокий уровень самопонимания [94; 109]. Так же стоит заметить, что в понятие эмоциональный интеллект уже включены известные личностные характеристики, соответственно, стоит рассмотреть вопрос о новизне понятия ЭИ.

Были рассмотрены зарубежные модели эмоционального интеллекта, который может пониматься как способность к регуляции и опознанию собственных эмоций и эмоций других людей. Среди авторов, которые занимались изучением эмоционального интеллекта, нет однозначного взгляда на содержание данного конструкта. Можно привести пример двух основных подходов к пониманию и измерению ЭИ — модели способностей и смешанные модели. Таким образом, с одной точки зрения понятие эмоциональный интеллект может рассматриваться в виде набора иерархически организованных когнитивных способностей, которые связаны с переработкой эмоциональной информации. С этой стороны он может измеряться путем тестов, которые имеют правильные и ошибочные ответы. С другой точки зрения, понятие эмоциональный интеллект может пониматься как набор когнитивных способностей и личностных характеристик. Исходя из этого положения основным методом диагностики можно считать опросники, которые основаны на самоотчетах.

Следует отметить, что сегодня отечественными авторами активно развивается концепция эмоционального интеллекта. Тем не менее, как в российской психологии, так и в зарубежных моделях отмечается отсутствие единой трактовки данного понятия.

В рамках отечественной психологической науки впервые понятие эмоционального интеллекта было использовано Г.Г. Тарковской (1999). Затем понятие и феноменологию эмоционального интеллекта продолжают исследовать Д.В. Люсин (2000), Э.Л. Носенко. Н.В. Коврига (2003), Г.В. Юсупова, М.А. Мануйлова (2004), О.И. Власова (2005), Т.П. Березовская (2006), А.П. Лобанов, И.Н., Андреева (2004), А.С. Петровская (2007), В.В. Гризодуб (2009), И.В. Плужников (2010) и другие. Исследования авторов затрагивают изучение различных аспектов эмоционального интеллекта и его связи с теми или иными параметрами адаптации [8; 37; 75; 127].

Опираясь на идеи Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д.Карузо (1999), Г. Г. Гарскова описывает понятие «эмоциональный интеллект». Для использования понятия эмоциональный интеллект было принято два основания: интеллект и эмоции. Г.Г. Гарскова говорит о том, что эмоции отражают отношение человека к различным сферам жизни и к самому себе, а интеллект, соответственно, служит для того, чтобы понимать эти отношения.

Таким образом, «эмоции могут быть объектом интеллектуальных операций. Данные операции осуществляются в форме вербализация эмоций, основанной на их осознании и дифференцировке» [37, с. 25]. Таким образом, согласно представлениям Г.Г. Гарсковой, эмоциональный интеллект — это «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [37, с. 26].

Помимо этого, автор говорит о необходимости компонентного эмоционального интеллекта и понимания эмоций субъектом. Следовательно,

конечным продуктом эмоционального интеллекта становится «принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл» [37, с. 26]. Эмоциональный интеллект отражает внутренний мир, а также его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью, отличаясь от абстрактного и конкретного интеллекта, отражающих закономерности внешнего мира.

Опираясь на уже существующие западные исследования эмоционального интеллекта, Д.В. Люсин предлагает собственную модель. Эмоциональный интеллект рассматривается им в виде способности к пониманию собственных и чужих эмоций, а также управлению ими (Люсин, 2000). Способность к пониманию эмоций предполагает, что человек способен распознать эмоции как у себя, так и у другого человека. Данная способность предполагает умение идентифицировать эмоции, иными словами, устанавливать, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, как следствие, найти для нее некоторое словесное выражение. Помимо прочего, эта способность отражает понимание причины, которая вызвала ту или иную эмоцию, и последствия, к которым она может привести.

Способность управлять эмоциями говорит о том, что человек способен контролировать интенсивность эмоций, контролировать внешнее выражение эмоций так же при возникновении необходимости может вызвать ту или иную эмоцию [75]. Способность к пониманию эмоций и способность к управлению эмоциями может быть направлена на собственные эмоции и эмоции других людей, таким образом Д. В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект на внутриличностном и межличностном уровнях. Далее В.Д. Люсиным совместно с О. О. Мариотиной и А. С. Степановой концепция ЭИ была дополнена. Таким образом эмоциональный интеллект включает в себя:

Когнитивные способности (скорость и точность обработки эмоциональной информации).

Представление об эмоциях как о ценности и как об источнике информации о себе и других людях и т.д.

Особенности эмоциональности, как характеристики эмоциональной устойчивости, эмоциональной чувствительности и т.д. [127].

М.А. Манойлова рассматривает эмоциональный интеллект как интегральное понятие, которое состоит из эмоций, интеллекта и воли. Эмоции, как психические процессы и состояния, которые связаны с инстинктами, потребностями, мотивами, отражающие в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [127].

Интеллект - способность к пониманию, познанию и решению проблем, которая определяет успешность деятельности. Воля — способность действовать относительно направления сознательно поставленной цели, при

этом преодолевая внутренние препятствия, иными словами, свои желания и стремления [127]. Таким образом, воля в эмоциональном интеллекте может пониматься как средство подчинения эмоционального интеллектуальному. Следовательно, воля объединяет эмоции и интеллект в концепции эмоционального интеллекта. Цель эмоционального интеллекта есть преобразование и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта.

Видный российский психолог В.Д. Шадриков при рассмотрении понятия «эмоциональный интеллект» определяет его как зауженное понятие «интеллекта». Как считает автор интеллект — это «системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющего на другие способности» [148, с. 45]. При рассмотрении понятия эмоциональный интеллект автор упоминает методологический принцип С.Л. Рубинштейна, на который, но опирается, о единстве знания и переживания. Таким образом, по мнению автора, эмоциональный интеллект есть обусловленность интеллекта эмоциями, чувствами и переживаниями.

Таким образом, интегрируя концепцию автора об интеллекте и методологическом принципе С.Л. Рубинштейна, эмоциональный интеллект можно понимать в ключе системного проявления познавательных и эмоциональных способностей с целью обработки различных видов информации разными путями в различных формах поведения и деятельности [148].

В рассмотренных далее отечественных исследованиях, понятие эмоционального интеллекта теоретически обосновано и приведено в виде метакогнитивной способности. (А.С. Петровская, 2007, Плужников И.В., 2010) Авторы опираются на теоретические представления Л. Нельсона, Л. Нарренса, В. Райла, Р. Клоуе, Дж. Флейвелла о метакогнитивных способностях. [106; 126]. С точки зрения авторов данного подхода, метакогнитивные действия можно характеризовать как знания относительно функционирования мышления, так и как умение контролировать и регулировать направление процесса мышления.

Эмоциональный интеллект рассматривается в диссертационном исследовании И.В. Плужникова (2010) в виде «специальной мета-способности, состоящей из организованных по иерархическому принципу способностей восприятия, понимания и регуляции эмоциональных состояний, которые реализуют свои функции в особой деятельности. Основной задачей данной деятельности можно назвать максимально точное и эффективное отражение как собственных, так и чужих эмоций для того, чтобы успешно управлять ими в целях и задачах другой, более общей деятельности, например, профессиональной, деятельности общения, переживания» [102, с. 14].

В предложенной автором клинико-психологической модели эмоционального интеллекта описаны механизмы его функционирования. Завершая литературный анализ трактовок эмоционального интеллекта, стоит сказать о существовании синтетической концепции эмоционального интеллекта [7].

Таким образом, И.Н. Андреева все имеющиеся подходы к пониманию эмоционального интеллекта совмещает в рамках одной синтетической теории. Теория В.Д. Шадрикова о способностях человека служит опорными концептуальными положениями для автора. И.Н. Андреева вслед за В.Д. Шадриковым определяет способности в трех измерениях: индивид, субъект деятельности, личность. С точки зрения В.Д. Шадрикова, способности индивида отражать природную сущность. Способности субъекта деятельности можно понимать в ключе проявления способностей индивида в определенной конкретной деятельности. Способности человека как личности представляют собой свойства личности, определяющие социальную успешность, своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности [147]. В результате, И.Н. Андреева предлагает следующую систему иерархического строения ЭИ, представленную в таблице [7] (таблица 1).

Таблица 1

Система иерархического строения эмоционального интеллекта

Уровни интеллекта	ЭИ в рамках данной	Проявления эмоционального интеллекта	Результаты развития ЭИ
Интеллект индивида	ЭИ как способность (свойство функциональной системы)	Эмоциональность, активность, «эмоциональная беглость», эмоциональная устойчивость, сензитивность, экстраверсия.	Возможность точно различать эмоции, понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять собственными и чужими эмоциями.
Интеллект субъекта деятельности	Эмоциональная компетентность	Осведомленность в сфере эмоций, содержательный индивидуальный словарь эмоций, фасилитация мышления, эффективная эмоциональная саморегуляция.	Эффективность деятельности в системе «человек- человек», во взаимодействии с другими людьми.
Интеллект личности	ЭИ как черта личности (эмоциональная креативность)	Ответственность за собственное эмоциональное благополучие, адекватные ментальные репрезентации внутренних и внешних эмоциональных явлений, эмоциональная культура.	Стрессоустойчивость, открытость эмоциональному опыту, стилистический эмоциональный интеллект, эмоционально-интеллигентное поведение.

Как может быть видно из таблицы, все способности ЭИ рассматриваются автором на трех уровнях.

Помимо этого, с точки зрения И.Н. Андреевой данный подход к иерархической структуре эмоционального интеллекта во многом устраняет противоречие между сторонниками моделей способностей и представлений об эмоциональном интеллекте как черте личности, так как это различные уровни структуры ЭИ. Так же снимается вопрос о возможности повышения ЭИ, так как эмоциональная компетентность и эмоциональная креативность, сами собой представляют результаты его прижизненного развития [7].

Далее необходимо перейти к современным исследованиям эмоционального интеллекта. Актуальность исследований связи эмоционального интеллекта с управленческой деятельностью возросла за последние годы. Например, И.А. Егоров (2006) выявил взаимосвязь между высокими показателями коэффициента эмоционального интеллекта руководителей организаций и эффективностью управления [8]. Так же, в диссертационном исследовании А.С. Петровская (2007) выявила связь эмоционального интеллекта с процессуальными и результативными параметрами управленческой деятельности [97].

Т.П. Березовская (2006) определила, что развитие эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения возможно. С.П. Деревянко (2008) говорит об эффективности использования психологического тренинга в развитии эмоционального интеллекта. И.С. Степанов (2010) в диссертационной работе рассматривал психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности на примере лиц, которые занимают управленческую деятельность. Так же не менее активно изучается роль эмоционального интеллекта в рамках процесса межличностного взаимодействия (Д. Люсин, 2004; Е. Власова, 2005; М. Манойлова, 2006) [8].

Таким образом, была представлена основная часть отечественных работ, в которых рассматривается эмоциональный интеллект.

Также, как и в зарубежных исследованиях в рамках отечественной психологической науки отмечается разнородность подходов к изучению данного конструкта.

Экспериментальные исследования ЭИ базируются как на концепциях западных исследователей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Р. Карузо, Д. Гоумлан, Р. Бар-он, и др.), так и с точки зрения методологической базы современных исследований, которая является культурно-деятельностной традицией отечественной психологической школы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), представления о единстве аффективной и познавательной сфер психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник Е.Т. Соколова, и др.).

В итоге, стоит сказать, что отечественными психологами в исследованиях эмоционального интеллекта отмечается несколько тенденций. Вопросы, связанные с содержанием понятия эмоциональный интеллект сей-

час активно разрабатываются. Уже упоминалось, что авторы понимают его, исходя при этом из разных теоретических подходов и концепций, так же используют для оценки эмоционального интеллекта различные методы по содержанию (как тесты, измеряющие способности, так и опросники, измеряющие «самовосприятие» и личностные черты).

С точки зрения И.Н. Андреевой, можно отметить расширение и размывает границ, понятия эмоционального интеллекта. Данное положение может привести к «исчезновению» эмоционального интеллекта в понимании научной психологической категории [6].

Вопрос о положении эмоционального интеллекта в ряду других, схожих с ним клинико-психологических понятий, которые являются вариантами решения проблемы связи «интеллекта и аффекта» часто встречается в работах отечественных исследователей [102]. Такими понятиями являются «эмоциональная активность» (С.Н. Курек), «когнитивно-аффективный стиль личности» (Е.Т. Соколова и др.) и т.д.

Исследования, которые направлены на адаптацию и валидизацию западных методов диагностики эмоционального интеллекта сегодня активно ведутся и находят свое применение.

Из числа наиболее известных в России методов измерения эмоционального интеллекта можно перечислить следующие [120]:

Тест ЭМИн Д.В. Люсина.

Тест ЭМИн Д.Люсина разработан на основе авторской модели эмоционального интеллекта [121]. Тест состоит из 40 вопросов, которые группируются в 6 факторов.

1. Межличностный эмоциональный интеллект.
 - 1.1. Шкала М1. Интуитивное понимание чужих эмоций;
 - 1.2. Шкала М2. Понимание чужих эмоций через экспрессию;
 - 1.3. Шкала М3. Общая способность к пониманию чужих эмоций;
2. Внутриличностный эмоциональный интеллект.
 - 2.1. Шкала В1. Осознание своих эмоций;
 - 2.2. Шкала В2. Управление своими эмоциями;
 - 2.3. Шкала В3. Контроль экспрессии.

Методика измерения эмоционального интеллекта (А.В. Садокова, П.М. Воронкина).

Данная методика разработана А.С. Садовой и П.М. Воронкиной в 2007 г. Методика состоит из 46 вопросов измеряет следующие способности:

- 1) Эмпатия;
- 2) Понимание чувств;
- 3) Эмоциональная регуляция;
- 4) Использование эмоций в деятельности;
- 5) Пластичность [117].

Методика Н. Холла.

Широко применяется методика Н.Холла, представленная Е.П.Ильиным (2001).

Методика, состоящая из 30 утверждений, разбивающихся на 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность;
- 2) управление своими, эмоциями;
- 3) самомотивация;
- 4) эмпатия;
- 5) распознавание эмоций других людей [121].

Методика Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT).

Методика Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT), разработанная на базе более ранней модели Дж.Мэйера и П.Сэловея Н.Шутте. Состоящая из 33 утверждений, оценивающих три параметра:

- 1) оценка и выражение эмоций;
- 2) регулирование эмоций;
- 3) использование эмоций при решении проблем [121].

«Эмоциональный интеллект-2» (ЭмЮ-2).

ЭмЮ-2 - разработанная в России методика. Изначальная версия данного теста («Эмоциональный интеллект-1») была разработана Е.А. Орёл на основе западных исследований по данной теме (2004).

Последующая разработка теста («Эмоциональный интеллект-2») проводилась В.В. Одинцовой под руководством А.Г. Шмелева [121; 127]. Данная методика состоит из 66 вопросов и приведенных далее шкал:

Общая шкала (суммарный балл по всем шкалам).

Самоанализ и самозащита (шкала отражает способность респондента трезво оценивать свои сильные и слабые стороны, распознавать и понимать свои эмоции, умение выстраивать определенную «психологическую защиту» от неприятностей).

Самоконтроль (шкала отражает наличие у респондента внутренней мотивации, самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей).

Выражение эмоций (шкала отражает способность респондента адекватно выражать и контролировать свои эмоции и должным образом реагировать на проявления эмоций других людей).

Социальная чуткость (шкала отражает способность респондента правильно понять и оценить мотивы, стоящие за поведением окружающих его людей, и адекватно на них реагировать на основе этого понимания).

Самооценка чуткости (шкала отражает оценку респондентом собственных качеств: чуткости, проникательности, понимания мотивов поведения окружающих) [121].

Тест MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

Тест MSCEIT состоит из 141 задачи и измеряет следующие способности эмоционального интеллекта: восприятие эмоций, повышение эффективности мышления с помощью эмоций, понимание и регуляция эмоций.

Задачи, приведенные в тесте по структуре аналогичны тем задачам, с помощью которых определяется интеллект в его привычном понимании. Задачи имеют правильные и неправильные ответы. Тест MSCEIT адаптирован А.С. Петровской в рамках диссертационного исследования в 2007 г. [97; 102].

Отечественными учеными активно развивается проблема эмоционального интеллекта, однако, как и в зарубежной психологической науке, в отечественной психологии сегодня имеется многообразие теоретических подходов. Отечественные авторы, во время изучения эмоционального интеллекта, во многом используют как опору известные западные теории: модель способностей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), смешанные модели (Д. Гоумен, Р. Бар-Он, Ф. Данес, и др.). И так же используют основой для понимания содержания понятия эмоциональный интеллект работы отечественных ученых (Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и т.д.).

Относительно указанных выше теорий разрабатываются авторские концепции, трактующие по-своему понятие эмоциональный интеллект (Г.Г. Тарковская, Д.В. Люсин, И.В. Плужников и др.). В рамках современной отечественной науки такой неоднозначный, иногда противоречивый подход к изучению понятия эмоциональный интеллект приводит к некоторому размыванию границ его содержания.

1.3. Эмоциональный интеллект и другие виды интеллекта

В психологии, с появлением понятия «эмоциональный интеллект», возник вопрос о том, как связан эмоциональный интеллект с другими видами интеллекта — социальным и общим. Чем в большей степени объясняется успешность человека в межличностном взаимодействии, эффективность его деятельности? Связан ли эмоциональный интеллект с академическими достижениями и статусом личности в группе?

В настоящее время некоторые ученые приравнивают эмоциональный интеллект к социальному, другие понимают эмоциональный интеллект как подструктуру социального интеллекта [10; 123; 134].

Отметим, что, по мнению И.Н. Андреевой, эмоциональный интеллект не содержит общих представлений о себе и о других. Для решения каких-либо задач и для регуляции поведения используются представления о своих и чужих эмоциях. В отличие от социального, эмоциональный интеллект

включает глубинные эмоции, важные не только для социального, но и для личностного роста. «Эмоциональный интеллект соответствует традиционным критериям интеллекта: он операционализирован как интеллектуальная способность; представляя собой унитарную умственную способность, он коррелирует с другими видами интеллекта; эмоциональный интеллект обнаруживает зависимость от возраста, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней зрелостью. В основе функционирования эмоционального интеллекта лежат следующие механизмы: эмоциональность, управление эмоциями, центральные механизмы. Процессы, на которых основано функционирование эмоциональный интеллект, требуют дальнейшего изучения» [10, с. 62].

Как было отмечено выше, эмоциональный интеллект представляет собой умственную способность. По словам Д.В. Ушакова: «общий интеллект может служить образцом для исследователей социального и эмоционального интеллекта как конструкт, измеряемый с максимально возможной для психологов надежностью, обладающий к тому же большой предсказательной силой в отношении реальных жизненных достижений. С другой стороны, работы по общему интеллекту подходят к границам, у которых его могущество исчерпывается и за которыми можно ожидать вступление в силу эмоционального и социального интеллекта» [134, с. 11].

Социальный, или эмоциональный интеллект активно проявляются в ситуациях, для решения которых недостаточно только способностей общего интеллекта — т.е. в ситуациях, связанных с межличностным общением, анализом эмоций и переживаний. Согласно структурно-динамической теории интеллекта, социальный интеллект связан, с одной стороны, с уровнем развития общего интеллекта, а с другой — с особенностями эмоционально-волевой сферы личности и с жизненным опытом человека [134]. В свою очередь, общий интеллект в большей степени определяет успешность при решении задач, не связанных с ситуациями общения или с эмоциональной сферой, и этим отличается от социального или эмоционального интеллекта. Так, высокий уровень общего интеллекта значим при решении логических задач, выполнении различных операций, и т.п.

Эмоциональный интеллект связан с общим, и процессы эмоционального интеллекта протекают при помощи двухуровневой системы рефлексии:

- 1) На уровне первичной рефлексии происходит осознание эмоций и чувств;
- 2) На уровне вторичной рефлексии происходит организация следующего уровня обобщения [134], что уже в большей степени связано с общим интеллектом.

Исследования и в отечественной, и в зарубежной психологии показывают, что эмоциональный интеллект является одним из важнейших факторов успешности в учебной [156; 162] и профессиональной деятельности [67; 159; 172].

Так, высокий уровень развития эмоционального интеллекта положительно связан с академическими достижениями школьников и студентов [156]. Согласно исследованию Т.В. Семеновских, В.В. Дуплянкина, эмоциональный интеллект связан со стилями саморегуляции в учебной деятельности: чем выше развита у подростков способность к управлению своими эмоциями связана с достаточно развитыми и адекватными представлениями о внешних и внутренних условиях, значимых для достижения конкретной учебной цели (стиль «моделирование»), а способность эмоционального интеллекта к распознаванию эмоций других людей — со способностью адекватно оценивать свою деятельность, и регулировать ее в случае необходимости (стиль «оценивание результатов»), и со способностью достаточно быстро адаптироваться к изменяющимся условиям (стиль «гибкость») [119]. В другом исследовании (Г.Е. Запорожцева, Ю.О. Шолтоян, А.Ю. Васильченко) было показано, что общий уровень эмоционального интеллекта прямо связан с академической успеваемостью студентов ВУЗов [47].

Кроме того, эмоциональный интеллект может рассматриваться как фактор адаптации к учебному процессу [170], связан с более эффективными способами совладания со стрессом [59]. Так, например, было выявлено, что учащиеся с высоким эмоциональным интеллектом лучше адаптируются к одноклассникам, учителям и администрации школы, и к другим условиям школьной жизни [153], а также, что иностранные студенты с высоким показателем таких компонентов эмоционального интеллекта, как способность распознавать эмоции, лучше адаптируются к условиям российских ВУЗов [Юаньян Ван]. В исследовании О.В. Котоминой было выявлено, что обучающиеся с высоким уровнем эмоционального интеллекта более адаптивны и «спокойно относятся к своим оценкам, выстраивая полноценный баланс между учебной и личной жизнью» [60, с. 105].

Необходимо отметить, что не во всех исследованиях эмоциональный интеллект значимо связан с академической успешностью [35; 60], что позволяет сделать вывод о том, что вклад эмоционального интеллекта в академические достижения в основном связан с мотивацией и саморегуляцией поведения. Существуют исследования, которые показывают, что академические достижения у интеллектуально одаренных связаны с подвижным интеллектом и не связаны с эмоциональным интеллектом, в то время как у детей с более низкими показателями интеллекта, успеваемость связана как с подвижным [164], так и с эмоциональным интеллектом [164; 62].

Д.В. Люсин указывает, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешному выполнению разных видов деятельности [64], регуляции негативных эмоций, которые могут возникнуть в процессе обучения (например, в период экзаменов, тестов и др.). Исследования показывают связь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью и учебной мотивацией [101; 115; 118; 138]. Эмоциональный интеллект связан с эффективными метакогнитивными стратегиями принятия решений в

учебной деятельности [96], хорошими способностями саморегуляции [52], способностью к творческому мышлению [63], которые необходимы для успешного обучения.

