И. Н. Андреева

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Новополоцк
ПГУ
2011

УДК 159.95(035.3)
ББК 88.352.1я03
А65

Рекомендовано к изданию советом учреждения образования
«Полоцкий государственный университет»
в качестве монографии (протокол от 30 сентября 2011 года)

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор
заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета И.А. ФУРМАНОВ;

доктор психологических наук, профессор
заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества
Института психологии Российской академии наук Д.В. УШАКОВ

Андреева, И. Н.

А65 Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388 с.

ISBN 978-985-531-260-5.

В монографии рассматриваются проблемы, связанные с изучением эмоционального интеллекта – совокупности интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации. Отражена эволюция представлений об эмоциональном интеллекте. Рассматриваются его модели, приводится характеристика компонентов в рамках модели способностей. Проанализированы гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта. Обсуждается проблема его взаимосвязей с иными психологическими феноменами и проблема его прогностической ценности.

В книге представлена авторская концепция эмоционального интеллекта, представляющая собой интеграцию модели способностей и смешанных моделей.

Монография адресована студентам психологических специальностей, аспирантам, научным работникам и всем исследователям в области общей психологии и психологии личности.

УДК 159.95(035.3)
ББК 88.352.1я03

На обложке фотографии Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо.

ISBN 978-985-531-260-5

© Андреева И. Н., 2011
© УО «Полоцкий государственный университет», 2011

Моим родителям
Андреевым Нине Михайловне и Николаю Ивановичу,
мужу Сергею Шидловскому,
брату Николаю Андрееву – с благодарностью за всё,
что они дали мне с любовью и мудростью.

ВВЕДЕНИЕ

Мудрый сердцем прозовётся благоразумным…
Библия, Книга Притчей (16, 21).

Развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее актуальных проблем современной психологии. Это связано, *во-первых*, с повышением эмоциогенности современных жизненных условий. Ускоряется темп жизни, увеличивается число факторов стресса, возрастает конкуренция и ответственность при отсутствии своевременных возможностей для релаксации. Указанные факторы приводят к повышению частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, на что человек реагирует переживаниями тревожности, беспомощности, тоски и отчаяния.

Деструктивные для здоровья стрессовые реакции являются результатом низкого уровня сформированности у человека так называемой «культуры эмоций». Бытовавшее до недавнего времени в психологии представление о том, что для сохранения физического и психического здоровья следует избегать стрессов, является «несколько упрощённым» [194, с. 190]. Существуют стрессогенные факторы, которые невозможно устранить из нашей жизни (например, потеря близких). Избегая стрессов, человек рискует упустить ряд возможностей, содержащих в себе потенциал личностного роста [194]. Вместо безуспешных попыток исключить стресс нужно направить усилия на разработку стратегии противостояния ему.

Однако люди далеко не всегда владеют эффективными копинг-стратегиями. Они склонны справляться с негативными эмоциями при помощи наиболее простого, но наименее эффективного способа – их подавления. Поскольку эмоциям приписывается дезорганизующая роль, в современном обществе искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни, воплощённый в образе некоего эталона – непрогибаемого и как бы лишённого эмоций супермена. В литературе указывается на «интеллектуальный характер европейской культуры», где основное внима-

ние уделяется знаниям и пониманию, а проявление собственных чувств рассматривается как недостаточная воспитанность, свидетельство низкого уровня интеллектуального развития [316].

Многие современные культурные ценности сопряжены с запретом на отдельные эмоции и эмоциональную жизнь в целом. Это влечёт за собой ряд проблем как на психологическом, так и на физиологическом уровне. Как утверждают А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян, «с культом успеха и достижений, культом силы и конкурентности, культом рациональности и сдержанности, характерных для нашей культуры» [290, с. 65] тесно связаны эмоциональные нарушения. Имеет место эффект обратного действия сверхценной установки – эти же нормы и ценности парадоксальным образом связаны со стимулированием эмоций, которые они призваны подавлять [290]. Так, культ успеха и благополучия исключает печаль, тоску и недовольство жизнью, однако с ним оказывается культурально сопряжённой депрессия. Культ силы и конкурентности по определению не совместимы с чувством страха, тем не менее К. Хорни связывает с ними рост тревожности [294]. Культ рациональности в виде общего запрета на чувства способствует их вытеснению и затрудняет их переработку. Запрет на выражение эмоций является для индивида непродуктивным, поскольку ведёт к их вытеснению из сознания. В свою очередь невозможность психологической переработки эмоций способствует разрастанию их физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений, приводит к психосоматическим заболеваниям. Однако и неконтролируемое выражение эмоций является вредным как для самого индивида, так и для общества в целом.

Во-вторых, под влиянием различных направлений философской и общественной мысли происходит разрушение христианского идеала жертвенной братской любви. Он заменяется другими гуманистическими идеалами – свободного развития личности, достижения успеха, справедливости. Эта замена приводит к тому, что люди в большинстве не склонны прощать обидчиков и «любить врагов своих». Реакцией на нарушение справедливости становится так называемый ресентимент – негативное психическое состояние, эмоциональная, реактивная составляющая которого содержит посыл враждебности. Он включает интенсивное переживание и последующее негативное реагирование на другого человека [67]. Важнейший исходный пункт в образовании ресентимента – импульс мести в ответ на нарушение справедливости (в том виде, как ее понимает сам человек). Результатом является враждебное отношение к другому человеку, желание мстить, т.е. фактически разрушение социальных связей, разрушение чувства единения с другими людьми.

Замена коллективистских ценностей на культ индивидуального успеха способствует тому, что агрессия во всё большей мере становится атрибутом семейных отношений. Агрессивные отношения между супругами могут стать моделью или образцом, на основе которого у детей формируется представление о том, что насилие является приемлемым или даже эффективным средством разрешения конфликтов. В настоящее время у психологов и педагогов вызывает тревогу так называемая «эстафета насилия». Суть её в том, что дети, видевшие проявления насилия в отношениях между собственными родителями, склонны воспроизводить подобные действия в отношениях с другими людьми [284; 285]. Как правило, к насилию склонны люди, которые не умеют идентифицировать свои чувства, адекватно выражать их, вследствие чего они «прибегают к доисторическому средству преодоления фрустрации и гнева» [117, с. 39]. Очевидно, что неконтролируемое и не опосредованное интеллектом выражение эмоций способствует росту агрессивности в обществе.

Недооценка важности эмоциональной стороны жизни, её игнорирование ведут к возрастанию числа аффективных расстройств, тяжёлых душевных состояний, эмоциональных взрывов и конфликтов, к гнетущему состоянию неудовлетворённости собой и жизнью, к трудностям установления тёплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки [290]. Исследования свидетельствуют о повышении тревожности, агрессивности, эмоциональной сенситивности у молодёжи [157].

В современном цивилизованном обществе растёт число людей, страдающих неврозами. С особой силой и отчётливостью эмоциональные проблемы проявляются у людей с нарушениями самоконтроля. Выйдя из-под контроля сознания, эмоции препятствуют осуществлению намерений, нарушают межличностные отношения, не позволяют надлежащим образом выполнять служебные и семейные обязанности, затрудняют отдых и ухудшают здоровье [58; 203; 290].

В-третьих, растёт число людей, не склонных к безусловному самопринятию и принятию окружающих. Непринятие собственной личности проявляется в стремлении к улучшению тела путём косметико-хирургических операций. Непринятие и непонимание «иных» людей, отличных в плане вероисповедания, политических взглядов и даже внешности, приводит к росту дискриминации. Одной из причин низкой толерантности к себе и другим является недостаточное внимание к культуре в целом и эмоциональной культуре в частности [48]. Известно, что способность понять и принять себя и других, которая лежит в основе собственного эмоциональ-

ного благополучия и гармоничных отношений с окружающими, основывается на эмоциональном переживании и его эмпатическом осмыслении. Самопонимание, которое рассматривается как предпосылка личностного роста и самоактуализации, носит эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер [237].

В-четвёртых, развитая эмоциональность способствует более эффективной ориентации в мире и адаптации в социуме. Эмоциональная система рассматривается как одна из основных регуляторных систем жизнедеятельности. По мнению К. Обуховского, наряду с общей ориентацией в мире необходима также эмоциональная ориентация. Она заключается в способности непосредственно угадывать эмоциональные состояния других людей и распознавать свои эмоциональные отношения с ними. Существует чёткая зависимость функционирования индивида от точности его ориентации, в том числе и эмоциональной, которая особенно важна в период формирования личности [199]. При этом речь идёт не только об ориентации в окружающей человека социальной среде, но и об ориентации в собственном внутреннем мире. Согласно Е.Л. Яковлевой, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему [316].

«Воспитание чувств» даёт надежду позитивных изменений в сторону большей человечности. В своё время К.Д. Ушинский, подчёркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, нежели в том, как он думает [261]. Действительно, культ рациональности и высокий образовательный ценз непосредственно не обеспечивает формирование гуманистического мировоззрения и эмоциональной культуры. Социальные проблемы современного общества, связанные с ростом жестокости, насилия, агрессивности, диктуют изменение аксиологических представлений о личностном развитии человека. Так, Х. Кюнг отмечает: «Если раньше предпочтения отдавались развитию таких качеств человека, как усердие, …любовь к порядку, основательность, пунктуальность и работоспособность, то теперь гораздо большее значение приобретают человечность, сила воображения, эмоциональность, душевная теплота, нежность» [цит. по: 86, с. 68].

Подготовка дошкольников к школе и последующее обучение детей в массовом понимании сводится к элементарной грамотности. Эмоциональная жизнь ребёнка вынесена за рамки педагогического процесса. Делая

ставку на интеллектуальное познание, педагоги упускают возможность формирования условий для действительно прочного *усвоения* знаний. Ведь только опираясь на собственные эмоции и эмоции других людей, ребёнок учится ориентироваться на другого, получая полезную информацию о субъективном значении происходящих событий [187].

В процессе воспитания зачастую упускается из виду тот факт, что развитие эмоциональных способностей необходимо для становления нравственности. Если в воспитании моральности большое значение уделяется оценке «хорошо – плохо», «добро – зло», то когнитивная оценка эмоциональной информации позволяет найти «золотую середину» между «хорошо» и «плохо», между тем, что принято большинством в обществе, и тем, что можно применить для конкретного индивида в данный момент, как лучше поступить по отношению к нему. Иными словами, аффективно-когнитивные процессы лежат в основе процесса вчувствования, оценивания выбора действий, который обоснован не столько принципами и правилами поведения, сколько умением поставить себя на место другого и проникнуться его переживаниями [187]. Способности чувствовать, понимать чувства и конструктивно действовать на этой основе рассматриваются как необходимые предпосылки для построения сильной совести [257].

Значимость развития эмоциональных способностей очевидна для психологов-практиков. Для специалиста в области практической психологии важным условием эффективности деятельности являются его собственные особенности психической организации. Так, К. Роджерс ключевую роль в продуктивной организации психотерапевтической помощи отводил личностным установкам практического психолога, которые предполагают безусловное позитивное принятие, эмпатическое понимание и конгруэнтность последнего. В то время как безусловное позитивное принятие создаёт основу эффективной коммуникации и своеобразный эмоциональный фон, эмпатическое понимание и конгруэнтность отвечают за результативность процесса общения, обеспечивая ему эмоциональную «подпитку». Конгруэнтность определяется как развитая способность точно осознавать и адекватно передавать в поведении собственные чувства и переживания, что, конечно же, требует наличия развитых способностей эмоционального самопознания и самовыражения [204].

Очевидна важность эмоциональных способностей для оптимизации функционирования организаций. В настоящее время подтверждены эмпирическим путем факты, что повышение уровня эмоционального интеллекта работников позитивно влияет на продуктивность деятельности организации, а

руководящие позиции в организации должны занимать индивиды, у которых гармонично развиты как когнитивные, так и эмоциональные способности [69].

Проблема культуры чувств и эмоций человека до недавнего времени изучалась преимущественно на уровне общей психологии и физиологии высшей нервной деятельности [273]. Современные объективные условия делают всё более неотложным анализ социального аспекта проблемы, анализ соотношения знания и переживания, разума и чувства.

Развитие эмоциональной сферы не следует рассматривать как панацею для решения социальных и образовательных проблем, противопоставляя его когнитивному развитию. Дело в том, что очень разные по своему проявлению расстройства (дистимия, депрессия, психопатии) имеют одну и ту же «механику» – отсутствует адекватная связь между интеллектом и эмоциями. Интеллект не оценивает должным образом внутренние и внешние воздействия, не выявляет их значимость для личности. Вместо адекватных ситуации эмоциональных программ поведения постоянно и автоматически вступает в действие один и тот же наиболее свойственный личности стереотип. Поведение человека становится неадекватным [49].

Культ эмоций не менее опасен, чем культ рациональности, поскольку и то, и другое является крайностью. Психическое здоровье означает баланс различных психических свойств и процессов. Относительно темы нашего исследования, речь идёт о балансе аффекта и интеллекта. Имеется в виду сочетание свободы и права на выражение чувств и способностей осознавать их и управлять ими.

Установлению гармоничного соотношения между когнитивными и эмоциональными процессами, а также решению проблемы эмоциональных и психосоматических расстройств способствует развитие *эмоционального интеллекта – ЭИ (emotional intelligence – EI).*

Проблема эмоционального интеллекта активно исследуется зарубежными учёными, такими как: Д. Гоулман (D. Goleman) [83; 84; 419 – 421]; Г. Орме (G. Orme) [206]; Дж. Мейер (J.D Mayer) [397; 455 – 480]; П. Сэловей (P. Salovey) [376; 456 – 461; 464; 466 – 467; 469 – 471; 476; 479; 508 – 513]; Д. Карузо (D. Caruso) [461; 464; 466; 467; 469 – 471; 476; 479]; Р. Бар-Он (R. Bar-On) [342 – 344]; Дж. Сайаррочи (J.V. Ciarrochi) [366 – 368; 476]; Д. Слайтер (D. Sluiter) [511]; Р. Робертс (R. Roberts) [480; 504; 555; 556]; Дж. Мэттьюс (G. Mattews) [451; 452; 555 – 556]; М. Зайднер (M. Zeidner) [451; 452; 555 – 556]; П. Лопес (P. Lopes) [396; 399; 447]; Р. Стернберг (R. Sternberg) [529 – 533]; Дж. Блок (J. Block) [349 – 350], М. Кетс де Врис [122].

В настоящее время наблюдается рост интереса к изучению данного психологического феномена. Это связано как с множеством «белых пятен» в концептуальном поле эмоционального интеллекта, так и с потребностями прикладных исследований. Взгляд на интеллект как на способность решать задачи, отмечает М.А. Холодная, привёл к тому, что интеллект оказался противопоставленным естественным проявлениям интеллектуальной активности (обыденному интеллекту), творческим интеллектуальным возможностям (креативности), эффективности социального познания (социальной компетентности). По её мнению, созрели условия для пересмотра «существующих на данный момент представлений о природе данного явления и формирования качественно нового взгляда на соответствующую проблему» [288, с. 15].

По мнению Б.М. Величковского, эмпирические данные не подтверждают идею автономности аффективных и когнитивных процессов, напротив, они свидетельствуют о «массивном взаимодействии “аффекта и интеллекта”» [65, с. 357]. Чем выше уровень когнитивной организации человека, тем сложнее разделить эмоции, чувства и интересы, с одной стороны, и процессы восприятия и мышления, с другой. Поскольку саму идею двух разных эволюций – отдельно для эмоциональных и для когнитивных процессов – следует признать «предельно абсурдной» [65, с. 367], то не может быть устойчивого существования независимых друг от друга когнитивных и аффективных исследований.

Эмоциональный интеллект расширяет сложившиеся научные представления о разнообразии человеческих способностей, тем самым обогащая житейскую психологию [363]. Он является определённым этапом в развитии теории множественного интеллекта Г. Гарднера [413]. При разработке научных моделей академического интеллекта оказались достаточно продуктивными попытки связать ЭИ с объяснением эмоциональных явлений с точки зрения процессов переработки информации [452].

В российской психологической науке понятие эмоционального интеллекта было впервые использовано Г.Г. Гарсковой [77]. В настоящее время на постсоветском пространстве изучением эмоционального интеллекта занимаются: Д.В. Люсин [161 – 164]; Э.Л. Носенко [194 – 197]; Н.В. Коврига [126; 196]; О.И. Власова [69]; С.П. Деревянко [88 – 94]; М.А. Манойлова [170 – 174]; Г.В. Юсупова [312; 313]; А.С. Петровская [216] и другие. В белорусской психологии известны исследования ЭИ, проведённые Т.П. Березовской [41 – 43], А.П. Лобановым, Е.А. Лобановым [154].

Цель данной работы – проанализировать современное состояние исследований в сфере эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии и предложить интегративную теорию эмоционального интеллекта.

Задачи исследования:

- определить философские предпосылки представлений об эмоциональном интеллекте;
- проследить развитие представлений об эмоциональном интеллекте в психологии;
- проанализировать модели эмоционального интеллекта в рамках существующих в настоящее время подходов к его изучению;
- определить структурные компоненты эмоционального интеллекта как интегрального целого, а также их роль в функционировании ЭИ;
- рассмотреть гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта;
- проанализировать научные представления о месте эмоционального интеллекта в структуре индивидуальности, определить характер его взаимосвязей со смежными психологическими феноменами;
- предложить интегративную модель эмоционального интеллекта;
- наметить перспективы дальнейших исследований эмоционального интеллекта.

Любая книга обязана своим появлением не только автору, но и многим людям, которые оказали помощь при ее подготовке.

Автор благодарит за полезные советы и поддержку заведующего кафедрой психологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета доктора психологических наук, профессора И.А. Фурманова, заведующего лабораторией психологии и психофизиологии творчества ИП РАН доктора психологических наук, профессора Д.В. Ушакова; за предоставленные материалы и дружеское участие кандидата педагогических наук, доцента, старшего научного сотрудника лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН Д.В. Люсина и кандидата психологических наук, доцента кафедры возрастной и общей психологии Черниговского национального педагогического университета им. Т.Г. Шевченко С.П. Деревянко.

Глава 1
ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

1.1. Предпосылки представлений об эмоциональном интеллекте в философских и религиозных учениях

Идея единства эмоционального и рационального начала в человеке, необходимости одновременного их развития первоначально зародилась и развивалась в рамках философских и религиозных учений. Спорным являлся вопрос о том, какое звено этой связи занимает доминирующее положение, подчиняя себе другое.

Истоки эмоциональной мудрости человечества мы находим в Библии, в Книге Притчей Соломоновых. Среди них замечания о роли интеллекта в процессе эмоциональной саморегуляции: «Придёт гордость, придёт и посрамление; но со смиренными – мудрость» (11, 2); «У глупого тотчас же выскажется гнев его, а благоразумный скрывает оскорбления» (12, 15); «Иной пустослов уязвляет как мечом, а язык мудрых врачует» (12, 18); «Кроткий ответ отвращает гнев, а оскорбительное слово возбуждает» (15, 1); о значении контроля эмоций для развития личности: «Долготерпеливый лучше храброго, а владеющий собой лучше завоевателя города» (16, 32). В Книге Экклезиаста отмечается: «Сетование лучше смеха; потому что при печали лица сердце делается лучше» (7, 3) [45].

Как свидетельствует Ветхий Завет, центром духовной жизни человека является сердце. В нём сосредоточиваются все душевные переживания, заключается начало как доброго, так и злого. Сердце является в древней антропологии наиболее подходящим словом для обозначения личности в значении не самосознания, а скорее нравственной ответственности.

По этой причине главным объектом воспитательного воздействия являлась область чувств, помещаемая древними мудрецами именно в сердце. «Больше всего хранимого храни сердце твоё, потому что из него источник жизни» (Притч., 4, 23) [45]. Мудрость поселяется в сердце посредством насаждения в нём страха Божия. Однако для понимания страха Божия не следует прибегать к примитивным толкованиям. Страх Божий – это не низменное рабское чувство, в библейском значении это сложное понятие, которое включало в себя и благоговейный страх к Богу, и сыновнюю любовь к Нему.

Этическим идеалом *Православия* является жертвенная братская любовь – не только к своим близким, но и к врагам. Её действительная реализация в социальных отношениях могла бы более тесно объединить людей, чем этика справедливости или этика свободного развития личности и достижения успеха, характерные для современных идеалов гуманизма. Христианский этический идеал, помимо общей заповеди о любви, раскрывается и в других конкретных заповедях. Среди них те, которые направлены на воспитание у потерпевшего любви и прощения, например: «люби врагов твоих» и «если ударят тебя по правой щеке – подставь левую». Чувство мести рассматривается в Православии как грех, в котором необходимо каяться [67].

Согласно православной традиции воспитание чувств имеет первостепенное значение для умственного развития: «Освободив свой ум от всех внешних вещей посредством хранения чувств и воображения, нужно вернуть его в сердце свое и непрестанно поучаться в Иисусовой молитве, склоняя и волю произносить молитву со всяким желанием и любовью. Плодом этого делания будет то, что ум со временем привыкнет пребывать в сердце, возненавидит чувственные похоти и представления и перестанет сочетаться с лукавыми и злыми мыслями» [222, с. 12]. Ум понимается как способность различать истину, выделять из всей совокупности вещей истину и правду. Это инструмент, который позволяет согласовывать жизненные земные задачи с вечным [275]. В православном понимании свободный от сердца разум лишён смысла и благодати.

В русской религиозной философии высоко ценилась ориентация на других людей, готовность увидеть и услышать другого человека и пережить его ценности. Такая способность сходна с понятием А.А. Ухтомского «доминанта в лице другого». Это понятие обсуждалось в терминах «принятия», «любви», «приобщенности», «единства с другим» в трудах Н.А. Бердяева, А. Сурожского, С.П. Франка. Суть такого отношения к другому человеку сводится прежде всего к эмоциональной отзывчивости [106]. По мнению Е.О. Смирновой, именно чувства являются первичными по отношению к пониманию и действию [256]. Воля способствует самоконтролю чувств, а разум «очеловечивает» эмоциональные переживания.

Согласно представлениям современной православной педагогики и психологии, процесс образования делится на три части: образование ума, образование воли и образование сердца. После грехопадения эти составляющие были повреждены: воля ослабела, ум исказился, утратил ясность, проницательность, быстроту, сердце стало жёстким, неспособным к раз-

личению добра и зла [275]. Первородный грех внёс в природу человека повреждение, которое отразилось на всех свойствах и способностях души. В связи с этим целью православного воспитания является восстановление истинной природы человека, всестороннее его развитие, которое охватывает все свойства и способности человека, включая образование ума, воли и сердца [178].

Чувства и разум ребёнка формируются под влиянием наставника, несущего в сердце своём любовь к ближнему. Православное воспитание учит, что обращение с детьми должно быть исполнено любви и кротости. Воспитателю необходимо уметь сдерживать свои отрицательные эмоции. Священное Писание свидетельствует, что учить надо без раздражения, так как раздражённый наставник не наставляет, а раздражает (шум раздражения в этом случае заглушает голос истины) [178].

Представления о значении эмоциональной стороны жизни в рамках христианства не были едиными. Так, *католическое вероучение* приписывает человеческому интеллекту большую ценность, чем православие. Католицизм воспитывает в пастве дисциплину воли и покорность внешнему церковному авторитету в вопросах добра и зла, греха и его допустимости. Задачей православия является пробуждение искренней любви к Богу через любовь к Христу. В православной традиции считается, что именно чувство любви является предпосылкой христианской воли и совести. Православный священник, следуя апостолу Павлу, стремится «споспешествовать радости» в сердцах людей, а не «брать власть над чужою волею» (2 Кор. 1, 24) [45].

Нравственные идеалы *протестантизма* также отличны от православных – во главе угла здесь стоит аскетизм, рационализм. Протестантское вероучение обещает спасение не подвижникам и альтруистам, а успешным в делах. Следствием этого является вытеснение эмоций из человеческой деятельности, поскольку они не способствуют успешности деятельности [307].

В основу европейских представлений о взаимоотношениях эмоциональных и когнитивных процессов наряду с христианским вероучением легли *представления античных мыслителей*. Воззрения Сократа и Платона положили начало многовековой западной традиции, которая превозносит разум над эмоциями. С точки зрения античных философов, взаимосвязи разума и эмоций представляют собой отношения господина и раба, идеалом которых представляется полный контроль просвещённого разума над разрушительным влиянием эмоций.

Платон выделяет три вида чувствований: чувствования всецело телесной природы, подобные зуду, который можно успокоить чесанием;

чувствования, в которых участвуют как тело, так и душа, подобно тому, как мучительный голод успешно облегчается предвкушением еды; чувствования, образующиеся внутри самой души, вроде страстного стремления и любви. В тех случаях, когда в чувствованиях принимают участие и тело, и душа одновременно, в эмоции присутствует сильный познавательный элемент [233]. Тем самым Платон не исключает участия рациональности в эмоциональной жизни человека.

Значительный вклад в развитие представлений о связи когнитивных и эмоциональных процессов внёс Аристотель. В «Риторике» он рассматривает эмоции «как нечто, столь сильно преображающее человеческое состояние, что это отражается на его способности к рассуждениям и сопровождается удовольствием и страданием» [цит. по: 142, с. 18].

Особое внимание Аристотель уделяет эмоциям гнева и страха, которые, по его мнению, должны быть подчинены рассудку и поставлены на службу этическим целям. К примеру, эмоцию гнева Аристотель рассматривал как естественную реакцию на провокацию («презрение, игнорирование или наглость») и как моральную силу, поддающуюся культивации со стороны разума. Великий философ явился первым теоретиком, подчёркивающим роль когнитивного компонента при оценке стимулов, вызывающих гнев. Согласно Аристотелю, таким стимулом может явиться не только реальная непочтительность, но и воображаемая, а также любое неправильно истолкованное поведение. Тем не менее неоправданный гнев, возникающий вследствие такой ошибочной интерпретации, является подлинной эмоцией. В «Никомаховой этике» Аристотель подробно рассматривает обстоятельства, при которых гнев уместен или, напротив, является неуместным, а также ту степень интенсивности гнева, которая является оправданной. «Рассердиться может каждый – это легко. Однако выразить гнев в отношении человека, который его заслуживает, в нужной мере, в соответствующее время, для достижения определённой цели и в соответствующей форме – это нелегко». В дальнейшем эти слова Аристотеля станут уместным эпиграфом к бестселлеру Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект». Таким образом, эмоциональные переживания являются следствием анализа субъективного восприятия стимула. Следовательно, изменяя оценку и различным образом интерпретируя содержание эмоциогенной ситуации, эмоциями можно управлять, варьировать их интенсивность. Аристотель настаивает на том, что не только когнитивные оценки оказывают влияние на эмоции, но и эмоциональные состояния влияют на последующие когниции и суждения. Так, он предостерегает: неэтично доводить судей до состояния гнева, поскольку в этом случае они могут вынести неправильные суждения.

Аристотель полагал, что адаптивным является не присутствие или отсутствие эмоции как таковой, а умеренность в эмоциях, достигаемая посредством рассудка. Достижение сбалансированного эмоционального состояния, с одной стороны, не подавляет эмоционального возбуждения, а с другой – не позволяет ему достигать крайних или безрассудных форм выражения. Анализируя эмоцию страха, Аристотель отмечает, что храбрость состоит не в преодолении страха, а в обладании должным его количеством: человек должен иметь достаточно страха, чтобы не быть глупцом, но не обладать неконтролируемым страхом труса.

Аристотелевское учение о тесной взаимосвязи эмоций и когниций развили стоики. Однако их шагом назад было возвращение к мнению о том, что эмоции являются источником несчастий и ошибок. Даже слово *pathos*, которое обычно относят к страсти или эмоции, в контексте стоицизма, как правило, предназначается для рассмотрения той или иной болезни души или чего-то, приближающегося к психопатологии [233]. В связи с этим стоики призывали людей сохранять «высший разум», подчёркивая бессмысленность эмоциональных привязанностей. Они считали, что бесстрастное и безразличное отношение к превратностям мира вознесёт людей над суетой социальной действительности. В отличие от Аристотеля, считавшего, что эмоции – результат когнитивной оценки стимулов, которая может быть как правильной, так и неправильной, представители стоицизма видели источник эмоций во влиянии ошибочных суждений, касающихся общества и своего места в нём.

Философия стоицизма продолжала влиять на европейскую культуру и искусство вплоть до XX века. Стоицизм как реакция на бесконтрольную жестокость войн, сопутствующих всей истории Европы, получил художественное воплощение в известной скульптурной композиции О. Родена «Граждане Кале». Здесь не просто изображена группа людей, идущих на казнь, но имеет место тщательное психологическое исследование её членов средствами искусства. Наиболее известных горожан ожидает одинаковая судьба (публичное унижение и казнь ради спасения населения Кале), однако каждого из них переполняют различные эмоции, отражающиеся на их лицах, в позах и жестах. Шедевр О. Родена «Граждане Кале» олицетворяет современные психологические представления о том, что источником эмоций являются не сами события, а их оценка индивидуумом. Огюст Роден воплощает в художественную форму идею о том, что на выражение сильных эмоций влияют более или менее успешные попытки человека контролировать их.

На протяжении XIII – XIV столетий в рамках схоластического учения сохранялся ведущий принцип: «Нет ничего в интеллекте, чего не было бы сначала в чувствах».

Идеи Аристотеля и стоиков получили дальнейшее развитие в трудах *мыслителей эпохи Просвещения*. Р. Декарт в трактате «Страсти души» реинтегрировал когнитивно-оценочный компонент аристотелевской теории эмоций в новый контекст. Эмоции в его понимании представляли собой особый тип страстей, тесно взаимосвязанных с высшими психическими процессами, которые он обозначал понятием души. Отношение Р. Декарта к эмоциям имеет оттенок двойственности. Он отмечает как их функциональные, так и дисфункциональные аспекты: «Польза страстей состоит единственно в их укреплении и поддержании в душе мыслей, которые для неё благотворно поддерживать и без коих эти мысли могли бы легко быть стёртыми душой… Вред же состоит в том, что они поддерживают эти мысли более чем необходимо или же сохраняют другие, на которых лучше не задерживаться» [цит. по: 142, с. 21]. Для Р. Декарта, как и для Аристотеля, ключом к регуляции эмоций является рассудок. Если эмоции могут подрывать человеческую способность к суждениям, то рассудок может направить страсти на служение человеческому «Я»: «Мыслю, следовательно, существую».

Другой деятель эпохи Просвещения, Д. Юм, ставит под сомнение существование самого рассудка. Из всех человеческих страстей наиболее гуманным он считает сострадание. Дэвид Юм не противопоставляет сострадание рассудку и не возвышает рассудок над ним. Он утверждает, что сострадание сдерживает чрезмерный эгоцентрический интерес к себе. Тем самым Д. Юм допускает влияние эмоций на когнитивные процессы, обслуживающие самосознание.

Основной причиной «рабской несвободы» наших мыслей и действий Б. Спиноза считает аффекты. Человек, по мнению философа, становится свободным и рациональным по мере того, как он познаёт необходимую связь вещей, тем самым освобождаясь от аффектов [64]. Спиноза различает два типа эмоциональных явлений: страсть (passion) и эмоцию (emotion). Страсть – это чувство по отношению к тому, о чем мы не имеем никакой ясной идеи, тогда как эмоция представляет собой переживание, оформленное отчетливой идеей. Так называемый «слепой гнев» является проявлением страсти, тогда как любовь к нашим собратьям есть эмоция. Реагировать со страстью означает реагировать несдержанно, иными словами, без опосредования поведения знанием и принципами. Тот, кто действует, побуждаемый не разумом, а страстью, по мнению Спинозы, явно страдает беспо-

рядочностью ума, состоящей в том, что правильный порядок вещей нарушен [233]. Иными словами, эмоция в отличие от страсти представляет собой единство переживания и когниции.

По мнению Жан-Жака Руссо, образование должно быть естественным, направляться эмоциями, а не сдерживаться жёсткими рамками логики и рассудка. Его идеи получили широкое распространение в европейской культуре, положив конец движению Просвещения. Воззрения Руссо послужили основанием для философского, литературного и художественного течения – романтизма. Он возник как реакция на формальный и безличный стиль предшествующих ему рациональных направлений в искусстве [142]. В этот период западноевропейские поэты и прозаики (О. Бальзак, В. Гюго, И. Гёте и другие) увлечённо изучали мир эмоций и природы. В музыке романтическое движение возглавил Л. Бетховен.

Композиторы-романтики (Ф. Шопен, Ф. Шуберт, И. Брамс, Р. Вагнер, П.И. Чайковский) воспевали свободное возвращение к естественным формам драматической экспрессии. Они черпали вдохновение в фольклорных традициях и, используя большие оркестры и яркую инструментовку, пытались отразить богатство эмоциональных переживаний человека. В *романтической философии* и в представлениях современных *экзистенциалистов* эмоциональная сфера признаётся творческой и самобытной, рассудок, напротив, рассматривается как формализованная дань социальным нормам [53].

В *восточных философских системах* подчёркивается связь аффективных и когнитивных процессов с духовным ростом человека. В практике индийской *йоги* различают болезненные и безболезненные «волны сознания». Первые из них образуют мысли и эмоции, которые усиливают незнание, спутанность или зависимость, вторые ведут к свободе и к знанию. Самым большим препятствием к спокойствию являются такие болезненные «волны сознания», как гнев, желание и страх. Культивирование в себе безболезненных волн порождает позитивные подсознательные тенденции. Однако конечной целью йоги является преобразование даже положительных эмоций в трансцедентные переживания. Под интеллектуальным развитием понимается не получение новой информации, а уяснение смысла в переживании («Не путай понимание с большим количеством новых слов»).

Важной целью *буддистской традиции* является научение самоконтролю эмоций, для того чтобы избавиться от их власти и проявлять эмоции должным или адекватным образом. Этому способствует осознание эмоций и умение до конца их отреагировать. По мнению учителей дзен, если человек дает выход своему гневу, его проявление должно быть подобно не-

большому взрыву или удару грома. В этом случае чувство гнева переживается полностью, и впоследствии от него можно будет избавиться. Идеальным для буддиста эмоциональным состоянием является сострадание. Это переживание можно рассматривать как преодоленную эмоцию, чувство единства со всеми остальными существами, результат опыта недвойственности.

Интеллект и рассуждения, по мнению сторонников буддизма, сами по себе не позволяют человеку понять себя и окружающий мир. Интеллектуальное понимание углубляется и проясняется посредством медитации и обучения в повседневной жизни. Например, человек, который читает о концепции сострадания, не служа при этом другим людям, воспринимает сострадание только как бессодержательную абстракцию.

С точки зрения *суфизма*, эмоции могут направлять сознание к познанию реальности или, наоборот, уводить от него. Отдельная эмоция сама по себе менее важна, чем ее общее влияние на поведение индивида. Аль-Газали вспоминает моменты блаженства и отчаяния, которые, как он считал, способствовали его собственному становлению. При этом важно осознавать собственные эмоции.

Развитой интеллект, по мнению сторонников суфизма, – это и сердце, и голова. Это обобщенное понимание себя, мира, а также восприятие духовных знаний. Обычное знание может тормозить развитие интеллекта, если задача этого знания понимается неправильно. Чтобы выйти за пределы эмпирического опыта и прийти к реальному знанию, необходимо постоянно перемежать интеллектуальные упражнения состояниями экстаза и мистических откровений [281].

Современные философы вслед за мыслителями древности подчёркивают актуальность проблемы эмоционального развития, связывая возможности её решения с гармоничным взаимодействием сердца и разума, аффекта и интеллекта. Приведём в подтверждение этому несколько актуальных для нашего исследования высказываний Ошо (Раджниша): «Чтобы интеллект преобразовать в разум, абсолютно необходимо открыть сначала своё сердце… Разум – это интеллект, настроенный в лад с вашим сердцем» [208, с. 314]; «Мудрость возникает от встречи сердца с интеллектом» [208, с. 316]; «Интеллект может привести сердце в то пространство, где случается переживание»; «Если узды правления в руках сердца, то лошадь интеллекта потрясающе красива» [208, с. 318].

Итак, существует множество общекультурных предпосылок представлений о единстве аффекта и интеллекта. В православии подчёркивается значимость воспитания «сердца», которое неразрывно взаимосвязано с умст-

венным развитием. Ориентация на другого человека, «другодоминантность» признаётся важнейшей ценностью в русской религиозной философии.

К философским предпосылкам представлений об эмоциональном интеллекте можно отнести: идеи Аристотеля о взаимовлиянии когнитивных оценок и эмоций; суждение древнегреческих стоиков о том, что разум главенствует над эмоциями; воззрения деятелей эпохи Просвещения о взаимовлиянии когнитивных и эмоциональных процессов; идею европейского сентиментализма о существовании внутренних, чистых эмоциональных знаний; акцентирование эмоциональной экспрессии в искусстве представителями романтизма.

Предпосылки представлений об эмоциональном интеллекте содержатся в восточных философских учениях (йоге, буддизме, суфизме). В них акцентируется влияние эмоций на адекватность познания и значение интеллектуального контроля эмоций для духовного роста человека.

1.2. Развитие представлений об эмоциональном интеллекте в психологической науке

О становлении понятия «эмоциональный интеллект» в зарубежной психологии

Введению термина «эмоциональный интеллект» в научную парадигму предшествовало постепенное изменение точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов. Оформление понятия «эмоциональный интеллект», по мнению Р. Бар-Она (2001), можно проследить, начиная с Ч. Дарвина (1872). Чарльз Дарвин отмечает: «Когда разум сильно возбуждён, мы можем ожидать, что он мгновенно окажет непосредственное действие и на сердце.… Когда сердце испытает это воздействие, оно направит свою реакцию в мозг… при любом возбуждении будет иметь место значительное взаимное воздействие и реагирование между этими двумя важными органами тела» (C. Darwin, 1872/ 1965; [цит. по: 142, с. 23]).

В XX – XXI веках в западной истории изучения эмоционального интеллекта Дж. Мейер выделяет пять периодов:

1) 1900 – 1969 годы – исследования эмоций и интеллекта были относительно обособлены;

2) 1970 – 1989 годы – в центре внимания исследователей находилось взаимное влияние когнитивных и интеллектуальных процессов;

3) 1990 – 1993 годы – эмоциональный интеллект определён в качестве предмета психологического исследования;

4) 1994 – 1997 годы – эмоциональный интеллект популяризирован;

5) с 1998 года по настоящее время – происходит прояснение сущности феномена [468].

Для первого периода характерно появление и развитие тестов интеллекта (в первую очередь логического и вербального) и начало изучения социального интеллекта. При этом концепция интеллекта остаётся исключительно когнитивной.

На концептуальном поле исследования эмоций в основном главное внимание уделяется решению проблемы *«курица-и-яйцо»*, т.е. что первично: физиологические реакции или эмоции. В это время эмоции рассматривались в основном как детерминированные культурой психические явления, в которых зачастую видели продукт патологии и гиперчувствительности [391].

Исследования эмоций в основном проводятся обособленно от исследований интеллекта. Тем не менее предпринимаются первые попытки анализа взаимосвязей между когнитивными и аффективными процессами. Так, немецкий философ и психолог Г. Майер в своей книге «Psychologie des emotionalen Denkens» (1908) предлагает подробнейшую классификацию видов мышления. В ней он наряду с «судящим» (логическим) мышлением выделяет эмоциональное мышление, в котором на первом плане стоят практические потребности – чувства и воли. Сопоставляя эти два вида мышления, Г. Майер находит много общего, а именно: наблюдаются аналогичные логические процессы (истолкование, объективирование, деятельность категориального аппарата). Однако в актах эмоционального мышления имеет место отличная от логического мышления тенденция: познавательный процесс здесь «затенён, отодвинут на задний план, не опознан как таковой, фокус внимания сосредоточен на практической цели, для которой познание является лишь побочным средством» [165, с. 126].

Эмоциональное мышление Г. Майер подразделяет на аффективное (эстетическое и религиозное) и волевое. Под эстетическим мышлением понимается эстетическое переживание, включающее суждение «нравится – не нравится». Религиозное мышление сводится к эмоциональным представлениям фантазии, к суждениям веры (примером является суждение «Бог существует», которое вызывается не познавательными, а аффективными и волевыми побуждениями). Исследование Г. Майера рассеивает «интеллектуалистические предрассудки» о том, будто в мышлении познавательный интерес играет первостепенную роль, и убедительно показывает, что «эмоциональное мышление» играет значимую роль в умственной деятельности человека [165].

Первоначально в исследованиях интеллекта отсутствовала его дифференциация. Автор двухфакторной модели интеллекта Ч. Спирмен (Ch. Spearmen, 1927) был убеждён в том, что все ментальные тесты измеряют одну базовую интеллектуальную способность. Иными словами, многочисленные диагностируемые способности есть проявление некоего общего фактора *g*, отражающего уровень ментальной энергии индивида [527]. В дальнейшем Г.Ю. Айзенк проинтерпретировал фактор *g* иначе – как скорость переработки информации центральной нервной системой, или как умственный темп [3]. Сопутствующий специфический фактор *s* отображает через различные параметры, измеряемые при помощи тестов, инструментальные средства, или *engine* индивида (от лат ingenium – естественная предрасположенность, талант), благодаря которым ментальная энергия может быть приложена к конкретным формам взаимодействия. По мнению Ч. Спирмена, интеллект не зависит от личностных черт человека и не включает в свою структуру неинтеллектуальные качества (такие, например, как интересы, мотивация достижения или тревожность). Современные исследования того, что Спирмен понимал под фактором *g*, обнаруживают его недостаточность в качестве глобальной характеристики интеллекта, поскольку изучение последнего в данном случае ограничивается логическими интеллектуальными особенностями [148].

Развитие двухфакторной модели привело Ч. Спирмена к обоснованию иерархической модели интеллекта. Между факторами *g* и *s* автор поместил так называемые групповые факторы (арифметических, механических, лингвистических и вербальных способностей) [99].

Дальнейшее развитие представлений о структуре интеллекта шло по пути ее дифференциации. В 1920 году классик американского бихевиоризма Э.Л. Торндайк отделяет социальный интеллект от других форм интеллекта и определяет его как способность понимать мужчин и женщин, мальчиков и девочек и управлять ими – действовать мудро в человеческих отношениях [цит. по: 206, с. 42]. В 1926 году Торндайком разработана модель, в которой «общая основа интеллектуальных действий растворялась во взаимодействии множества отдельных факторов» [148, с. 138].

Самая ранняя работа, предвосхищающая открытие эмоционального интеллекта, – исследование, проведённое в конце 1930-х годов Р.Л. Торндайком и С. Штейном. Исследователи определили социальный интеллект как «способность понимать людей и управлять ими». На основе проведенных исследований Торндайк и Штейн заключили, что социальный интеллект как унитарная способность может быть измерен [471].

В начале 30-х годов Ч. Хант и Э. Торндайк пытались исследовать социальный интеллект путём предъявления рисунков с эмоциональными выражениями лиц и заданий на идентификацию эмоций по вербальному описанию [69]. В 1935 году австралийский психолог Э. Долл разработал структурированное интервью – «Вайнлендскую шкалу социальной зрелости» – для определения социальной компетентности.

Постепенно идея множественности сторон интеллекта утвердилась в науке. В качестве примера можно привести концепцию Л. Терстоуна (1938), в рамках которой он выделяет семь так называемых первичных умственных потенций [288]. Тем не менее среди указанных факторов (счётная способность, вербальное восприятие, вербальная гибкость, скорость восприятия, пространственная ориентация, ассоциативная память) автор не находит такого, который имел хотя бы косвенное отношение к интеллектуальной обработке эмоциональной информации.

Позже вызов традиционной точке зрения на интеллект бросил Д. Векслер [549], который впервые заявил о том, что существует диапазон видов мышления, представляющих собой компоненты общего интеллекта, но отличающихся от традиционного коэффициента интеллекта (IQ). В 1940 году в редко цитируемой статье «Неинтеллектуальные факторы в общем интеллекте» Д. Векслер настаивал на включении «неинтеллектуальных аспектов общих способностей» в каждое «полное» измерение. Под «неинтеллектуальными элементами» учёный понимал не только общую работоспособность психики, но и её аффективно-регулятивные компоненты, благодаря которым человек на протяжении более длительного времени удерживается в сфере значимой для него проблемы [550]. В статье также обсуждались способности, которые он назвал «когнитивными» и «аффективными» – социальные и эмоциональные способности. К сожалению, эти факторы не были включены в IQ тесты Векслера, поскольку в то время им уделялось мало внимания. Векслер разделил интеллектуальные способности на вербальные и невербальные (способности к представлениям) и показал, что у разных людей может доминировать та или иная их группа [551].

Исследователь Р.В. Липер обнаружил, что эмоции вызывают, поддерживают и направляют деятельность. Он предположил, что «эмоциональная мысль» вносит свой вклад в «логическую мысль» и мышление в целом [444].

В 1955 году А. Эллис начал разрабатывать рационально-эмотивную терапию (*Rational Emotive Therapy*) – подход к консультированию, который включал в себя обучение тому, как исследовать свои эмоции логически, с помощью размышления. На первоначальную формулировку идеи

рационально-эмотивной терапии оказали значительное влияние представления А. Адлера о том, что эмоциональные реакции человека непосредственно связаны с его основными идеями, убеждениями, отношениями или принципами и, по сути, вызываются когнитивно [308].

В этот период встречаются отдельные случаи употребления термина «эмоциональный интеллект». Так, в 1960-х годах указанный термин был использован в литературной критике [546] и в психиатрии [445].

В этот же период возникают когнитивистские теории эмоций. Наиболее известная из них, когнитивно-физиологическая, была разработана С. Шехтером. В соответствии с ней наряду с воспринимаемыми стимулами и порождаемыми ими физиологическими изменениями в организме на возникновение эмоций оказывают влияние прошлый опыт человека и оценка им наличной ситуации с точки зрения имеющихся в данный момент потребностей и интересов. Было показано, что возникновение эмоций может обусловливаться словесными инструкциями и эмоциогенной информацией, предназначенной для изменения оценки возникшей ситуации (иными словами, путём приписывания объекту определённых свойств). По мнению С. Шехтера, эмоциональные состояния – это результат взаимодействия двух компонентов: активации (arousal) и заключения человека о причинах его возбуждения на основе анализа ситуации, в которой появилась эмоция [515].

В русле представлений С. Шехтера находится и концепция М. Арнольд [324]. Согласно данной теории в качестве познавательной детерминанты эмоции выступает интуитивная оценка субъекта, а само переживание следует за ней. Эта интуитивная оценка понимается как «чувственное суждение», отличное от абстрактного «рефлексивного суждения».

В конце 1970 – 1980-х годов (в течение второго периода) отмечается растущий интерес к изучению взаимодействия эмоций и мышления [319; 351]. Идея о продуктивном взаимодействии эмоциональных и когнитивных процессов нашла своё подтверждение в ряде исследований [468]. Среди них: изучение влияния депрессии на реалистичность мышления [321; 322], взаимосвязи склонности к колебаниям настроения и креативности [455], а также изучение способности к эмоциональной саморегуляции [319]. Было выдвинуто предположение о существовании «когнитивного кольца», объединяющего настроения и суждения. Суть его в том, что отрицательные эмоции приводят к негативным мыслям, которые в свою очередь усиливают интенсивность эмоциональных переживаний. В то же время положительные эмоции активизируют позитивные мысли [319].

В этот период высказывается положение об эмоциях как одной из подсистем сознания. Когнитивная теория эмоций рассматривает их как функцию разума. Так, в когнитивной концепции Р. Лазаруса центральной является идея о познавательной детерминации эмоций. Когнитивное опосредование рассматривается как необходимое условие для появления эмоций. В концепции Р. Лазаруса главными являются два положения:

1) каждая эмоциональная реакция, независимо от её содержания, есть функция особого рода познания или оценки;

2) эмоциональный ответ представляет собой некий синдром, каждый из компонентов которого отражает какой-либо важный момент в общей реакции.

Схема возникновения эмоции выглядит следующим образом: восприятие – первичная оценка – исследовательская активность – (личное значение эмоций в оцениваемой ситуации) – вторичная оценка – тенденция к действию – эмоция как проявление тенденции в переживании, физиологических изменениях и моторных реакциях [443].

Представления о когнитивной природе эмоций в среде их исследователей в последующий период становятся достаточно популярными. К примеру, Л. Шпитц выдвинул постулат о том, что некоторая эмоциональность характеризует обычные состояния сознания и даже предшествует когнитивным процессам [112]. О когнитивных эмоциях писал К. Шерер [520, с. 143 – 165], Ф. Данеш указывал на то, что «когниция вызывает эмоции, так как она эмоциогенна, а эмоции влияют на когницию, так как они вмешиваются во все уровни когнитивных процессов» [379, с. 272 – 291]. На этих же позициях стояли У. Грей [423], А. Ортони, Дж. Клор и А. Коллинз [487]. В когнитивной теории эмоций обосновывается идея о том, что фундаментальные эмоции образуют основные структуры сознания.

В клинической практике исследовались трудности выражения эмоций пациентами [522; 537]. В 1973 году П. Сифнеос ввёл термин «алекситимия» и описал состояние, по сути противоположное эмоциональному интеллекту. Алекситимия связана с низким уровнем способностей к определению чувств, их различению, с трудностями в отображении чувств и в их описании.

Введению понятия «эмоциональный интеллект» в научный оборот способствовали достижения в ряде смежных областей знания. Так, в исследованиях мозга начинают выделять взаимосвязи между эмоциями и когнициями [320]. Активно проводятся исследования искусственного интеллекта, к примеру, возможностей компьютера понимать и объяснять эмо-

циональные аспекты повествования [388]. В сфере исследований невербальной коммуникации создаются методики для изучения восприятия невербальной информации, в частности, проявления эмоций в мимике и пантомимике [358; 519]. Эмпирические исследования социального интеллекта показывают, что в его структуре можно выделить социальные умения, эмпатию, просоциальные установки, социальную тревожность и эмоциональность (чувствительность) [450].

Развивая идею множественности интеллектуальных проявлений, выдвинутую Л. Терстоуном, Х. Гарднер обнаружил возможность категоризации большинства различных видов интеллекта. В 1983 году исследователь сделал предположение о возможности существования разнообразных интеллектуальных способностей, включая так называемые «интрапсихические способности» (по существу, это способность к интроспекции – самонаблюдению) и «личностные способности». Первоначально (1985) Гарднер выделил семь видов интеллекта: визуально-пространственный, вербально-лингвистический, логико-математический, телесно-двигательный, музыкально-ритмический, межличностный и внутриличностный; в 1998 году были добавлены естественный и существующий.

Каждая из выделенных автором интеллектуальных способностей является важной для достижения адекватности и успешности в определённой сфере жизнедеятельности. Ценность каждого компонента интеллекта определяется общественными нормами, поощряющими или не поощряющими развитие определенных интеллектуальных способностей [412].

Помещённые в культурный контекст, указанные виды интеллекта выявляют имплицитные общественные установки. К примеру, Х. Гарднер отмечает, что развитие лингвистических и логико-математических способностей характеризует западное общество в целом, в то время как для изолированных социумов специфичной является ориентация на развитие межличностной компетентности.

Гарднер предлагает критерии, которым должен соответствовать каждый вновь определяемый вид (форма) интеллекта. Прежде всего, каждая форма интеллекта должна иметь свою систему знаков (числовых, языковых). Вместе с тем должны быть получены доказательства того, что она опирается на собственную систему основных операций или функций. Необходима информация об отдельных людях, обладающих исключительным объёмом данной формы интеллекта [225]. Модель Гарднера позволила реализовать более интегрированный, но в то же время более дифференцированный взгляд на природу и формы проявления интеллекта.

Исследование, начатое Э. Доллом, Д. Векслером и Р. Липером, продолжил Р. Стенберг. В результате возникла концепция «практического интеллекта», который определён как «способность адаптироваться, изменять или переделывать ситуации, возникающие в реальной жизни» (цит. по: [206, с. 44]).

В теории Р. Стенберга интеллект рассматривается как информационная система, которая служит приспособлению человека к окружающей среде (в широком смысле слова). Основное положение триархической теории звучит таким образом: «Интеллект можно определить как вид умственной саморегуляции (самоуправления), умственное управление всей жизнью конструктивным целенаправленным способом» [531, с. 11]. Умственная саморегуляция содержит три основных элемента: адаптацию к окружающей среде, селекцию новых влияний окружающей среды, или выбор среды, совместимой с индивидом, и формирование окружающей среды.

В триединой (триархической) теории Р. Стенберга подчёркивается связь интеллекта с тремя процессами жизни человека: внутренними информационными процессами, опытом и внешним миром. Согласно указанной концепции, на интеллект влияют три типа психических процессов (или компонентов):

- метакомпоненты, регулирующие процесс решения проблемы и включающие её определение, выделение этапов в процессе решения и заключение об окончательном решении;
- исполнительные компоненты, представляющие собой процессы, связанные с актуальным решением конкретной проблемы, в том числе путём её трансформации;
- компоненты приобретённых знаний, обусловленные спецификой обучения и хранением полезных на будущее сведений.

Указанный автор подверг критике другие концепции интеллекта за то, что в них основной акцент ставится на исполнительных компонентах (т.е. на анализе полученных прежде знаний) и недостаточное внимание уделяется опыту и метакомпонентам. Учёт последних позволил бы распространить измерения на область социального, практического и эмоционального интеллекта [543].

В своей модели интеллекта Р. Стенберг значительное внимание уделяет неинтеллектуальным факторам. В результате рассмотрения взаимоотношений интеллекта, мудрости и креативности автор выявил три биполярных параметра, описывающих интеллект:

1) способность к решению практических задач (практичность, разумность, гибкость в применении знаний) – вербальная способность (ясность и беглость речи);

2) интеллектуальная интеграция (способность видеть различия и согласовывать различные точки зрения) – целенаправленность (селективный поиск информации, настойчивость);

3) контекстуальный интеллект (знание о мире и умение пользоваться личным опытом) – текучее мышление (сообразительность, быстрота мышления, умение мыслить абстрактно) [101].

В 1985 году Р. Бар-Он вводит понятие «коэффициент эмоциональности» и предлагает анкету (EQ-i) для его измерения.

В 1986 году термин «эмоциональный интеллект» был употреблён в диссертации [493]. Выделяя ЭИ среди других форм интеллекта, В.Л. Пейн отмечал следующее: «Факты, значения, истины, взаимосвязи и т.д. (эмоционального интеллекта. – *И. А.*) те, что существуют в государстве эмоций. Таким образом, чувства есть факты. Значения есть прочувствованные значения; истины есть эмоциональные истины; взаимосвязи есть межличностные взаимосвязи. И проблемы, которые мы решаем, это эмоциональные проблемы, это проблемы, при решении которых мы чувствуем» [493, с. 165]. В позиции автора больше риторики, чем определённости, а положения «чувства есть факты» и «прочувствованные значения» не объяснены в тексте и не могут быть поняты вне более развитого концептуального поля. Однако в резюме диссертации В.Л. Пейн делает замечание, до сих пор не теряющее своей актуальности: «…массовое подавление эмоций во всём цивилизованном мире сдерживает наше эмоциональное развитие» (цит. по: [467]).

Обратное можно встретить в работах других исследователей, где хотя и присутствуют определенные предпосылки ЭИ, однако прямых ссылок на эмоциональный интеллект нет. Например, Х. Гарднер писал о внутриличностном (*intrapersonal*) интеллекте как о способности, позволяющей получить доступ к собственной эмоциональной жизни. Однако для данного автора этот доступ связан не с эмоциональным интеллектом, а опосредован представлениями о себе и социальными знаниями [413]. Гарднер продолжает судить об отдельно взятом ЭИ как о неподходящем применении идеи интеллекта [414].

Предпосылки эмоционального интеллекта в это время возникают и развиваются в смежных областях исследования. Например, в литературе по детскому развитию можно найти термин «эмоциональная одарённость» [377].

Косвенными предпосылками «смешанных моделей» эмоционального интеллекта послужили, на наш взгляд, концепция самоэффективности А. Бандуры [338; 340], теория самоактуализации А. Маслоу, представления о важности эмоциональной жизни в клиент-центрированной терапии

К. Роджерса [294]. В них подчёркивается важность умения осознавать свои способности и эффективно управлять своим поведением в соответствии со знанием о сильных и слабых сторонах своей индивидуальности. К примеру, А. Бандура описывает психологическое функционирование человека в терминах непрерывных взаимовлияний поведенческих, когнитивных и средовых факторов. В данном динамическом процессе когнитивные компоненты играют центральную роль в организации и регулировании деятельности человека [152].

В одной из статей, предшествующих появлению концепции эмоционального интеллекта, Дж. Мейер и П. Сэловей заявили о том, что влияние эмоциональных явлений на познание регулируется и опосредуется личностью. Они указали на наличие некоторого комплекса индивидуальных способностей или черт, «отвечающего» за то, насколько влияние эмоциональных явлений окажется конструктивным или деструктивным для человека [456]. Для открытия нового вида интеллекта оставалось свести воедино различные направления исследований, которые косвенно указывали на существование ЭИ, точно и понятно определить термин «эмоциональный интеллект» и соединить его с существенными направлениями исследований. Кроме этого, необходимо было продемонстрировать эмпирические доказательства концепции ЭИ.

Началом третьего периода можно считать 1990 год, когда Дж. Мейер и П. Сэловей опубликовали их первую исследовательскую работу, в которой они сформулировали определение термина «эмоциональный интеллект», а также предложили методику его измерения. В публикации в журнале *Intelligence* (1993) указанные авторы привели доказательства в пользу того, что эмоциональный интеллект является одним из основных видов интеллекта [458]. В последующем были предприняты серьёзные эмпирические исследования в этой области, которые позволили наметить «демаркационную линию» между ЭИ и другими видами интеллекта.

Во время четвёртого периода, по мнению Дж. Мейера [468], наметился необычный поворот событий: термин «эмоциональный интеллект» стал популяризироваться, а сама область исследований расширилась. Популяризация ЭИ берёт своё начало с книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [420]. Гоулман и его последователи превратили ЭИ в девиз для исследований и публичной политики. Сторонники популистских подходов к эмоциональному интеллекту заявляли, что он является «ключом» к успеху во многих сферах жизни. Было создано множество методик, предлагаемых для измерения эмоционального интеллекта (прил. 1). Появились пси-

хологические агентства, заявляющие своей целью развитие эмоционального интеллекта в сфере бизнеса и в обучении.

С 1998 года по настоящее время (пятый период) предлагается множество вариантов усовершенствования концепции эмоционального интеллекта совместно с внедрением новых методик его измерения; появляются первые рецензированные научные статьи по данной теме. Исследования в этой области осложняются наличием популярных представлений об эмоциональном интеллекте, подходов к его измерению, далёких от научной парадигмы. В настоящее время, по мнению Дж. Мейера, в литературе существуют «два» эмоциональных интеллекта. Один из них, «популярный» ЭИ, определяется различным образом, быстро приобретается и служит лучшим предиктором успеха в жизни, в то время как «другой» эмоциональный интеллект является научным феноменом [465, с. 412].

Предпосылки введения термина «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию на постсоветском пространстве

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта не является новой. Она нашла своё отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова.

Л.С. Выготский пришёл к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты жизни…» [74, с. 21].

Единство аффекта и интеллекта, по мнению классика психологии, обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях развития. Наряду с влиянием мышления на аффект существует обратное влияние – аффекта на мышление, которое, в частности, проявляется в том, что, во-первых «во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее» [74, с. 22]; во-вторых, сама мысль возникает из мотивирующей сферы нашего сознания [74, с. 357]. Согласно Выготскому, отношение мысли к слову есть «движение через целый ряд внутренних планов» [74, с. 358]. Особая роль в процессе консолидации аффекта и интеллекта отводится сознанию.

Единство аффективных и когнитивных процессов проявляется и в том, что связь между ними является динамической, причём всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта [134]. Так, конкретному мышлению соответствует более костная и тугоподвижная динамика, абстрактному мышлению и воображению – более текучая и гибкая. В связи с этим становится объяснимым качественное своеобразие высших, или тонких, эмоций. Дифференциация эмоций и более мягкий характер их протекания являются прямым следствием развития мышления [300].

Согласно Л.С. Выготскому, развитие эмоций идёт в направлении их осознания. Мнение «Моцарта психологии» о том, что у людей эмоции изолируются от царства инстинктов и переносятся в совершенно новую сферу – психологического [71, с. 13], послужило основанием для последующих выводов о том, что подавляющее большинство эмоций человека интеллектуально опосредовано; что между эмоциональными и интеллектуальными процессами мышления существует закономерная связь; что развитие эмоций идет в единстве с развитием мышления; что эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации (мотивационная и эмоциональная регуляция мышления); и что, следовательно, эмоция – одна из составляющих мышления. Категорично, но весьма убедительно звучит следующее заключение Выготского: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [71, с. 14]. Выготский назвал интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, «смысловым переживанием» [74, с. 377]. В настоящее время этот термин представляется близким понятию «эмоциональный интеллект».

Идея Л.С. Выготского о взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов получила развитие в трудах А.Н. Леонтьева, который писал о необходимости различать сознаваемое объективное значение и его значение для субъекта (личностный смысл). Смысл создаёт пристрастность человеческого сознания. «То, что мы называем переживаниями, суть явления, возникающие на поверхности системы сознания, в форме которых сознание выступает для субъекта в своей непосредственности» [144, с. 140]. Леонтьев показал, что мышление имеет эмоциональную (аффективную) регуляцию [145]. Это положение стало методологическим для психологов, исследующих проблемы мышления.

Сходной позиции придерживался и С.Л. Рубинштейн: «Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая сторона процессов, которыми в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими – пусть специфическим образом – действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [240, с. 552]. Любая эмоция рассматривается учёным как «единство переживания и познания» [240, с. 562]. Интеллектуальный процесс, по мнению С.Л. Рубинштейна, также невозможен без участия эмоций: «…суждение, которое является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс <…>, редко представляет собой только интеллектуальный акт. Суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью» [239, с. 331]. В отличие от Выготского Рубинштейн не просто позиционирует себя сторонником идеи единства «аффекта и интеллекта», он во многом предвосхищает идею эмоционального интеллекта, заявляя: «В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но *о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта*» (курсив мой – *И. А.*) [240, с. 562].

Определённый вклад в развитие представлений о взаимосвязи нейрофизиологических, аффективных и когнитивных процессов внёс А.Р. Лурия – основоположник отечественной нейропсихологии. В годы второй мировой войны он занимался исследованием распада и развития высших психических функций в клинике локальных поражений мозга. Для восстановления нарушенных функций использовалась реорганизация функциональной системы, представляющей собой динамическую морфофизиологическую организацию центральных и периферических образований, избирательно объединённых для достижения полезного для организма приспособительного результата [111]. Пластичность составных частей функциональной системы давала возможность компенсации нарушений. Установлено, что если подходить к интеллектуальным процессам как к сложным функциональным системам, а не как к отдельным способностям, необходимо пересмотреть идеи о возможности узкой локализации этих функций. В процессе исследований под руководством А.Р. Лурия была отвергнута и холистическая теория о том, что каждая функция равномерно распределе-

на по всему мозгу, и теория локализации всех, в том числе и сложных психических функций в узкоспецифических зонах мозга [159]. Учёным были сформулированы общие положения о соотношении мозга и психики, известные как «теория системной динамической локализации высших психических функций» [292, с. 64].

Принципа взаимосвязи аффекта и интеллекта придерживалась и Б.В. Зейгарник. Она подчёркивала, что не существует мышления, оторванного от мотивов, стремлений, установок, чувств человека, т.е. от личности в целом. Явление, предмет, событие могут в разных жизненных условиях приобретать различный смысл для личности, хотя знания о них остаются теми же. Изменение эмоций, сильные аффекты могут привести к изменению значения предметов и свойств [108]. Иными словами, речь идёт об эмоциональной регуляции мышления.

В отечественной психологии аналогом термина «эмоциональный интеллект» можно считать понятие «эмоционального мышления», изучением которого занимался О.К. Тихомиров. Описывая специфику эмоционального мышления, он отмечал, что эмоциональные состояния включены в процесс решение задач [271]. По его мнению, с мыслительной деятельностью связаны все эмоциональные явления – аффекты, эмоции, чувства; взаимосвязь эмоций с процессом мышления проявляется в том, что эмоциональные состояния выполняют в мышлении различного рода регулирующие, эвристические функции. В частности, это определение дальнейшего развертывания поиска в глубину или возврат к определенному пункту при неблагоприятной ситуации. Кроме этого, указанная связь проявляется во включенности эмоциональной активации в процесс поиска принципа решения и эмоциональном предвосхищении решения задачи.

Исследования О.К. Тихомирова доказывают факт эмоциональной регуляции мыслительной деятельности и то, что эмоциональная активизация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности [271, с. 88]. Между тем И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров обратили внимание на то, что во многих зарубежных работах, вопреки общепризнанной актуальности, проблема эмоциональных компонентов мышления даже попутно не затрагивается [60; 306].

В последнее время много психологических исследований посвящено проблеме изучения эмоциональности. Так, роль эмоциональности как детерминанты успешности деятельности, в том числе профессиональной, изучалась также И.В. Пацявичусом [214], А. Ольшанниковой [203], И. Переверзевой [215].

Определению влияния устойчивых признаков эмоциональности в структуре личности на различных уровнях их выявления как детерминант успешности профессиональной деятельности, в частности в экономических профессиях, посвящены работы О.П. Санниковой [245; 246]. Она исследовала влияние четырёх базовых эмоций (радости, гнева, грусти, страха) на успешность профессиональной деятельности, в результате были обнаружены определённые закономерности данной взаимосвязи. Исследовательница рассматривает эмоциональность как стойкую характеристику индивидуальности, которая вместе с активностью является важнейшим компонентом темперамента. Эмоциональность, по мнению О.П. Санниковой, одновременно выступает как системообразующий фактор в структуре личности и в структуре способностей, в частности профессиональных [245].

Как определённую предпосылку исследований эмоционального интеллекта можно рассматривать предложенное О.П. Санниковой, Е.А. Киселёвой [124], а также А.А. Борисовой [51], В.Г. Зазыкиным [105] изучение психологической проницательности как многоуровневого структурного образования, связанного с устойчивыми признаками эмоциональности в структуре личности.

Взаимодействие аффективных и когнитивных процессов находилось в центре внимания А.В. Брушлинского. По его мнению, эмоции могут способствовать мышлению или препятствовать ему. Взаимодействие между эмоциональными и когнитивными процессами, как полагал А.В. Брушлинский, правильнее назвать взаимопроникновением. Каждый образ, представление, понятие имеют свой эмоциональный потенциал. Особенно велика роль эмоциональных явлений в оценках различного рода, которые являются важнейшими компонентами мыслительной деятельности [55].

Отметим определённый вклад в проблему изучения эмоциональных способностей А.А. Бодалёва, который заметил, что некоторым людям присуща определённая социальная одарённость. Она представляет собой своеобразное объединение интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных способностей, которые являются психологической основой успешности их коммуникаций с окружающими [47].

В рамках анализа взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов осуществлены исследования адекватности эмоциональной оценки событий как критерия эмоциональной зрелости [289], влияния настроения на процесс социального познания [8].

Таким образом, понятие «эмоциональный интеллект» не является новым для советской и постсоветской психологии. Это явление давно замечено, но имело иные обозначения: «смысловое переживание», «обобщение пере-

живаний», «интеллектуализация аффекта» (Л.С. Выготский [71 – 76]), «эмоциональное мышление» (О.К. Тихомиров [271 – 272]) «эмоциональное воображение» (А.В. Запорожец [107]), «разумность чувств» (В.С. Мухина [185]). Однако не следует думать, что ЭИ – это не что иное, как «старое вино в новой бутылке» и нет смысла вводить в психологию новую категорию. По мнению А.В. Брушлинского, обнаружить взаимоотношения между эмоциями и когнициями можно только в том случае, если имеется понятийный аппарат, позволяющий выявить единицы, не принадлежащие ни только мышлению, ни исключительно эмоциям. Такие отношения могут быть вычленены и описаны внутри психической деятельности с помощью «интерпроцессуальных» понятий [55], каким и является ЭИ.

По мнению Г.Г. Гарсковой, анализ эмпирических теорий в области психотерапии и психокоррекции показывает, что введение термина «эмоциональный интеллект» увеличивает их объясняющую силу. Историконаучное обоснование его введения заключается в доказательстве того, что понятие эмоционального интеллекта имплицитно присутствует в ряде общепризнанных теорий, оказавших влияние на психологическую науку [77].

Таким образом, открытие феномена «эмоциональный интеллект» явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов, их взаимосвязи. Важнейшие достижения в этом процессе – обогащение представлений об эмоциях (эмоции стали рассматриваться как одна из подсистем сознания; как фактор мотивации), расширение представлений об интеллекте (идея множественности интеллектуальных проявлений, открытие социального интеллекта), а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта (идея единства и продуктивного взаимодействия аффективных и когнитивных процессов) [29].

Несмотря на актуальность исследований проблемы взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов в отечественной психологии она до сих пор остаётся недостаточно разработанной. В подтверждение приведём не утратившее актуальности замечание Д.Б. Эльконина о том, что до настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребёнка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности (в том числе и эмоционального развития) [309]. Перефразируя шутливое замечание Д.А. Леонтьева, отметим, что в современных теоретических и эмпирических изысканиях до сих пор «…интеллект аффекту не товарищ» [146]. Однако есть надежда, что усилиями исследователей столь пессимистическое заключение в скором времени будет лишено основания.

1.3. Определение эмоционального интеллекта

На перекрёстке эмоций и интеллекта: взаимосвязь и разграничение эмоциональных и когнитивных процессов

Критики концепции эмоционального интеллекта приводят для обоснования своей позиции следующие аргументы: во-первых, «интеллект» в данном случае является неуместной, вводящей в заблуждение метафорой, которую для более точного выражения сути обсуждаемого феномена следует заменить термином «компетентность»; во-вторых, интеллект определяется как способность, а «никаких сколько-нибудь уникальных способностей, связанных с эмоциями, не существует» [458, с. 434]; в-третьих, в представлениях об эмоциональном интеллекте эмоции подменяются интеллектом [114].

Подобная критика представляется не вполне обоснованной по следующим причинам: во-первых, рациональное и эмоциональное традиционно рассматривается во взаимосвязи, что подтверждается данными клинических экспериментов, согласно которым осуществление эффективного или удовлетворительного процесса принятия решения невозможно, если мысль лишена эмоционального подкрепления [457]; во-вторых, если эмоции понимаются как «данные, точно такие же, как и любые другие» [206], можно предположить, что существует вид мышления, предназначенный для обработки именно этого типа информации; в-третьих, эмоциональный интеллект не может быть определён как «компетентность» [457; 458], поскольку понятие компетентности предполагает достижение определённого уровня представленности качества.

Тем не менее может возникнуть вопрос: не является ли термин *«эмоциональный **интеллект**»* противоречивым. Это так, если согласно определённой традиции западной мысли эмоции рассматриваются как вмешательство, настолько дезорганизующее и разрушающее умственную активность, что они должны контролироваться. В первом веке до нашей эры Публиус Сирус отмечал: «Управляй своими эмоциями, иначе твои эмоции будут управлять тобой». Позднее К. Юнг определял эмоции как сильное беспокойство, охватывающее индивида в целом. Современные сторонники данного подхода описывают эмоции как спонтанную, главным образом внутреннюю реакцию, возникающую в результате нарушений аффективного регулирования. С этой позиции эмоции в чистом виде рассматриваются как обусловленные полной потерей интеллектуального контроля и не содержащие в себе и следа сознательной цели. В рамках данной тенденции

Р.С. Вудворт предположил, что в состав шкал для измерения IQ следует включать тесты, демонстрирующие, что человек не проявляет страха, гнева, жалоб или любопытства по отношению к тем вещам, которые возбуждают данные эмоции у ребёнка [554].

По-видимому, в соответствии с этой традицией эмоциональное мышление иногда понимается как некий дефектный компонент мыслительного процесса, снижающий объективность познания и отличающийся ригидностью, косностью [317]. Зачастую исследователи ограничиваются лишь констатацией наличия понятия «эмоциональный интеллект» [310; 316], не определяя его, не выделяя чётко его структурные компоненты. Возможно, это связано как с семантической неоднозначностью данного понятия, так и с вытекающими отсюда проблемами операционализации эмоционального интеллекта.

Для того чтобы выдвинуть обоснованные возражения критикам концепции эмоционального интеллекта, нужно чётко определить, что в рамках её понятийного поля представляют собой эмоции и каковы представления об интеллекте. В прошлом считалось, что разграничение между эмоциями и когнициями основывается на процессах, лежащих в их основе. Так, эмоции традиционно относились к более примитивным (вегетативным, биологическим) процессам. Считалось, что эмоции являются продуктом филогенетически более ранних отделов мозга (лимбической системы), в то время как когнитивные процессы – продукт более поздних структур (неокортеса). Такой подход В. Уттал называет «новой френологией» [545]. Подобные представления настолько прочно укоренились в языке и культуре, что развенчать их достаточно сложно [326].

В противоположность представлениям об эмоциях как о примитивных биологических процессах в ряде современных зарубежных и отечественных теорий **эмоция** рассматривается как особый тип знания [316]. По мнению Г.М. Андреевой, хотя эмоция связана с простыми перцептивными сигналами, она в то же время «вмонтирована» и интегрирована в системы значений. Эмоциональные состояния могут интерпретироваться как значения, поскольку они значимы для индивидуального опыта и служат для его выражения, сообщая информацию о самом индивиде и его окружении [8]. Поэтому в литературе не случайно возникла метафора «холодные» и «горячие» когниции, которая как раз и фиксирует признание за эмоциями статуса знания.

Каждая эмоция содержит в себе специфическую систему идентифицируемых сигналов – эмоциональную информацию [369; 435; 517], которая может быть передана как через каналы человеческой коммуникации, так и

через уникальные паттерны ассоциативных сигналов с использованием проприоцептивных, аффективных и когнитивных каналов [378; 435; 436]. Такого рода эмоциональные сигналы передают информацию об индивидуальных оценках и мотивированных реакциях на взаимоотношения и их изменения. Эмоциональная информация включает значения отдельных эмоций, эмоциональных паттернов и их последовательности, а также оценку взаимосвязей, которые они отражают [471].

Согласно представлениям Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, эмоции несут в себе определённые значения: «Например, опыт гнева часто указывает на наличие реальной или воображаемой несправедливости или блокады страстно желаемой цели. Опыт печали свидетельствует о присутствии реальной или таким образом воспринимаемой потери. Следует добавить, что существует эволюционная основа для значений основных эмоций [391]. Более того, эмоции возникают в предсказуемых паттернах, которые развиваются в комплексе с социальными ситуациями» [466, с. 107].

Эмоции Дж. Мейер и П. Сэловей (1990) определяют как упорядоченные реакции, пересекающие границы многих психологических подсистем, включая физиологическую, когнитивную, мотивационную, эмпирическую (или опыта). Это адаптивные реакции, фокусирующие когнитивную активность и последующие действия. Эмоции направляют поведение, выполняют сигнальную функцию и мотивируют ответные реакции на определённую ситуацию [393; 435].

Как отмечает Дж. Эйверилл, модель эмоционального интеллекта вполне ясна в отношении роли интеллекта, однако в ней недостаточное внимание уделяется значению эмоций [335]. По его мнению, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо могут более убедительно доказать, что эмоциональный интеллект является особым видом интеллекта, если они сделают строгое разграничение между эмоциями и когнициями. При этом нужно иметь в виду, что это разделение между равными. Эмоции при таком подходе становятся объектом предположительно высших (когнитивных) мыслительных процессов. Возникает вопрос о критерии разграничения между аффективными и когнитивными процессами.

Уточняя роль эмоций в конструкте «эмоциональный интеллект», Дж. Эйверилл вносит три предложения по этому вопросу, которые в неявном виде, так или иначе, присутствуют в теории Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо:

а) для каждого вида эмоций (например, гнев, страх и т.п.) характерны свои существенные особенности, которые биологически обусловлены;

б) простые эмоции могут образовывать определённые комбинации – таким образом формируются комплексные эмоции;

в) эмоции можно регулировать, но не видоизменять в корне принципы их проявления [335].

Характеризуя роль эмоций в эмоциональном интеллекте, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо вносят следующие дополнения к предложениям Дж. Эйверилла:

г) эмоции сигнализируют о взаимосвязях между людьми и окружающей их средой (включая других людей) и изменениях в этих взаимосвязях, реальных или воображаемых [470];

д) эмоции и когниции представляют различные функции умственной деятельности, которые часто взаимодействуют друг с другом и могут быть выражены в интегрированной форме [468; 470].

Разграничение между эмоциями и когнициями в определённой мере носит теоретический, концептуальный характер. Нет смысла говорить о чисто эмоциональной, ментальной или чисто физиологической реакции, ведь определённые ментальные или неврологические процессы могут быть в составе как эмоционального, так и когнитивного поведения, хотя при этом варьируется их степень важности и близости к центру.

Представление о существовании отдельных когнитивной и эмоциональной систем является устаревшим и не согласуется с большинством исследований, целью которых было изучение взаимосвязей между эмоциональными и когнитивными процессами [452]. Оно базируется на ошибочном мнении о том, что познавательные процессы в отличие от эмоциональных протекают медленно и носят разумный, логический характер. Однако это не совсем так. На самом деле когнитивные процессы часто протекают очень быстро, основываются на параллельной переработке информации и приводят к порождению импульсивных действий на основе автоматического извлечения из памяти схематической информации [370]. В свою очередь эмоциональные процессы, которые часто описываются как мгновенные и иррациональные, основываются на переработке информации и на символических репрезентациях значений, хотя эти репрезентации обычно не осознаются.

Наиболее распространённым определением **интеллекта** является определение Д. Векслера: интеллект – это совокупность способностей, или глобальная способность индивидуума, действовать целеустремлённо, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением. По мнению Дж. Мейера, такое определение настолько расширено, что располагает к ограничению понятия.

Результаты опроса шестисот экспертов в области психологии интеллекта приводятся А.В. Либиным: 99,3 % из них согласны, что интеллект связан с абстрактным мышлением или логикой; 97,7 % – с решением проблем; 96 % – со способностью приобретения знаний. Если интегрировать основные положения, то можно утверждать, что интеллект – это общая способность рационально мыслить и адаптироваться к изменениям окружающей среды. При таком подходе понятие интеллекта приобретает большую определённость, однако продолжает оставаться достаточно широким. Возможно, уточнить его позволит выделение следующих функций интеллекта: универсальная адаптация к окружающей среде, выбор новой среды, преобразование среды, научение, выработка и принятие решений, познание и творчество, самоуправление [153].

Проблема определения интеллекта во многом зависит от того, каким образом исследователями трактуется его природа.

В связи с этим М.А. Холодная выделяет девять основных направлений в экспериментально-психологических исследованиях интеллекта:

1) *социокультурный подход*. Интеллект рассматривается как результат процесса социализации, при этом интеллектуальные возможности человека не только порождаются культурным контекстом, но и ограничиваются им (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, М. Коул, Л. Леви-Брюль, А.Р. Лурия);

2) *генетический подход*. Интеллект выступает как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром (У.Р. Чарльсворз, Ж. Пиаже);

3) *процессуально-деятельностный подход*. Интеллект – особая форма человеческой деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Н.В. Талызина);

4) *образовательный подход*. Интеллект является продуктом обучения и представляет собой процесс формирования когнитивных навыков (А. Стаатс, К. Фишер, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова);

5) *информационный подход*. Интеллект – совокупность процессов переработки информации (Г. Айзенк, Э. Хант, Р. Стенберг);

6) *феноменологический подход*. Интеллект является особой формой содержания сознания, рассматривается в контексте феноменального поля сознания (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, Р. Мейли);

7) *функционально-уровневый подход*. Интеллект – это система (иерархия) разноуровневых познавательных процессов (Б.Г. Ананьев, Б.М. Величковский);

8) *регулятивный подход*. Интеллект рассматривается как фактор регуляции психической активности (Л. Терстоун, Р. Стенберг);

9) *онтологический подход*. Интеллект – форма организации индивидуального ментального опыта (Л.М. Веккер, М.А. Холодная) [288].

Три наиболее общих подхода к интеллекту: психометрический, адаптационный и информационный, выделили Р.К. Вагнер и Р. Стенберг (1984).

Психометрическое направление основано исключительно на количественных измерениях интеллекта.

Адаптационный подход представлен теорией Ж. Пиаже. Он рассматривает интеллект как активный процесс, включающий прогрессивную адаптацию к окружающей действительности в результате процессов ассимиляции и аккомодации. Согласно Ж. Пиаже, в процессе адаптации с возрастом развиваются и формируются определённые когнитивные структуры. Учёный акцентирует внимание на качественных измерениях интеллекта.

Информационный подход рассматривает интеллект с точки зрения обнаружения и преработки информации, интеллектуальных процессов, а не только результатов его измерения [153].

Для нашего исследования наиболее актуальным представляется информационный подход к интеллекту. Внутренняя и внешняя информация весьма неоднородна, и для её обработки необходимы различные интеллектуальные способности.

Согласно представлениям Х. Гарднера, множественный интеллект включает широкий круг способностей [413]. Модель интеллекта структурирует организацию этого пространства. Модель Х. Гарднера включает семь основных подвидов (форм) интеллекта, среди которых, наряду с вербально-лингвистическим и логико-математическим, присутствуют визуально-пространственный, музыкально-ритмический, телесно-кинестетический, наконец, межличностный *(interpersonal)* и внутриличностный *(intrapersonal)*. Межличностный интеллект включает способность наблюдать чувства других и использовать эти знания для прогнозирования их поведения и сотрудничества с ними. Внутриличностный интеллект позволяет понять себя и сотрудничать с собой. Один из аспектов личностного интеллекта также связан с чувствами и очень близок к тому, что Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо называют эмоциональным интеллектом [413; 473]. Различные виды интеллекта выделяются в соответствии с качеством информации, которой они оперируют [363; 431; 552].

По мнению Г.М. Андреевой, и когнитивная, и эмоциональная системы «содержат две стадии: перцептивную (или образную) и “стадию планирования”, т.е. собственно когнитивную» [8, с. 13]. Исходя из этого можно допустить, что эмоциональная и когнитивная обработка информации могут быть в определённой степени независимыми.

Эмоциональный интеллект как один из видов интеллекта

В соответствии с описанными выше подходами к пониманию эмоций (особый тип знания) и интеллекта (совокупность взаимосвязанных друг с другом умственных способностей) можно проследить эволюцию представлений об эмоциональном интеллекте на материале его определений:

- тип обработки эмоциональной информации, который включает точное распознавание собственных эмоций и эмоций окружающих, адекватное выражение эмоций и адаптивную регуляцию эмоций с целью ведения более эффективного образа жизни [457, с. 773];

- способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний [316; 359];

- совокупность факторов, которые позволяют личности чувствовать, мотивировать себя, регулировать настроение, контролировать импульсивные проявления, удерживаться от фрустрации и таким образом добиваться успеха в повседневной жизни; иной способ проявить свой интеллект [420];

- способность чувствовать, понимать и эффективно применять силу и проницательность эмоций как источник человеческой энергии, информации, связи, влияния [372];

- способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [77; 510];

- возможность (*ability)* понимать значения эмоций и их взаимосвязей, рассуждать и решать проблемы на этой основе; включает способности *(capacity)* к различению эмоций, ассимиляции эмоций, к пониманию эмоциональной информации и управлению эмоциями [464, с. 267];

- понятие, которое включает достижение целей через посредство способностей управлять собственными эмоциями и чувствами, быть сензитивным и оказывающим влияние по отношению к другим людям, уравновешивать мотивы и побуждения с сознательным и духовным поведением [404];

- совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды (Р. Бар-Он, 2000; цит. по: [206]);

- система некогнитивных способностей, которые способствуют достижению успеха в жизни; эмоциональный интеллект действует как синергист общего интеллекта с целью наилучшего исполнения деятельности; его можно развивать и он может быть измерен; эмоциональный интеллект позволяет отличить талантливое исполнение деятельности от посредственного [485];

- эмоционально-интеллектуальная деятельность [114];

- способность *(competence)* идентифицировать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции в мышление и регулировать как позитивные, так и негативные эмоции у себя и других людей [452];

- форма выявления позитивного отношения человека к миру (оценивания его как такого, в котором человек может осуществлять успешную жизнедеятельность); к другим людям (как заслуживающим доброжелательного отношения; к себе (как способному самостоятельно определять цели собственной жизнедеятельности, активно их осуществлять и достойному самоуважения) [195];

- способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими [163];

- способности по управлению эмоциональными явлениями и свойствами [53];

- совокупность эмоциональных, коммуникативных, регуляторных личностных свойств, обеспечивающих осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств других людей и себя самого, опосредующих уровень продуктивности, успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие человека [171];

- эмоционально-когнитивная способность, которая заключается в эмоциональной сензитивности, осведомлённости и способности к управлению эмоциями, которые позволяют человеку контролировать чувство психического здоровья, душевной гармонии и высокого качества личной жизни [69];

- способность к интерпретации эмоций [153];

- когнитивная способность *(capacity)* рассуждать об эмоциях и использовать эмоции для улучшения мыслительной деятельности; включает возможности *(abilities)* точно различать эмоции, вызывать эмоции для содействия мышлению, понимать эмоции и эмоциональные знания и осознанно регулировать эмоции для того, чтобы способствовать эмоциональному и интеллектуальному росту [471, с. 197; 475, с. 263];

- возможность (*ability*) осуществлять верные умозаключения об эмоциях и возможность (*ability*) использовать эмоции и эмоциональные знания для улучшения мышления [479, с. 511].

Обобщая данные определения, отметим, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и к управлению эмоциональной сферой, что обусловливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности.

Очевидно, что ЭИ нуждается в ясной концептуальной модели, внутри которой будет размещён данный конструкт [504]. Однако ряд основных моделей интеллекта не включает эмоциональный интеллект. К примеру, модель Ч. Спирмена не содержит указаний на эмоциональный интеллект. Как уже отмечалось, ЭИ не включён в список основных ментальных способностей Л. Терстоуна.

Вернёмся к гарднеровской модели множественного интеллекта. Одним из выделяемых Х. Гарднером типов интеллекта является социальный интеллект, определяемый как способность понимать людей и управлять ими. В соответствии с данным определением эмоциональный интеллект как совокупность способностей к пониманию эмоций и управлению ими может относиться к социальному интеллекту.

Действительно, ряд исследователей рассматривает эмоциональный интеллект в качестве подструктуры социального интеллекта [69; 457]. Однако существует и другая точка зрения: эмоциональный интеллект рассматривается как более широкое понятие, а социальный интеллект – как один из его аспектов [195]. Возможно, подобные представления связаны с тем, что в некоторых исследованиях (например, [420]) способности к социальному взаимодействию основываются на предваряющем развитии отдельных структурных компонентов ЭИ.

Социальный интеллект понимается как интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации (Дж. Гилфорд), приспособленность к человеческому бытию (Р. Стенберг). Таким образом, если понимать интеллект как общую способность адаптироваться к изменениям окружающей среды [153], то социальный интеллект – та его часть, которая способствует адаптации к обществу в целом, к другим людям и к самому себе в частности.

Однако проблема состоит в том, что, несмотря на множество исследований в этой области, независимость социального интеллекта от других его видов (в частности, от вербального интеллекта) так и не была продемонстрирована [363; 504]. На основании данных о существенном пересечении интеллекта с вербальными способностями Л. Кронбах пришёл к выводу, что исследования в этой области не имеют перспективы [375].

Несмотря на такое пессимистическое начало, в настоящее время проблема социального интеллекта привлекает всё большее количество исследователей, поскольку данный вид интеллекта является очень важным практическим качеством, причём с развитием исследований обнаруживаются новые, более того, неочевидные области его применения.

К социальному интеллекту нельзя подходить с той же меркой, что и к абстрактно-логическому. Социальный интеллект, подчёркивает Г.М. Кучинский, будучи интеллектом конкретным, «…не может рассматривать социальные задачи как абстракции, поскольку имеет дело с реальными людьми, реальными проблемами, например, моральными» [140, с. 13].

По мнению Д.В. Ушакова, указанный вид интеллекта как раз и оказывается таким психологическим феноменом, где взаимодействуют когнитивное и аффективное. Именно в сфере социального интеллекта и вырабатывается подход, понимающий человека как когнитивно-эмоциональное существо [277].

В структуре социального интеллекта ЭИ включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [457]. Эмоциональный интеллект вместе с социальным относят к так называемым «горячим» (точнее, по нашему мнению, к оперативным) видам интеллекта, которые оперируют социальной, практической, личностной и эмоциональной информацией [466; 543].

В плане определения позиции эмоционального интеллекта в «семействе интеллектов» интересной представляется модель интеллекта, предложенная Г.М. Кучинским. Он определяет интеллект (или «общий интеллект») как единство различных психических процессов и функций, обеспечивающих эффективное получение знаний, необходимых для решения стоящих перед личностью задач. В соответствии с характером решаемых задач в структуре общего интеллекта выделяются две подструктуры: академический (абстрактно-логический) и практический интеллект. Последний занимается решением повседневных задач, стоящих перед личностью, и коренным образом отличается от академического интеллекта с его абстрактностью, искусственностью, оторванностью от жизни. Основными структурными компонентами практического интеллекта, по мнению Г.М. Кучинского, являются предметно-практический и социально-практический интеллект. Предметно-практический интеллект имеет дело с неодушевлённой предметной средой. Социально-практический интеллект проявляется в непосредственном взаимодействии с другими людьми в конкретной ситуации. Это практически то же самое, что и социальный интеллект, поскольку в подавляющем большинстве случаев последний носит практический характер. Социально-академический интеллект проявляется лишь в отдельных случаях, например, в тех, которые относятся к «созданию» «Я-концепции» либо к социальному познанию [140].

При таком подходе эмоциональный интеллект, на наш взгляд, является частью социально-практического интеллекта (рис. 1.1).

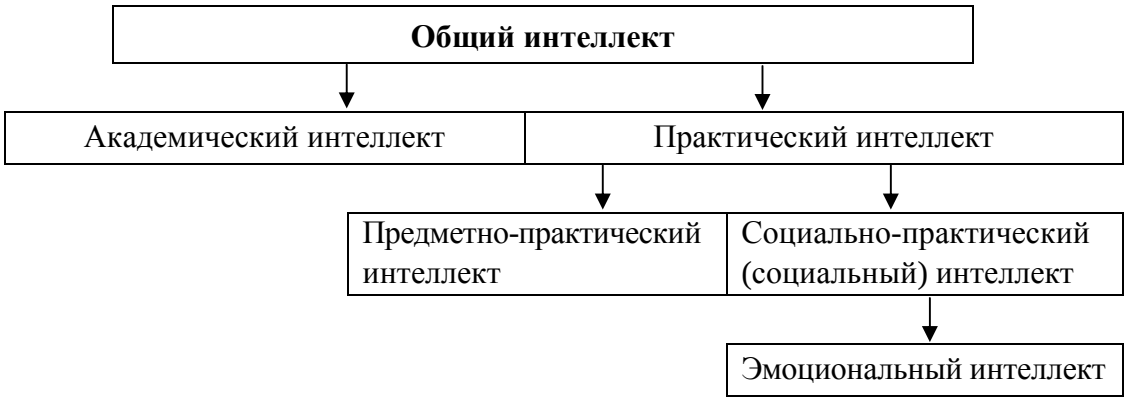


Рис. 1.1. Эмоциональный интеллект в структуре интеллекта, предложенной Г.М. Кучинским (2006)

Иногда эмоциональный интеллект рассматривается как часть межличностного интеллекта [260]. Это не совсем правомерно, поскольку ЭИ содержит не только межличностный, но и внутриличностный аспект. В отличие от социального интеллекта, эмоциональный интеллект включает внутренние, личностные эмоции, которые значимы в первую очередь для личностного (а не для социального) роста. Он фокусируется преимущественно на эмоциональных (а не социальных и политических) аспектах проблемы [467].

Частичное отождествление социального и эмоционального интеллекта связано с выделением в структуре ЭИ ряда способностей социально-коммуникативной направленности, таких как социальные навыки, осознание социальных взаимодействий (Д. Гоулман), способность к перцептивно-интерпретативному распознаванию эмоций в межличностном контексте (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо). Указанные способности соответствуют и традиционному пониманию социального интеллекта как совокупности ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации и способствующих успешности межличностного взаимодействия. По мнению С.П. Деревянко, объединяющей категорией для эмоционального и социального интеллекта является «общение», а отличительной характеристикой – направленность общения. Коммуникативный потенциал ЭИ направлен преимущественно на продуцирование и осмысление собственных эмоциональных переживаний относительно ситуаций межличностного общения, в то время как возможности социального интеллекта ориентированы на межличностное взаимодействие. Актуализация эмоциональ-

ного и социального интеллекта происходит в различных сферах общения: у первого из них – в сфере эмоционального общения, у второго – в сфере межличностного общения. Для эмоционального интеллекта коммуникация является стимулом, а для социального – целевым предназначением [91].

В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Эмоциональный интеллект не содержит общие представления о себе и оценку других. Он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Сопоставление вербального и эмоционального интеллекта

Когнитивные процессы	Вербальный интеллект	Эмоциональный интеллект
Дополнительная обработка: метаобработка	Осведомлённость о том, что для того чтобы помнить что-либо, необходимо сделать записи об этом	Осведомлённость о том, что поддержка кого-либо может улучшить собственное состояние
Абстрактная обработка	Наличие возможности идентифицировать главное действующее лицо повествования и сравнить индивидуума с другими людьми	Наличие возможности анализировать эмоции, идентифицировать их составляющие и определять, каким образом они комбинируются
Дополнительная обработка: база знаний	Наличие знаний (и воспоминаний об их анализе) о прежних примерах повествований	Наличие знаний (и воспоминаний об их анализе) о предшествующем опыте переживаний
Дополнительная обработка: ввод информации	Наличие возможности хранить в памяти длинные предложения	Наличие возможности различать эмоции по лицевой экспрессии

Источник: [463].

Конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл, подчеркивает Г.Г. Гарскова. Таким образом, эмоциональный интеллект лежит в основе эмоциональной саморегуляции [77].

В отличие от личностных черт, которые являются статическими, стратегическими, эмоциональные способности состоят из преходящих, тактических, «динамичных» умений и навыков, которые могут быть приведены в действие по ситуации.

В соответствии с классификацией видов интеллекта Р. Кеттелла (R. Cattell, 1967) есть определённые основания относить эмоциональный интеллект к кристаллическому интеллекту [380].

Существует точка зрения, что ЭИ может являться латентной переменной, глубинным внутренним свойством, которое само по себе с трудом определяется, однако оказывает влияние на наблюдаемые показатели, в некоторой мере отражающие его способность, например, решать специфические проблемы. Общий интеллект также может проявлять себя как скрытая переменная.

