



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет «Социальная психология»
Кафедра теоретических основ социальной психологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

(магистерская диссертация)

на тему: «ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И
ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА»

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа: Современные технологии в психологической практике

Студент

(подпись) (дата)

В.Б. Кононыхина

(подпись) (дата)

Руководитель

(подпись) (дата)

М.Е. Сачкова

Москва, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ	8
1.1. Понятие «эмоциональный интеллект», история изучения и его модели	
1.2. Феномены тревоги и тревожности	22
1.3. Особенности эмоционального интеллекта и его связь с тревожностью в юношеский период	29
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	40
2.1. Программа и методы эмпирического исследования	40
2.2. Результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа	45
ВЫВОДЫ.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	72
ПРИЛОЖЕНИЯ	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. XX век считался веком тревоги. В XXI веке избыток информации и увеличение темпа жизни вызывают повышенную тревожность. С годами уровень тревожности у людей не уменьшается, а только увеличивается. Тревога как эмоциональный феномен рассматривается в смежных дисциплинах, таких, как социология, философия, психиатрия и др. Тревога присуща всем людям независимо от пола, возраста, цвета кожи и местожительства. Умение контролировать свои эмоции и предвосхищать чужие важно также для любого возраста. Исследование взаимосвязи эмоций и когнитивных способностей человека на сегодняшний момент становится все более актуальной научной задачей. В период ранней юности личность подвергается физическим, социальным и психологическим изменениям. Это возраст противоречий, когда особо явно проявляются морально-нравственные особенности, волевые, эмоциональные, интеллектуальные. При формировании личности активно задействованы эмоциональные, когнитивные процессы. Юноши и девушки планируют в силу своих возможностей будущую жизнь и рассматривают настоящее с позиции будущего. Именно поэтому умение контролировать себя и другого становится значимым, и, следовательно, проблематика эмоционального интеллекта в связи с проявлениями тревожности в этот период становится очень важной.

Степени разработанности темы. Концепцию эмоционального интеллекта разрабатывали и изучали в зарубежной и отечественной научной литературе. Наиболее известные зарубежные исследователи эмоционального интеллекта – П. Сэловей, Д. Мэйер, Д. Карузо, Р. Бар-Она, К. Изард, Д. Гоулман, и др., отечественные Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига и др. Основная модель эмоционального интеллекта создана П. Сэловей, Д. Мэйер, Д. Карузо (1999) – это модель способностей, где центральной составляющей эмоционального интеллекта является когнитивная способность. В дальнейшем исследователи добавляли к когнитивным

способностям личностные характеристики, появились смешанные модели. В модели Д. Гоулмана (1995) акцент делается на личностных и социальных навыках. В модели Р. Бар-Онам (1997) появляются компоненты управлением стрессом и хорошее настроение. В модели К. Изарда (2001) – эмоциональная саморегуляция. В модель Д.В. Люсина (2004) допускается введение личных характеристик – это интерес и анализ поведения как своего, так и другого, ценности, эмоциональные переживания. В модели М.А. Манойловой (2004) когнитивные, эмоциональные и волевые процессы эмоционального интеллекта рассматриваются как единое целое. Модель Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига (2003) основывается на личностных признаках, таких, как добросовестность, открытость новому, способность сохранять эмоциональную устойчивость, дружелюбность и экстраверсия. Таким образом, единой модели эмоционального интеллекта так в итоге и не было сформировано.

Как и эмоциональный интеллект, феномен тревожности описан в зарубежных работах С. Кьеркегора, Ч.Д. Спилбергера, К. Изарда и др., и отечественных работах А.М. Прихожан, Е.П. Ильина, И.Н. Андреевой, Ф.Б. Березина, В.М. Астапова, и др. Ч.Д. Спилбергер (1972) рассматривал тревожность через личностные свойства, К. Изард (1980) – через эмоции, В.М. Астапов (2008) и А.М. Прихожан (2000) – через ситуативные и личностные характеристики, И.Н. Андреева (2011) через личностные особенности и самоактуализацию.

Проблема предпринятого нами исследования связана с тем, что тревожность выражается через эмоциональные переживания, а эмоциональный интеллект – через понимание и управление своими и чужими эмоциями. Следовательно, поняв своевременно свои эмоции, человек может управлять и контролировать уровень тревожности, а в каких-то случаях не обращать на него внимания. При этом тревожность и ее связь с эмоциональным интеллектом в период ранней юности на сегодняшний день проблема малоизученная. Так, не раскрыта определенная соотнесенность этих двух переменных, не установлена направленность их взаимосвязи – прямая она или обратная. Практическая

значимость заявленной проблематики в особой степени обусловлена важностью юношеского периода становления личности. Психологически здоровая молодёжь в будущем – это залог психологически здорового общества, а в период самоопределения и взросления это крайне необходимо.

Объект исследования – эмоциональный интеллект у старшеклассников и учащихся колледжа.

Предмет исследования – взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа.

Цель исследования – выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа.