Исследования показывают и связь эмоционального интеллекта с общим интеллектом. Так, О.М. Разумниковой, Ю.А. Мезенцевым было установлено, что при высоких значениях общего интеллекта лучшая успеваемость была положительно связана с эмоциональным интеллектом. Показатели креативности и эмоционального интеллекта были достоверными предикторами успеваемости и вместе с социальным интеллектом объясняли 26 % ее вариабельности (регрессионный анализ) в группе с более высоким общим интеллектом.

Отметим, что корреляционные связи между эмоциональным интеллектом и академической успешностью обнаруживаются не всегда.

Стоит учитывать, что общий уровень эмоционального интеллекта, измеренный разными диагностическими методами на одной группе лиц, может различаться. Считается, что эмоциональный интеллект как когнитивная способность связан с общим интеллектом, а, следовательно, связь эмоционального интеллекта с академическими достижениями обнаруживается при использовании методик, основанных на модели способностей, а не на смешанной модели [169]. Однако в настоящее время количество исследований, которые направлены на изучение связи эмоционального интеллекта с общим интеллектом, недостаточно — в основном изучается вклад эмоционального и общего интеллекта в различные достижения (учебные или профессиональные), их роль в совладании со стрессом, и т.п.

1.4. Гендерные различия эмоционального интеллекта

Впервые, научные исследования психических различий между женщинами и мужчинами стали проводиться в XIX веке, с тех пор традиционно считалось, что различия между мужчинами и женщинами выражаются в том, что женщины более эмоциональны, чем мужчины [16] и особенно это выражается в эмоциональной экспрессии и эмпатии [43]. Сегодня гендерный подход основан на положениях о том, гендер выстраивается самим индивидом через принятие заданных норм и правил и соответствие им и о том, что гендер (психологический пол) складывается через социализацию, семью, разделение труда, СМИ.

Результаты исследований и научных изысканий касательно гендерных различий в сфере эмоционального интеллекта можно считать довольно противоречивыми.

Например, между девочками и мальчиками-подростками (Н.Р. Харродом) были выявлены значимые различия в уровне эмоционального интеллекта — оказалось, что у мальчиков уровень эмоционального интеллекта в целом ниже. Так же рассматривая результаты исследования Д.Д. Гуастел-

ло, можно определить, что значимые различия уровня эмоционального интеллекта были обнаружены только у родителей (у женщин эмоциональный интеллект оказался больше развит, чем у мужчин), обращая внимание на то, что у детей таких различий выявлено не было.

Отсутствие явных различий между мужчинами и женщинами по уровню эмоционального интеллекта были обнаружены Г. Орме в ходе собственных исследований (2003). Наличие гендерных различий выявилось по степени развития его компонентов. У женщин выявилось преобладание показателей межличностных (эмоциональность, межличностные отношения, социальная ответственность), а у мужчин — внутриличностных (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способностей к управлению стрессом и адаптации [93].

Уже в детском и подростковом возрасте обнаруживаются гендерные различия в уровне эмоционального интеллекта в целом и отдельных его компонентов. Девочки 4—5 лет способны глубже понимать эмоциональные состояния людей и более точны в мимических и пантомимических проявлениях при демонстрации заданной эмоции, чем мальчики того же возраста, что было определено в исследованиях М.Э. Хорошун [10, с. 130].

Преобладающее число разнообразных способов выражения эмоций у девочек, предположительно, объясняется тем, что способность к вербализации эмоций у них формируется раньше и развивается быстрее, чем у представителей противоположного пола.

Начиная с подросткового возраста можно обнаружить выраженные гендерные различия в сфере обработки эмоциональной информации. Девушки в целом, лучше, чем юноши регулируют и контролируют свои чувства, лучше их обозначают, имеют более обширный словарь для описания эмоциональных состояний в подростковом возрасте (Т.П. Березовская). У девочек, учениц старших классов, больше, чем у юношей, развит эмоциональный канал эмпатии (М. Пономарева) [10]. Эмоциональный интеллект подросткового возраста имеет сложную структуру, значимые признаки отчетливо группируются в пару факторов: внешний аспект («понимание эмоций»), и внутренний аспект («эмоциональная саморегуляция»).

Главные функции эмоционального интеллекта выражаются в обеспечении успешности деятельности, а также в гармонизации таких процессов как межличностное и внутриличностное взаимодействие.

Так же можно наблюдать поло-ролевые особенности эмоционального интеллекта, связанные в большей степени с процессом «формирования обществом» [15, с.33], чем связаны с биологическими аспектами, как влияние гормонов на поведение мужчин и женщин [17], период полового созревания [43]. Приведенные особенности связаны с социальными ролями, групповыми ожиданиями, социальными нормами и тендерными установками [10].

Различие, выражающееся в разнице общего показателя эмоционального интеллекта (преобладание его у девочек), сохраняется весь подростко-

вый период. Данное положение связано с тем, что у девочек лучше развиты признаки эмоционального интеллекта, которые нагружают фактор «понимание эмоций» (эмоциональная осведомлённость, эмпатия и распознавание эмоций других людей). Можно сказать, что развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте носит количественный характер [43].

В возрасте 12-13 лет у мальчиков возрастает способность управлять своими эмоциями, так же снижается уровень алекситимии. У мальчиков можно наблюдать преобладание способности к самомотивации, «способность быть спокойными и сосредоточенными, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни».

В том же возрасте у девочек эмоциональная осведомленность и эмпатия возрастает совместно со способностью к эмоциональному отклику. Можно наблюдать также более высокий уровень осознания своих эмоций и чувств, лучше развита способность распознавать эмоции других людей; больше выражена способность сопереживать, идентифицировать себя с другими людьми. Помимо того, у девочек раньше формируется способность к вербализации эмоций, и она развивается быстрее, чем у мальчиков.

Можно сказать, что понимание эмоций преобладает у лиц женского пола. Женщины в сравнении с мужчинами проявляют преобладание способности выражающейся в прочтении изменяющейся социальной информации по лицевой экспрессии и другим невербальным признакам. Можно сказать, что для подростков 12—13 лет характерен более низкий уровень интегративного эмоционального интеллекта [2].

Во время лонгитюдного исследования Ю.В. Давыдовой не было найдено различий в характере развития общего показателя эмоционального интеллекта, но при этом были выявлены поло-ролевые различия в выраженности эмоционального интеллекта и его признаков [43].

Гендерные стереотипы в большой степени влияют на распознавание собственных переживаний. Гендерные стереотипы — стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [15, с. 228].

Выражение эмоций, «не свойственных» представителям определённого пола ограничивается гендерными стереотипами. Которые, таким образом, способствовали возникновению гнева — мужчины реагировали гневными проявлениями. Женщины в подобных ситуациях проявляли гнев гораздо реже мужчин и скорее были склонны чувствовать себя опечаленными, обиженными или разочарованными. Различия в уровне эмпатии можно обнаружить в том случае, если испытуемые-мужчины в ходе исследования должны сообщить, насколько эмпатичными они стремятся быть.

Можно выделить важным моментом то, что в ходе подобных исследований как у мужчин, так и у женщин при учете всех различий их эмоциональной экспрессии можно было наблюдать одинаковые физиологические реакции (Д. Гоулман) [10].

II. ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Как было отмечено выше, большое количество исследователей подчеркивают, что необходимо выявлять и развивать эмоциональный интеллект обучающихся для успешного решения ими широкого спектра задач — учебных, жизненных, и т.п.

Существует несколько подходов к развитию и диагностике эмоционального интеллекта, рассмотрим некоторые из них.

2.1. Инструменты психодиагностики эмоционального интеллекта

Существует достаточно большое количество исследований, посвященных эмоциональному интеллекту. Как для теоретических исследований, так и для прикладной психологии проблема диагностики эмоционального интеллекта имеет огромное значение. В настоящее время проблема эмоционального интеллекта исследуется в связи с большим количеством других вопросов, происходит накопление знаний об эмоциональном интеллекте и его взаимосвязях с различными социально-психологическими факторами, такими как использование социальных сетей, коммуникативные навыки, академическая успешность, буллинг, кибербуллинг, риск самоубийства и др. [171]. Результаты этих исследований часто противоречивы. Исследователями используются разные шкалы для измерения эмоционального интеллекта, основанные на разных моделях эмоционального интеллекта, поэтому вопрос о том, каким инструментом пользуются исследователи, является значимым и актуальным. Диагностический инструментарий, направленный на исследование развития эмоционального интеллекта, очень разнообразен и непосредственно зависит от той модели эмоционального интеллекта, на которой он основан. И в отечественной, и в зарубежной психологии существует множество моделей эмоционального интеллекта, часть из которых основана только на когнитивных способностях к различению и идентификации эмоции (модели способностей), часть включают и личностные характеристики, такие как эмпатия, уверенность в себе, стрессоустойчивость и т. д. (смешанные модели). Но, тем не менее, существуют такие компоненты эмоционального интеллекта, которые присутствуют в каждой из моделей, вне зависимости от ее типа — это способность к

пониманию эмоций и способность к управлению эмоциями. Аналогично, методы диагностики эмоционального интеллекта основываются на его моделях и, соответственно, измеряют компоненты, представленные в моделях, среди которых присутствуют такие компоненты, как способность к пониманию своих и чужих эмоций и способность к управлению своими и чужими эмоциями. Методы диагностики эмоционального интеллекта, существующие в настоящее время, исследователи условно разделяют на две основные группы — методы, основанные на решении задач (основаны на моделях способности) и методы, основанные на самоотчете (основаны на смешанных моделях) [74]. Даже в рамках одного методического подхода различаются диагностические инструменты и те компоненты эмоционального интеллекта, которые они измеряют. Несмотря на рост числа исследований эмоционального интеллекта в последние годы в отечественной и зарубежной психологии, до настоящего времени не было создано единой модели, единого подхода к эмоциональному интеллекту, а, следовательно, и единого подхода к его диагностике.

В настоящее время существует три группы методов диагностики эмоционального интеллекта:

Методы, основанные на самоотчете и самооценке

Г. Гарднер впервые создал опросники самонаблюдения по эмоциональному интеллекту. Методы, основанные на самоотчете и самооценке предлагают абстрактные ситуации, с которыми испытуемый должен согласиться или нет («другие легко доверяют мне»), они адресованы к эмоциональности как черте личности; другие содержат более конкретное описание ситуаций («я паникую, когда мне нужно противостоять кому-либо, кто зол») и имеют черты задачных тестов. В качестве оценки предполагается только частота их встречаемости в выборке испытуемых. В качестве оценки предполагается только частота их встречаемости в выборке испытуемых, таким образом, происходит исключение вариативности поведения в данной ситуации [61]

Методы, основанные на решении задач

В современных зарубежных исследованиях авторы отдают предпочтение методам, основанным на решении задач; в этом случае испытуемым предлагаются для решения задачи на определение эмоций, умение описывать их, на понимание их состава и взаимосвязи, на способность управлять ими. Как правило, такие задания содержат несколько вариантов ответов, а баллы подсчитываются исходя из заданных стандартов [84]. Сюда относятся следующие тесты:

- MSCEITV2.0 (MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test), 2002. Тест Майера—Сэлоуэя—Карузо состоит из 4 факторов: идентификация эмоций, повышение эффективности мышления, понимание эмоций, управление эмоциями [123].

- LEAS (Level of Emotional Awareness). Направлен на измерение осознания разнообразных эмоций — как базовых, так и сложных. В тесте приведены открытые задания, без заранее заданных вариантов ответа (20 сценариев). Испытуемому предлагается ответить, что бы он испытывал в заданной ситуации и что бы испытывал другой участвующий в ней персонаж. Предполагается, что в ответах испытуемых можно различить 6 уровней понимания эмоций.

- EARS (Emotional Accuracy Research Scale). Направлен на распознавание эмоций в межличностном контексте. Содержит 8 сценариев (каждый состоит из 3 рассказов с 12 вариантами завершений). Испытуемый должен выбрать настроение, которое вероятнее всего испытывает персонаж рассказов [126].

- TIEFBA. Разработан испанскими исследователями в 2017 г. Существует в двух вариантах шкалы для подростков и детей. Тест представляет собой 12 ситуаций, направленных на измерение внутриличностного или межличностного эмоционального интеллекта. Для каждой из ситуаций испытуемого просят описать эмоции, мысли и убеждения фигурирующего в ситуациях персонажа и тот способ управления эмоциями, который будет наиболее эффективен. Тест оценивает способности к пониманию собственной эмоциональной сферы и управлению ею, а также, благодаря этому, повышает продуктивность мыслительной деятельности [61].

Один из наиболее широко используемых методов данной группы — тест Майера—Слоуэя—Карузо, на котором базируется большое количество исследований, особенно в зарубежной психологии. Примером может служить недавнее исследование Карлито К.Н. (Тюбингенский университет, Тюбинген) (2018), включающее в себя диагностику эмоционального интеллекта с помощью этого теста; была обнаружена связь эмоционального интеллекта со способностью воспринимать и интерпретировать головную экспрессию, причем более сильная, чем связь со способностью воспринимать и интерпретировать лицевую экспрессию [61]. Примечательно, что эта связь у испытуемых наблюдалась независимо от наличия задачи оценить эмоциональную информацию; в результате авторы выдвигают гипотезу о том, что чувствительность к голосовой экспрессии может быть фактором развития эмоциональной компетентности. В качестве несомненного плюса методик данной группы мы можем выделить отсутствие опоры на самовосприятие, а следовательно, возможность получения более объективных данных об уровне развития эмоционального интеллекта. Кроме того, методы, основанные на решении задач, направлены на исследование уровня развития когнитивных способностей, обуславливающих понимание и управление эмоциями, и не включают в себя исследование личностных черт. Однако у методик данной группы существуют и недостатки. Л.Г. Матвеева, Д.В. Горшенин подчеркивают, что ситуация решения задач в условиях диагностики отличается от решения задач, предлагаемых жиз-

нию (естественно, что эти задачи различно окрашены мотивационно и эмоционально), и подобная ситуация переноса искажает суть задач [84]. Тем не менее, многие исследователи утверждают, что подобные методы менее уязвимы к проявлению такого феномена, как социальная желательность, так как они не основаны на самовосприятии, что позволяет получить более объективный результат. Также невозможно не подчеркнуть, что тесты, основанные на решении задач, достаточно трудоемки, требуют больших затрат времени на обработку и проведение, они также труднее в обработке, чем тесты самоотчета. Это создает сложности с их применением на практике, особенно если необходимо провести одновременную диагностику большого числа испытуемых, как это требуется школьным или социальным психологам. Кроме того, в русскоязычной версии общедоступна из описанных методик только MSCEIT V2.0, адаптацию которого на русский язык провели Е.А. Сергиенко и И.И. Ветрова [90].

Методы, основанные на самоотчете и самооценке

Методы, основанные на самоотчете и самооценке, предлагают работу с абстрактными ситуациями, с которыми испытуемый должен согласиться или не согласиться («другие легко доверяют мне») или с более конкретными ситуациями («я паникую, когда мне нужно противостоять человеку, который зол»), этим они похожи на задачные тесты. В качестве оценки предполагается только частота встречаемости тех или иных ответов в выборке испытуемых [61]. Наиболее используемые методики данной группы, следующие:

- Опросник «EQ-i» Р. Бар-Она (BarOn Emotional Quotient Inventory). Разработан для оценки эмоционального интеллекта по модели Р. Бар-Она. Дает общую оценку эмоционального интеллекта, состоит из 5 шкал и 15 связанных с ними подшкал: познание себя (осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость), межличностные отношения (эмпатия, социальная ответственность, межличностные взаимоотношения), адаптация (решение проблем, связь с реальностью, гибкость), управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью), преобладающее настроение (счастье, оптимизм). Содержит 133 утверждения, каждое из которых испытуемый должен оценить по шкале от «Очень редко или вообще никогда» до «Очень часто или всегда». Детская версия включает 51 утверждение.

- Опросник «EQ» Н. Холла (N. Hall Emotional Intelligence Self-Evaluation). Предназначен для выявления способностей понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Содержит 5 шкал (эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей) и состоит из 30 утверждений, каждое из которых необходимо оценить количественно от «-3» до «+3».

- Опросник SSRI (Schutte et al. Self-ReportIndex). Опросник Н. Шутте направлен на измерение 4 «ветвей» ЭИ, описываемых моделью Дж. Мэйера, П. Сэловэя и Д. Карузо. Содержит 33 утверждения, каждое из которых испытуемый должен оценить по одной из 5 шкал, от «Это совершенно не обо мне» до «Это точно про меня».

- WLEIS (Wong & Law Emotional Intelligence Scale). Тест основан на модели эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловэя и Д. Карузо, состоит из 16 вопросов и предназначен для оценки способностей личности распознавать и регулировать собственные эмоции. Каждое утверждение испытуемый должен оценить по 7-балльной шкале, от «полностью не согласен» до «полностью согласен» (Wong&Law, 2002).

- Опросник эмоционального интеллекта Trait (TEIQue). Состоит из 153 утверждений, с которыми испытуемый должен выразить степень согласия, опираясь на 7-балльную шкалу. Описывает четыре фактора: эмоциональное благополучие, самоконтроль, эмоциональность и коммуникативность. Существует краткая версия — TEIQue-SF, состоящая из 30 утверждений, описывающих те же 4 фактора.

- Опросник ЕИ (Emotional intelligence inventory). Разработан на основе модели Дж. Мэйера, П. Сэловэя и Д. Карузо в 2006 г. Измеряет 4 компонента эмоционального интеллекта: эмпатию, самоконтроль, использование эмоций (в мышлении) и управление отношениями. Состоит из 41 утверждения и оценивается испытуемым по 5-балльной шкале — от «никогда» до «всегда».

- Trait-Meta Mood Scale (TMMS). Шкала состоит 30 утверждений и описывает следующие компоненты эмоционального интеллекта: внимание к эмоциям (степень, в которой люди думают или замечают свои чувства); понимание эмоций (степень, в которой индивидуумы могут идентифицировать, понимать и различать свои чувства), способность регулировать эмоции (способность к регуляции настроения и негативных эмоциональных переживаний).

- Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина. Включает 2 шкалы: шкала межличностного эмоционального интеллекта (понимание чужих эмоций; управление чужими эмоциями) и шкала внутриличностного эмоционального интеллекта (осознание своих эмоций; управление своими эмоциями; контроль экспрессии), а также 6 подшкал. Состоит из 46 утверждений, каждое из которых испытуемый должен оценить по одной из 4 шкал, от (1) «Совсем не согласен» до (4) «Полностью согласен» [74].

- Методика диагностики эмоционального интеллекта «МЭИ» М.А. Манойловой. Представляет собой опросник из 40 утверждений. Испытуемый оценивает степень своего согласия с каждым утверждением по 5-балльной шкале. Опросник содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня, выраженности внутриличностного (способность к

осознанию и принятию своих чувств, самоконтроль) и межличностного (способность к распознаванию, пониманию и изменению эмоциональных состояний других людей) аспектов эмоционального интеллекта.

В зарубежных исследованиях методы, основанные на самоотчете, часто используются в сочетании с методами, основанными на решении задач. Примером может служить исследование связи между эмоциональным интеллектом и чертами психопатии, в котором использовались тест Дж. Мэйера, П. Сэловэя, Д. Карузо; Trait-Meta Mood Scale (TMMS); SSRI; WLEIS. Это исследование выявило и продемонстрировало связь между эмоциональным интеллектом и чертами психопатии (с фактором «образ жизни» шкалы PCL-R) в большей степени при использовании методик, основанных на решении задач. При использовании методик, основанных на самоотчете, скольконибудь значимой связи выявлено не было и полученные результаты были противоречивыми [61]. Очевидным плюсом этой группы методов является простота проведения и обработки полученных данных, возможность протестировать большое количество испытуемых. Однако в этой группе методов можно выделить несколько существенных недостатков. Тесты этой группы основаны на самовосприятии, а одним из недостатков методик, использующих опору на самоотчет, является эффект социальной желательности, искажающий результаты. Также одним из главных недостатков методик этой группы называют опору на самоотчет; иными словами, диагностический инструмент измеряет лишь «некоторую комбинацию личностных черт» (Д.В. Люсин, 2006, с. 5), а не способность. Также испытуемые могут неправильно понять вопросы теста [111], особенно если эти вопросы сложно сформулированы: чем проще сформулирован вопрос, тем однозначнее (проще) ответы на него, что говорит о более однозначном понимании сути вопроса [84]. Также исследования с помощью методик данной группы часто показывают противоречивые результаты, так как эти тесты основаны на восприятии, которое не всегда соответствует реальным способностям личности [61]. Кроме того, опросники, основанные на самоотчете, коррелируют в большей степени с личностными опросниками, а не с тестами интеллекта. Так, в исследовании Д.В. Люсина, В.В. Овсянниковой были обнаружены значимые связи эмоционального интеллекта с нейротизмом и сознательностью (Большая пятерка) [76].

Методы экспертной оценки

Методы экспертной оценки (технологии «ассесмент-центр»). Эта группа методов диагностирует актуальные возможности эмоционального интеллекта. Например, тест Дж. П. Паулиу-Фрай «Еi-360», в котором измерение эмоционального интеллекта включает как самооценку, так и его оценку оценщиками в количестве до десяти человек. «Однако возникают сомнения в том, что данные технологии обладают высокой прогностической валидностью, ведь вероятнее всего, оценщики будут воспринимать

способности оцениваемого на основании опыта взаимодействия с ним, не учитывая его потенциальных возможностей» [61].

Проективные методы

Необходимо подчеркнуть, что многие авторы отмечают, что методы диагностики эмоционального интеллекта, основанные на самоотчете, и методы, основанные на решении задач, показывают низкие корреляции между собой [61; 62]. По мнению Д.В. Люсина, «... эти два типа методик (задачи и опросники) измеряют либо вообще довольно разные конструкты, либо разные стороны эмоционального интеллекта» [111, с. 5]. В настоящее время исследователями ведется работа по преодолению данного противоречия. Так, М. Фьори (Университет прикладных наук Западной Швейцарии, Делемон) в 2009 г. выдвинула предположение, согласно которому в качестве инструмента исследования эмоционального интеллекта должны выступить проективные методы диагностики, которые позволят в исследовании опираться на бессознательные, автоматические процессы, лежащие в основе эмоционального интеллекта и позволяющие избежать сознательного контроля и эффекта социальной желательности. В настоящее время проективных методов диагностики эмоционального интеллекта не так много, что, вероятно, связано с трудностью разработки системы интерпретации.