Так, IQ проявляется в индивидуальных различиях у детей младенческого возраста, он относительно устойчив в лонгитюдных исследованиях, и его влияние продолжает сохраняться, несмотря на попытки его повысить. Эта переменная становится «видимой» посредством измерений, которые позволяют обнаружить скрытые свойства, и исследований когнитивных процессов, лежащих в её основе. Однако убедительных данных, подтверждающих латентный характер эмоционального интеллекта, пока не получено [470].

Некоторые авторы не склонны рассматривать эмоциональный интеллект в структуре общего интеллекта. Как уже отмечалось, идея квалифицировать эмоциональный интеллект как вид традиционного интеллекта не поддерживается Х. Гарднером [414].

По аналогии с известным разделением У. Джемса нашего «Я» на субъектное и объектное начало Г.М. Бреслав предлагает представить содержание эмоциональной сферы как сочетание двух аспектов:

1) эмоциональные явления и черты – процессуальное и «кристаллизованное» содержание и динамика эмоциональной сферы;

2) эмоциональный интеллект – способности по управлению эмоциональными явлениями и свойствами [53].

При таком подходе ЭИ определяется не в качестве отдельного вида интеллекта, а как компонент эмоциональной сферы, как эмоциональная способность.

По мнению А.В. Карпова и А.С. Петровской, можно рассматривать проблему эмоционального интеллекта в рамках более общего направления – метакогнитивизма. В соответствии с этим эмоциональный интел-

лект является метапроцессуальным феноменом, поскольку является одновременно когнитивным (с точки зрения познания индивидом своих эмоций и чувств других людей) и регулятивным (позволяющим субъекту регулировать собственные эмоциональные процессы и контролировать эмоции окружающих) образованием [119].

По мнению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, как стандартный вид интеллекта ЭИ должен соответствовать трём критериям:

- возможность быть операционализированным как умственная способность;

- соответствие корреляционному критерию, который служит признаком того, что это унитарная способность, представляющая новый вид проявления отношения к более ранним измерениям интеллекта и других личностных свойств;

- повышение с увеличением возраста, развитие, подобное другим видам интеллекта [471].

В исследованиях было показано, что ЭИ как способность действительно соответствует этим критериям. Эмоциональный интеллект операционализирован как умственная способность. В настоящее время используется ряд методик для его измерения, среди которых наиболее высокий уровень надежности демонстрирует MEIS (методика-предшественница теста MSCEIT). В результате факторного анализа по аналогии с генеральным фактором интеллекта G Спирмена был выделен общий фактор эмоционального интеллекта gei, который включает три субфактора: эмоциональную перцепцию, понимание и управление эмоциями.

Как альтернатива может иметь место четырехфакторная модель, содержащая в своем составе еще один менее выраженный субфактор – фасилитацию мышления. Общий фактор ЭИ коррелирует с другими видами интеллекта, например, с вербальным интеллектом (r = 0, 33), вместе с тем он является совершенно отдельным видом интеллекта, представляя собой унитарную умственную способность. Была обнаружена также взаимосвязь gei с эмпатией, измеренной путём самооценивания (r = 0,33). Выявлено, что уровень ЭИ зависит от возраста, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней взрослостью [466]. В более поздние возрастные периоды взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и количеством прожитых лет не является линейной: более высокий уровень ЭИ выявлен у представителей молодого поколения по сравнению с их родителями (что в основном характерно для молодых мужчин в сопоставлении с их отцами, у женщин эти различия не значимы) [424].

В основе функционирования эмоционального интеллекта лежат три механизма:

1) эмоциональность как таковая;

2) фасилитация и ингибиция потока эмоциональной информации (т.е. управление эмоциями);

3) специализированные центральные механизмы [458].

Рассмотрим их более подробно.

Известно, что люди различаются по амплитуде и частоте изменений доминирующих в определённый момент времени эмоциональных состояний [441]. Чем чаще одно эмоциональное состояние сменяется другим и чем больше амплитуда таких колебаний, тем более человек считается эмоционально лабильным. В связи с этим можно говорить об эмоциональной беглости *(emotional fluency)*, подобной беглости речи *(speech fluency)*. Различия заключаются лишь в том, что индивидуум способен быстро и эффективно порождать эмоции и взаимосвязанные с ними мысли, а не слова. Чем больший диапазон эмоций испытывает человек, тем большее количество взаимосвязанных с ними мыслей приходит ему в голову. В арсенале индивидов, склонных к вариативности переживаний, имеется большее количество альтернативных оценок предстоящих событий, тактик поведения в различных ситуациях и моделей будущего, и они имеют больше шансов наилучшим образом использовать преимущества того или иного выбора [455].

Эмоциональные переживания могут способствовать более эффективному решению приоритетных жизненных задач. Эмоции направляют внимание на стимулы, которые нуждаются в обработке, способствуют концентрации на жизненно важных потребностях и целях. К примеру, при несоответствии между личными ожиданиями и окружающей действительностью эмоциональные переживания могут становиться более интенсивными, направляя внимание на самого человека для того, чтобы прояснить суть события и способствовать адаптивной реакции на него [508].

И наконец, для индивидов с развитой эмоциональностью характерны выраженное внимание к чувствам, способность к их различению и уверенность в способности к эмоциональной саморегуляции. Стратегия открытости эмоциональным переживаниям способствует сопереживанию другим людям, пониманию глубины их чувств, даёт возможность быстро оптимизировать собственное эмоциональное состояние и эффективно справляться с неудачами и беспокойством. Ученые Дж. Мейер и П. Сэловей предполагают, что функционирование эмоционального интеллекта базируется на собственных центральных механизмах и процессах. Они иные, нежели у общего интеллекта, т.е. ЭИ обладает потенциальной дискриминантной валидностью в отношении общего интеллекта [458].

К процессам, поддерживающим функции эмоционального интеллекта, относятся символическая репрезентация эмоций, стратегии саморегуляции, позволяющие управлять эмоциями, приобретение моторных навыков, таких как вокальная экспрессия или жестикуляция [311]. До сих пор не ясно, как конкретно эти процессы связаны с ЭИ. Поэтому необходимы дальнейшие исследования лежащих в основе эмоционального интеллекта психических процессов.

Практически все авторы соглашаются с тем, что ЭИ может быть измерен и что можно выделить его уровни. Проблема заключается в выделении объективных критериев измерения эмоционального интеллекта.

Исследователи Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига в качестве операционального критерия ЭИ предлагают меру опосредованности эмоционального процесса интеллектуальным. К возможным внешним операциональным признакам ЭИ указанные авторы предлагают отнести конгруэнтность/неконгруэнтность особенностей внешнего проявления эмоций, которые сопровождают эмоциональный процесс, эмоциональной окраске их факторов; частоту появления эмоциональных процессов, условия их возникновения; модальность эмоций, а также их интенсивность. Как опосредующий внутренний компонент эмоционального интеллекта рассматривается эмоциональная устойчивость. В сознании человека эмоциональный интеллект отображается интегрально – в форме чувства психологического благополучия – и дифференцированно – в виде самооценки и стратегий помогающего поведения, которые человек сознательно и произвольно выбирает в критических ситуациях жизнедеятельности [196].

Итак, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями. Он чаще всего трактуется как подструктура социального интеллекта, однако отличается от последнего тем, что включает глубинные эмоции, значимые для личностного (а не для социального) роста. Эмоциональный интеллект как ментальная способность является также частью более обширной группы свойств личности [19]. Он соответствует традиционным критериям интеллекта: ЭИ операционализирован как интеллектуальная способность; представляя собой унитарную умственную способность, он коррелирует с другими видами интеллекта; ЭИ обнаруживает зависимость от возраста, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней взрослостью. В основе функционирования эмоционального интеллекта лежат следующие механизмы: эмоциональность, управление эмоциями, центральные механизмы. Процессы, на которых основано функционирование ЭИ, требуют дальнейшего изучения.

1.4. Модели эмоционального интеллекта

Модель способностей Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо

Согласно представлениям авторов оригинальной концепции эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, эмоциональный интеллект – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [457].

Структура эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мейером, П. Сэловеем в 1990 году, представлена в таблице 1.2.

Таблица 1.2

Структура эмоционального интеллекта

Структурные компоненты эмоционального интеллекта		
идентификация и выражение эмоций	*регуляция эмоций*	*использование эмоций в мышлении и деятельности*
- собственных (вербальное или невербальное); - других людей (невербальное восприятие или эмпатия)	- собственных; - других людей	- гибкое планирование; - творческое мышление; - переключение внимания; - мотивация

Как видно из таблицы, эмоциональный интеллект трактовался как сложный конструкт, включающий три типа способностей. Среди них: идентификация и выражение эмоций, регуляция эмоций, использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Каждый тип способностей состоит из нескольких компонентов. Так, способность к идентификации и выражению эмоций делится на два компонента, первый из которых направлен на собственные эмоции, второй – на эмоции других людей. В первый компонент включаются вербальный и невербальный субкомпоненты, во второй – субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии. Регуляция эмоций включает две составляющие: регуляцию собственных и чужих эмоций. Использование эмоций в мышлении и деятельности предполагает гибкое планирование, творческое мышление, способность к переключению внимания и мотивацию.

По мнению Дж. Мейера и П. Сэловея, эмоциональный интеллект представлен в двух «ипостасях»: внутриличностный ЭИ и межличностный ЭИ.

Первый предполагает способность человека устанавливать взаимосвязи между мыслями, поступками и чувствами, в то время как второй помогает приспособиться к другим людям, научиться сопереживать им, вдохновлять и стимулировать их к тем или иным действиям, разобраться в своих взаимосвязях и упростить общение с окружающими [510].

Представляют определённый интерес обоснованные Дж. Мейером и П. Сэловеем (1994) принципы теории эмоционального интеллекта, которые связаны с такими характеристиками, как эмпатия, осведомлённость, равновесие, ответственность [510].

Эмпатия является ключевой эмоциональной способностью. Переживать эмпатические реакции означает идентифицировать себя с чувствами другого человека и таким образом сопереживать или сочувствовать ему. Эмпатия проявляется в распознавании эмоций, чуткости, понимании и демонстрации эмпатических переживаний объекту. С повышением уровня эмпатии улучшается способность различать эмоции в лицевой экспрессии, цвете и абстрактных изображениях [457]. Перспектива развития эмпатических реакций связана с развитием эмоциональной грамотности, которая помогает человеку точно определять свои чувства и взаимодействовать с ними.

Осведомлённость. Чтобы поддерживать эмоциональное равновесие, онтологическим эквивалентом которого является в обыденном сознании счастливая жизнь, необходимо быть компетентным в собственных чувствах. Для этого необходимо уметь дифференцировать различные их модальности, различать и принимать продуктивные и непродуктивные эмоции. При этом следует уметь дифференцировать их в «реальном формате», то есть именно тогда, когда они переживаются.

В ходе онтогенетического развития человек формирует индивидуальный словарь эмоциональных состояний, который начинает активно осознаваться в процессе научения родному языку. Вербально можно выразить не только переживания, но и их интенсивность. В процессе социализации возникают системы эмоциональных способностей, ориентированные на понимание собственных переживаний и эмоциональных состояний других людей.

Равновесие. Опыт эмоциональной жизни человека сохраняется в подкорковых отделах мозга, т.е. в так называемом висцеральном мозге. Новая кора как рациональный мозг концептуализирует, анализирует и оценивает ситуации, определяет возможность риска или получения награды. Основной принцип теории ЭИ состоит в том, что люди с высоким эмоциональным интеллектом способны уравновешивать функционирование двух областей мозга, взаимодействующих между собой.

Ответственность. Человек с высоким уровнем ЭИ берёт ответственность за собственное благополучие, которое определяется умственным

и психическим здоровьем. Эмоции благодаря свойственным им способностям активации побуждают человека к совершению определённого выбора, который приводит к конкретным действиям и определённому поведению. Факт принятия личностью решения в отношении определённой активности предполагает ответственность за собственные действия [510].

Человек действует ответственно, если он не приносит вреда ни себе ни другим, контролирует собственные оценки, мысли, регулирует собственные эмоции, принимает ответственность за возможность своего счастья, не винит других в собственных несчастьях, устанавливает безопасные для себя границы совместного существования, распознаёт свои эмоции и эмоции других людей, а также честно и открыто взаимодействует со своими чувствами [510].

Структура эмоционального интеллекта в дальнейшем была доработана. В основу нового варианта модели легли представления о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами [397]. Точнее говоря, они «информируют» человека о характере этих связей. При этом связи могут быть различными: актуальными, вспоминаемыми или даже воображаемыми. Изменение связей влечёт за собой изменение эмоций.

В соответствии с этими представлениями эмоциональный интеллект понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях. Согласно усовершенствованной модели [460] он включает в себя четыре компонента («ветви»), каждый из которых относится как к собственным эмоциям человека, так и к эмоциям других людей [162; 460; 473].

- Различение (идентификация) и выражение эмоций включает взаимосвязанные способности к восприятию эмоций, их идентификации, адекватному выражению, различению подлинных эмоций и их имитации по лицевой и пантомимической экспрессии, а также по особенностям вокализации [358; 392; 482; 517].
- Ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности), или фасилитация мышления [376], содержит в себе способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач, использовать колебания настроения как средство анализа различных точек зрения на проблему. Так, знания о связи эмоций и мышления могут использоваться в управлении планированием [436]. Некоторым типам решений проблем способствуют строго определённые эмоции [402; 488].
- Понимание (осмысление) эмоций представляет собой способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, причины эмоций,

переходы от одной эмоции к другой, вербальную информацию об эмоциях. Развитие данного компонента ЭИ связано с развитием речи и логического мышления [471].

➢ Осознанная регуляция эмоций подразумевает способность к контролю над эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию собственных эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоциональных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций; она способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений. Данный компонент ЭИ тесно связан с личностными образованиями, такими как цели, Я-концепция, осознание себя в системе социальных связей. Значение эмоциональной саморегуляции возрастает в ранней взрослости, включая способности к избеганию определённых чувств или восстановлению собственной самоценности для успокоения или достижения самообладания [471].

Модель эмоционального интеллекта представлена на рисунке 1.2.

Рис. 1.2. Круговая модель эмоционального интеллекта по J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, 2000

Источник: Г.М. Бреслав, 2004

Компоненты ЭИ выстраиваются в иерархию, уровни которой, по мнению авторов модели, осваиваются в онтогенезе последовательно. Порядок «ветвей» ЭИ определяется степенью, в которой способность интегрирована внутри главных психологических подсистем личности. Так, различение (идентификация) и выражение эмоций («ветвь» 1) и использование эмоций для повышения эффективности мышления («ветвь» 2) занимают внутри эмоциональной системы относительно обособленное пространство. Напротив, осознанная регуляция эмоций («ветвь» 4) должна быть интегрирована внутри общих планов и целей индивида. Внутри каждой «ветви» существует развивающаяся последовательность умений от основных к более сложным [471].

В таблице 1.3 представлены взаимосвязи эмоционального интеллекта с общим интеллектом и индивидуальностью.

Таблица 1.3

Четырёхкомпонентная модель эмоционального интеллекта
и её взаимосвязи с общим интеллектом и индивидуальностью

Структурные компоненты модели	Описание измерений	Взаимосвязь с интеллектом и индивидуальностью
4. Управление эмоциями	Способность управлять эмоциями и эмоциональные взаимосвязи с личным и межличностным ростом	Область взаимодействия между личностью и её целями
3. Понимание эмоций	Способность осмысливать эмоциональную информацию о взаимосвязях, взаимопереходах от одной эмоции к другой, лингвистическую информацию об эмоциях	Центральная позиция абстрактной обработки и умозаключений об эмоциях и эмоциональной информации
2. Фасилитация мышления	Способность использовать эмоциональную информацию и направленность для повышения эффективности мышления	«Настройка» и регулирование мышления таким образом, чтобы использовать эмоциональную информацию для решения когнитивных задач
1. Различение эмоций	Способность идентифицировать эмоции по лицу, на изображении.	Ввод информации к интеллекту

Очевидно, что в структуре индивидуальности ЭИ в наибольшей мере взаимосвязан с мотивационной сферой.

В последнее время авторы модели способностей призывают к чёткому ограничению понятия «эмоциональный интеллект» способностями к взаимодействию эмоций и интеллекта. Они предлагают включить в систему способностей ЭИ умозаключения об эмоциях и использование эмоций для улучшения мыслительных процессов [479].

Интегративный подход К. Изарда

Ключевым моментом интегративной модели эмоционального интеллекта является соединение нескольких специфических способностей в интегративный показатель эмоционального интеллекта. В частности, *тест эмоциональных знаний* К. Изарда предлагает испытуемым связать эмоции с ситуациями (например, печаль – «твой лучший друг уезжает») и идентифицировать эмоции в мимике. Это позволяет определить интегративный показатель ЭИ, который фокусируется на восприятии и понимании эмоций. Тест позволяет измерить эмоциональный интеллект у детей от 3 – 4 лет. Временами К. Изард предпочитает говорить об эмоциональных знаниях в противоположность эмоциональному интеллекту [436].

Как отмечают Дж. Мейер, Р.Д. Робертс и С. Дж. Барсэйд, в психологии часто идёт речь о континууме «способности – знания». С одной стороны этого континуума расположены способности к рассуждению и обучению, с другой – знания, т.е. то, чему человек действительно научился. Как интеллект, так и знания действуют согласно общим принципам и зависят от оценки знаний индивида. Тесты интеллекта делают акцент и на широте кругозора и темпе усвоения знаний, и на способности решать проблемы. Тесты знаний, в отличие от тестов интеллекта, оценивают приобретённые знания. Оба концепта являются определяющими в исследованиях ЭИ [480].

В целом интегративный подход к эмоциональному интеллекту К. Изарда близок модели способностей, хотя в нём и не учитывается важнейший компонент последней – сознательная регуляция эмоций.

Модель Д. Гоулмана

Согласно Д. Гоулману, структура эмоционального интеллекта включает пять составляющих:

1) идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием;

2) управление эмоциональными состояниями – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными;

3) способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха;

4) способность читать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других;

5) способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их [420].

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

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

- *понимание собственных эмоций* (узнавание собственных эмоций, понимание источников чувств, осознание различий между чувствами и действиями);

- *контроль собственных эмоций* (терпимость к фрустрирующим событиям, управление гневом, избегание оскорблений и унижений, выражение гнева без эмоциональных вспышек, избегание внутренней и внешней агрессии; наличие позитивных чувств по отношению к себе, школе, семье; управление стрессом, преодоление одиночества и социальной тревожности);

- *самомотивация* (ответственность, сфокусированность на задаче, неимпульсивное поведение и т.д.);

- *понимание эмоций других* (эмпатия, понимание перспектив других, умение слушать);

- *социальные умения* (понимание других и взаимоотношений с ними, компетентное разрешение конфликтов, решение межличностных проблем, компетентная коммуникация, способность быть популярным, открытым, дружественным, вовлечённым и т.д.) [438].

В развитии эмоционального интеллекта лидеров Д. Гоулман признаёт важными следующие его составляющие и связанные с ними навыки:

1. Личностные навыки:

Самосознание

Эмоциональное самосознание: анализ собственных эмоций и осознание воздействия на нас; использование интуиции при принятии решений.

Точная самооценка: понимание собственных сильных сторон и пределов своих возможностей.

Уверенность в себе: чувство собственного достоинства и адекватная оценка своей одарённости.

Самоконтроль

Обуздание эмоций: умение контролировать разрушительные эмоции и импульсы.

Открытость: проявление честности и прямоты; надёжность.

Адаптивность: гибкое приспособление к меняющейся ситуации и преодоление препятствий.

Воля к победе: настойчивое стремление улучшать производительность ради соответствия внутренним стандартам качества.

Инициативность: готовность к активным действиям и умение не упускать возможности.

Оптимизм: умение позитивно смотреть на вещи.

2. Социальные навыки:

Социальная чуткость

Сопереживание: умение прислушиваться к чувствам других людей, понимание их позиции и активное проявление участливого отношения к их проблемам.

Деловая осведомлённость: понимание текущих событий, иерархии ответственности и политики на организационном уровне.

Предупредительность: способность признавать и удовлетворять потребности подчинённых, клиентов или покупателей.

Управление отношениями

Воодушевление: умение вести за собой, рисуя захватывающую картину будущего.

Влияние: владение рядом тактик убеждения.

Помощь в самосовершенствовании: поощрение развития способностей других людей с помощью отзывов и наставлений.

Содействие изменениям: способность инициировать преобразования, совершенствовать методы управления и вести персонал в новом направлении.

Урегулирование конфликтов: разрешение разногласий.

Укрепление личных взаимоотношений: культивация и поддержание социальных связей.

Командная работа и сотрудничество: взаимодействие с другими работниками и создание команды [84].

Модель Р. Бар-Она

Ещё более широкая трактовка эмоционального интеллекта содержится в модели Р. Бар-Она [343]. Он определяет ЭИ как все некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку воз-

можность успешно справляться с различными жизненными ситуациями (цит. по: [221, с. 88]), и выделяет пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждая из пяти составляющих ЭИ состоит из нескольких субкомпонентов:

1) *познание себя*: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;

2) *навыки межличностного общения*: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;

3) *способность к адаптации*: решение проблем, связь с реальностью, гибкость;

4) *управление стрессовыми ситуациями*: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;

5) *преобладающее настроение*: счастье, оптимизм [342].

Основанием для предложенной модели является профессиональный опыт автора и анализ литературы [163], т.е. эмпирическое обоснование выделения именно этих компонентов не получено. Эмоциональный интеллект в модели Р. Бар-Она коррелирует с личностными характеристиками и некоторыми клиническими расстройствами (алекситимией) [381; 489].

Сопоставление основных зарубежных моделей эмоционального интеллекта приводится в таблице 1.4.

Таблица 1.4

Структура эмоционального интеллекта
в соответствии с его основными зарубежными моделями

Модель способностей	«Смешанные» модели	
Модель Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо	Модель Р. Бар-Она	Модель Д. Гоулмана
1. Различение (идентификация) и выражение эмоций в лицевой экспрессии, в музыке и в рисунке	1. Познание себя (внутриличностный EQ)	1. Самосознание
2. Способность использовать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности	2. Навыки межличностного общения (межличностный EQ)	2. Самоконтроль
3. Понимание эмоций и их значений	3. Способность к адаптации	3. Самомотивация
4. Осознанная регуляция собственных эмоций и эмоций других людей	4. Управление стрессовыми ситуациями	4. Эмпатия
	5. Преобладающее настроение	5. Социальные умения

Модель Р. Купера

Близкими к модели Д. Гоулмана оказываются представления об эмоциональном интеллекте Р. Купера.

В структуре эмоционального интеллекта Р. Купера (1997), на основе которой создана методика измерения EQ Map, можно выделить следующие компоненты:

1) *текущее окружение*: давление на жизнь, удовлетворённость жизнью;

2) *эмоциональное самосознание*: осознание собственных эмоций и эмоций других людей, выражение эмоций, в том числе их вербализация;

3) *EQ компетентность*: умышленность, творчество, гибкость, межличностные взаимоотношения, конструктивное недовольство и другие фундаментальные умения и модели поведения;

4) *EQ ценности и позиции*: точка зрения, сострадание, интуиция, радиус доверия, личная сила, самоцелостность;

5) *EQ результаты*: общее здоровье, качество жизни, коэффициент взаимоотношений, оптимальное представление [206; 404].

Классификация зарубежных моделей эмоционального интеллекта

Возникновение ряда моделей эмоционального интеллекта закономерно привело к необходимости их классификации. Заслуживают внимания две попытки такого рода: Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо предложили различать модели способностей и смешанные модели [464].

К первому типу относится их собственная модель, определяющая ЭИ как когнитивную способность.

Ко второму – модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик (модели эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Р. Купера).

Модели способностей предполагают измерение ЭИ при помощи тестов, состоящих из заданий, имеющих правильные и неправильные ответы (примером является MEIS и более современная методика MSCEIT), смешанные модели – с помощью опросников, основанных на самоотчёте, подобных традиционным личностным опросникам (см. прил. 1).

Несколько иную, возможно, более широкую классификацию предложили К.В. Петридес и Э. Фёрнхем, которые выделяют ЭИ как способность к обработке эмоциональной информации (ability EI, information-processing EI, «cognitive-emotional ability») и ЭИ как черту личности (trait EI, «emotional self-efficacy») – «эмоциональную самоэффективность» [495].

Эмоциональная самоэффективность определяется как «убеждённость личности в том, что она обладает эмпатией и ассертивностью… а также элементами социального интеллекта… персонального интеллекта… и ЭИ-способности» [496, с. 427].

Иными словами, ЭИ-черта личности представляет собой «созвездие» взаимосвязанных с эмоциональной сферой самоосознаваемых способностей и диспозиций, расположенных на нижнем уровне иерархии личности [496]. Индивиды с высоким уровнем оценок по ЭИ-черте уверены, что они находятся в контакте со своими эмоциями и могут эффективно регулировать их. Дж. Мейер, Р. Робертс и С. Барсейд обращают внимание на семантическую неточность подобной классификации: черта личности (trait) рассматривается как отличительная особенность или как унаследованная характеристика; подобный термин может быть применён не только к эмоциональному интеллекту в смешанных моделях, но и к ЭИ в рамках модели способностей [480].

Характер модели определяется не столько теорией, сколько используемыми методами измерения конструкта, утверждают К.В. Петридес и Э. Фёрнхем. Эмоциональный интеллект как черта связан с оценкой устойчивости поведения в различных ситуациях, поэтому для его измерения могут применяться опросники. Эмоциональный интеллект как способность относится к традиционной психологии, поэтому для его измерения наиболее оптимальны задачи, подобные задачам интеллектуальных тестов.

Чёткое разграничение понимания эмоционального интеллекта в рамках модели способностей и «смешанных» моделей потребовало уточнения ряда понятий. С этой целью было введено понятие *«стилистический эмоциональный интеллект»*, которым обозначается персональный стиль, который отражает проявления эмоционального интеллекта, включая, возможно, такие его атрибуты, как общительность, сердечность и соответствующую уверенность в себе [430]. Комбинация эмоционального интеллекта и социальной эффективности получила название социоэмоциональная эффективность. Под *социоэмоциональной эффективностью* понимается индивидуальная способность эффективно продвигаться в социальном мире к достижению поставленных целей [475, с. 265]. Данная способность не основывается только на интеллекте. Она также включает привлекательность и уверенность в себе, эффективные стратегии помогающего поведения в сложных ситуациях, независимость в решении эмоциональных проблем.

В «смешанных» моделях ЭИ широко используется термин «некогнитивные способности», однако данный концепт до сих пор не был определён.

Дж. Мейер и Дж. Сайароччи [475] предлагают вернуться к векслеровской идее неинтеллектуальных черт [549] и интегрировать его идеи в следующем определении: *некогнитивные способности* – это «мотивационные и эмоциональные качества или черты, которые содействуют эффективному поведению» [475, с. 265].

Модель Д.В. Люсина

Эмоциональный интеллект понимается Д.В. Люсиным как способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек обладает следующими возможностями:

- может распознать эмоцию, т.е. установить факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека;

- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение;

- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Способность к управлению эмоциями означает возможности человека:

- контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать довольно сильные эмоции;

- контролировать внешнее выражение эмоций;

- при необходимости вызвать ту или иную эмоцию [162].

Поскольку и способность к пониманию эмоций, и способность к управлению эмоциями может быть направлена на собственные эмоции и эмоции других людей, то можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте, которые хотя и предполагают актуализацию различных когнитивных процессов, но должны быть взаимосвязаны [162].

Автору модели представляется неправильным трактовать ЭИ как чисто когнитивную способность по аналогии с пространственным или вербальным интеллектом. Он предполагает, что способности к пониманию эмоций и управлению ими находятся в тесной взаимосвязи с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям.

В соотвествии со сказанным выше эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу (рис. 1.3): с одной стороны, он связан с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками [162].

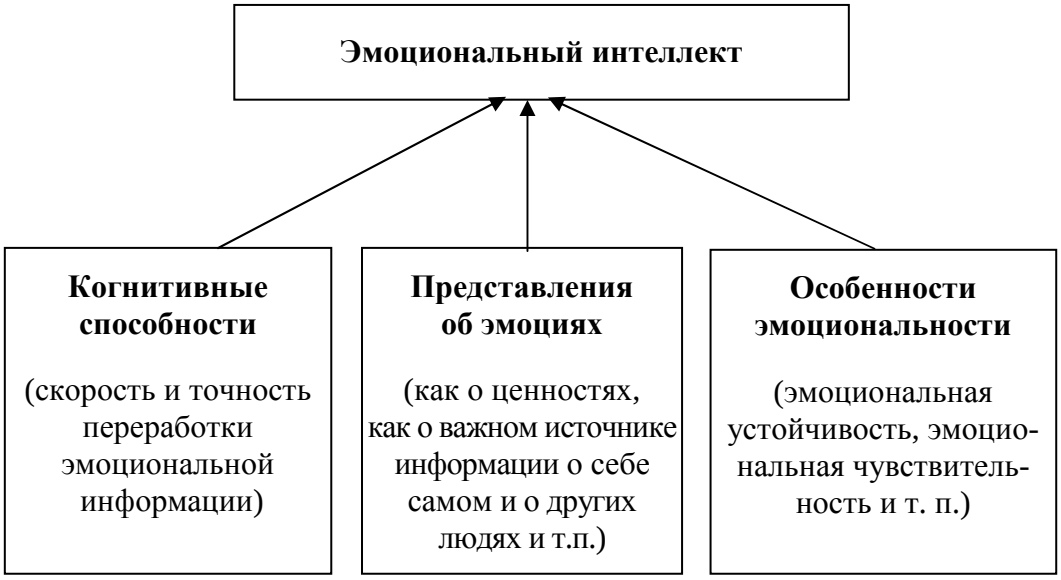


Рис. 1.3. Факторы, влияющие на эмоциональный интеллект
(Д.В. Люсин, 2004)

Модель М.А. Манойловой

Эмоциональный интеллект, по мнению М.А. Манойловой, – это «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» [172, с. 17]. В соответствии с представлениями Л.В. Веккера о единстве познания, чувств и воли в едином психическом акте, эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность программ-«регуляторов» и «мотиваторов» деятельности и общения, отвечающих за понимание себя и других людей, саморегуляцию и социальное поведение личности.

Эмоцциональный интеллект, полагает М.А. Манойлова, – это интегративное понятие, включающее в себя интеллект, эмоции и волю. При этом воля в ЭИ выступает как средство подчинения эмоционального интеллектуальному [174]. Автор модели выделяет в структуре эмоционального интеллекта два «аспекта»: внутриличностный и межличностный, или социальный (способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми) [170]. Первый «аспект» включает: осознание своих чувств, самооценку, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость ново-

му опыту, мотивацию достижения, оптимизм. Во второй «аспект» входят: коммуникативность, открытость, эмпатия, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, умение работать в команде [171]. В качестве основных характеристик ЭИ выделяются эмпатия, толерантность, ассертивность и самооценка [172].

Модель Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги

В контексте операционализации понятия Э.Л. Носенко предлагает считать признаками эмоционального интеллекта составляющие Большой Пятёрки[2]: добросовестность, открытость новому опыту, эмоциональную устойчивость, дружелюбность, экстраверсию. Основанием для такого подхода является тот факт, что эти качества, как и эмоциональный интеллект, необходимы для успешной жизнедеятельности и отражают определённые характеристики эмоциональности как устойчивой черты индивидуальности. Так, открытость новому опыту, которая предполагает и толерантность к ситуациям неопределённости, имеет, с одной стороны, потенциал стрессоустойчивости, а с другой – является признаком и предпосылкой креативности. Эта черта в определённой мере характеризует модальность «хочу», а также готовность человека к взаимодействию с окружающим миром, иными словами, мотивационную готовность к активной деятельности. Добросовестность свидетельствует о способности человека достигать цели деятельности в контексте модальности «могу». Эмоциональная устойчивость обеспечивает умение преодолевать трудности, не поддаваясь фрустрации при их возникновении. Дружелюбность является одним из признаков умения сдерживать свои эмоции в общении с другими людьми, воспринимать людей такими, какие они есть, что свидетельствует о наличии межличностного или социального интеллекта. Экстраверсия является предпосылкой общительности, которая также принадлежит к признакам межличностного интеллекта [195]. Первые три фактора, по мнению Э.Л. Носенко, отражают внутриличностный эмоциональный интеллект, последние два – межличностный ЭИ.

В результате проведённого эмпирического исследования [196] были сделаны следующие уточнения в характеристике рассматриваемых признаков: добросовестность является фактором внутриличностного ЭИ; доброжелательность – фактором межличностного ЭИ; эмоциональная устой-

[2] Большая Пятёрка (англ. the big five) – 5-факторная модель основных личностных качеств, созданная с помощью методов кластерного и факторного анализа (П. Коста, Р. Мак-Крей, Л. Голдберг и др.). Модель включает следующие основные факторы: «открытость опыту» или, короче, «открытость» (openness for experience, O), «добросовестность» (conscientiousness, C), «экстраверсия» (extraversion, E), «дружелюбность» (agreeableness, A), «нейротизм» (neuroticism, N) [181, с. 64].

чивость и открытость новому опыту способствуют формированию и выявлению как межличностного, так и внутриличностного ЭИ.

Под внутриличностным эмоциональным интеллектом Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига понимают способность самоорганизовываться на деятельность, достигая определённого «экологического мастерства», умения упорядочивать, изменять окружающую среду для достижения собственной пользы; под межличностным – способность человека взаимодействовать с окружающими, устанавливать благоприятные взаимоотношения с ними [196].

С опорой на эмпирические данные делается вывод о том, что выявление эмоционального интеллекта опосредовано внутренними особенностями личности. В качестве гипотетических компонентов эмоционального интеллекта Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига [196] определили: пять факторов «Большой Пятёрки»; показатели уровня тревожности: ситуативной и личностной; показатели уровня самооценки, толерантности к неопределённости, уровня академической успеваемости и характеристики преимуществ, которые испытуемые отнесли к различным стратегиям помогающего поведения. При этом признаки ЭИ были разделены на следующие четыре группы:

1) онтологические опосредующие внутренние признаки (факторы «Большой Пятёрки»);

2) феноменологические внутренние признаки (показатели эго-контроля и эго-пластичности; уровень толерантности к неопределённости);

3) признаки сензитивности субъектов к эмоциогенным раздражителям (показатели самооценки уровня психологического благополучия, ситуативной и личностной тревожности);

4) признаки субъективного переживания успешности собственной жизнедеятельности (показатели самооценки эффективности стратегий помогающего поведения).

Внешние аспекты проявления эмоционального интеллекта также имеют уровневую структуру. Феноменологический компонент внешнего, или внутренний компонент внешнего, отражает характер мотивации деятельности (внутренняя или внешняя), характер контроля (интернальный или экстернальный) и характер выбора актов поведения (с широкими возможностями, не дифференцированными субъектами; с возможностями для себя; с возможными альтернативами поведения). На уровне анализа внешних процессов эмоционального интеллекта в качестве его основной структурной единицы рассматривается эмоциональный процесс (его количественные или качественные характеристики; знак основной эмоции, которая

его сопровождает; модальность, конгруэнтность/неконгруэнтность модальности эмоционального процесса ситуативным раздражителям).

В результате эмпирического исследования Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига описали иерархическую структуру уровней сформированности эмоционального интеллекта, которая определяется в зависимости от характера его внутренних опосредующих компонентов [196].

Наиболее низкому уровню сформированности ЭИ соответствуют: осуществление эмоционального реагирования по механизму условного рефлекса (реактивный акт); инициирование активности на сенсорно-перцептивном уровне; осуществления активности с преобладанием внешних компонентов над внутренними, на низком уровне её осознания, при низком проявлении самоконтроля, с высокой ситуативной обусловленностью.

Для *среднего уровня* сформированности ЭИ характерно произвольное осуществление внешней активности (деятельности, общения) на основе представлений (мышления) с подключением определённых волевых усилий, что определённым образом отражается в сознании на уровне эмоциональных переживаний; преобладание внутреннего над внешним; высокий уровень самоконтроля; объединение в помогающем поведении стратегии концентрации на задаче со стратегией эмоционального реагирования, с чувством психологического благополучия, позитивного отношения к себе как субъекту жизнедеятельности и взаимодействия. Данный уровень ЭИ предполагает высокий уровень самооценки субъекта, что может рассматриваться как специфическое осознание субъектом собственного эмоционального интеллекта.

Наиболее высокий уровень эмоционального интеллекта соответствует, по мнению авторов, наиболее высокому уровню развития внутреннего мира человека. Он основывается на наличии у субъекта соответствующих установок, отображающих индивидуальную систему ценностей субъекта, в отношении возможных для него альтернатив поведения в конкретных ситуациях жизнедеятельности. Активность возникает на уровне представлений человека о том, как нужно вести себя в ряде подобных ситуаций жизнедеятельности, которые свидетельствуют о наличии у индивида системы знаний о разумном поведении личности. Для данного уровня развития ЭИ характерно гармоничное сочетание внутреннего и внешнего, человек чувствует себя освобождённым от непосредственных требований ситуации.

Выбор поведения, адекватного ситуации, осуществляется без чрезмерных волевых усилий, так как отражает систему социальных привычек,

которые сформировались у личности под влиянием убеждений на уровне сознания. Мотивация такого поведения осуществляется субъектом не извне, а изнутри. Достаточный уровень самоконтроля с интернальным локусом способствует тому, что человек во внешнем поведении проявляет умеренный уровень сензитивности к возможным эмоциональным раздражителям и интенсивности реагирования на них. Самооценка субъекта с таким уровнем ЭИ является высокой во всех отношениях. Характерен достаточно высокий уровень психологического благополучия как формы отражения в сознании оценивания адекватности своего поведения представлению о том, как необходимо действовать разумно в гармонии с другими людьми. В этом, по мнению Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги, проявляется стрессозащитная и адаптивная функции эмоционального интеллекта.

Индивид с высоким уровнем ЭИ чувствует определённую независимость от ситуации в выборе стратегий помогающего поведения, различные формы которого представлены равномерно, в гармоничном единении с общим преобладанием в помогающих стратегиях наиболее продуктивной из них – концентрации на задаче.

Установлено, что различия в уровнях сформированности эмоционального интеллекта наиболее контрастно проявляются в показателях, которые характеризуют отношение человека к себе как к субъекту жизнедеятельности. Второе место в этой своеобразной иерархии занимают различия, проявляющиеся в отношении субъекта к другим людям как к партнёрам в общении и взаимодействии. И наконец, наименее существенные различия обнаруживаются в отношении к миру и оценкам внешних событий.

Проблема множественности моделей эмоционального интеллекта

Возникает вопрос о том, слабостью или силой является такая множественность определений и измерений эмоционального интеллекта.

Анализ наличного уровня теоретических и эмпирических исследований интеллекта, по мнению М.А. Холодной, свидетельствует о сложившейся кризисной ситуации, которую она очерчивает двумя словами: «Интеллект исчез» [287, с. 121]. Иными словами, ставится под сомнение существование термина «интеллект» в статусе психологической категории в силу его абстрактности и неопределённости. Можно предположить, что наличие достаточно большого количества моделей ЭИ и различных подходов к его измерению приводит к «исчезновению» эмоционального интеллекта вместе с другими членами «семейства» интеллектуальных способностей.

По мнению Р.Д. Робертса, Дж. Мэттьюса, М. Зайднера, Д.В. Люсина, теоретическим рассуждениям об ЭИ не хватает чёткости формулировок. При этом даже строго сформулированные теории склонны описывать функции, а не процессы. Так, если утверждается, что восприятие эмоций является компонентом эмоционального интеллекта, то это является обозначением функции без указания на какие-либо процессы, её обеспечивающие. Вопросы, связанные с уровнями переработки информации, в рамках существующих теорий пока не поднимались [311]. «Исчезновению» эмоционального интеллекта способствуют также различия в его структурной организации, которая «определяется особенностями состава и строения когнитивных психических структур, обеспечивающих специфический тип репрезентации происходящего в индивидуальном сознании и, в конечном счёте, предопределяющих эмпирически констатируемые интеллектуальные свойства» [287, с. 125].

Сторонники каждого из подходов к определению ЭИ предлагают варианты его измерения, основанные на различных представлениях о данном конструкте. В настоящее время для измерения эмоционального интеллекта используются как объективные (задачные) тесты, так и опросники. И те и другие не лишены недостатков: объективные тесты «не исследуют способностей человека, отличных от интеллекта…, мало что добавляют в плане предсказания его социальной эффективности», а опросники «передают измеряемое свойство, преломленное через призму самооценки и самопрезентации испытуемого» [278, с. 28].

Как отмечает В.Н. Дружинин, при изменении процедуры измерения конструкта изменяется и его содержание [102]. Поэтому неудивительно, что результаты измерения эмоционального интеллекта – способности и совокупности личностных черт – образуют низкую корреляцию [278; 394]. Возникает закономерный вопрос: на чём основана уверенность исследователей в том, что измеряются аспекты одного и того же феномена. Действительно, Д. Гоулман и Р. Эммерлинг признаются: при наличии представления о том, что эмоциональный интеллект – это созвездие личностных черт и способностей, доказательства этого остаются весьма не ясными [394].

Тем не менее существование нескольких теоретических позиций внутри парадигмы эмоционального интеллекта – это скорее сила, нежели слабость. Отмечается, что альтернативные теории традиционного интеллекта в своё время способствовали обсуждению проблем в этой области, углублению знания и расширению практического применения измерений интеллекта (однако при этом возникает вопрос: не множественность ли

теорий интеллекта привела к абстрактности и, в конечном итоге, к «исчезновению» этого феномена). По мнению Д. Гоулмана и Р. Эммерлинга, множественные теории позволяют пролить свет на дополнительные аспекты этого комплексного психологического конструкта [394].

В определённой мере с подобной позицией соглашается Дж. Эйверилл. В связи с полумифическим, неопределённым характером феноменов он характеризует эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность как двух «снарков»[3]. Однако такая характеристика совсем не означает, что на изучении этих феноменов следует «поставить крест»: Дж. Эйврилл считает, что периоды обоснованной неопределённости необходимы в истории любой науки. Преждевременное прекращение обсуждения проблемы эмоционального интеллекта способно предотвратить появление плодотворных результатов в его исследовании. По мнению Дж. Эйврилла, нужно использовать преимущества коллективной мудрости, не пренебрегать ими [335].

При всём разнообразии подходов к столь сложному и неоднозначному феномену, как эмоциональный интеллект, в каждом из них можно обнаружить «рациональные зёрна». По этой причине мы акцентируем внимание не столько на недостатках каждой из моделей, сколько на тех идеях, которые могут способствовать дальнейшему развитию теории и практики эмоционального интеллекта.

Несомненной заслугой Д. Гоулмана, на наш взгляд, является стимулирование людей к развитию личностных качеств, способствующих достижению успехов в тех или иных сферах деятельности. Тем не менее эмоциональный интеллект в концепции Д. Гоулмана «исчезает» в силу семантической и структурной неопределённости понятия. Очевидно, что среди структурных компонентов эмоционального интеллекта, выделяемых Д. Гоулманом, можно обнаружить не только эмоциональные способности, но и волевые качества, характеристики самосознания, социальные умения и навыки [14; 15]. Не случайно у данного автора встречается отождествление эмоционального интеллекта с характером: «Существует старомодное слово для основной части умений, которые символизирует эмоциональный интеллект: характер» [420, с. 285]. Между тем обоснованное определение характера включает не только эмоции, интеллект, или их комбинацию [475].

Модель Р. Бар-Она содержит косвенное указание на важнейшие функции эмоционального интеллекта: познавательную (познание себя и окружающих), адаптивную, стрессозащитную. Однако в данной модели

[3] «Снарк» – фантастическое животное из поэмы Л. Кэрролла «Охота на снарка».

ЭИ «исчезает» по причине его расширительного толкования и из-за отсутствия эмпирического подтверждения модели [14; 15]. Основанием для модели Р. Бар-Она является только профессиональный опыт автора и анализ литературы [162].

Модель Р. Купера, как и модель Д. Гоулмана, включает в себя ряд личностных характеристик, которые практически не имеют отношения к интеллекту. К тому же многие из них являются семантически неопределёнными (например, «радиус доверия», «личная сила», «оптимальное представление»).

Смешанные модели превращают эмоциональный интеллект в феномен популярной психологии, призывающей не столько к развитию эмоционального интеллекта, который с данной точки зрения остаётся полумифическим, неопределённым понятием, сколько к развитию различных личностных характеристик, якобы способствующих успеху. Однако личностных качеств, однозначно гарантирующих успех во всех сферах деятельности, просто не существует. Каждый тип успеха, будь то академические достижения, счастливый брак или хорошая работа, является продуктом определённых, тех, а не иных качеств. Ответ на вопрос о том, какие черты несут в себе позитив, зависит от того, когда и где они находят применение. Например, такие оптимистические заявления, как «Не беспокойся, ты сможешь это преодолеть!», могут способствовать более успешной работе, но звучат откровенно жестоко у постели тяжелобольного человека. Кажущееся негативным выражение гнева порой необходимо для того, чтобы ограничить опасную активность ребёнка или заставить ленивого и самодовольного человека работать (в данных примерах гнев – позитивный фактор, так как направлен на достижение положительного результата).

Вслед за сторонниками «смешанных моделей» нельзя однозначно утверждать, что чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем более человек оптимистичен и счастлив. Взаимосвязи между ЭИ, с одной стороны, и оптимизмом и самоуважением, с другой, не являются сильными. Этому есть несколько причин. Во-первых, высокий уровень эмоционального интеллекта не всегда ценится в обществе, поэтому его обладатели могут иметь значительный опыт фрустрации. Во-вторых, счастье может и не являться самоцелью человека с высоким уровнем ЭИ. Такие люди могут по своей воле принимать на себя трудные в эмоциональном отношении роли – спасатель, социальный работник, психолог, врач, потому что они хотят сделать мир лучше. В-третьих, работа над эмоциями и самосовершенствование в этой области, как и другие личностные изменения, требуют длительного времени. Позитивные перемены, к которым может привести

развитие эмоционального интеллекта, могут оставаться незаметными вплоть до среднего возраста или даже позже [468]. К тому же не следует рассматривать оптимизм и пессимизм в излишне обобщённых ценностных категориях: слишком большая степень выраженности каждого из указанных качеств является дисфункциональной. Так, одинаково нерационально и неэффективно оптимистически пытаться «пробить головой стену» и пессимистически не быть способным «пройти в открытую дверь» [82].

Тем не менее подход к эмоциональному интеллекту сторонников его смешанных моделей позволяет рассматривать его не только как чисто когнитивную способность, но и как личностную характеристику, заставляет задуматься о его месте в структуре индивидуальности.

На наш взгляд, стоит согласиться с Г.М. Бреславом, который полагает, что наиболее убедительно выглядит модель Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, в которой обозначены две основные социальные функции эмоциональной сферы – регуляторно-эмпатийная и регуляторно-экспрессивная – и два вида саморегуляции – на уровне познания и мотивации поведения [53]. Однако эмоциональный интеллект отчасти «исчезает» и в этой модели: хотя здесь и определены такие базовые свойства интеллекта, как уровневые и регуляторные, однако не выделены комбинаторные свойства, характеризующие способность комбинировать в различных сочетаниях компоненты опыта, и процессуальные свойства, характеризующие операциональный состав, приёмы и стратегии интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов [14; 15].

Модель Д.В. Люсина представляется нам достаточно конкретной в плане выделения компонентов ЭИ, однако и здесь пока ещё интеллект «исчезает», требуя уточнения определения и дальнейшего эмпирического обоснования модели [14; 15]. Так, если эмоциональный интеллект это не интеллектуальная способность (он только связан с когнитивными способностями) и не совокупность личностных характеристик, тогда возникает вопрос о том, к какой группе психических явлений его можно отнести, где его место в структуре личности.

В модели М.А. Манойловой заслуживают внимания указания на интегративный характер эмоционального интеллекта, его взаимосвязи с мотивацией и волей. При этом часть и целое меняются местами: не эмоциональный интеллект рассматривается как компонент социального интеллекта, а социальный интеллект, напротив, превращается в межличностный компонент ЭИ. Определение эмоционального интеллекта выглядит неоправданно расширенным, включая в себя ряд личностных характеристик, хотя и взаимосвязанных с ЭИ, но не имеющих к нему прямого отношения.

Подход Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги, по нашему мнению, испытывает влияние смешанных моделей эмоционального интеллекта, поскольку ЭИ включает и способности, и личностные характеристики, способствующие успеху в жизни. Можно сказать, что успешная жизнедеятельность является здесь той «лакмусовой бумажкой», которая определяет принадлежность тех или иных качеств к сфере эмоционального интеллекта. Следует согласиться с тем, что компоненты «Большой Пятёрки» действительно соотносятся с межличностным и внутриличностным интеллектом, но интеллектом социальным. Вместе с тем заслуживает внимания выделение двух основных функций эмоционального интеллекта – адаптивной и стрессозащитной [126; 196].

Ряд проблем в изучении эмоционального интеллекта выделяет М. Зайднер:

- во-первых, нет единого определения и концептуализации эмоционального интеллекта. Не ясно, является ли ЭИ когнитивной или некогнитивной характеристикой, имеет он отношение к эксплицитным или имплицитным знаниям об эмоциях, является ли он общей способностью или обусловливает адаптацию к специфической социальной и культурной атмосфере [555];

- во-вторых, неясно, как эмоциональный интеллект может быть наилучшим образом измерен (его оценки, полученные при использовании объективных тестов и опросников, образуют низкую корреляцию). Результаты объективных тестов умеренно взаимосвязаны как с общим интеллектом, так и с личностными аспектами [467]. Параметры, измеряемые при помощи самооценочных шкал ЭИ, во многом перекрывают или даже дублируют существующие личностные конструкты, но независимы от традиционного интеллекта [381];

- в-третьих, практическое применение EI-тестов ограничено их концептуальной и психометрической недостаточностью. Развивающие программы страдают отсутствием ясного теоретического и методологического обоснования и часто представляют собой набор разносортных техник, психологическая эффективность которых остаётся невыясненной [555].

Отвечая на критические замечания, касающиеся исследований эмоционального интеллекта, Дж. Мейер, П. Сэловей и Д. Карузо обобщают их следующим образом:

- во-первых, значительная доля критики направлена на наивные популяризации понятия, особенно на безответственные заявления в популярных изданиях. Эти критические замечания не имеют отношения к на-

учной теории ЭИ. Популярные теории глубоко укоренились в психологической литературе, и авторы модели способностей выступают против тех из них, которые являются безосновательными;

- во-вторых, критике подвергаются инструменты для измерения эмоционального интеллекта, опирающиеся на его самооценку в противоположность измерению ЭИ как способности. Определённые из данных подходов пригодны для измерения самооценки ЭИ, но не для измерения фактического эмоционального интеллекта – способности. Другие самооценочные шкалы измеряют то, что более эффективно можно было бы оценить при помощи других личностных тестов. С подобными критическими замечаниями авторы модели способностей неоднократно выражали согласие;

- в-третьих, исследования в сфере эмоционального интеллекта постоянно расширяются. В то же время публикации, их освещающие, могут выходить с отставанием. Порой критика связана с тем, что вследствие этого отставания её авторы не знакомы с последними статьями или не полностью интегрировали новые работы в свои комментарии;

- в-четвёртых, критика связана с теми или иными специфическими особенностями используемых тестов и с возможностями оптимизации исследования. Это, по мнению авторов, разумная критика, которая способствует дальнейшему развитию модели эмоциональных способностей и усовершенствованию теста MSCEIT. Конструктивная критика исследовательской работы должна проводиться в контексте вопросов: «Как много сделано?» и «В чём заключается научная новизна полученных результатов?» [471].

Множественность теорий эмоционального интеллекта нормальна для «детского возраста» [394] этого феномена, однако следующий этап в его исследовании, назовём его «подростковый возраст», требует большей определённости в выборе ориентаций. На наш взгляд, необходимым шагом в развитии теории эмоционального интеллекта в настоящий момент является уточнение структуры данного феномена и включение её в систему личностных характеристик. С одной стороны, необходимо определить, что относится собственно к интеллекту, с другой – выделить те личностные характеристики, которые детерминированы ментальными способностями эмоционального интеллекта.

Таким образом, на современном этапе можно выделить несколько зарубежных моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо; К. Изарда; Д. Гоулмана; Р. Бар-Она; Р. Купера. Первую из них можно отнести к модели способностей, остальные – к «смешанным» моделям. В моделях Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо и К. Изарда для измерения ЭИ-способности используются объективные тесты, в иных моделях

для диагностики ЭИ-черты применяются опросники, основанные на самоотчёте. Указанные подходы к ЭИ столь различны, что результаты измерения эмоционального интеллекта – способности и ЭИ – совокупности личностных черт образуют низкую корреляцию.

Модели эмоционального интеллекта, которые разрабатываются на территории постсоветского пространства, испытывают на себе влияние зарубежных подходов. Наиболее известными являются модели ЭИ Д.В. Люсина, М.А. Манойловой (Россия) и Э.Л. Носенко (Украина).

Концепция эмоционального интеллекта Д.В. Люсина близка к моделям способностей, хотя автор допускает введение в неё личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности ЭИ.

Как единство эмоциональных, когнитивных и волевых процессов рассматривает эмоциональный интеллект М.А. Манойлова.

Подход Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги приближен к «смешанным» моделям эмоционального интеллекта, более того, в нём ЭИ фактически отождествляется с пятифакторной моделью основных личностных свойств.

Множественность теории эмоционального интеллекта позволяет примерить к данному конструкту пессимистическое высказывание М.А. Холодной: «Интеллект исчез». Для того чтобы «исчезновение» эмоционального интеллекта не стало научным фактом, на современном этапе становления теории эмоционального интеллекта исследователям необходимо прийти к пониманию того, что в данный момент конкретизация и углубление представлений об ЭИ способствуют развитию его теории, а расширение и размывание ведут к «призрачности» эмоционального интеллекта как научной психологической категории.

1.5. Характеристика структурных компонентов эмоционального интеллекта

Характеризуя составляющие эмоционального интеллекта, мы будем придерживаться модели Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, которая, как уже отмечалось, включает следующие четыре компонента: различение (идентификация) и выражение эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности), или фасилитация мышления; понимание (осмысление) эмоций; осознанная регуляция эмоций [376]. Рассмотрим более подробно особенности каждого из них.

Различение (идентификация) и выражение эмоций

В норме человек должен уметь проявлять свои эмоции соответственно ситуациям и по мере необходимости направлять их то на себя, то на партнёров, то на деятельность, которой он занят, то на предметы, с которыми он действует. Односторонняя ориентация эмоций обедняет личность [49].

Умения выражать и адекватно распознавать эмоции являются необходимыми условиями социальной адаптации. Д. Гоулман приводит результаты исследований американского психолога С. Новицки, который изучал способности к невербальному выражению эмоций у детей. Установлено, что дети, которые не способны «читать» эмоции других людей или адекватно выражать невербально собственные эмоции, постоянно находятся в состоянии фрустрации, потому что фактически не понимают, что происходит в межличностном общении. Дети с подобными нарушениями переживают социальную изоляцию. Такие школьники начинают отставать в обучении, хотя имеют средний уровень общего интеллекта (IQ) [421].

Степень эмоциональной экспрессивности влияет на качество межличностных отношений. Так, чрезмерная сдержанность приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный, тем самым вызывая у окружающих удивление или неприязнь [199; 230], в то время как чрезмерная экспрессивность может вызвать у собеседника недоумение и раздражение.

На формирование мимического выражения эмоции оказывают влияние три фактора: врожденные видотипические мимические схемы, соответствующие определенным эмоциональным состояниям; приобретенные, заученные, социализированные способы проявления чувств и индивидуальные экспрессивные особенности [231].

Внешние проявления эмоций, представляющие собой синтез непроизвольных и произвольных способов реагирования, во многом зависят от особенностей воспитания детей. Дети, наблюдая за взрослыми, учатся тому, какие выражения лица соответствуют различным эмоциям. Правила, устанавливающие, как выражать или подавлять свои чувства *(«display rules»)* [117], помогают усилить, ослабить или замаскировать выражение эмоций. *«Display rules»* зависят от культурных особенностей нации: выражение эмоций на лице подвергается двойному влиянию универсальных, биологически врожденных факторов и специфических для данной культуры усвоенных правил выражения [179]. Например, известна традиция английского воспитания не обнаруживать свои эмоции. Японец, находясь вместе с другими людьми, склонен маскировать свои негативные эмоции позитивными

значительно сильнее, чем американец [391]. Коллективистские культуры способствуют проявлению более позитивных и менее негативных эмоций по отношению к «своим», потому что для коллективистского общества гораздо важнее внутригрупповая гармония. Индивидуалистические культуры больше поддерживают выражение негативных эмоций и реже – позитивных в «группе своих», поскольку гармония и сплоченность для таких культур менее значимы [179].

Я. Рейковский приводит следующие причины трудностей в выражении эмоций:

- неусвоенность принятых в обществе форм выражения;
- боязнь выдать собственные чувства, связанная со страхом перед утратой самоконтроля или боязнью порицания со стороны окружающих (боязнь быть скомпроментированным, отвергнутым или осмеянным);
- врождённые факторы, хотя решающее значение принадлежит процессу научения;
- усвоение норм поведения, господствующих в семье и ближайшем окружении [230].

С возможностями выражения эмоций связано их *различение*. С эволюционной точки зрения было важно, чтобы люди имели возможность дифференцировать эмоции – не только собственные, но и окружающих. Такие перцептивные способности обеспечивали успешную межличностную кооперацию.

Овладение языком эмоций требует усвоения общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живёт и работает. Различение эмоций сложнее, чем их выражение. «Для того чтобы понять выразительные движения, так же как и само переживание, надо перейти от абстрактного индивида, только переживающего, к реальному индивиду», – отмечает С.Л. Рубинштейн [240, с. 568].

При опознании собственных эмоций ведущим признаком является субъективное переживание эмоции. Распознавание эмоций других людей осуществляется в основном по внешним проявлениям эмоций, то есть по мимике и пантомимике, изменению речи и голоса, поведения, вегетативным реакциям. Среди каналов передачи эмоциональной информации можно выделить два основных: во-первых, мимика и пантомимика, во-вторых, речь [114].

По выражению лица люди достаточно точно опознают такие эмоции, как радость, удивление, страдание, гнев, хуже – презрение (его часто ото-

ждествляют с гневом) и страх [114]. Легче всего идентифицируются целостные мимические выражения, которым соответствуют изменения во всех зонах лица одновременно. Сложнее всего идентифицировать мимические проявления в области лба – бровей (в половине случаев эмоции не опознавались). Вдвое точнее эмоции опознаются по изменениям в области глаз и нижней части лица. Ч.А. Измайлов полагает, что первичные физические параметры, по которым наблюдатель различает эмоции, это изгиб рта и наклон бровей [113]. В то же время для разных эмоций имеются собственные оптимальные зоны идентификации. Так, выражение эмоций страха и горя идентифицируется легче в области глаз, нежели в нижней части лица, экспрессивные характеристики гнева – спокойствия в большей мере обнаруживаются в области лба – бровей [114]. Средняя точность идентификации эмоции растет с увеличением силы мимических изменений и не зависит от их локализации [34].

Эмоции сложно распознать по причине того, что они могут представлять собой комплексное переживание. Примером могут послужить результаты компьютерной диагностики выражения лица Моны Лизы. Сравнив графическую информацию в области глаз и рта с базой данных женских лиц, программа определила, что изображенная молодая женщина на 83 % счастлива, но одновременно испытывает презрение (9 %), страх (6 %) и гнев (2 %). На лабильность восприятия влияет тот факт, что практически вся информация о состоянии Моны Лизы сосредоточена в области рта, при этом глобальная информация носит позитивный характер, а детальная, высокочастотная, – скорее негативный. В результате беглое рассматривание или фокальный анализ вне области рта оставляют впечатление доброты и умиротворения, тогда как при переводе взгляда на губы это впечатление перестает быть столь однозначным и может перейти в свою противоположность [65].

Основным признаком, используемым человеком при слуховом восприятии эмоционально обусловленных изменений речи, является степень речедвигательного возбуждения [169]. Переживаемая говорящим эмоция определяется слушающим менее успешно, чем степень эмоционального возбуждения. Наиболее точно опознаются базовые эмоции, затем удивление и неуверенность и хуже всего – презрение и отвращение.

При распознавании эмоций необходимо учитывать антецеденты – то, что предшествует эмоции и является её причиной, т.е. саму ситуацию во взаимодействии с имеющейся у человека информацией [410]. Следовательно, если в распоряжении наблюдателя имеется информация о ситуа-

ции, в которой оказался наблюдаемый, и его цели в данный момент, то не представляет труда опознать эмоцию по внешним её проявлениям.

В восприятии эмоций других людей большое значение имеют условнорефлекторные связи, образовавшиеся в онтогенезе между ситуацией и сопутствующей ей эмоцией, и эффект каузальной атрибуции. При этом образуются так называемые «эмоционально-когнитивные» комплексы [114] или аффективно-когнитивные структуры [112].

Между эмоцией и её внешним выражением нет однозначных связей. Согласно исследованиям Н.Д. Былкиной и Д.В. Люсина, люди дают разные эмоциональные реакции на одни и те же ситуации, даже если у них одинаковые цели. Поэтому для идентификации эмоций других людей необходимо учитывать дополнительную информацию о таких промежуточных переменных (медиаторах), как индивидуальные особенности человека, культурные особенности того сообщества, к которому он принадлежит, актуальное физическое и психическое состояние наблюдаемого[57].

На точность опознания эмоций по речи влияют следующие факторы:

- *способность говорящего передавать в речи эмоциональные состояния* [169]. По данным И.А. Переверзевой, чем больше человек склонен к отрицательным переживаниям, тем более он склонен контролировать их выражение и тем труднее наблюдателю их распознать. Человек, склонный к положительным эмоциям, меньше их контролирует, и его эмоции легче распознаются партнёрами по общению. По мнению исследовательницы, это явление связано с результатом усвоения социальных норм, поскольку выражение негативных эмоций социально не санкционировано [215];

- *знак, модальность предъявляемой эмоции* [50] *и индивидуальный опыт людей в опознании переживаний* [50; 169]. Легче всего определяется состояние радости, затем восхищения, хуже всего – состояние любопытства; промежуточное положение по точности занимают состояния безразличия, удивления, обиды, тоски и тревоги. Выявлена тенденция лучшего распознавания положительных эмоциональных состояний по сравнению с индифферентными и отрицательными. В исследовании Е.А. Киселёвой, выполненном под руководством О.П. Санниковой, обнаружена взаимосвязь сформированности психологической проницательности (которая основывается на определённых аспектах ЭИ – в современном его понимании – в частности, на способности человека распознавать эмоции других людей и адекватно реагировать на них) с уровнем осведомлённости человека относительно особенностей функционирования эмоций в процессе межличностного взаимодействия. В соответствии с результатами их исследования

профессиональные психологи и студенты, которые имели опыт работы в качестве психолога-практика, лучше распознавали эмоции других людей и выявляли высший уровень сформированности соответствующих компонентов психологической проницательности, чем испытуемые, в том числе и студенты других факультетов, которые не имели соответствующей профессиональной подготовки [124]. У испытуемых О.П. Санниковой и Е.А. Киселёвой был выявлен эффект влияния тренинга на повышение уровня психологической проницательности. Отмечается, что различные аспекты феномена психологической проницательности взаимосвязаны с доминирующей в структуре индивидуальности эмоцией. Так, наиболее высоким уровнем чувствительности к эмоциям других людей и адекватности их распознавания обладают испытуемые, у которых доминирующими являются эмоции грусти и печали. Таким образом, люди, которые сами переживают негативные эмоции, научаются более точно определять соответствующие эмоциональные состояния окружающих и учитывать их во взаимодействии, стремятся к контактам с людьми, которым присуще переживание эмоций печали и страха. Это свидетельствует о влиянии собственного эмоционального опыта переживания определённых эмоций на способность распознавать эмоции других людей; кроме того, очевидно, что знания об эмоциях влияют на эффективность их распознавания [124];

- *особенности личности* [130; 169; 252]. Различение эмоций связано с уровнем развития эмпатии. Согласно К. Роджерсу, эмпатический способ общения с другой личностью имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого и пребывание в нём «как дома», постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям партнёра по общению. Это напоминает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения, означает улавливание того, что другой едва осознаёт. Однако при этом отсутствуют попытки вскрыть неосознаваемые чувства, поскольку они могут оказаться травмирующими. Быть эмпатичным – означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время – тонким и чутким [234]. Исследователи эмпатии отмечают её зависимость от вспомогательных способностей, сходных с оценкой и выражением эмоций: понять точку зрения другого человека, точно идентифицировать эмоции других, испытывать те или иные соответствующие эмоции в ответ на эмоции других, общаться или действовать на основе этого внутреннего опыта.

По мнению П.В. Симонова, эмоции других людей лучше распознают лица, принадлежащие по своим характеристикам к типу ведомых [252].

Опросник Р. Кеттелла диагностирует у них черты зависимости, тревожности, конформности, повышенной сенситивности. В.А. Лабунская установила, что эмоции лучше распознают люди с развитым невербальным интеллектом, эмоционально подвижные, больше направленные на окружающих, чем на самих себя [141]. По данным В.В. Овсянниковой, точность распознавания эмоций образует положительную корреляцию с полезависимостью [200].

К распознанию эмоций в речи более способны сензитивные, тревожные, легко ранимые, проницательные, осторожные в контактах с людьми испытуемые. Кроме того, люди необщительные, эмоционально неустойчивые, с развитым образным мышлением, более старшие по возрасту успешнее осознают отрицательные эмоциональные состояния [130; 169].

На точность распознавания модальности эмоций и на оценку интенсивности их проявления в определённой мере влияют *культурные особенности*. Так, в кросскультурном исследовании Ю.В. Гранской было показано, что студенты из России значительно успешнее распознавали страх, грусть, удивление, отвращение и менее успешно – счастье, гнев, радость. Автор объясняет характерное для российских студентов снижение чувствительности к ряду эмоциональных состояний обстоятельствами их жизни, а также большой терпимостью русских, что обусловливало более позитивное толкование эмоции гнева [114]. Американцы лучше узнавали гнев, отвращение, страх и печаль, чем японцы, но уровень точности для счастья и удивления не отличался [179].

Представляют интерес культурные различия в ключевых признаках эмоций. Так, если арабы чаще всего распознают эмоции, основываясь на выражении глаз, то славяне основное внимание обращают на губы собеседника. У арабов обнаруживается тенденция выделять в мимической экспрессии две устойчивые эмоции – счастье и симпатию, в то время как у славян среди положительных эмоций преобладает триада: счастье, симпатия, восторг. При этом в континууме негативных эмоций славяне регулярно выделяют отвращение и зависть, в то время как арабы – преимущественно страх [5].

На распознавание эмоций влияет также *профессиональная деятельность*. Так, Т.В. Корневой и Е.Ф. Бажиным были получены интересные данные: лучше всего распознавали эмоции врачи-психиатры по сравнению не только с математиками и инженерами, но и с врачами других специальностей – отоларингологами, терапевтами и т.д. [130]. Очевидно, в данном случае профессиональная деятельность способствует развитию внимания

ко всем проявлениям экспрессии своих пациентов. Однако можно выдвинуть и обратное предположение: успешными психиатрами становятся те, кто имеет способности в области распознавания эмоций.

При распознавании эмоций другого человека чаще всего используются вербальные отчёты. Тем не менее значительная часть переработки информации происходит на невербальном, образном уровне. Предполагается, что эмоциогенный стимул, вызывая определённую психическую реакцию, ассоциативно «втягивает» в свою орбиту самые различные сенсорные образы, которые могут быть весьма далеки по модальности от вызвавшего их стимула, но сходны с ним по эмоциональному значению [33].

К причинам трудностей в понимании индивидуальных различий эмоций других людей относят:

- сосредоточенность на собственной личности, которая приводит к неспособности замечать и правильно оценивать эмоциональное состояние других людей;

- чувство собственного превосходства;

- чувство тревоги, связанное с эмоциями других людей или собственными; тревога побуждает избегать всего того, что могло бы вызвать эмоции;

- какая-либо выгода от непонимания эмоций других людей [230];

- недостаточное знание другого человека. По мнению С.Л. Рубинштейна, «…распознавать индивидуально своеобразные движения каждого человека и по ним улавливать все оттенки его чувств, правильно интерпретируя его выразительные движения, мы научаемся лишь в процессе более или менее длительного и близкого общения с ним» [240, с. 567];

- феномен «психологической защиты»: больные в состоянии депрессии хуже определяют интонационные признаки пониженного настроения, чем эталоны других эмоций [252].

Ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для повышения качества мыслительной активности)

Традиционно в психологии эмоциональная окрашенность мышления противопоставлялась объективности отражения окружающего мира. Считалось, что реалистическое мышление, результатом которого является правильное отражение действительности, должно быть свободно от эмоциональных процессов, поскольку им свойственно «затемнять» и искажать познание, стирать границы между желаемым и действительным. Подобное, конечно же, имеет место, однако решение о роли вопроса эмоций в познании нельзя сводить к частному случаю.

По мнению К. Юнга, эмоция – это источник сознания. Исключительно интеллектуальное понимание не может быть полным. Интеллект наилучшим образом функционирует в соединении с интуицией и чувством [281]. Эмоции рассматриваются как важнейший фактор регуляции процессов познания [68], им приписывается мотивирующая роль [150]. Вместе с тем вопросы эмоциональной саморегуляции мыслительной деятельности остаются наименее исследованными [236].

В отечественной науке единство аффективных и когнитивных процессов рассматривается без акцента на преобладании тех или других. Выготский предупреждал: «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 аффект и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее “почему” в анализе мышления» [72, с. 146]. По мнению П.В. Симонова, не следует принижать роль эмоциональных процессов в иерархии психических явлений: «Представление о сопереживании как о чём-то архаичном, грубом, приблизительном по сравнению с мышлением и, имея в виду его изощрённую логику, право же несправедливо: вчувствоваться можно не менее глубоко, чем вдуматься» [252, с. 8 – 9]. По утверждению О.К. Тихомирова, на основании того, что «иногда эмоциональное возбуждение на самом деле может привести к дезорганизации процесса решения задачи, нельзя делать общие выводы об исключительно дезорганизующем влиянии эмоций на мышление» [272, с. 382].

В настоящее время установлено, что связь между эмоцией и когнитивным процессом можно охарактеризовать как динамическую и реципрокную: как эмоция может активировать когнитивный процесс, так и наоборот [112]. «Динамическое значение эмоционального процесса может быть вообще двояким: эмоциональный процесс может повышать тонус, энергию психической деятельности и может снижать, тормозить его», – отмечает С.Л. Рубинштейн [240, с. 563]. При определённых условиях эмоциональные переживания могут служить фасилитаторами или ингибиторами мыслительной деятельности. В качестве этих условий, на наш взгляд, могут рассматриваться, во-первых, интенсивность эмоции, во-вторых, личностные характеристики испытывающего её человека, например, его волевые качества и направленность личности. Такие полярные эмоции, как радость и горе, могут быть и фасилитаторами и ингибиторами мыслительной деятельности у разных людей. Приведём примеры

фасилитирующей роли второй эмоции: «Горе должно высекать искры, а не источать сырость» (*А. Мердок* «Чёрный принц»), и ингибирующей роли первой: «Когда тебе очень и очень хорошо, это значит, что ты невнимателен» (*П.С. Таранов* «Методы 100 % победы»). Очевидно, что отрицательные эмоции могут стимулировать творческую активность с целью найти в ней утешение, уйти от страдания.

Влияние эмоционального переживания на процесс мыслительной деятельности может быть и не столь однозначным. Существует возможность того, что положительный эффект эмоционального процесса при повышении своей интенсивности может перейти в свою противоположность и дать дезорганизующий эффект при чрезмерном усилении эмоционального возбуждения. Так, средний уровень тревожности стимулирует мыслительную деятельность, в то время как высокий – её дезорганизует. Иногда один из противоположных аффектов прямо обусловлен другим: повышая активность в одном направлении, эмоция может снижать её, дезорганизуя умственную деятельность, в другом направлении [240]. Представим себе студентку психологического факультета, охваченную гневом по поводу измены любимого человека: вся её умственная активность подчинена «переработке» обиды или обдумыванию способов мести, в то же время она не может извлечь из памяти необходимые в этой ситуации стратегии совладания, чтобы сосредоточиться на написании курсовой работы.

Эмоции влияют на когнитивную переработку информации различным образом: в одновременной зависимости от знака эмоции и от требований к деятельности. «Если задача обращается к внимательности или к тщательности, исполнение выигрывает от негативных настроений. Если задача формулируется в терминах удовольствия, более вероятно, что её выполнению помогут позитивно-аффективные состояния» [295, с. 185]. Иными словами, отрицательные эмоции усиливают установку на восприятие деталей, в то время как положительные – на глобальность [64, с. 277]. В зависимости от настроения, в котором человек обращается к той или иной проблематике, он может прийти к различным выводам и оценкам. Обработка информации «происходит в момет эмоциональной ситуации, переживаемой человеком. Эмоции образуют некое пространство, внутри которого происходят мыслительные процессы и процессы принятия решений» [117, с. 69].

Нельзя сказать, что фасилитирующее или ингибирующее действие определённо зависит от знака эмоции. К примеру, хорошее настроение приводит к игнорированию деталей, в то время как плохое – способствует

их скрупулёзному анализу. Вдохновению могут способствовать и положительные, и отрицательные эмоции.

Поиск адекватного решения совершается быстрее и точнее при эффективном влиянии эмоций. Механизм этого описывает В.Л. Марищук: «При оптимальных индукционных отношениях они (мыслительные операции – *И. А.*) выражаются в формировании некоторых интегративных потенциалов на энергии… очагов возбуждения, отражающих накопление знания в следах памяти и соответствующие суждения как адекватные решения. Всё это происходит быстрее и точнее при эффективном влиянии эмоций» [175, с. 27]. Интенсивные эмоции, вне зависимости от знака, препятствуют выбору правильного решения: «По закону отрицательной индукции случайные очаги возбуждения, из-за сильных эмоций ставшие доминантными, и стали действовать по законам доминанты, начинают гасить электропотенциалы над следами памяти и правильными решениями» [175, с. 27]. Вследствие этого человек не воспринимает контраргументы, и ему кажется, что он, безусловно, прав.

Остановимся на фасилитирующей роли эмоций в процессе мыслительной деятельности. Одним из первых в западной психологии на мотивирующую роль эмоций указал Р.У. Липер [444]. Он предположил, что эмоции являются первоначальными мотивирующими факторами, поскольку эмоциональные процессы позволяют побуждать активность (в том числе и мыслительную – *И. А.*), поддерживать её и управлять ею. Действительно, слово «эмоция» произошло от латинского глагола «emovare», что означает «двигаться» [206]. Эмоция – это средство, с помощью которого взаимодействуют тело и разум, они постоянно изменяются и «перемещаются»: e-motion (э-моция). Так, если человек полностью функционален и благополучен, эмоции позитивны, если нет – они «перемещаются» к негативному полюсу. Прямое указание на мотивирующее значение эмоций содержится в определении, предложенном К. Изардом: «Эмоция – это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое *мотивирует*, организует и направляет восприятие, *мышление* и действия» (курсив мой – *И. А.*) [112, с. 27].

Мотивирующую связь между эмоцией и мыслью характеризует предложенное К. Изардом понятие «аффективно-когнитивная структура». Это «комбинация драйва и когнитивного процесса или комбинация драйва, эмоции и когнитивного процесса» [112, с. 28], которая складывается при регулярном возникновении определённой эмоции в ответ на определённый образ. Например, чувство уныния, печаль могут подтолкнуть человека к мысли, что он должен каким-то образом утешить себя. Аффективно-когнитивная

структура может быть различной степени сложности. В более сложном варианте она может проявляться как ценность, цель или идеал, а комплекс таких структур может лечь в основу мировоззрения или идеологии. Мотивационный механизм аффективно-когнитивной структуры, по мнению К. Изарда, кроется в её аффективной составляющей: в драйве, эмоции или сочетании того и другого.

Как отмечал О.К. Тихомиров, «положение об эмоциональной регуляции деятельности полностью применимо и к изучению мыслительной деятельности» [272, с. 380]. В исследованиях учёного показано, что творческий процесс невозможен без эмоциональной активации. Представители школы О.К. Тихомирова указали на существование двух феноменов, связанных с взаимодействием эмоциональных и интеллектуальных процессов, таких как «эмоциональное обнаружение решения» и «эмоциональное обнаружение проблемы».

Выявлено, что в структуре творческой деятельности эмоции могут выполнять регулирующие и эвристические функции. Эмпирические результаты позволили О.К. Тихомирову предположить, что эмоциональное предвосхищение выступает как первоначальная стадия формирования будущей осознанной цели. С его помощью выделяется определённая область поиска, в которой далее происходит логический анализ. Это означает, что эмоции служат нахождению приблизительной области, в которой может оказаться решение задачи. Иными словами, объект «сканирует» общее пространство возможных решений задачи для того, чтобы найти в нём «перспективные» области. По словам П.А. Анохина, эмоциональные переживания являются своеобразным «пеленгом, который или прекращает поиски, или вновь и вновь организует их» [30, с. 273].

Роль эмоций в процессе постановки задачи отражают результаты следующего эксперимента. Испытуемым предлагались художественные тексты, включающие нелепые утверждения (например, описывалось путешествие по реке, которая поднималась в гору). Требовалось прочесть текст и выполнить различные задания, не связанные с поиском противоречий (найти ошибки, запомнить текст как можно лучше). В опыте регистрировались психофизиологические показатели в момент первоначального чтения и последующего пересказа текста. У части испытуемых, которые сознательно не ставили задачу выявить противоречия и сформулировать их словесно, отмечалось изменение сопротивления кожи в тот момент, когда они читали спорный фрагмент текста. У другой части испытуемых не наблюдалось ни словесного выражения противоречий, ни обнаружения их на эмоциональ-

ном уровне. Когда перед испытуемыми специально поставили задачу найти противоречия в тексте, то частота их обнаружения была выше у тех из них, которые ранее демонстрировали непосредственные эмоциональные реакции на противоречивые места. Таким образом, было обнаружено, что эмоциональная реакция на противоречие подготавливает появление новых мыслительных процессов, ведущих к его выявлению [272].

Эмоции способны стимулировать творческий процесс. По мнению В.Д. Шадрикова, именно эмоция «находится у истоков великих творений искусства, литературы, науки и цивилизации в целом. Эмоция побуждает ум к новым начинаниям, а волю – к упорству» [305, с. 85]. Как отмечает А. Бергсон, «существуют эмоции, порождающие мысль; и изобретение, хотя оно и принадлежит к явлениям интеллектуального порядка, может иметь своей составляющей сферу чувств… Эмоция – это потрясение души» [37, с. 44 – 45]. В этом случае эмоция по отношению к последующим состояниям выступает не как следствие, а как причина. «Эта эмоция может порождать новые идеи. Она суперинтеллектуальна» [305, с. 86].

Начальный этап творчества, как правило, связан с нарастанием внутреннего психического напряжения. Л.А. Китаев-Смык выделяет три вида эмоциональных состояний, «запускающих» процесс творчества. Первый проявляется как душевные муки либо приступы отчаяния из-за якобы бесплодного напряжения в поисках творческих достижений. Продукт творчества ещё не воплощён в произведение, он «тихо барахтается в тине *сердца*» и вызревает там. Тем не менее *«кипятя разум»*, предтворчество неуклонно ведёт человека к цели. В результате многолетних исследований Л.А. Китаев-Смык обнаружил, что «развитие стрессовых трансформаций мышления может привести… к возникновению инсайтных форм мышления». В этом случае «переход от дискурсивно-логического к инсайтному мышлению часто опосредуется стадией мыслительной растерянности, эмоциональной подавленности, иногда переживаниями горя, безвыходности и т.п., что можно рассматривать как стадию псевдоухода от решения стрессогенной проблемы. Такая стадия, как правило, необходима для возникновения мыслительного озарения, инсайтного решения задачи, казавшейся неразрешимой» [125, с. 75]. Второй вид («пустота» в мыслях и чувствах) может расцениваться как проявление стрессовой психической релаксации, которая, снимая эмоциональные нагрузки, готовит мышление к продуктивному творчеству. Третий вид предтворчества проявляется как эустресс, который поднимает эмоциональное напряжение до уровня, необходимого для начала творческого процесса. В этом

случае безотчётная радость, лёгкость и беспечность буквально несут творца к началу акта созидания [125].

Своеобразная самонастройка интенсивности эмоций является стимулом к началу мыслительной деятельности. Подобный акт саморегуляции, по нашему мнению, может быть как непроизвольным («вдруг снизошло вдохновение»), так и произвольным. Не случайно известно множество причуд, магических действий, при помощи которых творческие личности настраивали себя на творчество, создавая определённое эмоциональное состояние [125]. Так, известно, что писатель Владимир Короткевич, приступая к работе, всегда надевал вышитую белорусскую «кашулю». Виктор Гюго брал в руки воронье перо (гусиными ему талантливо творить не удавалось) и всегда садился за один и тот же маленький столик, за которым он написал своё первое удачное произведение.

Согласно полученным эмпирическим данным, психические состояния, сопровождающие творческую деятельность (вдохновение, озарение и т.п.), могут передаваться от одного члена группы к другому путём срабатывания механизма «трансляции творческого эмоционального фона». Подобная взаимная «эмоциональная стимуляция» положительно влияет на активизацию творческого потенциала участников группы, а также на их желание мыслить и действовать нестандартно [314].

Влияние эмоций на социальное мышление и поведение также неоднозначно. При этом аффект может влиять не только на содержание мышления, но и на его процесс, т.е. на то, как люди думают и как они оценивают социальную информацию [348; 369]. В настоящее время установлено, что следствия аффекта для обработки информации могут лучше всего быть поняты в терминах фундаментальной ассимиляции и аккомодации (в терминологии Ж. Пиаже). Аккомодация требует сосредоточения на требованиях внешнего мира, при ассимиляции индивид, реагируя на ситуацию, полагается на укоренившиеся внутренние схемы и способы действий. Соответственно, положительный аффект должен вызывать более ассимилятивный, основанный на схеме, последовательный стиль обработки информации, в то время как отрицательный аффект вызывает в большей мере аккомодативную, противоречивую, основанную на внешних событиях, стратегию [280; 348].

Влияние эмоций на социальное поведение зависит как от особенностей задачи и ситуации, так и от используемой стратегии обработки информации. «Вливание аффекта» оказывается большим, когда для решения сложных, трудоёмких или новых задач требуется более экстенсивная обра-

ботка информации. При этом влияние эмоций на мышление наиболее заметно при выборе эвристической стратегии обработки информации (в том случае, когда человек ориентируется на свои чувства, чтобы сформулировать ответ) или при выборе самостоятельной стратегии, требующей от индивида отбора, кодирования и интерпретации новой информации, а также её соотнесения с хранящимися в памяти знаниями. Самостоятельная обработка информации представляет собой открытую конструктивную стратегию, благодаря которой аффект открывает доступ к соответствующим мыслям, идеям, воспоминаниям, интерпретациям и способствует их использованию. Чем больше человек нуждается в использовании хранящихся в памяти идей и интерпретаций для формирования собственного отклика, тем более вероятно, что на исход окажет влияние аффективно заряженная информация. Подобный эффект наблюдается в том случае, когда люди высказывают суждения о собственных отношениях с близкими.

Аффект может оказывать влияние и на выбор стратегии обработки информации. Обнаружено, что бдительность, постоянное внимание к деталям внешнего стимула, вызываемые плохим настроением, имеют тенденцию уменьшать или вообще упразднять такие ошибки суждений, как фундаментальная ошибка атрибуции [408]. Положительные эмоции часто приводят к схематическому, непоследовательному, эвристическому стилю обработки информации [348]. Иными словами, существует возможность того, что схематическое восприятие «единства» между действующим лицом и действием, приводящее к фундаментальной ошибке атрибуции, провоцируется положительным аффектом и редуцируется отрицательным.

В ситуации спонтанного взаимодействия при использовании открытой, конструктивной стратегии положительный аффект приводит к извлечению более позитивной информации и к более уверенному, оптимистическому поведению, в то время как негативный аффект вызывает негативные воспоминания и способствует необщительному, оборонительному или враждебному поведению [280].

При всей сложности процессов принятия решений лишь незначительная их часть остается сознательной, причём и она «находится под выраженным аффективным влиянием, внешним по отношению к сознающему «Я» [65, с. 377]. Ярким примером этого служит обнаруженный Канеманом и Амосом Тверски *эффект эмоционального обрамления* процессов принятия решений (*framing effect*). Незначительная переформулировка задачи, меняющая эмоциональный контекст условий, способствует тому, что при сохранении формальной структуры задача начинает решать-

ся иначе. В положительном контексте испытуемые готовы быстро зафиксировать выигрыш. В отрицательном – они упорно стремятся избежать проигрыша, при этом рискуя значительно более серьезными потерями. Этот психологический феномен находит подтверждение в работах по поведенческой экономике, анализирующих реальное поведение инвесторов на финансовых рынках. Неожиданной экспериментальной проверкой для него оказались теракты в США 11 сентября 2001 года. Сразу после этих событий эффект эмоционального обрамления временно перестал наблюдаться: даже при положительной формулировке условий испытуемые решали задачу выбора по отрицательному сценарию. Это связано с тем, что перед лицом глобальной угрозы локальные манипуляции эмоционального фона оказались неэффективными [64].

Сила влияния эмоций на мышление во многом зависит от индивидуальных особенностей. К примеру, установлено, что люди, отличающиеся макиавеллизмом, и те, кто очень нуждается в одобрении, менее подвержены влиянию настроения, чем те, кто отличается низкими показателями приведённых выше характеристик. Создаётся впечатление, что и те и другие принимают решение о том, что будут делать, ещё до начала переговоров, тем самым ограничивая возможность открытой обработки информации и случайного вливания аффекта. Лица с низкими баллами по показателю «открытость чувству» также имеют меньшую вероятность оказаться под влиянием аффекта в процессе реагирования на социальную информацию, нежели люди с высокими баллами [280].

Влияние аффекта опосредовано уровнем тревожности личности. Так, лица с низким уровнем тревожности реагируют на аут-группу в соответствии с собственным плохим настроением – в негативной манере. В то же время высокотревожные индивиды обнаруживают противоположный паттерн, соответствующий их большей чувствительности к аверсивному аффекту, и склонность к мотивированной стратегии обработки информации с целью устранения негативизма [366].

Тревожные субъекты, независимо от источника происхождения их тревоги, эмоциональны. В то же время «… у эмоциональных субъектов независимо от того, обусловлена их эмоциональность конституцией или трудными экспериментальными условиями, отмечается высокая энергетическая мобилизация, с трудом поддающаяся контролю и порождающая часто эмоциональные реакции, тогда как у субъектов неэмоциональных или менее эмоциональных наблюдаются лишь приспособительные реакции» [282, с. 181]. Проблема, по нашему мнению, состоит в том, как на-

править мощный поток эмоциональной энергии тревожного субъекта в конструктивное русло – «эмоционального мышления», но не «эмоциональной глупости».

Возникает вопрос о возможности управления аффектом с целью конструктивного влияния на мышление. Существует основание предполагать, что самостоятельная и мотивированная стратегии обработки информации могут стимулировать взаимно компенсирующие когнитивные стратегии, которые совместно рождают динамичную, самонастраивающуюся систему управления настроением. Существующее настроение ведёт к вливанию аффекта до тех пор, пока не достигается пороговое значение негативности. В этот момент люди автоматически переключаются на мотивированный контроль настроения и неконгруэнтные с настроением отклики. Иными словами, благодаря существованию гомеостатического механизма управления настроением, способствующего спонтанному переключению с самостоятельной стратегии обработки информации (вливания аффекта) на мотивированную (контроль аффекта), у нормальных испытуемых чрезвычайное влияние настроения на мышление и суждения является относительно кратковременным и спонтанно обращается вспять. При этом лица с высоким уровнем самоуважения более эффективно управляют своими настроениями [280].

Существует и другая точка зрения, не столько отрицающая мотивирующую силу эмоций, сколько уточняющая её происхождение. П.В. Симонов отмечал, что мотивирующей функцией обладают не эмоции, а стоящие за ними потребности: «…самостоятельная ценность эмоций, их способность мотивировать поведение в любом случае оказывается иллюзией» [252, с. 67]. Тезис о способности эмоций мотивировать поведение «уводит исследователя от необходимости анализа того, что прячется за эмоциями… – от анализа сферы потребностей и мотивов» [252, с. 68]. Эмоции рассматриваются П.В. Симоновым как вторичный продукт скрывающихся за ними потребностей. В свою очередь Е.Д. Хомская также отмечает, что эмоции зависят от потребностей, «становятся как бы их «внутренним зеркалом» [291, с. 52]. Предельно лаконично подобные представления отражены в формулировке С.Л. Рубинштейна, определяющей эмоции как субъективную форму существования потребностей (мотивации) (цит. по: [68]). Иными словами, являясь субъективной формой существования мотивации, эмоции представляют собой итоговую форму её существования [68].

Описывая механизм эмоциональной самомотивации, В.Д. Шадриков достаточно подробно останавливается на взаимосвязи эмоций и мотивации. Известно, что стимулирование всей психической деятельности обеспечивается ретикулярной формацией, которая находится под воздействием эмоций. По мнению ученого, в целом имеет место такая «системная картина»: мотивация побуждает к деятельности; стрессоры, связанные с достижением цели деятельности, порождают определённые эмоции; эмоции воздействуют на ретикулярную формацию, которая обеспечивает активацию структур головного мозга, в том числе реализующих когнитивные процессы [304, с. 58 – 59]. Поэтому не следует отрицать роль эмоций в качестве если не первичного, то, по крайней мере, вторичного мотивирующего фактора.

Особенно ярко мотивирующее действие эмоций проявляется в социальных ситуациях нравственного выбора. Действие ума, особенно в социальном поведении, мотивируется и контролируется моралью. Мораль и совесть, в свою очередь, взаимосвязаны с эмоциями. В этом случае эмоции по отношению к умственным действиям выступают не как следствие, а как причина: эмоции могут порождать новые идеи [304].

Итак, согласно данным эмпирических исследований и клинических экспериментов, в частности [125; 172; 269; 270], осуществление эффективного или удовлетворительного процесса принятия решения невозможно, если мысль лишена эмоционального подкрепления. При этом следует объективно оценивать роль эмоций в процессе интеллектуальной деятельности, поскольку, по мнению И. Васильева, в настоящее время «недооценка роли эмоций в познании сменилась прямо противоположной позицией – переоценкой этой роли» [61, с. 58].

Исходя из сказанного выше, можно предположить наличие в структуре эмоционального интеллекта эмоций, «самомотивирующих» когнитивную деятельность, связанную с выражением, распознаванием, пониманием эмоций и управлением ими [11].

Понимание (осмысление) эмоций

Вопрос о том, что представляет собой понимание как таковое, является сложным. У представителей отечественной психологии существует следующее его определение: понимание – один из видов сложной мыслительной деятельности, которая состоит в раскрытии подлинных связей и отношений, существующих между явлениями объективного мира, в появлении к ним того или иного отношения [131; 240; 255].

Следует иметь в виду, что понимание отличается от объяснения [240]. Оно основывается на объяснении, интерпретации, но не сводится к нему. Согласно М.М. Бахтину, понимание «есть видение смысла, но не феноменальное, а видение живого смысла переживания и выражения, видение внутренне осмысленного, так сказать, самоосмысленного явления. Критерий здесь не точность, а глубина проникновения. Здесь познание направлено на индивидуальное» [35, с. 9].

Вслед за В.П. Зинченко, укажем наиболее важные значения слова «понимание»: 1) способность осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь; 2) то или иное толкование чего-нибудь; 3) когнитивный процесс постижения содержания, смысла, который может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или непроизвольным и интуитивным [110]. Понимание эмоций рассматривается нами и как способность, и как когнитивный процесс постижения их содержания.

Как полагает В.Д. Шадриков, понять человека – значит понять его духовный мир. Это возможно в том случае, если собеседники имеют духовное сходство [305]. Иными словами, чем богаче содержание духовного мира человека, тем лучше он понимает других людей. И наоборот, чем большее число людей вмещает человек в рамки своего понимания, тем богаче его духовный мир.

Необходимым компонентом понимания другого человека является понимание его эмоций и чувств. Важность такого понимания обусловлена тем, что эмоциональные реакции, будучи тесно связанными с мотивационной и ценностно-смысловой сферами личности, являются безошибочными индикаторами истинного отношения человека к происходящему. Понимание эмоциональных состояний способствует оптимизации общения, является необходимым моментом осознания и оценки своих личностных качеств и поступков через призму общественных ценностей [147].

В ряде исследований в качестве необходимого условия понимания психических состояний других людей рассматривается формирование в онтогенезе «модели психического», обозначаемого в современной западной литературе как *«theory of mind»*. «Модель психического» рассматривается как целостная многоуровневая система ментальных феноменов (внимания, мышления, воображения и других), которая имеет определённую многомерную структуру и иерархическую организацию [250]. Имея эту модель, человек обладает способностью к пониманию внутреннего мира и формирует представление о таких «невидимых» аспектах реальности, как

психические состояния – собственные и других людей. Развитие «модели психического» необходимо для социального понимания и коммуникации, ведь чаще всего люди описывают собственное и чужое поведение именно в терминах психических состояний.

Эмоции и чувства достаточно сложны для понимания, поскольку у каждого человека они возникают из индивидуального смыслового контекста, а в дальнейшем включаются в него в качестве основных компонентов его содержания. Существование такого индивидуального контекста может затруднить понимание переживаний другого человека.

Наиболее действенным способом преодоления границ между индивидуальными смысловыми контекстами партнёров по общению является эмпатия. Она представляет собой сложный аффективно-когнитивный процесс понимания переживаний другого человека, осмысления его внутренней жизни [141]. В рамках аффективно-когнитивного подхода к трактовке эмпатии она практически отождествляется с пониманием эмоций.

Так, А.А. Бодалёв и Л.А. Петровская рассматривают эмпатию как способность понимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений. С точки зрения В.П. Морозова, А.Г. Васильевой, Хр. Живковой, эмпатия – это способность к пониманию эмоциональных состояний другого или способность к эмоциональной идентификации. Близки к приведённым выше определения эмпатии у сторонников когнитивного подхода: эмпатия – это способность индивида распознавать эмоциональные состояния другого (С.А. Ершов, А.И. Макеева), способность индивида к адекватной интерпретации выразительного поведения другого (В.А. Лабунская) [141].