В 2008 г. М.А. Нгуен (Университет Хоа Сен, Хошимин) предложил несколько проективных методик диагностики эмоционального интеллекта для детей дошкольного возраста, показывающих уровень развития эмоционального интеллекта — высокий, средний или низкий [61]:

- «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций». Методика выявляет эмоциональную ориентацию ребенка на мир вещей или мир людей и содержит 3 геометрические фигуры — круг, овал и треугольник, которые детям предлагается дорисовать так, чтобы получились рисунки со смыслом.

- «Три желания». Методика выявляет эмоциональную ориентацию ребенка на себя или других людей. В ходе диагностики ребенку предлагается нарисовать любые три желания, а затем проводится беседа по результатам выполнения.

- «Что — почему — как». Методика выявляет степень готовности ребенка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нем. В ходе методики детям зачитывают текст (тексты для мальчиков и девочек разные), а затем просят ребенка ответить на вопросы.

Т.А. Бусыгиной, С.А. Исхановой (отечественными исследователями из Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара) была предложена проективная методика диагностики эмоционального интеллекта для учителей:

- «Реплики, фрустрирующие учителя». Методика используется для диагностики эмоционального интеллекта педагогов и представляет собой 22 высказывания, содержащих возможность фрустрации, на которые педагог должен дать спонтанную речевую реакцию. Обработка проводится путем контент-анализа [61].

2.2. Принципы разработки методик психодиагностики эмоционального интеллекта

Таким образом, мы можем выделить противоречие, которое существует на сегодняшний день — это различные подходы к тому, что является компонентами эмоционального интеллекта, и, соответственно, различные подходы к изучению эмоционального интеллекта. Каждый из этих подходов имеет свои достоинства и свои недостатки, которые выделяются исследователями. М. Браккетт, С. Риверс, С. Шифман, С. Лернер и П. Сэловей (Йельский университет, Йель) (цит. по: Brackett et al, 2006) подчеркивают, что результаты, полученные в тестах самоотчета, не показывают сильной корреляции с измеренными способностями восприятия, использования, понимания и управления эмоциями. Дж. Мэйер, (Университет Нью-Гэмпшира, Нью-Гэмпшир) П. Сэловей и Д. Карузо (Йельский университет, Йель) указывают, что смешанные модели включают в себя черты личности, многими исследователями не относимые к эмоциональному интеллекту, — оптимизм, эмпатия [61]. Тем не менее, важно отметить, что, несмотря на различия в методах и инструментах диагностики, есть те компоненты, которые присутствуют во всех моделях эмоционального интеллекта и во всех диагностических инструментах, — это способность к пониманию своих и чужих эмоций и способность к управлению ими. Это дает возможность для выделения некоторых принципов, которые могут быть использованы при разработке методик диагностики эмоционального интеллекта. Таким образом, существующие разногласия в определениях эмоционального интеллекта, компонентов, из которых он состоит, а также в подходах к его изучению привели к тому, что в настоящее время исследователями выдвигаются определенные критерии и требования к разработке методик диагностики эмоционального интеллекта. Так, Р. Робертс (Сиднейский университет, Сидней), М. Зайднер (Хайфский университет, Хайфа) и Дж. Мэттьюс (Университет Центральной Флориды, Орlando) полагают, что для дальнейшего прогресса в изучении эмоционального интеллекта необходимо создать единый метод его измерения, который оценивал бы эмоциональный интеллект как форму познавательной способности и был бы валидным, надежным и стандартизированным [111]. Л.Г. Матвеева, Д.В. Горешин (Южно-Уральский государственный уни-

верситет, Челябинск) считают, что задания, с помощью которых проводится измерение эмоционального интеллекта, должны быть дивергентны и конкретны, т.е. должны описывать конкретную эмоционально насыщенную ситуацию, которую требуется разрешить, и предлагать несколько вариантов ответа. «Возможным вариантом задания может являться необходимость описания конкретной эмоциогенной ситуации по определенной схеме, стандартной или индивидуально преобразованной на основе стандартной» [84, с. 154]. Р. Робертс, М. Зайднер и Дж. Мэттьюс указывают, что ответы необходимо оценивать в соответствии с определенными объективными критериями, показывающими, насколько ответы соответствуют требованиям [111]. Дж. Мэйер, П. Сэловей и Д. Карузо подчеркивают, что тест, измеряющий эмоциональный интеллект, должен фокусироваться на тех конструкциях, которые непосредственно относятся к эмоциональному интеллекту, а не чертам личности. Соответственно, он не должен показывать корреляции с личностными чертами, измеряемыми личностными опросниками и описываемыми пятифакторной моделью личностных черт «Большая пятерка» [168]. К. МакКенни Р. Робертс (Сиднейский университет, Сидней) в 2008 г. выдвинули несколько ключевых принципов, которым должна соответствовать методика, измеряющая эмоциональный интеллект: во-первых, результаты должны коррелировать с результатами тестов интеллекта (так как обычно все тесты интеллекта коррелируют между собой); во-вторых, тесты эмоционального интеллекта должны показывать более сильные корреляции друг с другом, чем с тестами интеллекта; в-третьих, результаты должны прогнозировать поведение человека в сферах, относящихся к эмоциям, в-четвертых, результаты должны показывать умеренную связь с личностью. К. Пекар, А. Баккер, Д. Ван дер Линден и М. Борн (Университет Эразма Роттердамского, Роттердам) (цит. по: К.А. Rekaaretal, 2018) подчеркивают, что для создания надежного инструмента для измерения должны быть использованы два основных компонента эмоционального интеллекта, которые теоретически обоснованы и фигурируют во всех моделях эмоционального интеллекта: способность понимать эмоции и способность регулировать их. Авторы подчеркивают, что именно эти два компонента, являются ведущими в понимании эмоционального интеллекта [61]. Таким образом, соответствие той или иной методики выделенным компонентам эмоционального интеллекта может являться главным принципом, который должен быть использован при разработке диагностической методики или при ее оценке.

К. Майнерс, С. Кот, Ф. Ливенс (Сингапурский университет Управления, Сингапур) (цит. по: Miners C. et al, 2018) предлагают следующие принципы для создания более точной методики диагностики эмоционального интеллекта:

- установить четкое, краткое и законченное определение конструкции эмоционального интеллекта и всех его компонентов для избежания лишних включения или исключения теоретических процессов (например, определением такой конструкции, как способность к распознаванию эмоций, может служить следующее объяснение: способность точно идентифицировать эмоции);

- описать процесс функционирования того или иного компонента эмоционального интеллекта (например, описанием функционирования способности к распознаванию эмоций может служить следующее: обращение внимания на информацию об эмоциях другого (тон, выражение лица), сравнение этой информации с информацией о протекании той или иной эмоции, интерпретирование данной эмоции и ее интенсивности в конкретном контексте);

- описать процесс выбора вариантов социального взаимодействия или реакции на основании той информации, которая была получена в процессе работы эмоционального интеллекта. Как отмечают авторы, подобный подход может помочь исследователям оценить действенность существующих методик и создавать новые методики, что улучшит качество исследований [61].

Итак, диагностический инструментарий, используемый в исследованиях развития эмоционального интеллекта, разнообразен и непосредственно зависит от модели эмоционального интеллекта. В рамках одного методического подхода различаются диагностические инструменты и те компоненты эмоционального интеллекта, которые они измеряют. Несмотря на увеличивающееся количество исследований, посвященных эмоциональному интеллекту в последние годы, не было создано единой модели, единого подхода к эмоциональному интеллекту, а, следовательно, и единого подхода к диагностике. В связи с этим многие исследователи выдвигают критерии, которые должны быть реализованы при создании диагностических методик. Обобщив данные критерии, мы можем выделить следующие принципы создания тестов: описание конкретной ситуации в заданиях; формулировка заданий так, чтобы они понимались однозначно; формулировка заданий, позволяющая избежать сознательного контроля и социально желательных ответов, опора на автоматические процессы, лежащие в основе эмоционального интеллекта; выделение объективных критериев оценки ответов; измерение не черт личности, а способностей; использование только таких компонентов эмоционального интеллекта, которые фигурируют во всех моделях эмоционального интеллекта — способность понимать эмоции и способность регулировать их; значимая корреляция тестов эмоционального интеллекта друг с другом и с тестами интеллекта; формулировка краткого определения для каждого компонента, описание процесса его функционирования; возможность прогнозирования поведения человека в сферах, связанных с эмоциональными проявлениями.

2.3. Программы формирования эмоционального интеллекта

Один из достаточно популярных подходов формирования эмоционального интеллекта — развитие средствами художественной деятельности. Такие методы (развитие эмоционального интеллекта средствами работы с художественными и музыкальными и литературными образами) становятся наиболее популярными направлениями исследований в последние годы. Такие развивающие занятия удобно проводить в дистанционном формате (в отличие от тренинговых занятий), их удобно проводить в групповом формате (так же, как и тренинговые занятия), при работе с художественными образами происходит адресация к личным переживаниям, что делает развивающую работу более эффективной.

Рассмотрим развитие эмоционального интеллекта средствами музыки, описанный Н.А. Рыбаковой. Данный метод заключается в развитии эмпатии на основе метода создания эмоционально-ассоциативных интерпретаций музыкального образа — т.е. основной задачей является проинтерпретировать эмоциональное содержание музыкального произведения, и выразить свою интерпретацию с помощью изобразительных, литературных или пластических образов (Н.А. Рыбакова, 2015). Таким образом, развитие эмоционального интеллекта происходит через развитие такого его компонента, как эмпатия. Б.М. Теплов отмечал, что музыкальное восприятие основано не только на музыкально-слуховом опыте, но и на жизненном (различные ассоциации и представления). В связи с этим, Н.А. Рыбакова приходит к заключению, что процесс восприятия музыки «есть процесс общения-диалога, для которого совершенно необходимо максимально понять и прочувствовать другого человека, его эмоциональные состояния, переживания, осознать вызвавшие их причины. Следовательно, каждый раз слушая музыку, вживаясь в ее образ, участвуя в диалоге через механизмы сотворчества, мы активизируем и совершенствуем именно эмпатию, в опоре на действие этой способности учимся понимать и осознавать эмоции другого человека», это происходит через «перевод» реципиентом эмоционального содержания музыкального произведения на язык другого вида искусства при помощи изобразительных и выразительных средств последнего» [116].

Такой перевод осуществляется с помощью следующих методов:

- изобразительных (рисование, абстрактное рисование, создание художественного символа музыки, цветовое моделирование развития музыки и т.п.);
- литературных (перевод музыкального письма (участник представляет, что в музыке зашифровано послание, и должен перевести это послание на русский язык от лица автора), монолог-фантазия (участник ассоциирует себя с героем произведения), создание поэтических аналогий (подбор к музыке стихов), сочинение (описание своих впечатлений от музыки) и т.п.):

— пластических (реализация движений, поз и жестов, соответствующих музыке).

Изобразительные методы направлены на развитие понимания эмоций другого человека и причин, которые их вызвали. Литературные методы используются для развития способности понимать свои собственные эмоции, выражать их. Пластические методы связаны с развитием конгруэнтности между эмоциями и движением, т.е. с развитием контроля экспрессии и способности адекватно выразить свои эмоции [116].

Далее рассмотрим развитие способностей эмоционального интеллекта средствами изобразительной деятельности (Н.В. Сырова, Е.С. Багрянская, Е.М. Хоружко), который может реализовываться в при работе с обучающимися в школе:

— метод мотивации к сопереживанию (учитель побуждает обучающихся понимать «эмоциональные условия другого», опираясь как на жизненные ситуации, так и произведения изобразительного искусства);

— метод эмоционально-образного воздействия (учитель побеждает детей донести свои эмоциональные переживания до других через изобразительную деятельность — идентифицируя себя или свое настроение с природой, животными и т.п. Также дети могут попытаться определить эмоциональное состояние других, «зашифрованное» в рисунках) [131];

Рассмотрим развитие эмоционального интеллекта посредством читательского опыта. Многие авторы отмечают, что определенным образом организованная работа по анализу текстов способна оказать воздействие на развитие эмоционального интеллекта детей (А.С. Гореликова, 2021; Л.С. Сильченкова, 2021; З.В. Пархимович, Т.Д. Савенкова, 2018). Данный подход основан на положении о том, что в тексте произведения всегда расположены эмоциональные знаки — т.е. определенные фразы, выражения и слова, которые косвенным образом описывают эмоциональное состояние героя произведения [39]. Например, такие слова как «воскликнул», «пони», «всхлипнул», «замер» и др. указывают на переживания персонажа, и способствуют тому, чтобы передать читателю определенную информацию о переживаниях персонажа. Таким образом, анализ образа персонажей, эмоциональных знаков в тексте способствует развитию способности к пониманию эмоций других и их причин.

Существует несколько методов развития эмоционального интеллекта с помощью читательского опыта:

— Анализ эмоциональных знаков в тексте (читатель интерпретирует эмоции определенного персонажа посредством анализа эмоциональных знаков, общего описания персонажа);

— Анализ переживаний персонажа с точки зрения собственного жизненного опыта (способствует развитию способности понимать как свои, так и чужие эмоции);

— Подбор контекстуальных синонимов (позволяет расширить словарный запас для лучшей идентификации эмоциональных состояний).

Описанный выше подход к развитию эмоционального интеллекта (средствами художественной деятельности) позволяет гибко использовать конкретные приемы и методы, например, они могут быть использованы как учителем в ходе урока, так и педагогом-психологом в рамках тренингового занятия, что является его несомненным плюсом.

Другой подход к развитию эмоционального интеллекта — тренинг развития эмоционального интеллекта. Тренинги, направленные на развитие эмоционального интеллекта, обычно основываются на какой-либо модели эмоционального интеллекта, и включают упражнения, направленные на развитие каждого компонента эмоционального интеллекта согласно модели. В качестве примера можно привести тренинг П. Сэлова, Дж. Мэйера, Д. Карузо, который «можно рассматривать в качестве типичного образца данной формы работы» [125]. Данный тренинг основан на модели эмоционального интеллекта авторов, и содержит тематические блоки, соответствующие их модели: идентификация эмоций, эмоциональное содействие мышлению, понимание эмоций, управление эмоциями [125].

Интерес представляет и обучающая программа МЕТТ (Microexpression Training Tool) П. Экмана [95]. Программа обучает распознавать эмоции другого человека по микроэкспрессии. На первом этапе участникам демонстрируют микродвижения мышц лица, характерные для семи универсальных эмоций (гнев, презрение, отвращение, страх, удивление, радость, печаль). На следующем этапе участникам предлагается выполнять упражнения на идентификацию эмоций человека по его микроэкспрессии [95].

Отметим программу развития эмоционального интеллекта детей и подростков Е. Сергиенко, Е. Хлевной, Т. Киселевой, которая успешно реализуется на базе центров развития эмоционального интеллекта международной сети «ЭИ дети». Эмоциональный интеллект был выделен как один из десяти навыков будущего по данным Всемирного экономического форума в Давосе. Авторы отмечают, что эмоции управляют процессом распределения внимания, обучения и памяти, социальное и эмоциональное обучение влияет на центральные исполнительные когнитивные функции. Одна из частей развивающей программы содержит несколько разделов: радость, удивление, злость, страх, печаль, отвращение, доверие, сложные эмоции. Каждый раздел включает в себя определение эмоции или чувства, фото-примеры и описание его проявления, возможные причины и пользу данной эмоции или чувства, подраздел «Что эффективно делать» и упражнения, которые родитель может проводить со своим ребенком. Другая часть развивающей программы содержит разделы, посвященные компонентам эмоционального интеллекта: распознавание эмоций, понимание причин эмоций, управление эмоциями. Программа содержит как рекомендации, так и конкретные упражнения по развитию эмоционального интеллекта [120].

Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» в 2016 г. инициировал разработку образовательной программы «Социальное и эмоциональное развитие детей» под руководством Е.А. Сергиенко, направленной на внедрение эмоционального и социального обучения в школы России. В рамках этой программы Институтом образования НИУ ВШЭ были подготовлены учебно-методические материалы для всех ступеней школьного образования, а также методические материалы и курсы для педагогов и родителей. На данный момент, учебно-методические комплекты «Социально-эмоциональное развитие детей» и «Развитие личностного потенциала подростков» рекомендованы Министерством просвещения РФ. Также рекомендации по развитию эмоционального интеллекта предложены на порталах СберУниверситет и СберПро.

Программа развития эмоционального интеллекта подростков была предложена Л.А. Максимовой, С.А. Шайхуллиной. Программа включает в себя методы, основанные на следующих механизмах формирования личности: сдвиг мотива на цель (упражнения и консультации, направленные на определение и закрепление цели подростка, превращение ее в мотив); идентификация (личный пример значимых людей, встречи с людьми, достигшими успеха в какой-либо деятельности); освоение социальных ролей (групповые игровые формы работы, позволяющие подросткам занимать различные социальные позиции и роли); рефлексия [82].

В настоящее время актуальным становится вопрос о возможности дистанционного развития эмоционального интеллекта. Е.С. Иванова указывает на возможность разработки дистанционного интернет-тренажера для развития эмоционального интеллекта. Как отмечает автор: «создание на основе произведенных экспериментальных исследований дистанционного интернет-тренажера представляется важным социальным проектом, призванным сделать возможность развития коммуникативных навыков доступной для различных категорий пользователей всемирной сети. Представляется, что такого рода работа способна внести существенный вклад в повышение психологической культуры общения как в виртуальном пространстве, так и при непосредственных контактах» [51]. С целью исследования данного проекта был разработан мультимедиа-ресурс «Дистанционный тренажер опознания и вербализации эмоций» на базе образовательной системы Moodle, включающий различные интерактивные задания для зарегистрированных пользователей, с возможностью контролировать выполнение заданий и вести рейтинг результатов работы пользователей. Участники использовали данный тренажер в течение 6 недель (3 раза в неделю). В результате было выявлено, что уровень эмоционального интеллекта у группы, которая проходила данную программу, стал значительно выше [51]. Это свидетельствует об эффективности использования дистанционных тренажеров эмоционального интеллекта и открывает большие перспективы для развития данного направления.

III. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

3.1. Подростковый возраст в отечественных и зарубежных концепциях

Периодом завершения детства, который является переходным от детства к взрослости, называют подростковый возраст. «Основные психологические потребности подростка — стремление к общению со сверстниками (группирование), стремление к самостоятельности и независимости, эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей» [149, с. 242].

Есть различные подходы к изучению подросткового возраста, его рассматривали многие исследователи. Стенли Холл считал, что, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, общительность сменяется замкнутостью. Человек познает «чувство индивидуальности» после преодоления подросткового кризиса (кризиса самосознания) [92].

Для подросткового возраста, как писала Ш. Бюлер характерны переживания, побуждающие подростка к сближению со сверстниками, так же и со сверстниками противоположного пола. У подростка повышается чувствительность и раздражительность, он становится беспокойным и легковозбудимым, он испытывает неудовлетворенность собой, и, следовательно, окружающим миром. Подросток чувствует себя непонятым как взрослыми, так и сверстниками, и, следовательно, у него возникает потребность найти группу сверстников, понимающую и принимающую потому как он испытывает одиночество. Ш. Бюлер называет подростковый возраст психической пубертатностью (12—17 лет). В виде наиболее обычных способов поведения ей описывается «пассивная меланхолия» и «агрессивная самозащита». «Следствие всех этих явлений — общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и различного рода асоциальные поступки. Все это отмечается в начале фазы» [92, с. 368].

В подростковом возрасте мысли, чувства и действия подростка приобретают особую направленность, как считал Э. Штерн. Подросток еще и не способен заниматься серьезными делами, такими, какими занимаются взрослые, но он уже не хочет заниматься детскими играми. Понятие — «серьезная игра» вводится Э. Штерном. Данное положение означает, что все,

за что бы не взялся подросток, это будет иметь для него весомое значение, однако на самом деле это еще только предварительная проба «серьезного дела». Иными словами, деятельность подростка пока что не настолько ответственная и серьезная, как принято считать у взрослого, тем не менее он может к ней относиться очень серьезно. Как пример «серьезной игры» — занятия спортом, участия в юношеских организациях, и т.п. «Серьезная игра» крайне важна для правильного развития подростка, Так как в ней он учится постанавливать перед собой цели и достигать их, «закалять свои силы, устанавливать отношение к различным видам интересов, которые в нем бродят и в которых он должен разобраться» [92, с. 370].

По словам Э. Эриксона можно считать подростковый возраст самым важным и трудным периодом жизни. Влияние на развитие личности оказывает не только общество, в котором живет человек, его идеология, но еще и физиологическое созревание, семья, история его жизни [84]. В подростковом возрасте (от 12—13 до 19—20 лет) приходится принимать на себя новые роли и столкнуться с различными новыми задачами и требованиями. Э. Эриксон раскрывает понятие эго-идентичности (как сумма всех имеющихся знаний о самом себе) [151]. Основная задача подросткового возраста — сформировать собственную эго-идентичность. То, с кем общается подросток, на кого хочет быть похожим влияет на его развитие. По словам Эриксона, основание для благополучной юности и обретения целостного ощущения эго-идентичности Я закладывается в детстве. За границами того, что подросток выносит из своего детства, развитие его эго-идентичности происходит под серьезным влиянием социальных групп, с которыми он себя отождествляет. Эриксон назвал кризисом идентичности или ролевым смешением, неспособность достичь своей эго-идентичности. Неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование обычно характеризуется как кризис идентичности. Многие подростки, испытывающие чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности страдают от специфичного для этого возраста конфликта. Подростки чувствуют свою неприспособленность, деперсонализацию, отчужденность и порой рвутся в сторону «негативной» эго-идентичности — противоположной той, которую предлагают родители и сверстники [49].

Ж. Пиаже писал, что в возрасте от 11—12 лет и до 14—15 лет осуществляется завершающая фундаментальная децентрация. Децентрация это механизм преодоления эгоцентризма личности, который заключается в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями других людей. Децентрация способствует социализации, это одно из ключевых понятий в теории Ж.Пиаже [100]. Ребенок начинает видеть мир с точки зрения того, как его можно преобразовать и освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам. В этом возрасте строится про-

грамма жизни, окончательно формируется личность. «Строя план своей будущей жизни, подросток приписывает себе существенную роль в спасении человечества и организует свой план жизни в зависимости от подобной цели. В соответствии с этими планами подростки, вступая в общество взрослых, хотят преобразовать его, но при этом подростки зависят от этого общества, им встречаются препятствия, предъявляемые этим обществом. Благодаря всему этому происходит социализация подростков. И только профессиональная работа способствует полному преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход к взрослому состоянию» [92, с. 375].

В отечественной психологии Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др. заложили основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте. Часть исследователей (Л.И. Божович) подростковый период понимают как кризисный, при этом подчеркивая его бурное протекание, отмечая его сложность как для самого подростка, так и для общающихся с ним взрослых.

В свою очередь Д.Б. Эльконин, видит подростковый возраст стабильным и выделяет в нем кризисы: предподростковый и кризис при переходе к юношескому возрасту. Традиционно подростковый возраст как этап психического развития характеризуется переходом ребёнка к качественно новой социальной позиции, связанной с поиском собственного места в обществе. К многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению могут приводить завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях [149].

Л.С. Выготский определил новообразования подросткового возраста, как развитие рефлексии и самосознания. Он говорил о проблеме интересов в ходе подросткового возраста «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка», так как в этом возрасте прошлые интересы подростка разрушаются и уходят, и закладывается основа, на которой потом будут развиваться новые.

Л.С. Выготский выделил наиболее яркие и значимые интересы подростков, которые он назвал доминантами:

- эгоцентрическая доминанта — интерес к собственной личности;
- доминанта дали — установка подростка на обширные, большие масштабы, для него гораздо более субъективно приемлемые, нежели ближние, текущие, сегодняшние;
- доминанта усилия как стремление подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях;
- доминанта романтики (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму) [33].

Д. Б. Эльконин выделил такие симптомы, в которых проявляются особенности развития подростка:

- трудности в отношениях со взрослыми (негативизм, упрямство, безразличие к оценке);
- образование детских компаний (подросток ищет друга как человека, который может его понять);
- дневник (подросток выражает там свои мысли, эмоции, переживания, сомнения и т.п.) [92].

Д.Б. Эльконин определял ведущей деятельностью общение со сверстниками.

Привлекательность занятий и интересов определяется возможностью широкого общения со сверстниками. Желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10—11 лет); мотив занять определенное место в коллективе (12—13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14—15 лет) — (динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста) [149; 150].

Путем общения подростки усваивают моральные нормы и ценности, так же данным способом у них формируется самосознание. Ведущая деятельность в подростковом возрасте — это «общественно полезная, социально одобряемая и неоплачиваемая деятельность», как считал Д.И. Фельдштейн. Подростку необходимо чувствовать значимость своей деятельности для общества и для других людей. Данная общественно-полезная деятельность «предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества» [149, с. 248].

К.Н. Поливановой считает ведущей деятельностью в подростковом возрасте — проектную деятельность. Проектная деятельность — это деятельность, в ходе которой подросток моделирует действительность в целостной, художественной форме и экспериментирует с ней. В таком экспериментировании присутствует связь между ситуацией действия и собственными переживаниями подростка, при этом центром данной связи является сфера человеческих отношений. Подросток воссоздаёт некоторые взрослые действия и примеряет их на себя внутри проектной деятельности. В ходе данной деятельности реализуется «авторское действие» подростка — «встреча замысла с его результатом». Для подростка важно именно — заявить и отстоять свою позицию, дальнейшая реализация данного замысла уже незначительна, как «авторский замысел». Как задачу взрослого, можно считать формирование условий для реализации задуманного подростком [103].

С точки зрения Г.А. Цукерман, социально-психологическое экспериментирование является ведущей деятельностью в подростковом возрасте. Сфера общения, кооперация и коммуникация являются основным матери-

алом, на котором эта деятельность разворачивается. Предметом являются субъекты общения и совместного действия — «Я и ТЫ», целью — познание и преобразование себя как субъекта действия [142; 143; 144].

Отношения с родителями и семья играют крайне значимую роль во время подросткового периода, можно сказать, что они оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь. Подросток уже сам считает себя взрослым, хотя фактически зависит от родителей, и настаивает на признании своего равноправия со взрослыми. Он проявляет самостоятельность, отстаивает свои права, различными способами «противопоставляет себя взрослому» [149, с. 253]. С течением времени подростку требуется переход к иному «новому» типу отношений и взаимодействий. Он требует к себе отношения не как к ребенку, а как к взрослому, потому что уже не чувствует себя ребенком. Подросток сам становится инициатором этих перемен, осуществляя их с помощью протеста, агрессии, конфликта, если взрослый не меняет свой тип отношения к подростку. Пока взрослый не изменит отношения к подростку конфликт может продолжаться (Петровский). Так же многие современные исследователи считают, что подросток будет осуществлять конфликт вне зависимости от готовности родителей принять его новую позицию и вступить в отношения сотрудничества, в частности так считает К.Н. Поливанова.

Как писал А.В. Петровский: «Чем хуже у подростка складываются отношения с родителями, тем больше времени у него занимает общение со сверстниками». В общении со сверстниками подросток реализует желание быть взрослым, которое не принимается со стороны взрослых. В общении у подростка формируется самоопределение, самооценка, самосознание, морально-нравственные нормы и ценности. На данном этапе у подростка формируются ценности, которые больше понятны и близки сверстнику, а не взрослому. Подросток усваивает моральные нормы, на основе которых затем формируются его социальные взаимоотношения, «отношения равенства и уважения друг к другу» [92]. Именно группой создаётся чувство «Мы», поддерживающее подростка и укрепляющее его внутренние позиции.

«Создание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и даёт ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Сумел ли он заслужить уважение и любовь равных, товарищей, имеет для подростка решающее значение» [90].

Подростки хотят быть похожими на своих друзей и вместе с тем выделяться чем-либо среди них, стремятся быть принятыми группой, особенно теми сверстниками, которые, по мнению всей группы, наиболее популярны. Если точка зрения, которую собирается высказать подросток расходится с мнением группы и болезненно воспринимают потерю авторитета в группе он может ее не высказывать [98].

3.2. Развитие эмоциональной сферы в подростковом возрасте

Изменения в когнитивной сфере влияют на развитие личности в целом и на развитие отношения подростков к окружающей действительности [149]. Данный этап является этапом наиболее интенсивного эмоционального [54], а также личностного [149] развития. «Переживания подростка становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг явлений социальной действительности становится безразличным подростку и порождает у него различные эмоции» [110].

Эмоциональную сферу подростков можно охарактеризовать несколькими чертами:

- эмоциональная возбудимость: повышенная вспыльчивость, бурное протекание эмоциональных реакций;
- эмоциональные реакции и переживания в подростковом возрасте становятся более постоянными и стабильными;
- повышенная тревожность: В. Н. Кисловская в 1972 установила, что самая высокая тревожность наблюдается в подростковом возрасте. Она связана с появлением интимно-личностных отношений с человеком, вызывающим различные эмоции, в том числе в связи со страхом показаться смешным [53; 54];
- появляются эмоциональные переживания по поводу самооценки и оценки другими людьми, сверстниками;
- чувство принадлежности к группе, часто появляется страх быть отверженным группой [54].

Особенностью подросткового возраста становится «подростковый комплекс» эмоциональности — ряд противоположных качеств, выступающих попеременно, например, перепады настроения от веселья к грусти, унынию и обратно является особенностью подросткового возраста — «подростковым комплексом» эмоциональности. Подобные перемены случаются без каких-либо веских причин [110].

Эмоции и чувства имеют направленность на будущее в основном у старшеклассников. «Доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье» (Якобсон, 1966)» [54].

Эмоциональную сферу старшеклассников можно охарактеризовать несколькими чертами: многообразие чувств и эмоций; большая устойчивость эмоций и чувств; развивается способность к сопереживанию; развитие эстетических чувств [54].

С возрастом возрастает стабильность положения ребенка в коллективе и увеличиваются две крайние группы детей (популярные и изолированные) [98]. У подростков можно заметить стремление к сплочению со сверстниками. При этом у них развиваются навыки взаимодействия в обществе, умение

отстаивать свои позиции, действовать в коллективе и умение подчиняться правилам. С точки зрения общения для сверстника важно именно то место, которое он занимает в среде подростков, а не просто само общение.

Данный мотив можно выделить ведущим мотивом поведения подростка. Именно общение в основном определяет содержание и характер эмоциональных реакций, эмоциональное развитие подростков связано с общением, которое происходит и в семье, и со сверстниками. Очень важны для подростка поддержка, понимание и признание со стороны взрослых [58].

При осознании подростком «общности в их жизни» доверительных отношений, отношений сотрудничества и взаимопомощи, складывается благополучные отношения между подростком [149].

В этом возрасте становится значимой ценностью дружба, интимно-личностное общение со сверстниками. Так же среди подростков можно наблюдать определенные требования и правила к дружеским отношениям, такие как чуткость, отзывчивость, умение хранить тайну, понимание и сопереживание. Именно в дружбе подросток может усвоить такие черты взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка и т. п. [110]. Интимно-личное общение со сверстниками — это деятельность, в ходе которой происходит практическое освоение моральных ценностей и норм, так же развиваются навыки взаимодействия в обществе [149]. Главное содержание данной деятельности — это другой подросток, как человек, который наделен определёнными личными качествами. Роль эмоциональной функции общения можно наблюдать в двух аспектах: в развитии эмоционального принятия окружающей действительности и в приобретении опыта эмоциональных отношений с людьми. В таком случае общение становится как самоцель, иными словами ценностью для подростка, которой является именно вовлеченность в сам процесс общения. В нем подросток может реализовать себя как личность, реализовать свои интересы, формировать представления о себе и об окружающем его мире, он «переживает» общение не исключительно на интеллектуальном уровне, но, как и на физиологическом, так и эмоциональном [150].

Развитие социальных эмоций происходит в подростковом возрасте. Социальные эмоции возникают, формируются и проявляются в рамках системы межличностных взаимоотношений это переживание своего отношения к окружающим людям [124]. К интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний приводит развитие личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками и пр. Подростку свойственно стремление бескорыстно отказаться от чего-то для него ценного ради блага другого человека, он начинает острее испытывать сочувствие при виде горя других людей. Место, которое ребенок занимает в коллективе, начинается определяться отношением и оценками товарищей становится определяющим эмоциональное благополучие личности.

Развитие самосознания и самооценки можно назвать одним из важнейших этапов и элементов в развитии личности; у молодых людей возникает интерес к себе, качествам своей личности, потребность сравнивать себя с другими, оценить себя, разобраться в собственных чувствах и переживаниях.

В данном возрасте может наблюдаться рост асоциальных чувств при неблагоприятных условиях формирования личности школьника, таких как: тяжелая обстановка в семье, конфликты с родителями, неудовлетворительные отношения с товарищами, повышенная самооценка, недостатки учебно-воспитательного процесса в школе и т. д. Пренебрежение взрослых, их недоброжелательное отношение к его запросам, устремлениям, ко всей личности подростка является моментом, который может вызвать появление обиды, озлобленности подростка, выражающейся в его агрессивной эмоциональной реакции, пренебрежение взрослых, их недоброжелательное отношение к его запросам, устремлениям, ко всей личности подростка [110].

В подростковом возрасте совместно со становлением эмоциональной и когнитивной сферы происходит и развитие эмоционального интеллекта и его компонентов. Значимую роль в развитии личности подростка играет способность понимать и оценивать эмоциональные проявления других людей, как сверстников, так и взрослых, способность на основе этой оценки воздействовать на них, способность получать информацию об эмоциональных состояниях других людей и своих собственных эмоциональных состояниях.

3.3. Связь эмоционального интеллекта с личностными компетенциями и метапредметными результатами обучения

Для современного образования характерна направленность на развитие гуманистических ценностей, полное личностное развитие учащихся. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, у обучающихся должны быть сформированы метапредметные и личностные результаты освоения образовательной программы — т.е. качества, способствующие активному, гармоничному развитию личности, соответствующие требованиям современного общества [56].

Отметим, что, согласно ФГОС, к личностным результатам относятся: ценностно-смысловые установки, гражданская идентичность, способность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, способность к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, уважительное и доброжела-

тельное отношение к другим людям, освоение социальных норм и правил поведения, формирование коммуникативной компетентности, и др [139].

К метапредметным результатам освоения образовательной программы относятся: освоенные межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). «Они представляют собой самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему присвоенных компетенций и ценностей, которые помогают человеку быть активным субъектом и эффективно реагировать на изменения внешней среды» [18, с. 112]. Таким образом, метапредметные результаты отражают умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, умение оценивать правильность выполнения действий, определять способы действий в предложенных условиях и требованиях, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, умение сотрудничать и вести совместную деятельность с учителем и сверстниками, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов, умение использовать речевые средства для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, и др. Отметим, что в стандарте начального общего образования коммуникативные умения отнесены к метапредметным результатам образования, которые должны обеспечиваться на базе всех учебных предметов [21].

Таким образом, возможность достигать личностных и метапредметных результатов освоения образовательной программы связана с наличием у обучающихся высокого уровня развития эмоционального интеллекта [56], который позволяет использовать более эффективные метакогнитивные стратегии принятия решений в учебной деятельности [96], обеспечивает способность регулировать свое поведение [52] и эмоциональные состояния, адекватно выражать свои переживания. Так, например, способность управлять своими эмоциями помогает концентрироваться на предметном материале [130].

В связи с этим, Н.Е. Клименко, М.В. Курушевой были выделены взаимосвязи универсальных учебных действий с эмоциональным интеллектом младших школьников. Эффективность универсальных учебных действий (УУД) связана с уровнями развития эмоционального интеллекта, которые авторы охарактеризовали как элементарный, достаточный, оптимальный. На элементарном уровне развития эмоционального интеллекта учащиеся начальной школы не способны выполнять УУД, на достаточном уровне развития эмоционального интеллекта дети способны выполнять УУД частично, и на оптимальном уровне развития эмоционального интеллекта они способны выполнять УУД в полном объеме [56].

Исследователи признают, что эмоциональный интеллект является фактором формирования ключевых компетенций обучающихся [123]. Так, высокий уровень эмоционального интеллекта помогает обучающимся в

формировании коммуникативных компетенций [123] и soft skills [36], что делает его «ключевой компетенцией в общем перечне современных компетенций» [123, с. 1124]. Эмоциональный интеллект входит в топ-10 soft skills метапредметных и личностных навыков [36]. Е. Ю. Карданова и др. отмечают, что успешность адаптации ребенка при поступлении в школу определяет его академические достижения и общее благополучие в школьной жизни, поэтому школа должна осуществлять сопровождение ребенка, развивая его академические достижения, и поддерживая общее благополучие ребенка [89].

В.И. Сусарина обращает внимание, что несмотря на то, что согласно ФГОС, у учащихся начальной школы должны быть сформированы личностные (развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей) и метапредметные (освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии) навыки, «ФГОС не определяет развитие эмоционального интеллекта как приоритетное», «навык контроля своих эмоций является будто бы априорным и входит в другие метапредметные и личностные навыки» [130, с.172]. В.И. Сусарина отмечает, что «развитие этических чувств, понимания сопереживания будет осуществляться легче, если сформированы такие базовые эмоциональные навыки, как определение своих и чужих эмоций» [130, с. 172], что указывает на необходимость развития эмоционального интеллекта обучающихся в рамках школьного образования.

То же касается и ФГОС основного общего образования, в котором выделяются сходные метапредметные и личностные результаты, достижение которых невозможно без учета способностей обучающихся к пониманию своих и чужих эмоциональных состояний, к регуляции своих и чужих эмоциональных состояний, и контроля экспрессии — т.е. компонентов эмоционального интеллекта.

Анализируя данную проблему, ученые обращают внимание на то, что конкретные личностные и метапредметные результаты могут быть сопоставимы с определенными компонентами эмоционального интеллекта. Так, Почекаевой И.С. было предложено такое сопоставление (с компонентами эмоционального интеллекта в модели Р. Бар-Она). Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией (регулятивные УУД) предлагается соотнести со способностью к регуляции своих эмоций и чувств (компонент эмоционального интеллекта). Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности (регулятивные УУД) предлагается соотнести с таким компонентом эмоционального интеллекта,

как стрессоустойчивость. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью (коммуникативные УУД) предлагается соотнести с таким компонентом эмоционального интеллекта, как способность выражать свои чувства и мысли, и др. [104].

3.4. Связь эмоционального интеллекта и soft skills (по результатам эмпирического исследования)

Понятия soft skills переводится как «гибкие» или «мягкие» навыки. Термин «Soft skills» довольно новый. Он появился лишь в конце 90-х годов, хотя исследования «гибких» навыков начались в Америке уже в 60-е годы XX века.

По мнению Л.Н. Степановой и Э.Ф. Зеер «важность soft skills подчеркивают аналитики Economic Forum, установившие десять основных компетенций, которые будут востребованы к 2020 году. Согласно этому прогнозу, самой актуальной из них станет умение решать сложные задачи. Второй по значимости является критическое мышление, а третьей — креативность. Затем следуют компетенция управления людьми, навыки координации и взаимодействия, эмоциональный интеллект, способность к суждению и принятию решений, умение вести переговоры и когнитивная гибкость».

Многие зарубежные авторы (S. Muhleisen, N. Oberhuber, Karrierefaktor), определяют «мягкие навыки» как личные качества человека, которые делают взаимодействие с другими людьми более эффективным и гармоничным.

С целью изучить связи эмоционального интеллекта с soft skills, которые обычно характеризуются в терминах саморегуляции, критичности мышления, социального и общего интеллекта, было проведено пилотажное исследование.

В исследовании приняло участие 80 респондентов — обучающихся старших классов ГБОУ Школа №1533 ЛИТ: 57 девушек и 23 юноши в возрасте 16—17 лет. Для формирования выборки испытуемых использовалась процедура случайного выбора. Исследование проводилось в 2022 г., очно, в индивидуальной форме. Все обучающиеся, принимавшие участие в исследовании, имели разрешение законного представителя на работу с педагогом-психологом.

Методики подбирались с целью получения данных об уровне развития компонентов эмоционального интеллекта, общего интеллекта, а также способностей, которых обычно относят к soft-skills: социального интеллекта, саморегуляции, критического мышления.

- опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина позволяет выявить уровень развития компонентов эмоционального интеллекта: межличностное понимание эмоций, межличностное управление эмоциями, внутриличностное понимание эмоций, внутриличностное управление эмоциями, контроль экспрессии;
- тест интеллекта Р. Амтхауэра измеряет общий уровень интеллекта, а также вербальный, математический и пространственный.
- тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, который измеряет общий уровень социального интеллекта, а также познание классов поведения, систем поведения, преобразований поведения и результатов поведения.
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, который измеряет показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности.
- тест критического мышления Ю.Ф. Гущина, который измеряет уровень критичности мышления.

Общей гипотезой исследования выступило предположение о том, что эмоциональный интеллект значимо связан с показателями саморегуляции, критичности мышления, социального и общего интеллекта.

Результаты исследования

Обработка данных исследования проводилась с помощью математико-статистической процедуры кластерного анализа (SPSS Statistics 20). Анализ эмпирических данных по критерию Колмогорова-Смирнова показал, что по всем переменным есть значимые различия по сравнению с нормальным распределением, следовательно, для оценки корреляции будут использованы методы непараметрической статистики: коэффициент корреляции г-Спирмена для изучения взаимосвязей. Исследование показало, что эмоциональный интеллект действительно связан со способностями, который относят к *soft skills*. Рассмотрим связи, которые, согласно шкале Чеддока, можно охарактеризовать как связи средней и высокой силы.

Данные о корреляционных связях представлены в таблице 2. В матрице представлены только коэффициенты корреляции при уровне значимости $p < 0,05000$ (двусторонняя).

Отметим, что с общим уровнем социального интеллекта положительно связан межличностный эмоциональный интеллект — межличностное понимание эмоций и межличностное управление эмоциями ($r=0.36$ при $p < 0,05$ и $r=0.51$ при $p < 0,05$ соответственно). Действительно, для того чтобы успешно понимать и анализировать различные социальные ситуации, необходим достаточной высокий уровень развития этих компонентов эмоционального интеллекта. Несмотря на то, что межличностное понимание эмоций и межличностное управление ими не связаны с показателем общего интеллекта, способность к межличностному пониманию эмоций положительно связана с памятью и отрицательно — с простран-

Таблица 2

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями по шкалам опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина, теста интеллекта Р. Амтхауэра, теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, теста критического мышления Ю.Ф. Гущина

Переменные		Компоненты эмоционального интеллекта (опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина) ¹				
		МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ
Тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда	Общий уровень	0,36	0,51	0,24	0,16	-0,46
	Познание результатов поведения	-0,11	0,28	0,46	0,41	-0,10
	Познание классов поведения	0,00	0,57	0,16	0,13	0,00
	Познание преобразований поведения	0,21	0,19	0,18	0,09	-0,26
	Познание систем поведения	0,44	0,26	0,07	0,25	-0,41
Тест интеллекта Р. Амтхауэра	Общий IQ	0,22	0,16	0,35	0,57	0,15
	Дополнение предложений	0,30	0,31	0,31	0,54	0,08
	Исключение слова	-0,23	0,02	0,11	0,18	0,05
	Аналоги	0,05	0,21	0,09	0,15	-0,17
	Обобщение	-0,06	0,24	0,28	0,40	0,51
	Память	0,34	-0,04	0,29	0,38	0,44
	Арифметические задачи	-0,13	-0,08	-0,23	-0,13	-0,53
	Числовые ряды	0,17	-0,16	0,07	0,25	-0,21
	Пространственное воображение	-0,31	0,12	0,04	0,24	0,15
Пространственное обобщение	0,04	0,24	0,11	0,00	-0,21	
Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой	Планирование	-0,09	0,21	-0,25	0,00	-0,49
	Моделирование	-0,05	0,24	-0,06	0,32	-0,21
	Программирование	-0,18	0,20	-0,17	0,07	-0,36
	Оценивание результатов	0,24	0,55	-0,15	-0,01	-0,42
	Гибкость	-0,23	0,05	-0,29	0,04	-0,06
	Самостоятельность	0,06	-0,04	-0,45	-0,51	-0,53
Тест критического мышления Ю.Ф. Гущина	Критическое мышление	-0,26	0,29	0,21	0,39	0,33

Корреляции значимы на уровне 0,05 (двусторонние).

¹ МП — межличностное понимание эмоций; МУ — межличностное управление эмоциями; ВП — внутриличностное понимание эмоций; ВУ — внутриличностное управление эмоциями; ВЭ — контроль экспрессии

ственным воображением ($r=0.34$ при $p < 0,05$ и $r=-0.31$ при $p < 0,05$ соответственно).

Способность к управлению эмоциями других людей связана с общим уровнем социального интеллекта ($r=0.51$ при $p < 0,05$) и с познанием классов поведения ($r=0.57$ при $p < 0,05$). Таким образом, чем лучше испытуемые способны к логическому обобщению, выделению общих признаков в невербальных реакциях собеседника, чем лучше они способны оценивать эмоциональные состояния других людей, анализируя их мимику, жесты и движения, тем эффективнее они способны воздействовать на чужие эмоции.

Отмечается, что высокий уровень развития способности к познанию классов поведения положительно коррелирует с открытостью и проявлениями дружелюбия, конгруэнтностью и эмпатией (Дж. Гилфорд), что может выступать основой для успешного воздействия на чужие эмоции.