Эмпатические способности В.А. Лабунская, Ю.А. Менжерицкая и Е.Д. Бреус определяют как социально-психологическое свойство, состоящее из ряда способностей:

- эмоционально реагировать и откликаться на переживания другого;

- распознавать эмоциональные состояния другого и как бы переносить себя в его мысли, чувства, действия;

- давать адекватный эмпатический ответ (вербального, и невербального типа) на переживания другого, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого [141].

Полный эмпатийный процесс представляет собой цепочку из трёх звеньев: сопереживание – сочувствие – внутреннее содействие. Каждое звено этого процесса выполняет определённую функцию. Сопереживание, в основе которого лежит идентификация, является эмоциональным откли-

ком на переживания другого. Проявление сочувствия предполагает когнитивную ориентацию в ситуации, которая в свою очередь актуализирует различные формы содействия, сначала внутреннего, а затем, при определённых условиях, и внешнего [265]. Иными словами, эмпатия предполагает наличие развитых способностей к различению эмоций и к эффективной обработке информации, которую они содержат.

По мнению Т.М. Кумсковой, успешность решения задачи на понимание эмоций зависит от следующих факторов: 1) осознания переживаний; 2) называния, обозначения эмоции, состояния; 3) отвлечения от собственно переживаний и переключения на причину эмоции, предмет переживания; 4) выделения значимых качеств, свойств объекта; 5) осознания мотива. Данный автор выделяет следующие формы понимания эмоций: идентификация (понимание-узнавание), интерпретация (понимание-гипотеза), создание целостной структуры понимания (понимание-объединение) [137].

Немецкий психолог А. фон Канитц различает несколько уровней эмоциональной сознательности, которые плавно переходят друг в друга:

- чувственная слепота / алекситимия;
- физическое ощущение (например, жар, возбуждение);
- рудиментарное восприятие (предполагаемое / неопределённое / неназванное чувство);
- *языковой барьер*;
- ясно осознаваемые чувства, которые могут быть дифференцированы и описаны;
- осознание причин собственных чувств и возможность их сформулировать [117].

Таким образом, высшим уровнем осознания эмоций является не только правильная идентификация эмоционального переживания и умение его описать, но и понимание причин его возникновения и контекста.

Поскольку понимание эмоций состоит в отчётливой фиксации своего эмоционального состояния, в возможности выразить его в знаковой форме [138], то оно связано с вербализацией эмоций. При этом переживание эмоции и её называние (определение) являются различными феноменами, которые могут быть эмпирически разведены. Называние (определение) эмоции рассматривается как результат конструктивных процессов, которые трансформируют перцептивные переживания во внутренний опыт, модифицируя эти переживания.

Можно выделить три основные функции называния эмоций: закрепление опыта, межличностная коммуникация, эмоциональная экспрес-

сия [290]. Если эмоция осознается в достаточной степени, то она поддается категоризации (обозначению, называнию) [40].

Для того чтобы назвать эмоцию, необходимо иметь достаточно богатый эмоциональный тезаурус. Содержание эмоционального словаря, во-первых, зависит от представленности данной эмоции в языке. Эмоция в большей или меньшей мере представлена в языке в зависимости от того, насколько важной и желательной она считается в той или иной культуре [290]. Национальный язык в свою очередь в определённой степени формирует окружающую реальность. Это означает, что мы можем быть слепы к явлениям или концепциям, для которых у нас нет слов. К примеру, на Таити отсутствует слово для выражения эмоции печали. По этой причине мать, потеряв ребёнка, воспринимает слёзы и своё физиологическое состояние как болезнь, не связывая это с душевной болью [290]. В итальянском языке существует слово *fiero*, обозначающее удовольствие от встречи со сложной задачей [83]. При этом название для такой эмоции не обнаружено ни в английском, ни в белорусском, ни в русском языках (интересно, характерна ли подобная эмоция для представителей этих национальностей). В английском языке нет понятия, соответствующего русскому слову «злорадство» [179]. В японском языке есть слова, обозначающие такие эмоции, как страстное влечение к отсутствующему любимому; чувство, ассоциирующееся с тем, что мы видим другого человека, достойного похвалы, который преодолевает препятствия; они не имеют точного английского перевода [179]. Эмоция, обозначенная в русском языке словом «отчаяние», имеет ряд оттенков в белорусском языке: «роспач», «адчай», «паняверка».

Во-вторых, богатство эмоционального тезауруса ребёнка зависит от эмоционального словаря значимых взрослых, в первую очередь родителей. Согласно материалам культурно-исторических исследований, в более ранние периоды и взрослые, и дети могли выражать свои чувства свободнее, а наличие значительного эмоционального материала для анализа и внимание к нему способствовало более эффективному пониманию переживаний. Известно, что одной из важнейших черт средневекового человека была выраженная эмоциональность [307].

У современного человека наблюдается редукция эмоционального словаря. Возможно, это связано с запретом на выражение тех негативных эмоций у детей, которые взрослые считают неудобными и недопустимыми. Отметим, что с середины прошлого века взрослые пытаются насильственным образом очистить мир ребёнка от отрицательных эмоций, неприятных

ощущений и переживаний. Наиболее здоровым аффектом считается радость, поэтому её проявления всячески стимулируются путём быстрого переключения ребёнка от слёз и неприятных переживаний. Родители нечасто говорят с ребёнком об эмоциональной жизни. Взрослым редко приходится заниматься тонкой дифференциацией эмоций в повседневной жизни.

Причина снижения внимания к внутренним событиям, возможно, заключается в культурных нормах, ограничивающих проявления эмоциональной жизни. «В ходе длительного и планомерного контроля над сознанием людей в него были введены парадигмы, блокировавшие глубокое чувствование. Одна из них гласит: «Чувствовать не надо, это приведёт к боли…». Человек думает, что если разрешить себе испытывать чувства, то скорее всего придут отрицательные, нехорошие, и он перестанет нравиться другим людям» [218, с. 230].

Невнимание к эмоциональной жизни приводит к печальным последствиям. Известно, что, когда родители способны распознать негативные эмоции своих детей и помогают им справиться с ними, то у детей со временем это приводит к более эффективной регуляции своих эмоций, что выражается в более позитивном поведении [83]. В свою очередь, бедность и недифференцированность эмоционального словаря матери ведёт к формированию у ребёнка особого типа сознания и мышления, в котором эмоциональная жизнь представлена незначительно.

Распознавание и понимание смысла эмоций является проблематичным для личностей с выраженной алекситимией. Термин «алекситимия» («чувство без слов») был введён американским психиатром П. Сифнесом в 1968 году, хотя явление, стоящее за ним, было известно медикам и раньше (например, J. Ruesch, 1948) (цит. по: [286]).

Алекситимия ассоциировалась с многочисленными клиническими нарушениями, включая психосоматические расстройства, депрессию, пограничные личностные расстройства, проблемы в межличностных отношениях [507].

Замечено, что многие пациенты психосоматической клиники мыслят утилитарно, в конфликтных и стрессовых ситуациях имеют тенденцию больше действовать, а не разъяснять, затрудняются в поиске подходящих слов и символических средств для описания своих эмоциональных состояний, с трудом различают чувства и телесные ощущения, акцентируют внимание на внешних событиях, а не на внутренних переживаниях (J. Ruesch, 1948; P. Marty, 1963) (цит. по: [286]).

Существует несколько объяснений алекситимии и её роли в возникновении психосоматических заболеваний. Среди них модель «отрицания» и модель «дефицита». Первая из них подразумевает глобальное отрицание аффектов. Если рассматривать отрицание как вид психологической защиты, теоретически можно допустить обратимость защитного процесса с последующим исчезновением как синдрома алекситимии, так и психосоматических симптомов. Однако клинический опыт свидетельствует о том, что у большинства больных алекситимические проявления необратимы.

Согласно модели «дефицита» у больных наблюдается не отрицание, а отсутствие функций, связанных с обработкой эмоциональной информации, а также и ментального аппарата, который лежит в их основе. Неспособность больного алекситимией осознать свои эмоции приводит к их вытеснению. Накопление телесных проявлений, которые не получили эмоциональной разрядки, способствует психосоматическим расстройствам.

Таким образом, алекситимия на психологическом уровне является аналогом соматизации – на физиологическом уровне [132].

Из физиологических причин алекситимии назовём возможное блокирование импульсов между левым и правым полушарием в мозолистом теле или нарушение связи между лимбической системой и высшей кортикальной активностью [320; 457]. По мнению В.В. Бойко, причина алекситимии заключается в том, что временно или постоянно нарушены энергодинамические отношения между эмоциональными программами и интеллектом, который контролирует их действия. Эмоции, таким образом, не обладают достаточной энергией, чтобы «включить» интеллект, а интеллект не способен эффективно перерабатывать эмоции [49]. В целом вопрос о происхождении алекситимических черт остаётся открытым: неизвестно, является ли алекситимия результатом врождённых дефектов, результатом биохимического дефицита или задержки в развитии.

Существенными когнитивно-аффективными особенностями алекситимического конструкта являются:

- трудности в идентификации и описании своих чувств;
- неспособность к дифференциации чувств и телесных ощущений;
- недостаток воображения, ригидность и конкретность [249];
- фокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях [49];
- формальность, бездушность, гипернормативность [54];
- высокий уровень депрессии и истерии [286].

Алекситимия может быть «первичной», являясь устойчивым свойством несколько «инфантильной личности», или «вторичной», возникшей вследствие перенесения тяжёлой травмы или психосоматического заболевания. Первичная алекситимия необратима вследствие серьёзных эмоциональных нарушений. Вторичная алекситимия обычно обратима: её можно преодолеть посредством психотерапии, побуждая пациента наблюдать и выражать свои эмоции.

Используя две описанные выше модели: «отрицания» и «дефицита», Дж. Немиах (J.C. Nemiah) объясняет происхождение первичной и вторичной алекситимии.

Как уже отмечалось, если рассматривать отрицание как психологическую защиту, можно допустить обратимость защитного процесса и дальнейшее исчезновение алекситимии и психосоматических симптомов. В этом случае можно говорить о «вторичной», обратимой, алекситимии. Между тем у многих больных с психосоматическими нарушениями алекситимические проявления становятся необратимыми, несмотря на постоянную интенсивную терапию. Для пациентов с «первичной» алекситимией соответствующей является модель «дефицита», которая предполагает не опосредованное символизацией деструктивное воздействие инстинктивных потребностей и фантазий на психосоматику (цит. по: [286]).

«Чувство без слов» встречается не только у больных, но и у здоровых людей. Следует иметь в виду, что это не «мотивированное забывание», которое объясняется вытеснением или отрицанием и проявляется, к примеру, в оговорках. Алекситимию необходимо отличать от психической нечувствительности, которая может развиваться как активный мотивационный процесс вследствие тяжёлой психической травмы и угрожает изоляцией, дезинтеграцией и депрессией. Не следует отождествлять её и с теми поведенческими проявлениями, которые характеризуют сходные разновидности таких психиатрических синдромов, как аффективные нарушения при вялотекущей шизофрении, и от такого типа операционного мышления, которое свойственно для малограмотных и не развитых в интеллектуальном плане людей.

Те проявления, которые классифицируются как алекситимия, в некоторых случаях могут быть культурной или субкультурной характеристикой. Проявления алекситимии могут быть и приобретёнными, поскольку сдержанность в проявлении эмоций нередко приветствуется в обществе. Алекситимическим проявлениям могут способствовать нарушения процес-

са идентификации с окружающими, отсутствие адекватного эмоционального контакта с другими вследствие низкого уровня социальной компетентности (неумения представить себя на месте другого человека, неспособности понять его переживания). По этим причинам алекситимию можно считать социальной болезнью. Формированию алекситимии способствуют стереотипы поведения людей в социуме, которые объединяются представлениями о стандартах так называемого «депрессивного общества» [286].

Интересный пример алекситимии был обнаружен в произведении В. Шекспира «Гамлет». Главный герой много говорит, спорит с собой. Однако в противоположность назначению языка как носителя смыслов, выражающих намерения, желания и чувства человека, высказывания Гамлета не приводят к лучшему взаимопониманию и гармонизации отношений. Слова, по сути, заменяют ему межличностные отношения. Причиной неспособности (или страха) к близким эмоциональным отношениям является то, что в раннем детстве отец и сын не имели возможности или желания открыто выражать свои чувства и потребности с помощью значимых слов. Чувство стыда перед отцом в дальнейшем было перенесено на отношения с окружающими [417].

Логично предположить, что уровень алекситимии будет ниже у людей, имеющих обширный опыт проработки эмоций, а также получивших профессиональное образование, в процессе которого индивид специально обучается умению распознавать и понимать чувства и эмоции. В ряде исследований (например, [5]) установлено, что женщины лучше оперируют эмоциональной информацией, нежели мужчины, что позволяет выдвинуть гипотезу о преобладании алекситимии у представителей мужского пола. Однако в исследовании Ю.А. Солобоевой ни одна из указанных выше гипотез не подтвердилась. Средние показатели уровня алекситимии у студентов театрального и технического вуза оказались приблизительно одинаковыми. При этом в женской выборке уровень алекситимии несколько выше, чем в мужской [259].

Проблема психологических предпосылок алекситимии, как мы видим, требует дальнешего исследования.

Даже при отсутствии алекситимии у человека с достаточно развитым тезаурусом эмоций существует вероятность ошибки: неправильного обозначения эмоций, «наклеивания» на них «ярлыков», не соответствующих реальности. Так, чувство тревоги может называться отчаянием или разочарованием, волнение – страхом. Кроме того, большинство эмоциональных явлений появляются в результате переживания целого «букета» эмоций, и

давая им какое-то одно определение, мы делаем акцент лишь на одном аспекте этого «букета».

Можно утверждать, что вполне психически нормальный, но не имеющий навыка вербализации эмоций индивид в известной мере подвержен алекситимии. Повышенный уровень алекситимии свидетельствует о проблемах в эмоционально-интеллектуальной сфере и является противопоказанием для профессиональной деятельности в области общения. Последнее вполне понятно. Человек, который затрудняется в обозначении собственных эмоциональных состояний, вряд ли сможет вербализовать эмоциональные состояния и свойства партнёров.

Адекватно расшифровать эмоциональный сигнал партнёра означает уловить в нём именно тот смысл, который в него был вложен. Это умение зависит от следующих условий:

- личность должна иметь достаточный опыт общения с людьми разного возраста, разного психического склада, культуры, разных национальностей. В формировании способности к пониманию эмоций большое значение имеет тесный контакт человека с домашними животными;

- наличие значительного объёма оперативной эмоциональной памяти позволяет запоминать характер и оттенки эмоций партнёра непосредственно в момент общения;

- важно не приписывать эмоциям партнёра оттенки, которые в них на самом деле отсутствуют. Причинами подобного рода искажений может являться «шум» в виде настроений или привычных эмоций, дефекты оперативной эмоциональной памяти, отношение к партнёру, психические отклонения у воспринимающего. К примеру, лица с параноидальным типом личности склонны интерпретировать мотивы поведения окружающих как злонамеренные. При таком подходе к людям радость легко отождествить со злорадством;

- чем больше опыт профессионального общения с определённой категорией людей, тем доступнее расшифровка эмоциональных состояний субъектов профессиональной деятельности [49].

В рамках представлений об эмоциях Пермской психологической школы восприятие эмоций понимается как их осознание, осмысление через опору на определенные источники информации о переживаемых эмоциях, как собственных, так и другого человека. По мнению представителей данной школы, человек, «целостно воспринимая и осознавая эмоцию, регистрирует ее экспрессивные проявления, вместе с тем опирается на физиологические изменения, связанные с эмоциональными переживаниями, соот-

носит эмоцию с ситуацией ее возникновения, на основе чего категоризует ее» [59, с. 220]. При этом можно воспринимать эмоции другого человека с двух позиций:

1) внешнего наблюдателя (осознавая внешние проявления эмоций, ситуацию их возникновения, осознавая эмоцию как отношение к внешним объектам и явлениям);

2) внутреннего наблюдателя (осознавая динамичность, изменчивость, длительность протекания эмоций, амбивалентность эмоций, интенсивность эмоционального переживания, типичность эмоций, повторяемость их в опыте переживаний, причины эмоций, способ восприятия).

Иными словами, опираясь на экспрессивные проявления эмоций другого человека при их восприятии либо на ситуационные характеристики, субъект воспринимает чужие эмоции с позиции внешнего наблюдателя. В то же время опираясь на собственный опыт переживаний, делая заключение об эмоциях другого на основе осознания причин эмоций и их различных характеристик (интенсивности, амбивалентности и др.), человек в большей мере склонен использовать стратегии восприятия эмоций с позиции внутреннего наблюдателя [59].

В исследованиях А.Ю. Бегфельда [38 – 40] были обнаружены весьма неожиданные особенности восприятия (понимания) эмоций другого человека. Оказалось, что воспринимающий получает знание о качестве эмоций других людей прежде всего с позиции внутреннего наблюдателя, в некотором смысле отождествляя переживаемые другим человеком эмоции с собственными. Внешние проявления эмоций оказываются для воспринимающего субъекта вторичными по значимости. Среди внешних признаков наиболее значимы для познания эмоций другого человека речевые и звуковые средства экспрессии, а также выразительные движения, поза, эмоциональные действия.

При восприятии чужих эмоций субъект испытывает значительные трудности с их вербализацией. Это подтверждается тем, что на вербальном уровне эмоции других людей не представлены в сознании практически у 50 % испытуемых от их общего числа. Диапазон осознаваемых субъектом эмоций другого человека представлен в большей мере базовыми эмоциями.

Интересно, что по мере овладения профессиональным знанием у студентов-психологов и филологов сохраняется тот же обыденный образ эмоций других людей, который складывался у них до систематического изучения психологии. И напротив, у математиков происходят некоторые изменения в характере восприятия эмоций других людей. Данный факт, по мнению А.Ю. Бегфельда, свидетельствует о том, что опыт познания эмо-

ций другого человека, который получают студенты-математики, в некоторой степени трансформируется под влиянием профессионального знания, в том числе психологического [39].

Чем выше эмпатийность субъекта, тем в большей мере он склонен воспринимать эмоции другого человека с позиции внутреннего наблюдателя. И напротив, чем ниже эмпатийность воспринимающего, тем выше в восприятии чужих эмоций он ориентирован на их внешние проявления.

Преобладание фрустрационных эмоций (гнева, разочарования) при описании и категоризации позволяет предположить, что данный класс эмоциональных явлений в большей мере доступен осознанию и вербализации [59].

Сходные результаты были получены М.С. Курчаковой. Ею установлено, что больные с депрессивными расстройствами позже начинают опознавать эмоцию горя (у них повышен порог опознания) и дольше продолжают ее замечать при постепенном уменьшении признаков ее выражения (понижен порог исчезновения). У больных с тревожно-фобическими расстройствами повышен порог опознания эмоции страха. Это объясняется следующим образом. При опознании выражения лица испытуемые сравнивают его с неким «внутренним эталоном» эмоционального состояния, и лишь когда это выражение начинает соответствовать эталону, принимается решение о наличии состояния. Порог опознания эмоционального выражения соответствует моменту «принятия решения» о совпадении с эталоном, однако поскольку у больных в депрессивном состоянии образ эмоции горя весьма интенсивен, то и пороги принятия решения увеличиваются. Таким же образом можно объяснить особенности восприятия эмоции страха у больных с тревожно-фобическими расстройствами. При движении в обратном направлении, от четко выраженной эмоции к ее исчезновению, установка на восприятие эмоции сохраняется тем дольше, чем более эта эмоция соответствует эмоциональному состоянию обследуемого, поскольку при этом снижаются пороги исчезновения [139].

Осознанная регуляция эмоций

Умение управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих – важный фактор эффективности деятельности. К примеру, результаты эмпирических исследований, проведённых в украинской высшей школе, свидетельствуют о том, что при переживании положительных эмоций во время учебных занятий работоспособность студентов повышается на 30 – 40 %, а эмоциональность лежит в основе около 30 % факторов, которые формируют отношение студентов к лекциям [66, с. 47].

Как отмечает Б.М. Величковский, первоначальный аффект может быть ослаблен и даже полностью изменён под влиянием метакогнитивных процессов [65].

Способность к управлению эмоциями является важным показателем уровня развития ЭИ в целом. Развитой форме эмоционального интеллекта соответствует, по мнению О.И. Власовой, «знание о том, как изменить своё негативное настроение на позитивное» [69, с. 65]. И хотя «эмоционально одарённая» личность способна свободно выражать свои переживания, она всегда чувствует, когда такое поведение будет неуместным и может удержать себя от неуправляемого всплеска эмоций. Индивид с высоким уровнем ЭИ берёт на себя ответственность за собственное эмоциональное состояние» [69, с. 232].

Согласно данным Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги, у испытуемых с низким уровнем эмоционального интеллекта негативные эмоции, которые они переживали в прошлом, продолжают доминировать в мыслях и обусловливают общее негативное отношение к событиям в окружающей действительности. У данных испытуемых, таким образом, на низком уровне находится умение усиливать собственные позитивные эмоции и использовать их как основу для самомобилизации к развитию позитивного отношения к жизни, что означает низкий уровень осознанной саморегуляции эмоциональных переживаний. Авторы допускают, что с повышением уровня эмоционального интеллекта возрастает уровень способности избавляться от негативных эмоциональных состояний и контролировать их возникновение [196].

Управлению собственными эмоциями предшествует их познание. Для того чтобы управлять собственными эмоциями, необходимо знать, «как они устроены, какие душевные процессы их порождают и почему они продолжают существовать даже тогда, когда мы хотим от них избавиться» [213, с. 323].

Управление эмоциями и чувствами предполагает в первую очередь их осознание и контроль над формой их проявления.

Осознание эмоции помогает установить ту или иную степень контроля над эмоциональным процессом, как это бывает, когда человек сознательно решает сдержать или подавить мимическое выражение эмоции. Само это решение и последующее подавление (или ослабление) эмоциональной экспрессии может снизить интенсивность субъективного переживания эмоции. Человек сам инициирует и поддерживает когнитивную или моторную деятельность, необходимую для подавления экспрессивного компонента эмоции, и эта деятельность путём обратной связи устраняет само субъективное переживание эмоции [112]. Контроль эмоций, т.е. способ-

ность предвидеть их развитие и понимать факторы, от которых зависит их сила, продолжительность и последствия, возможен именно на уровне осознания. «Синтез эмоции и мышления особенно чётко прослеживается при осознании чувств, ибо мы не просто чувствуем – чувство осознаётся нами как ревность, гнев, обида, оскорбление» [76, с. 228].

Исследователь Я. Рейковский предлагает различать *два вида осознания эмоций*:

- проявление достаточно обособленного и организованного процесса, влияющего на протекание деятельности и переживаемого субъективно, когда человек знает, что он нечто переживает и что это переживание явно отличается от предыдущих;

- собственно осознание, которое заключается в знании о своём состоянии, выраженном в словесных (знаковых) категориях [230].

Характерной особенностью собственно осознания является «включение полученных сигналов в систему информации (о себе, о мире, об эмоциях), упорядоченную и организованную соответственно социально выработанной и организованной индивидом системе значений» [230, с. 53]. Этот вид осознания лежит в основе процессов контроля над эмоциями.

Степень осознанности эмоций может быть различной. Полное осознание эмоционального процесса предполагает как исчерпывающую характеристику самой эмоции, так и понимание связей между эмоцией и вызвавшими её факторами, с одной стороны, и эмоцией и действиями, к которым она побуждает, с другой. Итак, под осознанием эмоций мы будем понимать:

- отчётливую фиксацию человеком своего состояния, создающую возможность управления и контроля над этим состоянием;

- способность выразить данное состояние в знаковой форме.

В то же время некоторые эмоциональные явления могут не осознаваться. Среди них: эмоциональные процессы, которые возникли и формировались в раннем детстве; ставшие привычными чувства к людям, с которыми имеется тесная связь; эмоциональные реакции и состояния, не принимаемые (осуждаемые) в данной культуре; слабые или недостаточно организованные эмоции [138; 230].

Эмоциями невозможно управлять напрямую, однако это можно сделать опосредованно: через объект, потребность, знак. По этой причине управление эмоциями невозможно без их осознания и вербализации. Начальный момент управления чувством – это расщепление монолитного недифференцированного аффекта (Я-чувство) на субъекта и его чувство,

точнее говоря, это вычленение чувства в качестве отдельного объекта, а не свойства внешнего мира («Я испытываю страх, удовольствие», а не «Мир страшен либо приятен») [274]. Первый этап предполагает осознание себя как субъекта переживания и осознание наличия этого переживания как объекта анализа. По мнению Л.С. Выготского, мы можем «противопоставить себя своим переживаниям не в качестве духовно действующей личности, а в качестве простого зрителя, и тогда переживания становятся для нас содержаниями нашего восприятия» [73, с. 152].

Следующий за осознанием этап управления эмоциями, связанный с пониманием эмоций, обозначается как называние. Вербализация собственного эмоционального состояния играет двоякую роль: с одной стороны, информирует нашего партнёра о переживаемых нами чувствах и снижает его напряжение, с другой – помогает регулировать собственное эмоциональное напряжение, т.е. будучи названным, эмоциональное переживание утрачивает свою интенсивность и власть над человеком.

Выразить эмоции на вербальном уровне позволяет употребление так называемых «Я-посланий» из трёх компонентов, например: *я чувствую (признательность, обиду, разочарование)*. Существует также несколько путей вербального выражения уровня интенсивности эмоций:

- усилить чувства при помощи модификатора («Я *совершенно* счастлив». «Я *очень* несчастен»);

- выбрать специфические слова из континуума данной эмоции («Я чувствую … *раздражение … злость … гнев*);

- оценить силу эмоции по десятибалльной шкале («Я чувствую себя расстроенным *на два балла*»).

Интересно, что практически каждая выделяемая в психологии базовая эмоция представлена в языке как минимум двумя терминами, различия между которыми можно трактовать с точки зрения присутствия или потери произвольного контроля. Возможность контроля снижается при увеличении интенсивности эмоций, когда радость переходит в экстаз, гнев – в ярость, а страх – в панику [65].

Преднамеренное обращение к эмотивам в речи может вызвать в психике говорящего то эмоциональное состояние, знаками которого являются использованные эмотивы. Примером такого эмоционального сдвига в психике индивида является случай, когда человек гневными словами может сам себя «распалить» до потери контроля над своими поступками. Таким образом, само значение слова может регулировать или саморегулировать

эмоциональное состояние и поведение индивида. Этим объясняется так называемая магия слова и его прагматика [306].

Следующий этап управления эмоциями состоит в расширении или ограничении потока эмоциональной информации. Так, защитная, ограничивающая эмоциональный опыт стратегия сопровождается мыслями типа «Не думай об этом», «Это не заслуживает моего внимания», «Я не реагирую». Напротив, такие мысли, как «Узнай об этом больше», «Открой себя для этого чувства» и т.д., свидетельствуют об открытости сознания для потока эмоциональных переживаний. Когда человек предпочитает стратегию открытости эмоциональным событиям, то он способен проявлять эмпатию в большей степени, чем если бы механизм управления эмоциональным опытом действовал в направлении его ограничения [458].

Когда указывается на необходимость управления эмоциями, речь не идёт о тотальном подавлении отрицательных эмоций и, как следствие, усилении интенсивности эмоций положительных. В этом нет жизненной необходимости: как по психологическим, так и по физиологическим причинам.

Эмоциональные вспышки не всегда пагубны для взаимоотношений. Иногда они приносят определённую пользу, если не затягиваются надолго и не сопровождаются взаимными, а особенно публичными, оскорблениями. Однако эмоциональная холодность никогда не принесёт взаимоотношениям пользы. Она неприятна в социально-ролевом и деловом общении как демонстрация равнодушного отношения к происходящему, а в интимно-личностном общении – просто недопустима, поскольку уничтожает саму возможность взаимопонимания между близкими людьми [80].

В реальной жизни управление эмоциями осуществляется не на уровне внутреннего переживания, а на уровне внешнего проявления эмоций [138]. Однако привычка подавлять экспрессивные проявления негативных эмоций приносит вред психическому и физическому здоровью. Выявлено, что люди, склонные к переживанию отрицательных эмоций, за счёт более высокой степени контроля эмоциональной экспрессии значительно реже выражают отрицательные эмоции, «маскируя» свои переживания экспрессией положительных эмоций [215]. Если выражение эмоций ограничивается (например, воспитанием или социальной ролью), то через некоторое время человек станет ощущать их менее отчётливо, может «разучится» чувствовать [117].

Запрет на эмоции делает бессмысленной и неэффективной рефлексию, которая является главным средством человеческого самопознания и саморегуляции, имеющим интеллектуальную природу [109]. Только при понимании своих реальных чувств возможен по-настоящему эффективный

самоанализ [290]. В противном случае человек всё дальше уходит от самого себя, от своих проблем и противоречий, которые презентируются ему в его переживаниях, вследствие чего его выборы и решения оказываются ложными. Избегая сильных эмоций, отмечал А. Маслоу, мы приходим к десакрализации большей части личных ценностей, к чрезмерной интеллектуализации собственной жизни [281].

В то же время в пользу подавления эмоций можно привести и положительный аргумент. Этот способ регуляции эмоций позволяет улучшить самочувствие и повысить адаптивные способности, необходимые для последующего изменения установок и решения проблем. Убежденность человека в том, что он может хотя бы частично управлять своими чувствами, способствует чувствам защищенности и благополучия [244].

Говоря об управлении эмоциями, психологи отмечают необходимость не контроля отрицательных эмоций как непосредственных, достаточно кратковременных, неприятных переживаний, но изменения эмоций, способствующих повышению психологической энтропии [112], «неуместных» [308], «деструктивных» [83].

Под «неуместными» понимают те эмоции, которые мешают достижению разумного баланса между краткосрочным и долгосрочным гедонизмом. Например, «уместно в чужом и сложном мире быть испуганным, осторожным, бдительным, чтобы можно было предпринять любые шаги, необходимые для реальной защиты. Однако тревога или чрезвычайная озабоченность являются неуместными эмоциями, так как они основаны на иррациональном мышлении или на безумных убеждениях и могут препятствовать достижению целей» [190, с. 315]. Эмоции рассматриваются как уместные, если в их основе лежат рациональные установки, которые не блокируют возможность эффективного действия и достижения фундаментальных и первичных целей. Интересно, что не только отрицательные, но и положительные эмоции могут быть неуместными. Так, люди могут чрезмерно гордиться, когда их хвалят, потому что у них сформировались абсурдные установки относительно потребности в одобрении окружающими.

К деструктивным эмоциям относят те из них, которые приносят вред нам самим или другим людям. Данные эмоции искажают восприятие реальности, препятствуют духовному прогрессу. Деструктивные эмоции мгновенно нарушают спокойствие, упорядоченность и равновесие ума, в то время как конструктивные усиливают это равновесие [83]. При таком подходе в определённых ситуациях оттенок неконструктивности приобретают также и положительные эмоции. Например, любопытство может способствовать не

только художественному творчеству, но и сексуальному насилию, а эмоция радости может приводить к снижению продуктивности мышления.

Общим для «неуместных» и «деструктивных» эмоций является то, что они возникают вследствие неправильного когнитивного представления ситуации. Неправильное восприятие часто возникает как результат определённых ожиданий [205]. Рассогласование ожиданий и реальности, действия и результата вызывает неприятные переживания: к примеру, надеяться – значит быть недовольным тем, что есть здесь и сейчас, и иметь необоснованные ожидания по поводу развития ситуации. Чем значимее наши ожидания, чем больше желаний воплощено в них, тем сильнее реакция на рассогласование с реальностью.

Из вышесказанного следует, что для управления данными эмоциями достаточно исправить ошибку в когнитивной оценке ситуации [205; 210]. Нужно избавиться не от эмоций, которые сами по себе не могут быть хорошими или плохими, а лишь от неведения и неправильного восприятия.

Анализ психологической литературы позволяет выделить, по крайней мере, два способа управления эмоциями: контроль интенсивности эмоций и управление их экстенсивной составляющей – эмоциогенными ситуациями [16].

Способы контроля интенсивности эмоций при помощи когнитивной регуляции предполагают использование внимания и мышления для подавления нежелательной эмоции и установления контроля над нею [112]. Они достаточно разнообразны:

- *отключение* (отвлечение) заключается в умении думать о чём угодно, кроме эмоциогенных обстоятельств, оно требует волевых усилий. Как способ устранения отрицательных эмоций отвлечение использовалось ещё в лечебных заговорах;

- *переключение* связано с направленностью сознания на какое-нибудь интересное дело или на деловую сторону предстоящей деятельности. Интересный пример управления эмоциями другого человека приводится в монографии Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект»[421]. Человек с высоким уровнем ЭИ, по оценке Д. Гоулмана, общался с другим индивидом, испытывающим эмоцию гнева. Успех в общении был достигнут благодаря тому, что первый его участник сумел отвлечь внимание своего собеседника от предмета гнева, переключив беседу на альтернативную тему. Это позволило нормализовать эмоции разгневанного партнёра. Эффективным в этом плане является переключение на позитивные размышления [235];

- *снижение значимости предстоящей деятельности или полученного результата* осуществляется путём переоценки значимости ситуации или снижения значимости события (например, «не очень-то и хотелось», «это не главное в жизни», «ценен не результат, а приобретённый опыт» и т.п.). Приведённый способ является одним из вариантов использования контрфактического мышления [114]. В когнитивной психологии контрфактами называются представления об альтернативном реальности исходе события. Это мышление в сослагательном наклонении по принципу «если бы…, то…». Контрфакты могут быть идущими вверх или вниз. В первом случае конструируется альтернативный сценарий событий, который мог бы привести к результату, лучшему по сравнению с уже имеющимся («Если бы я вчера не пошёл на дискотеку, мог бы сдать экзамен на “хорошо”»). Во втором случае выстраивается такой сценарий, по которому существующее положение воспринимается как относительно хорошее, так как могло бы быть и хуже («Если бы я вчера не перелистал учебник, то мог бы вообще “завалить” экзамен»). Именно идущие вниз контрфакты и нужно использовать для улучшения своего эмоционального состояния.

С целью управления эмоциональными состояниями полезно развивать *умение «выходить из ситуации», оставаясь в ней физически*. Человек смотрит на происходящее как бы со стороны, из зрительного зала, на сцену спектакля, в которой участвуют он сам и знакомые ему лица. Способность отстраниться от ситуации помогает вырваться из-под власти собственных эмоций. Если у человека возникло, например, раздражение, нужно не бороться с ним, а попробовать «отделить» его от себя, затем понаблюдать за собой со стороны, найти и проанализировать причину его появления. Это позволяет убедиться, насколько она мелка и несерьезна.

В настоящее время в поиске действенных интеллектуальных стратегий контроля деструктивных эмоций психология достаточно часто обращается к буддистской традиции, в которой под контролем эмоций ни в коем случае не понимается их подавление. В противном случае неприятные эмоции становятся «токсическими» [176]. Так называются подавленные или неправильно воспринятые эмоции, которые не проявились, не были выражены и вследствие этого способствуют нарушению энергетического баланса в организме. Эмоции не следует подавлять, поскольку даже самые неприятные из них являются предупредительным сигналом, направляющим внимание человека на его поведение или восприятие мира и способствующим изменению.

Одним из способов управления эмоциями является *интеграция* – признание чувства или ощущения без эмоциональной нагрузки. Иными словами, мы признаём, что испытываем определенное чувство и сознательно – намеренно – принимаем сигнал-предупреждение из своего подсознания. Это равносильно тому, если бы, испытывая эмоцию, мы сказали: «Спасибо за предупреждение, я понял, что мне грозит опасность и буду начеку!». Далее необходимо принять на себя ответственность и действовать в соответствии с полученной информацией. Такой подход позволяет быть расслабленным и в то же время сконцентрированным [176].

На первый взгляд может показаться, что быть беззащитным перед эмоциями – опасно, однако это качество, по сути, равносильно самосознанию. Это состояние открытости и соединение со своей глубинной сущностью: понимание себя и работа над собой без каких-либо страхов. Причины для страха нет, поскольку «тому, кто беззащитен, нечего защищать» [176, с. 152]. Чтобы достичь подобного состояния, необходимо ослабить действие защитных механизмов.

Защищаясь от эмоций, человек, напротив, способствует своей хронической напряжённости. Сопротивление лишь подпитывает энергией и усиливает то, что нежелательно. Человек ещё не успевает осознать свои чувства, как они приводят его в состояние напряжённости. Ему приходится затрачивать много энергии, чтобы скрыть свой комплекс неполноценности, завуалировать неуверенность в себе. При этом заблокированные эмоции время от времен бурно проявляются по любому поводу.

Буддистская психология предлагает три основных способа контроля деструктивных эмоций:

- *использование противоядия*: нейтрализация деструктивной эмоции при помощи соответствующей конструктивной эмоции (так, противоядиями гнева и ненависти являются терпимость и толерантность, жестокости – сострадание, зависти – эмпатическая радость, влечения и отвращения – невозмутимость). Для того чтобы генерировать позитивные эмоции, нужно идентифицироваться («поменяться местами») с другими людьми и развивать в себе базовое чувство глубокого милосердия к ним. Кстати, культивирование сострадания не может рассматриваться как некая «жертва» по отношению к ближнему: оно крайне выгодно самому сострадающему, поскольку вызывает прилив внутренней силы и действует как транквилизатор. Благодаря эмпатии удается избежать постоянной погруженности в собственные радости и огорчения, она способствует уравновешенности эмоциональной сферы человека [80];

- *постижение пустоты их природы*. Медитация позволяет увидеть, что такие эмоции не имеют «плотности», они не наполнены весомым содержанием. Этот способ позволяет человеку развеять впечатление о кажущейся силе деструктивных эмоций;

- *трансформация негативных эмоций* с тем, чтобы использовать их как катализатор, для освобождения от негативного влияния. Данный способ можно сравнить с действиями человека, упавшего в море: для того чтобы плыть вперёд и добраться до берега, он использует выталкивающую силу волны. Так называемая «белая» зависть как раз и представляет собой ту самую волну, которая способствует личностным достижениям, но в отличие от «чёрной» зависти не разрушает взаимоотношений с окружающими.

Не следует позволять своему мозгу «привыкать» к неприятностям. Г. Селье рекомендует целенаправленно забывать о «безнадежно-отвратительном и тягостном». Как «высший пилотаж» в управлении эмоциями рассматривается умение превратить «нечто негативное во что-то позитивное» [116]. По мнению Н.П. Бехтеревой, необходимо как можно чаще создавать себе пусть маленькую, но радость, уравновешивающую пережитые неприятные эмоции. Для этого можно сосредоточивать внимание на положительных моментах своей жизни, чаще вспоминать приятные минуты прошлого, планировать действия, которые могут улучшить положение [80], использовать самоодобрение [235].

Очевидно, что контроль над эмоциями подразумевает развитие умения вызывать желательные эмоции. С этой целью можно актуализировать эмоциональную память: вспомнить ситуации из своей жизни, которые сопровождались сильными переживаниями [235]. При этом действенны не только собственные воспоминания о положительном опыте преодоления трудных ситуаций, но и обращение к опыту других людей [123]. Полезно предвосхитить определённые эмоциогенные ситуации, заранее представив себе не умозрительно, а именно эмоционально всю картину достижений. Иными словами, следует «отмечтать» от начала и до конца ту программу, которую необходимо реализовать, при этом наслаждаясь своими успехами и радуясь достижениям.

Можно регулировать настроение, ассоциируясь с людьми, успешными в значимой для нас области, – это, к примеру, позволяет нам управлять завистью. Индивиды стремятся поддерживать позитивные настроения и избегать негативных, «подкрепляясь» информацией, которая способствует их позитивным представлениям о себе. Этот мотив А. Тессер назвал «самооценочным подкреплением». Для того чтобы справиться с собствен-

ными негативными эмоциями, можно активно действовать на пользу другим. Подобная «помощь в негативном эмоциональном состоянии» рассматривается как мотив альтруистического поведения [457].

Хотя многие аспекты регуляции настроения имеют место автоматически, определённый метаопыт эмоциональных состояний осознаётся и открыт для исследования. Метаопыт переживания настроений, обобщённый из многих ситуаций (какие настроения типичны, какие нет; какие настроения понимаемы, какие нет), снабжает человека данными для построения имплицитной теории о тех ситуациях, которые могут вызвать определённые настроения. Дж. Мейер приводит следующий пример: если во время танцев возникло приятное настроение, то в будущем танец с кем-либо может вызвать такое же настроение снова [457]. Метаопыт настроения может воздействовать на выбор эмоциональных состояний через позитивное увеличение общего внутреннего опыта.

Кроме управления интенсивностью эмоциональных состояний, возможно управление экстенсивной их составляющей. Оно связано с тем, что эмоции не возникают спонтанно, они привязаны к ситуациям и превращаются в устойчивые состояния, когда эмоциогенная ситуация сохраняется длительное время.

Общую эмоциональность человека можно принять за константу. Исходя из этого, если сконцентрировать все эмоциональные ресурсы в одной ситуации или в одной сфере, интенсивность эмоций будет предельной. С увеличением количества эмоциогенных ситуаций интенсивность эмоций в каждой из них будет снижаться. Учитывая закон константности, можно овладеть способами управления экстенсивно составляющей общей эмоциональности – эмоциогенными ситуациями [80].

Выделяют несколько способов экстенсивного управления эмоциями. *Распределение эмоций* заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций (в результате расширения информации и круга общения), что приводит к снижению интенсивности в каждой из них. *Сосредоточение* необходимо в тех обстоятельствах, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чём-либо одном, имеющем решающее значение в определённый период жизни. В этом случае следует сознательно исключить из сферы своей активности ряд второстепенных эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в тех ситуациях, которые являются наиболее важными. *Переключение* связано с переносом переживаний с эмоциогенных ситуаций на нейтральные. При так называемых деструктивных эмоциях (гнев, ярость, агрессия) необходима времен-

ная замена реальных ситуаций иллюзорными или социально незначимыми (по принципу «козла отпущения»).

Умение управлять эмоциями является необходимым компонентом коммуникативной культуры. Ограничивающая стратегия, вероятно, играет важную роль в создании необходимой самомотивации, сдерживании импульсивного поведения [396]. Однако и здесь необходима умеренность. Так, если бесконтрольность эмоциональной экспрессии затрудняет межличностное общение, то постоянное сдерживание эмоций, как уже отмечалось, может способствовать возникновению психосоматических заболеваний [439].

Управлению эмоциями содействуют определённые личностные характеристики. К примеру, особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективная толерантность» [135], суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге – без того, чтобы подавлять или искажать их. Другой аспект этого вида толерантности связан с терпимым отношением к различным (включая яркие, индивидуальные, непривычные формы) эмоциональным проявлениям других людей. Развитая аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла.

Однако не всеми эмоциями можно эффективно управлять. Не существует средств управления так называемыми «аварийными» эмоциями, которые служат экстренными сигналами о пользе или вреде для человека жизненно важных для его существования событий. Неуправляемыми такие эмоции являются потому, что витальные потребности (самосохранение, продолжение рода) перевешивают на весах адаптации иные потребности и мотивы [274].

Утрата произвольности эмоций при аффективных и тревожных расстройствах является следствием искажения связи эмоции с её предметом. Оно обнаруживается в двух крайних вариантах: «беспредметных» или «чрезмерно предметных» эмоциональных явлениях. В первом случае утрата произвольности обусловлена отсутствием адекватного средства управления (т.е. предмета эмоции), а во втором – недостатком средств управления, поскольку интенсивность эмоции по отношению к этому предмету или жёсткость связи неизменно превышают возможности управления [274]. В качестве примера «беспредметных» эмоций можно привести витальную тоску при депрессии и витальную тревогу, которые характеризуются отсутствием причинного объяснения, устойчивого содержания и психологической

невыводимостью из жизненного контекста. Беспредметное патологическое переживание, тем не менее, стремится найти свой предмет, и, выбрав его, реализуется в виде фобии или содержательного депрессивного комплекса.

Выбор предмета первоначально беспредметной фобии или тоски определяется степенью возможной опасности или ценности. В наибольшей степени подходят для этой цели области, плохо контролируемые самим субъектом (предметы, представляющие реальную или возможную опасность, болезни, инфекции, стихийные события, случайности, межличностные отношения) либо наиболее ценные (собственное «Я», ближайшее окружение, здоровье, жизненные достижения). Поскольку подобные эмоции имеют «фантомный характер», никакая реальная деятельность не может способствовать их разрешению и никакой предмет не может выполнять функцию опосредующего звена, что придает им овладевающий или навязчивый характер.

Таким образом, каждый из структурных компонентов эмоционального интеллекта: различение (идентификация) и выражение эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности), или фасилитация мышления; понимание (осмысление) эмоций; осознанная регуляция эмоций, вносит существенный вклад в его целостное функционирование и определённым образом влияет на адаптивность и эффективность жизнедеятельности человека. Поскольку взаимосвязь функций ЭИ с процессами, лежащими в их основе, остаётся неясной, необходимо исследование вышеуказанных психических процессов.

1.6. Эмоциональный интеллект в структуре индивидуальности[4]

Система базисных компонентов Дж. Мейера

Автор «Большого толкового психологического словаря» А. Ребер определяет индивидуальность как «те характеристики, которые отличают индивида от всех других» [228, с. 310]. Уточнение Дж. Мейера касается содержания данного конструкта: индивидуальность представляет собой организованную развивающуюся систему внутри индивидуума, которая пред-

[4]По мнению В.П. Зинченко, почти общепринятый перевод слова «personality» как личность не является вполне адекватным. «Personality» – это скорее индивидуальность, личность – это «selfhood», «selfness» или self, что близко к русскому слову «самость». Более точного эквивалента слову «личность» в английском языке не существует (В.П. Зинченко, 2004, с. 265).

ставлена в совместном действии её подсистем: мотивационной, эмоциональной, когнитивной, планирующей социальное поведение и других [473].

Для того чтобы получить представление о том, что такое индивидуальность, по мнению Дж. Мейера, необходимо дать ей определение и обозначить её локализацию. Иными словами, следует не только предложить дефиницию (определиться с тем, «что это»), но и также обозначить её местоположение (т.е. установить, «где это расположено») [473, с. 296], что становится возможным благодаря пониманию характера взаимосвязей индивидуальности с биологической и социальной системами.

Биологическая, психологическая и социальная системы частично взаимосвязаны вдоль континуума, называемого *молекулярно-молярным измерением*. К молекулярному полюсу измерения относятся маленькие системы в их крайних субатомных выражениях. Молярный полюс содержит большие системы, такие как космос, мир. Средняя часть этого измерения отделяет психологическое от его биологических «соседей», расположенных ниже, и больших социологических и экологических систем, расположенных выше. Системы частично перекрывают друг друга (табл. 1.5)

Таблица 1.5

Индивидуальность и соседние с ней системы [473]

<table>
<tr><td colspan="3">Молярный уровень</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Группы и культуры</td><td colspan="2">Социальные группы и их культура:
люди, ситуации, организации, группы и их культура</td></tr>
<tr><td>внутри личности</td><td>вне личности</td></tr>
<tr><td>Психологические структуры, процессы и значения</td><td>Индивидуальность
Главные психологические подсистемы</td><td>Ситуации
Взаимосвязи и их значения</td></tr>
<tr><td>Умственные процессы, физические объекты и расположение</td><td>Мозг
Главные нейрологические подсистемы</td><td>Окружение
Поддержка (props), объекты и организмы</td></tr>
<tr><td colspan="3">Молекулярный уровень</td></tr>
<tr><td colspan="3">Мельчайшие физические, химические и живые системы</td></tr>
</table>

Самый нижний уровень включает мельчайшие физические, химические системы и живые организмы. На следующем уровне расположены внутренние интеллектуальные процессы и внешние элементы ситуации: местоположение, собственность, иные объекты и пространства. Более высокий уровень представлен внутри личности собственно индивидуально-

стью, которая создаётся мотивами, эмоциями, знаниями и другими психологическими подсистемами. Вне личности на этом уровне – внешние ситуации, с которыми она сталкивается.

Мейер выделяет три основных подхода к структуре индивидуальности, каждый из которых по-своему ценен. *Первый подход* описывает данную структуру через психологические черты. Примером этому является Большая Пятёрка, согласно которой для описания индивидуальности используются пять факторов: экстраверсия, нейротизм, открытость, сознательность и доброжелательность. В данном подходе выделяются значимые черты личности, однако не показано, как функционирует система в целом. В рамках *второго подхода* рассматриваются типы индивидуальности. Этот подход является многообещающим, но пока находится в стадии развития. *Третий подход* к личности предполагает полное описание индивидуальности и особенностей её функционирования. В описываемой структуре выделяются достаточно обширные подструктуры или области, например, мотивацию, эмоции и когниции или, напротив, ид, эго и суперэго. Подобные деления могут быть в дальнейшем использованы для организации черт согласно структурным областям, которые они характеризуют. Например, мотивационные черты, такие как потребность в достижении, описывают область мотивации; когнитивные особенности, такие как интеллект, – когнитивную область [477].

Несмотря на разнообразие подходов к индивидуальности, по мнению Дж. Мейера, её теории описывают общие классы структурных компонентов [474]. Едва ли не во всех подобных теориях обсуждаются ментальные механизмы (например, чувство голода или сексуальное влечение), интернализированные ментальные модели (Я-концепция) и черты (к примеру, экстраверсия или сила Эго). В дополнение к перечисленным явлениям существует весьма важная в понимании человеческой индивидуальности категория – система её главных компонентов. Она содержит небольшое количество структурных частей, которые являются наиболее значимыми и предназначены для описания всей полноты индивидуальности.

Наиболее «почтенной», но до сих пор не утратившей своего влияния системой базисных компонентов является «трилогия мышления» (*trilogy-of-mind*), которая датируется, по крайней мере, 1750 годом. В её состав входят мотивация, эмоции и когниции [428]. Позже психологическая наука пополнилась и другими подобными системами, среди которых структура личности З. Фрейда, система публичной и приватной индивидуальности Дж. Сингера [524] и, наконец, Система базисных компонентов Дж. Мейера.

Предлагаемая Дж. Мейером структура основывается, по мнению её автора, на наиболее совершенных из предшествующих ей системах главных компонентов [409; 428; 524] и интегрирует их в соответствии с современным пониманием индивидуальности [473].

В так называемой Системе базисных компонентов (*System Set of Primary Parts*) автор выделяет четыре основных части, которые могут быть охарактеризованы как «три плюс одна» (табл. 1.6).

Таблица 1.6

Структура Системы базисных компонентов Дж. Мейера

Основные компоненты индивидуальности	Субкомпоненты
«Энергетическая решётка» (Energy Lattice) представляет последовательную взаимосвязь низкоуровневых мотивационных и эмоциональных систем личности. Она включает базисные побуждения и эмоциональные ответы на них	• *Мотивы и потребности* - потребность в достижениях - потребность в аффилиации - потребность во власти • *Уровни мотивированности* - настойчивость - рвение • *Эмоции* - счастье - гнев - печаль/депрессия • *Эмоциональный стиль* - эмоциональность – эмоциональная стабильность
«Фабрика знаний» (Knowledge Works) представляет запас информации личности, который содержит чувства и мысли о себе и мире и оперирует этими знаниями	• *Способности и достижения* - вербальный интеллект - пространственный интеллект - эмоциональный интеллект • *Когнитивные стили* - оптимизм – пессимизм - ориентация в деталях
«Исполнитель ролей» (Role Player) отвечает за выражение и проецирование внутреннего мира личности во внешний мир. Позволяет планировать важную социальную активность и роли и осуществлять их	• *Экспрессивные стили* - экстраверсия – интроверсия - теплота – холодность • *Экспрессивные умения* - изящество - эффективный контакт глаз - способность к исполнению ролей
«Организующее сознание» (Executive Consciousness) содержит сознание и осознанную волю (самоконтроль), наблюдает за личностью и, когда необходимо, способствует хорошо организованному творческому мышлению	• *Сознание* - осознанность – неосознанность - осознание себя – неосознанность себя • *Воля* - высокий – низкий уровень силы воли

Из таблицы видно, что Система базисных компонентов содержит четыре компонента: «Энергетическая решётка», «Фабрика знаний», «Исполнитель ролей», «Организующее сознание».

«Энергетическая решётка» включает в себя индивидуальные мотивы и эмоции. Те и другие взаимосвязаны. Так, побуждения могут усиливаться или ослабевать в зависимости от эмоциональной реакции на них. В совокупности мотивы и эмоции, образующие «Энергетическую решётку», способствуют общему управлению индивидуальной активностью.

«Фабрика знаний» содержит информацию из различных областей знаний, необходимую для функционирования индивида. Общие знания включают информацию о мире, в том числе знания о других людях, литературе, искусстве, науке, а также сведения о наших внутренних состояниях и историю жизни. В состав «Фабрики знаний» входят способности к обработке информации.

«Исполнитель ролей» планирует и реализует социальное взаимодействие, например, лидерство или подчинение, создание хорошего впечатления.

И, наконец, «*Организующее сознание»* включает самосознание, осознанное управление и регуляцию компонентов личности. Его функции заключаются в осознании внутренних состояний и внутренних репрезентаций внешних ситуаций. В проблемных ситуациях этот компонент индивидуальности может сосредоточивать сознание на действиях и их вероятных последствиях.

В рамках описанной выше структуры личности эмоциональный интеллект как унитарное явление относится к «Фабрике знаний» и взаимодействует с эмоциями в составе «Энергетической решетки».

Другие компоненты Системы базисных качеств важны для концепции ЭИ в той степени, в которой они вносят вклад во взаимодействие эмоций и мышления. Так, «Фабрика знаний» воспринимает эмоциональную информацию путём отслеживания и переживания эмоций в рамках «Энергетической решётки». Иногда эмоции активируют определённые представления внутри «Фабрики знаний» и тем самым способствуют интенсивному переосмыслению жизненных предпочтений. Например, серьёзная болезнь может напомнить человеку о том, что для него действительно важно в жизни [474]. Дополнительные знания приобретаются вследствие экспериментов «Исполнителя ролей» с различными эмоциогенными ситуациями. Постепенно «Фабрика знаний» выстраивает и уточняет систему экспертных знаний об эмоциях. И наконец, попытки саморегуляции (с помощью

«Организующего сознания») способствуют тому, что наиболее эффективные эмоциональные реакции могут закрепляться и поддерживаться [468].

На примере содержания Системы базисных качеств Дж. Мейер убедительно доказывает, почему настойчивость, старательность, оптимизм и самоконтроль, которые рассматриваются сторонниками «смешанных» моделей как компоненты структуры эмоционального интеллекта, таковыми не являются. Настойчивость и старательность автор относит к «Энергетической решётке», поскольку они способствуют управлению поведением перед лицом препятствий к достижению цели. Оптимизм – это один из способов представления мира, поэтому его следует отнести к «Фабрике знаний». Самоконтроль, очевидно, входит в состав «Организующего сознания». Итак, эти четыре свойства относятся к различным структурным компонентам личности, следовательно, подразумевается, что вероятность корреляции между ними весьма низка. Возникает вопрос о том, могут ли они при этом находиться в составе эмоционального интеллекта, относящегося, по мнению Дж. Мейера, только к «фабрике знаний».

В дальнейшем Дж. Мейер изменил названия и уточнил содержание выделяемых ими структурных частей индивидуальности. «Энергетическая решётка» получила название «Энергетическое развитие», «Фабрика знаний» стала называться «Управление знаниями», «Исполнитель ролей» – «Исполнением действий», «Организующее сознание» – «Сознательной саморегуляцией» [478].

«Энергетическое развитие» *(Energy Development).* Ментальная энергия определяется как потенциальная умственная активность человека, которая может быть вызвана к функционированию психологическими средствами. Люди активизируют её, чтобы мыслить и действовать. Если у индивида нет энергии в необходимом количестве, то он не имеет возможности многое сделать, независимо от того, насколько умным, компетентным в социальном плане или сознательным является.

Уровень энергетического развития детерминирован уровнем мотивов и эмоций человека. Когда мотивация усиливается, то индивид ощущает энергию, для того чтобы действовать. Подобным образом воздействует на человека согласованный рост интенсивности эмоций. При этом энергия для действия всё более усиливается, так что порой возникает необходимость её сдерживать. Мотивы представляют собой базисные побуждения, которые стимулируют человека к действию. Они отражают исключительно нужды индивида и действуют независимо от того, правильно это или неправильно.

Человек в отличие от животных существует в более сложной социальной реальности. Ребёнок уязвим и беззащитен на протяжении длительного периода времени, он требует от родителей эмоциональной привязанности и защиты. Люди нуждаются в эмоциональной привязанности, для того чтобы выжить. В подобных организмах мотивы объединены посредством второй системы – эмоциональной, которая помогает развитию энергии.

Эмоции управляют мотивами посредством увеличения или снижения вероятности их выражения в соответствующие моменты. Например, эмоция гнева активизирует мотивацию агрессии. Эмоция любви, соединяясь с мотивами аффилиации, усиливает их. Печаль поддерживает стремление к изоляции.

Эмоции возникают в «подходящие моменты» для усиления или ослабления мотивации, потому что они являются интернальными сигналами индивидуального прогресса в социальном мире. Например, дружеская поддержка усиливает чувство счастья, вместе с тем данное переживание повышает интенсивность мотивации аффилиации. Гнев возрастает в ответ на несправедливость и может способствовать агрессивной реакции.

Таким образом, «Энергетическое развитие» находится в зависимости от мотивов и эмоций, действующих совместно. Определённые кооперативные взаимодействия мотивов и эмоций способствуют удовлетворению либо биологических нужд (в пище, в защищённости), либо интрапсихических потребностей (например, в счастье), либо реализации социальных потребностей (например, в аффилиации). Энергия развивается в направлении специфических целей. Эти цели в свою очередь представлены в ментальных моделях того, как мир «работает» и как получить те вещи, которые нам необходимы в жизни.

К сожалению, подструктура индивидуальности «Энергетическое развитие» не застрахована от ошибок в виде неуместных эмоций либо ослабленной мотивации. Так, человека может мучить неадекватное ситуации чувство вины или его деятельности препятствуют сомнения. Для индивидов, склонных к депрессии, характерна низкая мотивация. Человек полимотивированный, испытывающий положительные эмоции, напротив, будет стремиться к действию.

«Управление знаниями» (Knowledge Guidance)

Энергетическое развитие происходит в контексте индивидуальных ментальных карт, или моделей реального мира. Например, общительность имеет целью найти других для того, чтобы быть с ними; кто эти другие и каково их возможное поведение – записано в индивидуальных ментальных моделях.

Индивидуальность – это психологическая система, которая существует единственно внутри мышления, без непосредственного контакта с внешней реальностью. В то же время она контролирует тело, которое функционирует во внешнем мире, «вне головы». Индивидуальность встречается с реальностью отчасти «через двери и окна психологической перцепции» [477, с. 131]. Кроме того, она может испытывать окружающий мир, непосредственно действуя в нём и наблюдая последствия этих действий. Тем не менее психология других людей остаётся всегда за пределами индивидуальности. По данной причине мы познаём эти внешние агенты посредством индивидуальных ментальных моделей, причём познаём неполно.

Некоторые конкретные репрезентации кажутся реальными и заслуживающими доверия. Ментальные представления камня, реки или улыбающегося лица настолько жизненны, что мы принимаем их с незначительными сомнениями. Это практически непосредственные репрезентации внешнего мира, и мы автоматически ориентируемся с их помощью. Мотивы и эмоции привлекают эти базисные представления, и они так близки к реальности, что мы не всегда отделяем наши представления об обеденном столе от факта его физического существования.

Внешняя реальность даже этих ежедневных репрезентаций более сложна, чем воспринимаемая нами. Наши мысли о реке не есть сама река. Если мы неправильно понимаем физическую реальность реки, то можем утонуть в ней. Вместо внешней реальности дома мы пользуемся интернальной репрезентацией дома, которая неполна. Шестилетний ребёнок знает о доме определённые вещи: где можно спрятаться, где чаще всего находятся мать, отец, сестра или брат, где найти еду и тому подобное. Родители знают всё о домашней технике, метраже, ипотеке и о том, как рассчитаться за неё. Историк может владеть информацией о возрасте дома и об участии его владельцев в политическом движении. Эти ментальные модели удовлетворяют интересам их создателей, но никогда не охватывают всю информацию о доме. Реальность всегда богаче представлений о ней. Это означает, что два человека могут иметь по существу различные модели сложного бытия, и каждая из них является правомерной. Это в особенности справедливо для мира идей.

Наши модели не только неполны, они могут быть неправильными и предвзятыми. Мы искажаем вещи, подходя к ним с нашего собственного ракурса. Иногда искажение достигает экстремального уровня. Например, когнитивный стиль параноидальной личности таков, что она неизбежно

ищет недоброжелательности. Поскольку вся информация двусмысленна, эта личность находит подтверждение своим суждениям.

То, что мотивирует нас к достижениям, всегда включает наши модели реальности. Чем точнее модели отражают внешний мир, тем удовлетворительнее действует система индивидуальности. Бедные или неполные модели приводят к эмоциональной фрустрации. Так, если влюблённый склонен любить не предмет своей любви, а своё представление о нём, то это может привести к жестокому разочарованию.

Напротив, хорошие модели способствуют успеху при наличии даже слабой ментальной энергии. Человек с низким уровнем энергии, который точно знает, чего он хочет и как этого достичь, может весьма эффективно продвигаться к успеху. Более того, чем лучше эти модели, тем более достойно они вознаграждаются обществом. Люди с ментальными моделями, сформированными и развитыми всесторонним формальным образованием, получают в западных странах больший доход, чем другие.

«Исполнение действий» (Action Implementation)

Индивидуальная ментальная жизнь происходит во внутреннем мире ментальных моделей, которые отличаются от реальности. Ментальная энергия присоединяется к внутренним ментальным моделям. Эти модели соответствуют актуальным целям, достижение которых во внешнем мире позволяет удовлетворить соответствующие потребности. Когда эти цели определены, ментальная система должна спланировать действия для их достижения.

Действия осуществляются на различных уровнях сложности. На низшем уровне иерархии находятся моторные умения и действия, более или менее автоматизированные, далее идут более сложные умения (например, социальные).

При наличии энергии и разносторонних знаний успех возможен даже с минимальными социальными умениями. Так, исполнитель, зная, чего он хочет, может достичь этого, даже если он действует по отношению к другим грубо и невежливо. Однако «гений мотивации» будет действовать более эффективно, если он умеет приобретать друзей и ведёт себя в социальных ситуациях соответствующим образом.

Представим себе ситуацию, когда дошкольник хочет вступить в игру. Ребёнок с более развитыми социальными умениями скажет: «Ты, Ник, Бэтмен, а ты, Алекс, Супермен? Хорошо, я буду Спайдерменом, и что мы

будем делать дальше?», а его сверстник с низким уровнем социальных умений может неуверенно произнести: «Мама купила мне новые ботинки».

Некоторые люди могут достигать высокого уровня осведомлённости и умений, но иметь низкий уровень ментальной энергии. При этом, зная, что и как нужно делать, они не воплощают свои действия в жизнь.

«Сознательная саморегуляция» (Conscious Self-Regulation)

Умственная энергия может расти, соединяться с релевантными ментальными моделями и участвовать в построении планов для достижения целей с минимальным осознанием. Так, человек, привыкший к регулярным поездкам на работу, управляет автомобилем с минимальной концентрацией на окрестностях. Иногда подобные действия могут протекать искажённо. Например, женщина, соблюдающая диету, может обнаружить себя находящейся у холодильника и открывающей банку с шоколадным кремом.

Для человеческого бытия характерна способность к внутреннему наблюдению, обозрению и вмешательству, называемая осознанной саморегуляцией. Мы обладаем чувствительностью, т.е. имеем возможность ощущать себя живыми, существующими, концентрироваться на том, что мы думаем и делаем. Это и есть осознание, которое ставит перед нами вопросы: «Кем я буду?», «Каким я становлюсь?» и «Как я изменяюсь?».

Представим функции структурных частей индивидуальности и результаты их активности в обобщенном виде. «Энергетическое развитие» (Energy development) идентифицирует психобиологические стимулы и желания, транслирует биологические нужды в психологические мотивы, присоединяет эмоции к мотивам с целью социальной регуляции последних, использует эмоции с целью регуляции мотивации. Результатами активности «Энергетического развития» являются мотивация (высокая или низкая, эмоционально заблокированная или эмоционально облегченная), эмоциональная энергия (позитивная или негативная), эмоциональный опыт.

«Управление знаниями» (Knowledge Guidance) создает собственные модели себя, для того чтобы записать собственную историю, осознать собственные ограничения и сильные стороны и репрезентировать себя другим; накапливает специализированные знания о мире для принятия эффективных решений в ключевых областях; формирует модели других людей для получения полезных результатов. К результатам активности данной подструктуры можно отнести хорошую осведомленность в противоположность наивности и игнорированию знаний о мире, позитивные или нега-

тивные установки, конструктивные или негативные умственные стили, правильное или искаженное понимание других людей и социального мира.

«Исполнение действий» (Action Implementation) развивает социальные умения для эффективного выполнения действий, а также умения для решения задач, получает социальную обратную связь и социальное вознаграждение, создает полезные взаимосвязи и системы взаимоотношений. В результате имеют место естественная и искренняя социальная экспрессия в противоположность фальшивой и аффективной, социально искусная межличностная активность или невоспитанность и неуклюжесть, умелость или неумение в решении задач в области техники взаимодействия.

«Сознательная саморегуляция» (Conscious Self-Regulation) обеспечивает способность ощущать, контролирует чувство времени и заблаговременно планирует действия, развивает самоконтроль. Результаты активности данной подструктуры включают высокий самоконтроль или импульсивность, стратегическое планирование в противоположность неясным планам или отречению от планирования вообще.

План развития для каждой индивидуальности различен, поскольку различны задатки, умения, качества, социальное окружение, тип культуры. Индивидуальность по сравнению с другими биологическими и социальными системами, окружающими её, является относительно слабой системой, «во власти океана возможных опасностей или текущих событий и влияний» [477, с. 137]. Её улучшение отчасти зависит от индивидуального контекста, поэтому актуализация может иметь место у разных людей различными путями. Человек может актуализироваться в соответствии со своими мотивами и умениями, желаниями, согласно требованиям общества, общему духу времени, религии или философии.

Система базисных компонентов допускает некоторые упрощения или аппроксимации, которые хотя и не позволяют охватить всю сложность индивидуальности, тем не менее могут быть полезными. Каждая подструктура индивидуальности может быть улучшена, что позволяет получить при этом различные преимущества. Например, улучшение энергетического развития означает развитие мотивации, что способствует реализации существующих адаптивных потребностей, а также развитие эффективных эмоциональных реакций на ситуацию и присоединение их к мотивации. Оптимизация в области управления знаниями включает создание более точных моделей мира, в основном этому способствует образование. Что

касается исполнения действий, то каждый человек должен иметь подходящие возможности для выражения своей сущности в социальном плане. Развитие самоконтроля предполагает подавление деструктивных импульсов, развитие умения терпеливо сдерживать действия до тех пор, пока не будет собрана необходимая информацию и принято решение о том, что действительно следует делать. Подструктуры индивидуальности, цели и мотивация их изменений представлены в таблице 1.7.

Таблица 1.7

Подструктуры индивидуальности и цели изменений

Подструктура	Мотивация изменений	Цели изменений
«Энергетическое развитие» (Energy development)	- Низкий уровень энергии. - Несчастье и негативность	- Более высокий и продолжительно поддерживаемый уровень ментальной энергии. - Более позитивная ментальная энергия, управляемая более осознанно
«Управление знаниями» (Knowledge Guidance)	- Искажённые, наивные модели себя и мира. - Негативные представления о себе и о мире	- Более точные и реалистические ментальные модели. - Более конструктивные ментальные модели
«Исполнение действий» (Action Implementation)	- Слабое развитие социальных умений. - Негативное социальное влияние	- Улучшение социальных умений и способностей. - Более позитивный социальный вклад.
«Сознательная саморегуляция» (Conscious Self-Regulation)	- Отвлечённый, ограниченный опыт осознания. - Импульсивный или чрезмерно жёсткий самоконтроль	- Лучше организованное, более внимательное осознание. - Гибкий, действенный самоконтроль

Таким образом, в рамках Системы базисных качеств ЭИ включен в состав «Управления знаниями» и взаимодействует с эмоциями в составе «Энергетического развития». Это означает, что высокоразвитый эмоциональный интеллект характеризуется сочетанием точных, реалистических и конструктивных представлений о мире с высоким уровнем позитивной ментальной энергии.

Эмоциональный интеллект в структуре индивидуальности в рамках постсоветской психологии

В «Большом психологическом словаре» индивидуальность определяется как неповторимость, уникальность свойств человека [104]. «Возникновение» и функционирование индивидуальности характеризует определение А.Г. Асмолова, согласно которому она рассматривается как «совокупность смысловых отношений и установок человека, которые присваиваются в ходе жизни в обществе, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов; воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, себе самом ради продолжения существования образа жизни, являющегося ценностью для данного человека» [32, с. 348].

В отечественной психологии, так же как и в зарубежной, имеют место попытки определения места эмоционального интеллекта в структуре индивидуальности. Интересным, на наш взгляд, представляется предложенное Э.Л. Носенко и Н.В. Ковригой [196] «встраивание» эмоционального интеллекта в рамки предложенного С.Л. Рубинштейном принципа единства внутреннего и внешнего в детерминации психического. Из этого принципа вытекает сформулированное С.Л. Рубинштейном утверждение о том, что «различные уровни и типы сознания определяют и различные уровни и типы поведения (реакция, сознательное действие, поступок), то есть сознание как высшая форма развития психики человека обусловливает изменение внутренней природы действия, или актов поведения, а изменение природы является одновременно и изменением психологических закономерностей их внешнего объективного течения» [239, с. 11].

Исходя из этого о психологической реальности существования феномена эмоционального интеллекта свидетельствует наличие у людей способности отражать внешние ситуации в различных формах [196]. Существование различных видов такого отражения предполагает и наличие соответствующих им различных форм реагирования, которые могут осуществляться:

- на сенсорно-перцептивном уровне деятельности;
- на уровне понятийного мышления, интеллекта;
- на высшем уровне сознания, в структуре которого содержится «присвоенный» общественный опыт [156].

Если человеку доступно отражение окружающей действительности на высшем уровне сознания, то его внешнее поведение является относи-

тельно независимым от непосредственной ситуации, оно определяется не только ею, но и опытом, предвидением возможного, замыслами, целями, представлениями о принципах поведения и составляющими «внутреннего мира человека» [156, с. 188].

В соответствии с этим эмоциональный интеллект можно рассматривать как одну из форм отражения во внешнем поведении субъекта его относительной независимости от непосредственного момента жизнедеятельности, в рамках которого осуществляется эмоциональное реагирование. Эмоциональный интеллект является проявлением высокого уровня психического отражения.

Если разграничить «внутреннее» и «внешнее» в феномене эмоционального интеллекта, то, по мнению Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги, можно говорить о его составляющих: интеллектуальной – как о внутреннем, а эмоциональной – как о внешнем. Представления человека об адекватности той или иной формы поведения, о том, что определяет выбор конкретной формы поведения из нескольких возможных альтернатив, можно считать внутренним в ЭИ, а сами характеристики протекания эмоционального поведения (его содержание, количественные и качественные характеристики) – внешним [196].

Эмоциональный интеллект не только отражает определённый аспект внутреннего мира человека, но и порождает конкретные формы разумного внешнего поведения. Однако взаимосвязь между внутренним и внешним достаточно сложна: «…внешний аспект поведения не определяет её однозначно, потому что акт деятельности сам выступает как единство внутреннего и внешнего, а не только как внешний акт, который только извне соотносится с сознанием» [239, с. 11].

В формировании внутреннего мира человека исследователи (например, В.Э. Чудновский [302]) выделяют три аспекта, которые, согласно Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриге [196], соотносятся с понятием эмоционального интеллекта, а именно:

- интериндивидуальный – представляет собой систему взаимосвязей между людьми, внутри которой человек совершает свои поступки; его можно соотнести с межличностным ЭИ;

- интраиндивидуальный – погружение во внутренний мир, выход за пределы ситуативных требований и ролевых обязанностей, осуществление «надситуативной активности» (этот аспект можно соотнести с внутриличностным ЭИ);

- метаиндивидуальный – влияние личности на других людей.

Если говорить об интериндивидуальном аспекте эмоционального интеллекта, то его исследователи (Д. Гоулман, Дж. Мейер) утверждают, что люди с высоким уровнем ЭИ демонстрируют умения, которые дают им возможность гармонично встраиваться в систему человеческих взаимосвязей, устанавливать доброжелательные отношения, адекватно интерпретировать эмоции окружающих, проявлять толерантность и социальную адаптивность.

Эмоциональный интеллект в интраиндивидуальном плане проявляется в умении осуществлять самонаблюдение, идентифицировать собственные эмоции в момент их возникновения, находить способы, которые помогают преодолеть страх, гнев, тревогу, печаль, осуществлять самоконтроль, откладывать удовлетворение насущных потребностей ради более значимых отдаленных целей, самомотивировать деятельность.

Можно предположить, что наиболее высокий уровень ЭИ даёт возможность человеку влиять на других людей и тем самым реализовывать метаиндивидуальную активность [196].

Если обратиться к попытке А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского упорядочить двадцать четыре основных понятия психологии в виде «категориальной сети» [217], то понятие эмоционального интеллекта можно вписать в эмоциональный аспект функционирования человека. Данный аспект представлен в границах упомянутой «сети» следующей иерархией понятий в направлении от низшего уровня к высшему: аффективность, переживания, чувства, содержание. Самому низкому уровню («протопсихологическому») соответствует аффективность, предполагающая эмоциональное реагирование организма. Уровням «психосферы» (т.е. уровням индивида и «Я») соответствуют переживания и чувства. На высшем уровне, который авторы соотносят с «ноосферой», эмоциональное реагирование осуществляется с опорой на содержание. Последний уровень характеризует функционирование субъекта жизнедеятельности как личности. Можно согласиться с Э.Л. Носенко и Н.В. Ковригой, которые рассматривают ЭИ в рамках высшего уровня субъекта жизнедеятельности, важнейшим признаком которого является внутренняя мотивация эмоционального реагирования [196]. Под внутренней мотивацией понимается «…конструкт, который описывает такой тип детерминации поведения, когда его инициирующий и регулирующий факторы вытекают из внутриличностного “Я” и полностью находятся в центре самого поведения» [301, с. 118].

Таким образом, позицию эмоционального интеллекта в структуре индивидуальности можно определить на границе эмоционального и интеллек-

туального, внутреннего и внешнего. Такое «пограничное» положение ЭИ позволяет на высоком уровне точности отражать внутреннюю и внешнюю действительность и способствует относительной независимости поведения от непосредственной ситуации. Важнейшей характеристикой данного уровня отражения является внутренняя мотивация эмоционального реагирования.

1.7. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта

Прежде чем проанализировать гендерные различия в сфере ЭИ, рассмотрим результаты сопоставления лиц мужского и женского пола в уровне общего интеллекта. В его психометрических исследованиях обнаружены скорее качественные, нежели количественные различия, которые объясняются как особенностями строения мозга, так и подходом к воспитанию мальчиков и девочек [155]. В исследованиях гендерных различий самооценки IQ выделяется четыре направления. Охарактеризуем их в общих чертах:

1) ранние исследования самооценки общего фактора интеллекта G. Было обнаружено, что мужчины оценивают собственный уровень IQ выше, чем женщины. В то же время и те и другие оценивают своих отцов и дедушек как более интеллектуальных, чем матерей и бабушек. Родители дают более высокую оценку по IQ своим сыновьям, нежели дочерям;

2) исследования, посвящённые самооценке множественного интеллекта (по Х. Гарднеру). Было выявлено, что женщины оценивают себя ниже, чем мужчин, по математическому (логическому), пространственному и телесно-кинестетическому интеллекту. Матери оцениваются детьми ниже, чем отцы, по пространственному и математическому интеллекту. Оба родителя полагают, что их сыновья имеют более высокий математический, пространственный и внутриличностный интеллект, чем дочери;

3) проверка связи между самооценочным и психометрическим измерением интеллекта. Обнаружены слабые положительные взаимосвязи (r_s = 0,13 – 0,30);

4) изучение кросскультурных различий. Согласно результатам исследований, британские студенты оценили себя по IQ более высоко, чем гавайцы и сингапурцы. Все исследуемые оценили у своих отцов и братьев математический интеллект выше и вербальный интеллект ниже, чем у матерей и сестёр [495].

Сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта достаточно противоречивы. По всей видимости, это связано с использованием различных методик, одни из которых (объективные тесты) предназначены для измерения эмоционального интеллекта-способности (*EI-processing*), другие (опросники, основанные на самоотчёте) – для измерения ЭИ – черты личности, или *EI-trait* [495].

Гендерные различия в уровне эмоционального интеллекта в целом и отдельных его компонентов обнаруживаются уже в детском и подростковом возрасте. В исследовании, проведённом М.Э. Хорошун, было выявлено, что девочки 4 – 5 лет более глубоко понимают эмоциональные состояния людей и более точны в мимических и пантомимических проявлениях при демонстрации заданной эмоции, чем мальчики того же возраста [293]. У девочек-дошкольниц в результате тренинга интенсивнее, чем у мальчиков, формируются ориентация на другого человека и направленность на его эмоциональные состояния, которые, по мнению М.А. Нгуена, являются структурными компонентами эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте [188].

В одном из исследований выявлены значимые различия в уровне эмоционального интеллекта между девочками и мальчиками-подростками: у мальчиков уровень эмоционального интеллекта в целом ниже [426]. В то же время согласно результатам другого исследования [424] значимые различия по уровню эмоционального интеллекта обнаружены только у родителей (у женщин ЭИ достигает более высокого уровня, чем у мужчин), в то время как у детей таких различий выявлено не было.

В исследованиях Ш. Берн указывается на незначительность различий в эмоциональной сфере между лицами мужского и женского пола [44]. Согласно другим исследованиям [206], 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). Иными словами, женщины более осведомлены об эмоциях, демонстрируют большую эмоциональность, у них складываются более благоприятные межличностные отношения и они действуют с большей социальной ответственностью, чем муж-

чины. Мужчины в свою очередь проявляют большее самоуважение, более независимы, лучше справляются со стрессом, лучше решают проблемы, более оптимистично настроены.

Согласно результатам психометрического измерения ЭИ с использованием методики MSEIT у женщин в целом по сравнению с мужчинами незначительно преобладают все компоненты эмоционального интеллекта. Наиболее выраженные различия выявлены в уровне управления эмоциями. При этом у некоторых мужчин обнаружены более высокие показатели, чем у большинства женщин, а у некоторых женщин – более низкие оценки, чем у большинства мужчин [441].

Определённый интерес представляют исследования, проведённые в рамках «смешанных» моделей ЭИ. Поскольку в исследованиях эмоционального интеллекта используются как объективные тесты, так и тесты, основанные на самоотчёте, интересным представляется сопоставление результатов тех и других с учётом гендерных различий. Подобное исследование было проведено К. Петридесом и А. Фёрнхамом [495]. Для измерения уровня EQ у молодых людей женского и мужского пола использовались две методики, предназначеннные для измерения эмоционального интеллекта – черты личности: объективный тест *Emotional Intelligence Questionnaire* [383] и опросник для самооценки 15 способностей эмоционального интеллекта, которые были выделены на основе анализа концепций ЭИ различных авторов [387]. В результате исследования не были выявлены значимые гендерные различия в уровне эмоционального интеллекта в целом. Обнаружено, что женщины превосходят мужчин лишь по параметру «социальные умения».

Большинство взаимосвязей между психометрическим и самооценочным ЭИ оказались положительными и значимыми. Подобные результаты свидетельствует об определённой проницательности испытуемых в отношении своих эмоциональных способностей. Взаимосвязь между указанными параметрами более выражена среди испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта, чем среди участников с его низким уровнем. Это означает, что лица с высоким уровнем ЭИ достаточно объективны в оценке своих способностей, в то время как низкий уровень эмоционального интеллекта способствует его субъективной переоценке.

Неожиданным явился тот факт, что самооценка эмоционального интеллекта в целом у мужчин оказалась на достоверном уровне более высокой, чем у женщин. В частности, мужчины демонстрировали более высокую самооценку эмпатии, умений консультирования и более низкую, чем у

женщин, самооценку эмоциональной экспрессивности. Вместе с тем корреляции между психометрическим и самооценочным интеллектом достигали более высокого уровня у лиц мужского пола, нежели у испытуемых женского пола. Подобные результаты могут быть объяснены, в частности, склонностью мужчин к самовозвышению, женщин – к самоуничижению [495].

Объективный поход требует от нас рассмотрения гендерных различий в выраженности компонентов эмоционального интеллекта, выделяемых в рамках модели способностей, полученных в результате более широкого круга исследований.

Различение (идентификация) и выражение эмоций

На *идентификацию* собственных переживаний в значительной мере влияют гендерные стереотипы. Так, в ситуациях, которые способствовали возникновению гнева, например, в условиях предательства или критики, мужчины реагировали проявлениями гнева. Напротив, женщины в данных ситуациях были склонны чувствовать себя опечаленными, обиженными или разочарованными. Различия в уровне эмпатии обнаруживаются только в том случае, если в исследовании испытуемые-мужчины должны сообщить, насколько эмпатичными они стремятся быть [44]. Примечательно, что в подобных исследованиях и у мужчин, и у женщин при всём различии их эмоциональной экспрессии наблюдались одинаковые физиологические реакции [419].

Гендерные различия в идентификации эмоций проявляются в сфере сексуальности. После прослушивания эротической истории 42 % женщин говорили об отсутствии возбуждения, в то время как измерения вагинальной температуры доказывали наличие физиологических реакций. Возможно, эти различия связаны с ранним опытом: у девочек доступ к знаниям о своих гениталиях и половых реакциях ограничен, мальчики, напротив, свободны в их исследовании. Кроме того, общество предлагает женщинам амбивалентные знания о сексе: необходимо проявлять сексуальность для удовлетворения желаний партнёра, но нежелательно заботиться об удовлетворении собственных сексуальных потребностей. Несоответствие между психологическими и физиологическими реакциями особенно часто наблюдается у женщин с небольшим сексуальным опытом [419].

В целом и мужчины, и женщины склонны к *выражению* позитивных чувств и эмоций, поскольку это способствует гармонизации межличностных отношений и поощряется социокультурными нормами общения. Выражение негативных чувств и эмоций, напротив, сведено до минимума и направлено на самых близких людей [269]. При этом мужчины и женщины

выражают эмоции с различной интенсивностью и различными способами. В ряде исследований показана большая экспрессивность лиц женского пола вне зависимости от возраста [115; 267; 514; 525; 528]. Отмечается, что женщины более улыбчивы, чем мужчины. Интересно, что испытуемые женского пола проявляют более эмоциональное поведение в женских группах, чем в смешанных [115].

При обсуждении гендерных различий в выражении эмоций следует учитывать, что мужчины в рамках своей традиционной половой роли склонны к «ограничительной эмоциональности» – контролю и минимизации эмоциональной экспрессии [53; 87; 163]. Однако это не повод для того, чтобы считать мужчин «бесчувственными». Когда испытуемым демонстрировались несчастные случаи и их жертвы, то лица мужчин оставались безучастными, в то время как женщины выражали симпатию. Между тем психологические измерения показали, что и те и другие в равной мере переживали увиденные события [419].

Различия в интенсивности выражения эмоций могут быть связаны и с тем, что у женщин лицевая активность в целом выше, чем у мужчин. Активность лицевых мышц при предъявлении слайдов с изображением счастливых и гневных лиц оказалась более выраженной у женщин, нежели у мужчин, причём эти различия были более значительными при предъявлении счастливых лиц [419].

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 остановимся на выражении эмоции гнева. Интересно, что, по данным Л. Броди и Д. Голл (цит. по: [421]) 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 различия в выражении этой эмоции становятся существенными. Девочки приобретают ряд эффективных умений в тактике вербального и невербального выражения эмоций, а мальчики продолжают проявлять свой гнев при помощи физических действий. В дальнейшем у мужчин преобладает прямая агрессия (физическая и вербальная), у женщин – косвенная, точнее «агрессия взаимоотношений» (распространение слухов) [44].

Гендерные стереотипы ограничивают выражение эмоций, «не свойственных» представителям определённого пола. Для мужчин открытое проявление эмоций в ряде случаев достойно насмешек и позора.

Проявления печали, депрессии, страха и таких социальных эмоций, как стыд и смущение, рассматриваются как «немужские». Мужчины, проявляющие подобные эмоции, оцениваются более негативно по сравнению с женщинами [523], их не склонны утешать, как это принято по отношению к женщинам [341]. Выражение гнева и агрессии, напротив, считается приемлемым для мужчин, но не для женщин. Агрессивные мальчики оцениваются как более привлекательные и компетентные, чем неагрессивные [491]. В то же время агрессивные девочки рассматриваются как менее привлекательные и обычно сталкиваются с широким кругом проблем во взаимоотношениях со сверстниками [374]. В ситуации конфликта мужчины в большей мере склонны к внешней агрессии, в то время как женщины – к аутоагрессии (к самообвинению).

Женщины, начиная с подросткового возраста, обнаруживают более выраженную тенденцию к проявлениям депрессии и печали. «Парадоксально, что сильные эмоциональные узы женщин с другими обеспечивают одновременно и буфер, и уязвимость к депрессии. Так как женщины больше раскрывают свою эмоциональную жизнь другим, в частности, негативные переживания депрессии, печали и тревоги, они могут расширить свой стиль несоразмерным образом и размышлять только о печальных явлениях и чувстве депрессии» [407, с. 239]. Представительницы женского пола обнаруживают превосходство также в проявлении стыда [53], страха и тревоги [115]. Нельзя сказать, что мужчины не испытывают подобных «немужских» эмоций, однако они стремятся не проявлять их в ситуациях непосредственного общения. Например, представители сильного пола проявляют такую же готовность обнаруживать свои эмоциональные проблемы, как и женщины, если они рассказывают о них в условиях магнитофонной записи или в письме в журнал [419].

Согласно исследованиям, проведённым в США и Венгрии, лица обоих полов считают, что женщины охотнее делятся своими чувствами, чем мужчины. В то же время мужчины наиболее откровенны в дружбе с женщинами [502]. Возможно, это связано с тем, что женщины более позитивно относятся к чужому эмоциональному самораскрытию, чем мужчины [269]. Кроме того, можно предположить, что у мужчин опасения по поводу несоответствия гендерной роли наиболее сильны в окружении представителей своего пола.

«Запрет» на выражение ряда эмоций и чувств существует и у женщин. У них, отмечает Р. Сальваггио, весьма желательно выражение эмоциональной зависимости от противоположного пола, погружённости в «любовь» при

запрете на открытое выражение чувств и проявление агрессии. По его мнению, это создаёт у женщин мазохистскую установку (цит. по: [115]).

Результаты представленных выше исследований дают основание согласиться с Ш. Берн по поводу того, что эмоциональность, т.е. сила переживаемых эмоций, у представителей обоих полов одинакова, различна лишь степень их внешнего выражения [44]. Однако Е.П. Ильин уточняет, что у мужчин и женщин различно и выражение 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» [115, с. 106]. Как полагает Т.В. Бендас, можно говорить о существовании «мужских» и «женских» эмоций, т.е. эмоций, более значимых для определённого пола. Для мужчин это в первую очередь гнев, а для женщин – печаль и страх [36].

Возможно, с гендерными стереотипами связаны и различия в кодировании эмоций. Установлено, что женщины лучше кодируют экспрессивное выражение счастья [371], печали и страха [36], мужчины – гнева и злобы [371].

Таким образом, каждый пол лучше распознаёт и выражает «свои» эмоции. Детерминация их выражения гендерными нормами состоит в том, что различия в выражении эмоций наиболее сильны в социальных ситуациях, наименее – когда личность более свободна и комфортна в своих реакциях.

Фасилитация мышления (ассимиляция эмоций в мышлении, использование эмоций для повышения качества мыслительной активности)

В житейском обиходе существует устойчивое представление о преобладании у женщин «эмоционального мышления», которое подразумевает ингибирующее влияние эмоций на деятельность. Это означает, что женщины склонны реагировать не рационально, а эмоционально, причём реакция определяется не столько содержанием высказывания, сколько сложившимися к данному моменту отношениями [317]. Такая реакция непроизвольна и неконструктивна. Данный подход соответствует стереотипным представлениям о гендерных ролях, однако кажется далёким от современной реальности.

Представление о большей эмоциональности женщин по сравнению с мужчинами и знание об эмпирически установленной взаимосвязи эмоциональности и креативности делает возможным предположение не столько об ингибирующем, сколько о фасилитирующем влиянии эмоций на умст-

венную активность у лиц женского пола. Подобная гипотеза уже находит своё подтверждение в современных исследованиях. Так, выявлено более выраженное влияние эмоционального фактора на творческую продуктивность девочек по сравнению с мальчиками [120].

Понимание (осмысление) эмоций преобладает у лиц женского пола. Женщины по сравнению с мужчинами проявляют большие способности в прочтении изменяющейся социальной информации по лицевой экспрессии и другим невербальным признакам [163; 200; 425; 519], более склонны к интуитивному пониманию эмоций [163]. Возможно, это связано с тем, что у женщин область мозга, обслуживающая процессы, связанные с обработкой эмоциональной информации, больше, чем у мужчин [355].

Выраженные гендерные различия в сфере обработки эмоциональной информации обнаруживаются уже в подростковом возрасте. Так, современные девочки-подростки в целом лучше, чем мальчики, регулируют и контролируют свои чувства, лучше их вербализуют, имеют более богатый тезаурус для описания эмоциональных состояний [41; 42]. У девушек-старшеклассниц более, чем у юношей, развит эмоциональный канал эмпатии [220].

Женщины более эмпатичны, чем мужчины [521], более склонны плакать и говорить о своих бедах в ответ на рассказы других о своих неприятностях [389].

Бóльшую эмпатийность девочек 10 – 12 лет по сравнению с мальчиками Н. Айзенберг [390; 497] связывает с более ранним моральным развитием первых. Бóльшую склонность к эмпатии женщин по сравнению с мужчинами объясняют их гендерными ролями (заботливость первых и властность, независимость, соперничество вторых) [536], а также соответствующим воспитанием детей [349]. Игры девочек с куклами развивают эмпатийную экспрессию, а игрушки мальчиков её не развивают. 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. Заметим, что указанные исследования эмпатичности связаны с изучением со-горевания. Интересным представляется, какими были бы различия в сфере эмпатийности между мужчинами и женщинами в ситуациях, требующих сорадования.

Исследования показывают, что мужчины и женщины различаются в объяснении причин эмоциональных вспышек, особенно интенсивных пере-

живаний гнева и печали [419; 439]. К примеру, они указывают на различные детерминанты таких эмоций, как гнев, страх или печаль. Мужчинам свойственно искать причины эмоций в межличностных ситуациях, в то время как женщинам – видеть их в личных отношениях или в настроении.

Если мужчина терпит поражение, он объясняет это внешними причинами (отсутствием возможностей, недостаточной поддержкой руководства). Женщины обычно ищут причины неудач в себе, в личностном несоответствии.

Осознанная регуляция эмоций связана в основном с их подавлением.

Мужчины в целом более сдержанны в проявлении симпатии, печали и дистресса, женщины – в проявлениях сексуальности и гнева [419], а также агрессии [439]. Даже у склонных к алекситимии мужчин запрет выше на страх, а у женщин – на гнев.

Подавление эмоций может препятствовать взаимопониманию между полами. В супружеских отношениях мужчины не склонны к явному выражению эмпатии и совместному «плачу в жилетку» в случае неприятностей – они скорее отдадут предпочтение инструментальным реакциям, например, позаботятся о том, чтобы изменить или сделать что-либо лучше. Казалось бы, такая позитивная реакция должна только приветствоваться женщинами. Однако представительницы слабого пола ожидают в первую очередь сочувствия, к тому же они воспринимают активные действия как признак беспокойства. Поэтому женщины в подобной ситуации быть критичными по отношению к мужчинам, полагая с позиции своей гендерной роли, что те их «не понимают».

Причины описанных выше различий являются в большей мере социальными, нежели биологическими. Паттерны эмоциональных различий среди взрослых мужчин и женщин изначально детерминированы подходом в воспитании детей. Согласно К. Юнгу, у мальчиков в процессе их воспитания чувствования подавляются, в то время как у девочек они доминируют. Так, родители спрашивают 18-месячных девочек о том, как они себя чувствуют, чаще, чем мальчиков того же возраста. Матери чаще разговаривают о переживаниях с двухлетними дочерями, чем с двухлетними сыновьями.

Родители требуют, чтобы мальчики контролировали свои эмоции, но с девочками подчёркивается эмоциональная открытость. Когда родители рассказывают истории, то используют больше эмоциональных слов с девочками с одной оговоркой: они предпочитают чаще выражать гнев в ис-

ториях, которые рассказываются мальчикам. Матери чаще улыбаются дочерям, чем сыновьям, ещё в младенческом возрасте и чаще включаются с ними в позитивное взаимодействие [53; 419]. Не удивительно, что, став взрослыми, женщины более, чем мужчины, склонны обсуждать эмоции и их проявления. Превосходство в склонности к обсуждению эмоций, которое появляется в раннем детстве, сохраняется на достаточно устойчивом уровне и в дальнейшем [407].

Различия в социализации девочек и мальчиков продиктованы неосознанным стремлением родителей подготовить детей к выполнению соответствующих гендерных ролей. Конкуренция в предметной и широкой социальной сфере требует от мужчины умения регулировать собственное возбуждение, ограничивать выражение «немужских» эмоций (и тем самым не демонстрировать сопернику собственные слабости). В условиях конкурентной борьбы допустимо агрессивное давление – отсюда социальное «разрешение» для мужчин на выражение гнева. Поощрение мальчиков к выражению агрессии и гнева и непоощрение к выражению печали, тревоги и уязвимости готовит их к роли конкурентоспособных добытчиков, стремящихся к индивидуальным достижениям, власти, статусу [356; 357].

Напротив, агрессивное поведение в соответствии со стереотипными представлениями о гендерных ролях совершенно не приветствуется у лиц женского пола. Это связано с тем, что в сфере семейных взаимоотношений более продуктивной стратегией поведения является проявление женщинами позитивных эмоций и контроль внешних проявлений агрессии. Предполагается, что, будучи поощряемы к выражению таких эмоциональных явлений, как теплота, жизнерадостность, уязвимость, смущение, и не поощряемы по отношению к выражению гнева и агрессии, женщины смогут успешно играть социальные роли воспитательниц и хранительниц домашнего очага.

Взрослея, девушки верят в то, что от них требуется выражать позитивные эмоции по отношению к другим людям, в противном случае окружающие будут их осуждать. В то же время мужчины в аналогичных ситуациях не ожидают подобных последствий[53; 534].

Отметим, что нивелированию половых различий в эмоциональной сфере могут способствовать требования деятельности: если нужно, женщины способны демонстрировать эмоциональную сдержанность, а мужчины – чувствительность, в частности, к распознаванию эмоций других людей [36].