Испытуемые, хорошо понимающие чужие эмоции, более открыты и дружелюбны, а следовательно, вызывают больше доверия у партнера по общению. Поэтому таким испытуемым легче воздействовать на эмоции партнера по общению, например, успокоить, или поддержать хорошее настроение.

Также, межличностное управление эмоциями имеет заметную положительную связь с такой способностью к саморегуляции, как оценивание результатов. Респонденты, получившие высокие баллы по данному показателю, способны адекватно оценивать себя, свою деятельность и поведение, вследствие чего может хорошо адаптироваться к изменяющимся условиям. Вероятно, именно это обстоятельство способствует тому, что респонденты с высоким уровнем оценивания результатов лучше замечают изменения в эмоциональном состоянии испытуемых, и могут вовремя и адаптивно на них реагировать. Это подтверждается положительной корреляционной связью между оцениванием результатов (компонент саморегуляции) и познанием классов поведения (компонент социального интеллекта): $r=0.46$ при $p < 0,05$.

В отличие от межличностного эмоционального интеллекта, такие компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта, как внутриличностное понимание эмоций и внутриличностное управление эмоциями, положительно коррелируют с общим интеллектом ($r=0.35$ при $p < 0,05$ и $r=0.57$ при $p < 0,05$ соответственно). Причем связь внутриличностного управления эмоциями с общим интеллектом более сильная. Кроме уровня общего интеллекта, внутриличностное управление эмоциями положительно связано еще и со способностями анализировать задачу и запасом знаний ($r=0.54$ при $p < 0,05$), высоким уровнем развития операции абстрагирования ($r=0.40$ при $p < 0,05$), кратковременной памятью ($r=0.38$ при $p < 0,05$). Такие корреляционные связи позволяют говорить о том, что чем выше общие интеллектуальные способности, а также умение анализиро-

вать ситуацию, выделять в ней значимые отношения и важные факторы, абстрагироваться, тем эффективнее испытуемые могут ориентироваться в жизненных ситуациях, и регулировать свои переживания.

И внутриличностное понимание эмоций, и внутриличностное управление эмоциями положительно связаны с фактором социального интеллекта познание результатов поведения ($r=0.46$ при $p < 0,05$ и $r=0,41$ при $p < 0,05$ соответственно), т.е. способностью предугадывать последствия поведения людей в разных ситуациях. Умея ориентироваться в реакциях окружающих и понимать результаты предпринятых действий (своих и чужих), респонденты способны успешно регулировать собственные эмоциональные состояния и поведение в соответствии с этим.

Все три компонента внутриличностного эмоционального интеллекта (внутриличностное понимание эмоций, внутриличностное управление эмоциями, контроль экспрессии) отрицательно коррелируют с самостоятельностью (фактор саморегуляции): $r=-0.45$ при $p < 0,05$; $r=-0,51$ при $p < 0,05$; $r=-0.53$ при $p < 0,05$; соответственно. Таким образом, чем более автономны и самостоятельны испытуемые, тем сложнее ему понимать свои эмоции и чувства, регулировать их, и контролировать их внешние проявления. Такие противоречивые результаты могут объясняться тем, что испытуемые, возможно, используют постороннюю помощь, опираются на мнения и совету других людей, и в общении с ними начинают разбираться в своих переживаниях, и регулировать их.

И внутриличностное управление эмоциями, и контроль экспрессии положительно и умеренно связаны с критичностью мышления ($r=0.39$ при $p < 0,05$ и $r=0.33$ при $p < 0,05$ соответственно). Такие связи говорят о том, что чем выше у респондентов развиты способности оценивать себя и других, замечать свои и чужие ошибки, находить доказательства и опровержения, чем лучше они могут логически обосновывать свои действия, и тем эффективнее они регулируют свои эмоции и их экспрессию. Вероятно, это происходит по причине того, что высокий уровень критичности мышления позволяет более адекватно оценивать те способы, с помощью которых личность стремится воздействовать на свои переживания. Таким образом, данные испытуемые лучше определяют эффективные и неэффективные способы регуляции эмоций, и выбирают подходящие. Также предположим, что высокий уровень способности управлять своими эмоциями позволяет эффективнее управлять своим поведением, и, следовательно, менее эмоционально оценивать собственные действия или какую-либо ситуацию, повышая логический анализ данной ситуации.

Интересно, что контроль экспрессии имеет наибольшее количество значимых связей с исследуемыми показателями, среди остальных компонентов эмоционального интеллекта. Он отрицательно связан с познанием систем поведения и общим уровнем социального интеллекта, такими факторам саморегуляции, как планирование, программирование и оценивание

результатов, способностью анализировать условия задачи, и положительно связан со способностями к обобщению и кратковременной памяти. Вероятно, у испытуемых, недостаточно ориентирующихся в социальных ситуациях, с трудом понимающих логику их развития, испытывающих сложности с планированием своих действий и их оцениванием, высокий уровень контроля внешних проявлений эмоций служит определенной защитной реакцией, позволяющей в сложных ситуациях вести себя более адаптивно.

Подводя итоги проведенному пилотажному исследованию, отметим, что компоненты эмоционального интеллекта связаны со способностями, которые относят к *soft skills*, а именно с показателями саморегуляции, критичности мышления, социального и общего интеллекта. Отметим, что данные, полученные в исследовании, необходимо проанализировать на более широкой выборке испытуемых. Полученные в пилотажном эксперименте результаты позволяют говорить об эмоциональном интеллекте как о важном условии развития *soft skills*.

IV. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

4.1. Программа исследования

Под эмоциональным интеллектом понимают способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений (Н. Холл), то есть способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими собственными, так и чужими (Д.В. Люсин). Так же, благодаря теоретическому обзору литературы было выяснено, что эмоциональный интеллект как интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности имеет гендерные различия как в общем уровне, так и в проявлении ведущих компонентов.

4.1.1 Этапы исследования

На первом этапе исследования была изучена гендерная идентичность выборки с помощью методики С. Бем «Диагностика гендерной идентичности».

На втором этапе стояла задача эмпирически исследовать выраженность структурных компонентов и гендерные различия в эмоциональном интеллекте старших подростков с помощью методик оценки эмоционального интеллекта Д.В. Люсина и Н. Холла.

На третьем этапе была выявлена связь эмоционального интеллекта и академической успешности у старших подростков.

На четвертом этапе была проведена качественная и количественная обработка полученных результатов, данные были подвергнуты математическому анализу с использованием программы IBM SPSS Statistics 22 («Statistical Package for the Social Sciences»).

Предполагается, что существуют различия в гендерной идентичности у мальчиков и девочек в возрасте 15—16 лет. Гендерная идентичность исследуемой выборки в целом совпадает с полом. Среди мальчиков андрогинность распространена больше, чем среди девочек. Современные девочки старшего подросткового возраста демонстрируют феминные гендерные установки.

Существуют гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта в старшем подростковом возрасте. Общий индекс эмоционального интеллекта у девочек значимо выше, чем у мальчиков. Эмоциональный интеллект девочек старшего подросткового возраста представляет собой структуру, в которой компоненты межличностного эмоционального интеллекта связаны с эмпатийными чертами, в то время как в эмоциональном интеллекте мальчиков выражены компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта, в том числе высокий уровень самоконтроля и регуляции экспрессии.

Существует связь эмоционального интеллекта и школьной успеваемости мальчиков и девочек старшего подросткового возраста. Высокие показатели по шкалам эмоционального интеллекта положительно коррелируют с высокой академической успеваемостью старших подростков.

4.1.2. Методы и методики исследования

Методики позволили получить информацию о гендерной идентичности старших подростков, а также об особенностях развития эмоционального интеллекта и его структурных компонентах.

Методы эмпирического исследования: констатирующий эксперимент.

С целью диагностики гендерной идентичности использовалась методика «Диагностика гендерной идентичности» (С. Бем в модификации В.А. Лабунской и М.В. Бураковой);

С целью диагностики эмоционального интеллекта применялись опросник «ЭмИн» (Д.В. Люсин) и методика «Оценки эмоционального интеллекта» (Н. Холл).

Математические методы обработки данных: статистические методы (критерий Хи-квадрат, критерий Манна-Уитни, Коэффициент корреляции Спирмена, Факторный анализ) с использованием пакетов SPSS 22.

4.1.3. Характеристика выборки исследования

Генеральную совокупность составили подростки от 15 до 16 лет, обучающиеся в средних общеобразовательных школах в условиях мегаполиса. Выборку составляют 386 человек в возрасте от 15 до 16 лет, из них 184 мальчика и 202 девочки.

Таблица 3

Количественная характеристика выборки

Группа	Возраст	Количество
1 (мальчики)	15 лет — 16 лет	184
2 (девочки)	15 лет — 16 лет	202
ИТОГО:		386

Более наглядно характеристика по гендерному признаку показана на диаграмме (рис. 2).

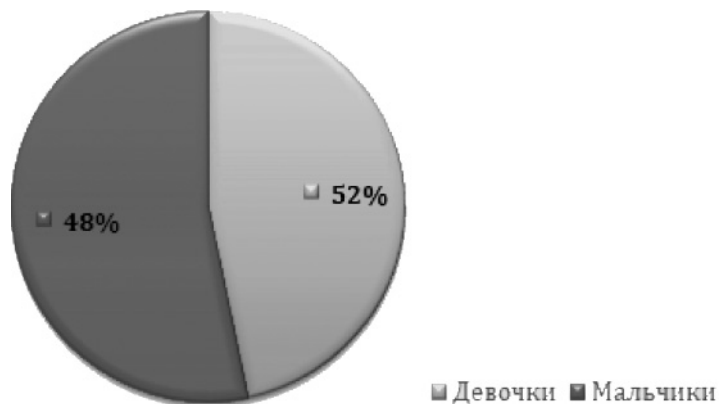


Рис. 2. Характеристика по гендерному признаку (общая выборка)

4.2. Описание результатов исследования

4.2.1. Гендерная идентичность изучаемой выборки

Как было показано выше, выборка исследования была поделена на две группы в зависимости от пола — Группа 1 (мальчики) и Группа 2 (девочки).

На первом этапе исследования были проанализированы результаты по выборке юношей и девушек с помощью опросника «Диагностика гендерной идентичности» С. Бем (в модификации В.А. Лабунской и М.В. Бураковой). Данная методика позволила оценить гендерную идентичность каждого подростка выборки. Под гендерной идентичностью понимают осознание человеком своей принадлежности к мужскому и женскому полу и формирование отношения к данной принадлежности (С. Бем). Выделяют несколько типов гендерной идентичности:

Маскулинность (от лат. *masculus*, мужской) — комплекс телесных, психических и поведенческих особенностей (вторичных половых признаков), рассматриваемых как мужские.

Феминность (от лат. *femina* — женщина) — комплекс психологических особенностей, традиционно приписываемых женщине.

Андрогинность (от лат. *andros* — мужской, *gynēs* — женский) — явление, при котором человек проявляет одновременно и женские, и мужские качества.

Следует отметить, что гендер — это не только половая принадлежность, это достигаемый статус, конструируемый психологическими,

культурными и социальными средствами, это система межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка. Гендер — понятие многозначное. В нашем исследовании мы опираемся на понимание гендера, как социального статуса, который определяет индивидуальные возможности в образовании, профессиональной деятельности, семейной роли и пр. (Goffman, 1976). Данное определение построено через отнесение гендера к другим социостатусам (профессии, общественному, гражданскому статусу).

В результате проведения методики С. Бэм, был выявлен ведущий тип гендерной идентичности у мальчиков и девочек. Результаты статистического анализа показали, что две группы в нашей выборке — мальчики и девочки, различаются по категориям гендерной идентичности (критерий Хи-квадрат, $p=0,000$, $p < 0,001$). Результаты, полученные в исследовании, представлены в таблице (таблица 4).

Таблица 4

**Результаты проведения методики
«Диагностика гендерной идентичности» С. Бэм**

			гендерная идентичность тип				Всего
			М	Ф	А	ГН	
пол	девочки	Количество	19	152	25	3	202
		% в пол	10%	76%	12%	1%	100,0%
	мальчики	Количество	123	17	41	3	184
		% в пол	67%	9%	22%	2%	100,0%
Всего	Количество	142	169	66	6	386	
	% в пол	37,1%	44,1%	17,2%	1,6%	100,0%	

Результаты анализа данных позволяют сделать вывод, что гендерная идентичность в обеих группах — мальчиков и девочек в большинстве случаев совпадает с биологическим полом (т.е. совпадают психологическая и биологическая принадлежность к полу).

Анализируя результаты в выборке мальчиков, можно сделать вывод, что большинству мальчиков присущи маскулинные установки (67%). Можно судить о наличии у мальчиков таких типично мужских черт, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В специальных исследованиях было установлено (Christiansen K., Knusmann R., 1987), что генерализованная спонтанная агрессивность, а также сексуальная агрессия коррелируют с уровнем содержания андрогенов (мужские половые гормоны). В другом исследовании было показано (Lau Sing, 1989), что маскулин-

ных индивидов отличает большее самоуважение в целом, а также более высокая самооценка в области академических достижений и собственной внешности — физическое Я.

Также в выборке мальчиков наблюдаются низкие показатели по параметрам феминности (9%) и гендерной неидентифицируемости (2%).

Тем не менее, такая гендерная характеристика как андрогинность, встречается среди мальчиков (22%) чаще чем среди девочек (12%). В соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или феминности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и феминного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополнительно. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и феминных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. Данный тип гендерной идентичности, по мнению Сандры Бем, является наиболее гибким с точки зрения социального взаимодействия. При этом большая мягкость, устойчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а напротив проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. В уже упоминавшемся выше исследовании (Lau Sing, 1989) было показано, что андрогинны не уступают маскулинному типу ни по уровню самоуважения в целом, ни по уровню самооценок академических достижений и собственной внешности (физическое Я).

Оценив результаты в группе девочек, было выявлено, что феминные установки являются ведущими (76%), в то время как андрогинность встречается в 12% случаев, маскулинность в 10% и гендерная неидентифицируемость всего в 1 % случаев.

К феминным чертам, характерным для девочек представленной выборки, относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию, высокий уровень эмпатии и др. Социальные стереотипы феминности меньше касаются половых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

Итоги исследования гендерной идентичности выборки представлены графически на диаграмме (рис. 3).

Таким образом, было выявлено что гендерная идентичность мальчиков и девочек в исследуемой выборке совпадает с их биологическим полом. Такие результаты позволили нам провести дальнейших анализ в соответствии с поставленными задачи исследования — выявить гендерные различия в эмоциональном интеллекте и его компонентах у девочек и мальчи-



Рис. 3. Результаты по методике оценки гендерной идентичности С. Бем «Диагностика гендерной идентичности» у мальчиков и девочек 15—16 лет

ков, а также выяснить — существует ли значимая связь между гендерной идентичностью (феминностью и маскулинностью) и компонентами эмоционального интеллекта, которые значимо отличаются у девочек и мальчиков в исследуемой выборке.

4.2.2. Гендерные различия эмоционального интеллекта старших подростков

Сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта являются достаточно противоречивыми. Так, Ш. Берн указывает на незначительность различий в эмоциональной сфере между лицами мужского и женского пола. Согласно другим исследованиям, несмотря на отсутствие различий между мужчинами и женщинами по общему уровню EQ (коэффициента эмоциональности), женщины обнаруживают более высокий уровень по межличностным показателям эмоционального интеллекта (эмоциональности, межличностным отношениям, социальной ответственности). У мужчин преобладают внутриличностные показатели (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способности к управлению стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности) и адаптируемость (определение правдоподобности, решение проблем) и пр. В связи с этим, был реализован следящий шаг в нашем исследовании — выявит гендерные различия в эмоциональном интеллекте старших подростков.

Второй этап исследования заключался в оценке результатов выборки в группе мальчиков и девочек по опроснику «ЭМИн» (Д.В. Люсин) и опроснику «Оценки эмоционального интеллекта» (Н. Холл).

Данные методики позволили нам выявить значимые различия в уровне выраженности компонентов эмоционального интеллекта у мальчиков и девочек. Также благодаря анализу данных удалось выяснить различия в интегральном показателе общего эмоционального интеллекта.

Для начала были проанализированы результаты опросника «ЭМИн» Д.В. Люсина в группе мальчиков и в группе девочек. В предложенной методике выделяются следующие шкалы, которые отражают основные компоненты эмоционального интеллекта:

МП (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

МУ (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми.

ВП (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию.

ВУ (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

ВЭ (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

По данной методике можно также определить интегральный показатель общего эмоционального интеллекта (ОЭИ).

С помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, были выявлены значимые различия между мальчиками и девочками по шкалам эмоционального интеллекта (критерий Манна-Уитни, $p=0,000$, $p<0,001$). В таблице представлены средние баллы по шкалам эмоционального интеллекта (рис. 4).

В результате анализа данных опросника «ЭМИн» Д.В. Люсина было выяснено, какие компоненты эмоционального интеллекта являются ведущими старших подростков (рис. 5).

На диаграмме видно, что значимые различия по шкалам распределяются следующим образом: понимание чужих эмоций у девочек выражено значительно выше, чем у мальчиков; управления чужими эмоциями у девочек результаты по этой шкале значимо выше, чем у мальчиков; понимание своих эмоций — результаты по данной шкале значимо выше у мальчиков, нежели у девочек; управление своими эмоциями, а также контроль экспрессии — результаты по этим шкалам у мальчиков значимо выше, чем у девочек.

пол		МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	Общий индекс
девочки	Среднее значение	30,6030	23,7035	12,7889	8,4623	7,9950	83,5528
	N	199	199	199	199	199	199
	Стандартное отклонение	6,25213	5,13529	5,01973	3,59255	3,62162	9,60198
мальчики	Среднее значение	12,7065	11,2663	20,1576	14,7663	15,8043	74,7011
	N	184	184	184	184	184	184
	Стандартное отклонение	5,15559	3,96567	6,99431	4,88946	4,86818	13,11833

Рис. 4. Средние баллы по шкалам эмоционального интеллекта в результате анализа методике «ЭМИн» (Д.В. Люсин) у мальчиков и девочек 15—16 лет

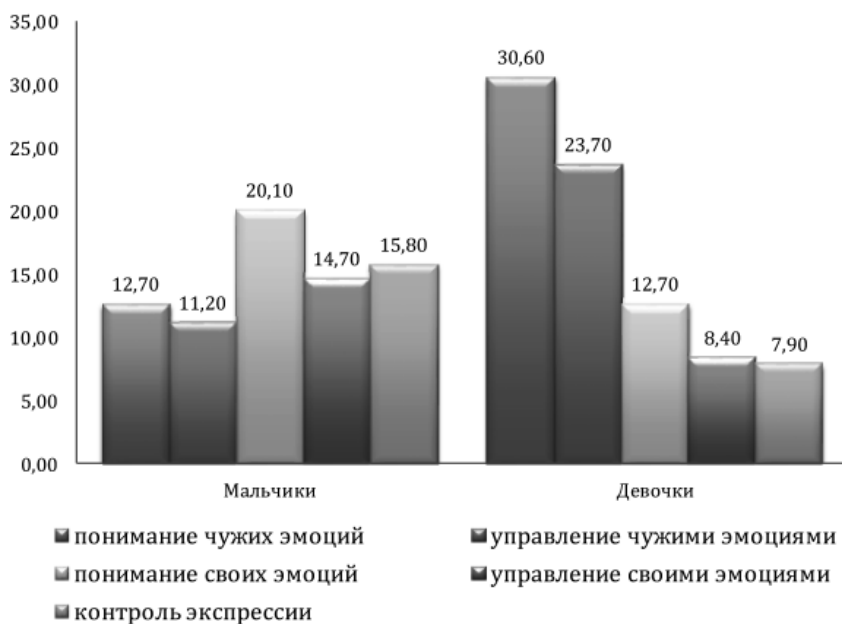


Рис. 5. Результаты проведения опросника «ЭМИн» (Д.В. Люсин) среди мальчиков и девочек 15—16 лет (средние баллы по шкалам)

Таким образом, у мальчиков старшего подросткового возраста ведущими являются такие компоненты эмоционального интеллекта, как понимание своих эмоций, управление собственными и эмоциями контроль экспрессии.

Наименее выражен такой компонент, как управление чужими эмоциями. Это говорит о том, что в основном мальчики данного возраста способны успешно управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, регулировать длительность и/или интенсивность переживаний; они также успешно способны контролировать внешние, неречевые проявления своих эмоций (миимику, жесты и др.). При этом контроль экспрессии и управление собственными эмоциями развиты у юношей в большей степени, чем управление эмоциями других людей и понимание эмоций (и чужих, и собственных).

У большинства девушек, в отличие от юношей, ведущими являются такие компоненты эмоционального интеллекта, как понимание чужих эмоций и управление чужими эмоциями.

Наименее выражены такие компоненты, как управление собственными эмоциями и контроль экспрессии. Это говорит о том, что в основном девочки данного возраста успешно способны воздействовать на эмоциональные состояния других людей, вызывать у них те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций и наоборот. При этом они достаточно хорошо понимают свои собственные эмоции и чувства (в целом данные по этой шкале соответствует среднему уровню), осознают их и распознают причины, которые их вызвали, но, тем не менее, не всегда способны воздействовать на них и управлять ими, а также контролировать их вербальные и невербальные проявления.

Таким образом, если у юношей в основной массе выборки выражены контроль экспрессии и управление собственными эмоциональными состояниями, т.е. способности эмоционального интеллекта в основном направлены внутрь, на себя, то у девушек в представленной выборке выражены такие шкалы, как управление чужими эмоциями, понимание чужих эмоций, т.е. способности эмоционального интеллекта направлены во внешний план.

Сравнение средних баллов по шкале общего уровня эмоционального интеллекта позволило выявить интегральный показатель общего эмоционального интеллекта как у мальчиков, так и у девочек. Общий уровень развития эмоционального интеллекта значимо выше у девочек, чем у мальчиков (критерий Манна-Уитни, $p=0,000$, $p<0,001$).

Такие данные подтверждают уже существующие исследования эмоционального интеллекта и гендерных различий в его компонентах. Согласно исследованиям Ю. В. Давыдовой, в подростковом возрасте существуют поло-ролевые различия в эмоциональном интеллекте: общий показатель эмоционального интеллекта выше у девочек, и это различие сохраняется в течение всего подросткового периода. У девочек более высокий уровень развития эмоционального интеллекта связан с тем, что девочек признаки эмоционального интеллекта, нагружающие фактор «понимание эмоций» (эмоциональная осведомленность, эмпатия и распознавание эмоций других людей) выше, чем у мальчиков.

Следующая методика оценки эмоционального интеллекта позволила дополнить данные об особенностях эмоционального интеллекта мальчиков и девочек. С этой целью была проведена методика «Оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла у мальчиков и у девочек.

Методика Н. Холла оценивает следующие основные компоненты эмоционального интеллекта:

- эмоциональная осведомленность — знания об эмоциях;
- управление своими эмоциями — эмоциональная отходчивость, неригидность, лабильность;
- самомотивация — произвольное управление своими эмоциями;
- эмпатия — осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания;
- распознавание эмоций других людей — умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

С помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, были выявлены значимые различия между мальчиками и девочками по шкалам эмоционального интеллекта (критерий Манна-Уитни, $p=0,000$, $p<0,001$). В таблице представлены средние баллы по шкалам эмоционального интеллекта (рис. 6).

пол		Эмоц. осведом-ть	Управление своими эмо-циями	Самомоти-вация	Эмпатия	Распоз-е эмоций других
д	Среднее значение	7,6634	1,9604	3,5941	11,7228	12,1089
	N	202	202	202	202	202
	Стандартное отклонение	4,84748	6,91155	7,96095	4,61798	4,50296
м	Среднее значение	7,0707	11,8804	11,1250	1,8913	2,3750
	N	184	184	184	184	184
	Стандартное отклонение	4,67880	5,31385	5,72127	8,81064	9,12605

Рис. 6. Средние баллы по шкалам эмоционального интеллекта в результате анализа методики «Оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла у мальчиков и девочек 15—16 лет

Исходя из анализа средних значений, полученных по методике Н. Холла, можно сделать следующие выводы, относительно ведущих компонентов эмоционального интеллекта у девочек и мальчиков старшего подросткового возраста: такие компоненты эмоционального интеллекта как

управление своими эмоциями, самомотивация значимо выше у мальчиков, нежели у девочек. В то время, как показатели по шкалам эмпатия и распознавание эмоций других выше у девочек, нежели у мальчиков (рис. 7).



Рис. 7. Результаты проведения методики «Оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла у мальчиков и девочек 15—16 лет (средние баллы по шкалам)

Из диаграммы видно, что у большинства мальчиков подросткового возраста ведущими компонентами эмоционального интеллекта являются такие компоненты, как управление своими эмоциями и самомотивация. Таким образом, можно утверждать, что мальчики способны произвольно управлять своими собственными эмоциональными состояниями, сознательно их регулировать, при этом их эмоциональная сфера отличается высокой лабильностью, эмоции и чувства способны легко сменять друг друга.

У девочек подросткового возраста наиболее выражены такие компоненты эмоционального интеллекта, как эмпатия и распознавание эмоций других людей. Наименее выражен такой компонент, как управление своими эмоциями. Таким образом, девочки старшего подросткового возраста способны к сопереживанию и сочувствию другим людям, эмоционально отзывчивы, успешно способны воздействовать на эмоциональные состояния других людей, поддерживать или регулировать их.

Видно значимое различие между юношами и девушками по уровню выраженности эмпатии и управлению эмоциями. Эмпатия у юношей слабо выражена, в основном для них не характерна высокая эмоциональная отзывчивость и способность проникнуть в переживания другого человека, тогда как у девушек эта способность, напротив, является ведущей; эмоции юношей подвижны и обладают способностью легко сменять друг друга,

тогда как девочки, напротив, склонны к застреванию на определенных эмоциях.

Следует заметить, что такой компонент эмоционального интеллекта, как «эмоциональная осведомленность» имеет средний уровень развития как у мальчиков, так и у девочек. Это говорит о том, что старшие подростки недостаточно знают о эмоциях, их проявлении и контроле в целом. Знания носят скорее разрозненный характер и свои переживания подростки чаще описывают интуитивно, не используя термины, соответствующие определению данной эмоции.

Следующим шагом нашего исследования, касался анализа корреляционных связей между компонентами эмоционального интеллекта по двум методикам (Д.В. Люсина и Н. Холла) и феминностью и маскулинностью в группах девочек и мальчиков старшего подросткового возраста (критерий Спирмена, уровень значимости 0,01).

Полученные результаты позволили подтвердить данные о ведущих компонентах эмоционального интеллекта у мальчиков и девочек, полученные ранее.

Итак, было выявлено, что существует значительная прямая корреляция маскулинности со следующими компонентами эмоционального интеллекта (таблица 5).

Таблица 5

Связь маскулинности и компонентов эмоционального интеллекта по методикам Д.В. Люсина и Н. Холла

Компоненты эмоционального интеллекта	Коэффициент корреляции Спирмена	
	ρ	P
Понимание своих эмоций	(0,436**);	,000
Управление своими эмоциями	(0,587**);	,000
Контроль экспрессии	(0,589**);	,000
Управление своими эмоциями	(0,680**);	,000
Самомотивация	(0,621**).	,000

***. Корреляция значима на уровне 0,001 ($P < 0,001$).

** . Корреляция значима на уровне 0,01 ($P < 0,01$).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 ($P < 0,05$).

Маскулинные черты связаны со способностью к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификацией, пониманием причин, способностью к их вербальному описанию, также со способностью и потребностью управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, с возможностью контролировать внешние проявления своих эмоций.

Также имеется высокая прямая взаимосвязь между феминностью и компонентам эмоционального интеллекта (таблица 6).

Таблица 6

**Связь феминности и компонентов эмоционального интеллекта
по методикам Д.В. Люсина и Н. Холла**

Компоненты эмоционального интеллекта	Коэффициент корреляции Спирмена	
	ρ	P
Понимание чужих эмоций	(0,672**);	,000
Управление чужими эмоциями	(0, 612**);	,000
Эмпатия	(0,596**);	,000
Распознавание эмоций других	(0,606**).	,000

***. Корреляция значима на уровне 0,001 ($P < 0,001$).

** . Корреляция значима на уровне 0,01 ($P < 0,01$).

*. Корреляция значима на уровне 0,05 ($P < 0,05$).

В данном случае можно говорить о том, что феминные установки связаны со способностью понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и/или интуитивно, способность проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей, проявлять эмпатию. Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей, также связаны с феминными чертами.

Результаты соотношения компонентов эмоционального интеллекта девочек и мальчиков старшего подросткового возраста и гендерной идентичности представлены в таблице (таблица 7).

Таблица 7

**Соотношение компонентов эмоционального интеллекта
девочек и мальчиков старшего подросткового возраста
и гендерной идентичности**

Гендерная идентичность	
Маскулинность	Феминность
Компоненты эмоционального интеллекта	
Понимание своих эмоций (0,436**)	Понимание чужих эмоций (0,672**)
Контроль экспрессии (0,589**)	Управление чужими эмоциями (0, 612**)
Управление своими эмоциями (0,680**)	Эмпатия (0,596**)
Самотивация (0,621**)	Распознавание эмоций других (0,606**)

На завершающем этапе анализа гендерных различий в эмоциональном интеллекте старших подростков был применен факторный анализ полученных данные опроснику «ЭмИн» Д.В. Люсина и опроснику «Оценки эмоционального интеллекта» Н. Холла. Факторный анализ проводился методом главных компонент с применением вращения «Варимакс».

Для начала рассмотрим результаты, полученные в группе мальчиков старшего подросткового возраста. Суммарный процент объясняющей дисперсии составил 67,8 %. Структура эмоционального интеллекта мальчиков представлена трех факторным решением.

Рассмотрим, выделившиеся факторы более подробно.

В первый фактор, названный **«внутриличностный эмоциональный интеллект»** вошли с высоким факторным весом следующие компоненты эмоционального компонента (**F1**):

С высокими положительными показателями:

- Понимание своих эмоций (0,854);
- Управление своими эмоциями (0,837);
- Контроль экспрессии (0,777).

С высокими отрицательными показателями:

- Эмпатия (-0,753);
- Распознавание эмоций других (-0,676).

Во-второй фактор, названный **«межличностный эмоциональный интеллект»**, вошли следующие компоненты эмоционального интеллекта (**F2**):

С высокими положительными показателями:

- Управление эмоциями других (0,795);
- Понимание эмоций других (0,621);

С высокими отрицательными показателями:

- Самомотивация (-0,704);
- Управление своими эмоциями (-0,625).

В третий фактор (**F3**) — **«эмоциональная осведомленность»** вошел один компонент с высокими положительными показателями — эмоциональная осведомленность (0,985).

Фактор F1 «внутриличностный эмоциональный интеллект» характеризует эмоциональный интеллект современных мальчиков старшего подросткового возраста. Способности эмоционального интеллекта мальчиков направлены, в первую очередь, на самих себя.

Выделенные компоненты — внутриличностное понимание эмоций, управление своими эмоциями, внутриличностное управление, контроль экспрессии и самомотивацию можно обозначить как модель, характерную для мальчиков старшего подросткового возраста. Таким образом, в целом, эмоциональная сфера юношей характеризуется высокой лабильностью, настроения и эмоциональные состояния у них легко способны сменять друг друга, у них отсутствует тенденция к застреванию на определенной эмоции. Так, в беседе при проведении обратной связи, мальчики часто отмечали свою способность быстро переключаться с одной эмоции на другую (пример: «Он сказал, что пойдёт домой, а я узнал, что он с другими друзьями. Я очень обиделся и разозлился на него, но потом, когда мы встретились, я ему сказал, что он плохой друг и мы нормально пошли, куда собирались. Я быстро перестаю обижаться»).

При этом мальчики старшего подросткового возраста способны произвольно управлять своими эмоциями, регулировать их, воздействовать на собственные эмоции, регулировать длительность и интенсивность переживаний, способны поддерживать у себя позитивные переживания и регулировать негативные (пример: «Мне сначала на конкурсе строя и песни всегда очень весело, а потом нет. — Почему? — Потому что сначала вроде смешно, а я там главный, мне надо переключку делать и командовать, куда повернуться и как пойти, и следить чтобы ровно получилось, уже не до того»).

Внутриличностный эмоциональный интеллект предполагает развитие эмоциональное самосознание, способность жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями хорошее понимание роли чувств в деятельности и в общении. Адекватная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в деятельности, что является важным критерием продуктивности деятельности.

У современных мальчиков старшего подросткового возраста наблюдается высокая потребность в познании самого себя, осознание своих способностей, высокая самооценка восприятия себя со стороны партнеров по взаимодействию. Можно предполагать, что сочетание таких компонентов, образующих фактор внутриличностного эмоционального интеллекта, предполагает развитую рефлексия. Под рефлексией понимают возможность человека обратить внимание на самого и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. В частности, на содержания и функции собственного сознания, в состав которых входят личностные структуры (ценности, интересы, мотивы), мышление, механизмы восприятия, принятия решений, эмоционального реагирования, поведенческие шаблоны и т. д. Самонаблюдение играет важную роль в развитии самосознания и самоконтроля своих эмоциональных состояний и чувств. Рефлексия от процесса самопознания внутренних состояний переходит к пониманию другого путем размышления «с его позиции» и ведет к взаимопониманию. Рефлексия предполагает достаточную зрелость субъекта и целенаправленное внимание на деятельность собственных переживаний.

Также активность и гибкость как личностные особенности эмоциональной сферы мальчиков старшего подросткового возраста помогают быстро отзываться на окружающие события, сравнительно легко находить верное решение в проблемной ситуации.

Осознание и понимание собственных чувств и эмоций, то есть развитость внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, происходит за счет усиления внимания к своему внутреннему миру.

Также мальчикам 15—16 лет, исходя из фактора F1 «внутриличностный интеллект» присуща способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции. Возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели. Высокий

уровень развития самоконтроля, глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент и понимания происходящего в окружающем мире.

Мальчикам с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта характерно умение управлять собой, высокая наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные эмоциональные особенности партнеров по общению.

Стоит отметить, что фактор F2, в свою очередь, отражает ту же самую структуру что и фактор F1, применительно к межличностному взаимодействию. В факторе F2 способность понимать и управлять эмоциями других имеет отрицательную связь с самомотивацией, как с произвольным управлением своими эмоциями, а также со способностью управлять своими эмоциями.

Фактор F3 включает в себя переменную «эмоциональная осведомленность». Эмоциональная осведомленность предполагает наличие знаний о эмоциях, эмоциональных состояниях, их характеристиках, внешних и внешних проявлениях, как у себя, так и других.

Далее рассмотрим результаты, полученные в группе девочек старшего подросткового возраста. Суммарный процент объясненной дисперсии составил 53,5%. Структура эмоционального интеллекта девочек представлена трехфакторным решением.

Рассмотрим выделившиеся факторы более подробно.

В первый фактор, названный «**межличностный эмоциональный интеллект**» вошли с высоким факторным весом следующие компоненты эмоционального компонента (F1):

С высокими положительными показателями:

- Понимание чужих эмоций (0,769);
- Управление чужими эмоциями (0,759);
- Эмпатия (0,777).

С высокими отрицательными показателями:

- Управление своими эмоциями (-0,759);
- Самомотивация (-0,491).

Во второй фактор, названный «**внутриличностный эмоциональный интеллект**», вошли следующие компоненты эмоционального интеллекта (F2):

С высокими положительными показателями:

- Понимание своих эмоций (0,781);
- Контроль экспрессии (0,696);
- Управление своими эмоциями (0,491).

В третий фактор (F3) — «**эмоциональная осведомленность**» вошли следующие компоненты с высокими положительными показателями:

- Эмоциональная осведомленность (0,812);
- Распознавание эмоций других (0,526).

Таким образом, фактор F1 «межличностный эмоциональный интеллект» характеризует особенность эмоционального интеллекта современных де-

вушек старшего подросткового возраста. Способности эмоционального интеллекта направлены в первую очередь на другого человека — ведущими компонентами являются межличностное понимание эмоций, эмпатия, управление и распознавание эмоций других.

В основном девочки очень хорошо понимают эмоции и чувства других людей и осознают причины, которые их вызвали; они способны сочувствовать и сопереживать другим людям, способны идентифицироваться с другим человеком и почувствовать то, что он ощущает, способны проникнуть в переживание другого человека.

Соответственно они способны успешно воздействовать на эмоции других людей, регулировать их определённым образом (развеселить, ободрить, разозлить и т.д.), влиять и воздействовать на них, вызывать или прерывать определенные эмоциональные состояния.

Девочки старшего подросткового возраста достаточно чётко представляют, какие их действия вызовут ту или иную эмоцию у другого (прим.: «А я знаю, чем её можно довести, я даже урок могу сорвать» — об учительнице; «Я всегда могу всех успокоить...»).

Данные компоненты играют существенную роль в функционировании и развитии эмоционального интеллекта. Можно предположить, что, в связи с тем, что эти компоненты наиболее выражены, на них опираются и остальные способности эмоционального интеллекта. Так, девочки склонны ориентироваться на других, быть внимательными к ним, замечать за ними какие-либо эмоции и проявления и затем обращаться к самим себе и сравнивать их со своими, замечать их (или, наоборот, их отсутствие) за собой (связь между пониманием эмоций других и пониманием собственных эмоций подтверждена корреляционным анализом: $0,602^{**}$, значима на уровне $0,01$; критерий Спирмена). Например, при проведении беседы после обратной связи, многие девочки отмечали, что сперва замечают некоторые эмоции или состояния за подругами, а потом переносят их на себя (прим.: «Она сказала, что завидует некоторым знакомым, и я начала приглядываться к себе и поняла, что, в принципе, тоже завидую им», «Они все так разозлились! А я — нет. Непонятно, почему они так злились, меня это тоже, конечно, раздражало, но точно не так, как их», «Я знаю, что маме тяжело, но она этого не показывает. Я за неё волнуюсь, поэтому меня раздражает, что она так делает. Хотя я на её месте тоже бы не показывала»).

При этом, в отличие от мальчиков, для девочек более характерна некоторая эмоциональная ригидность, тенденция к застреванию на определённой эмоции, и, соответственно, трудности с тем, чтобы как-то на эту эмоцию воздействовать. Также девочка сложнее контролировать свою экспрессию и проявление эмоций.

У девочек достаточно хорошо развит механизм идентификации, для которой необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека. Высокий уровень межличностной симпатии, которая представлена

среди ведущих компонентов эмоционального интеллекта девочек, как одобрительного эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию, проявляется в приветливости, открытости во взаимодействии, оказании помощи на основе общих взглядов и интересов, выступает фактором интеграции людей и сохранению психологического комфорта в коллективе.

Благодаря способности к прогнозированию девочки старшего подросткового возраста умеют приписывать эмоциональный окрас ситуации, настраиваясь на те или иные переживания партнера по взаимодействию. Также девочки способны влиять на результативность процесса общения, способствуя поиску продуктивных решений проблем.

Высокий уровень развития у девочек осознания чувств и эмоций других людей способствует созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого.

У девочек высоко развито проникновение во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям.

Фактор F2 «внутриличностный интеллект» выделяется в структуре эмоционального интеллекта девочек выделяется как отдельный фактор и не коррелирует с компонентами межличностных отношений.

В то время как фактор F3 «эмоциональная осведомленность», включающий в себя компоненты эмоциональной осведомленности и распознавания эмоций других, характеризуется тем, что девочки старшего подросткового возраста знания об эмоциях других людей применяют в общении, в отличие от мальчиков. Эмоциональная осведомленность направлена в первую очередь на распознавание и понимание эмоций других людей.

В таблице представлены обобщенные результаты анализа гендерных различий в эмоциональном интеллекте у девочек и мальчиков старшего подросткового возраста (таблица 8).

Таким образом, в таблицы видны существенные различия в эмоциональном интеллекте мальчиков и девочек старшего подросткового возраста. Причины таких различий носят скорее социальный характер, опосредованы культурой и обусловлены внешними воздействиями, в частности, воспитанием в семье, взаимодействием в коллективе и пр.

Преобладание у девочек-подростков компонентов, характерных для межличностного эмоционального интеллекта, а у мальчиков-подростков внутриличностного, включая низкий уровень показателей по шкале «эмоциональная экспрессия», говорит о том, что они с различной интенсивностью и различными способами выражают свои эмоции. Вероятно, что большая экспрессивность девочек связана с большей лицевой активностью женщин в целом, но более убедительным кажется факт того, что мужчины в рамках своей традиционной половой роли склонны к «ограничительной эмоциональности» — минимизации эмоциональной экспрессии, что и выявилось в нашем исследовании.

**Структура эмоционального интеллекта мальчиков
и девочек старшего подросткового возраста**

Ведущие компоненты эмоционального интеллекта	
Мальчики	Девочки
Понимание своих эмоций	Понимание чужих эмоций
Контроль экспрессии	Распознавание эмоций других
Внутриличностное управление (управление своими эмоциями)	Межличностное управление (управление эмоциями других)
Самомотивация (произвольное управление своими эмоциями)	Эмпатия
	
Фактор 1 «Внутриличностный эмоциональный интеллект»	Фактор 2 «Межличностный эмоциональный интеллект»
Эмоциональная осведомленности	Эмоциональная осведомленности
	Распознавания эмоций других
	
Фактор 3 «Эмоциональная осведомленность»	

Большее разнообразие способов выражения эмоций у девочек, возможно, объясняется тем, что у них способность к вербализации эмоций формируется раньше и развивается быстрее, чем у мальчиков. В качестве примера эволюции эмоциональной экспрессии можно предложить выражение эмоции гнева. Интересно, что в возрасте до 10 лет мальчики и девочки существенно не отличаются в проявлениях агрессии: во время переживания эмоции гнева и те, и другие демонстрируют физическую агрессию. Однако к 13 годам девочки приобретают ряд эффективных умений в тактике вербального и невербального выражения эмоций, а мальчики продолжают проявлять свой гнев при помощи физических действий (Goleman, D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions, 1988). В дальнейшем у мужчин преобладает прямая агрессия (физическая и вербальная), у женщин — косвенная, или «агрессия взаимоотношений» (Берн Ш., 2001).

Такие результаты, полученные в исследовании, объясняются тем, что гендерные стереотипы ограничивают выражение эмоций, «не свойственных» представителям определённого пола. Для мужчин открытое проявление эмоций в ряде случаев не приемлемо. Проявления печали, грусти, страха и таких социальных эмоций, как стыд и смущение, рассматриваются как «немужские». Так, Е.П. Ильин пишет, что у мужчин и женщин различно и

качество выражения определённых эмоций — «...то, что «прилично» для женщин (плакать, сентиментальничать, бояться и т.п.), «неприлично» для мужчин, и наоборот, то, что «прилично» для мужчин (проявлять гнев и агрессию), «неприлично» для женщин» (Ильин Е.П., 2006).

Исходя из результатов исследования, также стоит заметить, что понимание (осмысление) эмоций других существенно преобладает у девочек. Так, современные девочки в целом лучше, чем мальчики, понимают и управляют эмоциями других, лучше их вербализуют их, имеют более богатый тезаурус для описания эмоциональных состояний, при этом у девочек более высокий уровень развития эмпатии.

Большую склонность к эмпатии девочек по сравнению с мальчиками, можно объяснить отличием их гендерных ролей. Если обратиться к играм, в которые играют дети разных полов с раннего возраста, то можно обнаружить, что игры девочек с куклами развивают эмпатийную экспрессию, в то время как игрушки мальчиков не отвечают такой особенностью. По мнению Д. Блока, у мужчин вследствие этого имеется менее богатый опыт в сфере эмпатийной отзывчивости. В результате они просто не знают, как реагировать на эмоциональный дискомфорт другого человека.

Также следует отметить и влияние на развитие эмоциональной сферы такого фактора, как воспитание детей. Паттерны эмоциональных различий среди мальчиков и девочек детерминированы подходом в их воспитании. Известно, что часто родители требуют, чтобы мальчики контролировали свои эмоции, но с девочками подчёркивается эмоциональная открытость. Возможно, что различия в воспитании девочек и мальчиков продиктованы стремлением родителей подготовить детей к выполнению соответствующих гендерных ролей, заложенных в культуре — от мужчин требуется контроль своих эмоциональных проявлений, ограничение эмоций, «не свойственных» мужчинам (например, «Мальчики не плачут» и пр.), напротив, от девочек ожидаются такие проявления как теплота, забота, побуждает к внимательному распознаванию эмоций других людей и не поощряются агрессия, гнев и пр. Поэтому с учётом требований гендерной роли вполне закономерно, что у девочек-подростков в большей мере, чем для мальчиков, развито понимание эмоции других людей.

Подводя итоги исследования гендерных различий в эмоциональном интеллекте и его компонентах старших подростков, можно охарактеризовать преобладание в эмоциональном интеллекте мальчиков внутриличностных компонентов, а эмоциональном интеллекте девочек — межличностных.

Можно констатировать, что причины описанных выше гендерных различий в компонентах эмоционального интеллекта являются в большей мере социальными, культурно обусловленными. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных норм, которые формируются путем воспитания, а также опосредуются общественными нормами и стереотипами.

4.2.3. Связь эмоционального интеллекта и академической успешности у старших подростков

На третьем этапе исследования была поставлена задача выявить связь эмоционального интеллекта и академической успешности у старших подростков.