Обобщая сказанное, обратим внимание на то, что в воспитании девочек акцент до сих пор делается на послушании и ответственности, а у мальчиков – на стремлении к достижениям и опоре на собственные силы. Такой односторонний подход к социализации девочек и мальчиков приводит к печальным последствиям. Мужчины оказываются неспособными проявить столь необходимые во взаимоотношениях полов и в семейной ситуации нежность, теплоту и участие; они не допускают в сферу сознания такие эмоции, как страх и стыд. Женщины лишены возможности адекватно осознать и выразить такие деструктивные эмоции, как агрессия и гнев, а также вынуждены тормозить проявления сексуальности. В том и в другом случае общество требует контроля эмоций, который осуществляется наиболее простым, но далеко не безопасным способом – через их подавление.

Таким образом, данные о гендерных различиях эмоционального интеллекта в целом достаточно противоречивы.

Установлено, что у женщин по сравнению с мужчинами преобладает понимание эмоций. В остальном различия носят скорее качественный, нежели количественный характер. Мужчины и женщины в равной мере переживают те или иные события, демонстрируют идентичные физиологические реакции. Однако они по-разному, в соответствии со своей гендерной ролью, объясняют причины эмоций. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных норм, которые формируются путём воспитания [27].

1.8. Психологические феномены, взаимосвязанные с эмоциональным интеллектом

Необходимость дифференциации понятий в области исследований эмоционального интеллекта

Связь интеллекта с другими индивидуальными параметрами в зарубежной психологии всегда находилась в центре дискуссий. Первую часть обсуждения, посвящённую взаимовлиянию интеллекта и личности, начали Л. Терстоун и Р. Кеттелл, обнаружившие тесное переплетение некоторых личностных свойств с интеллектуальными особенностями [148].

В отечественной психологии, как уже отмечалось, представления о взаимосвязи интеллектуальных и личностных характеристик были конкретизированы в положении Л.С. Выготского о «единстве аффекта и интеллекта».

До настоящего времени сохраняет актуальность замечание Б.Г. Ананьева о недопустимости разведения интеллекта и личности, поскольку это «представляется противоречащим реальному развитию человека, при котором социальные функции, общественное положение и мотивация всегда связаны с процессом отражения человеком окружающего мира, особенно с познанием общества, других людей и самого себя» [7, с. 260].

В настоящее время не отрицается возможность наличия связи между интеллектом и некогнитивными характеристиками индивидуальности, однако отмечается, что данная связь является менее очевидной и требует «тщательной проверки» [148, с. 154]. В отношении общего интеллекта в отечественной психологии подобная «проверка» уже проводится. Так, Ю.И. Мельник предположил, что состояния и свойства личности образуют личностную предпосылку актуализации и проявления интеллектуального потенциала, отражая отношения интеллекта и личности, т.е. насколько «интеллект личностен и личность интеллектуальна» [180, с. 78]. В экспериментальном исследовании данного автора были выявлены две формы интеллектуального потенциала – «зрелый» и «незрелый». Первый из них характеризуется высокой степенью опосредованности личностными характеристиками, которые играют ведущую роль в его проявлении. В психологическом плане зрелый интеллектуальный потенциал выступает как целостная структура, в которой энергетические, познавательные и личностные характеристики дополняют друг друга. Для незрелого интеллектуального потенциала характерна относительная автономия психологических показателей в структуре интеллектуального потенциала при энергетической опосредованности его проявления.

В целом поиск корреляций между интеллектуальными факторами и базовыми свойствами личности представляется перспективным и актуальным [152].

Для того чтобы установить, какие личностные параметры взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом, необходимо определиться, в рамках какой модели – способностей или «смешанной» – проводятся исследования. Напомним, что под «смешанными» моделями эмоционального интеллекта понимаются те из них, которые «описывают понятие эмоционального интеллекта, в состав которого входят не только умственные способности, взаимосвязанные с интеллектом и эмоциями, но также и другие личностные диспозиции и черты, такие как мотивы, общительность, сердечность» [467, с. 399].

Существует ряд взаимосвязанных с эмоциональным интеллектом (*как способностью*) понятий, среди которых эмпатическая точность [432], невербальная перцепция [338; 519].

Другие взаимосвязанные с ЭИ феномены, такие как эмоциональная компетентность [506; 542], эмоциональная зрелость [298], эмоциональная просвещённость [223], эмоциональная креативность [333], по отношению к эмоциональному интеллекту являются сходными или комплементарными.

Весьма близки и частично перекрывают эмоциональный интеллект другие виды интеллекта, такие как личностный интеллект [413], социальный интеллект [362; 530; 531]. Однако среди них только социальный интеллект удовлетворительно операционализирован как ментальная способность [530].

Для сторонников «смешанных» моделей эмоционального интеллекта «семейство» взаимосвязанных с ЭИ и частично его перекрывающих понятий выглядит более обширным. Это связано с тем, что в данных моделях сам термин «эмоциональный интеллект» отождествляется со значительной совокупностью хорошо изученных личностных характеристик, якобы приводящих к успеху. При таком подходе к указанной совокупности можно отнести мотивацию достижения [540], открытость [373], оптимизм [516], практический интеллект [529; 543; 547], самоуважение [347], склонность к приятным или неприятным переживаниям (pleasant – nonpleasant affectivity), субъективно переживаемое благополучие (subjective well-being) [323].

Д. Гоулман признаётся, что его модель ЭИ незначительно отличается от модели «силы эго» Дж. М. и Дж. Блоков [350].

Близок к позиции Д. Гоулмана А.И. Чеботарь, который в контексте эмоционального интеллекта рассматривает личностные свойства эго-пластичности (ego-resiliency) и эго-контроля (ego-control), детально исследованные в рамках указанной модели [296]. Эго-пластичность представляет собой личностную жизнестойкость, гибкость, в то время как эго-контроль означает самоанализ эмоций, способность сдерживать побуждения к немедленному удовлетворению потребностей ради отдалённых, но более значимых целей, конструктивное поведение в ситуации фрустрации, сдержанность [350]. Индивид с высоким уровнем эго-пластичности при наличии сформированного самоконтроля обнаруживает следующие характерные черты: не испытывает большого дискомфорта перед лицом новых, незнакомых ситуаций; легко адаптируется в них; неразрывно связан с миром, но не подчиняется ему; решительно преодолевает препятствия; способен

сохранять самообладание и внутренне собраться в стрессовой ситуации. Человек с низким уровнем эго-пластичности обладает скудными адаптивными резервами, стереотипно ведёт себя в различных новых ситуациях, зачастую ощущая беспомощность, растерянность, проявляя ригидность, испытывает затруднения в экстремальных ситуациях (например, в ситуации стресса), проявляет беспокойство и озабоченность в ситуации перемен (как личностного, так и социального плана), испытывает большие трудности при перестройке собственного ритма в соответствии с требованиями, предъявляемыми реальностью [194; 350].

Свойства эго-контроля и эго-пластичности формируются достаточно рано. Согласно данным Дж. М. и Дж. Блоков, уже в три года можно измерить эти параметры, хотя на данном возрастном этапе они не коррелируют между собой. На протяжении дошкольного возраста (4 – 7 лет) можно обнаружить на достоверном уровне корреляции между этими двумя показателями в зависимости от пола (к примеру, девочки считают себя более застенчивыми и послушными, чем мальчики).

Выделяются следующие «негативные» варианты показателей эго-контроля и эго-пластичности: сверхконтроль (overcontrol), недостаточный контроль (undercontrol) и недостаточная пластичность (brittleness).

Установлено, что дети с недостаточным контролем чрезмерно уязвимы по отношению к внешним воздействиям, неорганизованны, экспрессивны, неспособны к отсрочке в удовлетворении потребностей. Их сверстников со сверхконтролем, напротив, характеризует минимальная выраженность эмоций, подавление чувств и некоторых действий, категоричность.

Дети с низким уровнем эго-пластичности характеризуются как неспособные переносить стресс, не верящие в свои силы, тревожные, подозрительные и обидчивые [194].

Степень сформированности эго-пластичности, т.е. личностной жизнестойкости, гибкости, по мнению А.И. Чеботаря, может выступать независимой характеристикой межличностного эмоционального интеллекта, а степень сформированности эго-контроля может характеризовать внутриличностный аспект ЭИ [296].

«Сила эго» и «эго-пластичность», по мнению Дж. Мейера, не являются какими-либо новыми понятиями. Первым из них Дж. Блок обозначил психологическое здоровье, измеренное при помощи методики «Q-сортировка». Термин «эго-пластичность» представляет собой оригинальное название эмоциональной устойчивости в опроснике 16PF Р. Кеттелла [474].

В соответствии со структурой «смешанных» моделей ЭИ связан с общим интеллектом в целом и практическим и креативным интеллектом в частности [529; 543], с конструктивным мышлением [401], мотивацией социальной желательности [492] и социальной проницательностью [364]. «Смешанные» модели эмоционального интеллекта перекрывают область Большой Пятёрки [481], включая такие её компоненты, как теплота, уверенность в себе, самодисциплина и другие. Поскольку ЭИ в подобных моделях понимается достаточно широко, желательно, чтобы в будущем было проведено разграничение собственно эмоционального интеллекта с феноменами, которые, хотя и взаимосвязаны с ним, тем не менее относятся к иным концептуальным полям.

Остановимся наиболее подробно на наиболее тесно взаимосвязанных или частично перекрывающих ЭИ феноменах, таких как эмоциональная зрелость, эмоциональная креативность, эмоциональное мышление, эмоциональная компетентность и эмоциональная культура.

Термины «эмоциональная культура», «эмоциональное мышление», «эмоциональный интеллект» и «эмоциональные способности» иногда употребляются как эквивалентные [263].

В «смешанных» моделях дефиниции «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект» практически отождествляются (например, в модели Д. Гоулмана).

Термин «эмоциональная креативность», как и эмоциональный интеллект, порой кажется достаточно надуманным.

Психологическое содержание эмоциональной зрелости до сих пор чётко не определено, её исследования относятся к малоразработанным направлениям психологии.

Отождествлению некоторых из указанных понятий способствовала общность происхождения обозначаемых ими психических явлений и близость их функций в структуре индивидуальности. Феномены, взаимосвязанные с эмоциональным интеллектом, имеют общую генотипическую основу (свойства темперамента) и способствуют адаптации и эффективному социальному функционированию индивида. Вместе с тем данные психические явления, хотя и тесно связаны с эмоциональным интеллектом, но при этом отличаются от него. В связи с этим необходимо уточнить содержание понятий «эмоциональное мышление», «эмоциональная креативность», «эмоциональная компетентность», «эмоциональная зрелость», «эмоциональная культура» и определить их место в концептуальном поле эмоционального интеллекта.

Эмоциональное мышление и эмоциональная глупость

Эмоциональное мышление в силу семантической неопределённости понятия зачастую отождествляется с эмоциональным интеллектом [206] или, напротив, понимается то как некий дефектный компонент мыслительного процесса, снижающий объективность познания [317], то как морально-эмоциональная детерминанта умственных действий [304].

Известный психолог В.Д. Шадриков считает, что есть определённые основания говорить об эмоциональном мышлении, и понимает его следующим образом. Действие ума, особенно в социальном поведении, мотивируется и контролируется моралью. Мораль и совесть в свою очередь взаимосвязаны с эмоциями. В этом случае эмоции по отношению к умственным действиям выступают не как следствие, а как причина: эмоции могут порождать новые идеи [304]. Иными словами, эмоциональное мышление – это вид мышления, стимулом к началу которого являются нравственные чувства.

Если эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей, то эмоциональное мышление, по нашему мнению, это процесс обработки эмоциональной информации [15]. Стимулом к его началу являются чувства, которые несут в себе неопределённую, проблемную информацию. Аналогом эмоционального мышления является выделенное М. Хайдеггером «смелое мышление». Оно не является противоположностью эмоциональности, в нём разум и эмоциональный настрой образуют единое целое (цит.: по А. Лэнгле [160]).

В свою очередь своеобразный дефект мышления, который возникает под действием сильных эмоций в стрессогенных условиях, прежде всего у предрасположенных к нему индивидов, и носит обратимый характер, мы вслед за И.М. Кондаковым [129] будем рассматривать не как эмоциональное мышление, но как *эмоциональную глупость*.

Эмоциональная креативность

Эмоции и креативность на протяжении длительного времени ассоциировались друг с другом в популярных психологических теориях. Например, римский философ Сенека, цитируя Аристотеля, отмечал, что гениальность не может существовать без примеси сумасшествия. По этому поводу уместно вспомнить карикатурные образы «сумасшедшего учёного» и «темпераментного художника».

Для современной науки связь между эмоциями и креативностью остаётся во многом неясной. Наиболее часто эмоции рассматриваются ис-

следователями как фасилитаторы, ингибиторы или побочные продукты творчества, гораздо реже – как творческие продукты [500].

В 1980 году Дж. Эйверилл представил конструктивистскую теорию эмоций. Она базируется на трёх допущениях:

1) эмоции представляют собой комплексные паттерны реакций или синдромов;

2) ни один их компонент (лицевая экспрессия, физиологическое возбуждение или субъективный опыт) не является необходимым или достаточным для идентификации эмоций;

3) важнейшие принципы организации эмоций – не генетическое программирование, а социальные правила.

Базовое понятие теории Эйверилла – эмоциональный синдром. Так названы эмоции, сами по себе ставшие продуктами творческой активности. *Эмоциональные синдромы (emotional syndromes)* представляют собой организованные паттерны реакций, которые в обычной речи обозначаются терминами «гнев», «любовь», «горе» и т.п. [337]. Наиболее важен в определении, по мнению Дж. Эйверилла, термин *«организованные»*: эмоциональные синдромы предполагают соответствие принципам структуры. Простейшие эмоции (например, страх) могут быть организованы в соответствии с биологическими принципами (информация о них кодируется в генах). Для большинства эмоций ближайшими организующими принципами являются не биологические, а социальные, основанные на культурных представлениях.

Основываясь на базовых допущениях своей теории, Дж. Эйверилл выдвинул предположение о том, что эмоциональные синдромы – это аналоги кратковременных или промежуточных социальных ролей. В тех ситуациях, когда эмоциональные реакции недостаточны, общество предоставляет возможности для их усиления, что интерпретируется скорее как страсти (сильные чувства), т.е. «то, что происходит с нами», чем как действия – «то, что мы делаем» [335, с. 230].

Эмоциональные синдромы возникают на основе двух типов представлений: экзистенциальных верований и социальных норм. Экзистенциальные верования относятся к существованию. Они могут точно отражать эмоциональные реакции, свойственные большинству людей в данной ситуации, или носить мифический характер. Например, сравним два суждения: «влюблённые хотят быть вместе» (истинное) и «любовь возникает на небесах» (мифическое). Итак, эмоциональные синдромы отчасти

организованы мифическими или истинными верованиями, которых придерживаются люди.

Частично эмоциональные синдромы организованы социальными нормами. Иначе говоря, имплицитные теории эмоций не только описывают реальное или мифическое положение вещей, но и предписывают то, как следует поступать (например, нельзя смеяться на похоронах). Выражение эмоций тоже подчиняется определённым культурным нормам. Без соблюдения таких норм в отношении гнева это был бы не гнев, а всего лишь не артикулированная ярость или фрустрация.

Экзистенциальные верования и социальные нормы обычно предлагают прототипы, в соответствии с которыми эмоции, обычно распознаваемые в культуре, конструируются в обществе. Однако представления изменяются – и нормы могут разрушаться. Вследствие этого эмоциональные синдромы отклоняются от прототипа, их концептуальная репрезентация становится всё более неясной и трудно артикулируемой. Если результирующее поведение приносит вред, то его могут обозначить как «невротичное». Поведение, способствующее более эффективным для индивида или группы результатам, может расцениваться как «креативное» [337].

Если придерживаться позиции, что фундаментальные эмоции постоянны и неизменны на протяжении существования той или иной цивилизации, той или иной исторической эпохи, в течение индивидуальной жизни, следует признать, что возможности эмоциональной креативности весьма ограничены. Заимствуя аналогию Р. Плутчика (1980), эмоциональную креативность можно сравнить со смешиванием основных цветов для получения различных оттенков. Дж. Эйверилл придерживается иной аналогии [332], согласно которой эмоции более напоминают занятия живописью, а не простое смешение красок. Живописное полотно имеет форму и содержание, которые являются продуктом своеобразного внутреннего видения художника, смысла, придаваемого им миру. Они допускают неограниченные возможности самовыражения. Конечно же, не все картины одинаково оригинальны или креативны. Конформность к существующим стандартам действует в искусстве, как и в других областях. Однако, несмотря на существование различных направлений в живописи (например, импрессионизм, сюрреализм и т.д.), невозможно выделить то из них, которое являлось бы основным.

Для демонстрации социально-конструктивистского подхода к природе эмоций Дж. Эйвериллом были избраны два подхода. Первый из них за-

ключался в детальном анализе определённых эмоций, таких как гнев [328], горе [327; 330; 337], любовь [329] и надежда [331; 336], а также в исследовании того, какое влияние на их интенсивность и изменения оказывают социальные системы, частью которых эти эмоции являются. Второй подход в большей мере основывался на умозрительных построениях. Если серьёзно отнестись к метафоре, согласно которой эмоции представляют собой промежуточные социальные роли, то можно предположить, что люди, которые лучше исполняют роли, должны быть более компетентны в эмоциональном плане.

Дж. Эйвериллои и Дж. Голнишем было проведено эмпирическое исследование, в котором диагностировались способности актеров к исполнению ролей, затем путём самооценки и исследования физиологических реакций на показ сцен печали, гнева, страха, счастья измерялась их способность к включению в эмоциональные ситуации. Как и предполагалось, во время просмотра указанных видеоматериалов талантливые актеры продемонстрировали более высокий уровень возбуждения, чем их менее успешные коллеги [418].

Поиск причин возникновения культурных различий в эмоциональных синдромах способствовал исследованиям проблемы эмоциональной креативности. В 1999 году Дж. Эйвриллом был разработан опросник ECI (Emotional Creativity Inventory) и тест эмоциональных триад (The Emotional Triads Test) (прил. 2).

Эмоциональная (или любая другая) реакция может считаться креативной, если она одновременно соответствует трём критериям: новизне, эффективности и аутентичности. Новизна предполагает наличие новых эмоциональных реакций по сравнению с предыдущим поведением индивида или/и типичным поведением в определённой ситуации. Эффективность означает, что эмоциональный ответ должен быть потенциально полезным для индивида или группы. Эксцентричные, отклоняющиеся от нормы реакции, которые не соответствуют требованию эффективности, не относятся к креативным. Аутентичность проявляется в том, что эмоциональная реакция должна отражать индивидуальные оценки и мнения, быть способом самовыражения личности. Неаутентичные реакции, напротив, представляют собой копию или карикатуру и оставляют мало возможностей для дальнейшего развития [335]. Исходя из этого *эмоциональная креативность (emotional creativity – EC)* представляет собой развитие эмоциональных синдромов как новых, эффективных и аутентичных [332].

На основании теоретического и эмпирического анализа Дж. Эйврилл выделяет следующие структурные компоненты эмоциональной креативности [334]:

- *подготовленность (preparedness)* – обучение пониманию эмоциональных переживаний на базе предшествующего эмоционального опыта. Люди, рассматривающие эмоции как важную часть своей жизни, анализируют и пытаются понять свои переживания, сензитивны к эмоциональной жизни других, обладают более высоким уровнем подготовленности, чем индивиды, более индифферентные к эмоциям;

- *новизна (novelty)* – способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции;

- *эффективность/аутентичность (effectiveness/authenticity)* – умение выражать эмоции искусно и искренне [334]; эмоции расцениваются как аутентичные, если они искренни, совместимы с важнейшими интересами личности и способствуют её благополучию [337].

Можно выделить несколько уровней эмоциональной креативности. Низкий уровень характеризуется наиболее эффективным использованием уже существующих эмоций, созданных внутри культуры. На более высоком, комплексном уровне эмоциональная креативность представляет собой модификации («ваяние») стандартных эмоций для лучшего удовлетворения потребностей индивида или группы; на высшем уровне – развитие новых форм эмоций, основанных на изменениях в верованиях и правилах, на которых эмоции основываются [334].

В результате эмпирических исследований гендерных различий в сфере эмоциональной креативности выявлено, что подготовленность и эффективность/аутентичность на достоверном уровне достигают более высокого уровня у женщин по сравнению с мужчинами. Это означает, что женщины более склонны обдумывать свои эмоции, более внимательны к эмоциям других, их переживания в большей мере аутентичны и эффективны, чем у мужчин. Новизна в некоторой степени преобладает у лиц мужского пола, хотя различия по этому параметру не являются статистически значимыми [334].

Исследования корреляций эмоциональной креативности с составляющими Большой Пятёрки показали, что наиболее выражены взаимосвязи ЭК с открытостью опыту ($r = 0{,}23$; $p \leq 0{,}001$) и дружелюбностью ($r = 0{,}23$; $p \leq 0{,}01$).

В наибольшей мере независимы от эмоциональной креативности нейротизм, экстраверсия-интроверсия и добросовестность. Однако причины

этого в каждом случае различны. Так, индивиды с высоким уровнем нейротизма склонны давать новые, но неэффективные эмоциональные реакции, в то время как люди с высокими показателями добросовестности обнаруживают противоположную тенденцию. Хотя ни экстраверты, ни интроверты не обнаруживают преимуществ в уровне эмоциональной креативности, первые могут иметь более позитивный эмоциональный опыт и тёплые взаимоотношения. Лица с высоким уровнем дружелюбности обнаруживают тенденцию анализировать и оценивать свои эмоции, что свидетельствует о более высоком уровне подготовленности, и давать эффективные эмоциональные реакции.

Представляет интерес характер взаимосвязи эмоциональной креативности с представлениями людей, которые определяют их способ восприятия окружающего мира и придают их жизни осмысленность. Многие люди в поисках смысла жизни обращаются к религии, которая может стать и зачастую является источником глубокого и творческого эмоционального опыта, простирающегося от глубочайшего отчаяния до вершин экстатических переживаний [437]. Среди креативных эмоциональных переживаний, ассоциирующихся с религией, можно выделить мистический опыт.

В исследовании Дж. Эйврилла [334] принимали участие адепты различных религий (католики, протестанты, иудеи и др.), большинство из которых имели достаточно либеральные, неортодоксальные взгляды в отношении религиозной жизни. Обнаружена взаимосвязь между эмоциональной креативностью и общим ($r = 0,39$; $p \leq 0,001$) и религиозным ($r = 0,46$; $p \leq 0,001$) мистицизмом, а также выявлена взаимосвязь ЕС и ориентации на поиск. Среди компонентов ЕС наиболее выражены корреляции новизны с общим ($r = 0,46$; $p \leq 0,001$) и религиозным мистицизмом ($r = 0,40$; $p \leq 0,001$); подготовленности с религиозным мистицизмом ($r = 0,40$; $p \leq 0,001$). Взаимосвязей между эмоциональной креативностью и внутренней/внешней религиозностью на достоверном уровне обнаружено не было [334].

Таким образом, эмоционально креативная личность обладает опытом, который способствует преодолению обычных границ между человеком и другими людьми, пространством и временем, она стремится открыто и честно задавать экзистенциальные вопросы.

Помимо прочего в исследованиях Дж. Эйверилла выявлена взаимосвязь эмоциональной креативности с самоуважением ($r = 0,26$; $p \leq 0,01$). Среди составляющих ЕС наиболее выражена связь самоуважения и эффективности/аутентичности ($r = 0,45$; $p \leq 0,001$).

Самоэффективность наиболее тесно связана с эффективностью/аутентичностью ($r = 0,24$; $p \leq 0,01$) и подготовленностью ($r = 0,30$; $p \leq 0,01$). Это означает, что креативный в эмоциональном плане человек с уважением относится к своей личности и проявляет уверенность в себе и своих способностях.

Взаимосвязь ЕС с алекситимией носит обратный характер ($r = –0,34$; $p \leq 0,01$). Эмоциональная креативность и её компоненты связаны обратными корреляциями с компонентами алекситимического конструкта: эмоциональная креативность в целом наиболее тесно связана с экстернальной ориентацией ($r = –0,61$; $p \leq 0,01$); подготовленность – также с экстернальной ориентацией ($r = –0,65$; $p \leq 0,001$); новизна – с трудностью идентификации эмоций ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$) и экстернальной ориентацией ($r = –0,46$; $p \leq 0,01$); эффективность/аутентичность – с затруднениями в идентификации эмоций ($r = – 0,45$; $p \leq 0,001$) и трудностью их описания ($r = –0,64$; $p \leq 0,001$).

Эмоционально креативным личностям не свойственны алекситимические симптомы, что, тем не менее, не мешает им испытывать определённые затруднения при идентификации новых для них переживаний. Однако причины трудностей в идентификации и описании эмоций у лиц, страдающих алекситимией, и эмоционально креативных личностей различны. Алекситимия отражает экстернальную ориентацию и проблемы в процессе понимания собственной эмоциональной жизни, в то время как эмоциональная креативность (и взаимосвязанный с ней мистический опыт) подразумевает интернальную ориентацию и переживание эмоций, которые по своей сути с трудом поддаются описанию на обыденном языке [337].

Эмоциональная креативность, как и креативность в других областях, не возникает на пустом месте. Это достижение, «порождённое определёнными усилиями и предусмотрительностью» [332, с. 296].

Развитию эмоциональной креативности могут способствовать эмоциональные травмы и препятствия в раннем опыте ($r = 0,46$; $p \leq 0,001$), так же как и разочарования ($r = 0,31 – 0,37$; $p \leq 0,01$). Травматический эмоциональный опыт (например, смерть или серьёзная болезнь близкого человека, развод родителей, вербальные или физические оскорбления и т.д.) заставляет личность задуматься о своих эмоциях и попытаться их понять (т.е. способствует подготовленности), способствует расширению диапазона переживаний и их выходу за рамки повседневности (т.е. способствует новизне). С другой стороны, осознаваемая эффективность/аутентичность чаще ассо-

циируется с предполагаемой пользой, извлечённой из прежнего опыта, а не с его жестокостью или количеством травматических событий [334].

Пабло Пикассо заметил, что каждый акт созидания является прежде всего актом разрушения. Закономерно поставить вопрос о том, что разрушается в процессе развития эмоциональной креативности. Это привычные оценки, установленные взаимоотношения, хорошо известные способы реагирования.

Чтобы понять, что созидается в процессе становления эмоциональной креативности, следует рассмотреть характеристики личностей с высоким её уровнем [334]. Эмоционально креативные личности:

- обладают более выраженной способностью интегрировать и выражать собственные эмоции в символической форме. Согласно Дж. Эвериллу и К. Томасу-Кноулесу, символы – это не только средство для выражения прошлого опыта, при их помощи люди могут формировать и трансформировать, иными словами, создавать опыт, который потом может быть выражен как символическим, так и иными способами;

- способны давать комплексную оценку ситуации, принимать в расчёт большее количество стимулов; для них менее свойственно делать преждевременные выводы. При выполнении Теста эмоциональных триад (прил. 3) субъекты в некреативных историях проявляли тенденцию сосредоточиваться исключительно на них самих. Когда внимание уделялось иным аспектам события, акцент был сделан на гедонистической оценке ситуации для субъекта, выводы делались очень быстро. В креативных ответах, напротив, различным аспектам события, включая потенциальные реакции других, давалась глубокая интерпретация;

- глубоко включены в исследование значения собственного эмоционального опыта; не жалеют времени и энергии, для того, чтобы понять свои эмоции, они искренни в своих чувствах, склонны обдумывать возможные последствия своего поведения;

- склонны к содержательному анализу чувств и поведения других; могут децентрировать собственный опыт и приспосабливаться к нуждам и целям других. Эта децентрация облегчается благодаря использованию символизации, о которой уже шла речь выше;

- в меньшей мере ограничивают себя личными и социальными стандартами, более толерантны к конфликтным особенностям в себе и других;

- испытывают меньше прототипичных особенностей даже в стандартных эмоциях;

- находят вызов там, где другие видят опасность. Это предполагает наличие определённой степени уверенности в себе или осознанной самоэффективности [339].

Следует уточнить, в чём состоят отличия ЭИ и эмоциональной креативности. На описательном уровне эти понятия в некоторой мере перекрывают друг друга: оба предполагают сензитивность к знаниям об эмоциях (т.е. подготовленность), так же как и способность реагировать эффективно или аутентично. Главное их отличие состоит в степени новизны эмоционального ответа, характерной для эмоциональной креативности [335]. Выраженной эмоциональной креативности соответствует высокий уровень ЭИ. Однако индивиды с таким уровнем ЭИ, измеренным при помощи теста MSCEIT, не всегда обладают высоким уровнем эмоциональной креативности. Это происходит потому, что MSCEIT измеряет скорее конвергентный, чем дивергентный эмоциональный интеллект.

На теоретическом уровне связь между ЭИ и эмоциональной креативностью остаётся не вполне определённой, так же как и взаимосвязь между когнитивным интеллектом (IQ) и когнитивной креативностью.

Обобщив значительное количество эмпирических и теоретических исследований, Р. Стенберг и Л. О'Хара описывают четыре варианта возможных на теоретическом уровне взаимосвязей когнитивного интеллекта и креативности: а) креативность – подсистема интеллекта; б) интеллект – подсистема креативности; в) креативность и интеллект – частично или даже полностью перекрывающие друг друга системы; г) креативность и интеллект – независимые друг от друга способности [533].

По мнению Дж. Эйврилла, эмоциональный интеллект, согласно представлениям П. Сэловея, Дж. Мейера, Б. Бэдэлла, Дж. Детвейлера [376], может быть связан с эмоциональной креативностью двумя путями. Во-первых, поскольку вторая «ветвь» ЭИ представляет собой «использование эмоций для фасилитации мышления и деятельности», следовательно, эмоциональная информация может способствовать более эффективному мышлению и креативности. Во-вторых, согласно определению третьей «ветви» ЭИ – «понимание значений и смысла эмоций» – и четвёртой – «управление собственными эмоциями и эмоциями других людей», различные эмоции могут образовывать комбинации и выражаться в необычной форме – в концепции эмоциональной креативности, это означает изменения в эмоциональных синдромах [337].

Однако понятие «эмоциональный синдром» в корне отличается от понятия «эмоция» в модели способностей. Это отличие отражено в за-

ключении Дж. Мейера: «Когда мы ищем новые возможности для выражения эмоций, нет необходимости изобретать для этого новые стандарты или уникальные эмоциональные реакции» [397, с. 238]. Эмоциональная креативность, напротив, связана с изменением в представлениях и нормах, без чего стало бы невозможным возникновение новых эмоциональных синдромов.

Эмоциональный интеллект акцентирует внимание на следовании групповым стандартам в большей мере, чем на новизне и аутентичности реакции. Правильным ответом при выполнении теста MEIS считается тот, который соответствует наиболее общим ответам большого количества испытуемых или небольшой группы экспертов в области эмоций. Такой консенсус, по мнению Дж. Эйврилла, может быть надёжным индикатором эффективности, но приуменьшает важность новизны и аутентичности [337].

Эмпирический уровень рассматривается в исследовании З. Ивцевиц, М. Брэкетта и Дж. Мейера, которое показало, что взаимосвязь между ЭИ и эмоциональной креативностью соответствует взаимосвязи между когнитивным интеллектом и когнитивной креативностью. Из этого следует, что EI и EC представляют собой две отдельные системы способностей. Предположение о том, что эмоциональная креативность, в отличие от эмоционального интеллекта, взаимосвязана с креативным поведением, подтвердилось частично. Взаимосвязи ЭИ и креативного поведения действительно не были обнаружены. Однако было выявлено, что только EC, измеренная при помощи самооценки, образует значимую корреляцию с креативным поведением, в то время как EC – способность – коррелирует только с самооценкой артистической деятельности [433].

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. В соответствии с представлением об эмоциях как о продуктах творчества эмоциональная креативность определяется в качестве развития эмоциональных синдромов как новых, эффективных и аутентичных. Можно выделить три структурных компонента эмоциональной креативности: подготовленность, новизну, эффективность/аутентичность. Первый и последний компоненты EC на достоверном уровне преобладают у женщин.

Эмоциональная креативность находится во взаимосвязи с рядом личностных характеристик. Так, индивид с высоким уровнем эмоциональной креативности описывается как дружелюбный, открытый для опыта, склонный к мистическим переживаниям, стремящийся в открытой и честной манере задавать экзистенциальные вопросы. Такой человек с уважени-

ем относится к себе; ему не свойственны алекситимические симптомы, однако он может испытывать определённые затруднения при идентификации новых для него переживаний. Высокий уровень эмоциональной креативности даёт ряд личных и социальных преимуществ его обладателю. Среди них: глубина познания собственного эмоционального опыта; склонность к содержательному анализу чувств и поведения; толерантность к себе и другим; уверенность в себе, способствующая самоэффективности.

Таким образом, эмоциональная креативность – понятие, отличное от ЭИ. В сравнении с последним она предполагает новизну эмоциональной реакции. Различие касается и подхода к обработке эмоциональной информации. Если ЭИ скорее относится к конвергентному интеллекту, то ЕС основывается на дивергентном интеллекте. Взаимосвязи ЭИ и эмоциональной креативности, согласно эмпирическим данным, соответствуют взаимосвязям между когнитивным интеллектом и когнитивной креативностью [21; 23].

Близким к эмоциональной креативности является понятие эмоциональной одарённости, которая проявляется в непринуждённости и нестандартности выражения эмоций, но с учётом ситуации и уместностью эмоционального поведения [69]. По нашему мнению, эмоциональная одарённость – это та же эмоциональная креативность, но ограниченная рамками норм эмоциональной культуры.

Эмоциональная зрелость. Проблема эмоциональной зрелости рассматривалась в ряде исследований отечественных и зарубежных психологов (например, П.В. Симонов, Г.М. Бреслав [52; 53], В.К. Вилюнас, А. Маурер, П. Фресс, А.Я. Чебыкин, И.Г. Павлова [209; 298] и др.).

Понятие эмоциональной зрелости в современной психологии рассматривается неоднозначно. Можно выделить три непротиворечивых подхода к определению эмоциональной зрелости:

- как соответствие эмоциональных проявлений взрослого, биологически зрелого человека нормам, принятым в данном обществе;

- как соответствие эмоциональных проявлений взрослого человека не только ожиданиям общества, но и потребностям, ценностям и интересам субъекта;

- как соответствие эмоционального поведения представлениям о норме для данного возраста.

По мнению А.Я. Чебыкина и И.Г. Павловой, эмоциональная зрелость представляет собой: 1) интегративное явление сугубо эмоционального по-

рядка; 2) характеристики определённого уровня эмоционального развития человека; 3) качество личности, которое характеризует адекватность эмоционального реагирования [298].

Таким образом, понятия эмоциональной зрелости и эмоционального интеллекта сближают представления о нормативности эмоционального поведения. Вместе с тем при изучении эмоциональной зрелости вне фокуса внимания исследователей остаются когнитивные процессы, обеспечивающие адекватное эмоциональное реагирование.

Эмоциональная зрелость определяется как интегративное качество личности, которое характеризует степень развития эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в определённых социокультурных условиях. В большей мере она отражается в особенностях проявлений эмоциональной экспрессивности, эмоциональной саморегуляции и эмпатии. Перечисленные выше характеристики являются важнейшими признаками эмоциональной зрелости.

К основным компонентам структуры эмоциональной зрелости относят:

- на уровне эмоциональной экспрессивности – способность адекватно отражать в мимике, пантомимике, экспрессивных действиях и интонации эмоциональное состояние;

- на уровне эмоциональной саморегуляции – управление своими эмоциями в соответствии с ситуацией и целесообразностью, умение справляться с эмоциональными реакциями социально принятыми способами;

- на уровне эмпатии – способность понимать мир переживаний другого человека, эмоционально отзываться на его переживания, а также использовать эти способности в общении [298].

Если сопоставить структуру ЭИ и эмоциональной зрелости, очевидно, что последняя во многом комплементарна первой. Вместе с тем структура эмоционального интеллекта шире по охвату, поскольку она включает не только способность отражать средствами невербальной коммуникации собственное эмоциональное состояние, но и идентификацию эмоциональных состояний других людей, не только понимание эмоций другого человека, но и понимание собственных эмоций, а также фасилитацию мышления.

Опираясь на данные о том, что эмоции личности по отношению к социальным объектам проявляются иначе, чем по отношению к себе [138; 148], А.Я. Чебыкин и И.Г. Павлова склонны рассматривать становление эмоциональной зрелости в отдельности на личностном и межличностном уровне. Личностный уровень эмоциональной зрелости представляет собой

результат внутренней деятельности личности, направленной на овладение собой, на преобразование внутреннего мира. Межличностный уровень рассматривается как результат внешней деятельности, которая направлена на преобразование внешнего мира и проявляется в общении. Эти уровни проявления компонентов эмоциональной зрелости авторы условно назвали интронаправленностью («інтроспрямованістю») и экстранаправленностью («экстраспрямованістю»). Это не противоположные полюса одной и той же особенности, а различные уровни каждого из компонентов эмоциональной зрелости [298].

В соответствии с таким подходом интроэкспрессивность рассматривается как непроизвольные проявления эмоций в мимике, движениях, интонации, которые выполняют функцию разрядки, регуляции процесса возбуждения, вызванного эмоциональным переживанием. Поэтому, не обращая внимания на то, что экспрессия связана прежде всего с коммуникативной функцией эмоций, авторы полагают возможным интерпретировать непроизвольное выражение эмоциональных состояний как действие, направленное на организацию внутренней активности. В свою очередь, умение правильно (точно и с адекватной интенсивностью) передавать своё эмоциональное состояние в общении относится к признакам экстраэкспрессивности. Личностный уровень эмоциональной саморегуляции (интросаморегуляция) проявляется в способности к управлению собственными реакциями, состояниями и процессами в соответствии с ситуацией или целесообразностью. Экстрасаморегуляция представляет собой способность влиять на поведение других людей, владение средствами прямого или опосредованного влияния на собеседника. Интроэмпатия рассматривается как умение разбираться в эмоциональном состоянии окружающих, способность сочувствовать и сопереживать им, понимать причины их поведения, в то время как экстраэмпатия характеризуется способностью адекватно использовать эти умения для регуляции отношений в общении.

Эмоциональный интеллект также представляет собой интегративное образование, включающее внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), т.е. способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими, и межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) – способности к пониманию эмоций других людей и управлению чужими эмоциями. Однако ВЭИ и МЭИ – это не уровни эмоционального интеллекта, а его виды, которые предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, но при этом должны быть связаны друг с другом [162].

На основе результатов эмпирического исследования А.Я. Чебыкиным и И.Г. Павловой выделены *основные этапы становления эмоциональной зрелости в юношеском возрасте*:

1) *11 – 13 лет*. На протяжении возрастного отрезка отмечается тенденция к ослаблению саморегуляционного и эмпатийного компонентов и повышению эмоциональной экспрессивности. К концу этого периода имеет место снижение уровня эмоциональной экспрессивности, стабилизация всех трёх компонентов и их равное участие в организации адекватности эмоционального реагирования. По этой причине период, соответствующий раннему подростковому возрасту, может быть назван этапом доминирования экспрессивности в эмоциональной зрелости;

2) *14 – 15 лет*. На протяжении данного этапа отмечается тенденция к снижению экспрессивности и одновременного возрастания произвольной эмоциональной саморегуляции. В целом это период ослабления роли экспрессивной регуляции поведения, который характеризуется бессознательным (интуитивным) уровнем организации адекватного эмоционального реагирования и повышением значимости сознательной регуляции как собственных эмоций, так и поведения окружающих;

3) *16 – 17 лет*. Данный период отличается тенденцией к повышению эмпатии. При этом в организации адекватного эмоционального реагирования снижается значение эмоциональной самрегуляции. В структуре эмоциональной зрелости выявлены изменения, которые проявляются в снижении значимости особенностей, связанных с коммуникативной деятельностью, и активизации роли способностей, которые участвуют в организации внутренней деятельности личности. Это этап усовершенствования личностного уровня эмоциональной зрелости;

4) *18 – 23 года*. Данный этап характеризуется значительным повышением всех компонентов эмоциональной зрелости при сохранении ведущей роли эмпатии в организации адекватного эмоционального реагирования. Специфика этого периода состоит в отдельном, автономном становлении каждого из компонентов эмоциональной зрелости, что позволяет определить его как этап автономно-сбалансированных и относительно устойчивых ее проявлений.

В описываемом исследовании осуществлена попытка создать типологическую модель эмоциональной зрелости личности, основанием для которой явилось представление о становлении эмоциональной зрелости как о процессе усвоения личностью стереотипов социального реагирова-

ния, которые формируются в конкретном социокультурном окружении на основе индивидуальных особенностей и врождённых механизмов саморегуляции. В соответствии с доминирующими компонентами в её структуре определено семь типов эмоциональной зрелости: экспрессивный, саморегуляционный, эмпатийный, гармонический, саморегуляционно-эмпатийный, экспрессивно-эмпатийный и экспрессивно-саморегуляционный. Установлено, что наиболее эффективное становление эмоциональной зрелости характерно для гармонического и экспрессивно-эмпатийного типа. Для *гармонического* типа характерна одинаковая представленность всех компонентов эмоциональной зрелости при достаточно высокой общей адекватности эмоционального реагирования. Его представителям свойственны уравновешенность, эмоциональная стабильность, низкая агрессивность, направленность на социальные объекты, адекватность оценки собственных возможностей и своего места среди других людей. *Экспрессивно-эмпатийный тип* характеризуется доминированием эмоциональной экспрессивности и эмпатии над эмоциональной саморегуляцией, высоким уровнем эмоциональной зрелости в целом, неустойчивостью эмоционального состояния, направленностью на социальное окружение, потребностью в общении, общительностью. Наиболее низкие интегративные показатели эмоциональной зрелости характерны для *экспрессивно-саморегуляционного* типа. В его структуре доминируют эмоциональная экспрессивность и саморегуляция; его представителям свойственны импульсивность поведения, высокая эмоциональная напряжённость, тревожность и вместе с тем направленность личности на социальное окружение [298].

Притом что в подростковом и юношеском возрасте у лиц мужского и женского пола общие показатели эмоциональной зрелости существенно не отличаются, выделены гендерные различия в уровне её проявлений. Так, у девочек наиболее активно развивается сочувствие и сопереживание, понимание эмоционального состояния и мотивов поведения партнёра; у мальчиков – регуляция собственных эмоций [209; 298]. Полученные результаты позволяют предположить, что для представителей женского и мужского пола характерны различные пути достижения адекватности эмоционального реагирования. Различия проявляются и на уровне взаимосвязей основных компонентов эмоциональной зрелости с эмоционально-личностными особенностями. Наиболее существенно они выражены во взаимосвязях эмпатии. Последняя у мальчиков чаще, чем у девочек, связана с эмоциональной лабильностью, депрессивностью и раздражительностью. Наименее вы-

раженные отличия определены в детерминации эмоциональной экспрессивности. С возрастом различия в факторах становления как эмоциональной зрелости в целом, так и её основных компонентов сглаживаются [209; 298].

Определены следующие закономерности в становлении эмоциональной зрелости в подростковом и юношеском возрасте:

1) неравномерность становления эмоциональной зрелости, которая проявляется в разбалансированности развития её основных особенностей и уровней их проявлений;

2) интеграция и последующее приобретение автономии компонентами эмоциональной зрелости;

3) взаимосвязь с определёнными личностными особенностями – экстраверсией и общительностью [298].

Итак, эмоциональная зрелость понимается как интегративное качество личности, которое характеризует степень развития эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в определённых социокультурных условиях. К основным компонентам структуры эмоциональной зрелости относят эмоциональную экспрессивность, эмоциональную саморегуляцию и эмпатию.

Понятия эмоционального интеллекта и эмоциональной зрелости сближают представления о нормативности эмоционального реагирования. Вместе с тем эмоциональная зрелость рассматривается как интегративное явление сугубо эмоционального порядка, в то время как эмоциональный интеллект в рамках модели способностей представляет собой совокупность когнитивных способностей. В изучении эмоциональной зрелости до сих пор вне процесса исследования остаётся когнитивный аспект её функционирования.

Результаты исследований процесса становления эмоциональной зрелости могут представлять интерес для учёных, работающих в рамках концептуального поля ЭИ, поскольку эти понятия являются в определённой мере комплементарными. Так, установлено, что эмоциональная зрелость развивается неравномерно в направлении интеграции её компонентов и последующего обретения ими автономии, что она взаимосвязана с такой личностной особенностью, как экстраверсия (ранее было показано, что экстраверсия является одной из биологических предпосылок развития эмоционального интеллекта). Достойным внимания представляется выдвигаемое на основании результатов исследования предположение о том, что для представителей женского и мужского пола характерны различные пути достижения адекватного эмоционального реагирования.

Эмоциональная компетентность

Понятие «компетентность» означает обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, высказывать веское, авторитетное мнение [56, с. 282, 307]. Она предполагает «умение вырабатывать стратегию действия, намечать рубежи, которые предстоит пройти для достижения запланированной цели, делать полезные выводы из успехов и неудач при составлении жизненных планов» (А.А. Лузаков, 1985, с. 119). Согласно определению К. Скайе, «компетентность» – фенотипическое выражение комбинации генотипических факторов поведения, которые обеспечивают адаптивное поведение в специфической ситуации или классе ситуаций. Компетентное поведение – это применение интеллектуальных способностей в повседневных жизненных ситуациях.

Аналитические, творческие и практические способности, измеряемые тестами, могут рассматриваться как формы развиваемой компетентности. Однако компетентность можно понимать не только как свойство человека, но и как особенность восприятия его другими людьми – в аспекте взаимодействия человека и ситуации. В этом случае компетентность аналогична обретению общественного статуса [221].

Выделяют две группы теорий компетентности:

1) теории, акцентирущие внимание на умственных процессах, подчёркивают роль планирования, решения проблем и процессов рассуждения или выделяют процессы получения информации. Эти теории представлены в работах К.А. Эриксона и Дж. Смита; Р. Стенберга и Т. Бен Зева; Р. Стенберга, Е.Л. Григоренко и М. Феррари. Р. Стенберг идентифицировал следующие метакомпонентные процессы, отличающие эксперта от новичка: планирование, отслеживание, оценка решения проблемы, принятие решения;

2) теории, фокусирующиеся на знании, подчёркивают роль накопленной информации в долгосрочной памяти как ключ к пониманию компетентности. Данные теории описываются в работах А. де Грота, В.Дж. Чейза и Х.А. Саймона [221].

Очевидно, что компетентность ассоциируется с умственными способностями и знаниями. Однако когнитивные и эмоциональные способности не являются антагонистами [69]. Эмоциональные способности, на наш взгляд, могут рассматриваться как применение интеллектуальных способностей к сфере понимания эмоций и управления ими. Перефразируя приведённое выше положение, можно сказать, что компетентное поведение в области эмоций предполагает продуктивное использование интеллектуальных способностей в эмоциогенных ситуациях [24].

Понятие *эмоциональной компетентности* (ЭК) было введено в контексте психологии развития К. Саарни в 1990 году. Эмоциональная компетентность концептуально рассматривается как единство трёх аспектов: «Я-идентичности», характера и истории развития [506]. К. Саарни представляет ЭК как совокупность следующих восьми способностей или умений:

1) осознание собственных эмоциональных состояний;

2) способность различать эмоции других людей;

3) способность использовать эмоции и формы выражения, принятые в данной культуре (или субкультуре), а на более зрелых стадиях усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями;

4) способность симпатического и эмпатического включения в переживания других людей;

5) способность отдавать себе отчёт в том, что внутреннее эмоциональное состояние не обязательно соответствует внешнему выражению как у самого индивида, так и у других людей, а на более зрелых стадиях – способность понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других и учитывать это в собственном поведении;

6) способность справляться со своими негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции, которые минимизируют интенсивность или длительность таких переживаний (снимают «тяжесть переживания»);

7) осознание того, что структура или характер взаимоотношений в значительной степени определяется тем, каким образом эмоции выражаются во взаимоотношениях, непосредственностью, подлинностью проявления, эмоциональной взаимностью или симметрией во взаимоотношениях;

8) способность быть эмоционально адекватным, то есть понимать собственные эмоции, какими бы уникальными или культурно детерминированными они ни были, и соответствовать собственным представлениям о собственном эмоциональном балансе [506].

Характеризуя последнюю группу способностей, К. Саарни использует термин *«эмоциональная самоэффективность»*, который в соответствии с работами А. Хартер требует: различения того, когда мы искренни, а когда изображаем нечто; понимания нормального сосуществования обеих форм поведения; различения стратегического социально-эмоционального поведения и актуального самовыражения [506]. Отмечается, что все эти способности носят социокультурный характер.

Если соотнести выделенные К. Саарни способности и умения со структурой эмоционального интеллекта [460], становится очевидным, что структура эмоциональной компетентности представляет собой более дета-

лизированную структуру ЭИ – с учётом социальных влияний на его развитие. Действительно, по мнению К. Саарни, отличие эмоционального интеллекта от эмоциональной компетентности состоит в том, что ЭК включает умения, необходимые для успешной адаптации и совладания в пределах непосредственного социального окружения. Акцент в данном случае делается не на способности к рассуждению, а на адаптивном эмоциональном функционировании. Если уровень ЭИ во многом детерминирован наследственными факторами, то эмоциональная компетентность формируется под влиянием семьи, сверстников, школы, СМИ, социальных сценариев и популярных представлений о том, как эмоции «работают» [360].

Существуют и другие определения эмоциональной компетентности, в частности:

- способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний [138; 359];

- коммуникативная способность, проявляющаяся в открытости к осознанию и принятию своих глубинных эмоциональных переживаний, в эмпатическом вчувствовании и безоценочном восприятии и понимании переживаний другого [254].

Согласно Е.В. Либиной, эмоциональная компетентность (от лат. emover – волновать и competentis – соответствующий) обозначает способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением [148; 149] и основана на адекватной интегральной оценке человеком своего взаимодействия со средой. Адекватность означает учет внешних (стимул и обстановка) и внутренних (состояние организма и прошлый опыт) факторов, воздействующих на индивидуума в данной ситуации.

Заметно, что во всех определениях ЭК ключевым является термин «способность». Однако способности – это также структурные компоненты эмоционального интеллекта или эмоциональной креативности. Возможно, по причине сложности определения различий между ЭИ и ЭК, Д. Гоулман фактически не разграничивает понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность».

Развитие эмоциональной компетентности создаёт условия для профилактики стрессогенных состояний, поскольку помогает человеку открыть свои переживания другому, почувствовать его понимание и поддержку, тем самым облегчив боль и страдания. Благодаря такому обмену чувств люди вступают в процесс истинного общения, свободного от манипуляций и защит, переживая «моменты истинного бытия», когда «происходит встреча с самим собой и самим другим» [254, с. 132]. Результатом

высокой эмоциональной компетентности являются способность управлять своими эмоциями, высокая самооценка и жизнеспособность при наличии внешних стрессоров.

Спорным остается вопрос о том, является ли компетентность следствием осознанной практики или врождённых способностей, или сочетания того и другого.

Сторонники первой точки зрения на эту проблему в качестве главной предпосылки компетентности выделяют осознанную практику, под которой понимается не какая-либо практика вообще, а только та, в которой уровень трудности задачи соответствует уровню индивида. Осознанная практика обеспечивает обратную связь информации с индивидом, предоставляет возможность повторения и позволяет исправлять ошибки. К.А. Эриксон доказывает, что осознанная практика – это не только необходимое, но и достаточное условие развития компетентности [403].

На этот счет существует и другое мнение, согласно которому осознанная практическая деятельность является необходимым, однако не достаточным условием для развития компетентности (например, [532]). Известно, что способности зависят от наследственных компонентов – источников индивидуальных различий, при этом виды компетентности не являются исключением. Защитники «смешанной» теории доказывают, что в осознанной практике сочетаются как талант, так и практическая деятельность. Только очень талантливые люди, чтобы добиться высокой степени компетентности, не прерывают осознанную практику: талант стимулирует их к прилежанию. Р. Стенберг заключает, что соотношение между осознанной практикой или компетентностью отчасти обусловлено наличием таланта [221].

Вторая точка зрения представляется более продуктивной, чем первая. С одной стороны, не следует отрицать наличие генотипической основы эмоциональных способностей. Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основывается на нём. Так, определённый уровень ЭИ необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями. К примеру, способность к пониманию эмоций других людей даёт возможность развить такие компетенции, как умение влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, способность к управлению своими эмоциями позволяет легче развивать инициативность и умение работать в стрессовой ситуации.

Эмоциональный интеллект в свою очередь связан с индивидуальными различиями в саморегуляции, основанной на интегрированных эмоциональных, когнитивных и мотивационных функциях. М. Зайднер, Дж. Мэт-

тьюс, Р.Д. Робертс и К. Мак-Канн [556] предложили модель, которая объясняет индивидуальные различия в саморегуляции с точки зрения особенностей онтогенетического развития и показывает, каким образом они влияют на уровень эмоционального интеллекта. Согласно этой модели, с одной стороны, на ЭИ генотипически влияют темпераментальные свойства: эмоциональная устойчивость и контроль своего социального поведения. Однако возможно и обратное влияние – овладение эмоциональными компетенциями может способствовать развитию эмоционального интеллекта. По мнению Э.Л. Носенко и Н.В. Ковриги, в эмоциональном интеллекте присутствует когнитивный компонент, базирующийся на определённой совокупности знаний, которые соотносятся с особенностями функционирования эмоциональной сферы человека [196]. Овладение знаниями об эмоциях и умениями их саморегуляции, как будет показано далее, способно внести изменения в физиологический субстрат аффективно-когнитивных процессов. С другой стороны, в развитии эмоциональной компетентности важна роль социокультурных факторов. Дети по-разному присваивают культурные нормы относительно того, какие эмоции следует испытывать, как их выражать и как ими управлять. Становясь старше, ребёнок начинает осознавать себя как социального субъекта, который находится в социокультурном контексте, влияющем на его эмоциональное поведение и поведение других людей [506].

В детском возрасте развитие эмоциональной компетентности носит адаптивный характер. Практика в этой области, на наш взгляд, в определённой мере «навязывается» ребёнку его окружением и жизненными событиями. Эмоциональная компетентность развивается в результате разрешения внутриличностных конфликтов на основе коррекции закрепленных в онтогенезе негативных эмоциональных реакций (застенчивости, депрессии, агрессивности) и сопутствующих им состояний, препятствующих успешной адаптации индивидуума. При этом саморегуляция личности осуществляется не за счет подавления негативных эмоций, а за счет использования их энергии для организации целенаправленного поведения [168].

Исходя из вышесказанного, *эмоциональная компетентность* может быть определена как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации. Развитие эмоциональной компетентности основано на сочетании генотипических факторов и практической деятельности, способствующей накоплению опыта анализа эмоциогенных ситуаций [24].

Эмоциональная культура

По мнению С.И. Ожегова, культура – «это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении» [201, с. 276]. Для нашего исследования актуально, что элементом содержания культуры являются достижения в «умственном отношении». Более узко термин «культура» трактуется как степень образованности, воспитанности кого-либо [56, с. 307].

Понятие общей психологической культуры, по мнению Л.С. Колмогоровой, представляет собой составную часть базовой культуры личности, позволяющую ей эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующую успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью [127]; Я.Л. Коломинский полагает, что психологическая культура – это «совокупность тех достижений, которые человечество имеет в области теоретического познания собственной психики, в области самопознания, в области саморегуляции, в области межличностного взаимодействия» [128, с. 13]. В качестве составляющих психологической культуры указанный автор выделяет навыки в сфере познания психики, достижения, понятия, алгоритмы саморегуляции и межличностного взаимодействия, которые человечество наработало к сегодняшнему периоду своего существования. По мнению Я.Л. Коломинского, данное понятие охватывает существование личности «в двух мирах»: в её внутреннем мире и в мире межличностного пространства. Психологическая культура личности включает в себя представления «о собственных психических процессах, собственной психике, собственной личности, опосредованные знанием или житейским опытом» [128, с. 13]. В её состав входят также способы самопознания и самовоспитания, саморегуляции. Психологическая культура располагается в двух проекциях: проекции теоретической и проекции психологической деятельности. Под психологической деятельностью понимается деятельность по отношению к другим людям и к себе. Иными словами, данная деятельность имеет две основные сферы. Критерием первой сферы (деятельности по отношению к себе), по мнению Я.Л. Коломинского, является сохранение психологического здоровья, под которым понимается эмоциональное благополучие личности.

Исследования влияния общечеловеческих ценностей на развитие эмоциональной сферы личности чётко прослеживаются в трудах Б.И. Додонова [97], К.Э. Изарда [112]. Квинтэссенцией их идей является представление о культуре как о соединительном звене между сознанием и поведением. Эмоциональная культура личности является предметом изучения

многих научных направлений и часто рассматривается в рамках проблемы морали и нравственного воспитания личности. Педагогический аспект данной проблемы нашёл своё отражение в трудах Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, М.И. Костомарова, М.П. Драгоманова.

Психологический аспект формирования культуры чувств ребёнка отражён в исследованиях Т.Г. Гавриловой, Л.Г. Коваль, М.Е. Телешевской, Б.И. Додонова, В. Толстых, А.Н. Лука, П.М. Якобсона. Так, А.Н. Лук, раскрывая содержание культуры чувств, отмечает, что она объединяет в себе разнообразные переживания, умение управлять чувствами, с уважением относится к чувствам других людей, сочувствовать им [158]. По мнению данного автора, понять и представить душевное состояние другого позволяет разнообразный личный эмоциональный опыт. В. Толстых акцентирует внимание на том, что при формировании культуры чувств необходимо учитывать природные особенности эмоциональной сферы личности.

В качестве наиболее значимого компонента эмоциональной культуры личности рассматривается искусство владения своими эмоциями. Данная способность, по мнению М.Е. Телешевской, не возникает стихийно, а формируется вследствие постоянной и целенаправленной деятельности по её развитию (цит. по: [48]).

В последнее время эмоциональная культура приобретает статус важнейшей личностной характеристики современного человека. Это связано с увеличением эмоциональных нагрузок и несоответствием душевной организации современного человека его жизненным обстоятельствам. Культуру эмоциональной сферы К. Изард описывает как функцию социального опыта, которая выявляется в успешности социального развития и социализации индивида. По мнению данного автора, эмоциональная культура оказывает неопосредованное воздействие на формирование личностных черт человека и его социальное и интеллектуальное развитие [112].

Эмоциональная культура личности понимается как:

- воспитанность эмоций; уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими [315];

- осознанность эмоций и чувств как ценности личности, что обеспечивает лучшее развитие психологических и общечеловеческих качеств, пониманию своего «Я», лучшее усвоение личностных умений и навыков, и как результат, развитие личности на качественно новом уровне. Сама по себе эмоциональная жизнь является субъективным показателем внутренней жизни, а эмоциональная культура – формой осознания своей индивидуальности [48].

Эмоциональная культура, по мнению П.М. Якобсона, включает в себя следующие основные черты:

- эмоциональную отзывчивость на широкий круг явлений, происходящих в общественной жизни, в сфере искусства, на проявления творчества, на мир моральных ценностей;

- развитую способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание;

- способность сопереживать чувствам других людей, а также «входить» в мир переживаний героев произведений литературы и искусства;

- умение делить свои переживания с близкими;

- чувство ответственности за свои переживания перед собой и окружающими [315].

В структуре эмоциональной культуры Т.А. Пашко выделяет такие составляющие, как:

- *когнитивный компонент:* знание о сущности эмоций человека, их психологических закономерностях, о фактах, которые определяют степень эмоциональности человека; знание способов формирования умений самоконтроля и саморегуляции и накопления определённого эмоционального опыта;

- *эмпатийный компонент:* умение сопереживать, распознавать чувства других людей, понимать причины их эмоциональных состояний; эмоциональная чувствительность и уважительное отношение к чувствам других. В составе этого компонента присутствует и стремление к прекрасному, и желание дарить радость окружающим, и в целом позитивное восприятие окружающего мира;

- *рефлексивный компонент:* умение понимать собственные эмоции, умение объяснять собственные эмоции и отношения, причины их возникновения; чётко сформированное умение анализировать в зависимости от полученных знаний и личного опыта любые проявления своей эмоциональной жизни;

- *мотивационный компонент:* наличие актуальной потребности в самоорганизации личных переживаний, в стремлении к стабильной и яркой эмоциональной жизни. Этот компонент определяется преимущественно содержанием эмоциональной составляющей идеала личности;

- *регулятивный компонент:* умение управлять собственными эмоциями, видеть причины сложности отдельных жизненных ситуаций, которые вызывают негативные эмоции, находить способы изменения жизненных ситуаций, вызывать позитивные эмоции, определять стратегию и тактику собственных действий, которые обеспечивали бы нормальное эмоциональное состояние [213].

По мнению А.И. Чебыкина, системообразующими факторами культуры эмоций личности являются, во-первых, эмоциональная регуляция, которая подразумевает адекватное эмоциональное реагирование на определённые ситуации на уровне экспрессивности, динамики, эмоциональной выразительности коммуникаций; во-вторых, эмоционально-гуманистическая направленность личности; в-третьих, эмоционально-познавательная активность [297].

Эмоциональная культура, как полагает В.В. Рыбалка, является неотъемлемой составляющей психологической культуры личности, которая состоит из ряда ее внутриличностных видов: мотивационной, характерологической, рефлексивной, образовательной, интеллектуальной и психофизиологической культуры. В состав последней вместе с чувствительностью, подвижностью, пластичностью нервной системы, уравновешенностью, входят и эмоции. Жизненный и научный опыт свидетельствует о том, что личность, обладающая высоким уровнем психологической культуры, развивает в себе такие качества, как успешность, эффективность, продуктивность, креативность деятельности [232]. В связи с этим весьма актуальным представляется формирование психологической культуры личности и её составляющей – эмоциональной культуры.

Формирование психологической культуры, в частности её эмоциональной составляющей, необходимо и по той причине, что в настоящее время наблюдается не только снижение усвоения общекультурных ценностей, но и их замена субкультурными и антикультурными ценностями. Фактически единственным условием восприятия и осмысления общекукультурных ценностей остаётся специально организованная учебная деятельность [48].

Формирование эмоциональной культуры представляется возможным в трёх направлениях: развитие эмоциональной регуляции, формирование правильного понимания значения эмоций в жизни людей, целенаправленное введение сферы чувств в учебно-познавательную деятельность [68; 112; 121].

Эмоциональная культура основывается на *эмоциональной грамотности* – способности к вербальному выражению эмоций на основе развитого эмоционального тезауруса. Концепция эмоциональной грамотности предложена К. Стайнером. Цель развития данной личностной характеристики – умение точно идентифицировать чувства и сообщать о них. Знания об эмоциях и чувствах необходимы человеку для удовлетворения его эмоциональных потребностей, получения эмоциональной поддержки от окружающих, понимания их и оказания им эмоциональной «помощи».

Повышение эмоциональной грамотности является одним из первых шагов в развитии ЭИ. В модели эмоционального интеллекта Дж. Мейера – П. Сэловея – Д. Карузо одним из важнейших структурных компонентов явля-

ется способность осознавать и выражать чувства. Способность обозначать эмоции является также частью третьей «ветви» ЭИ – понимания эмоций.

Таким образом, в соответствии с определением понятия «культура», эмоциональная культура личности представляет собой воспитанность эмоций; уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими, способствует успешной социальной адаптации и эмоциональному благополучию. Эмоциональная культура базируется на эмоциональной грамотности – способности к вербальному выражению эмоций на основе развитого эмоционального тезауруса. Когда речь идёт об эмоциональной культуре, то акцент делается на гуманистической направленности. Если эмоционально компетентная личность может использовать свои умения с целью манипулирования другими людьми, то эмоциональная культура в выборе стратегии эмоционального реагирования подразумевает опору на высшие нравственные ценности.

В рамках конкретизации содержания концептов, взаимосвязанных с ЭИ, С.П. Деревянко отмечает, что для эмоционального мышления и эмоциональной компетентности объединяющей категорией является «познание». С целью выделения инструментального, динамического и статического аспектов познания она предлагает соотнести указанные понятия в соответствии со схемой: извлечение – обработка – организация – применение. При таком подходе эмоциональное мышление отражает процесс переработки эмоциональной информации, а эмоциональная компетентность обеспечивает систематическую организацию обработанного материала. Являясь инструментом познания, ЭИ осуществляет извлечение и применение эмоциональных знаний. Для эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности, по мнению С.П. Деревянко, объединяющей категорией является «творчество». Это связано с тем, что в литературе рассматривается функциональность эвристического потенциала эмоционального интеллекта, который функционально связан с вигильностью (от лат. vigil – наблюдательный, бдительный) – способностью к направленности и сосредоточенности на новых впечатлениях, переживаниях [91].

В исследовании О.И. Власовой содержатся данные о возрастании эвристической продуктивности в связи с функциями эмоционального самосознания [69]. На наш взгляд, существуют различия во «вкладе» ЭИ и эмоциональной креативности в эвристический потенциал человека: если эмоциональная креативность способствует продуцированию новых эмоций, то эмоциональный интеллект, обеспечивая осмысление эмоциональной ин-

формации и эмоциональную саморегуляцию, является фактором продуктивности и фасилитации интеллектуальных процессов в целом.

Для ЭИ, эмоциональной зрелости, эмоциональной компетентности и эмоциональной культуры объединяющей категорией, на наш взгляд, является *«адаптация»*. При этом если эмоциональная зрелость и эмоциональная культура могут рассматриваться в качестве факторов адаптации и к внутренним состояниям, и к влияниям социума, то эмоциональная компетентность преимущественно способствует эффективному социальному функционированию.

Эмоциональный интеллект и эмоциональную культуру, по нашему мнению, объединяет категория *«гуманность»*. Способности в структуре эмоционального интеллекта создают возможность познания, творчества и успешной социальной адаптации, эмоционально-когнитивный потенциал, направленность которого определяется уровнем сформированности эмоциональной культуры личности.

1.9. Прогностическая ценность эмоционального интеллекта в рамках научных и популяризаторских представлений

Представления о прогностической ценности эмоционального интеллекта у представителей модели способностей и смешанных моделей ЭИ значительно различаются. Зарубежными сторонниками смешанных моделей эмоциональный интеллект преподносится как абсолютный ключ к успеху во всех сферах жизни: в школе, на работе, во взаимоотношениях [420].

Оптимистический подход к эмоциональному интеллекту как к предиктору всех жизненных достижений характерен и для некоторых отечественных подходов к его изучению. По мнению Э.Л. Носенко [195], понятие эмоционального интеллекта органично вписывается в контекст субъектно-деятельностного подхода в исследовании психологии личности, основанного в советской психологии С.Л. Рубинштейном, который рассматривал личность как единство трёх модальностей: «могу», «хочу», «какой я есть». Эмоциональный интеллект включает признаки эффективности функционирования личности во всех трёх выделенных модальностях субъекта активности. Фактически, ЭИ и является тем самым механизмом «креативной активности» человека, той творческой силой, благодаря которой личность сама создаёт иерархию собственных потребностей и является творцом собственной судьбы [195]. Очевидно, что при таком подходе сложно четко

разграничить эмоциональный интеллект и эмоциональную креативность. Если говорить о прогностической ценности ЭИ, то такого рода утверждения представляются преувеличенными и необоснованными.

Как отмечает Дж. Мейер, популярная модель эмоционального интеллекта заключает в себе предположение о том, что можно предсказывать важнейшие жизненные достижения, используя списки качеств, которые, во-первых, значительно различаются у разных авторов, во-вторых, порой весьма далеки от понятий «эмоции» и «интеллект». По мнению Дж. Мейера, ЭИ, возможно, является причиной всего лишь 1 – 10 % (согласно другим данным, 2 – 25 %) важнейших жизненных паттернов и результатов.

Рассмотрим конкретные результаты исследований прогностичности эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект и личностные особенности

Проблема прогностичности эмоционального интеллекта в отношении личностных особенностей основательно исследовалась сторонниками модели способностей. При этом ожидалось, что ЭИ, измеренный при помощи методики MSCEIT (или MEIS), не будет значимо взаимосвязан с личностными тестами, хотя возможность небольших корреляций в этой сфере допускалась.

Установлено, что эмоциональный интеллект, измеренный при помощи объективных тестов, умеренно коррелирует с показателями *общего интеллекта* и *способностей*. К примеру, обнаружены положительные связи на уровне 0,32 – 0,40 между ЭИ, измеренным при помощи MEIS, и «кристаллизованным» интеллектом, при этом корреляция последнего с «пониманием эмоций» составила 0,40 [504]. Вместе с тем не обнаружено взаимосвязи ЭИ, определенного при помощи той же методики, с «жидким» интеллектом, измеренным с использованием Прогрессивных матриц Равена [346]. Определена умеренная взаимосвязь ЭИ, измеренного при помощи MEIS, со шкалой B (IQ) опросника 16PF ($p < 0, 05$). Умеренной (на уровне 0,35) является корреляция ЭИ с вербальным интеллектом [479]. В целом взаимосвязи эмоционального интеллекта, измеренного в рамках модели способностей, и IQ невелики, однако в ожидаемом направлении: высокий уровень IQ предполагает высокие показатели EIQ. Эмоциональный интеллект взаимосвязан со специальными способностями: со способностями к решению проблем [518], с лидерскими и организаторскими способностями ($p < 0, 05$) [9; 346].

Эмоциональный интеллект взаимосвязан *с эмоциональными характеристиками личности.* С ЭИ образуют взаимосвязи от слабых к умеренным эмпатия [452] и сензитивность (опросник 16PF) ($p < 0, 01$) [469]. Обнаружено, что у студентов колледжа эмоциональный интеллект взаимосвязан прямо пропорциональной связью с управлением стрессом. Стрессоустойчивые студенты внимательно относятся к собственным эмоциям и способны к их интеллектуализации [416].

Вместе с тем оказались незначимыми взаимосвязи эмоциональной регуляции с самооценкой экстраверсии и нейротизмом и с внешней оценкой управления эмоциями и настроением. Предлагается несколько объяснений таким результатам.

Во-первых, MSCEIT позволяет оценить способность распознавать эффективные стратегии эмоциональной регуляции, но не измеряет всё, что воздействует на регуляцию эмоций в реальной жизни.

Во-вторых, люди могут развивать способности к управлению эмоциями для того, чтобы компенсировать биологически обусловленные особенности темперамента [399].

В-третьих, развитие способностей к эмоциональной регуляции может оказывать влияние, более соответствующее, чем диспозициональный аффект, если последний более сильно обусловлен реактивностью темперамента [442].

Эмоциональный интеллект коррелирует *с чертами личности*. Есть сообщения о связях эмоционального интеллекта с факторами, входящими в состав модели «Большой Пятёрки», например, о слабых и умеренных положительных корреляциях с дружелюбностью и сознательностью ($p < 0,05$) и о слабых отрицательных взаимосвязях – с нейротизмом и открытостью ($p < 0,05$) [447; 504].

Эмоциональный интеллект взаимосвязан умеренными положительными корреляциями с самоуважением, самопринятием, самооценкой, со шкалой личностного роста в опроснике *Ryff Well-being Scale.* Низкие отрицательные, но значимые корреляции выявлены у эмоционального интеллекта с самоуверенностью (опросник 16PF) ($p < 0, 05$) [469].

Обнаружены слабые взаимосвязи эмоционального интеллекта со шкалами опросника FIRO B. Шутца «потребность во включении» (требуемое и выраженное поведение) и «потребность в аффекте» (требуемое поведение) ($p < 0,05$). Это означает, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонны принадлежать к различным социальным группам, принимать окружающих, а также требовать от них интимности во взаимоотношениях [469].

Итак, результаты исследований позволяют рассматривать личность с высоким уровнем ЭИ в сопоставлении с человеком с низким уровнем эмоциональных способностей как более мудрую и успешную в решении проблем, более доброжелательную и сознательную. Для неё характерен более высокий уровень эмпатии, эмоциональной чувствительности, вместе с тем она более стрессоустойчива, поскольку способна интеллектуализировать собственные эмоции. Такой человек имеет высокий уровень самооценки и самоуважения, однако не склонен к самоуверенности, он осознаёт себя в процессе личностного роста. Выраженный эмоциональный интеллект способствует лидерству и организаторским способностям. Личность с высоким уровнем ЭИ способна устанавливать эмоционально насыщенные контакты, склонна принимать окружающих, принадлежать к различным социальным группам и вместе с тем требовать от других людей интимности во взаимоотношениях [26].

Эмоциональный интеллект и просоциальное поведение

Эмоциональный интеллект является прогностическим фактором для просоциального и иного позитивного поведения. Для характеристики подобного поведения используются термины *«социоэмоциональное эффективное поведение»* и *«эмоционально-интеллигентное поведение»*. Первый из них означает наблюдаемые действия индивида, которые способствуют эмоциональной и социальной эффективности во взаимодействии с окружающими. «Эмоционально-интеллигентное поведение» рассматривается как подсистема социоэмоционального эффективного поведения, которая наиболее тесно связана с эмоциональным интеллектом [475, с. 266].

Высокий уровень эмоционального интеллекта предсказывает высокую оценку учителями социальных умений, таких как притязания, сотрудничество, самоконтроль, у учащихся в третьем классе. Низкий уровень ЭИ связан с проблемами поведения: замкнутостью и гиперактивностью [480].

Выявлено, что эмоциональный интеллект является фактором, способствующим верности ($p < 0, 05$), тёплым отношениям родителей к детям и эмоционально благополучным семейным отношениям ($p < 0,001$) [397; 464; 503].

Способность к управлению эмоциями значимо коррелирует на уровне 0,20 – 0,40 у детей с качеством социального функционирования [384]; у молодых людей (студентов) – со степенью развития социальных навыков, позитивными отношениями с окружающими, отсутствием негативных взаимодействий с близкими друзьями, привязанностью и поддержкой во взаимоотношениях с родителями ($p < 0, 05$) [447]. Молодые люди с высоким

уровнем эмоциональной регуляции оценивали себя как более чувствительных в межличностном отношении, более доброжелательных и просоциально направленных, чем их сверстники с низким уровнем ЭИ (p < 0, 05) [399]. Отмечается, что развитие эмоциональной регуляции может помочь людям более эффективно взаимодействовать с окружающими.

Исследователи П. Лопес П. Сэловей и Р. Страус определили, что осознанная регуляция эмоций образует значимую положительную корреляцию с качеством взаимодействия с друзьями [447]; 15-летние испанские школьники с высоким уровнем стратегического эмоционального интеллекта (понимания эмоций и управления ими) чаще номинировались их сверстниками как друзья [398]. Студенты с высоким уровнем ЭИ более высоко оценивались противоположным полом (p < 0, 05). Эмоциональная регуляция является ключевым прогностическим фактором социальной сензитивности и качества взаимодействия [469].

Влияние уровня эмоционального интеллекта на взаимоотношения в паре изучали М.А. Брэкетт, Р.Уорнер и Дж. Боско. Выяснилось, что если оба партнёра имели низкий эмоциональный интеллект, то их взаимоотношения были более конфликтными. Неожиданно было обнаружено, что если один партнёр имеет более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем другой, то их отношения эквивалентны (или часто даже лучше), чем у партнёров с высоким уровнем эмоционального интеллекта [354].

Таким образом, личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта доброжелательна и сензитивна в сфере межличностных взаимоотношений. Она склонна к верности, способна к созданию эмоционально благополучных отношений.

Эмоциональный интеллект и проблемы поведения

В исследованиях взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и девиантным поведением было установлено, что эмоциональный интеллект образует отрицательные корреляции с проблемами поведения, такими как агрессивное поведение, жестокость, хулиганство и употребление наркотиков (p < 0,01), курение (p < 0, 01) [505; 544], антисоциальное поведение (p < 0, 05) [400].

Одним из направлений исследований ЭИ стало изучение так называемых *life-report data* (объективных характеристик жизнедеятельности): персональных отчётов о внешней жизненной среде и событиях, которые индивид может наблюдать достаточно объективно. Данные оценки «жизненного пространства» отличаются от данных, основанных на самооценке (*self-report data*) в том, что первые фокусируются на внешних, объективно наблюдаемых, дискретных показателях ближайшего социального окружения

личности. Вопросы для сбора *life-report data* понимаются фактически однозначно, требуя минимальной интерпретации (сравните: «Как много вы пьёте?» и «Сколько бокалов вина вы выпиваете в течение дня?»). Поскольку проявления социальной желательности минимизированы, следовательно, получаемые в результате опроса данные обладают большей надежностью.

Измерение показателей «жизненного пространства» *(«Life Space», «life Sphere»)* было разработано Дж. Мейером, К. Карлсмитом и Х. Чаботом. Под «жизненным пространством» понимается окружающее индивида жизненное пространство, его физическое Я, его собственность, взаимодействия и поведение, а также групповое членство [462]. Исследователи заимствовали данный термин у К. Левина (1936, 1951), переопределили его таким образом, что он стал иметь отношение к внешнему окружению, и выделили в нём четыре сферы: 1) биологический базис (рост, вес, физическое здоровье); 2) ситуационные элементы (обладание различными предметами: одежда, картины и т.д.); 3) интерактивные ситуации (самопомогающее поведение, взаимодействие с друзьями); 4) непосредственные контактные группы (*incorporative groups*), например, члены спортивной команды. Данные шкалы представляют личность как в двухмерном пространстве: во-первых, в вертикальном молекулярно-молярном измерении (от интеллекта к индивидуальной психологии и затем к группам индивидов) и, во-вторых, в горизонтальном, интернально-экстернальном измерении (от интеллекта и индивидуальной психологии к внешнему окружению, ситуациям и группам) [462]. Авторы разработали 26 шкал, которые позволяют отдельно охарактеризовать эти четыре компонента.

В исследовании М. Брэкетта, Дж. Мейера и Р. Уорнер изучались взаимосвязи эмоционального интеллекта с показателями «жизненного пространства» студентов. Обнаружено, что у юношей, в отличие от девушек, низкий уровень эмоционального интеллекта способствует алкогольной зависимости, употреблению наркотиков, девиантному поведению и ухудшению отношений с друзьями ($p < 0, 05$) [353].

В результате дальнейших исследований была выявлена умеренная отрицательная корреляция между ЭИ и «рациональным контролем», и слабая – между эмоциональным интеллектом и «социальной девиантностью», измеренной на основании количества случаев участия в драках и актах вандализма ($p < 0, 05$) [353].

Обратную зависимость между идентификацией эмоций и психологической агрессией (оскорблениями и эмоциональными травмами) ($p < 0, 05$) выявил Д. Свифт. Неожиданно вместе с повышением уровня управления эмоциями был обнаружен рост психологической агрессии ($p < 0, 05$). Пред-

полагается, что агрессивные личности с низким уровнем идентификации эмоций не имеют возможности осознать боль, которую они причиняют другим. В то же время агрессивные индивиды с высоким уровнем управления эмоциями способны управлять окружающими, не прибегая к психологической агрессии [535].

Итак, низкий уровень эмоционального интеллекта способствует алкогольной и никотиновой зависимости, употреблению наркотиков, девиантному поведению и ухудшению взаимоотношений с окружающими. Как можно предположить, личность ведёт себя агрессивно потому, что она не способна осознавать страдания других людей и интеллектуализировать собственные эмоции с целью их рационального контроля. Проблемы поведения у агрессивных лиц с высоким уровнем управления эмоциями, по нашему мнению, обусловлены использованием неэффективных стратегий совладания, например, подавления и сдерживания эмоций.

Эмоциональный интеллект и адаптивность

Способность к адаптации рассматривается как отдельный компонент эмоционального интеллекта в модели Р. Бар-Она и Д. Гоулмана. Адаптивная и стрессозащитная функции эмоционального интеллекта исследовались Э.Л. Носенко и Н.В. Ковригой, которые доказали, что интенсивность и частота стрессовых реакций человека зависит от уровня сформированности его эмоционального интеллекта [196].

Взаимосвязь эмоционального интеллекта с характеристиками просоциального поведения и адаптивностью обнаруживается на различных ступенях онтогенеза. Согласно результатам эмпирического исследования О.И. Власовой, старшим подросткам (15 – 17 лет) с высоким уровнем ЭИ присущи психологические особенности, способствующие успешной адаптации. Среди них: дружелюбие, эмоциональная устойчивость, смелость, лидерские качества, мечтательность, рефлексия, доверчивость, уступчивость, чуткость, добродушие, уверенность и требовательность к себе. В социальном окружении «эмоционально одарённые» индивиды легко уживаются в коллективе, часто приобретают статус лидера группы или подгруппы, легко адаптируются к новым условиям, способствуют улучшению социально-психологического климата общности [69].

В исследовании, проведённом на выборке лиц юношеского возраста (17 – 21 год), обнаружено, что снижение уровня управления эмоциями обусловливает уменьшение показателей принятия ответственности за качество собственных переживаний. В то же время отмечается увеличение уровня эмпатических способностей и выражения эмоций, системного пони-

мания данными испытуемыми внешних эмоциональных проявлений других и прогресс развития их адаптивных фрустрационных реакций [69]. По-видимому, высокая эмоциональная реактивность и обусловленность эмоций внешними факторами в данном случае создаёт трудности для регуляции интенсивности собственных эмоциональных переживаний.

У части девушек юношеского возраста увеличение суммарного показателя эмоционального интеллекта обусловлено повышением уровня дифференциации эмоций и их выражения. Для этой группы испытуемых характерно также снижение невербальной чувствительности и показателей адаптивных реакций в ситуации фрустрации. Однако преобладающий тип реакций с фиксацией на удовлетворении потребности и интрапунитивная направленность реакций таких субъектов, по мнению О.И. Власовой, свидетельствуют о принятии ими ответственности за своё социальное поведение и отсутствии проблем с социальной адаптацией в группе [69].

В исследовании, выполненном А.Г. Гладких, выявлена взаимосвязь эмоционального интеллекта с показателями адаптивности, принятием себя и других, эмоциональным комфортом. Наряду с этим обнаружена отрицательная связь ЭИ с внешним контролем. Можно предположить, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонны руководствоваться в своём поведении интернальными, а не навязанными извне ценностями. Обращает на себя внимание отрицательная корреляция управления эмоциями и эскапизма (склонности уходить от проблем) [79]. По нашему мнению, это означает, что человек, способный эффективно управлять собственными эмоциональными состояниями, рассматривает проблемы не столько как источник неприятных эмоций, сколько как стимул для роста, поэтому он достаточно легко может переключиться с негативных эмоций на поиск действенного преодоления трудностей, что способствует его адаптации в новых условиях.

Взаимосвязи эмоционального интеллекта и социальной адаптации изучались С.П. Деревянко. Исследовательница пришла к выводу, что эмоции или когнитивно-перцептивные функции независимо друг от друга не обеспечивают эффективность социальной адаптации, лишь их гармоническое объединение, которое находит своё выражение в понятии «эмоциональный интеллект», способствует адаптивному процессу [88].

Согласно результатам исследования, у студентов интегральный показатель эмоционального интеллекта взаимосвязан положительной корреляцией с адаптивностью и с общим показателем социально-психологической адаптации. Адаптивность в свою очередь образует положительные взаимо-

связи с компонентами ЭИ, согласно методике Н. Холла – с самомотивацией, распознаванием эмоцией. Анализ характера указанных взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что важнейшее значение для адаптивности студентов имеет наличие самомотивации [89]. Результаты одного из исследований показали, что студентов-первокурсников с высоким уровнем эмоционального интеллекта характеризуют определённые психологические особенности. Среди них: способность к произвольному управлению эмоциями; переживание эмоций позитивного знака; проявление адаптированности в общей позитивной направленности личности на себя и на других, которая характеризуется «принятием» и обусловлена потребностями в общении и поддержке. Для студентов-первокурсников с низким уровнем эмоционального интеллекта свойственны следующие психологические характеристики: несформированность волевых и мотивационных компонентов саморегуляции; равнозначное соотношение модальностей как позитивного («радость»), так и негативного («гнев») знака эмоций; преимущественно низкие или средние показатели адаптированности личности; значительное преобладание в системе отношений личности показателя «принятие себя» по сравнению с показателем «принятие других». В другом исследовании изучались особенности актуализации эмоционального интеллекта в эмоциогенных условиях. Под «актуализацией ЭИ» С.П. Деревянко понимает актуальное проявление эмоционально-интеллектуальных особенностей, которое определяет особенности эмоционального поведения (эмоционального самочувствия, эмоционального реагирования) в ситуациях эмоциогенного происхождения. Выявлены различия в механизмах актуализации ЭИ у студентов в зависимости от его уровня. Установлено, что у студентов с высоким уровнем эмоционального интеллекта актуализация способностей ЭИ происходит на «реакционном» уровне с преобладающей направленностью на решение проблемы и удовлетворение потребностей (механизм «рациональная эгоцентрация»). Для студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта характерен «совладающий» уровень его актуализации с фиксацией на содержании проблемных ситуаций, подавлении негативных эмоциональных переживаний (механизм «эмоциональная нейтрализация») [92].

В исследовании С.П. Деревянко установлен эффект влияния уровня ЭИ на характеристики эмоционального самочувствия студентов в процессе адаптации. В эмоциогенные периоды студенты с высоким уровнем ЭИ меньше подвержены снижению эмоционального тонуса и характеризуются большей стабильностью. В связи с этим показательны данные относительно проективного вопроса анкеты о том, с каким животным могли бы более

всего ассоциировать себя студенты. Большинство студентов с высоким уровнем ЭИ (54,7 %) отождествляют себя с «ловкой пантерой», а с низким уровнем ЭИ – преимущественно с «утомлённой рысью» (48,1 %) [92].

Результаты указанных исследований позволили С.П. Деревянко заключить, что в сфере эмоциональных переживаний эмоциональный интеллект играет преимущественно *регулирующую роль* – способствует повышению уровня эмоционального комфорта личности путём мотивационно-волевой саморегуляции и когнитивной переработки эмоциональных стимулов. В сфере субъект-субъектных отношений эмоциональный интеллект играет *стимулирующую роль*, т.е. побуждает к безусловному принятию других и самого себя, независимо от качественных характеристик образа, закреплённого в сознании (положительных – отрицательных, конгруэнтных – неконгруэнтных). В то же время выраженность эмотивных составляющих эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомлённость и эмпатия) способствует снижению уровня эмоциональной комфортности, предположительно, вследствие накопления, длительной фиксации и преобладании в сознании негативно окрашенного эмоционального опыта [92].

Тот факт, что эмоциональному интеллекту присущи регулирующая и стимулирующая функции, подтверждает исследование, проведённое Е.В. Новотоцкой-Власовой и направленное на выявление связей между уровнем ЭИ и особенностями мотивационной сферы личности. Здесь спользовались методика ЭмИн Д.В. Люсина и опросник А. Эдвардса «Список личностных предпочтений» в модификации Т.В. Корниловой. Выявленные значимые корреляции между шкалами межличностного эмоционального интеллекта и индексами шкал по опроснику А. Эдвардса позволили охарактеризовать глубинные мотивационные тенденции индивида с высоким уровнем способностей межличностного и внутриличностного ЭИ. Так, человек с высоким уровнем *понимания чужих эмоций* не склонен детально организовывать собственную жизнь. Вместе с тем он проявляет тенденцию анализировать собственные (и чужие) мотивы и чувства, наблюдать за другими людьми, ставить себя на их место, а также доверять и симпатизировать партнерам по общению, устанавливать дружеские отношения, стремиться полагаться на общение для достижения своих целей. Для лиц с высоким уровнем *понимания эмоций через экспрессию* в большей степени характерно: доверие и симпатия к партнерам по общению, стремление устанавливать дружеские отношения, полагаться на общение при достижении цели. С повышением уровня *управления чужими эмоциями* снижается склонность к достижению успеха, к планированию собст-

венной жизни, но повышается коммуникативная компетентность. Автор исследования допускает возможность того, что успех в отношениях с другими заменяет подобным людям внешний успех (в деятельности). Лица с высоким уровнем *межличностного ЭИ в целом* не склонны к планированию и детальной организации собственной жизни, имеют низкий уровень мотивации достижения успеха, зато проявляют интерес к самопознанию и компетентны в сфере общения.

Индивиды с высоким уровнем *осознания своих эмоций* как бы компенсируют стойкостью в достижении целей недостаточное стремление к упорядоченной организации своей жизни и низкий уровень осознания вины за неуспех своих действий. Лица, способные к эффективному *управлению своими эмоциями*, склонны полагаться на свой потенциал в ситуации неопределенности, проявляют готовность к риску. С повышением уровня управления своими эмоциями связано снижение агрессии, которая проявляется как стремление публично критиковать и осуждать других, высказывать другим людям свое мнение о них, высмеивать и оспаривать иные точки зрения, обвинять других, если что-то не получается, мстить за оскорбление. Высокий уровень *контроля экспрессии* способствует стремлению выполнять работу до конца, подготавливать решение возникающих проблем, а также полагаться на свой потенциал в ситуации неопределенности при выборе действий и принятии решений, стремлению разрешать возникающие проблемы. Высокий уровень *внутриличностного ЭИ* в целом наряду с низким стремлением к упорядоченности собственной жизни и низким уровнем осознания вины предполагает стойкость в достижении цели, стремление к принятию решений и их реализации в сочетании с низким уровнем агрессии [193].

Анализ результатов указанного исследования позволяет охарактеризовать личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта как целеустремлённую, ориентированную на разрешение ситуаций неопределённости, компетентную в сфере общения, с низким уровнем агрессии, однако недостаточно направленную на достижение порядка в собственных делах [193]. На наш взгляд, полученные результаты позволяют предположить, что межличностный эмоциональный интеллект в большей мере способствует социально-психологической адаптации, а внутриличностный – адаптированности в сфере профессиональной деятельности.

Обнаружена взаимосвязь общего уровня эмоционального интеллекта с адаптивным защитным стилем. При этом последний не коррелирует с восприятием эмоций и регуляционными компонентами [494].

Согласно результатам исследований лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают рядом личностных особенностей (таких, как эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, принятие ответственности за качество собственных переживаний, принятие себя и других и т.п.), которые способствуют их адаптивности. Отмечается, что в сфере эмоциональных переживаний эмоциональный интеллект играет регулирующую роль, способствуя повышению уровня психологического комфорта, в то время как в сфере межличностных отношений ЭИ играет стимулирующую роль, побуждая к безусловному принятию себя и других. Социально-психологической адаптации лиц с высоким уровнем ЭИ способствуют их оптимистический настрой и безусловное принятие себя и других. При этом значимым для сферы адаптации является преобладание межличностного (МЭИ) или внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ). Высокий уровень МЭИ в большей мере способствует коммуникативной компетентности, следовательно, и адаптации в сфере межличностных отношений, высокий уровень ВЭИ – стойкости в достижении целей, стремлению к принятию решений и их реализации, иными словами, адаптированности в сфере профессиональной деятельности.

Эмоциональный интеллект как предиктор академической успеваемости

Вызывает интерес использование ЭИ в качестве предиктора учебных достижений. Существует мнение, что высокий эмоциональный интеллект приводит к повышению продуктивности учебной деятельности и высокой успеваемости. «Исследования показали, что эмоциональный и академический интеллект являются независимыми характеристиками и что эмоциональный интеллект лучше предсказывает успех в школе» [325, с. 102]. Утверждается также, что понимание себя и других и умение использовать эти знания для решения проблем являются основой для успешной учёбы [420]. Однако существует мало эмпирических доказательств того, что эмоциональный интеллект предсказывает школьную успеваемость.

Американские ученые К. Изард, С.Файн, Д.Шульц, Д.Мостов, А.Акерман и Б. Юнгстром обнаружили, что уровень эмоциональных знаний пятилетних дошкольников предсказывает оценку учителями академической компетентности третьеклассников (умений и навыков счёта, чтения, мотивации достижения успехов) (r_s = 0, 43). Корреляция сохранила свою значимость после учёта вербальных способностей, пола и социоэмоциональных качеств [395].

Стратегический ЭИ (понимание эмоций и управление ими) коррелирует с педагогической оценкой академических достижений у 15-летних школьников (r_s = 0, 47) [398].

До сих пор не было получено убедительных результатов, свидетельствующих о том, что эмоциональный интеллект положительно влияет на профессиональную успешность, продуктивность учебной деятельности и успеваемость в высших учебных заведениях. У студентов колледжа была обнаружена слабая связь между эмоциональным интеллектом и оценками успеваемости (r_s = 0,20 – 0,25) [352]. Израильские студенты с высоким уровнем академической успеваемости достигли более высоких результатов при выполнении теста на определение уровня ЭИ, чем их менее успевающие однокурсники, что особенно проявилось в оценке стратегического эмоционального интеллекта [476]. Однако прогностическая ценность данного исследования невелика, поскольку большинство корреляций оказались незначимыми. Есть сообщения о связи ЭИ с результатами выполнения тестов достижений [406].

Взаимосвязи ЭИ с академической успеваемостью наиболее вероятны в том случае, если в решении академических задач задействованы эмоциональные способности. Если выполнение академических заданий требовало участия эмоций (например, при подготовке психологов), то между эмоциональными способностями и успеваемостью наблюдалась сильная взаимосвязь [352].

Интересные данные, касающиеся неоднозначного характера взаимосвязи эмоциональных способностей и академической успеваемости студентов, были получены О.И. Власовой. Ею была статистически подтверждена гипотеза о том, что с уменьшением показателей успешности обучения связан рост управления эмоциями испытуемых. По мнению исследовательницы, низкий уровень академических способностей на уровне индивидуальной саморегуляции компенсируется трудолюбием и добросовестным отношением либо самореализацией в иной, к примеру, неформальной сфере человеческих взаимоотношений. Повышение суммарного показателя эмоционального интеллекта обеспечивается у таких испытуемых в первую очередь увеличением показателей эмоциональной саморегуляции и эмпатии – значимых социально-психологических механизмов обеспечения эффективности социального поведения. Такие результаты, по мнению О.И. Власовой, характерны для личности с невысокими общими показателями познавательного развития, для которой эффектив-

ность социальной жизнедеятельности обеспечивается прежде всего «развитым функционированием механизмов не когнитивного, а эмоционально-регулятивно-конативного содержания» [69, с. 248].

Итак, значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта с академической успеваемостью наиболее выражены в том случае, если в решении задач задействованы эмоциональные способности. При этом данные взаимосвязи не однозначны: с уменьшением показателей успешности обучения повышается уровень управления эмоциями. Низкий уровень когнитивной составляющей эмоционального интеллекта компенсируется у таких индивидов развитием его эмоционально-регулятивных компонентов [28].