Анализ журналов успеваемости позволил определить средний балл академической успешности каждого подростка в группе мальчиков и девочек. Средний балл вычислялся исходя из годовых оценок, полученных подростком.

Средние баллы распределялись следующим образом:

0 — 3,5 баллов — низкий уровень академической успешности;

3,6 — 4,5 баллов — средний уровень академической успешности;

4,6 — 5 баллов — высокий уровень академической успешности.

Результаты, полученные при анализе данных академической успешности старших подростков и общего уровня эмоционального интеллекта представлены в диаграмме (рис. 8).



Рис. 8. Соотношение уровня развития эмоционального интеллекта и академической успешности детей старшего подросткового возраста

На диаграмме видно, что подростки с низким уровнем развития эмоционального интеллекта в 85% случаев имеют низкую академическую

успешность и лишь в 12% случаев встречается средний уровень академической успешности. Всего в 3% случаев встречаем подростков с низким уровнем эмоционального интеллекта, успешных в обучении.

Анализируя результаты в группе подростков со средним уровнем развития эмоционального интеллекта, можно наблюдать тенденцию к возрастанию академической успешности у подростков. Так среди подростков со средним уровнем развития эмоционального интеллекта в 74% случаев встречаются дети со средним уровнем академической успешности, а также в 20% случаев с высокой академической успешностью и всего в 6% случаев дети имеют низкую академическую успешность.

И, безусловно, на диаграмме видно, что уровень академической успешности в 62% случаев высокий при наличии высоко уровня развития эмоционального интеллекта. В 38% случаев академическая успешность имеет средний уровень при высоком эмоциональном интеллекте. И отсутствуют случаи низкой академической успешности при высоком уровне эмоционального интеллекта.

Полученные результаты подтверждены наличием корреляционной связи уровня эмоционального интеллекта и уровня академической успешности старших подростков (критерий Спирмена, уровень значимости 0,01). Высокий уровень развития эмоционального интеллекта взаимосвязан с высокой академической успешностью старших подростков (0,432**).

Такие же взаимосвязи наблюдаются как в группе мальчиков (0,167*), так и в группе девочек (0,211*).

На графике, представленном ниже, можно отчетливо наблюдать, как возрастает уровень академической успешности с возрастанием уровня развития эмоционального интеллекта — от 3% до 62% (рис. 9).

Тем не менее, значимых корреляций между академической успешностью и отдельными компонентами эмоционального интеллекта не было выявлено.

Это может говорить о том, что развитие каких-то отдельных его компонентов не значимо с точки зрения успешности в обучении. Значим общий уровень развития эмоционального интеллекта — как внутриличностного, так и межличностного. Таким образом, можно утверждать, что существуют гендерные различия в компонентах и структуре эмоционального интеллекта, в то время как не наблюдается гендерных различий в академической успешности во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом высокий уровень эмоционального интеллекта связан как с возможностью эффективно выстраивать межличностное взаимодействие, так и с успешностью в обучении, как у мальчиков, так и у девочек.

Известно, что эмоциональный интеллект тесно связан с познавательным развитием личности. Этот факт отражает принцип единства аффекта

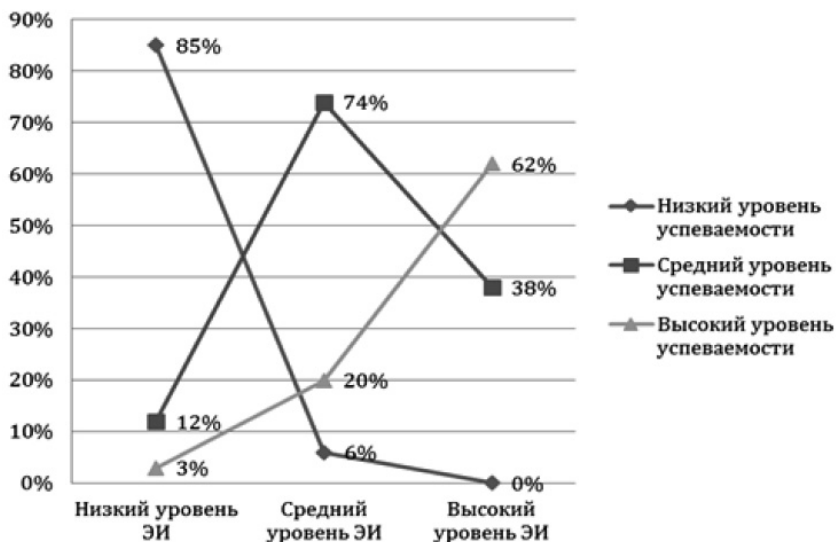


Рис. 9. Уровня развития эмоционального интеллекта и академической успешности старших подростков

и интеллекта. Данный принцип реализуется в идеях отечественной школы психологии Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна.

Подобное решение предлагает и Д.В. Ушаков, полагая, что «социальный интеллект становится в один ряд с другими видами интеллекта, образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной».

В свою очередь Д. Гоулмен в своих исследованиях доказал, что тесты на интеллект не способны предсказать, сможет ли человек добиться успеха в жизни, с его точки зрения 80% успеха детерминировано другими свойствами, одним из которых является эмоциональный интеллект. Тем не менее, он указывал, что такие свойства как эмпатия, понимание своих и чужих эмоций, гибкость по отношению к себе и другим, отличает эмоциональный интеллект от уровня общего интеллекта и позволяет выделить его как отдельный конструкт, не взирая на то, что существуют высокие значимые корреляционные связи с академической успешностью.

Также связь эмоционального интеллекта и академической успешности была показана в работах А. Свартебы. Полученные ею результаты показали, что существует значимая разница в эмоциональном интеллекте между группами студентов с разной академической успешностью. Было показано, что эмоциональный интеллект может повысить уровень академической успеваемости.

Канглуси и Петерсон (1998) провели своё исследование и опросили более чем 175 старшеклассников, при этом использовали тест на выявление уровня эмоционального интеллекта «Бар-он». Результаты показали, что учащиеся с высоким уровнем эмоционального интеллекта в школе, семье и в своих отношениях с друзьями, в сопоставлении с учащимися, у которых низкий уровень эмоционального интеллекта, мало сталкиваются с затруднениями.

Таким образом, в нашем исследовании была подтверждена гипотеза о взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успешности. Эмоциональный интеллект, являясь способностью к восприятию, осознанию и коррекции своего эмоционального состояния и эмоциональных состояний других людей, способствует более высокой академической успеваемости учащихся, формированию эмоциональной компетентности, отражающей способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением.

В процессе исследования было выявлено, что на академическую успешность учащихся влияет эмоциональный интеллект, так как он способствует использованию эмоций в мыслительной деятельности, так как процесс усвоения знаний тесно связан с основными составляющими компонентами самосознанием, самоконтролем, мотивацией. Благодаря этому, можно утверждать, что понимание себя и других, и умение использовать эти знания для решения проблем при взаимодействии с учителем, принятии требований от педагога, участия в коллективной и проектной деятельности, где необходимо взаимодействие со сверстником и принятие его точки зрения, соотнесение со своей, кооперация в обучении являются одними из факторов успешного обучения.

Результаты исследования наталкивают на необходимость проводить в школе обучение, направленное на развитие эмоциональной компетентности. Такое «эмоциональное образование» может осуществляться через прямое обучение, создание определенного психологического климата, вовлечение учеников, учителей и родителей в совместную деятельность. Известно, что, подобно другим навыкам, эмоциональный интеллект может развиваться в результате систематического обучения.

На современном этапе исследования эмоционального интеллекта уже существуют программы по его развитию (Greenberg, 2003; Walberg, Zins, Weissberg). Безусловно, существуют данные о положительном влиянии заложенных в этих программах упражнений на развитие заявленных свойств эмоционального интеллекта. Анализ данных показал, что разработанные программы и их проведение со школьниками способствует нормализации психического развития подростков в области эмоциональной сферы, известны также факты о снижении употребления никотина и ПАВ, снижение асоциального поведения (Greenberg et al., 2003).

Тем не менее, не проводилось строгих замеров, констатирующих эффективность этих программ. Отсутствуют данные о том, как эти программы и содержащиеся в них упражнения влияют на развитие основных компонентов эмоционального интеллекта, что и должно быть основным показателем их надежности и валидности. Остается неясным, действительно ли данные программы способствуют развитию эмоционального и социального интеллектов, а не просто навыков в общении.

Таким образом, перспектива исследования заключается в разработке программ развития эмоционального интеллекта, включающих разработку научной основы для методов развития эмоционального интеллекта, а также для методов строгой оценки их эффективности. Благодаря реализации таких развивающих программ образовательные учреждения способны развить свой образовательный потенциал, повысить академическую успешность учеников, обеспечить достижения в области освоения знаний, умений и навыков.

Вопрос о важности поддержки учащихся, с целью развития способностей в области эмоционального интеллекта не вызывает сомнения. Наличие таких способностей может быть обнаружено в рамках формального образования, в годовой успеваемости и достижениях в младшем, подростковом и взрослом возрасте. Формирование и развития основных компонентов эмоционального интеллекта, безусловно, является одним из критериев эффективности и комфортности образовательной среды.

Полученные в результате анализа данные, позволили сформулировать **основные выводы эмпирического исследования гендерных различий эмоционального интеллекта и связи эмоционального интеллекта с академической успешностью:**

1. У современных старших подростков гендерная идентичность выборов в основном совпадает с биологическим полом.

2. Ведущим типом гендерной идентичности у мальчиков является маскулинность. Среди мальчиков также встречается андрогинный тип гендерной идентичности.

3. Ведущим типом гендерной идентичности девочек является феминность.

4. Существуют гендерные различия в общем уровне развития эмоционального интеллекта. Интегральный показатель общего эмоционального интеллекта выше у девочек старшего подросткового возраста, чем у мальчиков.

5. Существуют гендерные различия, проявляющиеся в степени выраженности компонентов эмоционального интеллекта и его направленности.

6. У мальчиков старшего подросткового возраста ведущими компонентами эмоционального интеллекта являются: понимание своих эмоций, внутриличностное управление (управление своими эмоциями), контроль экспрессии, самомотивация.

7. Ведущими компонентами эмоционального интеллекта девочек старшего подросткового возраста являются: понимание чужих эмоций, распознавание эмоций других, Межличностное управление (управление эмоциями других), эмпатия.

8. В результате исследования было выявлено, что структура эмоционального интеллекта мальчиков носит внутриличностный характер, т.е. способности эмоционального интеллекта направлены в основном на себя; для девочек характерен межличностный эмоциональный интеллект, т.е. способности направлены в основном на другого человека и межличностное взаимодействие.

9. Предполагается, что причины гендерных различий в компонентах эмоционального интеллекта, выражение тех или иных эмоций, как и их регуляция, во многом обусловлены воспитанием, а также опосредуются культурой, общественными нормами и стереотипами.

10. Общий уровень развития эмоционального интеллекта старших подростков связан с академической успешностью. Отсутствует значимая связь академической успешности с отдельными компонентами эмоционального интеллекта. Академическая успешность зависит не от выраженности отдельных его компонентов, а от интегрального показателя общего эмоционального интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный комплекс исследований позволяет сделать главный вывод, что существуют гендерные различия в эмоциональном интеллекте старших подростков, а также выявлена связь эмоционального интеллекта с академической успешностью у старших подростков. На основании выделенных ведущих компонентов эмоционального интеллекта, с помощью факторного анализа была проанализирована структура эмоционального интеллекта девочек и мальчиков старшего подросткового возраста. Выяснилось, что для мальчиков старшего подросткового возраста характерен внутриличностный эмоциональный интеллект, для девочек — межличностный. От уровня развития эмоционального интеллекта зависит качество и эффективность общения, что в подростковом возрасте особенно важно, т.к. позволяет подростку успешно находить себе круг общения и поддерживать его, вливаться в группы сверстников, находить друзей, заводить близкие интимно-личностные отношения и поддерживать их. Для подростка важны принятие, понимание и поддержка со стороны как сверстников, так и родителей. Благополучные отношения между подростком и взрослым складываются при осознании подростком «общности в их жизни», при создании взрослым отношений сотрудничества, и очень важно, чтобы не только взрослый понимал эмоциональные состояния подростка, но и подросток мог понимать чувства и эмоции взрослого. Сфера человеческих взаимоотношений является для подростка главной, и от развития эмоционального интеллекта зависит, насколько успешной будет деятельность подростка в ней. Эмоциональный интеллект способствует управлению своими эмоциями подростками, достигая более высокого уровня саморегуляции и произвольности поведения, что значительно повышает успешность учебной деятельности. В процессе исследования подтвердилось, что существует связь эмоционального интеллекта и академической успешности старших подростков.

Выявление предпосылок развития эмоционального интеллекта является одним из актуальных и спорных вопросов психологии. В отличие от генетического интеллекта, который проявляется в школьных и жизненных достижениях, эмоциональный интеллект во многом зависит от окружающей среды, что значительно повышает возможности его формирования в процессе специально организованных условий. Развитие эмоционального интеллекта позволит подросткам быть более успешными в общении и межличностном взаимодействии, регулировать свое поведение, разбираться в своих эмоциональных проявлениях, повысить академическую успешность, достижения в области освоения знаний, умений и навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 15—21.
2. Александрова, А. А. Гендерный аспект в изучении эмоционального интеллекта у подростков / А. А. Александрова, Т. В. Гудкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — №5 (52). — С. 617—622.
3. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование. 7-е изд. — Санкт-Петербург, 2003. / А. Анастаси, С. Урбина ; [Пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева]. — 7. изд., междунар. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 686 с. — ISBN 5-272-00106-0. — Текст: непосредственный.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева — Москва: Аспект Пресс, 2002. — 363 с. — ISBN 5-7567-0274-1. — Текст: непосредственный.
5. Андреева, И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Психологический журнал. — 2008. — №1. — С. 39—43.
6. Андреева, И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С. И. Коптевой, А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой. — Минск, 2003. — С. 166—168.
7. Андреева, И.Н. О синтетической теории эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Психология человека в современном мире. — 2009. — Т. 2.
8. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2008. — № 5. — С. 83—95.
9. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2007. — № 5. — С 57—65.
10. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И. Н. Андреева. — Новополюцк: ПГУ, 2011. — 387 с.: ил., табл.; 20 см.; ISBN 978-985-531-260-5. — Текст: непосредственный.
11. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78—87.
12. Бабаева, Ю.Д. [и др.]. Эмоции и проблемы классификации видов мышления / Ю.Д. Бабаева, И.А. Васильев, А.Е. Войскунский [и др.]. — Текст: непосредственный // Вестник МГУ. Серия 14. Психология — 1999. — № 2. — С. 91—96.

13. Бандура, А. Теория социального научения / Альберт Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 318, [1] с.: ил.; 21 см.; ISBN 5-8071-0040-9. — Текст: непосредственный.
14. Бардышевская, М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» и специальности «Клин. психология» / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. — М.: Психология, 2003 (Архангельск: ИПП Правда Севера). — 320 с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 5-93692-050-X. — Текст: непосредственный.
15. Бем, С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов = The lenses of gender. Transforming the debate on sexual inequality: монография / Сандра Липсиц Бем ; [пер. с англ. Д. Викторовой]. — М.: РОС-СПЭН, 2004 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). — 331, [1] с.; 22 см. — ISBN 5-8243-0587-0. — Текст: непосредственный.
16. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Т. В. Бендас. — Москва [и др.]: Питер, 2009. — 430 с.: ил., табл.; ISBN 978-5-94723-369-8. — Текст: непосредственный.
17. Берковиц, Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль / Берковиц Леонард; [перевод А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская]. — Санкт-Петербург: прайм-Еврознак, 2007. — 510 с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 978-5-93878-295-2. — Текст: непосредственный.
18. Бобровникова, Н. В., Дубровина, Н. А., Малютина, Г. Л. Эмоциональный интеллект как элемент комплексного развития ученика современной начальной школы / Н.В. Бобровникова, Н.А. Дубровина, Г.Л. Малютина — Текст: непосредственный // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. — 2018. — С. 111—113.
19. Бодалев, А. А., Столин, В. А. Общая психодиагностика: Учебник / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — Санкт-Петербург: Речь, 2000. — 438, [1] с.: ил.; 21 см. — ISBN 5-9268-0015-3. — Текст: непосредственный.
20. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. — 2-е изд., перераб. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 324,[2] с.; 21 см. — ISBN 5-87977-027-3. — Текст: непосредственный.
21. Бочарникова, М. А. Возможности начального иноязычного образования для формирования у учащихся коммуникативных умений/коммуникативной компетенции на метапредметном уровне / М.А. Бочарникова — Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2014. — №. 10—1 (29).
22. Бреслав, Г. М. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям «Психология», «Клиническая психология» / Гершон Бреслав. — 3-е изд., стер. — Москва: Смысл: Академия, 2007. — 541, [1] с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 978-5-89357-222-3. — Текст: непосредственный.
23. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва [и др.]: Питер, 2011. — 378, [1] с.: ил., портр., табл.; 24 см. — ISBN 978-5-459-00611-7. — Текст: непосредственный.

24. Былкина, Н.Д., Люсин, Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 38—48.
25. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект: Сознательно владейте своими чувствами: Повышайте свой эмоциональный интеллект / Д-р Х. Вайсбах, У. Дакс. — Москва: Лик Пресс, 1998. — 160 с.: ил.; 22 см. — ISBN 5-7839-0052-4. — Текст: непосредственный.
26. Вахрушева, Л.Н. Методика диагностики эмоционального интеллекта (МДЭИ): учебно-методическое пособие для студентов факультета клинической психологии по курсу «Психология личности» / Л.Н. Вахрушева, В.В. Гризодуб, А.В. Садокова. — Москва: Московский государственный медико-стоматологический университет, 2010. — 57 с. — 1,9 — Текст: непосредственный.
27. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 336 с.: ил.; 21 см.; — Текст: непосредственный.
28. Виллонас, В. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / авт.-сост.: Витис Виллонас. — Москва [и др.]: Питер, 2007. — 496 с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 5-94723-691-5. — Текст: непосредственный.
29. Волков, И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях [Текст] / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. — 88 с.: черт.; 21 см. — Текст: непосредственный.
30. Воронцов, Д. В. Гендерная психология общения: монография / Д. В. Воронцов; Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Южный федеральный ун-т», Фак. психологии, Каф. соц. психологии. — Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2008. — 207 с.: табл.; 21 см.; ISBN 978-5-9275-0449-7. — Текст: непосредственный.
31. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / Под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — 1982. — 488 с. — Текст: непосредственный.
32. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 5: Основы дефектологии / Под. ред. Т. А. Власовой. — 1983. — 369 с. — Текст: непосредственный.
33. Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка: 16+ / Лев Выготский. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2021. — 221 с.: ил., табл.; 24 см. — ISBN 978-5-4461-1469-6. — Текст: непосредственный.
34. Выготский, Л.С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 2000. — 1006, [1] с.; 24 см. ISBN 5-04-004708-8. — Текст: непосредственный.
35. Вяткина, Г., Вяткин, А.В. Академическая успеваемость студентов бакалавриата по направлению подготовки «управление персоналом» и уровень эмоционального интеллекта / Г. Вяткина, А.В. Вяткин — Текст: непосредственный // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. — 2021. — С. 140—142.

36. Гагарина И.С. Формирование навыков SOFT-SKILLS у обучающихся и их роль в успешной профессиональной деятельности / И.С. Гагарина — Текст: непосредственный // Традиции и инновации воспитательной работы в ВУЗе. — 2020 г. — С. 23—27.
37. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова. — Текст: непосредственный // Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения». — Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. — С. 25—26.
38. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 174,[2] с.; 20 см. — Текст: непосредственный.
39. Гореликова А. С. Формирование эмоционального интеллекта на уроках литературного чтения / А.С. Гореликова — Текст: непосредственный // Известия института педагогики и психологии образования. — 2021. — №. 2. — С. 150—155.
40. Горянина, В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В.А. Горянина. — Текст: непосредственный // Психологический журнал. — 1997. — № 6. — С. 73—83.
41. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; [перевод с английского Антонины Исаевой]. — 8-е изд. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 461, [2] с. — 1021 экз. — ISBN 978-5-00146-458-7. — Текст: непосредственный.
42. Гоулман, Д.Р. Эмоциональное лидерство: искусство управление людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; [перевод с английского А. Лисицына]. — 5-е изд. — Москва: Альпина Паблишерз, 2011. — 300 с.; 24 см.; — ISBN 978-5-9614-1646-6. — Текст: непосредственный.
43. Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Давыдова Юлия Викторовна; Российский университет дружбы народов — Москва, 2011. — 22 с. — Место защиты: Российский университет дружбы народов. — Текст: непосредственный.
44. Деклер, Д., Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей / Джон Готтман, Джоан Деклер; [перевод с английского Галины Федотовой]. — 4-е изд. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 268, [1] с.; 21 см.; — 2500 экз. — ISBN 978-5-00117-204-8. — Текст: непосредственный.
45. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — 3-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2007. — 358, [4] с.: ил., табл.; 24 см. — ISBN 5-91180-111-6. — Текст: непосредственный.
46. Дяттерев, А.В. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии / А.В. Дяттерев. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2012. — Т.4, №2. — С. 1—13.
47. Запорожцева Г. Е., Шолтоян Ю. О., Васильченко А. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов / Г.Е. За-

порожцева, Ю.О. Шолтоян, А.Ю. Васильченко — Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. — 2021. — №. 6 (86). — С. 67—76.

48. Зейгарник, Б.В. Патопсихология: Учеб. для вузов по спец. «Психология» / Б. В. Зейгарник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 286,[1] с.: граф.; 22 см. — Текст: непосредственный.

49. Зиглер, Д., Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии: [16+] / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер. — 3-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2014. — 606 с.: ил., портр., табл.; 24 см. — ISBN 978-5-496-01171-6. — Текст: непосредственный.

50. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. — М.: Информ.-рекл.-изд. фирма «Тривола», 1995. — 63 с.: ил.; 21 см.; ISBN 5-88415-014-8. — Текст: непосредственный.

51. Иванова, Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е.С. Иванова — Текст: непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2011. — № 6. — С. 27—31

52. Иголкина, Н. И. Неуспевающие обучаемые в процессе усвоения иностранных языков: содержание понятия и типология / Н.И. Иголкина — Текст: непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2019. — №. 4 (44). — С. 74—87. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2019.4.5

53. Изард, К. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард ; [перевод с английского В. Мисник, А. Татлыбаева]. — Москва [и др.]: Питер, 2006. — 460 с.: ил.; 24 см. — ISBN 5-314-00067-9. — Текст: непосредственный.

54. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства: учебное пособие / Е. П. Ильин. — 2-е изд., перердаб. и доп. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2011. — 782 с.: ил., табл.; 24 см. — ISBN 978-5-4237-0059-1. — Текст: непосредственный.