Эмоциональный интеллект и профессиональная успешность

Сторонники смешанных моделей ЭИ заявляют, что данный конструкт крайне важен для успеха в юридических, медицинских, педагогических и инженерных профессиях [555]. По мнению Р. Купера и А. Савафа, «… если интеллектуальной движущей силой в бизнесе XX века был IQ, то… в начале XXI века это будет EQ» [372, с. XXVII]. Подобный энтузиазм относительно эмоционального интеллекта объясняется потребностью выявить способности, обусловливающие эффективную профессиональную деятельность. Однако относительно мнения, что ЭИ более эффективен при отборе кадров, чем традиционный психометрический интеллект, есть основания для скептицизма. Опубликованные к настоящему времени исследования не дают оснований считать, что эмоциональный интеллект предсказывает профессиональную успешность в целом лучше, чем уже существующие методики на измерение способностей и личностных особенностей [311].

Исследовались взаимосвязи ЭИ с успешностью профессиональной деятельности. Так, в одном из исследований опросник EQ-i был использован для измерения эмоционального интеллекта 224 менеджеров большой сети супермаркетов. Итоговые баллы EQ-i оказались тесно связанными с субъективными показателями (например, с рабочим настроем), но не с объективными показателями успешности менеджеров; EQ-i объяснял лишь 4 % дисперсии последних. Достоверность даже столь слабой связи остаётся сомнительной, так как не контролировался вклад способностей и личностных особенностей [311; 387]. В другом исследовании у служащих была обнаружена умеренная взаимосвязь с оценкой исполнения трудовых обязанностей ($p < 0, 05$) [469].

Проведено изучение эмоционального интеллекта в командах сотрудников в сфере обслуживания. Оказалось, что высокий эмоциональный интеллект на достоверном уровне предсказывает высокие оценки уровня обслуживания (r_s = 0,46; p < 0, 01), хотя не всегда взаимосвязан с продуктивностью и стремлением к оптимизации деятельности. У лидеров команд ЭИ взаимосвязан с супервизорской оценкой их эффективности (r_s = 0,51; p < 0, 01). Интересно, что члены команд, возглавляемых лидерами с высоким уровнем ЭИ, имели достаточно низкие оценки точности и производительности (r_s = –0, 35; p < 0, 01) [469].

Отмечаются отдельные преимущества эмоционального интеллекта в предсказании эффективности выполнения трудовых обязанностей. В исследовании, проведённом С. Коте и К. Минерс (2006), установлено, что работники с низким когнитивным интеллектом отличались более старательным исполнением своих обязанностей и более выраженным гражданским поведением, если они имели высокие показатели эмоционального интеллекта, в отличие от своих коллег с высоким уровнем когнитивного интеллекта, но без преимуществ в ЭИ [479].

Эмоциональный интеллект может рассматриваться как предиктор способностей к руководству и эффективного поведения в организации. Положительную взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта руководителя и аспектами субординационных обязательств обнаружил С. Джилес [415].

Взаимосвязи эмоционального интеллекта с результативными параметрами и процессуальными характеристиками управленческой деятельности изучались А.С. Петровской. В исследовании, проведённом на российской выборке с использованием тестов MSCEIT и EQ-i, обнаружена слабая положительная взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и степенью эффективности управленческой деятельности (p < 0,01). Выявлено, что эмоциональный интеллект минимизирует возможность выбора попустительского стиля как наименее эффективного (слабая связь между указанными параметрами на уровне – 0,27, p < 0,01), при этом не ограничивая выбор оптимального в данной ситуации стиля (демократического, партисипативного или авторитарного). Эмоциональный интеллект, таким образом, выступает как детерминанта невыбора – одновременно «оберегает» от выбора неэффективных стилей, но не ограничивает свободу выбора иных стилей. Автор объясняет это тем, что в отличие «от строгой обусловленности и прямых связей интеллектуальной сферы эмоции отсе-

кают непригодные, но дают возможность выбора пригодных стилей, обеспечивая гибкость управленческой деятельности» [216, с. 20]. Согласно результатам исследования, испытуемые с ситуативным стилем управленческой деятельности имеют максимальные показатели эффективности деятельности и средний уровень ЭИ. Полученные результаты позволяют расширить на эмоциональный интеллект закон Е. Гизелли о нелинейной связи между интеллектом и эффективностью деятельности руководителя и, по мнению А.С. Петровской, доказывают, что в эмоциональном интеллекте ведущую роль играют когнитивные компоненты. Подтверждена эмпирическим путём взаимосвязь между уровнем развития ЭИ и предпочтением моделей и стратегий совладания у руководителей. Руководители со средним и высоким уровнем эмоционального интеллекта менее склонны выбирать манипулятивные асоциальные и агрессивные действия в качестве моделей преодоления. Испытуемые с высоким уровнем эмоционального интеллекта предпочитают не использовать деструктивные асоциальные стратегии, однако они не ограничены в выборе активных, просоциальных стратегий совладания [216].

Установлены взаимосвязи ЭИ с предпочтением определённых профессий. Так, студенты Калифорнийского университета, специализирующиеся в сфере бизнеса, имели более низкие показатели осознания своих эмоций, чем студенты других специальностей ($p < 0, 05$). По результатам другого исследования, студенты, имеющие несколько более высокие показатели ЭИ, избирали для специализации социальные профессии, в то время как предпочитаемой специализацией других, с более низким уровнем ЭИ, являлась предпринимательская деятельность ($p < 0, 05$) [469].

Таким образом, лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта уже на этапе выбора профессии предпочитают деятельность в социальной сфере. Умеренно высокий уровень ЭИ способствует эффективности деятельности в сфере «человек – человек», в частности в сфере обслуживания и в управлении. Руководителей с высоким уровнем ЭИ отличает бóльшая эффективность деятельности, гибкость в выборе стиля руководства и предпочтение просоциальных стратегий совладания.

Проблемы в определении прогностической ценности эмоционального интеллекта

В целом установлено, что человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта более глубоко осознаёт эмоции, использует их в процессе мышления, понимает их значения и управляет эмоциями более эффектив-

но, чем другие люди. Решение эмоциональных проблем при этом требует меньше когнитивных усилий. Такой индивид имеет в некоторой мере преимущество в вербальном, социальном и других видах интеллекта, особенно в том случае если у него высокие показатели понимания эмоций. Человек с высоким уровнем ЭИ склонен быть более открытым и доброжелательным, чем другие. Склонность к социальному взаимодействию, такому как обучение и консультирование, у него более выражена, чем предрасположенность к духовной или административной деятельности.

Индивиды с высоким уровнем эмоционального интеллекта менее подвержены проблемам в поведении, они избегают саморазрушающих, негативных действий: курения, чрезмерного употребления алкоголя, наркотиков и жестокости. Такие люди в большей мере подходят для создания верных романтических отношений и имеют больше позитивных социальных связей, особенно при наличии высоких оценок в сфере управления эмоциями. Они также могут быть более сведущими в описании собственных целей, намерений и своей миссии [471].

Личности с высоким уровнем эмоционального интеллекта в целом характеризуются следующими особенностями:

- не склонны к защитному поведению;
- имеют возможность изменять эмоции в более эффективном направлении (например, быть реалистичными оптимистами);
- избирают эффективные эмоциональные ролевые модели;
- способны сообщать о своих переживаниях и обсуждать их;
- развивают экспертные знания в области эмоций (связанные с эстетическими, моральными и этическими чувствами, решением социальных проблем, лидерством, духовными переживаниями) [459; 466].

У социально зрелого человека, согласно данным приведенных выше исследований, повышение эмоционального интеллекта обусловлено способностями контроля собственных переживаний и их свободного самовыражения. Такая взаимосвязь внутренних психологических механизмов конгруэнтной эмоциональной активности обеспечивает влиятельность и личный авторитет человека в общности, способствует повышению его формального и неформального статуса.

Однако не следует рассматривать эмоциональный интеллект односторонне. Обычно каждая личностная черта имеет как положительные, так и отрицательные стороны. В противоположность распространённой точке зрения о том, что человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта всегда контролирует собственные эмоции, Дж. Мейер утверждает, что ЭИ

независим от эмоционального состояния. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта может быть грустным или подавленным, если для этого есть причины. Причём «выбираться» из негативного эмоционального состояния такой индивид будет не обязательно быстро или легко. Печальными и подавленными люди будут во все времена – это часть человеческого существования [541].

Эмоциональный интеллект – это только один из многих факторов индивидуальности, причём, хотя он чаще действует как позитивный фактор, но может в некоторых аспектах рассматриваться как негативный. К примеру, традиционные взгляды на эмоциональный интеллект могут приобретать манипулятивные коннотации, если упускается из виду тот факт, что анализ собственных эмоций или эмоций других людей позволяет регулировать поведение в более просоциальном стиле [19].

Выраженность компонентов эмоционального интеллекта не всегда приводит к благоприятным для субъекта последствиям. К примеру, люди с высокоразвитой способностью к пониманию эмоций чувствительны не только к положительным, но и к отрицательным состояниям, что в напряжённых условиях может способствовать повышенному уровню депрессии, пессимизма и суицидальных мыслей [368]. Очевидно, что свои преимущества есть у низкой чувствительности.

Представляется неясным значение ЭИ для адаптации. В этой связи много вопросов вызывают тестовые задания. Утверждение того, что способность точно определять эмоцию по выражению лица на картинке позволяет более точно выстраивать социальные взаимодействия, представляется спорным [311].

Одним из наиболее активно изучаемых аспектов адаптации является совладание. Высокий эмоциональный интеллект Р. Бар-Он связывает со стратегиями совладания, направленными на проблему, по его мнению, наиболее адаптивными; низкий – со стратегиями совладания, направленными на эмоции или на избегание проблем. Из этого следует, что люди с высоким ЭИ должны избегать совладания, направленного на эмоции [344]. На самом деле эффективность той или иной стратегии совладания не доказана [451]. Стратегии, сосредоточенные на проблеме, нередко оказываются более эффективными, чем стратегии, сосредоточенные на эмоциях. Однако встречаются исключения из общего правила: одна и та же стратегия может успешно функционировать в одном контексте и быть малоэффективной в другом. К тому же часто не представляется возможным выйти за пределы

приблизительно качественного описания в оценке эффективности той или иной стратегии.

Насколько трудно оценить реальную адаптацию человека, показывают исследования связанных с ЭИ личностных черт. Обычно каждая черта имеет положительные и отрицательные стороны. Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и Д.В. Люсин предположили, что полюса факторов в моделях личности типа «Большой Пятёрки» отражают адаптивные выборы, являющиеся центральными для человеческого существования. К примеру, эмоциональная стабильность позволяет противостоять угрозе напрямую, в то время как противоположный ей нейротизм позволяет предвосхищать угрозы и избегать их. Отсюда следует, что конкретная черта может быть адаптивна в одной среде, но дезадаптивна в другой. Один и тот же человек может проявлять высокий ЭИ в среде, соответствующей особенностям его личности, и низкий ЭИ – в среде, им не соответствующей. Если это верно, то эмоциональный интеллект является проявлением степени соответствия между личностью и средой [311]. Сложность состоит и в том, что понимать под успехом относительно к интеллектуальной переработке эмоциональной информации. Дж. Эйверилл указывает на необходимость введения «эмоциональных стандартов успеха» по аналогии с такими стандартами применительно к другим видам интеллекта. Действительно, математические решения могут быть верными или неверными, логические умозаключения – истинными или ложными, и т.д. Однако пока остаётся без ответа вопрос, в каком случае эмоциональный ответ может рассматриваться как корректный (причём независимо от индивидуальных или культурных различий) [335].

Эйверилл не сомневается в том, что эмоциональные реакции могут быть более или менее верными в зависимости от их эффективности. Однако традиционные тесты интеллекта, по его мнению, дают весьма неполные представления по этому вопросу. Для того чтобы оценить правильность эмоциональных реакций, по мнению Дж. Эйверилла, следует обратиться к эволюционной истории человечества: истинность эмоционального ответа имеет биологическую основу [335]. Более эффективной по сравнению с тестами моделью оценки эмоций Дж. Эйвериллу представляется критика в литературе и искусстве [484].

Согласно К. Отли эмоции обычно применяются в тех ситуациях, которые содержат призыв к действию, но в которых логические аргументы и эмпирический опыт не убедительны. Это ситуации, в которых «риторика» (например, «искусство убеждения») преобладает по степени воздействия над логическими доказательствами [483].

Открытие эмоционального интеллекта, по мнению Дж. Мейера, является важным в нескольких аспектах [468]:

- *в научном:* поскольку ЭИ представляет собой новое свойство личности, которое не перекрывает её другие компоненты, то эмоциональный интеллект является предиктором результатов, которые до сих пор практически не могли быть предсказаны; ЭИ расширяет сложившиеся научные представления о разнообразии способностей человека, обогащая тем самым дифференциальную психологию [363];

- *в теоретическом и культурном:* поскольку эмоции представляют собой информацию, открытие эмоционального интеллекта является причиной для обсуждения эмоций и той информации, которую они передают;

- *на индивидуальном уровне:* серьёзная интеллектуальная обработка информации присуща и тем людям, о которых говорится, что они живут не умом, а сердцем; если эмоции передают информацию, не учитывать её рискованно как для организации, так и для каждого отдельного человека;

- *в социальном*: концепция ЭИ позволяет достичь более высокого уровня в споре сторонников «разума» и «сердца» и способствует пониманию и примирению между ними [468].

Таким образом, эмоциональный интеллект не является чем-то кардинально отличным от IQ. Это ментальная способность, при помощи которой осуществляется переработка особого типа информации – информации эмоциональной [458, с. 439]. Тем не менее IQ и EQ – два различных фактора жизненных достижений. Если высокий общий интеллект способствует академическим достижениям, то развитый эмоциональный интеллект подразумевает в первую очередь эффективное просоциальное поведение. Замечено, что люди с высоким IQ, но невысоким EQ, часто не в полной мере используют свой потенциал и теряют шансы на успех потому, что мыслят, взаимодействуют и общаются неконструктивно.

Единственная позиция, по которой популярная и научная концепция эмоционального интеллекта пришли к согласию в оценке прогностической ценности ЭИ, – эмоциональный интеллект расширяет представления о том, что означает быть умным. Это значит, что в головах тех людей, которых принято относить к «романтикам», «очень чувствительным», «кровоточащим сердцам», имеет место серьёзная обработка информации [472].

По мнению Р. Бар-Она, эмоциональные способности «выравнивают игровое поле для успеха», позволяя людям с невысоким IQ, но достаточно развитым EQ, преуспевать в жизни [342].

1.10. Развитие эмоционального интеллекта

По поводу возможности развития эмоционального интеллекта в психологии существуют два отличных друг от друга мнения. Авторы модели способностей Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо придерживаются позиции, что эмоциональный интеллект – относительно устойчивая способность, в то время как эмоциональные знания – вид информации, которой эмоциональный интеллект оперирует, относительно легко приобретаются, в том числе и в процессе обучения [471]. В то же время ряд учёных, среди которых Д. Слайтер, Д. Гоулман, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, считают, что эмоциональный интеллект можно и нужно развивать. По их мнению, ЭИ может быть целенаправленно сформирован как у ребёнка в процессе обучения и воспитания [511], так и у взрослого человека в процессе специально организованных тренингов [196; 421].

Спорным является вопрос о наиболее оптимальном периоде развития эмоционального интеллекта. Некоторые авторы считают, что сензитивным периодом для развития ЭИ является детство. Привычки и умения, которые складываются в детском возрасте, способствуют формированию системы основных синаптических проводящих путей в архитектуре нервной системы и в дальнейшем с трудом поддаются изменению. По мнению этих учёных, все попытки серьёзных изменений эмоционального интеллекта взрослых требуют «перемонтажа» компонентов высшей нервной системы [452; 538]. С точки зрения О.И. Власовой, напротив, нервные пути мозга продолжают развиваться вплоть до середины человеческой жизни. Отсюда становится возможным и эмоциональное развитие в период зрелости, которое проявляется в увеличении способности сознательного регулирования эмоций [69].

Развитие эмоционального интеллекта рассматривается учёными в основном в двух аспектах: в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к пониманию и управлению эмоциями [69; 365] и в контексте целенаправленного (тренингового) воздействия на развитие отдельных сторон ЭИ [171; 223; 506].

К настоящему времени появились работы, в которых представлены результаты исследований относительно особенностей развития отдельных способностей эмоционального интеллекта в онтогенезе [69; 186; 188], выделены уровни сформированности ЭИ [197], рассмотрены его биологические и социальные предпосылки [18; 22; 311].

Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта

Очевидно, что разработка научной основы для развития эмоционального интеллекта должна опираться на знание его предпосылок.

В таблице 1.8 определены феномены, на которых основывается развитие эмоционального интеллекта [311].

Таблица 1.8

Конструкты, на которых предположительно основывается эмоциональный интеллект (Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин, 2004)

Конструкт	Возможные методики для измерения	Эквиваленты в исследованиях психометрического интеллекта	Процессы, лежащие в основе конструкта	Значение для адаптации	Как возникает в онтогенезе
Темперамент	Опросники, измеряющие факторы «Большой Пятёрки»; EQ-i	Отсутствуют	Нейронные и когнитивные процессы, управляющие возбуждением, вниманием и подкреплением	Смешанное: выделяемые факторы могут иметь и положительное, и отрицательное значение	Врождён и формируется на ранних стадиях развития
Переработка информации	Эмоциональный тест Струпа, методика Шерера на распознавание эмоциональной окраски голосов	Время реакции выбора, рабочая память	Работа отдельных модулей системы переработки информации	Не определено: не ясно, необходима ли скорость переработки информации для адаптации	Врождён и формируется на ранних стадиях развития
Уверенность в своей эмоциональной компетентности	Отдельные субкомпоненты SSRI; TEIQue; ЭмИн	Самооценки интеллекта	Самооценка, саморегуляция	В основном положительное	Научение и социализация
Эмоциональные знания и навыки	MSCEIT	Кристаллизованный интеллект и декларативные знания	Приобретённые процедурные и декларативные навыки	В основном положительное (но в некоторых контекстах может быть отрицательным)	Научение, социализация и формирование отдельных навыков и знаний

Рассмотрим результаты проведённого нами теоретического анализа, цель которого – определить биологические и социальные предпосылки ЭИ.

К ***биологическим предпосылкам*** эмоционального интеллекта, на наш взгляд, можно отнести: уровень эмоционального интеллекта родителей; наследственные задатки эмоциональной восприимчивости; согласованное взаимодействие левого и правого полушарий мозга при преобладании правого полушария; свойства темперамента; способность к эмоциональной «маркировке»; особенности переработки информации.

Уровень эмоционального интеллекта родителей. Известно, что индивидуальные различия в уровне общего интеллекта на 50 – 70 % обусловлены наследственностью [452]. Отметим, что данные о степени влияния наследственности на различия в уровне основных компонентов ЭИ к настоящему времени не обнаружены. Дж. Мэттьюс, Р.Д. Робертс и М. Зайднер, ссылаются на единственное исследование, в котором было показано, что гомозиготные близнецы демонстрируют более сходные эмоциональные реакции (эмпатические или отражающие дистресс) по отношению к окружающим, чем гетерозиготные. Сходство эмоциональных реакций однояйцевых близнецов указывает на определённую степень наследственности внутри компонентов ЭИ [452].

Генетический компонент эмоционального интеллекта связан в первую очередь с полом. В исследованиях Д.Д. Гуастелло и С.Дж. Гуастелло выявлена значимая корреляция между уровнем ЭИ детей и их матерей, в то время как между уровнем эмоционального интеллекта детей и отцов такая корреляция отсутствовала. На основании полученных результатов выдвинуто предположение о том, что отношения «отец – сын» укрепляются низким уровнем эмоционального интеллекта и поведения [424].

Полученные результаты, на наш взгляд, объясняются следующим образом. С одной стороны, на основе сведений о том, что интеллектуальные способности наследуются по материнской линии [247], можно предположить, что это относится и к способностям эмоционального интеллекта. С другой стороны, возможно, что уровень эмоциональности родителей действует опосредованно: как «обогащённая среда», в которой ребёнок может приобрести необходимые для его адаптации знания, навыки и развить уверенность в своей эмоциональной компетентности. Наиболее значимым фактором этой среды для ребёнка является мать, которая, как правило, проводит с ним больше времени, чем отец. В подростковом и юношеском возрасте, когда семья утрачивает первостепенное значение как фактор развития, «обогащённой средой» для развития эмоционального интеллекта детей ста-

новится группа сверстников. Этим и объясняется бóльшая значимость в развитии ЭИ подростков и юношей группового влияния, по сравнению семейными связями и тот факт, что уровень эмоционального интеллекта в целом выше у молодого поколения, нежели у их родителей [424].

Согласованное взаимодействие левого и правого полушарий мозга при преобладании правого полушария. Функция правополушарных компонетов мышления заключается в одномоментном схватывании большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счёт этого целостного и многозначного контекста [253]. Преимущество подобной стратегии мышления проявляется в тех случаях, когда данные сложны, противоречивы и неоднозначны. Именно такова эмоциональная информация.

Правополушарный тип мышления связан с невербальным интеллектом и способствует точному распознаванию эмоциональной окраски речи [258]. В частности, последнее связано и с тем, что правое полушарие мозга является хранителем непроизвольной эмоциональной памяти.

Установлено, что «правополушарные» музыканты лучше идентифицируют эмоциональное состояние говорящего, чем «левополушарные» математики [490]; кроме того, музыканты и вокалисты обладают более развитым эмоциональным слухом – способностью к адекватному восприятию эмоционального состояния человека по его голосу [211]; у лиц «художественного» типа более выражена способность к правильному определению вида эмоционального контекста звучащей речи, они более эмпатийны и тревожны [212]. Следовательно, правополушарный тип мышления способствует более точному распознаванию эмоций других людей по голосу и иным невербальным проявлениям.

Правое полушарие рассматривается как более эмоциогенное. Так, у здоровых людей обнаружено преимущество левой половины зрительного поля (т.е. правого полушария) при оценке выражения лица, левого уха (также правого полушария) – при оценке эмоционального тона голоса. Помимо этого выявлено более интенсивное выражение эмоций на левой половине лица. Из клинического опыта известно, что эмоциональные нарушения при поражении правого полушария выражены сильнее, при этом отмечается избирательное ухудшение способности оценивать и идентифицировать эмоциональную экспрессию в мимике [177; 291]. Отмечаются преимущества правого полушария в генезе так называемых «безотчётных» эмоций, причина которых субъекту не ясна [252].

Эксперимент, убедительно подтверждающий большую эмоциональность правого полушария по сравнению с левым, поставили Х. Сакейм и Р. Гур [507]. Фотографии людей, находившихся в различных эмоциональных состояниях, были составлены из одних левых или из одних правых половин. Наблюдатели оценивали эмоциональную экспрессию как более интенсивную при предъявлении левосторонних снимков [252].

Вместе с тем высказываются предположения о том, что левое полушарие также принимает участие в продуцировании эмоциональных процессов. Тот факт, что левое полушарие ответственно за восприятие и экспрессию положительных эмоций, а правое – отрицательных, подтверждается эмпирическими результатами. При демонстрации фильмов разного содержания в правое и левое поле зрения (при помощи контактных линз) установлено, что правое полушарие преимущественно связано с оценками неприятного и ужасного, а левое – с восприятием приятного и смешного. В клинической практике выявлено, что при левосторонних поражениях у больных часто возникают приступы тревоги, беспокойства и страха, усиливается интенсивность отрицательных эмоциональных переживаний. Для поражения правого полушария, напротив, более характерны состояния благодушия, весёлости и безразличия к окружающим, явные изменения в мимике (радостное выражение лица) [112; 177; 291]. После электрошокового воздействия на правое полушарие у больных уменьшалась способность к распознаванию голосовых интонаций, выражающих такие эмоции, как радость, печаль и гнев [112].

Предлагаются различные объяснения описанных выше результатов. Депрессивные переживания при поражении левого полушария рассматриваются как результат растормаживания правого полушария, а эйфория, зачастую сопровождающая поражения правого полушария, – как результат растормаживания левого [177].

По мнению П.В. Симонова, выключение одного из полушарий не ведёт однозначно к преобладанию положительных или отрицательных эмоций, хотя определённая тенденция здесь существует. При этом наивно было бы искать «центры» положительных эмоций в левом полушарии, а «центры» отрицательных переживаний – в правом. Анализируя указанные выше различия, П.В. Симонов приводит объяснение, принадлежащее Л.Р. Зенкову (1978): выключение левого полушария делает ситуацию невербализуемой, непонятной для субъекта, и потому пугающей, неприятной, эмоциональной отрицательной. Выключение правого полушария, на-

против, упрощает ситуацию, проясняет её, что способствует возникновению положительных эмоций [252].

Стоит иметь в виду также и тот факт, что левое полушарие больше связано с порождением целей, а правое – с их конкретизацией и с уточнением средств их достижения. В связи с этим, лишаясь левого полушария, человек сохраняет цели, но остаётся без средств. Низкая вероятность достижения целей в этом случае приводит к отрицательным эмоциям. При повреждении правого полушария человек, напротив, обладает набором средств, явно превосходящим его сузившиеся и упрощённые цели. Это является причиной избытка положительных эмоций, эйфории и ощущения мнимого благополучия [252].

Высказывается предположение и о том, что тенденция правого полушария к синтезу и объединения множества сигналов в целостный образ играет решающую роль в выработке и стимулировании эмоционального переживания. В то же время преимущество левого полушария – в анализе отдельных упорядоченных во времени и чётко определённых деталей. Оно используется для видоизменения и ослабления эмоциональных реакций. Иными словами, когнитивные и эмоциональные функции обоих полушарий тесно связаны в когнитивной сфере и в регуляции эмоций.

Согласно другим представлениям, каждое из полушарий обладает собственным эмоциональным «видением» мира. При этом правое полушарие (источник бессознательной мотивации), в отличие от левого, воспринимает окружающий мир в неприятном, угрожающем свете. Левое полушарие доминирует в организации целостного эмоционального переживания на сознательном уровне. Исходя из этого корковая регуляция эмоций осуществляется в норме при взаимодействии полушарий мозга [177].

Доминирование правого полушария, на наш взгляд, выступает в качестве определённого наследственного задатка *эмоциональной восприимчивости*, которая характеризует степень успешности адаптации эмоционального отклика на стимул к обстоятельствам. Слабо развитая эмоциональная восприимчивость частично наследственна и предполагает незрелые и непроработанные чувства. В психиатрии ей соответствуют психопатии. Для лиц, у которых эмоциональная восприимчивость развита высоко, характерно сочетание удовлетворения личных потребностей с интересами общества. Таким образом, данное свойство личности связано с эффективной обработкой информации, касающейся эмоций. Тренировка эмоциональной восприимчивости сложнее, чем тренинг интеллекта, она практически отсутствует в современной системе образования и воспитания [422].

Свойства темперамента можно отнести к врождённым задаткам эмоциональной восприимчивости. По мнению А.В. Либина, и темперамент, и интеллект являются характеристиками инструментальной сферы индивидуальности, только темперамент характеризует её со стороны активности, энергии, а интеллект – со стороны возможностей субъекта, умения распорядиться этой энергией [148]. В структуре каждого из указанных психических явлений «существуют общие фундаментальные энергоинформационные процессы, зависящие, по-видимому, от одних и тех же биологических свойств человека (или задатков)» [243, с. 76]. Очевидно, что интеллект наряду со свойствами темперамента входит в единую систему психических свойств.

Особенности темперамента ребёнка во многом определяют такие личностные характеристики, как нейротизм, экстраверсия и сознательность, которые высоко коррелируют с опросниками на ЭИ [311]. Это означает, что свойства темперамента образуют взаимосвязи с эмоциональным интеллектом – чертой личности.

Возникает вопрос, каким образом взаимосвязаны ЭИ как способность и темперамент. По мнению Дж. Мейера П. Сэловея и Д. Карузо, взаимосвязи эмоционального интеллекта-способности с экстраверсией и нейротизмом должны быть минимальными: «независимо от того, является ли личность коммуникабельной или эмоциональной, она может быть умна по отношению к своим эмоциям» [479, с. 508]. Однако, на наш взгляд, говоря о развитии эмоционального *интеллекта* (в отличие от эмоциональной компетентности), не следует упускать из виду наследственные детерминанты интеллектуальных способностей, в основе которых лежат свойства темперамента.

В исследовании В.М. Русалова и С.И. Дудина проверялась гипотеза о существовании единого базового механизма формирования темперамента и общих способностей. Предполагалось, что свойства темперамента, сами по себе обусловленные сочетанием первичных задатков (генетически фиксированного сочетания природных свойств человека), в свою очередь выступают в качестве задатков второго уровня по отношению к общим способностям. Различие в механизмах формирования темперамента и свойств общих способностей заключается в более содержательном характере последних. Это связано с динамическими возможностями когнитивной сферы, обусловленными объёмом усвоенных знаний, умственными навыками и операциями.

В результате исследования установлено, что темперамент и способности взаимодействуют друг с другом прежде всего через характеристики активности: эргичность, пластичность и темп. Интересно, что «плотность» связей между двумя данными подструктурами зависит от двух параметров: возраста (у подростков связь темпераментальных и интеллектуальных показателей оказалась более значимой) и уровня умственного развития (чем выше интеллект, тем слабее связи между изучаемыми признаками индивидуальности) [242].

Активность рассматривается как «мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью» [143, с. 64]; «индивидуальное свойство, отличающее индивида с точки зрения интенсивности, продолжительности и частоты выполняемых действий или деятельности любого рода» [266, с. 74]. По мнению Э.А. Голубевой, активность выступает не только как компонент темперамента, но и как составляющая общих и специальных способностей [81].

Наряду с активностью базовым параметром темперамента является эмоциональность [189; 241], которая рассматривается как стойкая склонность к переживанию эмоций определённой модальности и знака [200; 189]; как качество эмоционального переживания, его модальность и знак; определённый набор личностных качеств, которые определяют адекватность или неадекватность эмоциональных реакций и форм поведения человека в различных жизненных ситуациях [213]. «Это фактически целый конгломерат качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения различных эмоциональных состояниий» [189, с. 251]. Эмоциональность рассматривается и как черта темперамента, и как характеристика индивида со стороны мотивационной сферы [81]. Данная особенность в значительной мере определяет чувствительность к эмоциогенным условиям деятельности и общения, обусловливает фильтрацию средовых влияний, пропуская одни и блокируя другие; связывает деятельность и актуальные эмоции, регулирует деятельность и общение, являясь одним из условий их успешности. По мнению О.П. Санниковой, эмоциональность выполняет системообразующую функцию как в структуре личности в целом, так и отдельных её особенностей, к которым, в частности, принадлежит интеллект.

В исследовании Ю.М. Черножука были выявлены значимые взаимосвязи параметров эмоциональности с показателями социального и предметного интеллекта. Обнаружено, что взаимосвязь параметров *гнев*, *страх*

и *печаль* с показателями предметного и социального интеллекта является отрицательной, взаимосвязь параметра *радость* – положительной.

Согласно результатам данного исследования, представителей каждого типа эмоциональности отличает специфика компонентного состава интеллекта, что свидетельствует о том, что эмоциональность является одной из индивидуально-типологических детерминант интеллекта [299].

Развитая эмоциональность может рассматриваться как показатель эмоционального интеллекта, поскольку она предполагает когнитивный анализ эмоциональной информации на достаточно высоком уровне. При этом проявления эмоциональности преобладают у экстравертов.

Исследования различий в мышлении экстравертов и интровертов, проведённые китайскими учёными [557] на основе использования метода классификации рисунков, позволили сделать предположение, что экстраверсия обусловливает более эффективную обработку образной информации. Подтверждением этому служит и наличие положительной связи экстраверсии с невербальным интеллектом [99]. Это может быть связано с тем, что данное личностное свойство подразумевает склонность к широким, разнообразным социальным контактам, ориентацию не на внутренний, а на внешний мир, и, соответственно, способствует формированию адекватного эмоционального ответа на действия и поведение окружающих.

Остаётся неясным, выступает ли в роли предпосылки эмоционального интеллекта нейротизм. В исследованиях В.М. Русалова установлено, что низкие значения эмоциональной чувствительности в интеллектуальной сфере благоприятно влияют на общий уровень интеллекта (по Д. Векслеру). Это означает, что уверенные в себе и нечувствительные к расхождению между ожидаемым и реальным поведением в интеллектуальной сфере испытуемые демонстрируют более высокие результаты по данной методике. В исследовании К. Бранда и В. Игана получены результаты, отличные от предыдущих. Выяснилось, что уровень общего интеллекта возрастает вместе с повышением уровня нейротизма [101], одним из проявлений которого является тревожность [3]. Последняя рассматривается как мотивационный «вечный двигатель» умственной активности человека [98]. При этом, в отличие от общего интеллекта, ЭИ образует отрицательную связь с нейротизмом [447].

Вершиной эмоциональности человека считается период молодости, со временем уровень эмоциональности человека снижается. По мнению Т.А. Пашко, это происходит по той причине, что человек научается адекватным способам регуляции эмоциональных состояний [213]. Не согла-

симся: с возрастом, скорее всего, снижается уровень внешней эмоциональности, а её внутренние параметры остаются на том же уровне, ведь темперамент человека не изменяется, претерпевают изменение лишь его проявления. По поводу адекватности способов регуляции также можно возразить: в связи с низким уровнем эмоциональной культуры в нашем обществе наиболее распространённым из них, как уже отмечалось, является подавление эмоций. Так что молодость можно считать временем «страстей», импульсивных проявлений внешней эмоциональности, и при этом периодом, сензитивным к овладению эффективными способами саморегуляции.

От особенностей темперамента во многом зависят предпочтения человека к эмоциональным переживаниям определённого характера. Так, оркестранты-экстраверты стремятся исполнять произведения, побуждающие к переживанию радости, к активности, и избегают переживаний, связанных с печалью; интроверты игнорируют музыкальные произведения, вызывающие переживания гнева, активности и радости [98].

Темперамент ребёнка влияет на развитие его эмоционального интеллекта не только непосредственно (как определённая совокупность его свойств), но и опосредованно (как на эту совокупность и выраженность отдельных черт темперамента реагируют окружающие). Взаимодействие ребёнка и родителей описывается в терминологии «реципрокного детерминизма». Это означает, что в диадическом взаимодействии «родитель – ребёнок» эмоции, переживаемые одним из членов диады, влияют на эмоциональные реакции другого её участника. Так, если для ребёнка характерен высокий уровень возбудимости, то родители, особенно неопытные, часто испытывают по отношению к нему гнев, отвращение, реагируют аффективно или наказывают ребёнка. Такое поведение близких способствует росту возбудимости и эмоциональности ребёнка в стрессовых для него ситуациях социальной оценки (или детерминирует повышение его самооценочной тревожности) [452].

Эмоциональный интеллект может оказывать обратное влияние на темперамент. Отмечается, что определённые свойства темперамента (эмоциональность, адаптивность, общительность) могут укрепляться по мере взросления и развития эмоционального интеллекта [538].

Темперамент в определённой мере обусловливает развитие *способности к эмоциональной «маркировке»*. В исследованиях раннего развития установлено, что декодирующий компонент эмоциональной «маркировки» и экспрессивные реакции младенцев на внешние эмоциональные сигналы обусловлены внутренними детерминантами и являются премущественно

функциями восприятия эмоций и эмоциональной экспрессии. Эмоциональная перцепция и выражение эмоций у детей младенческого возраста высоко пре-адаптированы для фасилитации коммуникации ребёнка с другими людьми [448].

Эмоциональная «маркировка» очень важна для дальнейшей адаптации ребёнка. Она является долгосрочным предиктором позитивного поведения (в частности, предсказывает статус у сверстников и академическую успеваемость). К примеру, выявлено, что уровень способности к определению и обозначению эмоций у дошкольников является прогностическим фактором адаптивного социального поведения и академической компетентности тремя годами позже [395]. Способность младенцев воспринимать эмоциональные сигналы, различать их и выразительно реагировать на них означает, что эмоциональная компетентность и адаптивность имеют наследственную основу и в некоторой мере независимы от когнитивного развития [395].

Особенности переработки информации связаны с такими свойствами темперамента, как экстраверсия и нейротизм. В исследованиях личности выявлено существование индивидуальных различий при переработке стимулов с положительной и отрицательной валентностью. При этом экстраверсия способствует переработке положительных, а нейротизм – отрицательных стимулов [311]. Можно предположить существование когнитивных факторов, способствующих переработке когнитивно окрашенных стимулов и, следовательно, влияющих на уровень ЭИ. Тем не менее не ясно, выгодна ли для организма быстрая переработка положительных стимулов и медленная переработка отрицательных (или наоборот).

Особенности переработки информации обусловлены также *ведущей репрезентативной системой (ВРС) индивида*. В результате исследования соотношения эмоционального интеллекта и ведущей репрезентативной системы, проведённого А.П. и Е.А. Лобановыми, у студентов обнаружено, что доминирование аудиального канала восприятия способствует низким показателям эмоциональной осведомлённости, самомотивации, или произвольному управлению своими эмоциями, эмпатии, способности распознавать чужие эмоции и воздействовать на эмоциональные состояния других людей. Высокие показатели кинестетического канала, напротив, согласуются со способностью управлять своими эмоциями, с эмоциональной отзывчивостью и гибкостью, самомотивацией и эмпатией. Авторы предполагают, что кинестетики более эмпатийны и более адекватно реагируют на эмоциональные состояния других людей, чем аудиалы (по справедливому замечанию

исследователей, «токующий тетерев глух к окружающей его действительности») [154, с. 62]. Интегральный показатель эмоционального интеллекта образует положительную корреляцию с показателями кинестетического канала и отрицательную – с показателями аудиального, при этом его связь с дигитальным и визуальным каналами статистически не значима [154].

К **социальным предпосылкам** эмоционального интеллекта можно отнести: синтонию, закономерно сменяющуюся рационализацией; степень развития самосознания ребёнка; уверенность в своей эмоциональной компетентности; уровень образования родителей и семейный доход; эмоционально благополучные отношения между родителями; «вознаграждающую социализацию эмоций» в семейном воспитании; гендерные особенности воспитания; андрогинность; эмоциональные знания и навыки; внешний локус контроля и религиозность.

Важнейшей предпосылкой развития эмоционального интеллекта, и в частности такого его компонента, как распознавание эмоций других людей, является *синтония*, определяемая Я. Мазуркевичем как инстинктивное созвучие с окружением. Синтоническая личность поневоле переживает эмоции, совпадающие с эмоциями людей, с которым она находится в непосредственном контакте. Она радуется, когда им весело, и грустит, когда им грустно [453].

Представления о времени возникновения синтонии в онтогенезе противоречивы. Она рассматривается как врождённый инстинкт, реакция типа безусловного эмоционального рефлекса [453] или как приобретённая реакция, которой ребёнок может научиться, если похожие раздражители были для него источником подобных переживаний [501]. На наш взгляд, развитие синтонии связано в первую очередь с эмоциональными реакциями окружения на действия ребёнка, которые являются также ориентирами для его самоотношения и самооценки. Условием гармоничного эмоционального развития является относительно реалистичное восприятие себя и определённая степень самопринятия. Основы этих двух механизмов закладываются на ранних стадиях онтогенеза, определяясь исходным принятием ребёнка со стороны значимых родительских фигур [133].

Становлению синтоничности ребёнка препятствует, во-первых, гиперопека и переоценка его родителями. В условиях постоянной заботы родителей, их чрезмерной любви у ребёнка нет необходимости стремиться к установлению эмоционального контакта с взрослыми, вследствие чего механизмы, позволяющие сделать это, не формируются. К примеру, более жестокими являются лица не с низкой, а с завышенной самооценкой [361].

По-видимому, их эгоизм, переоценка себя, так же как недооценка других и жестокость по отношению к ним, – это следствие асинтоничности, сформировавшейся в условиях гиперопеки. Во-вторых, развитие синтонии блокируется и в том случае, если ребёнок, потенциально способный к установлению эмоционального контакта, лишается возможности его установления из-за безразличия или враждебности окружения. Для индивида, выросшего в условиях дефицита эмоциональной близости, весьма важен эмоциональный контакт. В японском языке имеется понятие *«амаэ»*, связывающее между собой понятия зависимости и привязанности. Оно характеризует чувства ребёнка в тот момент, когда он ищет свою мать, но может быть применено и к взрослому, чтобы охарактеризовать состояние эмоциональной близости к кому-либо. Когда это чувство фрустрируется, оно может привести к желанию «амаэ» [385], которое стимулирует индивида к установлению близких эмоциональных отношений. Однако асинтоничность, возникшая как следствие депривации потребности в эмоциональном контакте, затрудняет процесс выражения эмоций субъектом и понимания его партнёрами по общению. В связи с этим, имея дело с человеком с заблокированной, «покерной» экспрессией, люди, как правило, ощущают беспокойство, поскольку не уверены, правильно ли они воспринимают его словесные сообщения.

Синтоничность ребёнка – необходимый этап его психического развития. Однако та же синтоничность, сохраняющаяся у взрослого человека, свидетельствует о нарушениях развития, так как по мере развития, а значит активизации психофизиологических механизмов, находящихся на более высокой ступени развития, должны появляться чувства более высокого уровня развития. Они скоординированы с действием механизмов, управляющих логическим, причинно-следственным мышлением, и их нельзя свести к врождённой инстинктивной ориентации. Такого рода приобретённая познавательная «синтония» называется эмпатией [429].

Понятия эмпатии и синтонии не тождественны. Эмпатия обозначает не столько эмоциональное созвучие с состоянием другого человека, сколько распознавание данного эмоционального состояния, когда мы представляем себе, что могли бы испытывать, если бы пережили то же самое, что и другой, или когда проявление данной эмоции у него ассоциируется с нашим проявлением [429]. В качестве механизма эмпатии рассматривается моторное подражание – внутренняя имитация наблюдаемой личности или объекта (Т. Липпс, Э. Титченер). Наблюдатель, являясь свидетелем чужого эмоционального состояния, получает подсказки, которые побуждают его к

внутренней имитации характерных черт наблюдаемого состояния. Так, мы напрягаем мышцы, когда смотрим на человека, находящегося в стрессовой ситуации. Очевидно, что результатом этого процесса является возникновение у наблюдателя подобных, хотя и более слабых реакций [220].

По мнению В. Колера (1929), эмпатия является в большей мере пониманием, чем разделением эмоционального состояния. По его мнению, понимание других людей может быть достигнуто посредством наблюдения и интерпретации действий и движений. С данным автором соглашался Л. Виспе, определяя эмпатию как осуществлённую сознательной личностью попытку неоценочного понимания позитивных и негативных ощущений другой личности. Здесь наблюдатель пытается понять наблюдаемого посредством интенционального постижения [553].

Механизмы рационального мышления подавляют непосредственность низших чувств, подвергая их критике самоанализа. В связи с развитием склонности к рефлексии происходит естественное ослабление синтонности в пользу так называемой «шизоидации» – стремления отгородиться от внешнего мира и аффективного влияния окружающих (цит. по: [454, с. 94]). Она может рассматриваться как частный случай регуляции эмоциональных состояний.

Сопротивление негативному аффективному влиянию осуществляется посредством *рационализации* отношения к окружающим людям и происходящим событиям. Теоретические и прикладные аспекты взаимодействия когнитивных и аффективных процессов в процессе регуляции эмоциональных состояний рассматриваются в рационально-эмоциональной теории А. Эллиса. Согласно АВС теории А. Эллиса, жизненная ситуация, в которой оказывается человек (активирующее событие А), не влечёт за собой непосредственные эмоциональные и поведенческие реакции (С). Между ними лежит когнитивное опосредующее звено: система идей, убеждений, верований. Это звено (В) и выступает как причина эмоциональных и поведенческих реакций [166].

Индивидуальные системы верований могут содержать как рациональные идеи, так и иррациональные. Понятие «иррациональная идея» означает мысль, возникшую экспромтом под влиянием аффективно заряженной части сознания. В случае формирования иррациональной идеи процесс мышления очень редуцирован, чрезвычайно свёрнут. Осознаётся сразу конечный результат – иррациональная идея. К оценке происходящего человек может применить разумные, реалистические (рациональные) идеи, а

может применить эмпирически необоснованные, не поддающиеся логичному объяснению иррациональные идеи.

Рациональные утверждения (например, «Это не самое худшее, я смогу вынести это») уменьшают эмоциональный дистресс и снижают интенсивность как «неуместных» эмоций (гнева, тревоги, депрессии и т.д.), так и «уместных» (раздражения, беспокойства, печали) [440]. Иррациональные убеждения и соответствующее им непродуктивное эмоциональное поведение складываются как следствие неконструктивного взаимодействия когнитивных и аффективных процессов, описанного Х. Джекинсом как «дистрессовые стереотипы» поведения. Неадекватные модели поведения родителей в стрессовой ситуации фиксируются в раннем опыте. В дальнейшем при достаточно сильном напоминании о прежнем дистрессовом опыте люди помимо своей воли «превращаются в нечто, ведущее себя как живой автоматический проигрыватель» [95, с. 408]. Человек начинает действовать нерационально, он говорит неуместные вещи, совершает беспомощные поступки, испытывая при этом чувства, неадекватные настоящей ситуации.

Причины такого поведения следует искать в раннем онтогенезе. Можно вспомнить, что говорит мать плачущему ребенку, вместо того чтобы дать ему возможность выразить свои эмоции и пережить катарсическое освобождение: «Не плачь! Успокойся!» Став взрослым, человек будет точно также реагировать в подобной ситуации по отношению к своему ребенку. В данном случае мы наблюдаем, как негативный эмоциональный опыт способствует деструкции когнитивных процессов, обеспечивая передачу неконструктивных моделей поведения из поколения в поколение.

Уровень развития самосознания. Эмоциональные реакции ближайшего окружения на действия ребёнка выступают не только как условия для развития синтонии, но и являются ориентирами для его самоотношения и самооценки. Основы реалистичного восприятия себя и самопринятия закладываются на ранних стадиях онтогенеза, определяясь исходным принятием ребёнка со стороны родителей [133].

На самых ранних ступенях развития личности формируются также и механизмы саморегуляции. Саморегуляция на личностном уровне осуществляется по трём основаниям: смысловом, личностных образований и психических состояний. Так, смысловая саморегуляция направлена на ценностные ориентации личности, саморегуляция личностных образований влияет на изменение самооценки и Я-концепции, саморегуляция психических состояний связана непосредственно с самоконтролем. Вся система личностной саморегуляции базируется на степени развитости самосоз-

нания [85]. Следовательно, степень развития самосознания выступает в качестве предпосылки управления собственными эмоциями.

Процессы самооценки и саморегуляции лежат в основе *уверенности в своей эмоциональной компетентности* (т.е. в основе представлений человека о том, может ли он понимать эмоции, управлять ими и межличностными взаимодействиями). Можно сказать, что данный конструкт зависит от образа Я, формирующегося в ходе социального научения [340]. Высокая эмоциональная компетентность имеет в основном положительное значение для адаптации, хотя её слабой стороной является опасность нарциссизма и отрицания проблем [345].

Чем выше *уровень образования родителей и семейный доход*, тем более высокими являются показатели эмоционального интеллекта у подростков [426]. Основываясь на достаточно оптимистической позиции Д. Гоулмана, можно предположить, что достижение родителями карьерных и материальных успехов является следствием высокого уровня ЭИ; при этом задатки эмоциональных способностей могут наследоваться их детьми. В то же время возможно, что люди с более высоким уровнем образования (и поэтому с более высоким материальным доходом, поскольку эти показатели в западных странах взаимосвязаны) могут больше времени уделять самопознанию и саморазвитию, в их семьях больше внимания уделяется развитию эмоциональной культуры, и дети таких родителей развиваются в более эмоционально и интеллектуально «обогащённой среде», нежели потомки необразованных и малообеспеченных родителей.

Эмоционально благополучные взаимоотношения между родителями. Известно, что создание оптимальных условий для эмоционального развития ребёнка во многом зависит от характера взаимоотношений между супругами, от того, насколько родители удовлетворены семейной жизнью. В исследовании, проведенном Multi-Health Systems в США, было выявлено, что люди (и мужчины, и женщины), удовлетворенные своей семейной жизнью, имели значительно более высокое значение коэффициента эмоциональности, чем неудовлетворённые [206]. Можно предположить, что родители с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны создать гармоничные условия семейных взаимоотношений, детерминирующие в свою очередь развитие эмоционального интеллекта их детей. В такой семье все более внимательно относятся к переживаниям друг друга и чаще обсуждают эмоциональные проблемы.

«Вознаграждающая социализация эмоций» в семейном воспитании. Как отмечает С. Малатеста, экспрессия эмоций ребёнка складывается в со-

ответствии с принципами классического обусловливания, оперантного обусловливания и научения посредством наблюдения [449]. Ребёнку свойственно подражать своим родителям, в том числе и в паттернах эмоционального поведения. К примеру, младенцы в возрасте 10 – 12 месяцев, когда они сталкиваются с незнакомцем, следят за эмоционально-экспрессивным поведением родителей, которое позволяет ребёнку догадаться о значении новой ситуации и выступает для него в качестве руководства к собственной реакции [506]. Детям, родители которых демонстрируют конструктивное эмоциональное поведение в повседневной жизни, свойственно включать его в свой поведенческий репертуар [452].

Родители могут управлять формированием эмоциональных паттернов ребёнка, используя поощрение и наказание. Согласно теории А. Бандуры, вознаграждаемое социальными агентами (родителями, воспитателями и т.д.) поведение ребёнка усиливается, а наказуемое – со временем угасает [294]. Используя поощрение и наказание, родители могут целенаправленно или непреднамеренно усиливать или подавлять выражение определённых эмоций в сходных ситуациях. К примеру, дети, которые пострадали от болезненных последствий выражения определённых эмоций (например, гнева), в дальнейшем могут подавлять эти или сходные эмоции. Поощрение выражения позитивных эмоций у детей способствует их закреплению.

В целом можно говорить о двух направлениях семейного эмоционального воспитания – «вознаграждающей социализации эмоций» и «наказывающей социализации эмоций». Первая из них состоит в родительской поддержке и укреплении эмоций ребёнка с тем, чтобы научить его выражать эмоции приемлемым образом и регулировать их. Она способствует развитию социальной компетентности детей. Вторая провоцирует рост эмоционального возбуждения и подрывает представления о социально-компетентном взаимодействии. Интересно, что вознаграждающая социализация старших сиблингов предсказывает высокую оценку учителями социальной компетентности их младших братьев и сестёр [382].

Родители могут непосредственно инструктировать детей по вопросам эмоциональной экспрессии и регуляции. Стремясь осознавать собственные эмоции и эмоции своих детей, открыто обсуждать их, они помогают детям справляться с негативными эмоциями. Такие родители рассматривают отрицательные эмоции своего ребёнка как возможность близости или как повод к обучению решению проблем [452].

Склонность родителей обсуждать эмоциональные проблемы способствует лучшему пониманию ребёнком собственных эмоций и развитию у

него способности к саморегуляции. Однако представления о необходимости и частоте «разговоров по душам» в разных семьях различаются. Так, регистрация обсуждения эмоциональных состояний между матерями и их трёхлетними детьми показала, что частота их варьирует от 2 до 25 обсуждений в час. В данном случае наблюдалась явная тенденция перехода количества в качество: чем больше матери обсуждали со своими детьми различные эмоциональные состояния, тем более успешно адаптировались дети, достигнув шестилетнего возраста, к эмоциональным проявлениям незнакомых взрослых [148].

Вместе с тем ребёнок может усваивать в семье неконструктивные модели эмоциональной регуляции (уход в мечты, диалог с собой, отвлечение мышления и внимания, поиск виновных и т.д.) [452].

Итак, благоприятной для эмоционального воспитания является особая воспитательная стратегия, при использовании которой во главу угла ставится внимание не столько к поведению и событиям жизни ребёнка, сколько к его переживаниям. Модели эмоционального поведения родителей усваиваются детьми посредством оперантного обусловливания, викарного и вербального научения.

Гендерные особенности воспитания определяют специфику формирования определённых эмоциональных способностей. Известно, что паттерны эмоциональных различий среди взрослых мужчин и женщин изначально детерминированы подходом в воспитании детей [419]. Различия в социализации девочек и мальчиков продиктованы неосознанным стремлением родителей подготовить детей к выполнению соответствующих гендерных ролей [13]. Гендерные различия обнаруживаются прежде всего тем, что ЭИ у женщин проявляется в большей степени на уровне межличностных отношений, а у мужчин – на внутриличностном уровне [206].

Андрогинность как предпосылка эмоционального интеллекта может рассматриваться как следствие определённой стратегии воспитания в родительской семье, при которой у девочек поощряется самоконтроль и выдержка, в то время как проявления эмпатии и нежных чувств у мальчиков не встречают осуждения взрослых.

Так называемые «андрогинные личности» (т.е. имеющие высокие баллы как по маскулинным, так и по фемининным свойствам) считаются наиболее психологически благополучными. Андрогинные испытуемые в отличие от индивидов с преобладанием маскулинных или фемининных характеристик обладают богатым поведенческим репертуаром и высоким уровнем развития творческих способностей [198]. Они проявляют боль-

шую эмоциональную гибкость: в зависимости от ситуации могут быть то независимыми и сильными, то мягкими, заботливыми и добрыми [202]. По-видимому, андрогинные индивиды сочетают в себе продуктивные эмоциональные стратегии, свойственные как женскому, так и мужскому полу: им присуще сочетание выраженных способностей к распознаванию, выражению и самоконтролю эмоций. Взаимосвязь андрогинности и эмоционального интеллекта обнаружена в исследовании Д.Д. Гуастелло, С.Дж. Гуастелло [424].

Первоначально в семье, а затем под влиянием ближайшего окружения ребёнка формируются *эмоциональные знания и навыки*, которые аналогичны когнитивным. Эти навыки могут иметь в большей степени имплицитный, чем эксплицитный характер. Имплицитные навыки можно соотнести с кристаллизованным интеллектом, эксплицитные – с декларативными знаниями об эмоциях [318].

Локус контроля формируется в процессе социализации и становится в дальнейшем устойчивым личностным качеством [129]. Результаты исследования Д. Вонга и Н. Андерсона показывают, что испытуемые с внутренним локусом контроля чаще осуждают себя и более сенситивны к ситуации, когда осуждают других, в то время как их коллеги с внешней локализацией контроля более склонны прощать как других, так и себя [548]. Способность к прощению связана с осознанием собственных эмоций и управлением ими, эмпатией по отношению к обидчику [78]. Это означает, что внешний локус контроля и способность к прощению предполагает достаточно высокий уровень развития когнитивных способностей, связанных с обработкой эмоциональной информации.

Выявлена взаимосвязь между высокими оценками по шкале *«религиозность»* и по шкале «эмоциональный интеллект» [446]. На наш взгляд, существует несколько возможных объяснений данной связи. Во-первых, у религиозных людей преобладает внешний локус контроля, который, как было показано выше, способствует эмпатии и самоконтролю эмоций: во всех событиях своей жизни верующие видят проявление Божьей воли. Во-вторых, религиозное воспитание предполагает становление нравственных чувств, в первую очередь развитие чувства безусловной любви. В-третьих, подготовка к церковным таинствам невозможна без самоанализа деятельности и сопровождающих её эмоций. Исповедь сопровождается переживанием катарсического освобождения и является стимулом к самосовершенствованию, которое требует самоограничения и саморегуляции. Стоит согласиться с мнением В.Д. Шадрикова о том, что вера делает чувства чело-

века не только эмоционально насыщенными, но также и перестраивает всю его внутреннюю жизнь, обогащает его эмоции и чувства, придавая им новое качество [304].

Таким образом, в основе биологических предпосылок для развития способностей ЭИ лежат врождённые различия, касающиеся функциональной асимметрии мозга и свойств темперамента. Социальные предпосылки эмоционального интеллекта определяются характером отношений между супругами, их вниманием к внутренней жизни ребёнка и такой стратегией воспитания, которая предполагает формирование адекватной самооценки и позитивного образа Я, развитие самоконтроля и способности к взвешенному анализу эмоциональной информации; отсутствие жёсткой установки на соответствие поведения ребёнка требованиям его гендерной роли [22].

Возможности целенаправленного развития эмоционального интеллекта

В данном разделе мы намеренно будем использовать понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» как взаимозаменяемые, поскольку при разработке большинства тренинговых программ различия между ними не учитываются. При таком подходе эмоциональный интеллект может рассматриваться как «репертуар эмоциональных компетенций и умений, доступных для индивида в данный момент времени с целью совладания с требованиями окружения и сопротивления его давлению» [452, с. 420).

Результаты исследований, свидетельствующие о возможности целенаправленного развития эмоционального интеллекта [93; 170; 171; 365; 506], указывают на возможность произвольного повышения как его интегрального уровня, так и выраженности отдельных компонентов при помощи внешнего, или тренингового, воздействия. К примеру, результаты эмпирического исследования Т.П. Березовской подтверждают возможность развития эмоционального интеллекта путём специально организованного обучения и воспитания. В результате сопоставления по уровню развития ЭИ старшеклассников школы с театральным уклоном и их ровесников из школы, где данная специализация отсутствует, обнаружены статистически значимые различия по шкалам методики Н. Холла «управление эмоциями» и «распознавание эмоций других людей». Данные показатели достигали более высокого уровня у старшеклассников с театральной специализацией. У юношей-«театралов» в отличие от их сверстников из контрольной группы на достоверном уровне преобладали показатели «эмоциональной осве-

домлённости», «эмпатии» и «распознавания эмоций других людей»; у девушек из школы с театральным уклоном – показатели «эмоциональной осведомлённости» и «управления своими эмоциями». Установлено, что обучение сценической деятельности содействует расширению эмоциональной осведомлённости старшеклассников в целом, в том числе у юношей – развитию способности распознавать эмоции других людей и эмпатии, у девушек – произвольности в управлении эмоциональной сферой [43]. Это означает, на наш взгляд, что обучение в школе с театральным уклоном содействует развитию андрогинных психологических характеристик у лиц обоего пола, что способствует более эффективной адаптации.

В научной литературе представлены характеристики фаз тренингового развития эмоционального интеллекта, предложены методы по развитию его отдельных компонентов, программы развития эмоционального интеллекта [93; 365] (см. прил. 3), а также требования к их разработке [452]. К наиболее перспективным областям развития способностей ЭИ относятся сферы образования, организационной психологии, геронтопсихологии, современных информационных технологий, клинической психологии [311]. Рассмотрим особенности и проблемы внедрения программ развития эмоционального интеллекта в некоторых из этих областей.

В *школьной практике* США программа повышения эмоциональной грамотности впервые была широко использована в Хиллсбурге (Калифорния) и в Нью-Хэвэне. В дальнейшем более 700 школьных округов в США проявили интерес к этому направлению обучения. В настоящее время в американских школах используется более 150 различных программ повышения эмоциональной грамотности. Программы, предназначенные для развития эмоциональной и социальной компетентности, известны под различными названиями: «тренинг жизненных умений», «социальное осознание», «решение социальных проблем», «социальная компетентность», «творческое разрешение конфликтов» и т.п.

Среди них одной из наиболее популярных является Программа активизации сратегий альтернативного мышления (*Promoting Alternative Thinking Strategies, PATH*). Она представляет собой план всеобщего эмоционального образования для дошкольников и младших школьников и призвана способствовать достижению следующих целей: содействовать социальной и эмоциональной компетентности; способствовать развитию осознания эмоций, эффективному решению межличностных проблем, предотвращению жестокости и агрессии, снижению уровня эмоциональных и поведенческих проблем, а также развитию самоуважения и эффективному взаимодейст-

вию со сверстниками. Основные компоненты данной программы – развитие подготовленности и самоконтроля; обучение пониманию эмоций и поведения других людей; когнитивное решение межличностных проблем.

По сравнению с другими подобными программами Программа активизации стратегий альтернативного мышления наиболее тесно связана с формированием эмоциональной компетентности. Её вторая часть включает занятия, которые фокусируются на рассмотрении и обсуждении 35 эмоциональных состояний. Анализ эмоций происходит от базисных (счастье или гнев) к более сложным (гордость, ревность или вина). При этом внимание акцентируется на обозначении и описании эмоций, оценке основных эмоций у себя и у других людей и на управлении эмоциональными состояниями. Школьники обучаются идентификации и называнию эмоций, их выражению, контролю импульсивного поведения, пониманию окружающих, коммуникативным умениям, техникам решения проблем и позитивному отношению к жизни в целом.

Программа PATH неоднократно подвергалась рандомизированному контролю. Учащиеся в экспериментальной группе демонстрировали более высокий уровень способностей к осознанию эмоциональных и социальных проблем, эмпатии, более низкий уровень агрессивности и жестокости, повышение уважения к себе и другим, большую эффективность в решении социальных проблем. Через год после проведения тренинга у этих школьников обнаружен более низкий уровень негативного аффективного поведения и меньше сопутствующих ему проблем [452].

«Эмоциональное образование» в школе может осуществляться как через прямое обучение, так и через создание определённого психологического климата, вовлечение учеников, учителей и родителей в совместную деятельность. В целом, как показал метаанализ результатов, использование программ повышения эмоциональной компетентности в школе оказывает благотворное влияние на психическое здоровье, способствует снижению употребления алкоголя и табака, препятствует антисоциальному поведению [400].

Внедрение программ по развитию эмоциональной компетентности в школьную практику в западных странах порой сталкивается со скептицизмом педагогов, которые считают, что основная цель школы – давать академические знания. Однако в настоящее время идея развития эмоциональной компетентности у детей и подростков находит всё больше сторонников. Интерес к «эмоциональному обучению» возрос после выхода книг Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» (1995) и М. Элиаса «Активизация социального и эмоционального обучения» (*Promoting Social and*

Emotional Learning, 1997). Широкое распространение получило мнение Д. Гоулмана о том, что высокий эмоциональный интеллект обеспечивает академическую успеваемость. На достоверном уровне связь между ЭИ и академической успешностью не обнаружена, однако установлено, что программы развития ЭИ способствуют повышению внимательности, ответственности, самоконтроля, использованию эффективных копинг-стратегий в повседневных стрессовых ситуациях. Как отмечает Дж. Мэттьюс, Р.Д. Робертс и М. Зайднер, исследователи «переоткрыли» то, что хорошие педагоги и родители знали всегда. Знания о себе и других наряду со способностью их использовать для решения проблем в определённой мере способствуют академической успешности [452].

Широкое распространение получают программы развития эмоционального интеллекта в *организационной психологии*, однако до сих пор не получено убедительных подтверждений тому, что развитие у сотрудников эмоциональных способностей оказывает положительное влияние на продуктивность их деятельности. Есть сообщения об эффективности тренинга эмоционального интеллекта в *клинической психологии*. К примеру, развитие эмоционального интеллекта посредством кратковременного тренинга эмоций с использованием когнитивных психотерапевтических и арт-техник способствует адаптации и ускоряет процесс ресоциализации больных шизофренией [219].

Пропаганда необходимости целенаправленного развития ЭИ сопровождается рядом критических замечаний по поводу организации системы тренингового воздействия. В методологическом плане программы развития эмоционального интеллекта страдают слабостью их теоретического обоснования [452]. Проблема состоит и в том, что на основании расширительного толкования рассматриваемого понятия в его «смешанных» моделях предлагаются далекие от науки коммерческие программы развития эмоционального интеллекта, якобы способствующие продвижению к счастью, удовлетворённости и энергичности. В рамках данного подхода предлагаются методы для развития отдельных компонентов эмоционального интеллекта, даются рекомендации для повышения эффективности программ его развития.

Строгих замеров эффективности программ не проводилось. Оценка действующих программ зачастую основывается на самоотчётах школьников, учителей и педагогов. К тому же эффективность программ трудно сопоставить, поскольку они направлены на развитие различных составляющих ЭИ в разных возрастных группах.

Многие из программ не направлены непосредственно на развитие эмоционального интеллекта и не фокусируются на его основных компонентах [452]. Отсутствуют достоверные данные о том, как подобные программы влияют на компоненты ЭИ, что и должно быть основным мерилом их валидности. Не установлено, способствуют ли они развитию эмоционального интеллекта либо просто навыков общения и улучшению психологического климата. Отмечается, что предстоит провести значительную работу по разработке научной основы для методов развития ЭИ и предъявления тестов ЭИ до и после проведения программ для строгой оценки их эффективности [311].

Ещё одной проблемой является взаимосвязь декларативных и процедурных знаний. Нет гарантий того, что обучаемые будут применять полученные знания в реальной жизни, в социальных ситуациях, поскольку учёные не знают, как такие программы «работают» [452, с. 458].

Особенно осторожно следует относиться к разработке и внедрению программ развития эмоционального интеллекта для детей и подростков. Известно, что ограничение развития эмоциональной сферы ребёнка системой тренингов может привести к запрограммированному единообразию и утрате индивидуальных особенностей. «Мне нравится сама мысль о том, что людей можно научить более глубокому пониманию собственной эмоциональной жизни и помочь им в достижении их целей, – замечает П. Сэловей, – но что мне совсем не нравится, так это воспитание конформности! Боюсь, любая кампания по повышению эмоционального самоконтроля у детей закончится тем, что их станут натаскивать на «единственно верную» эмоциональную реакцию применительно к данной ситуации – смех на празднике, плач на похоронах и так далее» (цит. по: [186, с. 80]). Среди проблем разработки программ развития ЭИ отмечается также недостаточная экспериментальная база исследования [126].

Дж. Мэттьюс, Р.Д. Робертс и М. Зайднер выдвигают ряд требований к разработке программ развития эмоционального интеллекта. Такие программы должны базироваться на серьёзной теоретической основе, а их цели – фокусироваться на основных компонентах эмоционального интеллекта. Каждая программа должна включать список ключевых умений в области эмоциональной компетентности, которые должны приобрести обучаемые. Отмечается, что более эффективными являются мультимодальные программы, которые направлены на укрепление интеллектуального, эмоционального, социального и физического здоровья. Оптимально, когда развитие эмоционального интеллекта не является неким «довеском» к академической программе, но интегрировано в школьное расписание, причём

в каждый из предметов. Очевидно, что разработка и использование программ тренинга ЭИ должны базироваться на принципах научной обоснованности, системности, учёта возрастных и индивидуальных особенностей участников. Необходима выработка механизмов оценки эффективности подобных программ.

Все участники учебного процесса (школьники, учителя, родители, администрация) должны осознавать значимость развития эмоциональной компетентности и создать условия, которые способствуют разрешению широкого круга социальных проблем учащихся. Необходимо культивировать практическое применение приобретённых умений в повседневной жизни. Проблемой остается подготовка квалифицированного штата учителей и психологов [452].

Если говорить о теоретическом основании программы совершенствования эмоциональной компетентности, то оно наиболее целесообразно в рамках гуманистического, поведенческого и когнитивного направлений [93].

В *гуманистической психологии* преимущественно акцентируются эмоциональные аспекты, чувства, а не интеллектуальные суждения, оценки. Тренинг развития ЭИ может быть направлен на стимулирование наиболее полного выражения чувств, которые связаны с «внутренним Я», как по вербальным, так и по невербальным каналам; дифференциацию и распознавание объектов чувств; опознавание переживаний, ранее подавляемых и искажаемых. Конечной целью тренинга является реорганизация Я-концепции путем ассимиляции ранее не проработанных переживаний (тренинг личностного роста), развитие способностей к рефлексии и саморегуляции, эмпатии и фасилитативному влиянию (тренинг навыков и умений).

В тренинге развития ЭИ, разработанном в рамках *поведенческого направления*, внимание акцентируется на произвольных способах управления эмоциями и их экспрессивным выражением. Способы развития ЭИ предполагают формирование стереотипов эмоционального поведения, соответствующих социально-приемлемому реагированию; торможение дезадаптивных форм эмоционального поведения; овладение приемами саморегуляции и навыками самоконтроля. Конечной целью тренинга является научение способам эмоционального поведения и экспрессивного реагирования в различных жизненных ситуациях.

Развитие ЭИ в русле данного направления является достаточно эффективным в работе с детьми. В работе М. Хорошун показано формирующее воздействие подвижных игр и упражнений на развитие эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста [293]; программа разви-

тия ЭИ младших школьников, разработанная Л. Ланциери, направлена на формирование навыков самоконтроля в конфликтных ситуациях [420].

В *когнитивном подходе* акцент ставится на возможности научения новым способам эмоционального мышления, стимулирующим понимание эмоций и эффективное управление ими. Развивающие упражнения могут быть направлены на осознание системы когнитивных оценок; дифференциацию и вербализацию диапазона преобладающих эмоциональных реакций; конструирование адекватных и адаптивных эмоциональных реакций на когнитивном уровне, в воображении и на уровне прямых действий. Конечной целью тренинга является изменение способов мышления, которые поддерживают неадаптивное эмоциональное поведение.

Отмечается, что в рамках рассмотренных направлений возможно обозначение лишь общей методологической основы развития ЭИ. Разработка программ по его развитию предполагает ориентацию на положения конкретных теорий и подходов в соответствии с общей концептуальной моделью исследования. В современной психологической практике становится возможным использование разнообразных научных теорий и подходов. Так, программа развития ЭИ, предложенная М. Манойловой, разработана на основе деятельностного подхода с ориентацией на акмеологическую теорию профессионального становления [170 – 172]; концептуальной основой для развития ЭИ в работе О. Приймаченко является положение о запечатлении в сознании образов актуального (реального) и идеального (желаемого) состояния эмоционально грамотного человека [223].

Системные характеристики тренинга развития ЭИ, с учетом методологических аспектов, представлены в таблице 1.9.

Таблица 1.9

Системные характеристики тренинга развития ЭИ [93]

Методологическое направление	Характер тренингового воздействия	Объект тренингового воздействия	Цель тренингового воздействия
Гуманистическое направление	Недирективный	Эмоциональные состояния	Актуализация способностей к пониманию и управлению эмоциональными состояниями
Поведенческое направление	Директивный	Эмоциональное поведение	Научение приемам управления эмоциональным поведением и экспрессивным реагированием
Когнитивное направление	Директивный	Эмоциональное мышление	Продуцирование способов эмоционального мышления

Наиболее продуктивными методами развития ЭИ являются игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы [93], моделирование, проигрывание ролей, обратная связь, демонстрации, проектирование [452] и другие.

Основные принципы комплектования групп с целью развития ЭИ должны соответствовать общим рекомендациям формирования тренинговых групп (относительно гомогенности/гетерогенности, отсутствия психических расстройств, добровольного участия, количественного состава группы). По мнению С.П. Деревянко, дополнительным условием комплектования групп является невключение в тренинговую группу участников с высоким уровнем сформированности ЭИ и его компонентов. Это обусловлено тем, что усиленное развитие способности к пониманию эмоций других людей может стимулировать значительное повышение чувствительности, способствующее проявлению депрессивной и пессимистической окраски настроения в напряженных ситуациях межличностного общения [368]. Кроме того, чрезмерно развитая способность к управлению эмоциями усиливает манипулятивное отношение к окружающим [311].

Итак, в психологической литературе целенаправленное развитие эмоционального интеллекта фактически отождествляется с формированием эмоциональной компетентности. На практике в западных странах и на постсоветском пространстве используется значительное количество тренингов совершенствования ЭИ, эффективность которых по ряду причин оценить очень сложно. Большинство из подобных программ лишено убедительного теоретического и методологического обоснования и носит скорее коммерческий, пропагандистский, нежели научный характер. На основе критического осмысления существующих программ развития ЭИ выдвигается ряд требований к их разработке, которые базируются на принципах научной обоснованности, системности, учёта возрастных и индивидуальных особенностей участников.

В настоящее время отмечаются попытки подвести под программы развития ЭИ убедительную теоретико-методологическую основу. Отмечается, что хотя развитие эмоционального интеллекта наиболее целесообразно в рамках гуманистического, поведенческого и когнитивного направлений, в современной психологической практике становится возможным использование разнообразных научных теорий и подходов. К наиболее продуктивным методам развития ЭИ относятся игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы, моделирование, проигрывание ролей, обратная связь, демонстрации, проектирование.

1.11. Интегративная модель эмоционального интеллекта

Необходимость дальнейшей разработки теории эмоционального интеллекта

Анализ результатов исследований эмоционального интеллекта позволил обнаружить ряд проблем, требующих первоочередного рассмотрения.

Во-первых, не изучены структурные связи внутри ЭИ как интегрального целого. Однако, как справедливо замечает М.А. Холодная, «… объяснить природу интеллекта на уровне анализа его свойств (проявлений) в принципе невозможно. Для этого надо перейти к анализу особенностей внутриструктурной организации этого психического образования, которые предопределяют его итоговые (системные) свойства… изучать связи между свойствами интеллекта вовсе не значит изучать его “структуру” (и уж тем более нельзя на этой основе создавать теории “структуры интеллекта”), ибо структура интеллекта как психического объекта не тождественна характеру связей между свойствами» [288, с. 123]. В исследовании, проведённом А.С. Петровской, показано, что структура эмоционального интеллекта носит не аналитический, а синтетический характер [216].

Поскольку эмоциональный интеллект – комплексное образование с организованной структурой, представляется необходимым целостное исследование, предполагающее анализ взаимодействия его компонентов. Как показывают результаты наших исследований [12; 17; 20; 25], характер взаимосвязи между компонентами эмоционального интеллекта может различаться (например, у лиц мужского и женского пола, интровертов и экстравертов), различается также выраженность отдельных свойств при отсутствии различий в уровне интегрального показателя ЭИ.

Во-вторых, дискуссионным является вопрос о месте ЭИ в ряду других психических структур. Эмоциональный интеллект чаще всего рассматривается как интеллектуальная способность, однако существуют представления о нём как о личностном свойстве или как совокупности эмоциональных знаний, умений и навыков (при этом ЭИ отождествляется с эмоциональной компетентностью).

В-третьих, до сих пор не изучены процессы, лежащие в основе эмоционального интеллекта, и не выделены процессуальные свойства, характеризующие состав, приёмы и стратегии интеллектуальной деятельности. Эта проблема является общей для изучения интеллекта: так, операционные

механизмы мышления односторонне представлены логическими операциями и методом мышления [305].

В-четвертых, спорным является вопрос о возможности развития эмоционального интеллекта. Его дискуссионность связана с тем, что в «моделях способностей» ЭИ рассматривается как врожденная возможность, диапазон развития которой ограничен наследственными факторами. Программы развития эмоционального интеллекта до сих пор не имеют убедительной теоретической и методологической основы и зачастую представляют собой набор разносортных техник, эффективность которых остаётся невыясненной.

Насущная научная необходимость решения указанных проблем привела нас к разработке **интегративной модели эмоционального интеллекта**, в основе которой лежит синтез модели способностей, понимания эмоционального интеллекта как свойства личности в рамках «смешанных» моделей ЭИ и представлений об интеллектуальных способностях ряда отечественных и зарубежных психологов.

Эмоциональный интеллект как интеллектуальная способность

Эмоциональный интеллект трактуется нами с позиции информационного подхода, с точки зрения обнаружения и переработки информации. В качестве такой информации для ЭИ выступают эмоции. Каждая из них содержит специфическую систему идентифицируемых сигналов, которая нуждается в различении и осмыслении. Эмоциональная информация включает значения отдельных эмоций, их сочетаний, их последовательности, а также оценку взаимосвязей, которые они отражают. При этом эмоции выступают не только как материал для когнитивного анализа, они способны мотивировать и фасилитировать умственную деятельность.

Согласно представлениям Х. Гарднера о множественном интеллекте, данное психическое явление включает широкий круг способностей. Одним из выделяемых им типов интеллекта является социальный интеллект, определяемый как способность понимать людей и управлять ими.

Ряд исследователей рассматривает эмоциональный интеллект в качестве подструктуры социального интеллекта (например, [69; 458]), что является вполне правомерным, если вслед за Х. Гарднером, Р.Л. Торндайком и С. Штейном определить социальный интеллект как способность управлять людьми и понимать их (цит. по: [471]). Понимание эмоций (собствен-

ных и чужих) и управление ими, т.е. эмоциональный интеллект, – часть целостного понимания людей и управления ими.

Эмоциональный интеллект трактуется нами как часть социального, точнее, социально-практического интеллекта, который, по мнению Г.М. Кучинского, проявляется в непосредственном взаимодействии с другими людьми в конкретной ситуации [140].

В рамках предлагаемой модели вслед за В.Д. Шадриковым [305] мы рассматриваем интеллект как системное проявление познавательных способностей, для которых умственные способности выступают в качестве общего фактора (общей способности), влияющего на другие способности. Иными словами, интеллект – это системное проявление способностей индивида.

Исходя из сказанного выше, *эмоциональный интеллект* является системным проявлением способностей к анализу, обработке и использованию эмоциональной информации.

В «Большом психологическом словаре» даётся следующее определение способностей: *способности* – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обусловливающие лёгкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности [103]. Подобное определение восходит к каноническому определению способностей, предложенному в статье Б.М. Теплова «Способности и одарённость» [270].

Подход Б.М. Теплова к определению способностей не вполне соответствует представлениям о них зарубежных исследователей ЭИ. Дело в том, что английскими эквивалентами понятию «способности» в зарубежной теории эмоционального интеллекта являются термины *«ability»* и *«capacity»*. Первый из них означает возможность, прежде всего физическую, второй – умственную способность в сочетании с потенциалом человека. Иными словами, способности ЭИ рассматриваются его западными исследователями скорее как потенциальные возможности, нежели, как индивидуально-психологические особенности, не существующие до включения их обладателя в трудовую деятельность.

Между тем и в отечественной психологии подход к способностям как к возможностям, существующим «до деятельности», в последнее время становится всё более распространённым [81; 198; 303; 305]. Следует отметить, что подобная идея зародилась и развивалась параллельно с представлением о способностях Б.М. Теплова в трудах С.Л. Рубинштейна, который

характеризует способности через личностные образования, качества и свойства. Он акцентирует внимание на психологической природе способностей, складывающихся в активном процессе освоения мира субъектом. При этом психологический механизм формирования способностей учёный усматривает в обобщении психических процессов, с одной стороны, и отношений, с которыми имеет дело субъект в своей деятельности, – с другой [240]. Тем самым оба аспекта (личностный и деятельностный) формирования способностей у С.Л. Рубинштейна связаны и не противопоставляются друг другу.

Способности определяются С.Л. Рубинштейном как «закреплённая в индивиде система обобщённых психических деятельностей. В отличие от навыков, способности – результаты закрепления не способов действия, а психических процессов («деятельностей»), посредством которых действия и деятельности регулируются» [240, с. 546]. Для нашего исследования важно, что здесь способности соотносятся с психическими процессами, которые понимаются как деятельности. Иными словами, речь идёт о *психической* деятельности. Далее С.Л. Рубинштейн подчёркивает: «Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова». Таким образом, способности рассматриваются С.Л. Рубинштейном как *свойства психических процессов* или *психической деятельности*: «Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова» [240, с. 546]. Обратим внимание на то, что ученый рассматривал способности как функциональное свойство человека, которое может находиться в латентном состоянии до тех пор, пока он не вступит во взаимодействие с предметным миром либо с другими людьми: «Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует» [240, с. 546]. Иными словами, С.Л. Рубинштейн усматривает в способности некий скрытый личностный потенциал, который существует до деятельности и может проявиться при благоприятном стечении обстоятельств или в случае необходимости.

Как определённое развитие представлений о способностях С.Л. Рубинштейна, может рассматриваться теория способностей, предложенная В.Д. Шадриковым [303; 305], который представляет способности как атри-

буты, свойства функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. О способностях, по его мнению, можно говорить во всех случаях, когда существует возможность указать на функциональную физиологическую систему, реализующую определённую психологическую функцию. В данном определении способности рассматриваются с позиции общего – как общие (всеобщие) качества. Единичное представлено мерой выраженности свойства у конкретного индивида.

Вслед за В.Д. Шадриковым [303; 305] и Д.В. Ушаковым [276] мы определяем *способности* как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. При такой интерпретации понятия «способности» можно рассмотреть как «возможности человека» [305, с. 62] и указать их место в структуре психики. Способности «конкретизируют общее свойство мозга отражать объективный мир, относя его к отдельным психическим функциям» [305, с. 178].

Способности рассматриваются В.Д. Шадриковым в *трёх измерениях:* способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. Способности *индивида* отражают их природную, биологическую сущность. Способности *субъекта деятельности* понимаются как проявление способностей индивида в конкретной деятельности, иными словами, это способности индивида, адаптированные к требованиям деятельности и развитые в этой деятельности. Способности *личности* развиваются на базе первых и представляют собой свойства функциональных систем способностей, в структуре которых функционируют способности индивида (природные способности). Как и последние, способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Способности человека *как личности* представляют собой свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности [305].

В соответствии с подобной классификацией способностей выделяется два вида интеллекта: природный интеллект – *интеллект индивида*; культурный интеллект – *интеллект субъекта деятельности*. Интеллект субъекта деятельности является результатом развития природного интеллекта, которое заключается в формировании интеллектуальных операций и

приобретении программ и планов (алгоритмов) разрешения определенных жизненных ситуаций, решении формальных задач [305].

Функционально-деятельностным аспектом развития, как отмечает В.Д. Шадриков, интеллект не ограничивается. Уже у ребенка развитие интеллекта начинает определяться его установками. Способности развиваются в познании не только физического, но и социального мира, строго не детерминированного, проявляющегося в человеческих страстях, желаниях, устремлениях, тесно переплетающихся с моральными нормами. В способностях человека как субъекта сознательного познания проявляется весь человек как личность, весь его внутренний мир. По мнению Л.С. Выготского, высшие психические функции характеризуются особым отношением к личности, поскольку в их возникновении интенсивно и сознательно участвует вся личность (цит по: [305]). С учетом опосредованности интеллектуальных процессов личностными свойствами можно говорить ещё об одном уровне интеллектуальной системы – об *интеллекте личности*.

Исходя из этого в иерархической структуре ЭИ мы можем выделить три компонента: интеллект индивида, интеллект субъекта деятельности, интеллект личности (рис. 1.4)

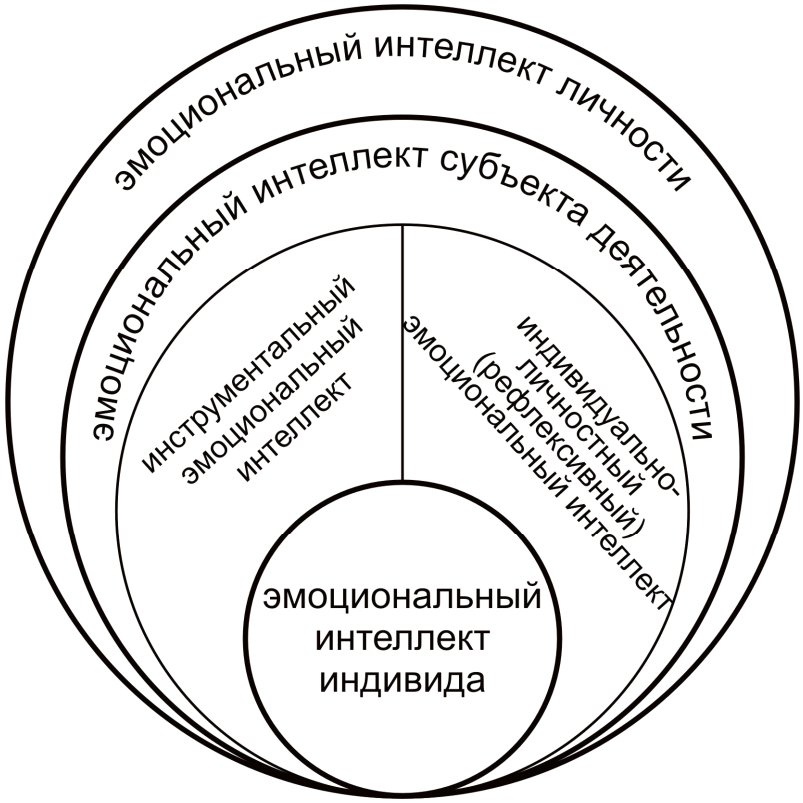


Рис. 1.4. Иерархическая структура эмоционального интеллекта

В таблице 1.10 представлены содержание уровней и результаты развития эмоционального интеллекта.

Таблица 1.10

Уровни эмоционального интеллекта и результаты их развития

Уровни эмоционального интеллекта	Содержание уровня	Результаты развития ЭИ
Интеллект индивида	Задатки для развития эмоционального интеллекта (свойство функциональной системы): наследственные задатки общего интеллекта и свойства темперамента (пластичность, темп, активность и эмоциональность)	Потенциальные «возможности» (abilities) для развития способностей к пониманию эмоций и управлению ими, т.е. функциональные свойства, которые до включения в деятельность находятся в латентном состоянии
Интеллект субъекта деятельности	Эмоциональный интеллект как интегральное когнитивно-личностное образование, которое включает инструментальный и индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект	Эмоциональная компетентность, способствующая эффективности деятельности в системе «человек – человек» и взаимодействия с другими людьми
Интеллект личности	Эмоциональный интеллект в системе его взаимосвязей с личностными характеристиками, способствующими просоциальному поведению	Система устойчивых взаимосвязей эмоционального интеллекта с чертами личности (эмоциональной креативностью, адаптивностью, самопринятием и принятием других, общительностью, интернальностью, эмоциональная комфортностью)

Итак, эмоциональный интеллект индивида представляет собой природные возможности когнитивных процессов индивида, обеспечивающих обработку эмоциональной информации. В качестве таких возможностей рассматриваются свойства темперамента и наследственные задатки общего интеллекта.

Свойства типа нервной системы, по мнению Н.С. Лейтеса, оказывают влияние на регуляцию мыслительных процессов, в частности, на умственную выносливость, быстроту и устойчивость умственного труда, на стиль умственной деятельности [70]. К свойствам темперамента – наследственным детерминантам интеллекта относят, прежде всего, активность [81], темп, пластичность [242] и эмоциональность [241]. В процессе интеллектуального развития происходит дифференциация интеллекта от темперамента.

Исследования В.М. Русалова и С.И. Дудина [242] дают основание предположить, что с повышением возраста и уровня эмоционального интеллекта будут уменьшаться показатели его взаимосвязей со свойствами темперамента.

Эмоциональная компетентность является прижизненно формирующимся «сплавом» эмоциональных знаний, умений и навыков. *Эмоциональный интеллект субъекта деятельности* включает в себя «сплав» способностей к пониманию эмоций и управлению ими и прижизненно формирующихся эмоциональных знаний, умений и навыков. Мы полагаем, что способности эмоционального интеллекта обеспечивают успешность психической деятельности по распознаванию, пониманию, управлению эмоциями, вследствие чего человек имеет возможность эффективно адаптироваться к внутренним и внешним эмоциогенным событиям. Данный вид психической деятельности экстраполируется в различные виды действий и операций как трудовых в системе «человек – человек», так и в сфере межличностного общения. В ряде современных исследований выявлено влияние эмоционального интеллекта на результативность деятельности в системе «человек – человек»: в частности, ЭИ рассматривается как предиктор способностей к руководству и эффективного поведения в организации [476], как детерминанта выбора эффективного стиля управленческой деятельности и действенных моделей совладания у руководителей [216].

Для гармоничного развития эмоционального интеллекта важен не только его исходный объективный уровень, но и то, как этот уровень осознается, насколько адекватно он оценивается. В современной психологии эмоциональный интеллект исследуется при помощи тестов и опросников, основанных на самоотчете, причем результаты первых и последних измерений образуют низкую корреляцию. Вследствие этого возникает закономерное предположение о том, что исследователи имеют дело с двумя разными подсистемами способностей. «Слабые корреляции опросников и задачных тестов между собой, различие их корреляций с внешними мерами заставляют предположить, что они оценивают две разные способности», – отмечает Д.В. Ушаков [278, с. 22].

В соответствии с указанным выше предположением о структуре эмоционального интеллекта мы выделяем две составляющих ЭИ субъекта деятельности: *инструментальный эмоциональный интеллект*, который проявляется при решении практических задач и подлежит внешней объективной оценке, и *индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект*, который осознается и определенным образом оценивается самим субъектом посредством самоотчета. Если первый из них представляет собой интеллектуальную способность, то второй – не что иное как личностное свойство, как интеллектуальность. В выделении интеллекта в

качестве личностного свойства нет ничего нового: Р. Кеттелл подобным образом охарактеризовал интеллект, включив его показатели в качестве фактора В (интеллектуальность) в состав опросника 16-PF.

В исследованиях показано, что существуют значительные расхождения между общей самооценкой способностей и их объективным проявлением. Многие психические процессы, связанные с эмоциями, осознаются недостаточно, поэтому предполагается, что выделенные нами компоненты интегративного эмоционального интеллекта образуют на начальных этапах развития незначительное количество непосредственных корреляций, однако они опосредованно взаимосвязаны друг с другом через просоциальные личностные характеристики, например, такие как адаптивность, принятие себя, интернальность. По мере развития эмоционального интеллекта субъекта деятельности рефлексивные представления о собственных эмоциональных способностях должны все более соответствовать их реальным показателям развития на инструментальном уровне, поэтому взаимосвязи между инструментальным и индивидуально-личностным интеллектом должны усиливаться. Результаты исследований, проведенных К. Петридесом и А. Фёрнхамом [495], дают основание утверждать, что взаимосвязи между инструментальным и индивидуально-личностным интеллектом будут более выражены у испытуемых с высоким уровнем эмоционального интеллекта. Исследования С. Кулибали [136] позволяют предположить, что для низкого уровня эмоционального интеллекта по сравнению с нормой будут характерны различная выраженность компонентов ЭИ по отношению друг к другу, их меньшая связность, а также особый характер этих связей.

В структуре индивидуально-личностного эмоционального интеллекта вслед за Д.В. Люсиным, Э.Л. Носенко и Н.В. Ковригой целесообразно выделить внутриличностный и межличностный компоненты. Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) направлен на собственные эмоции, в то время как межличностный ЭИ (МЭИ) – на эмоции других людей.

В структуре инструментального эмоционального интеллекта, разделяя представления Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, выделяем такие структурные компоненты, как распознавание и выражение эмоций, фасилитацию мышления, понимание эмоций, управление эмоциями. При этом «различение эмоций» (способность к восприятию и идентификации эмоций) может рассматриваться как необходимый компонент понимания (осмысления) эмоций. «Фасилитация мышления», т.е. способность вызывать эмоции, помогающие решению задач, – как частный случай управления эмоциями. Особенности «выражения эмоций» (в рамках модели способностей это адекватное выражение и имитация эмоций по лицевой и пантомимической экспрессии), определяются тем, насколько человек умеет управ-

лять ими. Таким образом, в общем можно рассматривать инструментальный эмоциональный интеллект как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими.

Такой подход к иерархической структуре ЭИ отчасти устраняет противоречия между сторонниками представлений об эмоциональном интеллекте – способности и об ЭИ – черте личности, поскольку очевидно, что это различные, однако взаимосвязанные между собой составляющие эмоционального интеллекта.

С данной позиции эмоциональный интеллект субъекта деятельности рассматривается как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, знаний и умений, связанных с эмоциональной сферой, а также стратегических и операциональных аспектов интеллектуальной деятельности. Сходным образом определяется общий интеллект: «Интеллект можно определить как интегральные проявления способностей, знаний и умений. В интеллекте операциональная сторона способностей дополняется обобщёнными схемами деятельности, планами и программами поведения. Уровень интеллекта определяется уровнем развития способностей, наличием знаний, планов и программ и их связями, оперативной сонастроенностью» [305, с. 303]. Подобный подход допускает возможность измерения эмоционального интеллекта, поскольку тестовые задания обычно обращаются не к способностям как таковым, а к умениям и знаниям [305], и его дальнейшего развития.

В соответствии с результатами исследований Ю.И. Мельника, зрелый интеллектуальный потенциал характеризуется высокой степенью его опосредованности личностными характеристиками, которые играют ведущую роль в его проявлении. В психологическом плане зрелый интеллектуальный потенциал выступает как целостная структура, в которой энергетические, познавательные и личностные характеристики дополняют друг друга. Для незрелого интеллектуального потенциала характерна относительная автономия психологических показателей в структуре интеллектуального потенциала при энергетической опосредованности его проявления [180]. Исходя из этого предполагается, что высокоразвитый эмоциональный интеллект отличается высокой степенью его опосредованности личностными характеристиками. Мы допускаем также, что структурные компоненты ЭИ связаны друг с другом через иные личностные свойства, которые авторами «смешанных» моделей включаются в состав эмоционального интеллекта.

«Интеллект личности» – в данном случае достаточно условный термин, который подчеркивает прижизненность и социальность развития и упрочения взаимосвязей эмоционального интеллекта с рядом просоциаль-

ных характеристик, в частности, с общим интеллектом [504], с адаптивностью ([69; 196]) принятием себя и принятием других, эмоциональным комфортом [476], а также с эмоциональной креативностью.

Проблема взаимосвязи интеллекта и креативности в психологии решается неоднозначно. Существуют, по крайней мере, две точки зрения по этому вопросу:

1) разделение интеллекта и креативности неправомерно, поскольку творческие проявления есть не что иное как результат развития мыслительных процессов (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стенберг);

2) интеллект и креативность – это независимые факторы (Л. Термен).

Эмоциональная креативность рассматривается как развитие организованных паттернов эмоциональных реакций (эмоциональных синдромов) в качестве новых, эффективных и аутентичных [334]. Таким образом, эмоциональная креативность – это особый вид креативности. Общим для когнитивной и эмоциональной креативности является фактор новизны, однако в отличие от первой вторая включает в себя еще и представления об эффективности и аутентичности эмоциональных реакций.

Творческие способности рассматриваются как личностное образование, которое формируется в течение жизни человека под влиянием социальных условий на основе развитого интеллекта [46; 81; 303; 305]. Так, интеллект индивида «выступает в качестве «верхнего ограничителя», «потолка потенциальных творческих достижений» [100, с. 68]; творчество рассматривается как дериват интеллекта, преломлённого через структуру личности, которая либо тормозит, либо стимулирует её проявление [46]; креативности можно учить, воспитывая установку, характерную для творческой личности [264]. Креативность рассматривается как максимальное выражение способностей [2; 305], как системное проявление личностных качеств [305]. Таким образом, эмоциональная креативность выступает как личностное свойство.

В литературе взаимосвязи эмоционального интеллекта с эмоциональной креативностью рассматриваются на теоретическом и эмпирическом уровнях. На теоретическом уровне Дж. Эйверилл предполагает взаимосвязь эмоционального интеллекта с компонентом эмоциональной креативности – эффективностью. Мы предполагаем наличие подобной корреляции также и с аутентичностью, поскольку данная составляющая ЭИ характеризует эффективность использования эмоциональной информации для личностного развития.

На эмпирическом уровне выявлено, что взаимосвязь между ЭИ и эмоциональной креативностью соответствует взаимосвязи между когнитивным интеллектом и когнитивной креативностью [432].

Мы предполагаем возможность развития эмоциональной креативности на основе достаточно высокого уровня межличностного эмоционального интеллекта. Однако это не означает непосредственной зависимости между ЭИ и эмоциональной креативностью. В соответствии с представлениями А. Олаха, А. Маслоу и Д.Б. Богоявленской [46] мы полагаем, что интеллектуальная одаренность является необходимым, но не достаточным условием продуктивного развития личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют личностные особенности: мотивация, ценности, черты личности, позволяющие, согласно замечанию Р. Нусбаума, «претворять внутренний образ … во внешнюю реальность» (цит по: [167, с. 11]).

Важнейшим фактором развития эмоциональной креативности является способность осмысливать травматический опыт [334], которая, безусловно, требует не только высокого уровня интеллекта, но и соответствующей мотивации. По мере развития эмоционального интеллекта предполагается укрепление взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и такими компонентами эмоциональной креативности, как эффективность и аутентичность.

Эмоциональный интеллект выступает в качестве неотъемлемого компонента индивидуальности человека. Вслед за Б.Г. Ананьевым, мы понимаем индивидуальность как единство и взаимосвязь свойств человека как личности и как субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида [6]. Это позволяет рассматривать ЭИ индивида, субъекта деятельности и личности как иерархические уровни эмоционального интеллекта. Первый из них детерминирован наследственными факторами, два последующих – средовыми и личностными влияниями.

Модель развития эмоционального интеллекта

Согласно представлениям Б.Г. Ананьева о комплексном изучении механизма психических функций, развитие психических свойств проявляется как развитие функциональных, операционных, мотивационных механизмов. Функциональные механизмы складываются задолго до появления операционных механизмов и на раннем этапе своего возникновения реализуют филогенетическую программу. Они детерминированы природной организацией и относятся к характеристикам человека как индивида.

На основе функционального субстрата для каждой психической функции формируются операционные механизмы. Они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, социализации, носят конкретно-исторический характер и являются характеристиками человека как субъек-

та деятельности. Для развития операционных механизмов требуется определённый уровень функционального развития. В свою очередь развитие операционных механизмов переводит в новую фазу развития и функциональные механизмы, их возможности прогрессивно возрастают, повышается их уровень системности. Наивысшего уровня развитие способностей достигает тогда, когда человек научается произвольно управлять своими психическими функциями [6].

Наиболее последовательно процесс развития способностей описан В.Д. Шадриковым, который предлагает выделить в нём следующие стадии:

1) развитие физиологической функциональной системы, которая реализует определённую психическую функцию в совокупности её компонентов и связей;

2) формирование психологических функциональных систем способностей, на основе интеллектуальных операций;

3) развитие операционных механизмов, систем интеллектуальных операций;

4) овладение соответствующей деятельностью, которое предполагает развитие оперативности в системе функциональных и операционных механизмов;

5) овладение субъектом собственными познавательными способностями через рефлексию и овладение интеллектуальными операциями [305].

В соответствии с содержательным своеобразием стадий развития способностей выделяются три основных фактора культурной детерминации способностей:

1) среда развития, которая способствует дозреванию функциональных систем психического отражения, вследствие чего происходит их окультуривание;

2) социальные формы деятельности;

3) индивидуальные ценности и нравственность [303; 305].

На основе всего вышеизложенного мы разработали *модель развития эмоционального интеллекта*, в которой определена иерархия функциональных, операционных и регуляционных механизмов ЭИ, а также соответствующие им детерминанты развития и оптимального функционирования.

К *функциональным механизмам* эмоционального интеллекта относится интегративная система когнитивных и эмоциональных процессов, которая обеспечивает обработку эмоциональной информации и эмоциональное реагирование; она детерминирована природной организацией и характеризует человека как индивида. Детерминантами развития и опти-

мального функционирования функциональных механизмов являются биологические предпосылки эмоционального интеллекта: *наследственные задатки когнитивных и эмоциональных способностей* (согласованное взаимодействие левого и правого полушария мозга при доминировании правого полушария [252]; особенности переработки информации – скорость и качество [154; 311]; задатки эмоциональной восприимчивости [422]; диапазон развития эмоционального интеллекта, который обусловлен уровнем эмоционального интеллекта родителей, прежде всего матери [247; 452]), *свойства темперамента* (активность, эмоциональность, экстраверсия, эмоциональная стабильность) [22].

Операционные механизмы эмоционального интеллекта включают интегративную систему когнитивных и эмоциональных процессов, которая формируется в процессе воспитания, образования, социализации, носит конкретно-исторический характер и относится к характеристикам человека как субъекта деятельности. К общим для всех эмоциональных способностей детерминантам развития и оптимального функционирования операционных механизмов относятся социальные предпосылки эмоционального интеллекта: *условия воспитания в семье* (уровень образования родителей, эмоционально благополучные отношения между родителями [206], гендерные особенности воспитания [22]; «вознаграждающая социализация эмоций» в семейном воспитании [452]) и *черты личности*, которые складываются под влиянием определенных условий семейного воспитания (синтония, закономерно сменяющаяся рационализацией; андрогинность; уровень развития самосознания; внешний локус контроля; уверенность в своей эмоциональной компетентности [22]; религиозность [446]), *эмоциональные знания и навыки* (осведомленность в сфере эмоций, богатство индивидуального словаря эмоций, умения и навыки эмоциональной саморегуляции) [22], *профессиональная деятельность в системе «человек – человек»*.

К *регуляционным механизмам* эмоционального интеллекта можно отнести интегративную систему когнитивных и эмоциональных процессов, которая предполагает овладение субъектом собственными способностями через рефлексию и овладение интеллектуальными операциями; характеризует человека как личность. Общие для всех эмоциональных способностей детерминанты развития и оптимального функционирования регуляционных механизмов включают личностные предпосылки эмоционального интеллекта: *особенности самоотношения и отношения к другим людям* (самопринятие, принятие других); *особенности мотивации* (интерес личности к эмоциональной стороне жизни в целом, стремление к самореализации, лично-

стному росту; стремление к достижению успехов в деятельности в системе «человек – человек»); *открытость эмоциональному опыту и конструктивное отношение к нему* (открытость эмоциональным переживаниям, осмысление опыта эмоциональных переживаний, адекватные ментальные репрезентации внутренних и внешних эмоциональных явлений), а также *культурно-образовательная деятельность общества* (заинтересованность общества в развитии эмоциональной культуры; эмоциональное образование).

При создании программ развития способностей эмоционального интеллекта следует учитывать индивидуальные различия между людьми. По нашему мнению, при отсутствии различий в интегральном уровне эмоционального интеллекта (например, между интровертами и экстравертами, между мужчинами и женщинами) имеет место феномен эквифинальности, когда один и тот же интегральный результат отражения эмоциональных явлений может достигаться за счёт различной выраженности отдельных эмоциональных способностей.

Становление эмоционального интеллекта представляет собой развитие интегративного взаимодействия когнитивных процессов, связанных с обработкой эмоциональной информации и управлением эмоциями, и аффективных процессов, способствующих фасилитации мышления. Поскольку развитие интеллекта рассматривается как развитие мышления [305], ведущую роль в становлении ЭИ играет развитие мыслительных операций.

Развитие ЭИ предполагает, таким образом, не только развитие функциональной системы, но и становление его операционных механизмов – системы психических действий, обеспечивающих эффективную обработку эмоциональной информации. «Ни одна способность не является актуальной способностью, пока она не вобрала в себя, не инкорпорировала систему соответствующих операций», – отмечал С.Л. Рубинштейн [240, с. 548]. Развитие способностей, понимаемое как их интеллектуализация, включает в себя освоение интеллектуальных операций и формирование умственных навыков, таких как операции программирования, принятия решений, использования различных критериев [240]. Интеллектуализация природных компонентов эмоционального интеллекта способствует осмыслению эмоционального опыта, выработке соответствующих умений и навыков, иными словами, развитию эмоциональной креативности.

Анализируя способности как свойства личности, С.Л. Рубинштейн делает вывод о том, что в их основе лежит обобщение или генерализация отношений: «Обобщение или генерализация тех или иных отношений является необходимым компонентом всех способностей, но в каждой способности происходит обобщение других отношений, другого ма-

териала» [238, с. 125]. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта предполагает повышение качества обобщения эмоциональных отношений к себе и к другим людям.

Однако развитие способностей – это не только усвоение знаний и способов действия, но прежде всего и создание условий для их освоения и использования, что представляет собой процесс освоения управления своими способностями. Важным фактором развития способностей ЭИ является формирование соответствующей мотивации. По мнению В.Д. Шадрикова, мотивация входит в структуру способностей [305]. Высокий уровень выраженности способностей ЭИ предполагает, на наш взгляд, самомотивацию развития эмоционального интеллекта вследствие актуализации потребностей в личностном росте и самоактуализации. Это *внутренние условия* развития эмоционального интеллекта.

Однако для развития ЭИ, особенно в детском и юношеском возрасте, необходимо создание *внешних условий*. Такими условиями могут выступать программы развития эмоциональной компетентности, «эмоциональное образование» в школах и детских дошкольных учреждениях. Общество должно осознать, что развитие эмоциональной культуры для его членов является важнейшим фактором человеческой «эвдемонии» и способствует прогрессу во многих сферах, включая как производственные, так и семейные отношения.

Известно, что в развитии интеллекта существенная роль принадлежит рефлексии, которая понимается как метамыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание себя, своих мыслей, эмоций, способностей [305]. Рефлексивность личности проявляется в овладении (управлении) способностями, в частности способностями эмоционального интеллекта. Высокая рефлексивность является предпосылкой большей расчленённости, дифференцированности, а поэтому и большей сложности «внутреннего мира». В силу этого она «раскрывается не только как «вторичное качество», позволяющее интегрировать и координировать иные качества, но и как такая латентная характеристика психики, которая определяет степень и глубину её дифференцированности и, следовательно, степень сложности её организации» [118, с. 55]. Начиная с подросткового возраста рефлексия становится основным фактором регуляции поведения и личностного саморазвития [182, с. 469 – 470]. По этой причине без адекватного осознания когнитивных процессов, связанных с обработкой эмоциональной информации, их дальнейшее развитие представляется весьма проблематичным.

Рефлексия, осуществляемая эмоциональным интеллектом, по мнению Д.В. Ушакова, носит многоуровневый характер – от простого осозна-

ния чувств к их все большему обобщению. По мере увеличения уровня рефлексии происходит возрастание роли интеллекта и уменьшение эмоциональности [278].

Таким образом, предложена интегративная модель эмоционального интеллекта. Иерархическая структура эмоционального интеллекта, с одной стороны, включает «интеллект индивида» (ЭИ как «возможность»), «интеллект субъекта деятельности» (эмоциональный интеллект как когнитивно-личностное образование в составе инструментального и индивидуально-личностного (рефлексивного) ЭИ) и «интеллект личности» (эмоциональный интеллект во взаимосвязи с иными личностными характеристиками).

Следовательно, эмоциональный интеллект в целом может рассматриваться как когнитивно-личностное образование с наиболее выраженным когнитивным компонентом, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, а также знаний, умений и навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации.

Выводы по главе 1

В результате проведённого нами теоретического анализа установлено, что к общекультурным предпосылкам представлений о единстве эмоциональных и когнитивных процессов можно отнести идеи православия о значимости взаимосвязи воспитания чувств с умственным развитием, акцентирование влияния эмоций на адекватность познания и значения интеллектуального контроля эмоций для духовного роста человека в восточных философских системах. Развитие представлений о «единстве аффекта и интеллекта» прослеживается в идеях Аристотеля о взаимовлиянии когнитивных оценок и эмоций, в представлениях стоиков о главенстве разума над эмоциями, в воззрениях деятелей эпохи Просвещения о взаимовлиянии когнитивных и эмоциональных процессов, в идее европейского сентиментализма о существовании внутренних, чистых эмоциональных знаний, в акцентировании эмоциональной экспрессии в искусстве представителями романтизма.

Термин «эмоциональный интеллект» был введён в психологию в 90-е годы XX века Дж. Мейером и П. Сэловеем. Открытие феномена «эмоциональный интеллект» явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов и их взаимосвязи. Важнейшими достижениями в этом плане явились обогащение представлений

об эмоциях (эмоции стали рассматриваться как одна из подсистем сознания, как фактор мотивации), расширение представлений об интеллекте (идея множественности интеллектуальных проявлений, открытие социального интеллекта), а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта (идея единства и продуктивного взаимодействия аффективных и когнитивных процессов).

Для отечественной психологии понятие «эмоциональный интеллект» не является новым. Это явление давно замечено, однако оно имеет иные обозначения и его содержание не конкретизировано. Несмотря на актуальность исследования проблемы взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов, она до сих пор остаётся не достаточно разработанной. Между тем отмечается, что исследование взаимосвязей между эмоциональными и когнитивными процессами требует наличия понятийного аппарата, позволяющего выявить единицы, не принадлежащие ни только мышлению, ни исключительно эмоциям, каким и является эмоциональный интеллект.

В результате анализа представлений исследователей об эмоциональном интеллекте установлено, что он представляет собой совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями. Эмоциональный интеллект обычно трактуется как подструктура социального интеллекта, однако отличается от последнего тем, что включает эмоции, значимые для личностного (а не для социального) роста. Эмоциональный интеллект является стандартным видом интеллекта, поскольку он соответствует его традиционным критериям: ЭИ операционализирован как интеллектуальная способность, коррелирует с другими видами интеллекта, обнаруживает зависимость от возраста, увеличиваясь между ранним подростковым возрастом и ранней взрослостью. Процессы, на которых основано функционирование ЭИ, требуют дальнейшего изучения.

В современной психологии можно выделить несколько основных зарубежных моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо; К. Изарда; Д. Гоулмана; Р. Бар-Она; Р. Купера. Первую из них можно отнести к модели способностей, к ней близок интегративный подход К. Изарда; остальные – к «смешанным» моделям. Их отличие состоит в следующем: в рамках модели Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо эмоциональный интеллект понимается как способность, и для его измерения используются объективные тесты; в «смешанных» моделях ЭИ рассматривается как черта личности, и для его диагностики применяются опросники, основанные на самоотчёте. Интегративная модель К. Изарда акцентирует внимание на эмоциональных знаниях. Указанные подходы к ЭИ столь раз-

личны, что результаты измерения эмоционального интеллекта – способности и ЭИ – совокупности личностных черт образуют низкую корреляцию.

Модели эмоционального интеллекта, которые разрабатываются на территории постсоветского пространства, испытывают на себе влияние зарубежных подходов. Наиболее известными являются модели ЭИ Д.В. Люсина, М.А. Манойловой и Э.Л. Носенко, Н.В. Ковриги. Концепция эмоционального интеллекта Д.В. Люсина близка к моделям способностей, хотя автор допускает введение в неё личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности ЭИ. Эмоциональный интеллект в модели М.А. Манойловой – единство эмоциональных, когнитивных и волевых процессов. Подход Э.Л. Носенко, Н.В. Ковриги приближен к «смешанным» моделям эмоционального интеллекта, более того, в нём ЭИ фактически отождествляется с пятифакторной моделью основных личностных свойств. Множественность теории эмоционального интеллекта позволяет примерить к данному конструкту пессимистическое высказывание М.А. Холодной: «Интеллект исчез».

Каждый из структурных компонентов эмоционального интеллекта, выделяемых в рамках модели способностей: *различение (идентификация) и выражение эмоций; ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности), или фасилитация мышления; понимание (осмысление) эмоций; осознанная регуляция эмоций* – вносит существенный вклад в его целостное функционирование и определённым образом влияет на адаптивность и эффективность жизнедеятельности человека. Поскольку взаимосвязь функций ЭИ с процессами, лежащими в их основе, остаётся неясной, необходимо исследование вышеуказанных психических процессов.

В рамках Системы базисных компонентов Дж. Мейера эмоциональный интеллект входит в состав её составляющей *«Управление знаниями»*, функциями которой являются создание ментальных моделей себя и мира, развитие знаний о мире и о других людях для принятия эффективных решений в ключевых областях и достижения полезных результатов. При этом он взаимодействует с эмоциями в рамках подструктуры «Энергетическое развитие». В целом позицию эмоционального интеллекта в структуре индивидуальности можно определить на границе эмоционального и интеллектуального, внутреннего и внешнего. «Пограничное» положение ЭИ позволяет на высоком уровне точности отражать внутреннюю и внешнюю действительность и способствует относительной независимости поведения

от непосредственной ситуации. Важнейшей характеристикой данного уровня отражения является внутренняя мотивация эмоционального реагирования.

Данные о гендерных различиях эмоционального интеллекта в целом достаточно противоречивы. Если говорить о его структурных компонентах, то у женщин по сравнению с мужчинами преобладает понимание эмоций. В остальном различия носят скорее качественный, нежели количественный характер. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных норм, которые формируются путём воспитания.

Представления о связях эмоционального интеллекта с характеристиками индивидуальности зависят от того, какой его модели придерживается исследователь: модели способностей или одной из «смешанных» моделей. Если в рамках первой из них рассматриваются в основном связи ЭИ с другими видами интеллекта и с креативностью, то, согласно представлениям сторонников последних, эмоциональный интеллект образует многочисленные взаимосвязи с личностными чертами.

К наиболее тесно взаимосвязанным или частично перекрывающим ЭИ феноменам относятся эмоциональная зрелость, эмоциональная креативность, эмоциональное мышление, эмоциональная компетентность и эмоциональная культура. Указанные понятия характеризуются семантической неопределённостью, поэтому правомерно уточнить их содержание и определить различия между ними. *Эмоциональная зрелость* понимается как интегративное качество личности, которое характеризует степень развития эмоциональной сферы на уровне адекватности эмоционального реагирования в определённых социокультурных условиях. Понятия эмоционального интеллекта и эмоциональной зрелости сближают представления о нормативности эмоционального реагирования. Вместе с тем эмоциональная зрелость рассматривается как интегративное явление сугубо эмоционального порядка, в то время как эмоциональный интеллект с точки зрения сторонников модели способностей представляет собой совокупность когнитивных способностей. В изучении эмоциональной зрелости до сих пор вне процесса исследования остаётся когнивный аспект её функционирования. *Эмоциональное мышление* представляет собой процесс обработки эмоциональной информации. В свою очередь, своеобразный дефект мышления, который возникает под действием сильных эмоций в стрессогенных условиях, прежде всего у предрасположенных к нему индивидов, и носит обратимый характер, мы будем рассматривать как *эмоциональную глупость*. В соответствии с определением понятия «культура» *эмоциональная куль-*

тура личности представляет собой воспитанность эмоций; уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими, способствует успешной социальной адаптации и эмоциональному благополучию. Эмоциональная культура базируется на *эмоциональной грамотности* – способности к вербальному выражению эмоций на основе развитого эмоционального тезауруса. *Эмоциональная креативность* в отличие от эмоционального интеллекта предполагает новизну эмоциональной реакции. Если ЭИ скорее относится к конвергентному интеллекту, то эмоциональная креативность основывается на дивергентном интеллекте.

В рамках конкретизации содержания концептов, взаимосвязанных с ЭИ, предлагается объединить их, используя определенные психологические категории. Так, для эмоционального мышления и эмоциональной компетентности объединяющей категорией является «познание», для ЭИ и эмоциональной креативности – «творчество», для эмоционального интеллекта, эмоциональной зрелости, эмоциональной компетентности и эмоциональной культуры – «адаптация» и, наконец, для ЭИ и эмоциональной культуры – «гуманность».

Представления о прогностической ценности эмоционального интеллекта у сторонников модели способностей и смешанных моделей значительно различаются. Если в рамках смешанных моделей ЭИ рассматривается весьма оптимистично – как предиктор успешной жизнедеятельности человека в целом, то авторы модели способностей рассматривают данный конструкт в качестве прогностического фактора достаточно небольшого числа важнейших жизненных паттернов и результатов. Установлено, что эмоциональный интеллект на достоверном уровне взаимосвязан с общим интеллектом, со способностями к решению проблем, а также с лидерскими и организаторскими способностями; с эмоциональными характеристиками личности (эмпатией, сензитивностью, стрессоустойчивостью), с чертами личности (образует положительные корреляции с дружелюбностью, сознательностью, самоуважением, самооценкой, стремлением к личностному росту, с потребностями во включении и в аффекте; отрицательные – с нейротизмом и открытостью). Эмоциональный интеллект является прогностическим фактором для просоциального и иного позитивного поведения. Он рассматривается как предиктор верности, тёплых отношений родителей к детям и эмоционально благополучных семейных отношений. Низкий уровень эмоционального интеллекта способствует алкогольной и никотиновой

зависимости, употреблению наркотиков, девиантному поведению и ухудшению взаимоотношений с окружающими.

Лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают рядом личностных особенностей, которые способствуют их адаптивности. В сфере эмоциональных переживаний эмоциональный интеллект играет регулирующую роль, способствуя повышению уровня психологического комфорта, в то время как в сфере межличностных отношений ЭИ играет стимулирующую роль, побуждая к безусловному принятию себя и других. Значимым для сферы адаптации является преобладание межличностного или внутриличностного эмоционального интеллекта (МЭИ или ВЭИ). Высокий уровень МЭИ в большей мере способствует коммуникативной компетентности и, следовательно, адаптации в сфере межличностных отношений; высокий уровень ВЭИ – стойкости в достижении целей, стремлению к принятию решений и их реализации, иными словами, адаптированности в сфере профессиональной деятельности и личных достижений.

Значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта с академической успеваемостью наиболее выражены в том случае, если в решении задач задействованы эмоциональные способности. При этом данные взаимосвязи не однозначны: так, с уменьшением показателей успешности обучения повышается уровень управления эмоциями. Низкий уровень когнитивной составляющей эмоционального интеллекта в данном случае компенсируется развитием его эмоционально-регулятивных компонентов.

Эмоциональный интеллект может рассматриваться как предиктор способностей к руководству и эффективного поведения в организации. Выявлено, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта уже на этапе выбора профессии предпочитают деятельность в социальной сфере. Умеренно высокий уровень ЭИ способствует эффективности деятельности в сфере «человек – человек», в частности в сфере обслуживания и в управлении. Руководителей с высоким уровнем ЭИ отличает бóльшая эффективность деятельности, гибкость в выборе стиля руководства и предпочтение просоциальных стратегий совладания.

Представления о возможности развития эмоционального интеллекта в психологии различаются, однако учёные не отрицают возможности формирования эмоциональной компетентности. По этой причине, когда речь идёт о развитии эмоционального интеллекта, понятия ЭИ и эмоциональной компетентности используются как взаимозаменяемые. Развитие эмоционального интеллекта рассматривается в двух аспектах: в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к пониманию и управлению

эмоциями и в контексте целенаправленного (тренингового) воздействия на развитие отдельных сторон ЭИ.

Разработка научной основы для развития эмоционального интеллекта должна опираться на знание его предпосылок. К *биологическим предпосылкам* эмоционального интеллекта можно отнести уровень эмоционального интеллекта родителей, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, согласованное взаимодействие левого и правого полушарий мозга при преобладании правого полушария, свойства темперамента, способность к эмоциональной «маркировке» и особенности переработки информации. *Социальные предпосылки* эмоционального интеллекта включают синтонию, закономерно сменяющуюся рационализацией, степень развития самосознания ребёнка, уверенность в своей эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, эмоционально благополучные отношения между родителями, «вознаграждающую социализацию эмоций» в семейном воспитании, гендерные особенности воспитания, андрогинность, эмоциональные знания и навыки, внешний локус контроля и религиозность. Таким образом, в основе биологических предпосылок для развития способностей ЭИ лежат врождённые различия, касающиеся функциональной асимметрии мозга и свойств темперамента. Социальные предпосылки эмоционального интеллекта определяются характером отношений между супругами, их вниманием к внутренней жизни ребёнка и такой стратегией воспитания, которая предполагает формирование адекватной самооценки и позитивного образа Я, развитие самоконтроля и способности к взвешенному анализу эмоциональной информации; отсутствие жёсткой установки на соответствие поведения ребёнка требованиям его гендерной роли.

В литературе представлены характеристики фаз тренингового развития эмоционального интеллекта, предложены методы по развитию его отдельных компонентов, программы развития эмоционального интеллекта, а также требования к их разработке. К наиболее перспективным областям развития способностей ЭИ относятся сферы образования, организационной психологии, геронтопсихологии, современных информационных технологий, клинической психологии. В качестве примера нами рассмотрена одна из наиболее популярных программ тренингового развития эмоционального интеллекта – Программа активизации стратегий альтернативного мышления (*Promoting Alternative Thinking Strategies, PATH*), которая предназначена для всеобщего эмоционального образования для дошкольников и младших школьников.

Организация системы тренингового воздействия встречает ряд критических замечаний, среди которых слабость теоретического обоснования программ, отсутствие строгих замеров их эффективности, отсутствие чётких представлений о механизмах их воздействия, возможность развития запрограммированного единообразия эмоциональных реакций и утраты их индивидуальных особенностей, недостаточная экспериментальная база исследования эмоционального интеллекта.

Предлагается ряд требований к созданию программ развития эмоционального интеллекта. Среди них: серьёзная теоретическая основа, сфокусированность целей на основных компонентах эмоционального интеллекта, наличие списка ключевых умений, которые должны приобрести обучаемые, мультимодальность программ, их интегрированность в школьное расписание, соответствие принципам научной обоснованности, системности, учёта возрастных и индивидуальных особенностей участников, наличие механизмов оценки эффективности подобных программ. Отмечается, что в качестве теоретических оснований для программ развития ЭИ могут выступить гуманистическое, поведенческое и когнитивное направления. При этом возможно сочетание различных подходов в соответствии с общей концептуальной моделью исследования. Наиболее продуктивными методами развития ЭИ являются игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы, моделирование, проигрывание ролей, обратная связь, демонстрации, проектирование и другие.

Нами предложена *интегративная модель эмоционального интеллекта*. Иерархическая структура эмоционального интеллекта включает «интеллект индивида» (ЭИ как «возможность»), «интеллект субъекта деятельности» (интегративный эмоциональный интеллект как когнитивно-личностное образование) и «интеллект личности» (интегративный эмоциональный интеллект во взаимосвязи с иными личностными характеристиками).

Эмоциональный интеллект в целом рассматривается как когнитивно-личностное образование с наиболее выраженным когнитивным компонентом, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, а также знаний, умений и навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации.

Глава 2
2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

2.1. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов

Изучение гендерных различий в сфере эмоционального интеллекта позволяет определить методы его развития, эффективные для представителей каждого пола.

Цель исследования – определить гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов Полоцкого государственного университета. В качестве испытуемых выступили студенты 2 – 3 курсов следующих факультетов: историко-филологического, физической культуры, химико-технологического (всего 100 человек, из них – 48 девушек, 52 юноши). Для изучения эмоционального интеллекта использована методика оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) Н. Холла [96]. Предполагалось, что характер взаимосвязей между структурными компонентами эмоционального интеллекта у девушек и юношей будет различаться.

На первом этапе исследования были сопоставлены показатели эмоционального интеллекта у юношей и у девушек (критерий Манна – Уитни). У девушек обнаружено преобладание показателей «эмпатии» ($p < 0,05$) и «распознавания эмоций других людей» ($p < 0,05$). Однако достоверных различий в уровне интегрального показателя эмоционального интеллекта (EQ) не выявлено. Можно предположить, что обнаруженные гендерные различия в уровне отдельных показателей эмоционального интеллекта не влияют на уровень EQ в целом, т.е. у юношей имеет место компенсация эмоциональных способностей [27].

На втором этапе исследования был проведён корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта, результаты которого представлены в таблицах 2.1 и 2.2. Как показал анализ, интегральный показатель эмоционального интеллекта обнаруживает сильные связи с такими его компонентами, как «распознавание эмоций других людей» (у юношей и девушек), «эмпатия» (у юношей) и «управление эмоциями» (у девушек). Это означает, что данные компоненты являются в структуре эмоционального интеллекта определяющими.

Таблица 2.1

Корреляции переменных эмоционального интеллекта (юноши)

Переменные	Управление эмоциями	Само-мотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	EQ (интегральный показатель)
Эмоциональная осведомлённость	0,16	0,02	0,32*	0,27	0,51***
Управление эмоциями		0,46***	0,25	0,02	0,52***
Самомотивация			0,44***	0,46***	0,66***
Эмпатия				0,70***	0,82***
Распознавание эмоций других людей					0,82***

Примечание. Здесь и далее в таблицах: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.

Таблица 2.2

Корреляции переменных эмоционального интеллекта (девушки)

Переменные	Управление эмоциями	Само-мотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	EQ (интегральный показатель)
Эмоциональная осведомлённость	0,12	0,17	0,28	0,39**	0,55***
Управление эмоциями		0,47***	0,28	0,35*	0,69***
Самомотивация			0,23	0,21	0,59***
Эмпатия				0,67***	0,62***
Распознавание эмоций других людей					0,75***

В результате анализа взаимосвязей между составляющими эмоционального интеллекта обнаружено, что у юношей, в отличие от девушек, на достоверном уровне выявлены положительные корреляции «распознавания эмоций других людей» и «эмпатии» с «самомотивацией» (определяемой как произвольное управление эмоциями). Эти результаты позволяют предположить, что у юношей произвольному управлению эмоциями способст-

вуют, во-первых, способность к распознаванию эмоциональных переживаний окружающих, во-вторых, сопереживание, сочувствие другим людям.

Полученные результаты позволяют предположить, что у юношей эмоциональный интеллект в целом и такой его компонент, как произвольное управление эмоциями в частности, обусловлены качеством межличностных связей. Это соответствует приведённым в первой главе исследованиям, свидетельствующим, что одной из предпосылок развития эмоционального интеллекта являются эмоциональные реакции окружения на действия ребёнка в период раннего онтогенеза [453; 454].

Очевидно, что у девушек, в отличие от юношей, распознаванию эмоций других людей способствует эмоциональная осведомлённость. Распознавание эмоций в свою очередь способствует управлению эмоциями, определяемому в методике Н. Холла как эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность (см. табл. 2.1 и 2.2). Таким образом, у девушек уровень эмоционального интеллекта в целом и такого его компонента, как эмоциональная отходчивость в частности, в значительной мере связан с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций.

На третьем этапе исследования был проведён факторный анализ переменных эмоционального интеллекта (метод основных компонент, вращение по методу варимакс). Переменные EQ в результате составили два фактора: «понимание эмоций» и «эмоциональная саморегуляция» (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Результаты факторного анализа (выборка в целом)

Фактор	Процент объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
1 (понимание эмоций)	0, 468	**0,49**	Эмоциональная осведомлённость
		0,01	Управление эмоциями
		0,33	Самомотивация
		0,87	Эмпатия
		0,91	Распознавание эмоций других людей
		0,81	EQ (интегральный показатель)
2 (эмоциональная саморегуляция)	0, 290	0,14	Эмоциональная осведомлённость
		0,91	Управление эмоциями
		0,72	Самомотивация
		0,17	Эмпатия
		0,02	Распознавание эмоций других людей
		0,58	EQ (интегральный показатель)

Как видно из таблицы 2.3, фактор «понимание эмоций» в большей мере связан с интегральным показателем EQ, нежели фактор «эмоциональная саморегуляция». Следовательно, высокий уровень эмоционального интеллекта обусловлен прежде всего способностью к пониманию эмоций, включающей в себя эмоциональную осведомлённость, эмпатию и распознавание эмоций других людей. Отметим, что в структуре EQ юношей фактор «понимание эмоций» составляет 71 %, у девушек – 84 %; фактор «эмоциональная саморегуляция» – соответственно 29 и 16 %.

Далее было проведено сопоставление юношей и девушек по уровню выделенных факторов эмоционального интеллекта (критерий Манна – Уитни). Оказалось, что у девушек по сравнению с юношами на достоверном уровне преобладает «понимание эмоций» ($p < 0,05$). Это означает, что девушки обладают более выраженной эмоциональной осведомлённостью, способностью к эмпатии и более эффективно распознают эмоции окружающих. В то же время не было обнаружено достоверных различий по уровню «эмоциональной саморегуляции».

Анализ результатов исследования позволил нам установить следующее. На достоверном уровне у студентов в целом не обнаружено гендерных различий в уровне эмоционального интеллекта. В то время как у девушек в сравнении с юношами преобладают компоненты эмоционального интеллекта, обусловливающие понимание эмоций («распознавание эмоций других людей» и «эмпатия»).

Результаты исследования позволяют предположить, что у девушек-студенток уровень эмоционального интеллекта в большей мере связан с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, у юношей – с качеством межличностных связей, особенно в период раннего онтогенеза [12].

2.2. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и личностной тревожности

Личностная тревожность – свойство личности, устойчивая индивидуальная характеристика, которая отражает предрасположенность субъекта к тревоге. Она возникает в результате фрустрации значимых потребностей (в первую очередь социальных); развивается в результате воздействия часто повторяющихся ситуаций тревоги; складывается как базальная тревожность на ранних этапах онтогенеза. В подростковом возрасте личностная тревожность становится целостной эмоциональной характеристикой личности, которая характеризуется многозначностью факторов детермина-

ции, многообразием и неоднозначностью внутренних связей [10; 225]. Поскольку повышенный уровень тревожности в общении свидетельствует о недостаточной приспособленности ребенка к тем или иным ситуациям взаимодействия, предполагалось, что высокий уровень личностной тревожности является признаком низкой эмоциональной компетентности, а развитие эмоционального интеллекта способствует снижению личностной тревожности у подростков.

В исследовании принимали участие учащиеся 8 – 9 классов Новополоцкой гимназии (70 подростков, из них – 38 девочек и 32 мальчика). В качестве эмпирического метода был использован метод тестов (методики «Шкала реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина и «Эмоциональный интеллект» Н. Холла). Для обработки данных использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона. Результаты исследования представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4

Корреляции переменных эмоционального интеллекта
и личностной тревожности

Переменные	Личностная тревожность		
	выборка в целом	девочки	мальчики
Эмоциональная осведомлённость	–0,15	–0,24	–0,3
Управление своими эмоциями	–0,50*	–0,36*	**–0,54***
Самомотивация	–0,23	–0,26	–0,32
Эмпатия	–0,01	–0,05	–0,03
Распознавание эмоций других людей	–0,22	–0,30	–0,30
Интегральный показатель эмоционального интеллекта	–0,29*	–0,40*	–0,42

Результаты исследования позволяют предположить, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует снижению личностной тревожности у лиц подросткового возраста (на достоверном уровне эта зависимость выявлена по выборке в целом и у девочек). Развитие эмоциональной саморегуляции (компонент эмоционального интеллекта «управление своими эмоциями») также может способствовать уменьшению показателей личностной тревожности [10].

Полученные результаты соответствуют результатам исследования взаимосвязи общего интеллекта и тревожности, проведённого Е.А. Лобано-

вым [153], в том плане, что все корреляции ЭИ и тревожности (как и корреляции общего интеллекта и тревожности) носят отрицательный характер.

Таким образом, для коррекции личностной тревожности у подростков необходимо способствовать развитию эмоционального интеллекта в целом, и в первую очередь такого его компонента, как эмоциональная саморегуляция.

2.3. Взаимосвязи эмоционального интеллекта с частотой переживания и содержанием тезауруса фундаментальных эмоций

По аналогии с известным разделением У. Джемса нашего «Я» на субъектное и объектное начало, Г.М. Бреслав предлагает представить содержание эмоциональной сферы как сочетание двух аспектов:

1) эмоциональные явления и черты – процессуальное и «кристаллизованное» содержание и динамика эмоциональной сферы;

2) эмоциональный интеллект – способности по управлению эмоциональными явлениями и свойствами [53].

В нашем исследовании компоненты эмоциональной сферы представлены, с одной стороны, эмоциональным интеллектом, с другой – базовыми, или фундаментальными эмоциями. *Эмоции* – особый класс психических состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [184, с. 622 – 625].

С точки зрения теории эмоционального интеллекта, эмоции – «это данные, точно такие же, как и любые другие. Когда мы не осведомлены о них или пытаемся ими управлять, не понимая данных, которые они представляют, они бессознательно воздействуют на то, как мы действуем, – часто с нежелательными результатами» [206, с. 199].

К базовым (фундаментальным) эмоциям К. Изард относит те из них, которые обладают следующими признаками:

- имеют отчётливые и специфические нервные субстраты;
- проявляют себя при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики);
- влекут за собой отчётливое и специфическое переживание, которое осознаётся человеком;
- возникли в результате эволюционно-биологических процессов;
- оказывают организующее и мотивирующее влияние на человека [112].

В исследовании Д.В. Люсина [161] проанализированы представления людей об эмоциях. Выявлено, что люди склонны относить к эмоциям феномены, отличающиеся высокой интенсивностью (в психологии некоторые из них называют аффектами). Кроме этого, наиболее прототипичные эмоции можно разбить на пять групп, соответствующих часто выделяемым базовым эмоциям (радость, гнев, страх, горе, удивление).

Категория эмоций по сравнению с другими категориями, как показало исследование Д.В. Люсина, представляется значительно более размытой и имеет более расплывчатые границы. К тому же прототипы эмоций могут меняться от человека к человеку в зависимости от личного эмоционального опыта [161].

Юношеский возраст является важным этапом эмоционального развития. Общая направленность юношей и девушек на будущее создаёт психологические основы для открытости разнообразным переживаниям. Возрастает эмоциональная восприимчивость, обогащается спектр эмоциональных явлений. У юношей и девушек развивается более точное регулирование чувств, более совершенное владение их выражением [226]. По мнению П.М. Якобсона, это «критический» возраст, поскольку в нём закладываются основы эмоциональной жизни человека, которые станут фундаментом его эмоциональности в зрелые годы [315].

Мы предположили, что в юношеском возрасте уровень развития эмоционального интеллекта взаимосвязан с частотой переживания и содержанием тезауруса фундаментальных эмоций. Цель исследования – выявить взаимосвязи эмоционального интеллекта с частотой переживания фундаментальных эмоций (радости, горя (страдания), страха, вины и гнева) и содержанием тезауруса эмоций у лиц юношеского возраста. В качестве испытуемых выступали студенты Полоцкого государственного университета в возрасте 19 – 22 лет (всего 78 человек, из них 40 юношей и 38 девушек). В процессе исследования были использованы такие методики, как опросник ЭмИн Д.В. Люсина [164], «Ассоциативный словарь эмоций» А.Г. Закаблука [114] и модифицированная методика Т. Дембо (испытуемым было предложено оценить частоту переживания ими фундаментальных эмоций, используя следующую балльную шкалу: никогда – 0; очень редко – 1; редко – 2; иногда – 3; часто – 4; очень часто – 5). Кроме того, предлагалось привести примеры ситуаций, в которых участники исследования испытывали перечисленные интенсивные эмоции. Для обработки результатов исследования применялись факторный анализ (метод главных компонент, вращение по модели варимакс), критерий Манна – Уитни, коэффициент

ранговой корреляции Спирмена, метод контент-анализа. Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ SPSS 11.0.

На первом этапе исследования в результате проведения контент-анализа было установлено, что синонимические ряды фундаментальных эмоций, предложенные студентами, содержат не только собственно синонимы эмоций (например, *горе – беда, несчастье, трагедия* [4], но и причины эмоциональных переживаний *(радость – любовь, достижение цели, здоровье; гнев – предательство; страх – пауки)*, проявления *(гнев – разрушение, взбешённость, крик; радость – смех, улыбка)* и даже последствия *(вина – угрызения, ответ, осуждение, стыд; горе – безразличие к жизни, «душевная пустота»).*

Наши результаты в определённой мере соответствуют данным, полученным Д.В. Люсиным. В его исследовании испытуемые относили к категории «эмоции», кроме чисто эмоциональных феноменов, личностные черты (вспыльчивость, импульсивность и т.п.), внешние проявления эмоций (смех, слёзы, крик) и психические состояния мотивационной природы (влечение, желание, ожидания). Это объясняется тем, что в ряде случаев испытуемые используют слова не в их прямом значении, подразумевая под личностной чертой типичные для ее носителей эмоции, а под внешним проявлением – саму эмоцию [161].

С наибольшей частотой именно через синонимы описывались радость (в среднем было приведено 2,14 синонимов) и страх (1,01); с наименьшей – вина (0,03) и гнев (0,05). В то же время в качестве компонентов синонимического ряда вины предлагались в основном её последствия (1,1), гнева – его проявления (1,82). Среди синонимов горя в равной мере присутствовали и собственно синонимы (0,97), и проявления (0,97), несколько менее были представлены причины горя (0,73)

Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить следующим образом. Согласно предположению Д.В. Люсина [161], эмоции с положительной валентностью являются наиболее типичными. Кроме того, радость, горе и страх достаточно полно осознаются и определяются непосредственно в момент переживания. Вина и гнев осознаются менее отчётливо. Эмоцию вины человек испытывает не в момент совершения действия (иначе он бы просто его не совершал), а при последующей его оценке, когда он размышляет о *последствиях* совершённых действий. Индивид заключает, что он (или кто-либо другой) испытывает эмоцию гнева, наблюдая его *проявления*.

Обнаружено, что для выражения эмоций студенты зачастую используют не только общепринятую лексику, но и жаргонизмы: радость – *«клёво»*, *«кайф»*, *«расколбас»*, *«респект»*, *«кучеряво»*, *«оттяг»*, *«распирание»*; горе – *«вилы»*, *«непруха»*, *«лопата»*, *«куматоз»*; гнев – *«сорвало башню»*, *«бесёж»*; вина – *«баран»*; страх – «чего-то *стремает* меня», *«стрём»*.

На втором этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом без учёта гендерных различий. Переменные «межличностный эмоциональный интеллект», «внутриличностный эмоциональный интеллект» и показатели фундаментальных эмоций составили два фактора взаимосвязи ЭИ и фундаментальных эмоций, которые были извлечены при помощи факторного анализа – метод главных компонент, вращение по модели варимакс (табл. 2.5).

Таблица 2.5

Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка в целом)

Фактор	Процент объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
1	0,368	0,534	Межличностный ЭИ
		0,417	«Частота переживания радости»
		0,565	«Проявления радости»
		0,623	«Проявления горя»
		0,499	«Проявления страха»
		0,656	«Проявления гнева»
		0,674	«Последствия вины»
		–0,322	«Причины страха»
2	0,201	0,611	Внутриличностный ЭИ
		–0,47	«Частота переживания вины»
		–0,375	«Частота переживания страха»
		0,641	«Причины радости»
		0,707	«Причины горя»
		0,322	«Причины вины»
		0,557	«Причины страха»
		0,381	«Причины гнева»
		–0,334	«Синонимы страха»

Как видно из таблицы 2.5, фактор 1 является фактором взаимосвязи межличностного эмоционального интеллекта и фундаментальных эмоций. Он описывается переменными со значительными положительными оценками нагрузок: «межличностный ЭИ», «частота переживания радости», «проявления гнева», «проявления радости», «проявления горя», «проявления страха», «последствия вины»; одной переменной с отрицательной оценкой нагрузки – «причины страха». Исходя из результатов исследования, лица юношеского возраста с высоким уровнем межличностного интеллекта чаще переживают радость, чем их сверстники с низким уровнем межличностного ЭИ. Молодые люди с высоким уровнем межличностных эмоциональных способностей более эффективно распознают проявления горя, радости, гнева, страха и чаще задумываются о последствиях поведения, способного вызвать чувство вины.

Фактор 2 может рассматриваться как фактор взаимосвязи внутриличностного эмоционального интеллекта и фундаментальных эмоций. Ему референтны следующие переменные с положительными оценками нагрузок: «внутриличностный ЭИ», «причины горя», «причины радости», «причины страха», «причины гнева», «причины вины». Отрицательные оценки нагрузок характерны для переменных «частота переживания вины», «частота переживания страха», «синонимы страха». Это означает, что лица юношеского возраста с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта более, чем их сверстники с низким уровнем внутриличностного ЭИ, склонны к выявлению и анализу причин возникновения фундаментальных эмоций. Возможно, в связи с этим они реже испытывают такие негативные эмоции, как страх и вина.

На третьем этапе исследования в результате оценки различий с помощью U-критерия Манна – Уитни были обнаружены достоверные гендерные различия в уровне внутриличностного эмоционального интеллекта в целом и его структурного компонента «контроль экспрессии» в частности. Данные показатели достигали более высокого уровня у юношей по сравнению с девушками ($p \leq 0,05$).

Частота переживания эмоций радости, горя, вины и страха у юношей и девушек на достоверном уровне не различается. Студенты в целом чаще всего переживают эмоцию радости ($M = 4,3$), наиболее редко – эмоцию горя ($M = 1,92$).

Результаты корреляционного анализа, проведённого на четвёртом этапе исследования, представлены в таблицах 2.6 и 2.7.

Таблица 2.6

Взаимосвязи переменных эмоционального интеллекта
и частоты переживания фундаментальных эмоций (юноши)

Переменные	Частота переживания				
	радости	горя	вины	страха	гнева
М1	0,16	–0,15	0,12	–0,10	0,26
М2	0,20	–0,16	0,14	–0,22	0,10
М3	0,19	–0,19	–0,06	–0,27	–0,01
В1	–0,06	–0,12	–0,41**	–0,39*	0,01
В2	0,11	–0,50**	–0,28	–0,40*	–0,15
В3	–0,30	–0,30	–0,33*	–0,13	–0,50**
М	0,23	–0,19	0,10	–0,20	0,18
В	–0,06	–0,34*	–0,46**	–0,35*	–0,23

Примечание. Здесь и далее в таблицах: М1 – невербальное интуитивное понимание чужих эмоций; М2 – понимание чужих эмоций через экспрессию; М3 – управление чужими эмоциями; В1 – осознание своих эмоций; В2 – управление своими эмоциями; В3 – контроль экспрессии; М – межличностный эмоциональный интеллект; В – внутриличностный эмоциональный интеллект.

Полученные результаты позволяют утверждать, что с повышением эмоционального интеллекта у юношей изменяется частота переживания отдельных фундаментальных эмоций. Анализ корреляционных связей (см. табл. 2.6) позволяет установить, что с повышением управления своими эмоциями (В2) и внутриличностного эмоционального интеллекта (В) связано снижение частоты переживания горя. С увеличением осознания своих эмоций (шкала В1) и контроля экспрессии (В3), а также внутриличностного эмоционального интеллекта в целом (В) у юношей снижается частота переживания вины. Снижению частоты переживания страха способствует повышение осознания своих эмоций (В1) и управления своими эмоциями (В2), в том числе и уровня внутриличностного интеллекта в целом (В). Частота переживания гнева снижается вслед за повышением контроля экспрессии (В3).

Таким образом, юноши с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта в целом реже переживают такие негативные эмоции, как вина, страх, горе. Развитие отдельных компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта в значительной мере способствует эмоциональному благополучию юношей. Так, повышение осознания своих

эмоций приводит к снижению частоты переживания вины и страха; развитие контроля экспрессии позволяет реже переживать эмоции вины и гнева; оптимизация управления своими эмоциями ведёт за собой снижение частоты переживания страха и горя.

Таблица 2.7

Корреляции переменных эмоционального интеллекта
и частоты переживания фундаментальных эмоций (девушки)

Переменные	Частота переживания				
	радости	горя	вины	страха	гнева
М1	0, 11	0,07	0,07	–0,06	0,22
М2	–0,54 ***	0,36*	–0,06	0,21	–0,27
М3	–0,06	0,08	0,07	–0,18	0,06
В1	0,36*	–0,25	0,14	–0,23	0,13
В2	0,13	–0,18	0,15	–0,10	0,06
В3	–0,74***	0,31	0,08	0,14	– 0,31
М	–,017	0,17	0,07	–0,24	0,03
В	0,12	–0,12	0,15	–0,23	0,02

У девушек с повышением осознания своих эмоций (В1) возрастает только частота переживания эмоции радости (см. табл. 2.7). Как мы уже отмечали, радость осознаётся более полно и отчётливо, нежели остальные исследуемые эмоции.

Интересным представляется тот факт, что у девушек с повышением уровня понимания чужих эмоций через экспрессию (М2), согласно полученным результатам, связано снижение частоты переживания эмоции радости и повышение частоты переживания горя. Возможно, сензитивность к эмоциональным переживаниям у девушек способствует тому, что сопереживание проявляется у них в первую очередь как *со-горевание*. Это означает, что студентки используют свои эмоциональные способности, чтобы разделить с другими людьми их негативные переживания и тем самым снизить их интенсивность. Частота переживания радости образует с контролем экспрессии (В3) сильную отрицательную корреляцию. На наш взгляд, соответствующая экспрессия является необходимым элементом переживания радости, в то время как привычка сдерживать её проявления обедняет эмоциональную жизнь человека, лишает её яркости и насыщенности.

С повышением уровня отдельных компонентов эмоционального интеллекта увеличивается количество приводимых девушками синонимов фундаментальных эмоций. Так, невербальное понимание чужих эмоций связано с переменной «синонимы радости» ($rs = 0{,}38$; $p \leq 0{,}05$), понимание чужих эмоций через экспрессию – с переменной «синонимы гнева» ($rs = 0{,}39$; $p \leq 0{,}01$). С последней переменной связан и контроль эмоций ($rs = 0{,}56$; $p \leq 0{,}01$). Это означает, что с развитием компонентов межличностного эмоционального интеллекта (невербальное понимание чужих эмоций, понимание чужих эмоций через экспрессию) и внутриличностного эмоционального интеллекта (контроль эмоций) у девушек происходит обогащение синонимического словаря эмоций (в частности, радости и гнева).

На пятом этапе исследования были определены ситуации, способствующие возникновению фундаментальных эмоций у лиц юношеского возраста. Среди ситуаций, способствующих переживанию радости, преобладают общение с близкими и друзьями, достижения *(поступление в университет, победа на соревнованиях, рождение ребёнка, первая зарплата)*, собственное благополучие и благополучие других, не обязательно близких, людей *(«принёс радость другому человеку», «у всех всё хорошо», «мама бросила курить»*). Среди причин горя студенты называют, в первую очередь, смерть близких людей, разлуку с близкими и любимыми людьми, их болезнь. Переживание вины обусловлено неадекватными ситуации действиями и поступками *(«сказал что-то не то», «не подумав, сделал плохо человеку»*) либо невыполнением моральных и иных обязательств *(предательство, обман, неудача в ответственном мероприятии, «немытая посуда»)*. Страх прежде всего связан с учебными ситуациями *(«сдача экзаменов»*) и беспокойством за близких людей. Гнев обусловлен очевидным нарушением нравственных норм *(предательство, унижение, оскорбление, несправедливость, «наглая ложь», лицемерие, пренебрежение к чувствам близких людей: «когда молодой человек играл моими чувствами»)*, неадекватным социальным взаимодействием *(«ссора без причины», «кардинальное непонимание», «достают глупыми вопросами»)*, отсутствием результата при значительных затратах сил и времени.

Итак, с развитием эмоционального интеллекта повышается осознанность фундаментальных эмоций и, следовательно, осознанность поведения. Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта у студентов способствует более эффективному распознаванию проявлений горя, радости, гнева, страха; прогнозированию последствий поведения, способного вызвать чувство вины. Высокие показатели внутриличностного эмо-

ционального интеллекта способствуют более эффективному выявлению и анализу причин возникновения фундаментальных эмоций и снижению частоты переживания страха и вины.

У юношей повышение уровня внутриличностного эмоционального интеллекта способствует снижению частоты переживания негативных эмоций (горя, вины, страха, гнева). У девушек частота переживания эмоции радости обусловлена повышением осознанности эмоций. Повышение уровня понимания чужих эмоций у лиц женского пола способствует снижению частоты переживания эмоции радости и повышению частоты переживания горя. С повышением уровня составляющих эмоционального интеллекта (невербального понимания чужих эмоций, понимания чужих эмоций через экспрессию, контроля эмоций) у студенток связано обогащение синонимического словаря эмоций [17].

2.4. Взаимосвязи эмоционального интеллекта с индивидуальными проявлениями самоактуализации

В настоящее время актуальны исследования прогностического значения эмоционального интеллекта. Как уже отмечалось, авторы модели способностей рассматривают ЭИ как предпосылку просоциального поведения, сторонники «смешанных» моделей – в качестве ключевого фактора успеха в общении и деятельности. С успешностью деятельности, по крайней мере с субъективным переживанием её эффективности, связана и *самоактуализация* – вершинный уровень психологического развития, который может быть достигнут, когда удовлетворены все базовые и метапотребности и происходит «актуализация» полного потенциала личности [229].

Если рассмотреть самоактуализацию применительно к деятельности, то можно определить её следующим образом. Под самоактуализацией понимается особый вид деятельности человека, направленный на самосовершенствование, развитие своей социальной и индивидуальной компетентности, максимально возможное использование своего потенциала на благо общества и самого себя [62].

Главным социально значимым результатом самоактуализации человека в деятельности является приобретение им компетентности – специфической способности, позволяющей эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности [62].

Самоактуализация, как показывают исследования, способствует творческой деятельности. Так, согласно результатам, полученным А.А. Телегиным, формирование потребности студентов в самоактуализации позволяет изменять у них оценку своих возможностей, развивать заинтересованное отношение к человеку и к миру, способствует переходу потенциального в актуальное, становлению «ответственно-великодушного», «дружелюбного» типа межличностных отношений, благодаря чему снимается рассогласованность между реальным и идеальным Я [268]. Иными словами, стремление студента проявить свои возможности, обусловливающее реализацию его потребности в самоактуализации, способствует и его творчеству.

В исследованиях Е.Б. Лисовской была выявлена положительная линейная взаимосвязь самоактуализации (как ориентации на себя в большей степени, чем на группу) с общим интеллектом, измеряемым при помощи теста Д. Векслера, и в частности со способностью к обобщению [151].

Более подробно взаимосвязь общего интеллекта и самоактуализации рассматривается в межпарадигмальном исследовании, проведённом О.А. Ткачук [153]. Уровень интеллектуального развития студентов второго курса психологического факультета диагностировался с использованием следующих методик: «Прогрессивные матрицы Равена», тест Векслера, Тест структуры интеллекта (ТСИ) Р. Амтхауэра; для диагностики уровня самоактуализации был использован самоактуализационный тест (САТ). Выявлены статистически значимые корреляции между показателями вербального интеллекта и шкалой креативности (0,28), показателями невербального интеллекта и шкалой сензитивности к себе (0,30), а также между показателями общего интеллекта по тесту Д. Векслера и шкалами представлений о природе человека (0,27), синергии (0,32), сензитивности к себе (0,30) и креативности (0,27). Установлено, что общий интеллект по ТСИ Р. Амтхауэра на значимом уровне взаимосвязан со следующими шкалами САТ: поддержка (0,32), сензитивность к себе (0,30), самопринятие (0,28), синергия (0,30), креативность (0,30), и совокупным показателем самоактуализации личности (0, 37).

Несмотря на растущее число исследований взаимосвязи общего интеллекта и самоактуализации, наблюдается дефицит информации о взаимосвязи самоактуализации с ЭИ, что и послужило основанием для настоящего исследования.

Было выдвинуто предположение, что уровень развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Цель исследования – определить харак-

тер взаимосвязей эмоционального интеллекта с индивидуальными проявлениями самоактуализации у лиц юношеского возраста. В качестве испытуемых выступали студенты Полоцкого государственного университета в возрасте 19 – 22 лет (всего 72 человека, из них 36 юношей и 36 девушек). В процессе исследования были использованы следующие методики: опросник ЭмИн Д.В. Люсина [164] и самоактуализационный тест Э. Шострома (адаптация Ю.Е. Алёшиной, Л.Я. Гозмана, М. Загика, М.В. Кроз) [262]. Для обработки результатов исследования применялись корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент, вращение по модели варимакс), критерий различий Манна – Уитни. Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ SPSS 11.0.

На первом этапе исследования проведено сопоставление юношей и девушек по параметрам эмоционального интеллекта и самоактуализации с помощью критерия различий Манна – Уитни. На достоверном уровне не было обнаружено гендерных различий по указанным параметрам ($p > 0,05$). Выявлены лишь различия в самооценке важности управления собственными эмоциями (ВУ1) и понимания чужих эмоций (МП1). Указанные показатели преобладают у девушек (табл. 2.8), т.е. для них более, чем для юношей, субъективно важно уметь управлять собственными эмоциями и понимать эмоции других людей ($p \leq 0,05$)

Таблица 2.8

Показатели эмоционального интеллекта

Переменные	Девушки		Юноши	
	M	σ	M	σ
МП	25,58	4,87	25,75	4,45
МУ	19,08	4,19	18,11	2,93
ВП	20,94	4,73	20,42	4,61
ВУ	14,06	4,15	13,39	2,84
ВЭ	12,47	3,42	13,56	3,13
МЭИ	44,67	8,39	43,86	6,44
ВЭИ	47,47	8,79	47,36	7,35
ВП1	4,22	0,68	3,83	0,81
МП1	4,58	0,55	4,14	0,72
ВУ1	4,67	0,47	3,97	0,74
МУ1	3, 89	1,06	3,67	1,17

Примечание. M – среднее арифметическое; σ – стандартное отклонение.

По причине отсутствия различий в показателях эмоционального интеллекта и самоактуализации дальнейшее исследование проводилось на выборке в целом.

На втором этапе исследования был проведён корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта и самоактуализации, результаты которого представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9

Взаимосвязи переменных эмоционального интеллекта и самоактуализации

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
Компетентность во времени	–0, 04	0,07	0,15	0,23	0,19	–0,02	0,21
Поддержка	0,04	0,16	0,28*	0,28*	0,28**	0,08	0,38***
Ценностные ориентации	0,24*	0,36**	0,27*	0,38***	0,18	0,28*	0,38***
Гибкость поведения	–0,02	–0,02	0,09	0,15	0,11	–0,04	0,13
Сензитивность к себе	0,27*	0,11	0,32**	–0,08	–0,12	0,23	0,07
Спонтанность	0,23*	0,13	0,26*	0,13	0,06	0,24*	0,21
Самоуважение	0,26*	0,33**	0,39***	0,46***	0,40***	0,29*	0,55***
Самопринятие	0,003	0,18	0,25*	0,34**	0,43***	0,06	0,42***
Представления о природе человека	0,01	0,20	0,03	0,27*	0,17	0,06	0,21
Синергия	–0,14	0,11	–0,05	0,08	0,08	–0,06	0,06
Принятие агрессии	0,14	0,17	0,15	0,16	0,09	0,17	0,20
Контактность	–0,03	–0,04	0,25*	0,09	0,24*	–0,04	0,28*
Познавательные потребности	0,02	0,06	0,43***	0,29*	0,20	0,05	0,45***
Креативность	0,12	0,08	0,33	0,17	0,07	0,10	0,26*

Примечание. МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект.

Из таблицы видно, что эмоциональный интеллект и его компоненты связаны положительными корреляциями (от слабых к средним) с самоуважением. Это означает, что с повышением уровня эмоционального интеллекта увеличивается уровень способности субъекта ценить свои достоинства, уважать себя за них.

Эмоциональный интеллект и его компоненты, связанные с управлением эмоциями и их пониманием, взаимосвязаны прямыми корреляциями

с переменной «ценностные ориентации». Таким образом, что с повышением уровней управления эмоциями и понимания эмоций увеличивается степень принятия человеком ценностей, присущих самоактуализирующейся личности.

Внутриличностный эмоциональный интеллект и его компоненты – понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (ВЭ) – образуют положительные коррелляционные связи (слабые или умеренные) с самопринятием. Иными словами, с повышением внутриличностного ЭИ наблюдается усиление тенденции принимать себя вне зависимости от своих достоинств и недостатков.

Внутриличностный эмоциональный интеллект и его составляющие – «понимание своих эмоций» (ВП), управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (ВЭ) – прямо пропорционально связаны с переменной «поддержка». Таким образом, лица с высоким внутриличностным эмоциональным интеллектом склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками.

Слабые положительные взаимосвязи с внутриличностным эмоциональным интеллектом и его компонентами «понимание собственных эмоций» и «контроль экспрессии» образует переменная «контактность». Это означает что с повышением уровня внутриличностного эмоционального интеллекта в целом и развитием способностей к осознанию и распознаванию собственных эмоций в частности, а также к контролю внешних проявлений своих эмоций обнаруживается тенденция к развитию способности быстро устанавливать глубокие и тесные эмоционально насыщенные контакты с людьми.

Переменные, связанные с пониманием эмоций («понимание своих эмоций» и «понимание чужих эмоций»), образуют слабые и умеренные положительные связи с переменными «сензитивность к себе» и «спонтанность». Иными словами, с повышением уровня осознания эмоций, их распознавания и способности к вербальному описанию связано увеличение чувствительности к собственным потребностям и чувствам, а также развитие способности индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

В тесте Э. Шострома переменные попарно объединяются в следующие блоки: ценностей (ценностная ориентация и гибкость поведения); чувств (сензитивность к себе и спонтанность); самовосприятия (самоуважение и самопринятие); концепции человека (синергия и представления о природе человека); межличностной чувствительности (принятие агрессии и контактность). В соответствии с этим осуществлено редуцирование коли-

чества параметров и проведен корреляционный анализ с введёнными новыми переменными. Результаты представлены в таблице 2.10.

Таблица 2.10

Корреляции переменных эмоционального интеллекта и самоактуализации

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ
Шкала «Блок ценностей»	0,14	0,20	0,25*	0,28*	0,13	0,15	0,29*
Шкала «Блок чувств»	0,25*	0,16	**0,33***	0,04	–0,05	0,25*	0,16
Шкала «Блок самовосприятия»	0,14	0,29*	**0,34****	**0,46*****	**0,46*****	0,20	**0,54*****
Шкала «Блок концепции человека»	–0,06	0,18	0,01	0,25*	0,17	–0,001	0,20
Шкала «Блок межличностной чувствительности»	0,05	0,02	0,26*	0,15	0,22	0,04	**0,31****

Из таблицы видно, что внутриличностный эмоциональный интеллект образует положительные (умеренные или средние) взаимосвязи с «блоками» самовосприятия и межличностной чувствительности. Это означает, что ВЭИ в целом способствует принятию своих индивидуальных особенностей и позитивному самовосприятию. Позитивное самоотношение в свою очередь способствует установлению глубоких и тесных взаимоотношений с другими людьми. Понимание собственных эмоций связано с естественностью их проявления (положительная взаимосвязь переменной ВП и «блока чувств»).

Положительная взаимосвязь межличностного ЭИ со шкалой «блок чувств» может расцениваться в качестве слабой, как и корреляции «понимания чужих эмоций» с данной шкалой и «управления чужими эмоциями» со шкалой «блок самовосприятия». Это означает, что для осознания собственных эмоций и естественности их проявления более значимым является развитие внутриличностного эмоционального интеллекта, нежели МЭИ. Кроме того, внутриличностный эмоциональный интеллект в большей мере, чем МЭИ, обеспечивает позитивное самовосприятие и самоуважение.

На третьем этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом без учёта гендерных различий. Переменные эмоционального интеллекта и самоактуализации составили три фактора, которые были извлечены при помощи факторного анализа (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Полученные результаты представлены в таблице 2.11.

Таблица 2.11

Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка в целом)

Фактор	Процент объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
1	0, 258	0,642	Компетентность во времени
		0,896	Поддержка
		0,847	Шкала «Блок ценностей»
		0,674	Шкала «Блок чувств»
		0,711	Шкала «Блок самовосприятия»
		0,846	Шкала «Блок межличностной чувствительности»
		0,582	Креативность
2	0, 208	0,909	Понимание чужих эмоций
		0,812	Управление чужими эмоциями
		0,692	Понимание своих эмоций
		0,961	Межличностный ЭИ
		0,506	Внутриличностный ЭИ
3	0, 175	0,349	Компетентность во времени
		0,472	Самовосприятие
		0,528	Шкала «Блок концепции человека»
		0,639	Познавательные потребности
		0,335	Понимание своих эмоций
		0,696	Управление своими эмоциями
		0,658	Контроль экспрессии
		0,771	Внутриличностный ЭИ

Как видно из таблицы, фактор 1 является фактором самоактуализации и включает в себя переменные со значительными положительными оценками нагрузок: «компетентность во времени», «поддержка», «креативность»; шкалы: «блок ценностей», «блок чувств», «блок самовосприятия», «блок межличностной чувствительности».

Фактор 2 может рассматриваться как фактор эмоционального интеллекта, поскольку включает в себя следующие переменные с положительными оценками нагрузок: «понимание чужих эмоций», «управление чужими эмоциями», «понимание своих эмоций», «межличностный ЭИ», «внутриличностный ЭИ».

Фактор 3 является фактором взаимосвязи внутриличностного эмоционального интеллекта и самоактуализации. Он описывается такими перемен-

ными со значительными положительными оценками нагрузок, как: «компетентность во времени», «самовосприятие», «блок концепции человека», «познавательные потребности», «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «контроль экспрессии», «внутриличностный эмоциональный интеллект». Таким образом, лица юношеского возраста с высоким уровнем внутриличностного ЭИ имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире; способны к целостному восприятию мира и людей, склонны воспринимать природу человека в целом как положительную; способны к самоуважению и принятию себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Они обладают способностью жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всех его проявлениях, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. видеть жизнь во всей её полноте.

Итак, полученные результаты позволяют охарактеризовать лиц юношеского возраста с высоким уровнем ЭИ с позиции индивидуальных проявлений самоактуализации.

Обнаружено, что человек с *высоким уровнем ЭИ в целом*, способный эффективно понимать свои и чужие эмоции и управлять ими, склонен принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Индивиды с *высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта* обладают следующими качествами:

- склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за них;
- принимают себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков;
- независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками;
- обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми;
- имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире, способны к целостному восприятию мира и людей, склонны воспринимать природу человека в целом как положительную;
- обладают способностью жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

Лица с высоким уровнем *понимания эмоций* сензитивны к собственным потребностям и чувствам, способны спонтанно и непосредственно их выражать.

В целом можно отметить, что умение действовать с «внутренней средой» эмоций и чувств (высокоразвитый *внутриличностный ЭИ*) способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые в свою очередь дают возможность установить глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми.

Способность «обрабатывать» межличностную эмоциональную информацию в плане самоактуализации даёт меньше преимуществ. Лица с высоким уровнем *межличностного ЭИ* также обнаруживают способности к осознанию своих эмоций и спонтанности поведения, однако данная взаимосвязь у них выражена значительно слабее, чем у лиц с высоким уровнем внутриличностного ЭИ. Способность к управлению чужими эмоциями слабо связана с позитивным самовосприятием, так же как и понимание чужих эмоций – с осознанием своих собственных [20].

Итак, можно заключить, что высокоразвитый эмоциональный интеллект (в первую очередь внутриличностный) является фактором самоактуализации в творческой деятельности, связанной с общением и взаимодействием с другими людьми. Это может быть управление, консультирование, научно-педагогическая деятельность, педагогические и юридические профессии, журналистика, сценическое искусство. В данных областях практики востребованы такие индивидуальные проявления самоактуализации, как: умение устанавливать глубокие, тесные и эмоционально насыщенные отношения с людьми и позитивное отношение к ним, естественность собственных эмоциональных проявлений и способность понимать эмоции других людей, а также выраженные познавательные потребности, независимость, высокое самоуважение и самопринятие.

Кроме того, эмоциональные способности могут способствовать успеху в творческих профессиях, таких как писатель, художник, поскольку они также предполагают умение общаться с аудиторией и выраженную сензитивность к эмоциональным переживаниям.

2.5. Взаимосвязи эмоционального интеллекта с экстраверсией и нейротизмом

Актуальной для разработки подходов к развитию эмоционального интеллекта является проблема установления его биологических предпосылок. В качестве наиболее значимых из них, как уже отмечалось, рассматриваются свойства темперамента. Особенности темперамента во многом определяют личностные черты – нейротизм и экстраверсия [311].

Под *экстраверсией* понимается комплексное свойство (комплекс черт) личности, стандартно описываемое как склонность к широким, разнообразным социальным контактам (коммуникабельность, общительность, разговорчивость), ориентация не на внутренний, а на внешний мир [183, с. 619].

Нейротизм – свойство личности, характеризующееся повышенной эмоциональной восприимчивостью, раздражительностью [129], возбудимостью, импульсивностью и тревожностью [191].

Экстраверсия и нейротизм рассматриваются как генетически обусловленные активностью центральной нервной системы, что свидетельствует об их статусе черт темперамента.

Согласно результатам эмпирического исследования И. Филипповой[2], у студентов-экстравертов преобладает высокий и средний уровень эмоционального интеллекта, у интровертов – средний его уровень, в то же время большинство амбавертов имеют средний. Установлено, что экстраверты более эффективно, чем интроверты, управляют своими эмоциями, а интроверты в свою очередь имеют более высокий уровень самомотивации [279].

Представляется интересным выяснить, каков характер связей эмоционального интеллекта с показателями темперамента в юношеском возрасте. Цель исследования – определить характер взаимосвязи эмоционального интеллекта с экстраверсией и нейротизмом у лиц юношеского возраста. В качестве испытуемых выступали студенты Полоцкого государственного университета в возрасте 19 – 22 лет (всего 79 человек, из них – 44 юноши и 35 девушек). В процессе исследования были использованы следующие методики: опросник ЭмИн Д.В. Люсина [164] и тест-опросник Г. Айзенка EPi [227]. Для обработки результатов исследования применялись критерий t-Стьюдента, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Пирсона), факторный анализ (метод главных компонент, вращение по модели варимакс). Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ SPSS 11.0.

На первом этапе исследования проведено сопоставление юношей и девушек по параметрам эмоционального интеллекта и темперамента с помощью t-критерия Стьюдента, поскольку при использовании критерия нормальности Колмогорова – Смирнова существенных отличий эмпирического распределения от нормального обнаружено не было (табл. 2.12, рис. 2.1).

[2] Для измерения ЭИ использовались методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла и методика определения EQ Р. Купера и А. Савафа.

Таблица 2.12

Показатели эмоционального интеллекта и темперамента

Переменные	Девушки		Юноши	
	M	σ	M	σ
МП	23,51	3,97	23,16	4,80
МУ	19,11	3,54	19,27	3,52
ВП	18,37	3,99	19, 18	3,54
ВУ	13,54	3,74	14,57	2,73
ВЭ	10,14	2,83	12,20	2,78
МЭИ	42,62	6,59	42,43	7,21
ВЭИ	42,06	8,15	45,95	6,91
ПЭ	41,89	6,41	42,34	6,54
УЭ	42,80	7,13	46,05	6,61
Экстраверсия	13,23	3,08	14,84	3,98
Нейротизм	14,69	3,12	12,89	4,22

Примечание. Условные обозначения смотри таблицы 2.8 и 2.9.

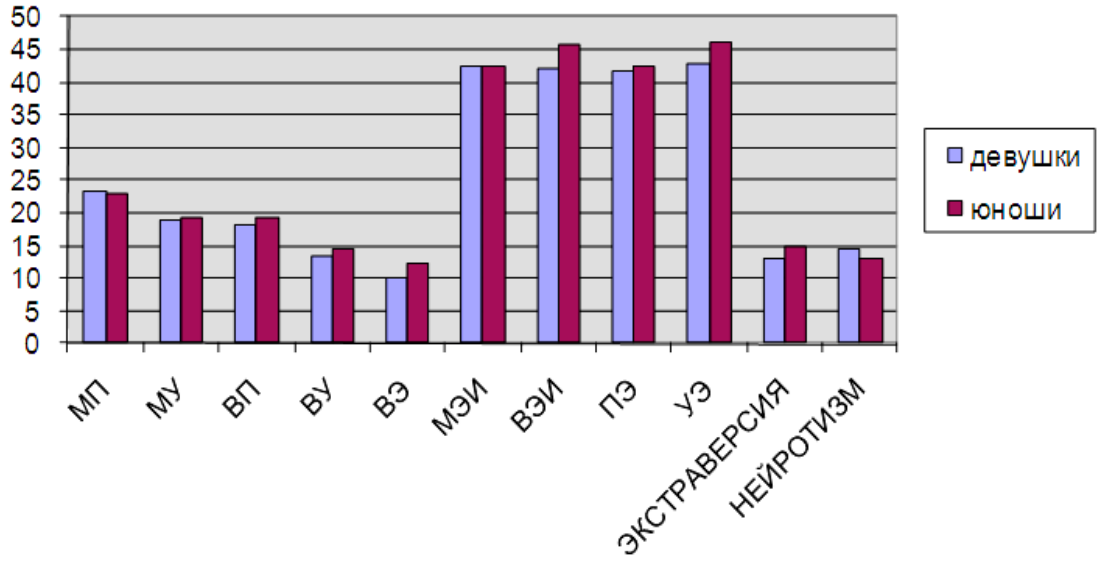


Рис. 2.1. Показатели эмоционального интеллекта и темперамента у девушек и юношей:
МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями;
ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями;
ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект;
ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект;
ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями

Установлено, что у юношей, в отличие от девушек, на достоверном уровне преобладает *контроль экспрессии* ($p < 0,01$), *внутриличностный эмоциональный интеллект* ($p < 0,05$), *управление эмоциями* ($p < 0,05$). У девушек по сравнению с юношами более высокого уровня достигает *нейротизм* ($p < 0,05$).

На втором этапе исследования был проведён корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта и темперамента, результаты которого представлены в таблице 2.13.

Таблица 2.13

Взаимосвязи переменных эмоционального интеллекта и темперамента

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Экстраверсия	0,079	0,194	–0,132	0,082	–0,147	0,149	–0,86	–0,22	0,073
Нейротизм	–0,080	**–0,255***	–0,185	**–0,285***	–0,215	–0,181	**–0,293***	–0,163	**–0,351****

Очевидно, что в отличие от экстраверсии *нейротизм* образует ряд значимых отрицательных слабых и умеренных связей с переменными темперамента. В частности, он связан с *управлением эмоциями* (собственными и чужими). Это позволяет предположить, что лица юношеского возраста с высоким уровнем нейротизма имеют менее выраженные способности управлять эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, чем их стабильные в эмоциональном отношении сверстники.

Отрицательная корреляция *нейротизма* и *внутриличностного эмоционального интеллекта* означает, что эмоционально нестабильные студенты имеют тенденцию к более низкому уровню понимания собственных эмоций и управления ими.

Далее был проведён корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта и темперамента с учётом гендерных различий, проиллюстрированный в таблицах 2.14 и 2.15.

Анализ таблиц 2.13 – 2.15 показал, что *экстраверсия* и *нейротизм* образуют незначительное количество значимых связей с переменными темперамента. Интерес представляют различия в характере этих связей у юношей и девушек.

Таблица 2.14

Взаимосвязи переменных эмоционального интеллекта и темперамента (юноши)

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Экстраверсия	0,12	0,21	–0,29	0,25	**–0,34***	0,19	–0,19	–0,07	0,08
Нейротизм	–0,07	–0,27	–0,22	–0,14	–0,20	–0,18	–0,25	–0,17	–0,29

Таблица 2.15

Взаимосвязи переменных эмоционального интеллекта и темперамента (девушки)

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Экстраверсия	0,03	0,16	0,02	–0,18	–0,10	0,10	–0,11	0,03	–0,06
Нейротизм	–0,14	–0,24	–0,09	**–0,43***	–0,06	–0,21	–0,26	–0,14	**–0,37***

Так, у юношей *экстраверсия* взаимосвязана значимой отрицательной корреляцией с *контролем экспрессии* (ВЭ). Это означает, что юноши-экстраверты в меньшей мере способны контролировать внешние проявления своих эмоций, чем интроверты. В то же время у девушек при отсутствии достоверных связей между *экстраверсией* и переменными ЭИ отмечаются значимые корреляции переменных эмоционального интеллекта (*управление своими эмоциями* и *управление эмоциями* в целом) и *нейротизма*. Можно предположить, что девушки с высоким уровнем нейротизма имеют менее выраженные способности к управлению своими эмоциями.

На третьем этапе исследования факторному анализу были подвергнуты результаты, полученные на выборке в целом.

Переменные эмоционального интеллекта и темперамента составили два фактора взаимосвязи ЭИ и темперамента, которые были извлечены при помощи факторного анализа с использованием метода главных компонент, вращения по модели варимакс (табл. 2.16).

Фактор 1 может быть определён как *фактор взаимосвязи эмоционального интеллекта и нейротизма*. Он включает переменные с положительными оценками нагрузок, такие как *ВЭИ*, *МЭИ*, и переменную со значительной отрицательной оценкой нагрузки – *нейротизм*, что видно

из таблицы 2.16. По-видимому, у лиц юношеского возраста высокий уровень нейротизма препятствует развитию эмоционального интеллекта как межличностного, так и внутриличностного.

Таблица 2.16

Основные факторы и их нагрузки после вращения по методу варимакс (выборка в целом)

Фактор	Процент объясняемой дисперсии	Весовая нагрузка	Название переменной
1	0,389	0,817	Внутриличностный эмоциональный интеллект
		0,674	Межличностный эмоциональный интеллект
		–0, 076	Экстраверсия
		–0,657	Нейротизм
2	0,271	–0, 110	Внутриличностный эмоциональный интеллект
		0,422	Межличностный эмоциональный интеллект
		0,942	Экстраверсия
		0,069	Нейротизм

Фактор 2 может быть назван *фактором взаимосвязи межличностного эмоционального интеллекта и экстраверсии*. Он описывается следующими переменными со значительными положительными оценками нагрузок: *экстраверсией* и *МЭИ*. Можно предположить, что у лиц юношеского возраста высокий уровень экстраверсии способствует развитию межличностного эмоционального интеллекта.

Анализ результатов исследования показывает, что повышенная эмоциональная восприимчивость, импульсивность, тревожность не способствуют эффективной обработке эмоциональной информации. Студенты с высокими показателями *нейротизма* имеют более низкий уровень способностей к пониманию собственных эмоций, а также к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей. Последнее характерно в первую очередь для девушек.

Иными словами, студентки с высоким уровнем нейротизма имеют менее выраженные способности к управлению своими эмоциями, т.е. к тому, чтобы вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

Таким образом, можно предположить, что у лиц юношеского возраста в качестве биологической предпосылки эмоционального интеллекта следует рассматривать не нейротизм, а эмоциональную стабильность.

Преобладание нейротизма у девушек, выявленное в результате данного исследования, не даёт им преимуществ перед юношами в понимании эмоций. По этой причине не следует отождествлять нейротизм с эмоциональной чувствительностью, необходимой для эффективной обработки эмоциональной информации. *Экстраверсия* в свою очередь может трактоваться как предпосылка межличностного, но не внутриличностного эмоционального интеллекта. Это означает, что данное личностное свойство способствует пониманию эмоций других людей (но не своих) и управлению чужими (но не собственными) эмоциями.

Так, выявлено, что у юношей повышение уровня экстраверсии приводит к снижению способности контролировать внешние проявления своих эмоций [25].

2.6. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности с агрессивностью и конфликтностью

Агрессия, по мнению А. Ребера, «очень общий термин, используемый для обозначения разнообразных действий, включающих нападение, враждебность» [228, с. 22]. Важно различать агрессию конструктивной направленности, когда «адаптация, удовлетворение потребности происходит социально приемлемым способом», и деструктивной (враждебной асоциальной) направленности, «когда потребности удовлетворяются социально неприемлемым способом, а адаптация связана с причинением страдания, вреда, ущерба окружающему миру или себе» [283, с. 25 – 26].

Агрессивность рассматривается как готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения, которая обеспечивает адаптацию человека и является одним из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации (стресса, депривации, фрустрации). По мнению И.А. Фурманова, существуют люди с очень низким уровнем агрессивности и индивиды с высоким её уровнем, но обладающие способностью к регуляции, к сублимации собственной агрессивности. «В человеке есть “что-то”, – считает А. Лэнгле, – что в состоянии трансформировать агрессивную энергию так, что её можно использовать

конструктивно, подчинить её развитию самостоятельности и зрелости, отделения и индивидуации» [160, с. 230]. В экзистенциальном анализе главная роль в регуляции агрессивности отводится личности [160].

Исходя из результатов проведённого нами теоретического анализа, эмоциональный интеллект и рефлексивность – способность к осознанию и пониманию себя, в том числе своего поведения и состояний, – могут рассматриваться в качестве детерминант регуляции агрессивности.

Предполагалось, что высокий уровень эмоционального интеллекта и рефлексивности в юношеском возрасте способствует позитивной агрессивности и низкой конфликтности.

Цель исследования – выявить взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности с характеристиками агрессивности у лиц юношеского возраста.

В качестве испытуемых выступали студенты Полоцкого государственного университета в возрасте 19 – 22 лет (всего 104 человека, из них 52 юноши и 52 девушки).

В процессе исследования были использованы следующие методики: опросник ЭмИн Д.В. Люсина [164] и методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.И. Ильина и П.А. Ковалёва [192].

Для обработки результатов исследования применялись критерий различий Манна – Уитни, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Количественный анализ результатов осуществлялся с использованием пакета статистических программ SPSS 11.0.

На первом этапе исследования было проведено сопоставление юношей и девушек по параметрам агрессивности, эмоционального интеллекта и рефлексивности с помощью критерия различий Манна – Уитни. Результаты исследования представлены в таблице 2.17.

Как видно из таблицы, девушки на достоверном уровне превосходят юношей по уровню вспыльчивости, обидчивости, бескомпромиссности и конфликтности. В то же время у юношей по сравнению с девушками доминирует подозрительность ($p < 0,05$).

Для девушек характерен более высокий уровень рефлексивности, чем для юношей. Юноши превосходят девушек по выраженности контроля экспрессии и управлению эмоциями в целом ($p < 0,05$).

На втором этапе исследования был проведён корреляционный анализ переменных агрессивности, конфликтности, рефлексивности и эмоцио-

нального интеллекта у юношей и девушек, результаты которого представлены в таблицах 2.18 и 2.19.

У юношей обнаружена только одна значимая корреляция переменных ЭИ и агрессивности (см. табл. 2.17). Контроль экспрессии взаимосвязан умеренной отрицательной корреляцией с позитивной агрессивностью, подобное направление связи отмечается и с негативной агрессивностью. Можно предположить, что юноши, эффективно контролирующие внешнее выражение эмоций, склонны подавлять у себя агрессивные импульсы, а не направлять их в конструктивное русло (например, на соперничество или физическую активность).

Таблица 2.17

Показатели агрессивности,
рефлексивности и эмоционального интеллекта у студентов

Переменные	Девушки		Юноши	
	M	σ	M	σ
Вспыльчивость	**6,56**	1,64	**5,67**	2,07
Напористость	4,52	2,00	4,75	2,04
Обидчивость	**5,25**	1,86	**4,08**	1,58
Неуступчивость	4,65	2,48	4,69	2,11
Бескомпромиссность	**7,96**	1,82	**6,79**	2,90
Мстительность	3,17	2,02	3,81	2,43
Нетерпимость	3,54	1,94	3,75	2,17
Подозрительность	**4,21**	1,96	**5,37**	2,29
Позитивная агрессивность	8,12	3,61	8,98	3,37
Негативная агрессивность	6,23	2,98	7,17	3,99
Конфликтность	**23,87**	3,97	**21,90**	5,18
Рефлексивность	**4,12**	1,91	**2,81**	2,31
МП	22,52	3,68	22,87	5,67
МУ	17,79	3,77	18,69	4,16
ВП	17,12	3,42	17,69	3,77
ВУ	12,06	3,37	12,96	2,88
ВЭ	**9,65**	2,32	**10,90**	2,88
МЭИ	40,31	6,28	41,56	9,11
ВЭИ	38,83	6,92	41,56	7,46
ПЭ	39,63	5,73	40,56	8,49
УЭ	**39,50**	7,33	**42,56**	7,80

Примечание. Условные обозначения смотри таблицы 2.8 и 2.9.

Таблица 2.18

Взаимосвязи переменных агрессивности, конфликтности, рефлексивности и эмоционального интеллекта у юношей

Переменные	Рефл.	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Вспыльчивость	0,08	–0,03	–0,01	–0,12	–0,18	–0,11	–0,02	–0,17	–0,07	–0,11
Напористость	–0,09	0,08	0,14	0,01	–0,16	–0,24	0,11	–0,15	0,06	–0,07
Обидчивость	0,13	–0,01	–0,01	–0,06	0,10	0,20	–0,01	0,09	–0,03	0,11
Неуступчивость	0,15	–0,10	0,15	–0,14	0,07	–0,24	0,01	–0,19	–0,13	–0,03
Бескомпромиссность	0,09	0,09	0,04	0,12	0,06	0,16	0,08	0,15	0,12	0,10
Мстительность	0,23	–0,08	–0,13	–0,13	0,06	–0,02	–0,11	–0,10	–0,11	–0,10
Нетерпимость	0,14	–0,01	0,08	–0,05	–0,02	–0,15	0,03	–0,09	–0,03	–0,02
Подозрительность	0,19	–0,01	0,05	0,04	–0,10	–0,08	0,02	–0,05	0,02	–0,04
Позитивная агрессивность	0,02	0,03	0,10	–0,07	–0,15	**–0,30***	0,06	–0,21	–0,01	–0,12
Негативная агрессивность	0,06	–0,03	–0,14	–0,06	–0.04	–0,04	–0,08	–0,06	–0,05	–0,10
Конфликтность	0,21	0,04	0,04	0,02	–0,05	0,07	0,04	0,02	0,03	0,03

Примечание. Рефл. – рефлексивность; МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями.

Как видно из таблицы 2.19, у девушек рефлексивность взаимосвязана положительными корреляциями с напористостью и позитивной агрессивностью. Это означает, что студентки, склонные к осознанию и пониманию себя, в частности к осознанию своих эмоциональных состояний, способны направить агрессивные импульсы в русло достижения своих целей, на удовлетворение потребностей в самореализации и самоутверждении.

Достаточно неожиданными оказались выявленные у девушек взаимосвязи переменных агрессивности, конфликтности и эмоционального интеллекта. Обнаружено, что у лиц женского пола все значимые взаимосвязи составляющих ЭИ и негативной агрессивности являются положительными.

Таблица 2.19

Взаимосвязи переменных агрессивности, конфликтности, рефлексивности и эмоционального интеллекта у девушек

Переменные	Рефл.	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Вспыльчивость	0,04	0,07	0,17	–0,02	–0,06	0,18	0,14	0,02	0,04	0,12
Напористость	**0,46***	0,03	0,03	0,15	0,16	0,03	0,03	0,16	0,11	0,10
Обидчивость	0,02	0,16	**0,35***	0,18	0,24	0,17	**0,30***	0,26	0,21	**0,34***
Неуступчивость	0,10	0,09	–0,05	0,04	–0,07	0,11	0,03	0,02	0,09	–0,02
Бескомпромиссность	0,10	–0,10	–0,03	–0,10	–0,05	–0,03	–0,08	–0,08	–0,12	–0,05
Мстительность	0,03	0,26	0,24	0,27	**0,32***	0,01	**0,30***	**0,29***	**0,33***	**0,27***
Нетерпимость	0,07	0,17	0,11	0,06	0,19	0,19	0,16	0,18	0,14	0,20
Подозрительность	0,09	0,14	0,16	0,09	0,17	–0,01	0,18	0,13	0,14	0,16
Позитивная агрессивность	**0,35***	–0,02	–0,03	0,00	–0,04	0,07	–0,03	0,01	–0,01	–0,01
Негативная агрессивность	0,12	0,22	0,18	0,20	0,13	0,20	0,24	0,22	0,26	0,21
Конфликтность	0,10	0,13	**0,32***	0,09	0,18	0,14	0,27	0,18	0,14	**0,29***

Примечание. Условные обозначения переменных и уровня значимости смотри таблицу 2.18.

Так, управление чужими эмоциями у девушек связано с *обидчивостью*. Кроме того, с данной переменной коррелируют межличностный эмоциональный интеллект и управление эмоциями.

Известно, что обида является одним из способов регуляции межличностных отношений, орудием насильственного управления поведением другого. В этом случае несоответствие поведения управляемого наказывается чувством вины. Это достаточно жестокое и беспощадное средство воздействия [205].

Управление чужими эмоциями и управление эмоциями в целом образуют корреляции с *конфликтностью*. Проявления конфликтности могут заставить партнёра по общению действовать в том направлении, которое выгодно конфликтной личности. Как гласит народная мудрость: «Чем бы дитя ни тешилось, лишь бы не плакало».

Следовательно, можно предположить, что девушки, имеющие выраженные способности к управлению эмоциями других, зачастую используют для этого манипулятивные способы – демонстрацию обиды и провоцирование конфликта.

Контроль экспрессии связан у девушек с *мстительностью*. Это означает, что девушки, способные сдерживать на время непосредственное проявление негативных эмоций, используют интеллектуальные способности не для конструктивной переработки эмоций, переосмысления ситуации, а для того, чтобы придумать способ мести за причинённую обиду, причинить равноценную или даже более сильную боль партнёру по общению. С мстительностью образуют положительные взаимосвязи межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, управление и понимание эмоциями в целом. Иными словами, девушки с высоким уровнем понимания эмоций и управления эмоциями склонны к мести за причинённые им обиды и разочарования. При этом месть служит не только способом выражения эмоций, но и средством воздействия на поведение партнёра.

Таким образом, обнаружены следующие гендерные различия в уровне исследуемых переменных. Девушки на достоверном уровне превосходят юношей по уровню вспыльчивости, обидчивости, бескомпромиссности и конфликтности, юноши – по уровню подозрительности. Для девушек характерен более высокий уровень рефлексивности, чем для юношей. Юноши превосходят девушек по выраженности контроля экспрессии и управлению эмоциями в целом.

У юношей контроль экспрессии взаимосвязан умеренной отрицательной корреляцией с позитивной агрессивностью. У девушек рефлексивность образует положительные корреляции с напористостью и позитивной агрессивностью.

В то же время ряд переменных эмоционального интеллекта у девушек взаимосвязан с характеристиками негативной агрессивности и конфликтности: управление чужими эмоциями и межличностный эмоциональный интеллект – с обидчивостью; контроль экспрессии, МЭИ и ВЭИ, понимание эмоций и управление эмоциями – с мстительностью; контроль экспрессии и управление эмоциями – с конфликтностью.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась частично. Очевидно, что сам по себе высокий уровень эмоционального интеллекта не является «панацеей» от деструктивного поведения. При отсутствии специ-

ально организованного обучения с целью повышения эмоциональной культуры девушки с высоким уровнем эмоционального интеллекта используют эффективные (в смысле выражения собственных эмоций и воздействия на поведение других людей), но неконструктивные (в смысле позитивного межличностного взаимодействия) способы эмоциональной саморегуляции и выражения эмоций.

Выводы по главе 2

Результаты проведённых нами исследований показывают, что эмоциональный интеллект у лиц юношеского возраста взаимосвязан корреляциями от слабых к умеренным с рядом личностных характеристик:

- личностной тревожностью;
- частотой переживания и содержанием тезауруса фундаментальных эмоций;
- индивидуальными характеристиками самоактуализации;
- экстраверсией и нейротизмом;
- агрессивностью и конфликтностью.

Установлено, что высокий уровень эмоционального интеллекта в целом и его составляющей «управление своими эмоциями» в частности на достоверном уровне предсказывает низкий уровень личностной тревожности.

С развитием эмоционального интеллекта повышается осознанность фундаментальных эмоций. Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта способствует более эффективному распознаванию проявлений горя, радости, гнева, страха, а также прогнозированию последствий поведения, способного вызвать чувство вины. Высокие показатели внутриличностного эмоционального интеллекта содействуют более эффективному выявлению и анализу причин возникновения фундаментальных эмоций и снижению частоты переживания страха и вины. У юношей повышение уровня внутриличностного эмоционального интеллекта детерминирует снижение частоты переживания негативных эмоций (горя, вины, страха, гнева). У девушек с повышением осознанности своих эмоций увеличивается частота переживания эмоции радости. Интересно, что с повышением уровня понимания чужих эмоций у девушек наблюдается снижение частоты переживания эмоции радости и по-

вышение частоты переживания горя; с повышением уровня составляющих эмоционального интеллекта (невербального понимания чужих эмоций, понимания чужих эмоций через экспрессию, контроля эмоций) связано обогащение синонимического словаря эмоций.

Обнаружено, что человек с высоким уровнем ЭИ в целом склонен принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта обладают следующими качествами:

- склонны ценить свои положительные свойства и уважать себя за них;
- принимают себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков;
- независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками;
- обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми;
- имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире;
- способны к целостному восприятию мира и людей, склонны воспринимать природу человека в целом как положительную;
- обладают способностью жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

В целом высокоразвитый внутриличностный ЭИ способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые в свою очередь дают возможность установить глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми.

Лица с высоким уровнем межличностного ЭИ также обнаруживают способности к осознанию своих эмоций и спонтанности поведения, однако в меньшей степени, чем индивиды с высоким уровнем внутриличностного ЭИ.

Лица юношеского возраста с высокими показателями нейротизма имеют более низкий уровень способностей к пониманию собственных эмоций, а также к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей. Исходя из этого можно предположить, что в качестве биологической предпосылки эмоционального интеллекта следует рассматривать не нейротизм, а эмоциональную стабильность. В связи с тем, что экстраверсия способствует пониманию эмоций других людей (но не своих) и управ-

лению чужими (но не собственными) эмоциями, она может трактоваться как предпосылка межличностного, но не внутриличностного эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект взаимосвязан с параметрами агрессивности и конфликтности:

- у юношей контроль экспрессии взаимосвязан умеренной отрицательной корреляцией с позитивной агрессивностью;

- у девушек ряд переменных эмоционального интеллекта взаимосвязан с характеристиками негативной агрессивности и конфликтности: управление чужими эмоциями и межличностный эмоциональный интеллект – с обидчивостью; контроль экспрессии, МЭИ и ВЭИ, понимание эмоций и управление эмоциями – с мстительностью; контроль экспрессии и управление эмоциями – с конфликтностью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при отсутствии специально организованного обучения с целью повышения эмоциональной культуры девушки с высоким уровнем эмоционального интеллекта используют эффективные (в смысле выражения собственных эмоций и воздействия на поведение других людей), но не конструктивные (в смысле позитивного межличностного взаимодействия) способы эмоциональной саморегуляции и выражения эмоций.

В большинстве проведенных нами исследований у студентов не выявлено значимых гендерных различий в уровне эмоционального интеллекта, однако обнаруживается некоторое преобладание у юношей управления эмоциями и контроля экспрессии.

На основании полученных результатов можно предположить, что у девушек уровень эмоционального интеллекта в большей мере связан с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, у юношей – с качеством межличностных связей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмоциональный интеллект, как и психология в целом, имеет длительную предысторию, но короткую историю. Термин «эмоциональный интеллект» был введён в психологию в 90-е годы XX века Дж. Мейером и П. Сэловеем, однако взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов находится в центре внимания ученых уже давно.

К общекультурным предпосылкам представлений об эмоциональном интеллекте можно отнести:

- идеи православия о значимости взаимосвязи воспитания чувств с умственным развитием;

- акцентирование влияния эмоций на адекватность познания и значения интеллектуального контроля эмоций для духовного роста человека в восточных философских системах;

- идеи Аристотеля о взаимовлиянии когнитивных оценок и эмоций; представления стоиков о главенстве разума над эмоциями;

- воззрения деятелей эпохи Просвещения о взаимовлиянии когнитивных и эмоциональных процессов;

- идею европейского сентиментализма о существовании внутренних, чистых эмоциональных знаний;

- акцентирование эмоциональной экспрессии в искусстве представителями романтизма.