55. Карпов, А. В., Петровская, А. С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А.В. Карпов. — Текст: непосредственный // Вестник интегративной психологии. — 2006. — № 4. — С. 83—86.

56. Клименко, Н.Е. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и метапредметных результатов обучения в начальной школе / Н.Е. Клименко — Текст: непосредственный // Инновационные научные исследования. — 2021. — №. 6—1. — С. 150—159.

57. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Климов Евгений Александрович ; Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова. — Ленинград, 1968. — 34 с., 1 л. схем. — Текст: непосредственный.

58. Кон, И. С., Психология ранней юности: Книги для учителя / И. С. Кон. — Москва: Просвещение, 1989. — 254,[1] с.; 22 см. — ISBN 5-09-001053-6. — Текст: непосредственный.

59. Копинг-стратегии юношей в контексте эмоционального интеллекта / Н.А. Лужбина [и др.] — Текст: непосредственный // Человеческий капитал. — 2019. — №. 8. — С. 164—173. DOI:10.25629/НС.2019.08.16

60. Котомина, О. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета / О.В. Котомитина — Текст: непосредственный // Образование и наука. — 2017. — Т. 19. — №. 10. — С. 96—110. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-10-96-110
61. Кочетова, Ю. А., Климакова, М. В. Методы диагностики эмоционального интеллекта / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова — Текст: непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8. — №. 4. — С. 106—114.
62. Кочетова, Ю. А., Климакова, М. В. Эмоциональный интеллект и одаренность в зарубежных исследованиях / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова — Текст: непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2021. — Т. 10. — №. 4. — С. 55—63.
63. Кочетова, Ю. А., Климакова, М. В. Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова — Текст: непосредственный // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13. — №. 3. — С. 98—117.
64. Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте / Ю.А. Кочетова — Текст: непосредственный // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (г. Москва, 6—18 ноября, 2015 г.). Москва: ГБОУ ВПО МГППУ. — 2015. — С. 55—63.
65. Кравцов Г.Г. Единство аффекта и интеллекта в теории и на практике / Г.Г. Кравцов. — Текст: непосредственный // Л.С. Выготский и современность. — Минск: 1996. — С. 25—29.
66. Куницына, В.Н., Казарнова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2001. — 544 с.: ил., портр., табл.; 24 см. — ISBN 5-8046-0173-3. — Текст: непосредственный.
67. Кутеева В.П., Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С. Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности / В.П. Кутеева, Г.Н. Юлина, Р.С. Рабаданова — Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. — №. 3 (6). — С. 59—65
68. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В. А. Лабунская, Ю.А. Менджерцкая, Е.Д. Бреус. — М.: Академия, 2001. — 285, [1] с.: табл.; 21 см. — (Высшее образование). — ISBN 5-7695-0694-6. — Текст: непосредственный.
69. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание: Учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Лабунская. — Ростов на Дону: Феникс, 1999. — 592 с.: ил., табл.; 20 см. — ISBN 5-222-00824-X. — Текст: непосредственный.
70. Лебединский, В.В., Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг]. — Москва: Изд-во МГУ, 1990. — 196, [1] с.; 22 см. — ISBN 5-211-01090-2. — Текст: непосредственный.
71. Леонтьев, А. А. Психология общения: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. —

3-е изд. — Москва: Смысл: Academia, 2005. — 365 с.: табл.; 21 см. — ISBN 5-89357-192-4 — Текст: непосредственный.

72. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / под редакцией Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. — 5-е изд., стер. — Москва: Смысл: Academia, 2010. — 509, [2] с., [1] л. портр.; 24 см. — ISBN 978-5-89357-230-8. — Текст: непосредственный.

73. Леонтьева, Е.С., Сараева, Е.В. Взаимосвязь копинг-стратегий и эмоционального интеллекта у студентов технических специальностей / Е.С. Леонтьева, Е.В. Сараева // Форум молодёжной науки. — 2020. — № 2. — С. 94—102. DOI:10.35599/forummn/01.02.14

74. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин — Текст: непосредственный // Психологическая диагностика — 2006. — № 4. — С. 3—22

75. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин. — Текст: непосредственный // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — Москва: 2004.

76. Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением / Д.В. Люсин, В.В. Овсянникова — Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики — 2015 — № 4 — С. 154—164.

77. Люсин, Д.В. Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории «эмоция» / Д.В. Люсин. — Текст: непосредственный // Познание, общество, развитие / под редакцией Д.В. Ушакова. — Москва: Институт психологии РАН, 1996. — С. 88—101.

78. Люсин, Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций / Д.В. Люсин. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 50—61.

79. Люсин, Д.В. Эмоциональная регуляция когнитивных процессов / Д.В. Люсин. — Текст: непосредственный // Когнитивная психология. Учебник для студентов высших учебных заведений / под редакцией В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. — Москва: ПЕР СЭ, 2001. — С. 333—346.

80. Майер, Г. Психология эмоционального мышления / Г. Майер. — Текст: непосредственный // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — Москва: Изд-во МГУ, 1981.

81. Майерс, Д. Социальная психология / Дэвид Майерс; [перевод с английского З. Замчук]. — 7-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2011. — 793 с.: ил., табл.; 24 см. — ISBN 978-5-4237-0138-3. — Текст: непосредственный.

82. Максимова, Л.А., Шайхуллина, С.А. Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования мягких навыков в процессе профессионального самоопределения подростков / Л.А. Максимова, С.А. Шайхуллина — Текст: непосредственный // Психология человека в образовании. — 2020. — № 4. — С. 311—320.

83. Марцинковская, Т.Д. История психологии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии /

- Т. Д. Марцинковская. — 4-е изд., стер. — Москва: Академия, 2004. — 538, [1] с.: табл.; 22 см. — ISBN 5-7695-1994-0. — Текст: непосредственный.
84. Матвеева, Л.Г., Горшенин, Д.В. Опыт разработки методики диагностики эмоционального интеллекта / Л.Г. Матвеева, Д.В. Горшенин. — Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2007. — Т. 4, № 4. — С. 149—160.
85. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Якоб Леви Морено; [перевод с английского А. Боковикова]. — Москва: Акад. Проект, 2001. — 383 с.: ил., портр., схем., табл., факс.; 21 см. — ISBN 5-8291-0110-6. — Текст: непосредственный.
86. Мышление практика и практическое мышление: хрестоматия / под редакцией А.В. Карпова. — Москва: Медиум пресс, 2001. — Текст: непосредственный.
87. Нартова-Бочавер, С.К., Потапова, А.В. Уровень алекситимии как индикатор психологической устойчивости студентов технических и гуманитарных вузов / С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Потапова. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2012. — №3. — С. 10—17.
88. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О. С. Никольская. — Москва: МГППУ, 2008. — 464 с.; 21 см. — ISBN 978-5-94051-041-3. — Текст: непосредственный.
89. Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу / Е. Ю. Карданова, А. Е. Иванова, П. А. Сергоманов, Т. Н. Канонир, И. В. Антипкина, Д. Н. Кайки — Текст: непосредственный // Вопросы образования. — 2018. — № 1. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-8-37
90. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Н. Н. Обозов — Санкт-Петербург: СайВеда, 2000. — 135 с.: табл.; 20 см. — ISBN 5-93346-024-9. — Текст: непосредственный.
91. Обозов, Н.Н., Обозова, А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости / Н.Н. Обозов, А.Н. Обозова. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1981. — №6. — С. 98—101.
92. Обухова, Л.Ф., Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. — Москва: Роспедагентство, 1996. — 372 с.; 21 см. — ISBN 5-86825-014-1. — Текст: непосредственный.
93. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Гиту Орме; [перевод с английского: Рябкина Диана Алексеевна]. — Москва: КСП+, 2003. — 268, [1] с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 5-89692-088-1. — Текст: непосредственный.
94. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: примеры программ формирования / А.А. Панкратова. — Текст: непосредственный // Психологические исследования. — 2010. — № 1. — С. 7.
95. Панкратова, А.А. Формирование и повышение уровня эмоциональной компетентности руководителей организаций / А.А. Панкратова — Текст: непосредственный // Стратегически ориентированное развитие экономических систем в условиях чрезвычайных ситуаций. — 2021. — С.164—168
96. Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности / Е.И. Пери-

кова, А.Е. Ловягина, В.М. Бызова — Текст: непосредственный // Science for Education Today. — 2019. — Т. 9. — №. 4. — С. 19—35.

97. Петровская, А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Петровская Анастасия Сергеевна; — Ярославль, 2007. — 25 с. — Место защиты: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. — Текст: непосредственный.

98. Петровский, А.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для педагогических институтов / под редакцией проф. А. В. Петровского. — Москва: Просвещение, 1973. — 288 с.; 22 см. — Текст: непосредственный.

99. Петухов, В.В. Психология мышления: учебно-методическое пособие для студентов фак. психологии государственных университетов / В. В. Петухов. — Москва: Изд-во МГУ, 1987. — 87,[3] с.: ил.; 22 см. — Текст: непосредственный.

100. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология ; [предисловие В. А. Лекторского и др.]. — Москва: Просвещение, 1969. — 659 с.; 21 см. — Текст: непосредственный.

101. Платонова, Н. С., Тулупьева, Т. В. Эмоциональное лидерство: взаимосвязь уровня образования и эмоционального интеллекта / Н.С. Платонова, Т.В. Тулурьева — Текст: непосредственный // Управленческое консультирование. — 2020. — №. 10 (142). — С. 109—123. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-10-109-123

102. Плужников, И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: специальность 19.00.04 «Медицинская психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Плужников Илья Валерьевич; — Москва, 2010. — 34 с. — Место защиты: Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского МЗ РФ. — Текст: непосредственный.

103. Поливанова, К. Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте / К.Н. Поливанова. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 1998. — Т.3, № 3—4. — С. 13—17.

104. Почекаева, И.С., Горovenko, А.А. Необходимость развития эмоционального интеллекта у учащихся среднего подросткового возраста / И.С. Почекаева, А.а. Горovenko — Текст: непосредственный // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2018. — № 14. — С. 198—203.

105. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: учебное пособие / редактор-составитель Д. Я. Райгородский. — Самара: БАХРАХ-М, 2002. — 667, [1] с.: ил.; 20 см. — ISBN 5-89570-005-5. — Текст: непосредственный.

106. Практический интеллект / Роберт Дж. Стернберг, Джордж Б. Форсайт, Дженифер Хедланд [и др.]; / под общей редакцией Роберта Стернберга. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 265 с.; 24 см. — ISBN 5-318-00013-4. — Текст: непосредственный.

107. Психологическая диагностика: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / под редакцией М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — 3-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2006. — 650, [1] с.: табл.; 21 см. — ISBN 5-94723-626-5. — Текст: непосредственный.
108. Психологические исследования интеллектуальной деятельности: сборник статей / под редакцией О.К. Тихомирова. — Москва: Изд-во МГУ, 1979. — 232 с.; 21 см. — Текст: непосредственный.
109. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс, Ким Долджин ; перевод с английского под научной редакцией Е. И. Николаевой. — 12-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2010. — 812, [2] с.: ил.; 24 см. — ISBN 978-5-49807-290-6. — Текст: непосредственный.
110. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти: учебник / [Аверин В. А. и др.]; под ред. А. А. Реана. — Москва: АСТ: Прайм, сор. 2015. — 656 с.: ил., табл.; 27 см. — ISBN 978-5-17-090645-1. — Текст: непосредственный.
111. Робертс, Р.Д., Мэттьюс, Дж., Зайднер, М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин. — Текст: непосредственный // Психология: Журнал Высшей Экономики. — 2004. — Т.1, №4. — С. 3—26.
112. Роль эмоционального интеллекта в профессиональном благополучии человека / Е.А. Хлевная, Т.С. Киселева, А.Е. Сергиенко, А.А. Никитина, Е.И. Осипенко — Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. — 2020. — №. 6 (143).
113. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва [и др.]: Питер, 2012. — 705, [7] с.: ил.; 24 см. — ISBN 978-5-459-01141-8. — Текст: непосредственный.
114. Ружгис, П. Культура и интеллект: кросскультурное изучение имплицитных теорий интеллекта / П. Ружгис. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — С. 142—147.
115. Русских, Н. И., Шевченко, А. Д. Исследование эмоционального интеллекта у старшеклассников с разным уровнем успеваемости / Н.И. Русских, А.Д. Шевченко — Текст: непосредственный // Проблемы теории и практики современной психологии. — 2020. — С. 97—100.
116. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки / Н.А. Рыбакова — Текст: непосредственный // Психология и Психотехника. — 2015. — № 2. — С. 150—158.
117. Садокова, А.В., Воронкина, П. М. Методика исследования эмоционального интеллекта подростков / А.В. Садокова, П.М. Воронкина // Психологическая диагностика. — 2015. — № 4. — С. 50—68.
118. Свидунович, А. Д. Взаимосвязь успешности учебной деятельности и особенностей самодетерминации личности / А.Д. Свидунович — Текст: непосредственный // Молодежь. Наука. Современность. Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Москва, 10 апреля 2020 г.) Ижевск. — 2020. — С. 146.
119. Семеновских, Т. В., Дуплянкин, В. В. Эмоциональный интеллект и стиль саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте / Т.В. Семеновских

ских, В.В. Дуплянкин — Текст: непосредственный // Вестник евразийской науки. — 2015. — Т. 7. — №. 5 (30). — С. 228.

120. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект ребенка и здравый смысл его родителей / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, Т.С. Киселева. — Москва: Малыш, 2021. — 255 с. — Текст: непосредственный

121. Сергиенко, Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0): методическое пособие / Е. А. Сергеенко, И. И. Ветрова. — Москва: Смысл, 2017. — 139 с.: ил., табл.; 24 см. — ISBN 978-5-89357-359-6. — Текст: непосредственный.

122. Сидоренко, Е. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — Санкт-Петербург: Речь, 2000. — 349 с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 5-9268-0010-2. — Текст: непосредственный.

123. Сильченкова, Л. С. Эмоциональный интеллект как фактор формирования у учащихся ключевых компетенций / Л.С. Сильченкова — Текст: непосредственный // Образовательное пространство в информационную эпоху-2019. — 2019. — С. 1122—1133.

124. Словарь по книге «Психология человека от рождения до смерти» / под общей редакцией А.А. Реана. — Москва: АСТ. — Текст: непосредственный.

125. Солодкова, Т.И. Тренинг развития эмоционального интеллекта как психологическое средство профилактики и коррекции синдрома «Выгорания» / Т.И. Солодкова — Текст: непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. №2. С.55—57

126. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Роберт Л. Солсо. — Москва: Тривола, 1996. — 598 с.: ил.; 25 см. — ISBN 5-88415-024-5. — Текст: непосредственный.

127. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — Москва: Ин-т психологии РАН, 2009. — 349, [1] с.: ил., табл.; 22 см. — ISBN 978-5-9270-0153-8. — Текст: непосредственный.

128. Степанов, И.С. Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Степанов Игорь Сергеевич; Новосибирский государственный педагогический университет. — Новосибирск, 2010. — 24 с. — Место защиты: Новосибирский государственный педагогический университет. — Текст: непосредственный.

129. Столин, В.В. Самосознание личности / В. Столин. — Москва: Прогресс, 1987. — 252, [1] с.; 20 см. — Текст: непосредственный.

130. Сусарина, В.И. О важности развития эмоционального интеллекта в средней школе / В.И. Сусарна — Текст: непосредственный // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. — 2020. — С. 171—173.

131. Сырова, Н.В., Багрянская, Е.С., Хоружко, Е.М. Изобразительная деятельность как средство развития эмоциональной сферы учащихся / Н.В. Сырова, Е.С. Багрянская, Е.М. Хоружко — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70—2.

132. Тихомиров, О.К. Структура мыслительной деятельности человека: опыт теоретического и экспериментального исследования. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 304 с.: ил.; 22 см. — Текст: непосредственный.
133. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. К. Тихомиров. — 3-е изд., стер. — Москва: Академия, 2007. — 287, [1] с.: ил.; 22 см. — ISBN 978-5-7695-3674-8. — Текст: непосредственный.
134. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Д.В. Ушаков — Текст: непосредственный // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. — 2005. — №. 4. — С. 131—139.
135. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. — Текст: непосредственный // Человек. — 2004. — № 5. — С. 184—187.
136. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. Министерство образования и науки РФ. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.02.2022)
137. Фетискин, Н.П. Психология гендерных различий: учебное пособие / Фетискин Н. П. — Москва: Форум: ИНФРА-М, 2014. — 254, [1] с.: ил., табл.; 21 см. — ISBN 978-5-91134-826-7. — Текст: непосредственный.
138. Хлевная, Е. А., Штроо, В. А. От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» / Е.А. Хлевная, В.А. Штроо — Текст: непосредственный // Организационная психология. — 2019. — Т. 9. — №. 1.
139. Холмогорова, А.Б., Гараян, Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гараян. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 1999 — № 2. — С. 61—73.
140. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2. изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2002. — 264 с.: ил., табл.; 24 см. — ISBN 5-318-00301-X. — Текст: непосредственный.
141. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под редакцией Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — Москва: Изд-во МГУ, 1981.
142. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении. / Г.А. Цукерман. — Томск: «ПЕЛЕНГ», 1993. — 270 с.
143. Цукерман, Г.А. Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста / Г.А. Цукерман. — Текст: непосредственный // Вестник МАРУ. — 2000. — № 7. — С. 34—43.
144. Цукерман, Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — Москва: Интерпракс, 1995. — 286,[1] с.: ил.; 22 см. — ISBN 5-85235-211-X. — Текст: непосредственный.
145. Чалдини, Р. Психология влияния / Роберт Чалдини ; [перевод с английского Е. Бугаева и др.]. — 5-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2012. — 294, [3] с.: ил., портр.; 24 см. — ISBN 978-5-459-00755-8. — Текст: непосредственный.

146. Черкалина, А. А. Гендерная психология: учеб. пособие / А. А. Чекалина. — Москва: Ось-89, 2006. — 253, [1] с.: табл.; 20 см. — ISBN 5-98534-412-6. — Текст: непосредственный.
147. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию / В. Д. Шадриков ; Российская академия наук — Москва: Наука. — 654, [1] с.: ил., портр., табл.; 22 см. — ISBN 978-5-9270-0162-0. — Текст: непосредственный.
148. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. — Москва: Аспект Пресс, 2007. — 283, [1] с.: ил., табл.; 22 см. — ISBN 978-5-7567-0466-2. — Текст: непосредственный.
149. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: Психология развития и возрастная психология: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И.В. Шаповаленко. — Москва: Гардарики, 2004. — 349 с.: табл.; 22 см. — ISBN 5-8297-0176-6. — Текст: непосредственный.
150. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е, стереотипное. — Москва: Издательство «Институт практической психологии», 1997. — С. 66—86. — Текст: непосредственный.
151. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: перевод с английского / общая редакция и предисловие А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996. — 340, [2] с.; 21 см. — ISBN 5-01-004479-X. — Текст: непосредственный.
152. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич. — Текст: непосредственный // Вестник практической психологии образования. — 2005. — № 3. — С. 4—10.
153. Al-Onizat S.H. The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student / S.H. Al-Onizat // Journal of Human Sciences. — 2012. — Vol. 9, no. 1. — PP. 222—248.
154. Bar-On, R. BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence / R. Bar-On. — Technical Manual. Toronto. Canada: Multi-Health Systems. — 2004.
155. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.). — Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass. — 2000. — pp. 363—388.
156. Chamundeswari S. Emotional intelligence and academic achievement among students at the higher secondary level / S. Chamundeswari // International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences. — 2013. — Vol. 2, no. 4. — 29 p.
157. Cherniss, C. Emotional intelligence and organizational effectiveness / C. Cherniss, D. Goleman (eds.). — The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Josse-Bass. — 2001. — pp. 3—12. Cyberbullying victimization, selfesteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? / N. Extremera [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2018 — Vol. 9 — P. 367.
158. Dirican A.H., Erdil O. The influence of ability-based emotional intelligence on discretionary workplace behaviors / A.H. Dirican, O Erdil // Journal of Human

- Behavior in the Social Environment. — 2020. — Vol. 30, no 3, — PP. 369—382. DOI:10.1080/10911359.2019.1687388
159. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ? / D. Goleman. — New York: Bantam Books — 1995.
160. Goleman, D., Boytzis, R.E., McKee, A. Primal leadership / D. Goleman, R.E. Boytzis, A. McKee. — Boston MA: Harvard Business School Press. — 2002. — 352 p.
161. Halimi F., Alshammari I., Navarro C. Emotional intelligence and academic achievement in higher education / F. Halimi, I. Alshammari, C. Navarro // Journal of Applied Research in Higher Education. — 2020. — no. 3. DOI:10.1108/JARHE-11-2
162. Hall, N. Emotional Intelligence / N. Hall // A Primer. — 2007.
163. Li D., Shi J. Fluid intelligence, trait emotional intelligence and academic performance in children with different intellectual levels / D. Li, J. Shi // High Ability Studies. — 2021. — Vol. 32, no. 1. — PP. 51—69. DOI:10.1080/13598139.2019.1694493
164. Mayer, J.D, Salovey P. What Is Emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for education. / J.D. Mayer, P. Salovey, Sluyter D. (eds). — New York. — 1997.
165. Mayer, J.D, Salovey P., Caruso D.R. Competing models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso. — Handbook of human intelligence. — New York: Cambridge University Press. — 2000.
166. Mayer, J.D, Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test MSCEIT. / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso. — User’s Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. — 2002.
167. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // Psychological Inquiry. — 2004. — №. 15. pp — 197—215.
168. Ogurlu U. A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis / U. Ogurlu // Personality and Individual Differences. — 2021. — Vol. 171. — 110503 p. DOI:10.1016/j.paid.2020.110503
169. Summerfeldt L.J., Kloosterman P.H., Antony M.M. Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment / L.J. Summerfeldt, P.H. Kloosterman, M.M. Antony // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. — 2006. — Vol. 28, no. 1. — PP. 57—68. DOI:10.1007/s10862-006-4542-1
170. The relationship between emotional intelligence and the different roles in cyberbullying among high school students in Tehran / K. Razjouyan [et al.] // Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences — 2018 — Vol. 3. — № 12. // doi:10.5812/ijpbs.11560
171. Uraz D., Arhan B. Improved Performance and Effectiveness through the development of Emotional Intelligence in the Workplace / D. Uraz, B. Arhan // Journal La Bisecoman. — 2020. — Vol. 1, no. 5. — PP. 20—26. DOI: 10.37899/

Научное издание

Кочетова Юлия Андреевна

Эмоциональный интеллект старших подростков

Монография

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Подписано в печать Формат 60×90^{1/16}, Гарнитура «Times»

Бум. офсетная. Печать цифровая.

Ус. печ. л. 4.88. Тираж 1000 экз. Заказ №

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52