Открытие феномена «эмоциональный интеллект» явилось результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов и их взаимосвязи. Важнейшими достижениями в этом плане явились обогащение представлений об эмоциях, расширение представлений об интеллекте, а также встречное движение в исследованиях эмоций и интеллекта.

Эмоциональный интеллект – совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации. Как умственная способность эмоциональный интеллект является частью более обширной группы свойств личности.

На современном этапе сформировалось несколько моделей эмоционального интеллекта: Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо; К. Изарда; Д. Гоулмана; Р. Бар-Она, Р. Купера. Две первые из них можно отнести к модели способностей, остальные – к «смешанным» моделям. Данные подходы к ЭИ столь различны, что результаты измерения эмоционально-

го интеллекта как способности и как совокупности личностных черт образуют низкую корреляцию.

Модели эмоционального интеллекта, которые разрабатываются на территории постсоветского пространства, испытывают на себе влияние зарубежных подходов. Наиболее известными являются модели ЭИ Д.В. Люсина, М.А. Манойловой (Россия) и Э.Л. Носенко, Н.В. Ковриги (Украина). Концепция эмоционального интеллекта Д.В. Люсина близка к моделям способностей; подходы Э.Л. Носенко и М.А. Манойловой – к «смешанным» моделям эмоционального интеллекта.

Согласно модели способностей Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, в структуру эмоционального интеллекта входят: способности к осознанной регуляции эмоций, пониманию (осмыслению) эмоций, ассимиляции эмоций в мышлении (фасилитации мышления), различению и выражению эмоций. Каждый из структурных компонентов ЭИ вносит существенный вклад в его целостное функционирование и определённым образом влияет на адаптивность и эффективность жизнедеятельности человека.

В предлагаемой Дж. Мейером структуре индивидуальности, называемой Системой базисных качеств, эмоциональный интеллект вместе с другими видами интеллекта относится к «Фабрике знаний» – совокупности информации, которая включает чувства и мысли личности о себе и мире и оперирует этими знаниями. В целом позицию эмоционального интеллекта в структуре индивидуальности можно определить на границе эмоционального и интеллектуального, внутреннего и внешнего. Пограничное положение ЭИ позволяет на высоком уровне точности отражать внутреннюю и внешнюю действительность и способствует относительной независимости поведения от непосредственной ситуации. Важнейшей характеристикой данного уровня отражения является внутренняя мотивация эмоционального реагирования.

Данные о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта в целом достаточно противоречивы. В ряде исследований указывается на то, что у женщин по сравнению с представителями мужского пола преобладает понимание эмоций. В остальном эти различия незначительны и детерминированы требованиями социума к исполнению гендерных ролей. Мужчины и женщины в равной мере переживают те или иные события, демонстрируют идентичные физиологические реакции. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлено влиянием гендерных норм, которые формируются путём воспитания.

Взаимосвязи эмоционального интеллекта с другими личностными характеристиками зависят от того, в рамках какой модели – способностей или «смешанных» – проводится его измерение. С эмоциональным интеллектом как способностью взаимосвязаны эмпатическая точность, невербальная перцепция. Близки и частично перекрывают эмоциональный интеллект другие виды интеллекта, такие как личностный интеллект, социальный интеллект.

Система взаимосвязанных с ЭИ и частично его перекрывающих характеристик выглядит ещё более обширной для сторонников «смешанных» моделей эмоционального интеллекта в связи с тем, что в данных моделях ЭИ сам термин «эмоциональный интеллект» отождествляется с довольно значительной совокупностью личностных характеристик. К взаимосвязанным с ЭИ феноменам здесь можно отнести мотивацию достижения, открытость, оптимизм, практический интеллект, самоуважение, склонность к приятным или неприятным переживаниям, субъективно переживаемое благополучие. Эмоциональный интеллект связан с общим, практическим и креативным интеллектом, с конструктивным мышлением, мотивацией социальной желательности и социальной проницательностью. «Смешанные» модели эмоционального интеллекта перекрывают область Большой Пятёрки, включая такие её компоненты, как теплота, уверенность в себе, самодисциплина и др.

С эмоциональным интеллектом достаточно часто отождествляются такие сходные или даже комплементарные с ним понятия, как эмоциональная зрелость, эмоциональная креативность, эмоциональная компетентность, эмоциональное мышление и эмоциональная культура. Однако эти феномены отличаются от ЭИ.

Эмоциональная креативность определяется в качестве развития эмоциональных синдромов как новых, эффективных и аутентичных. Это более широкое понятие, чем ЭИ, поскольку, в отличие от последнего, она предполагает новизну эмоциональной реакции. Различие касается и подхода к обработке эмоциональной информации. Если эмоциональный интеллект скорее относится к конвергентному интеллекту, то эмоциональная креативность основывается на дивергентном интеллекте.

Феномены «эмоциональная компетентность», «эмоциональное мышление», «эмоциональная культура» до сих пор остаются семантически неопределёнными и чётко не разграничиваются с ЭИ. Под эмоциональной ком-

петентностью предлагается понимать совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации. Эмоциональное мышление рассматривает процесс обработки эмоциональной информации. В соответствии с определением понятия «культура» эмоциональная культура личности представляет собой воспитанность эмоций, уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими, способствует успешной социальной адаптации и эмоциональному благополучию.

Представления о прогностической ценности эмоционального интеллекта у сторонников модели способностей и смешанных моделей значительно различаются. Если в рамках смешанных моделей ЭИ рассматривается как предиктор успешной жизнедеятельности человека в целом, то авторы модели способностей рассматривают данный конструкт в качестве прогностического фактора небольшого числа важнейших жизненных паттернов и результатов. Установлено, что эмоциональный интеллект на достоверном уровне взаимосвязан с общим интеллектом, со способностями к решению проблем, а также с лидерскими и организаторскими способностями и с некоторыми чертами личности (например, с дружелюбностью, сознательностью, самоуважением, самооценкой, стремлением к личностному росту, с потребностями во включении и в аффекте). Эмоциональный интеллект является прогностическим фактором для просоциального и иного позитивного поведения и рассматривается как предиктор верности, тёплых отношений родителей к детям и эмоционально благополучных семейных отношений. Низкий уровень ЭИ способствует алкогольной и никотиновой зависимости, употреблению наркотиков, девиантному поведению и ухудшению взаимоотношений с окружающими.

Лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают рядом личностных особенностей, которые способствуют их адаптивности. В сфере эмоциональных переживаний эмоциональный интеллект играет регулирующую роль, способствуя повышению уровня психологического комфорта, в то время как в сфере межличностных отношений ЭИ играет стимулирующую роль, побуждая к безусловному принятию себя и других. Значимым для сферы адаптации является преобладание межличностного или внутриличностного эмоционального интеллекта. Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта в большей мере способствует

коммуникативной компетентности и, следовательно, адаптации в сфере межличностных отношений; высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта способствует стойкости в достижении целей, стремлению к принятию решений и их реализации, иными словами, адаптированности в сфере профессиональной деятельности и личных достижений.

Значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта с академической успеваемостью наиболее выражены в том случае, если в решении задач задействованы эмоциональные способности. При этом данные взаимосвязи неоднозначны – с уменьшением показателей успешности обучения повышается уровень управления эмоциями. Низкий уровень когнитивной составляющей эмоционального интеллекта в данном случае компенсируется развитием его эмоционально-регулятивных компонентов.

Эмоциональный интеллект может рассматриваться как предиктор способностей к руководству и эффективного поведения в организации. Выявлено, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта уже на этапе выбора профессии предпочитают деятельность в социальной сфере. Умеренно высокий уровень ЭИ способствует эффективности деятельности в сфере «человек – человек», в частности в сфере обслуживания и в управлении. Руководителей с высоким уровнем ЭИ отличает бóльшая эффективность деятельности, гибкость в выборе стиля руководства и предпочтение просоциальных стратегий совладания.

Представления о возможности развития эмоционального интеллекта в психологии различаются, однако учёные не отрицают возможности формирования эмоциональной компетентности. Поэтому, когда речь идёт о развитии эмоционального интеллекта, понятия ЭИ и эмоциональной компетентности используются как взаимозаменяемые. Развитие эмоционального интеллекта рассматривается учёными в основном в двух аспектах: 1) в плане изучения онтогенетических изменений в способностях к пониманию и управлению эмоциями и 2) в контексте целенаправленного (тренингового) воздействия на развитие отдельных сторон ЭИ.

Разработка научной основы для развития эмоционального интеллекта должна опираться на знание его предпосылок.

К *биологическим предпосылкам* эмоционального интеллекта можно отнести уровень эмоционального интеллекта родителей; наследственные задатки эмоциональной восприимчивости; согласованное взаимодействие левого и правого полушарий мозга при преобладании правого полушария; способность к эмоциональной «маркировке», свойства темперамента и особенности переработки информации.

Социальные предпосылки эмоционального интеллекта включают синтонию, закономерно сменяющуюся рационализацией; степень развития самосознания ребёнка; уверенность в своей эмоциональной компетентности; уровень образования родителей и семейный доход; эмоционально благополучные отношения между родителями; «вознаграждающую социализацию эмоций» в семейном воспитании; гендерные особенности воспитания; андрогинность; внешний локус контроля и религиозность.

Таким образом, в основе биологических предпосылок для развития способностей ЭИ лежат врождённые различия, касающиеся функциональной асимметрии мозга и свойств темперамента. Социальные предпосылки эмоционального интеллекта определяются характером отношений между супругами, их вниманием к внутренней жизни ребёнка и такой стратегией воспитания, которая предполагает формирование адекватной самооценки и позитивного образа Я, развитие самоконтроля и способности к взвешенному анализу эмоциональной информации, отсутствие жёсткой установки на соответствие поведения ребёнка требованиям его гендерной роли.

В психологической литературе представлены характеристики фаз тренингового развития эмоционального интеллекта, предложены методы по развитию его отдельных компонентов, программы развития эмоционального интеллекта, а также требования к их разработке. К наиболее перспективным областям развития способностей ЭИ относятся сферы образования, организационной психологии, геронтопсихологии, современных информационных технологий, клинической психологии. В качестве примера рассмотрена одна из наиболее популярных программ тренингового развития эмоционального интеллекта – Программа активизации стратегий альтернативного мышления (*Promoting Alternative Thinking Strategies, PATH*), которая предназначена для всеобщего эмоционального образования для дошкольников и младших школьников.

Организация системы тренингового воздействия встречает ряд критических замечаний: слабость теоретического обоснования программ, отсутствие строгих замеров их эффективности, отсутствие чётких представлений о механизмах их воздействия, возможность развития запрограммированного единообразия эмоциональных реакций и утраты их индивидуальных особенностей, недостаточная экспериментальная база исследования эмоционального интеллекта.

Предлагается ряд требований к созданию программ развития эмоционального интеллекта. Отмечается, что в качестве теоретических осно-

ваний для программ развития ЭИ могут выступить гуманистическое, поведенческое и когнитивное направление. При этом возможно сочетание различных подходов в соответствии с общей концептуальной моделью исследования. Наиболее продуктивными методами развития ЭИ являются: игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы, моделирование, проигрывание ролей, обратная связь, демонстрации, проектирование и другие.

На основании анализа теоретических и эмпирических исследований предложена интегративная модель эмоционального интеллекта. Иерархическая структура эмоционального интеллекта включает «интеллект индивида» (ЭИ как «возможность»), «интеллект субъекта деятельности» (эмоциональный интеллект как когнитивно-личностное образование) и «интеллект личности» (эмоциональный интеллект во взаимосвязи с иными личностными характеристиками).

Таким образом, эмоциональный интеллект в целом рассматривается как когнитивно-личностное образование с наиболее выраженным когнитивным компонентом, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, а также знаний, умений и навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации.

Результаты проведённых исследований показывают, что эмоциональный интеллект у лиц юношеского возраста взаимосвязан с рядом личностных характеристик:

- личностной тревожностью;
- частотой и содержанием переживания фундаментальных эмоций;
- индивидуальными характеристиками самоактуализации;
- экстраверсией и нейротизмом;
- агрессивностью и конфликтностью.

Высокий уровень эмоционального интеллекта в целом и составляющей «управление своими эмоциями» в частности на достоверном уровне предсказывает низкий уровень личностной тревожности.

С развитием эмоционального интеллекта повышается осознанность фундаментальных эмоций. Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта способствует более эффективному распознаванию проявлений горя, радости, гнева, страха и прогнозированию последствий поведения, способного вызвать чувство вины. Высокие показатели внутриличностного эмоционального интеллекта содействуют более эффективному

выявлению и анализу причин возникновения фундаментальных эмоций, снижению частоты переживания страха и вины. У юношей повышение уровня внутриличностного эмоционального интеллекта детерминирует снижение частоты переживания негативных эмоций (горя, вины, страха, гнева). У девушек частота переживания эмоции радости связана с повышением осознанности эмоций. Развитие эмоционального интеллекта студенток связано с обогащением синонимического словаря эмоций.

Обнаружено, что человек с высоким уровнем ЭИ в целом склонен принимать ценности, присущие самоактуализирующейся личности. Вместе с тем индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта обладают следующими характеристиками:

- ценят свои положительные свойства и уважают себя за них;
- принимают себя вне зависимости от своих достоинств или недостатков;
- независимы и склонны руководствоваться в жизни своими собственными целями, убеждениями, принципами и установками;
- обнаруживают тенденцию к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми;
- имеют выраженное стремление к приобретению знаний об окружающем мире;
- способны к целостному восприятию мира и людей;
- склонны воспринимать природу человека в целом как положительную;
- способны жить настоящим – переживать настоящий момент жизни во всей его полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего.

Высокоразвитый внутриличностный ЭИ способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые в свою очередь дают возможность установить глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми. Лица с высоким уровнем межличностного ЭИ менее эффективно осознают свои эмоции, чем индивиды с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта.

Лица юношеского возраста с высокими показателями нейротизма имеют более низкий уровень способностей к пониманию собственных эмоций, а также к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей. В связи с тем, что экстраверсия способствует пониманию эмоций других людей (но не своих) и управлению чужими (но не собственными) эмоциями, она может трактоваться как предпосылка межличностного, но не внутриличностного эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект взаимосвязан с параметрами агрессивности и конфликтности. У юношей контроль экспрессии образует положительную умеренную корреляцию с позитивной агрессивностью. В то же время у девушек ряд переменных эмоционального интеллекта взаимосвязан с характеристиками негативной агрессивности и конфликтности: управление чужими эмоциями и межличностный эмоциональный интеллект – с обидчивостью; контроль экспрессии, межличностный ЭИ и внутриличностный ЭИ, понимание эмоций и управление эмоциями – с мстительностью; контроль экспрессии и управление эмоциями – с конфликтностью.

Очевидно, что при отсутствии специально организованного обучения с целью повышения эмоциональной культуры девушки с высоким уровнем эмоционального интеллекта используют эффективные (в смысле выражения собственных эмоций и воздействия на поведение других людей), но не конструктивные способы (в смысле позитивного межличностного взаимодействия) способы эмоциональной саморегуляции и выражения эмоций.

В большинстве исследований у студентов не выявлено значимых гендерных различий в уровне эмоционального интеллекта. В отдельных исследованиях обнаруживается преобладание у юношей управления эмоциями и контроля экспрессии.

Полученные результаты дают основание предположить, что у девушек уровень эмоционального интеллекта в большей мере связан с когнитивными процессами понимания и осмысления эмоций, у юношей – с качеством межличностных связей.

Можно отметить, что эмоциональный интеллект для исследователей до сих пор остается «terra incognita», неким противоречивым смысловым единством эмоций и интеллекта. Однако оксюморон с психологической точки зрения представляет собой способ разрешения необъяснимой ситуации. Возможно, эмоциональный интеллект является тем самым феноменом, исследование которого сделает представления о взаимодействии когнитивных и аффективных процессов более ясными.

В связи с этим определим **перспективы исследований эмоционального интеллекта:**

- изучить структурные связи внутри эмоционального интеллекта как интегрального целого;

- исследовать процессы, лежащие в основе эмоционального интеллекта, и процессуальные свойства, характеризующие состав, приёмы и стратегии интеллектуальной деятельности;

- исследовать взаимосвязи эмоционального интеллекта с общим интеллектом, другими его видами и личностными особенностями;

- продолжить исследования эмоционального интеллекта как прогностического фактора личностных и поведенческих качеств;

- определить, каков вклад биологических и социальных предпосылок ЭИ в его целостное функционирование;

- исследовать взаимосвязи эмоционального интеллекта с эмоциональной компетентностью и эмоциональной креативностью на различных этапах онтогенеза;

- распространить измерение эмоционального интеллекта на различные возрастные группы с тем, чтобы лучше понять динамику и возрастные особенности его развития;

- разработать убедительную теоретическую и методологическую основу для программ развития ЭИ;

- разработать программы развития эмоционального интеллекта с учётом возрастных, гендерных и этнокультурных особенностей;

- разработать методику оценки эффективности программ развития ЭИ.

Таким образом, в современной психологии существует потребность в дальнейшем исследовании феномена эмоционального интеллекта, его предпосылок, путей его развития, которое откроет реальную возможность оптимизации взаимоотношений и деятельности людей через более глубокое осознание эмоциональных процессов и состояний, возникающих в процессе межличностного взаимодействия. Развитие эмоционального интеллекта является значимым фактором повышения психологической культуры общества в целом и решения многих проблем общественного развития.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Айдакова, Л. Уроки психологии в школе. Созидательная терапия / Л. Айдакова. – М.: Науч.-практ. центр «Коррекция», 1993. – 75 с.
2. Айзенк, Г. Проверьте свои способности / Г. Айзенк. – М.: Мир, 1972. – 177 с.
3. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111 – 129.
4. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова. – М.: «Русский язык», 1975. – 600 с.
5. Аль Хадіді, Сауд. Кроскультурні відмінності в сприйнятті емоцій у арабів і слов'ян (на матеріалі вивчення сприйняття мімічної експресії арабськими і східнослов'янськими студентами): автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Сауд Аль Хадіді; Київський нац. ун-т. – Київ, 2001. – 21 с.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Андреева, Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11 – 21.
9. Андреева, И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 6 – 7 нояб. 2002 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. – Минск, 2003. – С. 194 – 196.
10. Андреева, И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте / И.Н. Андреева // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы респ. науч.-практ. конф., Брест, 30 – 31 янв. 2004 г.; ред. А.В. Северин. – Брест: Изд-во УО «БрГУ им. А.С. Пушкина», 2004. – С. 12 – 13.
11. Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: материалы 6-й междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 26 – 27 нояб. 2004 г.: в 2-х ч.; редкол.: В.А. Сонин [и др.]. – Смоленск: СГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22 – 26.

12. Андреева, И.Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: материалы 7-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 10 – 11 дек. 2004 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова [и др.]. – Минск, 2005. – С. 282 – 285.
13. Андреева, И.Н. Гендерные стратегии контроля деструктивных эмоций и буддистская психология / И.Н. Андреева // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: сб. материалов второй междунар. науч. конф., Полоцк, 20 – 21 сент. 2005 г.; редкол.: А.А. Гугнин [и др.]. – Полоцк: ПГУ, 2005. – С. 115 – 118.
14. Андреева, И.Н. «Исчезновение» эмоционального интеллекта? / И.Н. Андреева // Молодые учёные – России: материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, нояб. 2005 г.; редкол.: В.А. Сонин [и др.]. – Смоленск: СГПУ, 2005. – Ч. 1. – С. 15 – 20.
15. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 28 – 32.
16. Андреева, И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И.Н. Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216 – 223.
17. Андреева, И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 28 – 29 апр. 2006 г. / СПбИУиП; редкол.: В.Н. Дежкин [и др.]. – СПб., 2006. – Ч. 1. – С. 17 – 21.
18. Андреева, И.Н. Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Когнитивная психология: сб. ст.; БГПУ им. М. Танка; под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 7 – 11.
19. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78 – 86.
20. Андреева, И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации / И.Н. Андреева // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения: материалы III междунар. науч. конф., Гомель, 18 – 19 окт. 2006 г.; ГГУ им. Ф. Скорины; науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. – Гомель, 2006. – С. 128 – 131.

21. Андреева, И.Н. Эмоциональная креативность и её отличия от эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Віснік Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 41. Серія: Псіхологічні науки. Т. 1. – Чернігів: Чернігівські держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2006. – С. 13 – 15.
22. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57 – 65.
23. Андреева, И.Н. Эмоциональная креативность: понятие, структура, гендерные различия / И.Н. Андреева // Женщина. Общество. Образование: материалы 9-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 15 – 16 дек. 2006 г. / ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова [и др.]. – Минск, 2007. – С. 345 – 347.
24. Андреева, И.Н. Развитие эмоциональной компетентности в процессе подготовки психологов / И.Н. Андреева // Информационное и развивающее обеспечение студентов в процессе вузовского образования: материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 21 – 23 июня 2007 г.; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: Л.В. Марищук [и др.]; науч. ред. Л.В. Марищук, Т.М. Савельева. – Минск: БГПУ, 2007. – С. 65 – 70.
25. Андреева, И.Н. Черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Наука і освіта. – 2007. – № 8 – 9. – С. 4 – 8.
26. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как предиктор личностных особенностей / И.Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 11 – 12 апр. 2008 г.; редкол.: В.Н. Дежкин [и др.]. – СПб.: СПбИУиП, 2008. – Ч. 1. – С. 9 – 11.
27. Андреева, И.Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 39 – 43.
28. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успеваемости / И.Н. Андреева // Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития: тез. докл. II междунар. конгр., Минск, 14 – 16 мая 2008 г.: в 2 т.; отв. ред. Р.С. Пионова– Минск: МГЛУ, 2008. – Т. 2. – С. 115 – 116.
29. Андреева, И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83 – 95.
30. Анохин, П.К. Эмоции / П.К. Анохин // Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – С. 268 – 275. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).

31. Асмаковец, Е.С. Психотехники развития эмоциональной гибкости / Е.С. Асмаковец // Практикум по психологии состояний: учеб. пособие; под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – С. 434 – 450.
32. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
33. Бажин, Е.Ф. Исследование образного уровня восприятия эмоций (на примере аудиовизуального соответствия) / Е.Ф. Бажин, Т.В. Корнева, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – Л., 1981. – № 4. – С. 81 – 84.
34. Барабанщиков, В.А. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений / В.А. Барабанщиков, Т.Н. Малкова // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 131 – 141.
35. Бахтин, М.М. Собр. соч. / М.М. Бахтин. – М.: «Русские словари», 1996. – Т. 5. – 732 с.
36. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2007. – 431 с. – (Серия «Учебное пособие»).
37. Бергсон, А. Два источника морали и религии / А. Бергсон. – М.: Канон, 1994. – 382 с.
38. Бергфельд, А.Ю. О восприятии эмоций субъектом-носителем / А.Ю. Бергфельд // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 12 – 14 апр. 2001 г.; под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2001. – С. 111 – 113.
39. Бергфельд, А.Ю. О восприятии субъектом эмоций других людей / А.Ю. Бергфельд // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 18 – 20 апр. 2002 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2002. – С. 7 – 10.
40. Бергфельд, А.Ю. Психологическая структура эмоции в контексте проблемы восприятия эмоций / А.Ю. Бергфельд, А.Н. Вакурова // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 22 – 24 апр. 2005 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2005. – С. 20 – 22.
41. Березовская, Т. Эмоциональное развитие старшеклассников в детском театральном объединении (гендерный аспект) / Т. Березовская // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 6 – 7 нояб. 2002 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. – Минск, 2003. – С. 196 – 198.

42. Березовская, Т.П. Эмоциональное развитие старшеклассников в условиях общеобразовательной школы с театральным уклоном: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.П. Березовская; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2004. – 159 с.
43. Березовская, Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: сб. ст.; под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 16 – 20.
44. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с. – (Серия «Секреты психологии»).
45. Библия. Книги Ветхого Завета. – М.: Рос. библейское о-во, 1994. – С. 648 – 682.
46. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей человека: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 216 с.
47. Бодалёв, А.А. Об одарённости человека как субъекта общения / А.А. Бодалёв // Псіхалогія. – 1999. – № 1. – С. 24 – 29.
48. Божок, О.О. Емоційна культура студентів як ціннісна складова становлення їх особистості / О.О. Божок // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 31. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць: у 3-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. – № 31. – Т. 1. – С. 36 – 40.
49. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филинъ, 1996. – 470 с.
50. Борисова, А.А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи / А.А. Борисова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 117 – 121.
51. Борисова, А.А. Психологическая проницательность как проблема психологии общения / А.А. Борисова // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 117 – 122.
52. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности фомирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
53. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Издат. центр «Академия», 2004. – 544 с.
54. Бройтигам, В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
55. Брушлинский, А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18, № 2. – С. 18 – 32.

56. Булыко, А.Н. Большой словарь иноязычных слов / А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
57. Былкина, Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 38 – 48.
58. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М.: Лик Пресс, 1998. – 160 с.
59. Вакурова, А.Н. Стратегии восприятия эмоций другого человека / А.Н. Вакурова, А.Ю. Бергфельд // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, апр. 2004 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2004. – С. 220 – 222.
60. Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.А. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 192 с.
61. Васильев, И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И.А. Васильев // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 49 – 60.
62. Вахромов, Е.Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности / Е.Е. Вахромов [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: http: //vakhromov.narod.ru/ /publ.htm. – Дата доступа: 30.10.2007.
63. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
64. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский. – М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. – Т. 1. – 448 с.
65. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский. – М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. – Т. 2. – 432 с.
66. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – Киев: Выща школа; Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1985. – 174 с.
67. Веселова, Е.К. Психологические следствия разрушения этических идеалов Православия / Е.К. Веселова // Межвузовская ассоциация «Покров» [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://www.pokrov-forum.ru/ action/sien_pract_conf/. – Дата доступа: 30.10.2007.
68. Вилюнас, В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций / В.К. Вилюнас // Психология эмоций / В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – С. 8 – 40.

69. Власова, О.І. Псіхологія соціальніх здібностей: структура, дінаміка, чинники розвитку: моногр. / О.І. Власова. – Київ: Видавничо-поліграф. центр «Кіівський університет», 2005. – 308 с.
70. Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 270 с.
71. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., Л.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. – 362 с.
72. Выготский, Л.С. Избранные психологические произведения / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 294 с.
73. Выготский, Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 149 – 156.
74. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2.
75. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – 432 с.
76. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
77. Гарскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов [и др.]. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – С. 25 – 26.
78. Гассин, Э.А. Психология прощения / Э.А. Гассин // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 93 – 104.
79. Гладких, А.Г. Эмоциональный интеллект молодых людей, уровень их адаптивности и степень социализации / А.Г. Гладких // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 20 – 22 апр. 2006 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2006. – С. 362 – 364.
80. Головаха, Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев: Изд-во полит. лит. Украины, 1989. – 189 с.
81. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность: взгляд и раздумья психофизиолога / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс, 2005. – 512 с.
82. Горбатков, А.А. О пользе оптимизма и пессимизма / А.А. Горбатков // Прикл. психол. – 2001. – № 3. – С. 50 – 56.
83. Гоулман, Д. Деструктивные эмоции / Д. Гоулман; пер. с англ. – Минск: ООО «Попурри», 2005. – 672 с.

84. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
85. Гребенникова, Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Э.А. Гребенникова; Рос. акад. гос. службы при президенте Рос. Федерации, каф. соц. психологии. – М., 1995. – 23 с.
86. Гусельцева, М.С. Постмодернистские перспективы развития психологии / М.С. Гусельцева // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива; отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 45 – 73.
87. Даниленко, А. Некоторые аспекты гендерных различий в переживании эмоций / А. Даниленко, А. Гаврилович // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 6 – 7 нояб. 2002 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. – Минск, 2003. – С. 208 – 210.
88. Дерев'янко, С.П. Взаємодія емоцій та перцептивно-когнітивних функцій в процесі соціально-психологічної адаптації особистості / С.П. Дерев'янко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. Т. VIII, вип. 7. – Київ, 2006. – С. 148 – 156.
89. Дерев'янко, С.П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів / С.П. Дерев'янко // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Псіхологічні науки. – 2006. – Вип. 41. Т. 1. – С. 87 – 89.
90. Деревянко, С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1(9). – С. 92 – 95.
91. Деревянко, С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности / С.П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы междунар. науч. конф. / Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 108 – 112.
92. Дерев'янко, С. Актуалізація емоційного нтелекту в емоціогенних умовах / С. Дерев'янко // Соціальна психологія. – Київ. – 2008. – № 1(27). – С. 96 – 104.
93. Деревянко, С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С.П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 79 – 84.

94. Деревянко, С.П. Особенности эмоционального самочувствия студентов в процессе социально-психологической адаптации / С.П. Деревянко // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: материалы третьей междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 11 – 12 апр. 2008 г. / СПбИУиП; редкол.: В.Н. Дежкин [и др.]. – СПб., 2008. – Ч. 1. – С. 132 – 135.
95. Джекинс, Х. Человеческое в человеке / Х. Джекинс // Методы эффективной психокоррекции: хрестоматия; сост. К.В. Сельченок. – Минск: Харвест, 1999. – С. 392 – 434.
96. Диагностика управленческих способностей: сб. тестов и диагностических методик для руководителей: учеб-метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Романчик. – Минск: РИВШ, 2004. – С. 176 – 178.
97. Додонов, Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – Киев: Политиздат, 1987. – 142 с.
98. Дорфман, Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л.Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 88 – 95.
99. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Ин-т психологии РАН; М.: Академия, 1996. – 216 с.
100. Дружинин, В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В.Н. Дружинин // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 61 – 70.
101. Дружинин, В.Н. Метафорические модели интеллекта / В.Н. Дружинин // Психол. журнал. – 1999. – № 6. – С. 44 – 52.
102. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
103. Дружинин, В.Н. Способности / В.Н. Дружинин // Большой психологический словарь; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – С. 527 – 528.
104. Егорова, М.С. Индивидуальность / М.С. Егорова // Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – С. 197 – 198. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
105. Зазыкин, В.Г. Основы психологической проницательности / В.Г. Зазыкин. – М.: Тривола, 1997. – 88 с.
106. Замалеев, А.Ф. Лекции по истории русской философии / А.Ф. Замалеев. – СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 1995. – 338 с.

107. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребёнка. – 320 с.
108. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 286 с.
109. Зейгарник, Б.В. Саморегуляция в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 12 – 24.
110. Зинченко, В.П. Работа понимания / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование, 1997. – № 3. – С. 42 – 52.
111. Зинченко, В.П. Функциональная система / В.П. Зинченко // Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – С. 581 – 582. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
112. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
113. Измайлов, Ч.А. Четырёхмерное пространство восприятия эмоциональной экспрессии / Ч.А. Измайлов, Н.А. Титова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 3. – С. 34 – 41.
114. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – С. 242 – 244.
115. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с. – (Серия «Мастера психологии»).
116. Калошин, В.Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 4. – С. 54 – 63.
117. Канитц, фон А. EQ. Управление эмоциями / А. фон Канитц; пер. с нем. – М.: Изд-во ОМЕГА-Л: Smart Book, 2008. – 128 с.
118. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство / А.В. Карпов // Психол. журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45 – 57.
119. Карпов, А.В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метаконитивизма / А.В. Карпов, А.С. Петровская // Вестн. интегративной психологии. – 2006. – Вып. 4. – С. 42 – 47.
120. Качалко, В.Б. Корреляционный анализ качеств творческой личности / В.Б. Качалко, В.В. Гульчик // Психология. – 2003. – № 2. – С. 76 – 81.

121. Кеннон, В. Физиология эмоций / В. Кеннон. – Л.: Прибой, 1927. – 173 с.
122. Кетс де Врис, М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 311 с.
123. Киселёва, Н.В. Стресс: диагностика и преодоление (на примере подростков): учеб.-метод. пособие / Н.В. Киселёва. – Минск: БГПУ, 2006. – 72 с.
124. Кисельова, О.А. Особливості психологічної проникливості у осіб з різною емоційною диспозицією: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / О.А. Кисельова // Київський національний ун-т. – Київ, 1999. – 20 с.
125. Китаев-Смык, Л.А. Факторы напряжённости творческого процесса / Л.А. Китаев-Смык // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 69 – 82.
126. Коврига, Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.В. Коврига // Дніпропетровський національний ун-т. – Дніпропетровськ, 2003. – 20 с.
127. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для школьных психологов / Л.С. Колмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 360 с. – (Библиотека школьного психолога).
128. Коломинский, Я.Л. Культурно-психологические аспекты межличностного педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Психология образования сегодня: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск; под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Минск, 2003. – С. 12 – 15.
129. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
130. Корнева, Т.В. О роли профессионального и полового факторов в аудиторской оценке эмоционально окрашенной речи / Т.В. Корнева, Е.Ф. Бажин // Проблемы космической биологии. – М., 1977. – Т. 34. – С. 293 – 299.
131. Корнилов, Ю.К. Психологические проблемы понимания / Ю.К. Корнилов. – Ярославль: ЯрГУ, 1979. – 80 с.
132. Коростылёва, И.С. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств / И.С. Коростылёва, В.С. Ротенберг // Телесность человека; междисциплинарные исследования. – М.: Филос. о-во СССР, фак. психологии МГУ, 1993. – С. 143 – 150.
133. Кравченко, А. Нарцисс и его отражения / А. Кравченко // Моск. психотерапевт. журнал. – 2001. – № 2. – С. 96 – 113.

134. Кравцов, Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей / Г.Г. Кравцов // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 53.
135. Кристал, Г. Аффективная толерантность / Г. Кристал // Журнал практической психологии и психоанализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournal.ru/. – Дата доступа: 30.10.2007.
136. Кулибали, С. Особенности эмоциональной сферы в норме и в патологии (Опыт кросскульт. и патопсихол. исслед.): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С. Кулибали. – Киев, 1995. – 24 с.
137. Кумскова, Т.М. Эмоциональный интеллект: проблема понимания эмоций / Т.М. Кумскова // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 18 – 20 апр. 2002 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2002. – С. 22 – 24.
138. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
139. Курчакова, М.С. Аффективные расстройства и восприятие эмоций / М.С. Курчакова // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург., 22 – 24 апреля 2005 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2005. – С. 114 – 116.
140. Кучинский, Г.М. Социальное мышление как форма познавательной активности / Г.М. Кучинский // Психол. журнал. – 2006. – № 1. – С. 10 – 17.
141. Лабунская, В.А. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 288 с.
142. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье; пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
143. Лейтес, Н.С. К вопросу о динамической стороне психической активности / Н.С. Лейтес // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. IX; под ред. М.И. Борисовой [и др.]. – М.: Педагогика, 1977. – С. 164 – 179.
144. Леонтьев, А.Н. Деятельность и сознание / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 137 – 140.
145. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

146. Леонтьев, Д.А. Однопсишия / Д.А. Леонтьев // Флогистон [Электронный ресурс]. – 1998 – 2006. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/ /humor/. – Дата доступа: 30.10.2007.
147. Лепеха, В.С. К проблеме понимания эмоций подростками с лёгкой степенью умственной отсталости / В.С. Лепеха // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петерб., 22 – 24 апреля 2005 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – С. 173 – 175.
148. Либин, А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл; Per Se, 2000. – 549 с.
149. Либина, А. Чтобы не осталась женщина одинокой. Психология совладания с жизненными кризисами и сложными ситуациями / А. Либина; под общ. ред. А.В. Либина. – М.: Селена, 1995. – 552 с.
150. Липер, Р.У. Мотивационная теория эмоций / Р.У. Липер // Психология эмоций / В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – С. 210 – 224.
151. Лисовская, Е.Б. Самоактуализирующаяся личность / Е.Б. Лисовская // Научно-техническая революция и социальная психология: материалы межгород. конф. – М.: Наука, 1981. – С. 76 – 84.
152. Лобанов, А.П. Интеллект и личностный рост: учеб. пособие / А.П. Лобанов, С.И. Коптева, О.А. Ткачук. – Минск: БГПУ, 2002. – 128 с.
153. Лобанов, А.П. Интеллект и когнитивные стили / А.П. Лобанов. – Орша: Диаль, 2006. – 304 с.
154. Лобанов, А.П. Соотношение эмоционального интеллекта и ведущей репрезентативной системы у студентов / А.П. Лобанов, Е.А. Лобанов // Когнитивная психология: сб. ст.; под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 7 – 11.
155. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Минск: Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
156. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
157. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц; пер. с нем. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 272 с.
158. Лук, А.Н. Эмоции и воспитание / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 176 с.
159. Лурия, А.Р. Поражения мозга и мозговая локализация высших психических функций / А.Р. Лурия // Этапы пройденного пути: науч. автобиогр. / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 110 – 121, 130 – 138.

160. Лэнгле, А. Эмоции и экзистенция / А. Лэнгле. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 332 с.
161. Люсин, Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций / Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 50 – 61.
162. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.
163. Люсин, Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129 – 140.
164. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3 – 22.
165. Майер, Г. Психология эмоционального мышления / Г. Майер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 123 – 129.
166. Мак-Маллин, Р. Практикум по когнитивной психотерапии / Р. Мак-Маллин; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 559 с. – (Серия «Психологический практикум»).
167. Малахова, И.А. Развитие личности: в 2 ч. / И.А. Малахова. – Минск: Беларус. навука, 2002. – Ч. 1: Способность к творчеству, одаренность, талант. – 158 с.
168. Малкина-Пых, И.Г. Стратегии поведения при стрессе / И.Г. Малкина-Пых // Моск. психол. журнал [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s11.shtml. – Дата доступа: 22.06.2007.
169. Манеров, В.Х. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей / В.Х. Манеров // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 147 – 153.
170. Манойлова, М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / М.А. Манойлова; Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб., 2004. – 18 с.
171. Манойлова, М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.

172. Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
173. Манойлова, М.А. Исследование эмоционального интеллекта педагога / М.А. Манойлова // Пед. диагностика: науч.-практ. журнал. – 2006. – № 6. – С. 45 – 58.
174. Манойлова, М.А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта МЭИ / М.А. Манойлова // Сеть творческих учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.it-n.ru/communities. – Дата доступа: 30.10.2007.
175. Марищук, В.Л. Об особенностях некоторых мыслительных операций в условиях эмоциональной напряжённости (эмоционального стресса) / В.Л. Марищук // Психология. – 2006. – № 4. – С. 25 – 28.
176. Мартина, Р. Искусство эмоционального баланса / Р. Мартина; пер. с англ. – СПб.: Будущее Земли, 2004. – 320 с.
177. Марютина, Т.М. Введение в психофизиологию / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 2002. – 409 с.
178. Маслов, Н.В. Православное воспитание как основа русской педагогической мысли / Н.В. Маслов // Глинские чтения, январь – февраль. – 2005. – С. 1 – 3.
179. Мацумото, Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 672 с.
180. Мельник, Ю.И. Формы проявления интеллектуального потенциала человека / Ю.И. Мельник // Проблемы взаимосвязи эмоций, мышления и воли: тез. VI рос. науч. конф., Рязань, 9 – 11 июня 1994 г.; редкол.: И.И. Купцов [и др.]. – Рязань: РГПУ, 1994. – С. 78 – 79.
181. Мещеряков, Б.М. Большая Пятёрка / Б.М. Мещеряков // Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
182. Мещеряков, Б.М. Рефлексия / Б.М. Мещеряков // Большой психологический словарь; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
183. Мещеряков, Б.М. Экстраверсия / Б.М. Мещеряков // Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).

184. Мещеряков, Б.М. Эмоции / Б.М. Мещеряков // Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
185. Мухина, В.С. Детская психология: учебник для студ. пед. ин-тов / В.С. Мухина; под. ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
186. Нгуен, М.А. Развитие эмоционального интеллекта / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2007. – № 5. – С. 80 – 87.
187. Нгуен, М.А. Эмоциональный интеллект или новый взгляд на проблему толерантности / М.А. Нгуен // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 203 – 207.
188. Нгуен, М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83 – 85.
189. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М.: Наука, 1976. – 335 с.
190. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с. (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
191. Немов, Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 560 с.
192. Никишина, В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б Никишина, Т.Д. Василенко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
193. Новотоцкая-Власова, Е.В. Эмоциональный интеллект в связях со шкалами глубинной мотивации / Е.В. Новотоцкая-Власова // Здоровье нации – основа процветания России: материалы науч.-практ. конгр. III всерос. форума. Т. 3, Ч. 2 (Ломоносов 2007: материалы XIV международ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых; отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев.). – М.: МГУ, 2007. – С. 429 – 431.
194. Носенко, Э.Л. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей / Э.Л. Носенко, А.М. Чоботарь, О.Б. Элькинбард // Наука і освіта. – 2000. – Спец. вип. – С. 190 – 192.

195. Носенко, Е.Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життє-діяльності людини і шляхи її операціоналізації / Е.Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 6. – С. 3 – 7.
196. Носенко, Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалиізація феномену, основні функції: моногр. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – Київ: Вища школа, 2003. – 126 с.
197. Носенко, Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 95 – 109.
198. Нуркова, В.В. Психология: учебник / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – М.: Высш. образование, 2006. – 484 с.
199. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 296 с.
200. Овсянникова, В.В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / В.В. Овсянникова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 25 с.
201. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1983. – 276 с.
202. Олифирович, Н. Гендерная дифференциация стратегий преодоления ревности / Н. Олифирович, И. Громова // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 6 – 7 нояб. 2002 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. – Минск, 2003. – С. 215 – 218.
203. Ольшанникова, А.Е. Эмоции и воспитание / А.Е. Ольшанникова. – М.: Знание, 1983. – 80 с.
204. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64 – 84.
205. Орлов, Ю.М. Обида. Вина / Ю.М. Орлов; сост. А.В. Ребенок. Серия: Исцеление размышлением. – 12-е изд., испр. – М.: Слайдинг, 2002. – 96 с.
206. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М: «КСП+», 2003. – 272 с.
207. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 509 с.

208. Ошо (Б.Ш. Раджниш). Библия Раджниша / Ошо (Б.Ш. Раджниш). – Т. 3, Кн. 1. – М., 1995. – С. 316 – 318.
209. Павлова, І.Г. Прояві емоційної зрілості особистості підлітків та юнаків у залежності від статевих відмінностей / І.Г. Павлова // Наука і освіта». – 2004. – № 2. – С. 32 – 34.
210. Папуш, М. Практическая психотехника / М. Папуш. – М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 1997. – 544 с.
211. Пашина, А.Х. О структуре эмоционального слуха / А.Х. Пашина // Психол. журнал. – 1992. – Т. 13, № 3. – С. 76 – 83.
212. Пашина, А.Х. Художественный и мыслительный типы личности: особенности эмоциональной сферы / А.Х. Пашина // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15, № 3. – С. 89 – 98, 185.
213. Пашко, Т.А. Психолопчні засади формування емоційної культури сучасної молоді / Т.А. Пашко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. Т. ІХ, Ч. 1. – Київ, 2007. – С. 322 – 327.
214. Пацявичус, И.В. Соотношение индивидуально-типических характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / И.В. Пацявичус. – М., 1981. – 26 с.
215. Переверзева, И.А. Психофизиологический анализ индивидуальных различий по эмоциональности (на примере функции контроля за эмоциональной экспрессией): автореф. дис. … канд. психол. наук / И.А. Переверзева. – М., 1986. – 19 с.
216. Петровская, А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.03 / А.В. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2007. – 27 с.
217. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
218. Пинт, А.А. Новый опыт жизни / А.А. Пинт. – М.: ИПП, 2002. – 272 с.
219. Подорожня, А.В. Розвиток емоційного інтелекту у хворих на шизофренію в процесі ресоціалізації / А.В. Подорожня // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 11. Серія: Психологічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Т. 2. – С. 81 – 83.

220. Пономарёва, М. Гендерные особенности развития эмпатии в юношеском возрасте / М. Пономарёва // Женщина. Образование. Демократия: материалы 5-й междунар. междисципл. науч.-практ. конф., Минск, 6 – 7 нояб. 2002 г.; ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Л.А. Черепанова, Г.И. Шатон, А.А. Аладьин. – Минск, 2003. – С. 247 – 249.
221. Практический интеллект / Р.Дж. Стенберг [и др.]; под общ. ред. Р. Стенберга. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
222. Преподобный Никодим Святогорец. О хранении чувств // Ни-ка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ni-ka.com.ua/. – Дата доступа: 30.10.2007.
223. Приймаченко, О.М. Образ стану емоційно-освіченої людини як умова розвитку емоційного інтелекту / О.М. Приймаченко // Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 11. Серія: Психологічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Т. 2. – С. 96 – 99.
224. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
225. Психология: комплексный подход / М. Айзенк [и др.]; под ред. М. Айзенка. – Минск: Новое знание, 2002. – С. 421 – 423.
226. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – С. 338 – 343. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
227. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2000.
228. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер; пер. с англ. – М.: Вече. АСТ, 2000. – Т. 1. – 592 с.
229. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер; пер. с англ. – М.: Вече. АСТ, 2000. – Т. 2. – 560 с.
230. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: «Прогресс», 1979. – С. 133 – 179.
231. Рейковский, Я. Исследования выражения эмоций / Я. Рейковский // Психология мотивации и эмоций; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 423 – 429.
232. Рибалка, В.В. Психологічна культура особистості як результат і умова творчої діяльності професіонала / В.В. Рибалка // Освіта України. – 2004. – № 100. – 24 грудня.

233. Робинсон, Д. Интеллектуальная история психологии / Д. Робинсон. – М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 568 с.
234. Роджерс, К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты; под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 235 – 238.
235. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: учеб.-метод. пособие / Л.Н. Рожина. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 257 с.
236. Рожина, Л.Н. Проблема исследования эмоциональной сферы личности в трудах белорусских психологов / Л.Н. Рожина, Т.Г. Шелкович // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: сб. ст. респ. науч. конф.: в 2 ч.; отв. ред. Л.А. Кандыбович. – Минск, 2001. – Ч. 2. – С. 182 – 187.
237. Романова, И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии / И.А. Романова // Психол. журнал. – 2001. – № 1. – С. 102 – 112.
238. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1959. – С. 125 – 134.
239. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
240. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
241. Русалов, В.М. Опросник структуры темперамента: метод. пособие / В.М. Русалов. – М.: Изд-во Ин-та психологии АН СССР, 1990. – С. 4 – 10.
242. Русалов, В.М. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития / В.М. Русалов, С.И. Дудин // Психол. журнал. – 1995. – № 5. – С. 12 – 23.
243. Русалов, В.М. О связи общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента / В.М. Русалов, Е.Р. Наумова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 70 – 77.
244. Саенко, Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю.В. Саенко. – СПб.: Речь, 2010. – 232 с.
245. Санникова, О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
246. Санникова, О.П. Эмоциональность в структуре профессиональных свойств личности (на примере представителей социономических профессий): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / О.П. Санникова; АПН Украины. – Киев: Ин-т психологии им. Г.С. Костюка, 1996. – 407 с.

247. Сахарова, Н.Ю. Чем мы обязаны маме / Н.Ю. Сахарова // Химия и жизнь. – 2001. – № 4. – С. 16 – 20.
248. Семёнова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости / Е.М. Семёнова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.
249. Семёнова, Н.Д. Возможности психологической коррекции алекситимии / Н.Д. Семёнова // Телесность человека: междисциплинарные исследования; под ред. В.В. Николаевой, П.Д. Тищенко. – Философское о-во СССР. – М., 1991. – С. 89 – 96.
250. Сергиенко, Е.А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта / Е.А. Сергиенко // Субъект, личность, психология человеческого бытия; под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 113 – 146.
251. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
252. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов; отв. ред. Э.А. Асратян. – М.: Наука, 1981. – 216 с.
253. Сиротюк, А.Л. Психофизиологическая основа модели дифференцированного обучения младших школьников / А.Л. Сиротюк // Психология образования сегодня: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф.; под ред. С.И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Минск, 2003. – С. 27 – 32.
254. Слепкова, В.И. Развитие эмоциональной компетентности средствами психологического тренинга / В.И. Слепкова // Актуальные проблемы кризисной психологии: сб. науч. тр.; Нац. ин-т образования; редкол.: Л.А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: НИО, 1999. – С. 130 – 137.
255. Смирнов, А.А. Понимание / А.А. Смирнов // Психология; под ред. А.А. Смирнова [и др.]. – М.: Учпедгиз, 1962. – 559 с.
256. Смирнова, Е.О. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 26 – 36.
257. Снайдер, М. Ребёнок как личность: Становление культуры справедливости и воспитание совести / М. Снайдер, Р. Снайдер. – М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. – 237 с.
258. Современная психология: справ. рук. / под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

259. Солобоева, Ю.А. Связь уровня алекситимии с жизненным опытом человека / Ю.А. Солобоева // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 20 – 22 апр. 2006 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2006. – С. 45 – 47.
260. Социальный интеллект: проблемы исследований и диагностики: учеб.-метод. пособие; сост. А.П. Лобанов, О.Н. Подунова, О.Н. Кунгурцева; под ред. А.П. Лобанова. – Минск: БГПУ, 2003. – 46 с.
261. Спасибенко, С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109 – 125.
262. Справочник практического психолога. Психодиагностика / С.Т. Посохова [и др.]; под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – С. 358 – 379.
263. Стайн, С. Преимущества EQ: Эмоциональная культура и ваш успех / С. Стайн, Г. Бук; пер. с англ. М. Маркус // Библиотека Максима Мошкова [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: http://lib.ru/ /DPEOPLE/eq.txt. – Дата доступа: 30.10.2007.
264. Стенберг, Р. Учимся думать творчески! 12 теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению / Р. Стенберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 191 – 192.
265. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.П. Стрелкова; АПН СССР, НИИ дошкольного воспитания. – М., 1987. – 24 с.
266. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
267. Суханова, К.Н. Гендерные проблемы эмоций / К.Н. Суханова // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 12 – 14 апр. 2001 г.; под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2001. – С. 257 – 258.
268. Телегин, А.А. Самоактуализация и творческий потенциал будущего специалиста / А.А. Телегин; Самарская гос. акад. культуры и искусств [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://www.acis.vis.ru/9/1_7/ /telegin.htm. – Дата доступа: 30.10.2007.

269. Тепина, М.Н. Эмоциональное самораскрытие личности в адрес разных партнёров по общению: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / М.Н. Тепина. – Ростов н/Д: Южный федеральный ун-т, 1981. – 26 с.
270. Теплов, Б.М. Способности и одарённость / Б.М. Теплов // Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1961. – С. 9 – 20.
271. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
272. Тихомиров, О.К. Психология / О.К. Тихомиров; под ред. О.В. Гордеевой. – М.: Высш. образование, 2006. – 538 с.
273. Тхостов, А.Ш. Эмоции и аффекты: общепсихологические и патопсихологические аспекты / А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 41 – 48.
274. Тхостов, А.Ш. Феноменология эмоциональных явлений / А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 3 – 14.
275. Ум – это способность различать истину // Глинские чтения. – 2005. – март – апрель. – С. 10 – 11.
276. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: ИП РАН, 2003. – 259 с.
277. Ушаков, Д.В. Социальный интеллект и его измерение / Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129 – 140.
278. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы / Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2009. – С. 11 – 30.
279. Філіппова, І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіппова // Соціальна психологія. – 2007. – № 4. – С. 68 – 79.
280. Форгас, Дж.П. Чувства и мышление: влияние аффекта на социальное мышление и поведение / Дж.П. Форгас // Психология. Журнал Высш. школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 60 – 82.
281. Фрейджер, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 608 с.
282. Фресс, П. Эмоции / П. Фресс // Экпериментальная психология. Вып. 5; ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – С. 112 – 195.

283. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения на подростковом и юношеском этапах онтогенеза: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Фурманов. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 1997. – 34 с.
284. Фурманов, И.А. Психологическое насилие в супружеских отношениях / И.А. Фурманов, Д.Я. Дмитриева // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 1. – С. 49 – 53.
285. Фурманов, И.А. Социальные репрезентации форм супружеского насилия в супружеских отношениях в добрачный период / И.А. Фурманов // Психол. журнал. – 2007. – № 1. – С. 60 – 67.
286. Харченко, Д.М. Особистісні особливості осіб з різним алекситимічний радикалом / Д.М. Харченко // Актуальні проблеми психології. – 2006. – Т. 1, Ч. 17. – С. 127 – 130.
287. Холодная, М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121 – 128.
288. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Томского ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
289. Холодная, М.А. Теория интеллекта Б.Г. Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты / М.А. Холодная // Психол. журнал. – 2007. – Т. 28, № 5. – С. 49 – 60.
290. Холмогорова, А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61 – 74.
291. Хомская, Е.Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты / Е.Д. Хомская // Вопросы психологии. – 2002. – № 4. – С. 50 – 62.
292. Хомская, Е.Д. Лурия Александр Романович / Е.Д. Хомская // Большой психологический словарь; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
293. Хорошун, М.Э. Развитие эмоциональной компетентности мальчиков и девочек 4 – 5 лет / М.Э. Хорошун // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, Санкт-Петербург, 22 – 24 апр. 2005 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2005. – С. 293 – 296.
294. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

295. Хьюстон, М. Перспективы социальной психологии / М. Хьюстон, В. Штребе, Дж. Стефенсон; пер. с англ. – М.: ЭКСМО, 2001. – 688 с.
296. Чеботарь, А.И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / А.И. Чеботарь // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія. – 1999. – Вип. 4. – С. 129 – 134.
297. Чебыкин, А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.
298. Чебикін, О.Я. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці / О.Я. Чебикін, І.Г. Павлова // Наука і освіта. – 2005. – № 5 – 6. – С. 180 – 186.
299. Черножук, Ю.Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.Г. Черножук; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 22 с.
300. Чеснокова, А.Г. Психология эмоций в концепции Л.С. Выготского / А.Г. Чеснокова // Ломоносов-1999 [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hw.htm. – Дата доступа: 30.10.2007.
301. Чудновский, В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский // Психол. журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 3 – 11.
302. Чудновский, В.Э. Смысл жизни: Проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В.Э. Чудновский // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 15 – 26.
303. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психол.-соц. ин-т. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психол. НПО «МОДЭК», 1997. – 285 с.
304. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 156 с.
305. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
306. Шаховской, В.И. О роли эмоций в речи / В.И. Шаховской // Вопросы психологии. – 1991. – № 9. – С. 111 – 117.
307. Шкуратов, В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. – М.: Смысл, 1997. – 505 с.
308. Эллис, А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоциональный подход / А. Эллис; пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Сова», М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

309. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6 – 20.
310. Эмоции и проблемы классификации видов мышления / Ю.Д. Бабаева [и др.] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 91 – 96.
311. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3 – 26.
312. Юсупова, Г.В. Природа эмоционального интеллекта и его составляющие / Г.В. Юсупова // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студ. и аспирантов, 18 – 20 апр. 2002 г.; под ред. Б.В. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2002. – С. 51 – 52.
313. Юсупова, Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Г.В. Юсупова; Ин-т педагогики и психологии образования РАО. – Казань, 2006. – 18 с.
314. Яголковский, С.Р. Эмоции в творчестве / С.Р. Яголковский // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 11 – 21.
315. Якобсон, П.М. Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
316. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20 – 27.
317. Ярчак, М.Т. Ці існуе эмацыянальнае мысленне? / М.Т. Ярчак // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 7. – С. 72 – 75.
318. Ackerman, P.L. A theory of adult intellectual development: rocess, personality interests, and knowledge / P.L. Ackerman // Intelligence. – 1996. – 22. – P. 227 – 257.
319. Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? / A.M. Isen [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 1978. – 36. – P. 1 – 12.
320. Alexithimia: An experimental study of cerebral commissurotomy patients and normal control subjects / W.D. TenHouten [et al.] // American Journal of Psychiatry. – 1986. – 143. – P. 312 – 316.
321. Alloy, L.B. Judgement of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? / L.B. Alloy, L.Y. Abramson // Journal of Experimental Psychology: General. – 1979. – 108. – P. 441 – 485.

322. Alloy, L.B. Depressive realism: Four theoretical perspectives / L.B. Alloy, L.Y. Abramson. In L.B. Alloy (Ed.), Cognitive processes in depression. – New York: Guilford, 1988.
323. Andrews, F.M. Measures of subjective well-being / F.M. Andrews, J.P. Robinson. In J.P. Robinson, P.R. Shaker. & L.S. Wrightsman (Eds.). Measures of personality and social psychological attitudes. – New York: Academic Press / Harcourt Brace Jovanovich, 1991. – P. 61 – 114.
324. Arnold, M.B. Emotion and personality. V. 1. Psychological aspects. V. 2. Neurological and physiological aspects / M.B. Arnold. – N.Y., 1960.
325. Aronson, E. Nobody left to hate: Tearting compassion after Columbine / E. Aronson. – N.Y.: A. Worth Publishers, 2000.
326. Averill, J.R. An analysis of psychophysiological symbolism and its influence on theories of emotion / J.R. Averill // Journal for the Theory of Social Behavior. – 1974. – 4. – P. 147 – 190. – (Reprinted in R. Harré & W.G. Gerrod (Eds.). The emotions: Social, cultural and biological dimensions. – London: Sage, 1996. – P. 204 – 228).
327. Averill, J.R. The function of grief / J.R. Averill. In C. Izard (Ed.). Emotions in personality and psychopatology. – N.Y.: Plenum, 1979. – P. 339 – 368.
328. Averill, J.R. Anger and aggression: An essay on emotion / J.R. Averill. – N.Y.: Springer-Verlag, 1982.
329. Averill, J.R. The social construction of emotion: With special reference to love / J.R. Averill. In K.Gergen & K.Davis (Eds.). The social construction of the person. – N.Y.: Springer-Verlag, 1985. – P. 89 – 109.
330. Averill, J.R. Grief as emotion and as a disease / J.R. Averill, E.P. Nunley // Journal Social issues. – 1988. – 44. – P. 79 – 95.
331. Averill, J.R. Rules of hope / J.R. Averill, G. Catlin, K.K. Chon. – N.Y.: Springer-Verlag, 1990.
332. Averill, J.R. Emotional creativity / J.R. Averill, C. Thomas-Knowles. In K.T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion. – Chichester: John Wiley & Sons, Inc., 1991. – Vol. 1. – P. 269 – 299.
333. Averill, J.R. Voyages of the Heart: Living an Emotionally Creative Life / J. R. Averill, E.P. Nunley. – New York: Free Press, 1992.
334. Averill, J.R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates / J.R. Averill // Journal of Personality. – April, 1999. – 67:2. – P. 331 – 371.
335. Averill, J.R. A tale of two Snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared / J.R. Averill // Psychological Inquiry. – 2004. – 15. – P. 228 – 233.

336. Averill, J.R. Hope as rhetoric: Cultural narratives of wishing and coping / J.R. Averill, L. Sundararajan. In J. Elliot (Ed.) Interdisciplinary perspectives on hope. – N.Y.: NovaScience, 2004.
337. Averill, J.R. Emotions as mediators and as products of creative activity / J.R. Averill. In J.Kaufman & J.Baer (Eds.). Creativity across domains: Face of muse. – Mahwah, N.Y.: Erlbaum, 2005. – P. 225 – 243.
338. Bandura, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
339. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change / A. Bandura // Psychological Rewiew. – 1977. – 84. – P. 191 – 215.
340. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change / A. Bandura; R.F. Baumeister (Ed.). The self in social psychology. – Philadelfia, PA: Psychology Press, 1999. – P. 285 – 288.
341. Effects of gender role expectation on the social support process / A. Barbee [et al.] // Journal of Social Issues. – 1993. – 49. – P. 175 – 180.
342. Bar-On, R. Development of the Bar-On EQ-I: A measure of Emotional Intelligence / R. Bar-On. – Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association, Chicago, 1997.
343. Bar-On, R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
344. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On, J. Parker // Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363 – 388.
345. Baumeister, R.F. Relation of treatened egoism to violense and aggression: The dark side self-esteem / R.F. Baumeister, L. Smart, J.M. Boden // Psychological Rewiew. – 1996. – 103. – P. 5 – 33.
346. Bertges, W.M. The relationship between stressful life events and leadership in adolescents with an emphasis on explanatory styles and Emotional Intelligence / W.M. Bertges. – Dissertation Abstracts International, 2002. 62, 11-B.
347. Blascovich, J. Measures of self esteem / J. Blascovich, J. Tomaka. In I.P. Robinson, P.R. Shaver, & 1. S. Wrightsman (Eds.), Measures of personality and social psychological attitudes. – New York: Academic Press/Harcourt Brace Jovanovich, 1991. – P. 115 – 160.
348. Bless, H. The interplay of affect and cognition: The mediating role of general general knowledge structures / H. Bless. In J.P. Forgas (Ed.) Feeling and thinking: the role of affect in social cognition. – New York: Cambrige University Press, 2000. – P. 201 – 222.

349. Block, J.H. Conceptions of sex-role: Some cross cultural and longitudinal perspectives / J.H. Block // American Psechologist. – 1973. – V. 28. – P. 512 – 526.
350. Block, J. The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior / J. Block, J.H. Block. In W.A. Collins (Ed.), The Minnesota symposium on child psychology. – Hillsdate, NY: Erlbaum, 1980. – Vol. 13. – P. 53 – 101.
351. Bower, G.H. Emotional Influences in Memory and Thinking: Data and Theory / G.H. Bower, P.R. Cohen. In M.S. Clark & S.T. Fiske (Eds.), Affect and cognition. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. – P. 291 – 331.
352. Brackett, M.A. Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence / M.A. Brackett, J.D. Mayer // Personality and social Psychology Bulletin. – 2003. – 29. – P. 1147 – 1158.
353. Brackett, M.A. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour / M.A. Brackett, J.D. Mayer, R.M. Warner // Personality and individual differences. – 2004. – 36. – P. 1387 – 1402.
354. Brackett, M.A. Emotional intelligence and relationship quality among couples / M.A. Brackett, R.M. Warner, J. Bosco // Pers. Relat, 2005, 12: 197 – 212.
355. Brain Region and sex differences in age association with brain volume: A quantitative MRI study of healthy young adults / R.C. Gur [et al.] // Am. J. Geriatric Psychiatry. – 2002. – 10. – P. 72 – 80.
356. Brody, L.R. Beyond stereotypes: gender and emotion / L.R. Brody // Journal of Social Issues. – 1997. – 53. – P. 369 – 394.
357. Brody, L.R. Gender, emotion and family / L.R. Brody. – Cambrige, MA: Harvard University Press, 1999.
358. Buck, R. The communication of emotion / R. Buck. – N.Y.: Gilford, 1984.
359. Buck, R. Motivation, emotion and cognition: A developmental interactionist view / R. Buck. Strongman K.T. (Ed.). International review of studies on emotion. – Chichester: John Wiley & Sons, Inc., 1991. – Vol. 1. – P. 101 – 142.
360. Bukley, M. Skills of emotional competence: developmental implications / M. Bukley, C. Saarny // J.D. Mayer, J. Ciarrochi. Emotional intelligence in everyday life. J.D. Mayer, J. Ciarrochi (ed.), 2006. – P. 51 – 76.
361. Bushman, B.J. Threatened egoism, narcissism, self-esteem, and directed and displased aggression: Does self-love or self-hate lead to violence / B.J. Bushman, R.F. Baumeister. Abstr. 13th World Meating of International Society for Research on Aggression, Manwah, N.Y., 1999 // Aggress. Behav. – 1999. – V. 25, № 1. – P. 17.

362. Cantor, N. Personality and social intelligence / N. Cantor, J.F. Kihlstrom. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
363. Carroll, J.B. Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies / J.B. Carroll. – N.Y.: Cambrige University Press, 1993.
364. Chapin, F.S. The social insight test / F.S. Chapin. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1967.
365. Cherniss, C. Developments in emotional intelligence / C. Cherniss, R. Boyatzis, M. Elias. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
366. Ciarrochi, J.V. On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments / J.V. Chiarrochi, J.P. Forgas // Group Dinamics: Theory, research and Practice. – 1999. – 3. – P. 227 – 238.
367. Chiarrochi, J.V. A critical evaluation of the emotional intelligence / J.V. Chiarrochi, A.Y.C. Chan, P. Caputi // Personality and Individual difference. – 2000. – 28. – P. 529 – 561.
368. Ciarrochi, J.V. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health / J.V. Chiarrochi, F.P. Dean, S. Anderson // Personality and Individual Differences. – 2002. – 32. – P. 197 – 209.
369. Clark, M.S. Towards understanding the relationships between feeling states and social behavior / M.S Clark, A.M. Isen. In A.H. Hastorf & A.M. Isen (Eds.) Cognitive social psychology. – New York: Elsevier-North Holland, 1982. – P. 73 – 108.
370. Clore, G.L. Cognition in emotion: Sometimes, always, or never? / G.L. Clore, A. Ortony. In R.D. Lane, & L. Nadel (Eds.), Cognitive neuroscience of emotion. – New York: Oxford University Press, 2000.
371. Coats, E.Y. Gender differences in nonverbal correlates of social status / E.Y. Coats, R.S. Feldman // Personality and Social Psychology bulletin. – 1996, October. – P. 1014 – 1022.
372. Cooper, R.K. Executive JQ: Emotional intelligence in leadership and organizations / R.K. Cooper, A. Sawaf. – New York: Grosset / Putnum, 1997.
373. Costa, P.T. The NEO Personality Inventory Manual / P.T. Costa, R.R. McCrae. – Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 1985.
374. Crick, N. Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment / N. Crick // Developmental Psychology. – 1997. – 33. – P. 610 – 617.

375. Cronbach, L. Essentials of Psychological Testing / L. Cronbach. – N.Y.: Harper. Guilford, 1970.
376. Current directions in emotional Intelligence research / P. Salovey [et al.]. In M.Lewis& J.M. Haviland (Eds.). Handbook of emotions (2nd ed.). – N.Y.: Guilford, 2000. – P. 504 – 520.
377. Dabrowsky, K. Theory of levels of emotional development / K. Dabrowsky, M.M. Piechowsky (Vol. 1). – Oceanside, N.Y.: Dabor Science Publications, 1977.
378. Damasio, A.R. Descartes' error: Emotion, reason, and human brain / A.R. Damasio. – New York: Putnam, 1994.
379. Danes, F. Cognition and emotion in discourse interaction: A preliminary survey of the field / F. Danes // Preprints of the Plenary Session Papers. XIV-th International Congress of linguists organized under the auspices of CIPL. Berlin, 10 – 15 August 1987. – Berlin, 1987. – P. 272 – 291.
380. Davies, M. Emotional intelligence: In search of elusive construct / M. Davies, L. Stankov, R.D. Roberts // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – 75. – P. 989 – 1015.
381. Dawda, R. Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students / R. Dawda, S.D. Hart // Journal of Personality and Individual Differences. – 2000. – 28. – P. 797 – 812.
382. Denham, S.A. Emotional development in young children / S.A. Denham. – New York: Guilford Press, 1998.
383. Development and validation of a measure of emotional intelligence / N. Schutte [et al.] // Personality and Individual Differences. – 1998. – 25. – P. 167 – 177.
384. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning / N. Eisenberg [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – 74. – P. 1580 – 1591.
385. Doi, Takeo. A propos du concept d'Amae / Doi Takeo // Psyshiat. enfant. – 1991. – V. 34. № 1. – P. 277 – 284.
386. Dulewicz, V. Emotional intelligence: Managerial fad or valid construct? / V. Dulewicz, M. Higgs // Henley Working Paper 9813, Henley Management College, Henley-on-Thames, England, 1998.
387. Dulewicz, V. Emotional intelligence: A rewiew and evaluation study / V. Dulewicz, M. Higgs // Journal of Managerial Psychology. – 2000. – 15. – P. 341 – 372.

388. Dyer, M.G. The role of affect in narratives / M.G. Dyer // Cognitive science. – 1983. – 7. – P. 211 – 242.
389. Eisenberg, N. Sex differences in empathy and related capacities / N. Eisenberg, R. Lennon // Psychol. Bulletin. – 1983. – V. 94. – P. 10 – 131.
390. Eisenberg, N. The developments of prosocial values / N. Eisenberg // Social and moral values: Individual and social perspectives. – Hillsdale, N.Y., 1989.
391. Ekman, P. Darwin and facial expression: century of research in review / P. Ekman. – N.Y.: Academic Press, 1973.
392. Ekman, P. Unmasking the face: A gide to recognizing the emotions from facial cues / P. Ekman, W.V. Friesen. – Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall, 1975.
393. Ekman, P. Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life / P. Ekman. – New York: Henry Holt and Company, LLC, 2003.
394. Emmerling, R. Emotional intelligence: issues and common misunderstanding / R. Emmerling, D. Goleman. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations [Electronic resourse]. – 2003. – Mode of access: http://eqi.org/index.htm.
395. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk / C.E. Izard [et al.] // Psychological Science. – 2001. – 12. – P. 18 – 23.
396. Emotional intelligence and social interaction / P.N. Lopes [et al.] // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2004. – Vol. 30. – P. 1018 – 1034.
397. Emotional intelligence as standard intelligence / J.D. Mayer [et al.] // Emotion. – 2001. – 1. – P. 232 – 242.
398. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school / J.M. Mestre [et al.] // Psicothema. – 2006, 18:112 – 17.
399. Emotional regulation and quality of social interaction / P.N. Lopes [et al.] // Emotion. – 2005. – Vol. 5, № 1. – P. 113 – 118.
400. Enhancing school-based prevention and youth development throuth coordinated social, emotional, and academic learning / M.T. Greenberg [et al.] // American psychologist. – 2003. – 58. – P. 466 – 474.
401. Epstein, S. Constructive thinking: A broad coping variable with specific components / S. Epstein, P. Meier // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – 54. – P. 332 – 350.

402. Erez, A. The influence of positive affect on the components of expectancy motivation / A. Erez, A.M. Isen // Journal of Applied Psychology. – 2002. – 87. – P. 1055 – 1067.
403. Ericsson, K.A. The acquisition of expert performance / K.A. Ericsson. In K.A. Ericsson (Ed.), The road to excellence. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1996. – P. 1 – 50.
404. EQ Map [Electronic resourse]. – Essi Systems 2006. – Mode of access: http://www.essisystems.com/assessment/.
405. Eysenk, H.G. Personality, genetics, and behaviour / H.G. Eysenk. – N.Y.: Praeger, 1982.
406. Fannin, B.E. The contributions of emotional intelligence to academic achievement and production / B.E. Fannin. – Dissertation Abstracts International, 2002, 62, 12-A.
407. Fivush, R. Gender, sadness and depression: The development of emotional focus throuth gendered discourse / R. Fivush, J. Buckner. In: A.N. Fisher (ed.), Gender and emotion. – Paris: Cambrige University Press, 2000. – P. 232 – 253.
408. Forgas, J.P. Happy and mistaken? Mood effects on the fundamental attribution error / J.P. Forgas // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – 75. – P. 318 – 331.
409. Freud, S. The interpretations of dreams / S. Freud (J. Strachey, Trans.). – N.Y.: Basic Books (1900/1960).
410. Frujda, N.H. The emotions / N.H. Frujda. – Cambrige, 1986.
411. Frujda, N.H. L' Etichettamento delle proprie emotioni / N.H. Frujda, V.L. Zammuner // G. ital. psicol. – 1992. – 13, 3. – P. 389 – 423.
412. Gardner, H. Frames of mind / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983.
413. Gardner, H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – N.Y.: Basic Books, 1993.
414. Gardner, H. Intelligence reframed / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1999.
415. Giles, S.I.S. The role of supervisory emotional intelligence in direct report organizational commitment / S.I.S. Giles. Unpublished master's thesis. – University of South Wales, Sydney, Australia, 2001.
416. Gohm, C.L. Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? / C.L. Gohm, G.C. Corser, D.J. Dalsky // Personality and Individual Differences. – 2005. – 39. – P. 1017 – 1028.

417. Goldberg, C. Why Hamlet could not love / C. Goldberg // Psychoanal. and Psychother. Intelligence. – 1991. – 9, № 1. – P. 19 – 32.
418. Golnisch, G. Emotional imagery: Strategies and correlates / G. Golnisch, J.R. Averill // Cognistion and Emotion. – 1993. – 7. – P. 407 – 429.
419. Goleman, D. Sex roles reign powerful as ever in the emotions / D. Goleman // The New York Times. – August, 23, 1988. Copyright. 1988 by The New York Times Company. Reprinted by permission.
420. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y.: Bantam Books, 1995.
421. Goleman, D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y.: Bantam Books, 1998. – 383 p.
422. Gottfries, C.G. Man's emotional capability – an unexplored and unexploited possibility / C.G. Gottfries, B.E. Roos // Med. Hypotheses. – 1994. – 43, № 5. – P. 347 – 355.
423. Gray, W. Emotional-cognitive structuring: A new theory of mind / W. Gray // Forum for correspondence and contact. – 1973. – V. 5. – P. 1 – 6.
424. Guastello, D.D. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents / D.D. Guastello, S.J. Guastello // Sex Roles: A Journal of Research. – Vol. 49, Numbers 11 – 12, 2003. – 12. – P. 663 – 673(11).
425. Hall, J.A. Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style / J.A. Hall. – Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1984.
426. Harrod, N.R. An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics / N.R. Harrod, S.D. Sheer // Adolescence. – 2005. – Mode of access: http: www.findarticles.com/p/articles/.
427. Higgs, M. Making sense of emotional intelligence / M. Higgs, V. Dulewicz. – Windsor: NFER-Nelson, 1999.
428. Hilgard, E.R. The trilogy of mind: Cognition, affection and conation / E.R. Hilgard // Journal of the History of the Behavioral Science. – 1980. – 16. – P. 107 – 117.
429. Hoffman, M. Empathy, role taking and development of altruistic motives / M. Hoffman. In M. Takela (Ed.). Moral development and behavior. – N.Y.: Holl, 1976.
430. Hofstee, W.K.B. Intelligence and personality: Do they mix? / W.K.B. Hofstee. In J.M. Collins& S.Messick (Eds.) Intelligence and personality: Brigging the gap in theory and measurement. – Mahwah, N.Y.: Laurence Erlbaum Associates Inc., 2001. – P. 43 – 60.

431. Horn, J.L. Refinement of the theory of fluid and crystallized intelligences / J.L. Horn, R.B. Cattell // Journal of Educational Psychology. – 1966. – 57. – P. 253 – 270.
432. Ivcevic, Z. Emotional intelligence and emotional creativity / Z. Ivcevic, M.A. Brackett, J.D. Mayer // Journal of Personality. – 2007. – 75:2. – P. 199 – 234.
433. Ickes, W. Empathic accuracy / W. Ickes. – New York: Guilford, 1997.
434. Izard, C.E. The Face of Emotion / C.E. Izard. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
435. Izard, C.E. Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes / C.E. Izard // Psychol. Rev. – 1993. – 100:68. – 90.
436. Izard, C.E. Emotional intelligence or adaptive emotions? / C.E. Izard // Emotion. – 2001. – 1:249. – 57.
437. James, W. Varietes of religious experience / W. James. – N.Y.: Colliers Books, 1961 (Original Work published 1902).
438. Kagan, S. Structures for Emotional Intelligence / S. Kagan // Kagan Publishing & Professional development [Electronic resourse]. – 2005. – Mode of access: http://www.kaganonline.com/.
439. King, L.A. Psychological, physical, and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict and control / L.A. King, R.A. Emmons // European Journal of Personality. – 1991. – 5. – P. 131 – 150.
440. Kramer, D. Effect of rational and irrational statements on intensity and "in-appropriations" of emotional distress and irrational beliefs in psychotherapy pacients / D. Kramer, G. Kupshik // Brit. J. Clin. Psychol. – 1993. – V. 32, № 3. – P. 319 – 325.
441. Larsen, R.J. Affect intensity and reactions to daily life events / R.J. Larsen, E. Diener, R.A. Emmons // Journal of Personality and social psychology. – 1986. – 51. – P. 803 – 814.
442. Larsen, R.J. Toward a science of mood regulation / R.J. Larsen // Psychological Inquiry. – 2000. – 11. – P. 129 – 141.
443. Lazarus, R.S. Towards a Cognitive theory of Emotion / R.S. Lazarus, J.R. Averill, M.E. Orton. Arnold M.E. (Eds.). Third International Symposium I n Feeling and emotions. – N.Y.: Acad. Press, 1970.
444. Leeper, R.V. A motivational theory of emotion to replace «emotion as disorganised responce» / R.V. Leeper // Psychol. Rev. – 1948. – V. 55, № 5.
445. Leuner, B. Emotional intelligence and emancipation B. Leuner // Praxis der Kiпderpsychologie uпd Kiпderpsychiatrie. – 1966. – 15. – P. 193 – 203.

446. Lewis, C.A. Are religious people more intelligent? / C.A. Lewis, C. McGuckian. Examination the relationship between religiosity and emotional intelligence: [Nothern Ireland Branch Conference of British Psychological Society, Carrygart, 5 – 7 May, 2000]. Proceedings of Brit. Psychol. Soc. – 2001. – 9, № 1. – P. 22.
447. Lopes, P.N. Emotional intelligence, personality, and perceived quality social relationships / P.N. Lopes, P. Salovey, R. Straus // Personality & Individual Differences. – 2003. – 35. – P. 641 – 658.
448. Magai, C. The role of emotions in social and personaliy development: History, theory and research / C. Magai, S.H. McFadden. – New York: Plenum Press, 1995.
449. Malatesta, C.Z. The role of emotions in the development and organization of personality / C.Z. Malatesta // In R.A. Tompson et al. (eds.). Socioemotional development. – Lincoln: Univercity of Nebraska Press, 1990. – P. 1 – 56.
450. Marlowe, H.A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence / H.A. Marlowe // Journal of Educational Psychology. – 1986. – 78. – P. 52 – 58.
451. Matthews, G. Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes / G. Matthews, M. Zeidner // R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). Handbook of emotional intelligence. – New York: Jossey-Bass, 2000. – P. 459 – 489.
452. Matthews, G. Emotional intelligence: Science and myth / G. Matthews, M. Zeidner, R.D. Roberts. – Cambridge, MA: MIT Press, 2004.
453. Mazurkiewicz, J. Wstep do psychofizjologii normalney / J. Mazurkiewicz. – Warszawa: PZWL, 1950. – T. 1.
454. Mazurkiewicz J. Wstep do psychofizjologii normalney/ J. Mazurkiewicz. – Warszawa: PZWL, 1958. – T. 2.
455. Mayer, J.D. How mood influences cognition / J.D. Mayer. In N.E. Sharkey (Ed.) Avances in cognitive science. – Chichester, West Sussex: Ellis Horwood, 1986. – P. 290 – 314.
456. Mayer, J.D. Personality moderates the effects of affect on cognition / J.D. Mayer, P. Salovey. In: J. Fogas & K.Fielder (eds.), Affect, cognition and social behavior. – Toronto: Hogrete, 1988. – P. 87 – 99.
457. Mayer, J.D. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence / J.D. Mayer, M. Di Paolo, P. Salovey // Journal of Personality Assessment. – 1990. – Vol. 54, № 3, 4. – P. 772 – 781.

458. Mayer, J.D.The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. N.Y. – 1993. – P. 433 – 442.
459. Mayer, J.D. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings / J.D. Mayer, P. Salovey // Preventive Psychology, 1995. – 4. – P. 197 – 208.
460. Mayer, J.D. What is emotional intelligence? / J.D. Mayer, P. Salovey // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. – New York: Basic, 1997. – P. 3 – 31.
461. Mayer, J.D. Emotional Intelligence Test / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. CD ROM version. – Needham, MA: Virtual Knowledge, 1997.
462. Mayer, J.D. Describing the person's external environment: Conceptualizing and measuring life space / J.D. Mayer, K.M. Carlsmith, H.E. Chabot // Journal of Research in Personality. – 1998. – 32. – P. 253 – 256.
463. Mayer, J. D. Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot-processing / J.D. Mayer, D.C. Mitchell. In W. Tomic & J. Kingma (Eds). Advances in cognition and educational practice (Volume 5: Conceptual issues in research in intelligence). – Greenwich, CT: JAI Press, 1998. – P. 43 – 75.
464. Mayer, J.D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Intelligence. – 1999. – 27. – P. 267 – 298.
465. Mayer, J.D. Emotion, intelligence, emotional intelligence / J.D. Mayer. In J.P. Forgas (Ed.). The handbook of affect and sjcial cognition. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. – P. 410 – 431.
466. Mayer, J.D. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // R. Bar-On & J. D.A. Parker (Eds.). Handbook of emotional intelligence. – New York: Jossey-Bass, 2000. – P. 92 – 117.
467. Mayer, J.D. Models of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. In R.J. Stenberg (Ed.) Handbook of intelligence. – Cambrige, UK: Cambrige University Press, 2000. – P. 396 – 420.
468. Mayer, J.D. A field guide to emotional intelligence / J.D. Mayer. In Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (Eds). Emotional intelligence in everyday life. – Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2001. – P. 3 – 24.
469. Mayer, J.D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. – Toronto: Multi-Health Systems, 2002. – 110 p.

470. Mayer, J.D. A further consideration of issues of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 249 – 255.
471. Mayer, J.D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 197 – 215.
472. Mayer, J.D. Emotional intelligence: popular or scientific psychology / J.D. Mayer [Electronic resourse]. – 2005. – Mode of access: http: //www.apa.org/monitor/sep99/.
473. Mayer, J.D. A tale of two visions: Can a new view of personality help integrate psychology? / J.D. Mayer // American Psychologist. – 2005. – 60. – P. 294 – 307.
474. Mayer, J.D. Primary divisions of personality and their scientific contributions: From the Trilogy-of-Mind to System Set / J.D. Mayer // Journal for the Theory of Social Behavior. – 31:4 0021-8308. – P. 449 – 477.
475. Mayer, J.D. Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary / J.D. Mayer, J. Ciarrochi. Emotional intelligence in everyday life; J.D. Mayer, J. Ciarrochi (ed.), 2006. – P. 261 – 267.
476. Mayer, J.D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. – Toronto: MHS, 2006. – 110 p.
477. Mayer, J.D. Personality function and personality change / J.D. Mayer // Applying emotional intelligence: Practional guide / J.D. Mayer, J. Ciarrochi (ed.). – N.Y.: Psychology Press, 2007. – P. 125 – 143.
478. Mayer, J.D. The key ingredients of emotional intelligence interventions: similarities and differences / J.D. Mayer, J. Ciarrochi // Applying emotional intelligence: Practional guide / J.D. Mayer, J. Ciarrochi (ed.) – N.Y.: Psychology Press, 2007. – P. 144 – 156.
479. Mayer, J.D. Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // American Psychologist. – 2008. – September. – P. 503 – 517.
480. Mayer, J.D. Human abilities: Emotional Intelligence / J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // Annual Review of Psychology, 2008. – 59:507 – 36.
481. McCrae, R.R. Updating Norman's "adequate taxonomy"; Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires / R.R. McCrae, P.T. Jr. Costa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1985. – 49. – P. 710 – 721.

482. Novicki, S.I. Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children / S.I. Novicki, J. Mitchell // Genetic, Social & General Psychology Monografs. – 1998. – 124. – P. 39 – 59.
483. Oatley, K. Best laid schemes: The psychology of emotion / K. Oatley. – Cambrige: Cambrige University Press, 1992.
484. Oatley, K. Fiction as cognitive and emotional simulation / K. Oatley // Review of General Psychology. – 1999. – 3. – P. 101 – 117.
485. Orme, G. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme / G. Orme, K. Cannon // Intelligence. – 2000. – 8(2). – P. 18 – 25.
486. Orme, G. Emotionally intelligent living / G. Orme. – Carmarthen: Crown House, 2001.
487. Ortony, A. The cognitive structure of emotions / A. Ortony, G.L. Clore, A. Collins. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
488. Palfai, T.R. The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning / T.R. Palfai, P. Salovey // Imagination, Cognition and Personality. – 1994. – 13. – P. 57 – 71.
489. Parker, J.D.A. The relationship between emotional intelligence and alexithymia / J.D.A. Parker, G.J Taylor, R.M. Bagby // Personality and Individual Differences. – 2001. – 30: 107 – 115.
490. Pashina, Albina Kh. Peculiarites of identification of the sound speechs emotional context / Albina Kh. Pashina // Int. J. Psychophisiol. – 1991. – V. 11, № 1. – P. 63.
491. Patterns of social behavior on the playground in 9 to 11 years girls and boys: Relation to teacher perceptions and peer ratings of aggression, withdrawal, and likeability / L. Serbin [et al.]; In C. Hart (ed.) Children on playgrounds: Research perspectives and applications. – Albany: SUNY Press, 1993. – P. 162 – 183.
492. Paulhus, D.L. Measurement and control of response bias / D.L. Paulhus. In J.P. Robinson, P.R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), Measures of personality and social psychological attitudes. – New York: Academic Press / Harcourt Brace Jovanovich, 1991. – P. 17 – 60.
493. Payne, W.L. A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self-integration; relating to fear, pain and desire / W.L. Payne. Dissertation Abstracts International, 47, (01), 203A. – 1986. – (University Microfilms № AAC8605928).

494. Pellitery, J. The relationship between emotional intelligence and ego defence mechanisms / J. Pellitery // J. Psychol. – 2002. – 136, 2. – P. 182 – 184.
495. Petrides, K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence / K.V. Petrides, A. Furnham // Personality and Individual Differences. – 2000. – V. 29. – P. 313 – 320.
496. Petrides, K.V. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established traits taxonomies / K.V. Petrides, A. Furnham // European Journal of Personality. – 2001. – 15. – P. 425 – 448.
497. Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study / N. Eisenberg [et al.] // Developmental Psychology. – 1987. – 23(5). – P. 712 – 718.
498. Psychological assesment of emotional intelligence: A rewiew of self-report and perfomance-based testing / C. MacCann [et al.] // International Journal of Organizatoinal Assesment. – 2003. – 11. – P. 247 – 274.
499. Raad, B.D. The replicability of the Big Five personality dimensions in three word-classes of the Dutch language / B.D. Raad // Eur. J. of Pers. – 1992. – 6, № 1. – P. 15 – 29.
500. Rank, O. Truth and reality / O. Rank. – N.Y.: Norton. (Original Work published 1929).
501. Reykowski, J. Skice z teorii osolowski / J. Reykowski, G. Kochanska. – Warszawa: WP, 1980.
502. Reisman, J.M. Intimacy in same-sex friendships / J.M. Reisman // Sex Roles. – 1990. – 23, № 1 – 2. – P. 65 – 82.
503. Rice, C.L. A quantative study of emotional intelligence and its impact on team performance / C.L. Rice. Unpublished master's thesis. – Pepperdine University, Malibu, USA, 1999.
504. Roberts, R.D. Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for Intelligence? Some New Data and Conclusions / R.D. Roberts, M. Zeidner, G. Mattews // Emotion. – 2001. – Vol. 1, № 3. – P. 196 – 231.
505. Rubin, M.M. Emotional intelligence and its role in multygating aggression: A correlational study of relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents / M.M. Rubin. Unpublished dissertation. – Immaculata College, Immaculata, Pennsylvania, 1999.
506. Saarni, C. Development of emotional competence / C. Saarni. – N.Y.: Guilford Press, 1999.

507. Sackeim, H.A. Lateral asymmetry in intensity of emotional expression / H.A. Sackeim, R.C. Gur // Neuropsychologia. – 1978. – Vol. 16, № 4. – P. 433.
508. Salovey, P. Cognitions about self: Connections feeling states and social behavior / P. Salovey, J. Rodin. In P. Shaver (Ed.) Self, situations, and social behavior: Review of personality and social psychology (Vol. 6). – Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
509. Salovey, P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality, 1990. – 9. – P. 185 – 211.
510. Salovey, P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Personality and Intelligence / Eds. by R.J. Stenberg, P. Ruzgis. – Cambrige, UK: Cambrige University Press, 1994. – P. 303 – 318.
511. Salovey, P. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications / P. Salovey, D.J. Sluyter. – New York: Basic Books, 1997.
512. Salovey, P. Measuring emotional intelligenceas a set of mental abilities with MSCEIT / P. Salovey, J.D. Mayer, P.N. Lopes. In S.J. Lopez & S.R. Snyder (Eds.). Handbook of positive psychology assesment. – Washington D.S.: American Psychological Association, 2001.
513. Salovey, P. The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), The handbook of positive psychology. – New York: Oxford University Press, 2002. – P. 159 – 171.
514. Saurer, M.R. The role of masculine gender role stress in expressivity and ocial support networks factors / M.R. Saurer, R.M. Eisler // Sex roles. – 1990. – V. 23. – P. 261 – 271.
515. Schachter, S. The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional states / S. Schachter // L. Bercowitz (ed.) Advances in experimental social psychology. – N.Y., 1964.
516. Scheier, M.R. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies / M.R. Scheier, C.S. Carver // Health Psychology. – 1985. – 4. – P. 219 – 247.
517. Scherer, K.R. Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures / K.R. Scherer, R. Banse, H.G. Walelott // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2001. – 32. – P. 76 – 92.
518. Schutte, N.S. Emotional intelligence and task performance / N.S. Schutte, E. Schuettpelz, J.M. Malouff // Imagination, Cognition & Personality. – 2000. – 20(4). – P. 347 – 354.
519. Sensitivity to nonverbal communication: The PONS Test / R. Rosenthal [et al.]. – Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1979.

520. Sherer, K.R. Vocal affect expression: A review and a model for future research / K.R. Sherer // Psychol. Bull. – 1986. – № 99. – P. 143 – 165.
521. Sidman, J. Empathy and helping behavior in college students / J. Sidman // Diss. Abstracts. – 1969. – V. 29(10-B).
522. Sifneos, P.E. Problems of psychotherapy of patients with alexithymic characteristics and physical disease / P.E. Sifneos // Psychother. Psychosom. – 1975; 26:65 70.
523. Siegel, S. Interpersonal perceptions and consequences of depressive-significant other relations: A naturalistic study of college roommates / S. Siegel, L. Alloy // Journal of Abnormal Psychology. – 1990. – 99. – P. 361 – 373.
524. Singer, J.L. Private experience and public action: The study of ongoing cosious thought / J.L. Singer. In Aronoff & A.I. Rabin & R.A. Zucker (Eds.) The emergence of personality. – N.Y.: Springer, 1987. – P. 105 – 146.
525. Snell, W.E. Development and validation of the Masculine Behavior Scale: a measure of behavior stereotypically attributed to males vs. females / W.E. Snell // Sex roles. – 1989. – V. 21. – P. 749 – 767.
526. Spearman, C. "General intelligence" objectively determined and measured / C. Spearman // American Journal of Psychology. – 1904. – 15. – P. 201 – 293.
527. Spearman, C. The ability of man / C. Spearman. – N.Y.: Macmillan, 1927.
528. Stapley, J. Beyond depression: Gender differences in normal adolescents, emotional experiences / J. Stapley, J.M. Haviland // Sex roles. – 1989. – V. 20. – P. 295 – 308.
529. Sternberg, R.J. Practical modes of knowing / R.J. Sternberg, D.R. Caruso. In E. Eisner (Ed.), Eighty-fourth Year-hook of the National Society for the Study of Education (Part П). – Chicago: University of Chicago Press, 1985. – P. 133 – 158.
530. Sternberg, R.J. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication / R.J. Sternberg, C. Smith // Social Cognition. – 1985. – 3. – P. 168 – 192.
531. Sternberg, R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence / R.J. Sternberg. – New York: Penguin Hooks, 1988.
532. Sternberg, R.J. Costs of expertise / R.J. Sternberg. In K.A. Ericsson (Ed.), The road to excellence. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.
533. Stenberg, R.J. Intelligence and creativity / R.J. Sternberg, L.A. O'Hara. In R.J. Stenberg (Ed.) Handbook of intelligence. – N.Y.: Cambrige University Press, 2000. – P. 611 – 630.

534. Stoppard, J.M. Gender, context and expression of positive emotion / J.M. Stoppard, C.D. Gunn Grushy // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1993. – 19. – P. 143 – 150.
535. Swift, D. The relation of emotional intelligence, hostility, and anger to hetero-sexual male intimate partner violence. Unpublished doctoral dissertation / D. Swift. – N.Y.: New York University, 2001.
536. Tavris, C. The mismeasure of women / C. Tavris. – N.Y.: Simon and Schuster, 1992.
537. Taylor, G.J. Toward the development of a new self-report alexithymia scale / G.J. Taylor, D. Ryan, R.M. Bagby // Psychother. Psychosom. – 1985. – 44:191.
538. Taylor, G.J. Emotional intelligence and emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis / G.J. Taylor, J.D. Parker, R.M. Bagby // Journal of the American Academy of Psychoanalysis. – 1999. – 27. – P. 339 – 354.
539. Taylor, G.J. Low emotional intelligence and mental illness / G.J. Taylor. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry. – Philadelphia: Taylor & Francis, 2001. – P. 67 – 81.
540. The achievement motive / D. C. McClelland [et al.]. – New York: Appieton-Century-Crofts, 1953.
541. The Key to Our Emotions. By: R. Epstein [Electronic resourse]. – 2005. – Mode of access: http://cmc.psychologytoday.com/ articles.
542. The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion / R.D. Lane [et al.] // Journal of Personality Assessment. – 1990. – 55. – P. 124 – 134.
543. Testing common sense / R.J. Sternberg [et al.] // American Psychologist. – 1995. – 50. – P. 912 – 927.
544. Trinidad, D.R. The assotiation between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use / D.R. Trinidad, C.A. Jonson // Personality Individual Differences. – 2002. – 32. – P. 95 – 105.
545. Uttal, W.R. The New Phrenology: The Limits of Localizing Cognitive Processes in the Brain / W.R. Uttal. – Cambridge, MA: MIT Press, 2001. – 255 p.
546. Van Ghent, D. The English novel: Form and function / D. Van Ghent. – New York: Harper and Row, 1953.
547. Wagner, R.K. Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge / R.K. Wagner, R.J. Sternberg // Journal of Personality and Social Psychology. – 1985. – 50. – P. 737 – 743.

548. Wang, D. Excuse-making fnd blaming as a function of internal-external locus of control / D. Wang, N.H. Anderson // Eur. Psychol. – 1994. – V. 24, № 2. – P. 259 – 302.
549. Wechsler, D. Non-intellective factors in general intellect / D. Wechsler // Psychological Bulletin. – 1940. – 37. – P. 444 – 445. Reprinted in Journal of Abnormal Social Psychology. – 1943. – 38. – P. 101 – 103.
550. Wechsler, D. Wechsler intelligence Scale for Children / D. Wechsler. – N.Y.: Psychological Corporation, 1949.
551. Wechsler, D. The measurement and appraisal of adult intelligence / D. Wechsler. (4th ed.). – Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company, 1958.
552. Wechsler, D. WAIS III: Wechsler Adult Intelligence Scale / D. Wechsler. – 3rd ed. – San Antonio, TX: The Psychological Corporation, 1997.
553. Wispe, L. The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a world is needed / L. Wispe // Journ. of Personality and Soc. Psychol. – 1986. – V. 50. – P. 314 – 321.
554. Woodworth, R.S. Psychology / R.S. Woodworth. – 4th Edition, Henry Holt. – New York, 1940.
555. Zeidner, M. Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an «elusive» intelligence / M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts // Emotion. – 2001. – P. 265 – 275.
556. Zeidner, M. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model / M. Zeidner [et al.] // Human Development. – 2003. – 46. – P. 69 – 96.
557. Zhonggeng, Ch. The relationship between extraversion and overly inclusive thinking in normal Chinese subjects / Ch. Zhonggeng, Yan Wank // Int. J. Ment. Health. – 1991. – V. 20, № 1. – P. 48 – 55.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

МЕТОДИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Таблица П.1.1

Краткая характеристика
наиболее известных зарубежных методик диагностики эмоционального интеллекта

Название методики и её авторы	Подход к измерению	Измеряемые характеристики	Рекомендации *«Six seconds»*[1] по применению
Многофакторная шкала ЭИ – **MEIS** (J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso)	Измерение способностей	Восприятие эмоций; эмоциональное содействие; эмоциональное понимание; эмоциональное управление	Для тех, кто «на самом деле хочет понять, как они обрабатывают эмоции»
EQ-i (P. Bar-On)	Самоотчёт	Внутриличностные переменные; межличностные переменные; регуляция стресса; адаптивность; общее настроение	Рекомендуется, чтобы «помочь людям понять своё поведение и выявить определённые тенденции в группах (например, какие умения помогают людям достичь успеха в работе?)»
ECI – Emotional Competence Inventory (R. Boyatzis, D. Goleman at al.)	Оценка экспертов (информантов)	Самосознание; социальное осознание; самоуправление; социальные навыки	Для профессионального и личностного развития
EQ-Map (R. Cooper)	Самоотчёт	Актуальное окружение; эмоциональная грамотность; эмоциональная компетентность; эмоциональные ценности и позиции; EQ-результаты	Для тех, кто «заинтересован в развитии способностей, и для рабочих групп, находящихся в поиске наиболее эффективных путей для совместной работы»

[1] Благотворительная организация в США, которая занимается обучением, публикует информацию и сведения о семинарах и конференциях по проблеме изучения эмоционального интеллекта.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА» (ОПРОСНИК EQ)[2]

Методика предложена Н. Холлом для выявления способностей понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

1) эмоциональная осведомленность;

2) управление своими эмоциями (скорее, это эмоциональная отходчивость; эмоциональная неригидность);

3) самомотивация (скорее, это как раз произвольное управление своими эмоциями; исключая пункт 14 в тексте опросника);

4) эмпатия;

5) распознавание эмоций других людей (скорее, это умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Тест явно нуждается в доработке, хотя основа его может быть использована для создания новой его модификации.

Инструкция

Вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения исходя из оценки ваших ответов:

Полностью не согласен – (–3 балла);
В основном не согласен – (–2 балла);
Отчасти не согласен – (–1 балл);
Отчасти согласен – (+1 балл);
В основном согласен – (+2 балла);
Полностью согласен – (+3 балла).

Текст опросника

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания, как поступать в жизни.

2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.

3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.

4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.

5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.

[2] Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633 – 634.

6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, таких как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.

7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.

8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.

9. Я способен выслушивать проблемы других людей.

10. Я не зацикливаюсь на отрицательных эмоциях.

11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.

12. Я могу действовать успокаивающе на других людей.

13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.

14. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.

15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.

16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.

17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.

18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.

19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».

20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.

21. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.

22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.

23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.

26. Я способен улучшить настроение других людей.

27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.

28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Ключ для диагностики

Шкала «Эмоциональная осведомленность» – пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управление своими эмоциями» – пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивация» – пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Эмпатия» – пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Распознавание эмоций других людей» – пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Подсчет результатов

По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа («+» или «–»). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Уровень парциального интеллекта в соответствии со знаком результатов[3]:

- 14 и более – высокий;
- 8 – 13 – средний;
- 7 и менее – низкий.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта с учётом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

- 70 и более – высокий;
- 40 – 69 – средний;
- 39 и менее – низкий.

[3] Диагностика управленческих способностей (сборник тестов и диагностических методик для руководителей): учеб-метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Романчик. – Минск: РИВШ, 2004. – 178 с.

Опросник ЭмИн Д.В. Люсина[4]

Опросник ЭмИн состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырёхбалльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен). Эти утверждения объединяются в пять субшкал, которые в свою очередь объединяются в четыре шкалы более общего порядка (табл. П.1.2).

Таблица П.1.2

Структура опросника ЭмИн

	МЭИ: межличностный ЭИ	**ВЭИ**: внутриличностный ЭИ
ПЭ: понимание эмоций	**МП**: понимание чужих эмоций	**ВП**: понимание своих эмоций
УЭ: управление эмоциями	**МУ**: управление чужими эмоциями	**ВУ**: управление своими эмоциями **ВЭ**: контроль экспрессии

Описание основных шкал и субшкал опросника ЭмИн

Шкала МЭИ (межличностный ЭИ). Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

Шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Шкала ПЭ (понимание эмоций). Способность к пониманию своих и чужих эмоций.

Шкала УЭ (управление эмоциями). Способность к управлению своими и чужими эмоциями.

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

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

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

[4] Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3 – 22.

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

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

Для подсчёта баллов ответы испытуемых кодируются по схеме.

Утверждение с прямым ключом: «совсем не согласен» – 0; «скорее не согласен» – 1; «скорее согласен» – 2; «полностью согласен» – 3;

Утверждение с обратным ключом: «совсем не согласен» – 3; «скорее не согласен» – 2; «скорее согласен» – 1; «полностью согласен» – 0.

Значения по шкалам МЭИ и ВЭИ получаются путём простого суммирования соответствующих субшкал:

МЭИ = МП + МУ;

ВЭИ = ВП + ВУ + ВЭ.

Другой способ суммирования субшкал даёт ещё две шкалы – ПЭ и УЭ:

ПЭ = МП + ВП;

УЭ = МУ + ВУ + ВЭ.

Текст опросника ЭмИн

Таблица П.1.3

№	Утверждение	Субшкала	Ключ
1.	Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть	МП	+
2.	Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения	МУ	–
3.	Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица	МП	+
4.	Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение	ВУ	+
5.	У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника	МУ	–
6.	Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю	ВЭ	–
7.	Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди	ВП	+
8.	Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться	ВП	–
9.	Я умею улучшить настроение окружающих	МУ	+
10.	Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую	ВЭ	–
11.	Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов	МП	+
12.	В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки	ВУ	–
13.	Я легко понимаю мимику и жесты других людей	МП	+
14.	Когда я злюсь, я знаю, почему	ВП	+

Окончание таблицы П.1.3

№	Утверждение	Субшкала	Ключ
15.	Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации	МУ	+
16.	Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком	ВЭ	–
17.	Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии	МУ	+
18.	Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим	ВП	–
19.	Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть	ВЭ	+
20.	Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние	МП	+
21.	Я контролирую выражение чувств на своем лице	ВЭ	+
22.	Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство	ВП	–
23.	В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций	ВЭ	+
24.	Если надо, я могу разозлить человека	МУ	+
25.	Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние	ВУ	+
26.	Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю	ВП	+
27.	Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это	МП	+
28.	Я знаю, как успокоиться, если я разозлился	ВУ	+
29.	Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса	МП	+
30.	Я не умею управлять эмоциями других людей	МУ	–
31.	Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда	ВП	–
32.	Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые	МП	+
33.	Мне трудно справляться с плохим настроением	ВУ	–
34.	Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает	МП	+
35.	Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям	ВП	–
36.	Мне удаётся поддержать людей, которые делятся со мной своими переживаниями	МУ	+
37.	Я умею контролировать свои эмоции	ВУ	+
38.	Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно	МП	–
39.	По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую	ВЭ	–
40.	Если близкий человек плачет, я теряюсь	МУ	–
41.	Мне бывает весело или грустно без всякой причины	ВП	–
42.	Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей	МП	–
43.	Я не умею преодолевать страх	ВУ	–
44.	Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает	МУ	–
45.	У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить	ВП	–
46.	Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются	МП	–

Бланк для ответов

Пол_____ Возраст_____ Род занятий (профиль учёбы)_____

Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и ставьте (+) или (✓) в той графе, которая лучше всего отражает Ваше мнение.

№ утверждения	Совсем не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен	№ утверждения	Совсем не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ (М.А. Манойлова, 2004)

Эмоциональный интеллект понимается М.А. Манойловой как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта выделяется два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми). Автор данной методики рассматривает ЭИ как интегративное понятие, состоящее из эмоции, интеллекта и воли. В этом случае воля выступает в качестве средства подчинения эмоционального интеллектуальному. Эмоциональный интеллект описывается как регуляция внутренней и внешней психической деятельности человека. Эмоциональный интеллект – способность эмоционального понимания, познания своих состояний и партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно поставленной цели, регулируя внутренние состояния (желания, потребности); связано с переживанием значимости действующих на партнеров по общению явлений и ситуаций.

Эмоциональный интеллект – это субъективная характеристика личности.

Цель ЭИ – трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субьекта.

Средства ЭИ: внутреннего аспекта – эмоциональный потенциал личности (накапливается с опытом); внешнего аспекта – операции реализации «технической» стороны (развиваются в тренинге, акмеупражнениях).

Процесс ЭИ – осознание своего внутреннего состояния и партнера по общению, отражение внешнего эмоционального состояния другого человека.

Результат ЭИ – психические новообразования личности.

В модели ЭИ нет иерархической зависимости, все формы интегративно проявляются на всех уровнях профессиональной деятельности в неразрывном слиянии и взаимодействии. Эмоциональный интеллект считается высокоразвитым при условии, что все его формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Разработанная методика диагностики ЭИ представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов-утверждений. Обследуемому предлагается оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-балльной шкале. Опросник содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня ЭИ, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ.

Инструкция

Прочитайте внимательно представленные ниже 40 утверждений и оцените их по пятибалльной шкале. Каждому утверждению присваивайте балл, который больше всего подходит лично Вам, по следующей шкале: 5 – всегда; 4 – чаще всего; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда.

1. Я четко осознаю свои чувства и эмоции.
2. В моих публичных выступлениях отсутствуют эмоции.
3. Мое спонтанное поведение не мешает мне достигать намеченной цели.
4. В конфликтных ситуациях я скрываю свои эмоции, чувства.
5. Я внимательно выслушиваю партнеров по общению.
6. Принимать решение в конфликтной ситуации необходимо сразу.
7. Я стараюсь меньше влиять на поступки и чувства других людей.
8. Я предпочитаю контролировать людей.
9. Я в равной степени осознаю свою ранимость и свою силу.
10. Мне важно мнение людей, если я дал волю чувствам.
11. Мне удается контролировать свои чувства, даже когда я сердит или расстроен.
12. При общении с начальством я теряюсь и думаю только о том, чтобы поскорее закончился разговор.
13. Я сосредоточен на чувствах других.
14. Разногласия я стараюсь устранять сразу, как их обнаружил.
15. Я позволяю другим взять на себя мою роль руководителя и при этом их не контролирую.
16. Мне свойственно использовать власть, принадлежащую по должности.
17. Мне удается скрывать неприязнь к плохому человеку.
18. В общении с коллегами я могу думать о чем-то своем.
19. Во всех ситуациях я открыто выражаю свои чувства.
20. Поломка телевизора (бытовой техники) может заставить меня растеряться, впасть в отчаяние.
21. Я общаюсь с другими так, чтобы они гордились своими успехами.
22. Я не обращаю внимания на психологические состояния коллег при достижении общих целей.
23. Я помогаю другим лучше понять себя.
24. В общении я сосредоточиваюсь на цели, а не на чувствах.
25. Я легко выражаю симпатию к другому человеку.
26. Близкие люди одергивают меня: расслабься.
27. Я свободно выражаю свои чувства.
28. Я ощущаю неуверенность в общении с людьми.

29. Я понимаю чужие чувства, даже если дискуссия проходит на повышенных тонах.

30. Мне безразличны чувства других, возникающие в ходе совместной работы.

31. Я подбадриваю других, чтобы они делали работу лучше.

32. Мне сложно высказаться прямо о мешающем мне поведении другого человека.

33. Я доверяю своим чувствам при принятии серьезных решений.

34. Мне трудно смотреть прямо в глаза малознакомому человеку.

35. Я искренен, когда говорю о своих чувствах и намерениях с другими.

36. Когда я выражаю партнеру эмоциональную поддержку, он этого не воспринимает, не чувствует.

37. Мне важно, какие чувства и эмоции привели к конфликту.

38. Мне все равно, что чувствует неприятный мне человек.

39. Своей позой, глазами, интонацией я показываю свое отношение к другому человеку.

40. Мне сложно вести критический разговор, чтобы собеседник не обиделся, принял критику.

Ключ

Шкалы	Вопросы	Ответы на вопросы				
		Всегда	Чаще всего	Иногда	Редко	Никогда
I	*Прямые:* 1, 9, 17, 25, 33	5	4	3	2	1
	Обратные: 2, 10, 18, 26, 34	5	4	3	2	1
II	*Прямые* 3, 11, 19, 27, 35	5	4	3	2	1
	Обратные 4, 12, 20, 28, 36	5	4	3	2	1
III	*Прямые* 5, 13, 21, 29, 37	5	4	3	2	1
	Обратные 6, 14, 22, 30, 38	5	4	3	2	1
IV	*Прямые* 7, 15, 23, 31, 39	5	4	3	2	1
	Обратные 8, 16, 24, 32, 40	5	4	3	2	1

Обработка результатов

В соответствии с ключом рассчитывается сумма балов по «прямым» и «обратным» вопросам. Затем для каждой шкалы рассчитывается индекс по формуле: *A – B*, где *A* – сумма баллов по «прямым» вопросам; *B* – по «обратным». Иными словами, из суммы баллов по «прямым» вопросам необходимо вычесть сумму баллов по «обратным» вопросам.

Интегральные индексы:

1. *Внутриличностный аспект эмоционального интеллекта* (способность к осознанию и принятию своих чувств, самоконтроль): сумма баллов по 1 и 2 шкалам.

2. *Межличностный аспект эмоционального интеллекта* (способность к распознаванию, пониманию и изменению эмоциональных состояний других людей): сумма баллов по 3 и 4 шкалам.

3. *Интегральный показатель эмоционального интеллекта:* сумма баллов по всем шкалам опросника. Диапазон баллов по каждой шкале: min – минус 20 баллов; max – плюс 20 баллов.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ШКАЛ ОПРОСНИКА МЭИ:

1. Интегральный показатель

Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает отсутствие или незначительное различие в иерархической зависимости отдельных компонентов, все формы интегративно проявляются на всех уровнях. Эмоциональный интеллект считается высокоразвитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Средний уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта и низким уровнем развития других его компонентов. Средний уровень предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта.

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта представлен низкими количественными результатами диагностики и характеризуется отсутствием мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, во взаимодействии и общении. Эмоциональный интеллект можно развить в любом возрасте.

2. Внутриличностный аспект

Шкала 1. Осознание своих чувств и эмоций

Высокие показатели. Развитое эмоциональное самосознание, способность жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями, хорошее понимание роли чувств в работе и в общении. Адекватная осведомленность об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности, что является важным критерием продуктивности деятельности.

Высокая потребность в познании самого себя. Высокая адекватная самооценка психолого-педагогических знаний, осознание своих способностей, высокая самооценка восприятия себя со стороны партнеров по взаимодействию и того, как респондент выглядит в глазах окружающих. Развитая рефлексия – процесс зеркального взаимоотображения субъектов, содержанием которого является воспроизведение, воссоздание особенностей партнеров по общению. 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 собственной души.

Развитая интуиция. Активность и гибкость как личностные особенности эмоциональной сферы помогают быстро отзываться на окружающие события, сравнительно легко находить верное решение в проблемной ситуации.

Самонаблюдение играет важную роль в развитии самосознания и самоконтроля своих эмоциональных состояний и чувств.

Осознание и понимание собственных чувств и эмоций, то есть развитость внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, происходит за счет усиления внимания к своему духовному миру. Духовное взаимодействие есть высший уровень гуманистического, доверительного общения внутренне конгруэнтных партнеров.

Низкие показатели. Низкая способность к пониманию роли собственных чувств в деятельности и в общении. Недостаточная осведомленность об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности.

Невыраженная потребность в познании самого себя. Заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Низкий уровень рефлексии и понимания мыслей, чувств другого человека; конфликты и разногласия зачастую связаны с непониманием причин поведения другого, неумением понять его

точку зрения. Отсутствие склонности к самонаблюдению. Недостаточная опора на интуицию в деятельности и общении, пассивность, ригидность коммуникации. Трудности в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием. Невысокий интерес к собственному внутреннему миру, духовному развитию.

Шкала 2. Управление своими чувствами и эмоциями

Высокие показатели. Развитая 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.

Высокий уровень развития толерантности предполагает осознание человеком необходимости позитивного отношения к себе, осознание толерантной и интолерантной составляющих самого себя.

Развитое умение управлять собой, высокая наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные эмоциональные особенности партнеров по общению.

Высокий уровень развития управления своими чувствами и эмоциями, позитивное мышление, которое характеризуется единством позитивных эмоций и управлением поиском решения задач в профессиональной сфере. Позитивное мышление является показателем оптимистичного понимания мира, других людей и самого себя.

Низкие показатели. Низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; эмоции часто мешают достижению цели. Низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и чувств других людей. Нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образу жизни. Низкая наблюдательность в общении. Отсутствие установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, жизни в целом.

3. Межличностный аспект

Шкала 3. Осознание чувств и эмоций других людей

Высокие показатели. Способность легко распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению; способность понять позицию, представить мир глазами другого человека. Достаточно хорошо развит механизм идентификации, для которой необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека.

Сопереживание – уподобление эмоциональному состоянию партнеров по общению и взаимодействию – выражается в гуманном отношении к другим. Высокий уровень межличностной симпатии как одобрительного эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию проявляется в приветливости, восхищении, 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 развито умение приписывать эмоциональную окраску ситуации, настраиваясь на те или иные переживания партнера по взаимодействию.

Способность позитивно влиять на результативность процесса общения, что служит источником самосовершенствования и саморазвития личностей, вовлеченных в конфликтную ситуацию, способствует поиску продуктивных решений проблем.

Высокий уровень развития осознания чужих чувств и эмоций является показателем целостного восприятия других людей, то есть создания образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого.

Шкала 4. Управление чувствами и эмоциями других людей

Высокие показатели. Высокий уровень развития умения управлять состоянием партнера подразумевает осуществление совокупности гуманистических индивидуализированных воздействий, направленных на предотвращение неблагоприятных состояний реципиента. Управление состоянием происходит в целях предупреждения снижения работоспособности и сохранения здоровья путем нормализации функционального состояния партнера по общению. Умение принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого. Высокоразвитая способность к проникновению во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется непредвзятостью и беспристрастным отношением к окружающим. Объективность характеризует человека как уверенного в своих силах. Высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации, способность к достижению хорошего психологического климата в коллективе. Способности предвидеть развитие событий, результаты деятельности и подготовиться к реакции своего организма на некое событие до его наступления, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния повлиять на партнера по общению.

Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника (М.А. Нгуен)

В инструментарий для диагностики включены анкета для воспитателей и родителей и набор диагностических методик для детей.

Вопросы анкеты направлены на оценку эмоциональной отзывчивости детей, их способности переживать значимые для них события и сопереживать окружающим людям.

Анкета для родителей и воспитателей

	Вопросы	***Ответы***	
		Да	***Нет***
1.	Ребёнок вежлив в общении с вами и другими взрослыми?		
2.	Терпим к вашим замечаниям и замечаниям других взрослых?		
3.	Принимает участие в домашних делах (в делах детского сада)?		
4.	Помогает своим друзьям?		
5.	Поддерживает друзей, у которых случаются неприятности?		
6.	Признаёт свою вину, если совершил нежелательные поступки?		
7.	Обращает внимание на эмоциональное состояние окружающих?		
8.	Выполняет поручения взрослых?		
9.	Точно передаёт информацию, полученную от других людей?		
10.	Выражает собственное мнение о поступках окружающих и их взаимоотношениях?		

Анкеты анализируются психологом, и поскольку ответы могут быть противоречивыми, «эмоциональный портрет» ребёнка составляется после обсуждения с другими педагогами.

Диагностические методики помогают выявить эмоциональную ориентацию детей (на мир вещей или на мир людей, на себя или на другого человека), а также способы адекватного решения возникающих проблем с опорой на эту ориентацию.

Для диагностики эмоционального интеллекта используются следующие методики: «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций», «Три желания» и «Что – почему – как».

Структура методик, оценочные шкалы и обработка результатов основывались на идеях зарубежных и российских исследователей *(З. Фрейд, А. Пейн, Р.Р. Калинина, Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)*.

Теоретико-методологическую основу психодиагностического исследования составили положения проективной психологии и арт-терапии дошкольников *(Л.С. Выготский, В. Вульф, Дж. Дилео, П. Пиотровска, М. Прудомью, Х. Рид, К. Риччи, Г. Сперинг, Х. Энг)*, согласно которым в детских рисунках прослеживаются определённые закономерности:

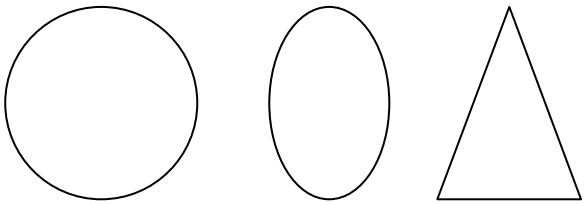
- ребёнок рисует то, что для него важно, о существовании чего он знает и помнит, а не то, что видит на самом деле;
- ребёнок рисует не предмет сам по себе, а своё представление о предмете;
- детский рисунок отражает внутренний мир ребёнка, его переживания, и главное – то бессознательное, что невозможно исследовать с помощью словесных методик и тестов;
- во время рисования задействована не только интеллектуальная сфера ребёнка, но и эмоциональная.

Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»

Цель – выявить эмоциональную ориентацию ребёнка – на мир вещей или на мир людей.

Инструкция

Психолог предлагает детям за 15 минут добавить (дорисовать) к представленным фигурам любые детали, чтобы получились рисунки со смыслом.



Обработка результатов

- 0 баллов – дорисовка отсутствует; изображён предмет или животное;
- 1 балл – изображено человеческое лицо;
- 2 балла – изображён человек (выражено его эмоциональное состояние или он дан в движении).

Уровень развития эмоционального интеллекта:

- ***низкий*:** 0 баллов;
- ***средний*:** 1 – 2 балла;
- ***высокий*:** 3 – 6 баллов.

Проективная методика «Три желания»

Цель – выявить эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Инструкция

Психолог говорит детям: «Представьте, что золотая рыбка может выполнить три ваших желания. Что бы вы пожелали? Нарисуйте!».

Обработка результатов

- 0 баллов – рисунок отсутствует;
- 1 балл – рисунок связан с желанием «для себя»;
- 2 балла – рисунок связан с желанием «для других людей».

Уровень развития эмоционального интеллекта:

- ***низкий*:** 0 – 3 балла;
- ***средний*:** 4 балла;
- ***высокий*:** 5 – 6 баллов.

По окончании рисования с детьми была проведена беседа. Выяснилось, что для детей этого возраста характерны одинаковые желания: «Учиться в школе на “отлично”»; «Чтобы мы переехали на новую квартиру». Почти все девочки хотят приобрести вещи лично для себя (серьги, куклу, часы, ролики, котёнка и т.д.). Интересен диалог психолога с мальчиком, который показывает высокий уровень развития эмоционального интеллекта:

– Первое моё желание – чтобы у мамы был мешок денег.

– Почему? Ей не хватает денег?

– Да, и поэтому она много работает.

– А второе желание?

– Чтобы у папы был мешок денег.

– Почему? Ему тоже не хватает денег, и он тоже много работает?

– Да.

– И третье желание?

– Ну, чтобы у меня тоже был мешок денег.

– А зачем тебе деньги?

– Я бы хотел купить сотовые телефоны двоюродным сестре и брату.

– Для чего им нужны сотовые телефоны?

– Они уже взрослые и встречаются со своими любимыми. Я думаю, что им трудно без сотовых телефонов.

– Я смотрю, у тебя ничего для себя не осталось, даже своих денег. Ты вообще чего-нибудь желаешь для самого себя?

– Да, я бы хотел для себя приобрести компьютер. Но я думаю, что после того, как куплю сестре и брату телефоны, у меня останется мало денег. Не хватит.

Методика «Что – почему – как»

Цель – выявить степень готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём.

Инструкция

Воспитатель говорит детям: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Ваша задача – слушать внимательно, а потом ответить на мои вопросы».

Текст для девочек:

«Меня зовут Аня. Я учусь в первом классе. У меня есть старшая сестра Таня. Однажды мы ехали на машине и попали в аварию. Мы были легко ранены. У Тани была сломана правая рука, но она скоро зажила. А у меня на лице была глубокая царапина, и через месяц остался шрам. Шрам небольшой, но все ребята в школе его замечают, особенно мальчик по имени Вова. Вова – заводила среди ребят. И вы знаете, он и его друзья стали надо мной смеяться. Мне было очень обидно. Я даже не хотела больше ходить в школу. Таня узнала об этом.

На днях я всё-таки, как обычно, пошла в школу с Таней. Около входа стоял Вова с друзьями. Увидев меня, они начали о чём-то шептаться и смеяться. Моя сестра сразу подошла к ним и что-то сказала Вове. Я стояла далеко от них, поэтому ничего не слышала. Я только знаю, что именно после разговора с Таней Вова и его друзья перестали надо мной смеяться.

Я горжусь тем, что я – младшая сестра Тани, и тем, что у меня есть старшая сестра, которая всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Таня сказала Вове и ребятам. Как вы думаете, что она им сказала?»

Текст для мальчиков:

«Меня зовут Антон. У меня есть старший брат Юра. Недавно я начал учиться кататься на велосипеде. Первое время я часто падал, и соседские мальчики надо мной смеялись. Мне было очень обидно. Я даже хотел забросить велосипед. Но Юра решил мне помочь.

В один прекрасный день мы с Юрой вышли во двор с велосипедом. Там нас увидели ребята. Они начали о чём-то шептаться и смеяться. Мой старший брат сразу подошёл к ним и что-то сказал. Я стоял далеко от них, поэтому ничего не слышал. Я только знаю, что именно после разговора с Юрой мальчики перестали надо мной смеяться.

Я горжусь тем, что я – младший брат Юры, и тем, что у меня есть старший брат, который всегда мне поможет. Но я до сих пор не знаю, что же Юра сказал ребятам. Как вы думаете, что он им сказал?»

Обработка результатов

Ребёнок, отвечая на вопросы психолога, должен решить определённую проблему, связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуаций и пониманием эмоциональных состояний других людей.

Ответы оцениваются по трёхбалльной шкале (в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера).

Что Таня (Юра) сказала (сказал) ребятам?

- 0 баллов – ребёнок не отвечает или даёт такие варианты ответа: «Не смейтесь», «Что вы делаете?», «Как вам не стыдно»;
- 1 балл – «Старшая сестра (старший брат) угрожала (угрожал) ребятам;
- 2 балла – конструктивное решение проблемы.

Варианты конструктивного решения:

- старшая сестра (старший брат) просит ребят оставить младшую сестру (младшего брата) в покое, иначе она (он) пожалуется учителям и родителям;
- старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам, что так делать нельзя, что это плохо;
- старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам проблему своей младшей сестры (своего младшего брата) и настаивает на том, чтобы ребята прекратили над ней (над ним) смеяться.

«Почему Таня (Юра) так поступила (поступил)?»

- 0 баллов – ребёнок не понимает вопроса;
- 1 балл – «Чтобы не смеялись»; «Чтобы не обижали»;
- 2 балла – «Люди чувствуют себя плохо, если над ними смеются».

Как бы ты поступил(а) в такой ситуации?

- 0 баллов – ответ отсутствует;
- 1 балл – «Надо попросить взрослых поговорить с обидчиками»;
- 2 балла – ребёнок сам принимает решение, опираясь на свои чувства – чувства обиженного человека.

Уровни развития эмоционального интеллекта:

- ***низкий*:** 0 – 2 балла;
- ***средний*:** 3 – 4 балла;
- ***высокий*:** 5 – 6 баллов.

ОПРОСНИК ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

(ИЗ КНИГИ Д. РАЙБАКА «КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАБОТЕ»)

Инструкция

Каждому утверждению присваивайте балл, который больше всего подходит Вашей действительности. Шкала оценки: 5 – всегда; 4 – обычно (чаще всего); 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда.

1. Я предпочитаю держать людей под контролем и не позволяю им «прыгать высоко».
2. Я дорожу своей профессиональной объективностью.
3. Я готов переложить на других ответственность за ошибки.
4. Я стараюсь избегать влияния на других и уговоров.
5. На каждую проблему я реагирую гневно.
6. Я стараюсь не заниматься шероховатостями и разногласиями, так как верю, что они «рассосутся» без моего участия.
7. Я стараюсь не реагировать эмоционально, когда другие показывают свои чувства.
8. Когда я сердит, я это выражаю.
9. Я отделяю свою жизненную философию (касающуюся меня как личности) от моего подхода к бизнесу.
10. Я открыто обсуждаю свои чувства с другими.
11. Я предпочитаю общий подход подробностям и специфике.
12. Я сосредоточен на главных вопросах, позволяя другим заботиться о деталях.
13. Я избегаю проблемы в надежде, что со временем они решатся без меня.
14. Я делегирую проблемы первой очередности.
15. Я стараюсь, чтобы ни в одном моем публичном выступлении не звучали эмоции и чувства.
16. Я стараюсь «держать карты в руке так, чтобы никто не мог заглянуть».
17. Я слушаю других, когда они хотят что-то сказать.
18. Я сосредоточен на чувствах других.
19. Оценивая других, я учитываю их поведение в прошлом.
20. Я стараюсь, чтобы на меня не слишком влияли чувства других, когда я выслушиваю конфликтующие стороны.
21. Я хочу делать хорошие вещи для других.

22. Я чувствую, что мое спонтанное поведение мешает мне выполнять руководящую роль.

23. Я уверен в своих способностях.

24. Я склоняю других к тому, чтобы брать на себя больше риска.

25. Мне присуще использовать власть, принадлежащую мне по праву руководителя.

26. Я открыто обсуждаю с другими свою личную жизненную философию.

27. Когда я приступаю к разбору проблемных ситуаций, внутреннее спокойствие и сдержанность для меня важны больше, чем спонтанность.

28. Я получаю удовольствие от того, что умею влиять на других и уговаривать других.

29. Борьбу с конфликтами и проблемами надо начинать сразу.

30. Я обращаю внимание на разногласия, и стараюсь заняться ими сразу после того, как я их обнаружил.

31. В кризисных ситуациях я прячу все отрицательные эмоции.

32. Я люблю вызывать других на дискуссию, но при этом я корректен и знаю меру.

33. Я предлагаю свою помощь всегда, когда это возможно, один на один и при людях.

34. Мне удается контролировать свои чувства, когда я сердитый или агрессивный.

35. Я чувствую грань дозволенного при общении с другими и не перехожу ее.

36. Я общаюсь с другими так, чтобы они гордились своим уникальным вкладом в общее дело.

37. Я стараюсь не вмешиваться и не принимать какую-либо позицию, если вокруг меня происходит что-то, в чем я не принимал участие с начала.

38. Я готов делиться своим личным мнением и ощущением.

39. Во всех ситуациях я прямой и открытый.

40. Я позволяю другим взять на себя руководящую роль и при этом я их не контролирую.

41. Я стараюсь учитывать все мнения, даже противоположные.

42. Я открыт и готов рассматривать идеи своих оппонентов.

43. Я сосредоточен на самых главных составляющих проблемы.

44. Я готов взять на себя личную ответственность, если дело кончилось провалом.

45. Я прямо обсуждаю с персоналом и волнующие факты, которые оцениваются неоднозначно.

46. Когда мне нужна важная информация, я могу сделать исключение из общих правил.

47. Я делегирую важные задачи каждый раз, когда это возможно.

48. Я готов понять чужие чувства, даже в течение дискуссии на повышенных тонах.

49. Для меня самое главное понять, какие чувства привели к конфликту.

50. Мне очень важно, как люди отреагируют, если я показал свои чувства.

51. Я тепло и от всей души выражаю свои спонтанные чувства.

52. Я легко могу заручиться чужой поддержкой и помощью.

53. Я четко передаю свои намерения.

54. Я искренен, когда говорю о своих чувствах и намерениях.

55. Я обращаю много внимания на чужие чувства и намерения.

56. Я помогаю другим лучше понять самих себя.

57. Я подбадриваю других, чтобы они сделали работу лучше, чем ожидается.

58. Я получаю удовольствие от комплексных задач, и я очень доволен, когда, разбирая факты, я проясняю ситуацию.

59. Мне по душе сложные задачи, и я получаю удовольствие от работы.

60. Я в равной степени осознаю свою ранимость и свои возможности и силу.

Ответы

1. *Никогда*. Руководитель с развитым ЭИ не ограничивает других, он всегда помогает им добиться большего.

2. *Иногда*. Это компромисс честных стандартов с человеком как приоритетом.

3. *Никогда*. Это противоречит высокому ЭИ и пониманию руководящей роли. Не путать с зонами ответственности.

4. *Никогда*. Это часть работы.

5. *Редко*. Наша цель – создать открытую и дружескую среду. Мы не думаем всегда о «правоте», а о том, что поможет.

6. *Никогда*. Проблемы и разногласия требуют нашего участия, разъяснения и быстрой реакции.

7. *Иногда*. Надо понимать других, но не позволять им играть на Ваших чувствах.

8. *Редко*. Это нежелательно, но подавление этого в 100 % случаях означает, что Вы ведете себя искусственно.

9. *Редко*. Высокий ЭИ несет в себе естественное поведение и удовольствие от лидерства.

10. *Обычно*. Высокий ЭИ лишает страха открытости. Мы не боимся выглядеть «не так» и не претендуем на совершенство.

11. *Редко*. Нам интересны подробности как часть комплексного подхода, как работа других, как возможный источник конфликта.

12. *Редко*. Часто суть и правда прячутся в подробностях.

13. *Никогда*. То «лекарство», которое предложит время, нам чаще всего не нравится. Мы можем решать важные вопросы и в ущерб расписания, которое раньше наметили.

14. *Редко*. Это не то, что стоит делегировать (зато внимательно спросите, что стоит делегировать).

15. *Редко*. Смотри ответ 9.

16. *Редко*. Высокий ЭИ означает открытость и прямоту. Тем не менее работу с разногласиями надо начинать осторожно.

17. *Всегда*. Это суть ЭИ.

18. *Всегда*. То же, что ответ 17, только еще более важно.

19. *Иногда*. Мотивация сотрудников растет, если они понимают, что «сегодня могут получить «отлично», несмотря на прежние оценки». С другой стороны, при правильной измеряемости и документальном сопровождении оценки работы нельзя игнорировать «историю».

20. *Всегда*. Надо понимать и уважать чувства других, но если Вы должны выслушать несколько людей, то важно быть открытым со всеми и не стать жертвой манипуляции.

21. *Всегда*. Руководитель с высоким ЭИ помогает другим расти, понять себя лучше, предлагает способ открытого общения. Если к Вам обращаются открыто, воспринимайте это как знак доверия и уважения.

22. *Никогда*. Руководитель с высоким ЭИ не страдает раздвоением в этом плане. «Руководитель» может повести себя жестко, не обидев «человека» в себе.

23. *Всегда*. Руководитель с высоким ЭИ не стесняется того, что ему приятно сделать так, чтобы дело было сделано, проблемы решились, люди вокруг него были довольны.

24. *Всегда*. Это суть. Люди не могут значительно улучшить результаты, ничего не изменив и без риска.

25. *Никогда*. Есть другие источники авторитета, такие как наши человеческие и профессиональные качества.

26. *Обычно.* Если человек понимает Вашу жизненную философию, он лучше поймет, в каком направлении Вы движетесь, что Вами движет, легче сможет создать контакт с Вами.

27. *Всегда.* Речь идет о том, что сначала надо понять, и на данном этапе спонтанность мешает.

28. *Всегда.* Если не любим убеждать, придется только командовать.

29. *Всегда.* Руководитель с высоким ЭИ обладает способностью увидеть проблему или ее потенциальный источник раньше других. Он на раннем этапе должен увидеть спад эффективности, нарушения отношения, упадок заинтересованности и т.д.

30. *Всегда.* Смотри ответ 29.

31. *Всегда.* Выражать гнев – последний шаг. Взаимное уважение – вот то, что нужно. Мы должны добиться своего цивилизованным путем.

32. *Иногда*. Не «держать» вообще – опасно: ничего не услышим и не узнаем. «Передерживая» – в качестве обратной реакции получим замкнутость.

33. *Всегда.* Словами и невербальным поведением руководитель с высоким ЭИ добивается того, что его сотрудники воспринимают себя как уникальных людей.

34. *Редко*. Смотри ответ 32.

35. *Всегда.* В настоящее время надо понимать риск, связанный с вопросами дискриминации любого рода, чувствительных вопросов национальности, религии, сексуального приставания и т.п.

36. *Всегда.* Смотри ответ 33.

37. *Редко*. Без участия и вовлечения мы не можем понять других, поделиться своими чувствами, узнать, что то, что нам нужно для решения проблем, не сможем помочь.

38. *Обычно*. Смотри ответ 10.

39. *Обычно*. Смотри ответ 10.

40. *Редко*. Мы остаемся рядом, чтобы помочь. Ваши сотрудники будут отличать контроль ради контроля и контроль с целью оказания помощи.

41. *Всегда*. На пути от хаоса к ясности нужно рассматривать все и отбрасывать аргументированно.

42. *Всегда*. Если чувствуете, что не хватает данных, то возможно «слышим только себя». Надо разделять несогласие с нашим мнением и атаку на нас лично.

43. *Всегда*. Что привело к конфликту – это наш ключ к разрешению и пониманию.

44. *Всегда*. Так как руководитель с высоким ЭИ участвует с самого начала, то он берет на себя ответственность.

45. *Всегда*. И на этапе обсуждения, и когда надо донести до сотрудников решение проблемы (которое может устроить людей в разной степени), руководитель с высоким ЭИ предпочитает гласность и прозрачность.

46. *Редко*. Фактически только в случаях, когда информация нужна для разрешения проблемы, и никаким образом нельзя отнести ее к информации для личного пользования.

47. *Редко*. Смотри ответ 14.

48. *Обычно*. Смотри ответ 17. Это, возможно, момент истины, определяющий наш уровень ЭИ.

49. *Всегда*. Смотри ответ 48.

50. *Всегда*. Несмотря на свою открытость, руководитель с высоким ЭИ осознает, что отклики и реакция имеют значение.

51. *Обычно*. Смотри ответы 10, 30 и 39.

52. *Всегда*. Если намерения понятны и направление известно, легче получить поддержку и помощь, необходимые для достижения корпоративных целей.

53. *Всегда*. Смотри комментарий к ответу 52.

54. *Всегда*. Смотри комментарий к ответу 52.

55. *Всегда*. Смотри комментарий к ответу 17.

56. *Обычно*. На основе фактов и опыта руководитель с высоким ЭИ помогает другим лучше понять себя, но делает это ненавязчиво.

57. *Всегда*. Когда мы помогли другим почувствовать себя хорошо, они могут сделать то, на что они способны, и больше, чем ожидается. Важная часть задачи – это правильное определение пригодности к работе.

58. *Всегда*. Если знаем, как добиться открытости, то у нас будут те факты, которые помогут нам принять правильное решение. В этом процессе много захватывающего.

59. *Всегда*. Чувство того, что мы отреагировали быстро и добились результата, может помочь нам получить удовлетворение от работы.

60. *Всегда*. Эти два противоположных чувства помогут нам добиться нужного баланса.

Ключ

Если Ваш ответ совпал с ключом, дайте себе 5 баллов; если Ваш ответ удален от правильного на 1 балл, дайте себе 4 балла; если на 2 балла – дайте 3, и т.д.

Пример

1. Точный ответ – «Всегда». Вы ответили «Обычно» – 4 балла, ответили «Редко» – 2 балла.

2. Точный ответ – «Иногда», тогда за ответы «Обычно» и «Редко» дайте себе 4 балла, а за ответы «Всегда» или «Никогда» – по 3 балла.

Если у Вас:

- больше 240 баллов – Вы «суперзвезда» в плане ЭИ, и работая с Вами можно получить хорошую поддержку;

- больше 180 баллов – Вы просто «звезда», и, похоже, что немного усилий – и Вы станете «суперзвездой»;

- больше 120 баллов – Вы не можете претендовать на призовое место по части ЭИ, но Вы отвечали честно, и это отрадно;

- больше 60 баллов – похоже, что Вам «некуда двигаться, кроме как к лучшему», и работа над ЭИ поможет Вам как никому.

ПОПУЛЯРНЫЙ ТЕСТ
НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ответьте на каждое утверждение, используя определённые варианты ответов. Затем суммируйте набранные баллы.

1. Людям нет необходимости сообщать мне о том, что они чувствуют, – я сам чувствую их эмоциональное состояние:

1 – всегда, 2 – обычно, 3 – иногда, 4 – редко, 5 – никогда.

2. У меня есть склонность сердиться или гневаться – иногда мелочи выводят меня из равновесия:

1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – обычно, 5 – всегда.

3. Я считаю, что мои чувства помогают мне в принятии важных жизненных решений:

1 – всегда, 2 – обычно, 3 – иногда, 4 – редко, 5 – никогда.

4. Когда я тревожусь о проблеме или возможности, мне трудно сосредоточиться:

1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – обычно, 5 – всегда.

5. Я осознаю свои чувства, даже трудноразличимые, так как я знаю их по опыту.

1 – всегда, 2 – обычно, 3 – иногда, 4 – редко, 5 – никогда.

6. Когда разочарования окружают меня, я стремлюсь их переработать таким образом, чтобы это не влияло на производительность:

1 – всегда, 2 – обычно, 3 – иногда, 4 – редко, 5 – никогда.

7. Когда я в плохом настроении, отрицательные эмоции полностью подавляют меня:

1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – обычно, 5 – всегда.

8. Я не сдаюсь перед лицом неудач и разочарований, я надеюсь на лучшее:

1 – всегда, 2 – обычно, 3 – иногда, 4 – редко, 5 – никогда.

9. Я проявляю беспокойство из-за конфликтов и срывов на работе и во взаимоотношениях:

1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – обычно, 5 – всегда.

10. Я могу почувствовать, что продолжать с группой или без неё мои отношения – проговорить невыраженные чувства:

1 – всегда, 2 – обычно, 3 – иногда, 4 – редко, 5 – никогда.

Ключ

35 – 50 баллов. Вы нуждаетесь в том, чтобы пересмотреть свои эмоциональные привычки. Обучение новому поведению – то, что является для вас наиболее эффективным и поможет вам добиться успеха.

20 – 35 баллов. У Вас имеется много особенностей эмоционально интеллигентного поведения, полезных для вас: осознание, саморегуляция, эмпатическая мотивация и социальные умения – решите, что помочь вам усовершенствовать ваш эмоциональный интеллект.

10 – 19 баллов. Вы получили очень хорошие оценки по этому короткому тесту. Предполагается, что вы хорошо осознаёте свои эмоции и управляете ими, эффективно влияете на взаимоотношения, проявляете эмпатию по отношению к другим. Продолжайте обучение и оставайтесь «в контакте» с собой.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

МЕТОДИКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

ОПРОСНИК ECI (EMOTIONAL CREATIVITY INVENTORY)[5]

Предлагаемая версия методики самооценки эмоциональной креативности (ECI) разработана Дж. Эйвериллом в 1999 году. Она включает 7 утверждений для оценки *подготовленности* (т.е. осведомлённости об эмоциях и интереса к ним), 14 утверждений для оценки *новизны* (тенденции испытывать необычные и с трудом поддающиеся описанию переживания), 9 утверждений для оценки *эффективности* и *аутентичности*. Дж. Эйвриллл (2004) отмечает, что хотя он логически разделяет два последних понятия, критерии эффективности и аутентичности трудно разграничить, основываясь на данных самооценки респондентов.

Инструкция

Оцените каждое из приведённых ниже утверждений, используя шкалу от 1 (если это утверждение менее истинно по отношению к Вам, чем к «среднему человеку», или Вы совершенно не согласны с ним) до 5 баллов (если это утверждение более истинно по отношению к Вам, чем к «среднему человеку», или Вы полностью согласны с ним).

Текст опросника ECI

1. Когда у меня возникают сильные эмоциональные переживания, я пытаюсь найти их причины.
2. Я уверен, что для эмоционального развития следует прилагать не меньше усилий, чем для интеллектуального.
3. Я размышляю о своих эмоциональных переживаниях и пытаюсь их понять.
4. Моя эмоциональная жизнь не особенно меня интересует.
5. Я обдумываю свой прошлый эмоциональный опыт для того, чтобы справиться с текущими эмоциональными проблемами.
6. После переживания сильных эмоций я пытаюсь оглянуться и объективно оценить мои эмоциональные реакции.
7. Я внимателен к переживаниям других людей, так как это помогает мне лучше понять мои собственные.

[5] Адаптация И.Н. Андреевой (2010 г.).

8. Мои эмоциональные переживания не похожи на переживания других людей.

9. Я могу представить себя одиноким, рассерженным и радостным одновременно.

10. Иногда я переживаю эмоции и чувства, которые нелегко описать обычными словами.

11. Я переживал такие сочетания эмоций, которые другие люди, возможно, никогда не испытывали.

12. Мне нравятся музыка, танцы и картины, которые вызывают новые и необычные эмоциональные переживания.

13. У меня есть необычный и уникальный эмоциональный опыт.

14. Когда возникает эмоциональная ситуация, я обычно реагирую на неё не так, как другие люди.

15. Мне нравится представлять себе ситуации, вызывающие необычные эмоциональные реакции.

16. Мои эмоциональные переживания могут быть необычными и новыми.

17. Мне следовало бы стать поэтом или романистом, чтобы описать мои эмоции, которые я иногда переживаю, ведь они так уникальны.

18. Я могу переживать различные эмоции одновременно.

19. Я предпочитаю фильмы и книги, в которых изображаются сложные и невероятные эмоциональные ситуации.

20. Иногда мне трудно описать все многообразие моих эмоциональных переживаний.

21. Я способен испытывать множество различных эмоций.

22. Я легко приспосабливаюсь к ситуациям, которые требуют переживания новых или необычных эмоций.

23. Я без всяких трудностей выражаю свои эмоции.

24. Выражение эмоций помогает мне во взаимоотношениях с другими.

25. Мои эмоции помогают мне в достижении моих жизненных целей.

26. Мои эмоции играют важную роль в моей жизни: без них она не имела бы смысла.

27. Я пытаюсь быть искренним в моих эмоциональных реакциях, даже если это создаёт мне проблемы.

28. Мои эмоции почти всегда выражают мои подлинные мысли и чувства.

29. Мои внешние эмоциональные реакции точно отражают мои внутренние чувства.

30. Я пытаюсь маскировать и скрывать мои эмоции.

При подсчёте баллов необходимо учесть, что сумма баллов по утверждениям 1 – 7 включительно характеризует *уровень подготовленности*, 10 – 21 – *новизны*, 22 – 26 – *эффективности*, 27 – 30 – *аутентичности*. Баллы по утверждениям 4 и 30 начисляются по инверсной шкале.

ТЕСТ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРИАД

(THE EMOTIONAL TRIADS TEST)

При выполнении этого теста испытуемым предлагается написать истории, которые объединяют неконгруэнтные эмоции в единичном опыте. Например, могут быть использованы следующие эмоциональные триады (для эмоций внутри каждой из них характерна высокая степень неконгруэнтности):

1) *безмятежность / смущение (смятение чувств*[6]*) / импульсивность*;
2) *нежность / досада (отвращение) / оптимизм*;
3) *одиночество / недовольство (раздражение) / радость*;
4) *смущение / ревность (зависть) / приятное удивление.*

Далее написанные истории оцениваются по шкале от 1 до 5 баллов по критериям новизны, эффективности (адаптивности), интеграции (интеграция означает, что все три эмоции переживаются и описаны как целостное единство) и, наконец, креативности. Последний критерий представляет собой итоговую оценку историй, которая основывается на четырёх вышеприведённых критериях, так же как и на других факторах, которые могут быть значимы для вынесения итогового суждения экспертов.

В качестве примера можно привести две истории. Первая из них получила высокую оценку по уровню эмоциональной креативности, вторая рассматривалась как характерная для низкого её уровня. В обе истории необходимо было включить триаду: *безмятежность / смущение / импульсивность.*

Облаков мало, небо ясное. Я на краю обрыва. Здесь очень спокойно. Внезапно мне захотелось спрыгнуть, сам не знаю почему, я хочу этого. Хладнокровно и презрительно смотрю я туда, где ждёт меня не вызывающая сомнения кончина. Она кажется такой безмятежной, теплой и дружелюбной. Но почему, почему я хочу броситься вниз прямо в руки беспощадной жницы? Что это значит? Я медлю, затем снова возникает побуждение прыгнуть, и в то же время что-то странное толкает меня обратно. Спокойствие этого места. Я не могу его разрушить. Бархатный ветер прикасается к моей коже, в то время как я медленно иду прочь и встряхиваю головой. Почему?

Я сижу на поле среди высокой травы, не видно никого так далеко, как только может видеть глаз. Я чувствую безмятежность. Но я также смущаюсь, когда понимаю, что не знаю, ни где я, ни как сюда попал. Я импульсивно и яростно ношусь в разных направлениях, пытаясь найти хоть какую-то примету человеческой жизни. После пяти минут бега, сильно вспотев, я наталкиваюсь на автомат кока-колы. Я покупаю коку и пью её, одновременно обдумывая свои безумные действия.

[6] В скобках приводятся различные варианты перевода термина на русский язык.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вариант программы развития эмоционального интеллекта, предназначенный для детей старшего дошкольного возраста, предложен преподавателем психологии Национального института по подготовке воспитателей детских садов (г. Хошимин, Социалистическая Республика Вьетнам), кандидатом психологических наук **Нгуен Минь Анем**.

Цель программы – развитие ориентации дошкольника на роль и значимость других людей в его деятельности.

Задачи – формирование интереса дошкольников к эмоциональным переживаниям; формирование представлений о базовых эмоциях и чувствах; развитие умения сотрудничать с другими детьми.

Программа состоит из 20 занятий.

Структура каждого занятия: чтение рассказа или стихотворения; беседа по содержанию текста; работа по отбору картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям и переживаниям персонажей рассказа или стихотворения. проведение одной-двух игр.

ЗАНЯТИЕ ПО РАССКАЗУ К.Д. УШИНСКОГО «ИГРАЮЩИЕ СОБАКИ»

Чтение текста

Володя стоял у окна и смотрел на улицу, где грелась на солнышке большая собака, Полкан.

К Полкану подбежал маленький Мопс и стал на него кидаться и лаять; хватал его зубами за огромные лапы, за морду и, казалось, очень надоедал большой и угрюмой собаке.

– Погоди-ка, вот она тебе задаст! – сказал Володя. – Проучит она тебя.

Но Мопс не переставал играть, а Полкан смотрел на него очень благосклонно.

Видишь ли, – сказал Володе отец, – Полкан добрее тебя. Когда с тобою начнут играть твои маленькие братья и сёстры, то непременно дело кончится тем, что ты их приколотишь. Полкан же знает, что большому и сильному стыдно обижать маленьких и слабых.

Беседа

- Что делал Полкан во дворе?
- Как играл Мопс?
- Разозлился ли Полкан?
- Что, по предположению Володи, могло случиться, если бы Мопс не перестал мешать Полкану? Полкан поступил так, как предполагал Володя, или нет? Почему?
- Чему отец научил Володю на примере этого случая?
- Как вы думаете, что чувствуют малыши, когда их обижают?

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям персонажей рассказа.

Игра «Волны» ***(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)***

Цель – учить выражать с помощью жестов доброжелательное отношение к сверстникам.

Ход игры: Воспитатель стоит в круге, который образовали дети, и говорит: «В море обычно бывают небольшие волны, и так приятно, когда они ласково омывают тебя. Давайте сейчас превратимся в морские волны, будем двигаться, как будто мы волны, так же как они, шелестесть и журчать, улыбаться, как волны, когда они искрятся на солнце». Затем предлагает всем желающим по очереди искупаться в море. Купающийся становится в центре, «волны» окружают его и, поглаживая, тихо журчат.

Занятие
по рассказу М. Зощенко «У бабушки»

Чтение текста

Мы в гостях у бабушки. Сидим за столом. Подают обед.

Наша бабушка сидит рядом с дедушкой. Дедушка толстый, грузный. Он похож на льва. А бабушка похожа на львицу.

Лев и львица сидят за столом.

Я не отрываясь смотрю на бабушку. Это мамина мама. У неё седые волосы и тёмное, удивительно красивое лицо. Мама сказала, что в молодости она была необыкновенная красавица.

Приносят миску с супом.

Это неинтересно. Это я вряд ли буду кушать.

Но вот приносят пирожки. Это ещё ничего.

Сам дедушка разливает суп.

Подавая свою тарелку, я говорю дедушке:

– Мне только одну капельку.

Дедушка держит разливательную ложку над моей тарелкой. Одну каплю супа он капает в мою тарелку.

Я смущённо смотрю на эту каплю.

Все смеются.

Дедушка говорит:

– Он сам попросил одну каплю. Вот я и выполнил его просьбу.

Я не хотел супа, но почему-то мне обидно. Я почти плачу.

Бабушка говорит:

– Дедушка пошутил. Дай твою тарелку, я налью.

Я не даю свою тарелку и не дотрагиваюсь до пирожков.

Дедушка говорит моей маме:

– Это плохой ребёнок. Он не понимает шуток.

Мама говорит мне:

– Ну, улыбнись же дедушке. Ответь ему что-нибудь.

Я сердито смотрю на дедушку. Тихо говорю ему:

– Я больше к вам никогда не приеду...

Беседа

- Почему мальчик попросил своего дедушку налить ему только одну каплю супа?

- Как вы думаете, выполняя просьбу внука, дедушка шутил?

- Мы часто шутим над теми, кого любим. Как вы думаете, мальчик из этого рассказа понимает это или нет? Почему вы так считаете?

- Как мы должны вести себя, когда люди шутят над нами, чтобы им не было обидно?

- Что дедушка мальчика почувствовал, когда его внук не понял, что он просто пошутил?

- Если бы вы оказались на месте мальчика, что бы вы сделали, когда дедушка так пошутил над вами?

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям персонажей рассказа.

Игра «Праздник вежливости» (*Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)*

Цель – стимулировать желание радовать и поддерживать друг друга с помощью слов.

Ход игры: «Сегодня в нашей группе, – говорит воспитатель, – объявляется праздник вежливости! Вежливые люди отличаются тем, что никогда не забывают благодарить окружающих. Сейчас у каждого из вас появится шанс проявить свою вежливость и поблагодарить других за что-нибудь. Вы можете подойти к любому и сказать: «Спасибо тебе за то, что ты...». Вот увидите, благодарить очень приятно. Постарайтесь никого не забыть и подойти к каждому, ведь истинно вежливые люди еще и очень внимательны. Готовы? Тогда начинаем».

Занятие
по стихотворению Э. Мошковской «Трудный путь»

Чтение текста

Я решил,
и я отправляюсь.
Я иду
в этот трудный путь.
Я иду
в соседнюю комнату,
где молча
сидит моя мама.
И придётся
открыть дверь.
И сделать шаг...
И ещё...
и ещё, может, десять,
десять шагов!
И тихо
к ней
подойти,
и тихо
сказать:
«Прости...»

Беседа

- О чём это стихотворение?
- Как вы думаете, почему так трудно просить прощения?
- Что чувствует мальчик, когда идёт к маме, чтобы попросить прощения?
- Что вы чувствуете, когда должны попросить прощения?
- Что чувствуют окружающие нас люди, когда мы совершаем нехорошие поступки?
- Какое продолжение для этого стихотворения можно придумать? Что скажет мальчику мама?

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям персонажей стихотворения.

Игра «Живые куклы» ***(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)***

Цель – стимулировать сопереживание, желание помочь окружающим.

Ход игры: Воспитатель разбивает группу на пары и объясняет: «Представьте, что ваши куклы ожили. Они умеют говорить, просить, бегать и пр. Пусть один из пары останется ребёнком, а другой превратится в

куклу-девочку или куклу-мальчика. Кукла будет о чём-то просить, а её хозяин – выполнять её просьбы и заботиться о ней». Предлагает помыть кукле руки, покормить её, погулять с ней, уложить спать и т.п. При этом предупреждает, что хозяин должен выполнять все капризы куклы и не заставлять ее делать того, чего она не хочет. Полностью войдя в игровую ситуацию, дети продолжают играть самостоятельно. В следующей игре они меняются ролями.

Занятие
по рассказу М. Зощенко «Я не виноват»

Чтение текста

Сидим за столом и кушаем блины.

Вдруг отец берёт мою тарелку и начинает кушать мои блины. Я реву.

Отец в очках. У него серьёзный вид. Борода. Тем не менее он смеётся. Он говорит:

– Видите, какой он жадный. Ему для отца жаль одного блина.

Я говорю:

– Один блин, пожалуйста, кушай. Я думал, что ты все скушаешь.

Приносят суп. Я говорю:

– Папа, хочешь мой суп?

Папа говорит:

– Нет, я подожду, когда принесут сладкое. Вот если ты мне сладкое уступишь, тогда ты действительно добрый мальчик.

Думая, что на сладкое клюквенный кисель с молоком, я говорю:

– Пожалуйста. Можешь кушать мое сладкое.

Вдруг приносят крем, к которому я неравнодушен.

Пододвинув к отцу мое блюдце с кремом, я говорю:

– Пожалуйста, кушай, если ты такой жадный.

Отец хмурится и уходит из-за стола.

Мать говорит:

– Пойди к отцу, попроси прощения.

Я говорю:

– Я не пойду. Я не виноват.

Я выхожу из-за стола, не дотронувшись до сладкого.

Вечером, когда я лежу в кровати, подходит отец. У него в руках мое блюдце с кремом.

Отец говорит:

– Ну, что ж ты не съел свой крем?

Я говорю:

– Папа, давай съедим пополам. Что нам из-за этого ссориться?

Отец целует меня и с ложечки кормит кремом.

Беседа

- Что случилось за столом во время еды? Как вы думаете, действительно ли отец хотел съесть блины и крем своего сына?

- Почему отец нахмурился и ушёл из-за стола? Что он почувствовал, когда мальчик сказал: «Пожалуйста, кушай, если ты такой жадный»?

- Часто случается так, что наши слова или поступки обижают дорогих нам людей. Как вы думаете, что мы должны делать, чтобы искупить свою вину в таких ситуациях?

- В конце рассказа мальчик решил помириться со своим папой. Как он это сделал? Если бы вы были этим мальчиком, как бы вы помирились с папой?

- Что почувствовал отец, когда сын решил первым с ним помириться?

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям персонажей рассказа.

Игра «Оживлялки» ***(И. Климина)***

Цель – развивать умение невербально выражать свои эмоции.

Материал – рисунки детей.

Ход игры: Дети рассматривают рисунки. Затем один из участников игры с помощью мимики и жестов показывает то, что изображено на одном из рисунков, остальные угадывают.

Если вариантов ответов несколько, воспитатель объясняет, что одно и то же явление или предмет у разных людей могут вызывать различные чувства, и каждый человек имеет право на своё мнение.

Занятие
по стихотворению Я. Акима «Мой брат Миша»

Чтение текста

Ох, до чего он рыжий,
Мой новый братик Миша!
И волосы рыжие,
И ресницы рыжие,
Проснусь, и сразу весело,
Когда его вижу я.
Над непослушным Мишей
Хлопочет вся семья,
Но мой братишка рыжий
Всё делает, как я.
Я прыгаю – он прыгает,
Ем кашу – кашу ест,

Я съел тарелку мигом –
И он в один присест.
Я Мишу не обижу,
Толкнет меня – терплю:
Он маленький, мой рыжий,
И я его люблю.

Беседа

- Как вы думаете, какими должны быть старший брат и старшая сестра?
- У вас есть брат или сестра? Расскажите о них.
- Что чувствуют ваши брат или сестра, когда вы ведёте себя агрессивно по отношению к ним?
- Как вы поступаете, когда ваши брат или сестра делают не так, как вам бы хотелось?
- Нарисуйте портреты ваших братьев или сестёр и подарите им.

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональному состоянию персонажей.

Игра «Составные фигуры» *(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)*

Цель – формировать способность согласовывать собственные действия и поведение с действиями и поведением других детей, учитывать влияние других детей на свои действия.

Ход игры: Воспитатель рассаживает детей вокруг себя и говорит: «Тот из вас, кто был в цирке или зоопарке, наверняка видел там слона. А кто не был – видел его изображение на картинке в книжке. Попробуйте его изобразить. Сколько у него ног? Правильно, четыре. Кто хочет быть ногами слона? Кто будет хоботом?» И т.д.

Таким образом, каждый ребёнок будет изображать какую-нибудь часть тела слона. Воспитатель помогает детям расположиться в правильном порядке: впереди – хобот, за ним – голова, по бокам – уши и т.д. Затем он предлагает слону пройтись по комнате: каждая часть должна соблюдать очередность движений.

В качестве составляемой фигуры могут быть любые реальные и сказочные животные (собака, гусеница, дракон и т.д.). Если детей в группе много, можно усложнить игру и составить двоих животных, которые могут общаться: жать друг другу руки, обнюхивать друг друга, вилять при встрече хвостами.

Занятие
по стихотворению А. Барто «Одиночество»

Чтение текста

Нет, уйду я насовсем!
То я папе надоем:
Пристаю с вопросами,
То я кашу не доем,
То не спорь со взрослыми!
Буду жить один в лесу,
Земляники запасу.
Хорошо жить в шалаше,
И домой не хочется,
Мне, как папе, по душе
Одиночество.
Буду слушать птичий свист
Утром в перелеске,
Только я же – футболист,
А играть-то не с кем.
Хорошо жить в шалаше,
Только плохо на душе.
Лучше я в лесной глуши
Всем построю шалаши!
Всех мальчишек приглашу,
Всем раздам по шалашу.
Папе с мамой напишу.
Разошлю открытки всем!
Приходите насовсем!

Беседа

- Как вы думаете, почему мальчик решил жить в лесу один?

- А почему потом он решил пригласить к себе в лес и папу, и маму, и всех друзей? По душе ли ему одиночество?

- Какое место в нашей жизни занимают окружающие нас люди? Как вы думаете, можем ли мы существовать без их участия?

- Вы улыбнулись, когда читали последние строчки стихотворения? Почему? Какое это стихотворение – весёлое или грустное? Почему вы так думаете?

Показ и отбор картинок с выражением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям персонажа стихотворения.

Игра «Старенькая бабушка» *(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)*

Цель – стимулировать сопереживание, желание поддерживать и помогать другому.

Ход игры: Воспитатель разбивает группу на пары: бабушка (дедушка) – внучка (внук) и объясняет: «Бабушки и дедушки очень старенькие, они ничего не видят и не слышат. Их необходимо проводить к врачу, а для этого внуки и внучки должны перевести их через дорогу с сильным движением».

Улицу рисуют мелом на полу. Несколько детей в роли автомобилей бегают по проезжей части.

Поводырю нужно уберечь бабушку (дедушку) от машин, показать доктору (его роль играет ребёнок), купить лекарство и привести по той же дороге домой.

Занятие
по стихотворению А. Барто «Разлука»

Чтение текста

Всё я делаю для мамы:
Для неё играю гаммы,
Для неё хожу к врачу,
Математику учу.
Все мальчишки в речку лезли,
Я один сидел на пляже,
Для неё после болезни
Не купался в речке даже.
Для неё я мою руки,
Ем какие-то морковки...
Только мы теперь в разлуке.
Мама в городе Прилуки
Пятый день в командировке.
И сегодня целый вечер
Что-то мне заняться нечем!
И, наверно, по привычке
Или, может быть, со скуки
Я кладу на место спички
И зачем-то мою руки.
И звучат печально гаммы
В нашей комнате. Без мамы.

Беседа

- Что мальчик делает для мамы, а что – для себя?

- Что каждый из вас может делать для мамы?

- Опишите эмоциональное состояние мальчика, когда он скучает по своей маме.

- Что можно сделать, чтобы мальчик не чувствовал себя таким одиноким?

- Что вы делаете, если ваши родители уезжают куда-нибудь надолго? Почему вы так делаете?

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональному состоянию персонажа стихотворения.

Игра «Работаем вместе» ***(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)***

Цель – формировать способность согласовывать собственные действия и поведение с действиями и поведением других детей, договариваться и сотрудничать с другими.

Ход игры: Воспитатель делит группу на подгруппы по четыре ребёнка. Каждой из подгрупп он даёт задание: вымыть посуду, приготовить суп или посадить дерево. Помогает распределить обязанности (например, один ребёнок копает яму, другой опускает в яму дерево и расправляет корни, третий закапывает яму, четвёртый поливает дерево). В течение пяти минут подгруппы репетируют свои сценки. Затем каждая подгруппа показывает сценку, а остальные угадывают.

Занятие
по рассказу Н. Носова «Ступеньки»

Чтение текста

Однажды Петя возвращался из детского сада. В этот день он научился считать до десяти. Дошел он до своего дома, а его младшая сестра Валя уже дожидается у ворот.

– А я уже считать умею! – похвастался Петя. – В детском саду научился. Вот смотри, как я сейчас все ступеньки на лестнице сосчитаю.

Стали они подниматься по лестнице, а Петя громко ступеньки считает:

– Одна, две, три, четыре, пять...

– Ну чего ж ты остановился? – спрашивает Валя.

– Погоди, я забыл, какая дальше ступенька. Я сейчас вспомню.

– Ну, вспоминай, – говорит Валя.

Стояли они на лестнице, стояли. Петя говорит:

– Нет, я так не могу вспомнить. Ну-ка, лучше начнём сначала.

Сошли они с лестницы вниз. Стали снова вверх подниматься.

– Одна, – говорит Петя, – две, три, четыре, пять...

И снова остановился.

– Опять забыл? – спрашивает Валя.

– Забыл! Как же это! Только что помнил и вдруг забыл! Ну-ка, ещё попробуем.

Снова спустились с лестницы, и Петя начал сначала:

– Одна, две, три, четыре, пять...

– Может быть, двадцать пять? – спрашивает Валя.

– Да нет! Только думать мешаешь! Вот видишь, из-за тебя забыл! Придётся опять сначала.

– Не хочу я сначала! – говорит Валя. – Что это такое? То вверх, то вниз, то вверх, то вниз! У меня уже ноги болят.

– Не хочешь – не надо, – ответил Петя. – А я не пойду дальше, пока не вспомню.

Валя пошла домой и говорит маме:

– Мама, там Петя на лестнице ступеньки считает: одна, две, три, четыре, пять, а дальше не помнит.

– А дальше шесть, – сказала мама.

Валя побежала обратно к лестнице, а Петя всё ступеньки считает:

– Одна, две, три, четыре, пять...

– Шесть! – шепчет Валя. – Шесть! Шесть!

– Шесть! – обрадовался Петя и пошёл дальше. – Семь, восемь, девять, десять.

Хорошо, что лестница кончилась, а то бы он так и не дошёл до дому, потому что научился только до десяти считать.

Беседа

- Чему научился Петя в детском саду?

- Кого встретил Петя у ворот дома?

- Что Петя решил показать своей сестрёнке? Удалось ли ему это сделать? Почему?

- Что говорил Петя своей сестрёнке, когда не мог вспомнить, какое число идёт после пяти?

- Как вы думаете, что почувствовала Валя, когда Петя сказал, что она ему мешает думать? Почему вы так считаете?

- Что Валя решила сделать, чтобы помочь брату? Почему она так сделала?

- Подумайте: если бы вы были на месте Вали, что бы вы сделали, чтобы помочь своему брату? Почему?

- Как вы думаете, что почувствовал Петя, когда Валя помогла ему вспомнить счёт? Почему вы так считаете?

- Нужно ли помогать друг другу? Почему?

Показ и отбор картинок с изображением эмоциональных состояний людей, соответствующих эмоциональным состояниям персонажей рассказа.

ИГРА «РАЗГОВОР СКВОЗЬ СТЕКЛО» ***(Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова)***

Цель – формировать способность учитывать эмоциональное состояние сверстника, повторять и передавать информацию, полученную от него. Стимулировать желание понимать другого без слов.

Ход игры

Воспитатель помогает детям разбиться на пары, затем говорит: «Представьте, что один из вас находится в большом магазине, а другой – ждёт его на улице. Но вы забыли договориться о том, что нужно купить, а выход – на другом конце магазина. Попробуйте договориться о покупках сквозь стекло витрины. Но помните, что вас разделяет такое толстое стекло, что попытки кричать бесполезны: партнёр всё равно не услышит. После того как вы договорились, вы можете обсудить, правильно ли вы друг друга поняли». Воспитатель объясняет одному из детей жестами, что тот должен купить, а потом спрашивает, всё ли он понял. Затем дети играют самостоятельно. Воспитатель следит за ходом игры, помогает, если играющие затрудняются. В следующей игре дети меняются ролями.

ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЁНКА, КОТОРЫЕ МОГУТ ИСПОЛЬЗОВАТЬ РОДИТЕЛИ

➢ *Создавайте положительный эмоциональный фон в семье*. Это способствует хорошему самочувствию ребёнка. Если он плохо себя чувствует, он не может думать о других.

➢ *Побеседуйте с ребёнком*: спросите о том, что сегодня с ним происходило в детском саду или во дворе, как он воспринимал различные ситуации, какие у него возникли эмоции. Обсудите, какие варианты поведения были возможны, как воспринимали окружающие его поступки и как они бы реагировали на другое поведение. Дайте ребёнку возможность высказать всё, что он думает, а затем вместе с ним выберите самый подходящий способ поведения.

➢ *Не забывайте, что вы пример для своего ребёнка*. Дети учатся, подражая действиям окружающих людей, и в первую очередь своих родителей.

➢ *Поощряйте игру своего ребёнка с другими детьми*. Именно в совместной деятельности ребёнок приобретает коммуникативные навыки.

➢ *Помогайте ребёнку распознавать эмоциональные состояния* по рисункам и фотографиям, которые можно найти в журналах и газетах.

➢ *Читайте ребёнку рассказы и стихи, «насыщенные» эмоциями*. Обсудите с ним поведение персонажей и возможные варианты поведения. Предложите внести изменения в сюжет или придумать другую концовку.

➢ *Помните, что дети, открыто проявляющие свои эмоции, получают возможность творчески использовать их в своей жизни*. При этом важно разговаривать об эмоциях и чувствах, поскольку при проговаривании, назывании этих психических состояний ребёнок осмысливает эмоциональный опыт. А вот регулярное подавление эмоций влечет за собой появление страхов и неуверенности в себе, снижение способности к обучению.

➢ *Поговорите с ребёнком* на, казалось бы, обычные темы: почему мы должны помогать друг другу, как другой человек почувствует себя, если мы ему поможем, и если нет; что мы чувствуем, когда ругаемся, и когда стараемся спокойно поговорить друг с другом; что делать, если друг грустит или радуется; что делать, если самому скучно; что нужно делать, если у тебя есть пирог, а у друга нет... Во всех этих ситуациях старайтесь показать ребенку, насколько важна ориентация на других людей.

➢ *Снимайте стресс у ребёнка с помощью двигательных упражнений*.

Программа развития эмоционального интеллекта (С.П. Деревянко, 2008)

Теоретической основой данной программы являются положения об адаптивной и стрессозащитной функциях ЭИ (Н.В. Коврига, 2003; Е. Носенко, 2004), о роли ЭИ в процессе адаптации (С.П. Деревянко, 2007, R. Bar-On, 2000).

Согласно результатам исследований ЭИ является регулятором эмоционального самочувствия в процессе адаптации (С.П. Деревянко, 2007), обусловливает выбор стратегий адаптивного поведения (Н.В. Коврига, 2003; R. Bar-On, 2000), влияет на социальное самочувствие в группе и проявление лидерских качеств (О.І. Власова, 2005).

Общая концептуальная модель развития ЭИ построена в рамках гуманистической парадигмы и основана на следующем утверждении: целенаправленное повышение уровня ЭИ в тренинговой группе является эффективным средством оптимизации процесса социально-психологической адаптации личности.

Представляемый вид тренинга может рассматриваться как разновидность социально-психологических тренингов. Основной целью тренинга является развитие способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей.

Для достижения поставленной цели были использованы:

- игровые упражнения;
- дискуссионные методы;
- арттерапевтические методики.

Представленная ниже программа (табл. П.3.1) предназначена для юношеского возраста и рассчитана на 12 занятий (24 часа) по 2 занятия в неделю. Программа состоит из двух блоков, направленных на развитие внутриличностного ЭИ, связанного с пониманием и управлением собственными эмоциями (блок 1), и развитие межличностного ЭИ, связанного с пониманием и управлением эмоциями других людей (блок 2).

Введению тренинговой программы предшествовал цикл занятий информационно-диагностического характера.

Таблица П.3.1

Программа тренинга развития ЭИ

Тематика занятий (кол-во часов)	Цель	Содержание
Занятие 1 Знакомство (2 часа)	Знакомство участников. Ознакомление с правилами работы в тренинговой группе и общей целью занятий. Создание мотивации	*Упражнения:* «Представление», «Волшебное слово», «Я хочу тебе подарить…» (А.А. Осипова [207]); «Ищу друга» (И.В. Вачков [63]). *Беседа:* «Мы и наш тренинг». Совместное фото участников
Занятие 2 Дифференциация и осознание собственных эмоций (2 часа)	Приобретение навыков свободного восприятия и анализа как внешнего, так и внутреннего мира. Познание эмоциональных состояний; осознание особенностей своих эмоциональных состояний; развитие навыков рефлексии. Формирование позитивного образа «Я»	*Упражнения:* «Ассоциация эмоционального состояния» (М.А. Манойлова [170]); «Зона осознания» (А.А. Осипова [207]); «Знакомство с эмоциональными состояниями» (Е.С. Асмаковец, [31]). *Техники коммуникативной музыкотерапии*: целевое прослушивание музыкальных произведений, создание «музыкального портрета» (Е.П. Ильин [114]; А.А. Осипова [207]). *Дискуссия:* «Влияет ли музыка на эмоциональное состояние?»
Занятия 3 – 4 Дифференциация и вербализация собственных эмоций (4 часа)	Познание особенностей отрицательных и положительных эмоций. Дифференциация и вербализация причин возникновения эмоций и чувств в различных ситуациях. Отреагирование значимых эмоций. Прочувствование эмоционально-значимых ситуаций и проигрывание эмоций	*Упражнения:* «Я-высказывания»*; «Мои отрицательные эмоции», «Причины моих отрицательных эмоций», «Мои положительные эмоции», «Мои эмоциональные состояния в вузе» (Е.С. Асмаковец [31]). *Методики сказкотерапии* (А.А. Осипова [207]): «Сочинение сказок», «Несказочные проблемы» (И.В. Вачков [63]); «Проигрывание эпизодов сказок» (в виде ролевых игр)

*Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. – 208 с.

Продолжение таблицы П.3.1

Тематика занятий (кол-во часов)	Цель	Содержание
Занятие 5 Управление собственными эмоциональными состояниями (2 часа)	Осознание роли гнева и раздражения во взаимоотношениях с окружающими. Осознание причин собственного страха и неуверенности. Выработка собственных адаптивных стратегий борьбы с негативными эмоциями	*Упражнения:* «Гнев и раздражение», «Страх и неуверенность», «Победа над гневом и раздражением», «Положительные эмоции на заказ» (Е.С. Асмаковец [31]). *Проективный рисунок:* упражнение «Хорошее настроение» (Е.С. Асмаковец [31]) (методика дополнительного рисования (А.А. Осипова [207]))
Занятие 6 Управление собственными экспрессивными проявлениями (2 часа)	Осознание особенностей экспрессии. Приобретение навыков социально-приемлемого выхода эмоций. Выработка позитивного образа тела и формирование позитивного образа «Я».	*Упражнения:* «Средства экспрессии», «Вербализация чувств» (Е.С. Асмаковец [31]); «Геометрическая фигура», «Чаша», «Японский прием со стулом» (Е.М. Семёнова [248]) *Техники танцевальной терапии:* техника экспрессивного самовыражения под музыку; техника «создание магического кольца» (А.А. Осипова [207]).
Занятие 7 Осознание эмоций других людей (2 часа)	Тренировка навыков рефлексии. Развитие эмпатии. Тренировка интуиции. Получение разносторонних представлений об эмоциональных переживаниях других людей. Формирование позитивного отношения к себе и другим людям	*Упражнения:* «Ассоциации эмоционального состояния партнера» (М.А. Манойлова [170]); «Головные повязки» (Е.В. Сидоренко, [251]); «Любящий взгляд» (Е.М. Семёнова [248]); «Поучительные истории» (см. сноску на с. 376). *Методики библиотерапии:* совместное чтение и анализ специально подобранного произведения (техники контроля, эмоциональной проработки, тренировки) (А.А. Осипова [207]) с последующим проведением дискуссии

Окончание таблицы П.3.1

Тематика занятий (кол-во часов)	Цель	Содержание
Занятие 8 Осознание экспрессивных проявлений других людей (2 часа)	Развитие наблюдательности к экспрессивным проявлениям окружающих. Осознание рассогласований между вербальным и невербальным выражением эмоций. Развитие способностей к пониманию экспрессии	*Упражнения:* «Копия» «Слова-чувства» Е.С. Асмаковец [31]); «Наблюдение за ассиметрией», «Понять партнера» (А.А. Осипова [207]). *Рисунок:* модифицированное упражнение «Лицо» (Л. Айдакова [1]) (методика коммуникативного рисования (А.А. Осипова [207])). *Ролевая игра:* «Кто заместитель министра» (см. сноску на с. 376).
Занятие 9 Осознание значения экспрессивного общения (2 часа)	Осознание влияния эмоциональной экспрессии на окружающих. Осознание возможности визуального контакта. Развитие способностей к адаптации в группе	*Упражнения:* «Влияние экспрессии», «Экспрессия в вузе» (Е.С. Асмаковец [31]); «Общение в парах», «Пустое место», «Контакт глаз» (Е.М. Семёнова [248]). *Ролевая игра:* «Ситуации сочувствия» (см. сноску на с. 376).
Занятия 10 – 11 Управление эмоциональными состояниями других людей (2 часа)	Осознание различий между манипулятивным и фасилитативным эмоциональным влиянием. Выработка навыков противостояния манипулятивному влиянию. Развитие способностей к фасилитативному влиянию. Развитие чувства психологической общности в группе	*Упражнения:* «Одной цепью» (см. сноску на с. 376); «Манипуляционная разминка», «Щипки сверху и снизу», «Я-послания» (Е.В. Сидоренко [251]); «Эмоциональная поддержка» (А.А. Осипова [207]). *Проективный рисунок:* упражнение «Мы все в одной лодке» (Л. Айдакова [1]) (методика совместного рисования (А.А. Осипова [207]))
Занятие 12 Прощание (2 часа)	Подведение итогов работы. Рефлексия личного опыта. Изучение тенденций к реализации способностей к пониманию и управлению эмоциями в процессе адаптации	*Упражнения:* «Мы и наш тренинг» (пантомима), «Сердце» (аппликация). *Обратная связь:* «Письмо тренеру»; завершающая диагностика. Совместное фото участников

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ[7]

А

«Аварийные» эмоции 113
Агрессия *(aggression)* 5, 57, 112, 120, 133 – 135, 137 – 139, 175, 176, 180, 210, 257, 258, 268
Адаптация *(adaptation)* 6, 26, 39, 40, 43, 59, 72, 75, 113, 143, 162, 164, 165, 169, 170, 176 – 178, 180, 181, 187, 188, 191, 192, 200, 205, 210, 212, 237, 238, 268, 280, 281
Адаптивность *(adaptability)* 42, 58, 114, 128, 176-178, 181, 199, 200, 223, 225, 226, 235, 238, 278, 280
Адаптивная функция ЭИ 67, 69, 72, 176
Академическая успеваемость 65, 181 – 183, 200, 212, 238, 281
Академический (абстрактно-логический) интеллект 9, 44, 45, 181
Активность (свойство темперамента) 33, 63, 83, 112, 197, 223, 263
Алекситимия *(alexithymia)* 24, 59, 94, 96, 98 – 100, 37, 150, 154
«Амаэ» *(amae)* 202
Андрогинность 201, 207, 208, 230, 239
Ассертивность *(assertiveness)* 61, 64
Ассимиляция эмоций в мышлении *(assimilation emotion in thought)* 41, 53, 74, 81, 114, 135, 235
Аффект 8, 16, 82, 83, 87 – 90, 96, 97, 103, 104, 172, 237
«Аффективная толерантность» 113
Аффективность 31, 128

Б

«Беспредметные» эмоции 113
Большая Пятёрка *(The Big Five)* 64, 65, 72, 116, 143, 148, 172, 188, 191

В

Возможность, ресурс *(ability)* 41, 61, 221
Ведущая репрезентативная система (ВРС) 202
Внутриличностный интеллект *(intrapersonal intelligence)* 25, 158, 183, 209, 227, 240

[7] Во избежание разночтений автор считает необходимым привести перевод некоторых терминов на язык оригинала.

Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) 45, 52, 63 – 65, 72, 227, 240, 249 – 254, 257 – 262, 264-274
Выражение эмоций *(emotional expression)* 4, 134 – 137, 202, 227, 237

Г

Гендерные особенности воспитания 241
Гендерные различия 160, 209, 241 – 244
Гендерные роли 138 – 141
Гендерные стереотипы 134
Горе 83, 149, 247, 251
Гнев *(anger)* 5, 208, 213, 247 – 251, 283

Д

Данные, основанные на самооценке (*self-report data*) 176
Девиантное поведение *(deviant behaviour)* 176 – 178
Депрессия 4, 8, 23, 82, 97 – 100,103, 114, 115, 118,121, 136, 160, 166, 189, 196, 206, 218
«Деструктивные» эмоции 108, 109, 141
Дистресс 139, 194, 206,
«Дистрессовые стереотипы поведения» 206
Добросовестность (сознательность) *(conscientiousness)* 64, 65, 150
Драйв 85
Дружелюбность *(agreeableness)* 65

Е

Единство аффекта и интеллекта 8, 9, 18, 29, 30-32, 34, 82, 233

Ж

«Жидкий», или «текучий» *(fluid)* интеллект 173
«Жизненное пространство» *(«Life Spase», «life Spere»)* 177

И

Идентификация (различение) эмоций 51, 52, 54, 75 – 82
Ингибиция 49
Индивидуальность *(personality)* 6, 115 – 118, 142, 237
Интеграция 111
Интеллект (определение) 39

Интроверсия *(introversion)* 118, 150
Интронаправленность *(інтроспрямованість)* 158
Иррациональная идея 205
«Исполнение действий» *(Action Implementation*) 123, 124
«Исполнитель ролей» *(Role Player)* 119

К

Когнитивные способности 59, 62
Когнитивная креативность 154
Когниции 14, 15, 117
Компетентность *(competency)* 162
Конструктивное мышление *(constructive thinking)* 90, 145
Контроль эмоций 57, 104
Контроль экспрессии 250 – 254, 285
Коэффициент интеллекта *(IQ)* 22
Коэффициент эмоциональности *(EQ)* 27
Кристаллический *(cristallized)* интеллект 47
Культура (определение) 167

Л

Личностный смысл 30, 47
Локус контроля *(locus of control)* 67, 203, 232, 241
Любовь 136, 147, 149

М

Межличностный интеллект *(intrapersonal intelligence)* 40
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) 45, 52, 63 – 65, 72, 227, 240, 249 – 254, 257 – 262, 264 – 274
Метаопыт эмоциональных состояний 113
Мистицизм 151
«Модели психического» (*«theory of mind»)* 93
Модели способностей *(ability models of emotional intelligence)* 51 – 57, 61
Мотивация достижения *(achivement motivation)* 21, 143
Мотивация социальной желательности *(motivation toward social desirability)* 145
Множественный интеллект *(multiple intelligence)* 40

Н

Называние (вербализация) эмоций 57, 95
Настроение *(mood)* 41, 113

Невербальная перцепция 143
Невербальный интеллект 80, 195, 200
Нейротизм *(neuroticism)* 117, 262 – 268
Некогнитивные способности *(non-cognitive capacities*) 62
Непосредственные контактные группы (*incorporative groups*) 177
«Неуместные» эмоции 108, 109
Новизна *(novelty)* 150

О

Образ Я 207
Общий интеллект *(general intelligence)* 39 – 40
Объективные характеристики жизнедеятельности *(life-report data)* 176, 177
«Ограничительная эмоциональность» 135
Оптимизм 58, 59, 64, 71, 118, 120, 143
«Организующее сознание» *(Executive Consciousness)* 118 – 120
Отключение 109
Открытость *(openness)* 174, 239
Открытость новому опыту 150, 233
Особенность (черта) индивидуальности *(personality trait)* 61
Осознанная практика 165
Осознание эмоций 6, 17, 105, 163

П

Переключение эмоций 109, 113
Пессимизм 71, 118
Печаль 56, 81, 85, 118, 121, 130, 137, 139, 196, 200, 201
Подавление эмоций 3, 27, 54, 104, 107 – 110, 139, 141, 144, 166, 178, 180, 201
Подготовленность *(preparedness)*149 – 150
Понимание (осмысление) эмоций (*understanding emotion*) 54 – 58, 92 – 103
Правополушарный тип мышления 195 – 196
Практический интеллект *(practical intelligence)* 45
Просоциальное поведение *(prosocial behaviour)* 175 – 176
Профессиональная успешность 185 – 187
Психическое здоровье 3, 177, 213
Психологическая проницательность 33, 133
Психологическая культура 167
Психометрический интеллект 40, 185, 131, 193

Р

Равновесие 52, 53
Радость 13, 33, 77, 79, 82, 87, 96, 101, 106, 109, 111, 112, 180, 196, 200, 201, 247 – 254
Различение эмоций 134 – 137
Распределение эмоций 113
Рационализация 205, 232
Рациональная идея 205
Регуляция эмоций *(regulation of emotion)* 51 – 54, 103 – 115, 139 – 141
Результаты EQ *(EQ Outcomes)* 61
Религиозность *(religiosity)* 151, 232, 241
Ресентимент 4

С

Самоактуализация *(self-actualization)* 6, 254 – 262
Самомотивация *(motivating oneself)* 58
Самоконтроль 5, 217
Самосознание 11, 207, 232
Самооценка 50, 58, 64, 66, 67, 69, 73, 112, 131, 133, 134, 149, 155, 165, 174, 256, 262, 280, 282
«Самооценочное подкрепление» 112
Саморегуляция 159, 160, 161, 163, 165 – 167, 169, 172, 180, 181, 184, 193, 201, 206, 207, 209, 211, 216, 243, 232, 244, 246, 274, 276, 285
Самоуважение *(self-esteem)* 42, 59, 71, 91, 133, 143, 151, 174, 175, 212, 239, 257, 279
Сексуальность 139
Сензитивность (сенситивность) 42, 72, 80, 176, 252, 258, 262
«Сила эго» *(ego strength)* 143
Симпатия 81, 139, 181
Синтония 204
Система базисных компонентов (*System Set of Primary Parts*) 115 – 127
Склонность к приятным или неприятным переживаниям *(pleasant – nonpleasant affectivity)* 143
«Смешанные» модели эмоционального интеллекта *(mixed models of emotional intelligence)* 57 – 61
Совладание 189, 211, 226, 281

«Сознательная саморегуляция» (*Conscious Self-Regulation)* 124 – 125
Сосредоточение эмоций 113 – 114
Социальная девиантность 176
Социальная одарённость 33
Социальная проницательность 145
Социальная сензитивность 176
Социально-практический интеллект 45
Социальные нормы 148
Социальные умения 25, 58, 60
Социальный интеллект (определения) 21, 43, 44
Социоэмоциональная эффективность*(socio-emotional effectiveness)* 62
Социоэмоциональное эффективное поведение *(socio-emotionally effective behaviour*) 62
Способность, потенциал *(capacity)* 41, 42, 221
Способность к лидерству 175
Стилистический эмоциональный интеллект *(stylistic emotional intelligence)* 62
Страх *(fear)* 4, 11, 14, 15, 17, 33, 36, 38, 77, 78, 80, 81, 100, 103, 105, 106, 111, 130, 136, 137, 139, 141, 147, 149, 196, 199, 247, 254, 284
Стрессозащитная функция ЭИ 67, 70, 72, 178
Субъективно переживаемое благополучие *(subjective well-being)* 143
Счастье 53, 59, 71, 81, 118, 121, 126, 137, 149, 213, 214

Т

Текущее окружение *(Current Environment)* 60
Темперамент 145, 166, 174, 193, 194, 198 – 201, 262 – 268
Теплота, сердечность *(warmth)* 6, 118, 140, 141, 145
Тревожность 3 – 5, 21, 58, 66, 80, 84, 90, 160, 200 – 202, 244 – 246, 283
«Трилогия мышления» (*trilogy-of-mind*) 117

У

Уверенность в себе 58, 59, 62, 64, 69, 145, 152, 154, 156, 174, 175, 178, 183, 193
Уверенность в своей эмоциональной компетентности 193, 194, 203, 282
Удивление 76 – 79, 81, 246 – 254
«Управление знаниями» *(Knowledge Guidance)* 121 – 123
Управление отношениями *(handling relationships)* 59
Управление стрессовыми ситуациями *(stress management)* 59

Управление эмоциями *(managing emotions)* 48, 103 – 115, 211
Управление эмоциогенными ситуациями 113
Уровень образования 232, 282

Ф

«Фабрика знаний» *(Knowledge Works)* 118 – 120
Фактор интеллекта G *(general factor)* 21
Фасилитация мышления 49, 54, 56, 75, 115, 137 – 138, 154, 157, 172, 227, 233, 237
Фундаментальные эмоции 24, 148, 246 – 254
Функциональная система 31, 32

Ц

Ценности и позиции EQ *(Emotional Values & Attitudes)* 61

Ш

Шизоидация 205

Э

Эго-контроль*(ego-control)* 143 – 144
Эго-пластичность *(ego-resiliency)* 143 – 144
Экстраверсия *(extraversion)* 65, 117, 118, 150, 161, 198, 200, 202, 232, 262 – 268
Экстранаправленность *(экстраспрямованість)* 158
Эмоции (определение) 37
Эмоциональная беглость (*emotional fluency*) 49
Эмоциональная восприимчивость 194, 197
Эмоциональная глупость 146
Эмоциональная грамотность (*emotional literacy)* 239
Эмоциональная зрелость 156 – 161
Эмоциональная информация (*emotional information)* 195, 220
Эмоциональная компетентность (*emotional competence)* 143, 145, 162 – 166
Эмоциональная креативность *(emotional creativity)* 146 – 156
Эмоциональная культура 167 – 172
Эмоциональная одарённость 27
Эмоциональная самоэффективность *(emotional self-efficacy)* 61
Эмоциональная устойчивость 50, 65, 166, 178, 183

Эмоциональность *(emotionality)* 199 – 201, 225, 232
Эмоциональное благополучие 167
Эмоционально благополучные взаимоотношения 207
Эмоциональное самосознание *(Emotional Awareness)* 58
Эмоциональное мышление 146
Эмоциональное образование (*emotional education)* 213
«Эмоционально-интеллигентное поведение» 175
Эмоциональные способности 8, 22, 47, 70, 145, 162, 184, 185, 191, 240
«Эмоциональные стандарты успеха» 190
Эмоциональный интеллект (определения) 41 – 43
Эмоциональный интеллект – личностная черта *(trait EI, «emotional self-fefficacy»)* 61
Эмоциональный интеллект – способность *(ability EI, information-processing EI, «cognitive-emotional ability»)* 61
Эмоциональный опыт 107
Эмоциональный ответ 24, 149, 190
Эмоциональный синдром *(emotional syndrome)* 147 – 148
Эмоциональный тезаурус 95, 96, 100, 138, 170, 171, 239
Эмоциональные знания (*emotional knowledge*)
Эмпатия 51, 52, 204, 205, 241 – 245
Эмпатическая точность 143
«Энергетическая решётка» *(Energy Lattice)* 118 – 120
«Энергетическое развитие» *(Energy Development)* 120 – 121
Эффективность / аутентичность *(effectiveness/authenticity)* 149 – 150

Я

«Я-послание» 106

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3
Глава 1. ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ....11
1.1. Предпосылки представлений об эмоциональном интеллекте
в философских и религиозных учениях 11
1.2. Развитие представлений об эмоциональном интеллекте
в психологической науке 19
1.3. Определение эмоционального интеллекта 35
1.4. Модели эмоционального интеллекта 51
1.5. Характеристика структурных компонентов
эмоционального интеллекта 74
1.6. Эмоциональный интеллект в структуре индивидуальности 114
1.7. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта....129
1.8. Психологические феномены,
взаимосвязанные с эмоциональным интеллектом....139
1.9. Прогностическая ценность эмоционального интеллекта
в рамках научных и популяризаторских представлений....170
1.10. Развитие эмоционального интеллекта....190
1.11. Интегративная модель эмоционального интеллекта 217
Выводы по главе 1 233
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ 241
2.1. Гендерные различия в структуре
эмоционального интеллекта у студентов 241
2.2. Взаимосвязи эмоционального интеллекта
и личностной тревожности 244
2.3. Взаимосвязи эмоционального интеллекта с частотой переживания
и содержанием тезауруса фундаментальных эмоций 246
2.4. Взаимосвязи эмоционального интеллекта
с индивидуальными проявлениями самоактуализации 254
2.5. Взаимосвязи эмоционального интеллекта
с экстраверсией и нейротизмом 262
2.6. Взаимосвязи эмоционального интеллекта
и рефлексивности с агрессивностью и конфликтностью....268
Выводы по главе 2 274
ЗАКЛЮЧЕНИЕ....277
БИБЛИОГРАФИЯ 287
ПРИЛОЖЕНИЯ 331
ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 379

Научное издание

АНДРЕЕВА Ирина Николаевна

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Редактор *Р.Н. Авласенок*
Дизайн обложки *В.А. Виноградовой*

Подписано в печать 30.09.2011. Формат $60\times84^{1}/_{16}$.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 22,53. Уч.-изд. л. 21,08. Тираж 100 экз. Заказ 1951.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Полоцкий государственный университет»

Лицензия ЛИ № 02330/0548568 от 26.06.09

Лицензия ЛП № 02330/0494256 от 27.05.09

211440, г. Новополоцк, ул. Блохина, 29