В работе выдвинуты следующие **гипотезы**:

1. Существует обратная взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа.
2. Эмоциональный интеллект у старшеклассников выше, чем у учащихся колледжа.
3. У девушек – учащихся школ и колледжей выше уровень тревожности, а у юношей выше эмоциональный интеллект.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез в работе решались следующие **задачи**:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме эмоционального интеллекта и тревожности.
2. Проанализировать имеющиеся модели эмоционального интеллекта в научной литературе.
3. Описать факторы проявления тревожности в юношеском периоде.
4. Провести эмпирическое исследование на выявление взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности.
5. Определить различия в эмоциональном интеллекте у старшеклассников и учащихся колледжа.
6. Определить различия эмоционального интеллекта и тревожности у юношей и у девушек.

7. Провести анализ полученных данных и сравнить их с выдвигаемыми гипотезами.

8. Сделать выводы на основании полученных данных.

Теоретико-методологические основы исследования составляют:

– теоретические положения и методологические принципы по проблеме эмоционального интеллекта, разработанные в трудах П. Сэловея, Д. Мэйера, Д. Карузо, Д. Гоулмана, К. Изарда, Р. Бар-Она, Д.В. Люсина, М.А. Манойловой, Э.Л. Носенко, Н.В. Ковриги, И.Н. Андреевой;

– работы, посвященные исследованию тревожности в трудах З. Фрейда, К. Хорни, А. Бандуры, К. Роджерса, С. Кьеркегора, Ч.Д. Спилбергера, К. Изарда, А.М. Прихожан, Е.П. Ильина, И.Н. Андреевой, Ф.Б. Березина.

Методы исследования:

1. Методы сбора теоретической информации: анализ, синтез и обобщение научной литературы по теме эмоционального интеллекта и тревожности.

2. Методы сбора эмпирической информации:

– опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина.

– методика «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша.

– методика «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина.

3. Методы обработки результатов исследования: использовался статистический анализ эмпирических данных, коэффициент корреляции Спирмена и U-критерий Манна-Уитни.

Выборка: в исследовании принял участие 151 респондент в возрасте от 15 до 17 лет. Это 80 учащихся 10-х классов школ (средний возраст 16,3), из которых 35 юношей и 45 девушек, и 71 учащийся 1-х курсов колледжей (средний возраст 15,9 лет), из которых 21 юноша и 50 девушек, г. Москвы и г. Красногорска Московской области. Исследование было проведено в период с сентября по октябрь 2020 г.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе выявлена обратная взаимосвязь эмоционального интеллекта и

тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа, обнаружено, что эмоциональный интеллект у учащихся школ и колледжей одинаковый, межличностный эмоциональный интеллект не имеет гендерных различий, повышенный уровень тревожности более выражен у девушек, а внутриличностный эмоциональный интеллект – у юношей. Эти данные являются новыми и вносят вклад в развитие социальной психологии личности.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные материалы и выводы исследования могут использоваться в работе психологами и педагогами для профилактической и коррекционной работы с учащимися школ, колледжей и других образовательных учреждений с целью развития и повышения эмоционального интеллекта, который позволит и юношам, и девушкам контролировать уровень своей тревожности и более уверенно чувствовать себя в любой жизненной ситуации.

Апробация результатов исследования. Результаты работы обсуждались на аттестационных заседаниях кафедры теоретических основ социальной психологии. Участие в VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики». По материалам исследования имеется научная публикация: Кононыхина В.Б., Сачкова М.Е. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2021 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 254–257.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержащего 78 наименований и 7 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ

1.1. Понятие «эмоциональный интеллект», история изучения и его модели

Понятие «эмоциональный интеллект» в работе является определяющим и на сегодняшний день достаточно новым. В первое время понятие «эмоциональный интеллект» не воспринималось серьезно. Со временем разработанные методики и возможность измерения, открытия физиологических механизмов, таких, как деятельность определенных областей мозга, позволили взглянуть на эмоциональный интеллект по-другому.

Многие исследовали (Д. Мэйер, Д. Гоулман, Р. Бар-Она, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова и др.) давали определение понятию «эмоциональный интеллект», в основном акцент при этом был сделан на словах, входящих в это понятие, – это «эмоции» и «интеллект».

«Эмоции» – это иррациональная способность, которая не всегда подвластна человеку. В социуме принят ровный стиль поведения без выражения отрицательных и положительных эмоций. Невыраженные эмоции никуда не исчезают, они остаются у человека и вытесняются в бессознательное. Вытесненные эмоции продолжают свое существование, и это может выражаться в психосоматических расстройствах. Обычно у людей, имеющих пониженный уровень самоконтроля, проявляются эмоциональные проблемы (Яковлева, 1997). Контроль эмоций позволяет человеку развивать «эмоциональную мудрость» (Дегтярев, 2012), что впоследствии и отечественные и зарубежные исследователи назовут эмоциональным интеллектом.

Древнеримский философ Цицерон ввел термин «интеллект», то есть «способность понимать» (Склярова, 2020). И на протяжении последующего времени изучение интеллекта не потеряло свою актуальность.

«Интеллект», как пишет Д. Векслер, «это совокупность способностей, или глобальная способность индивидуума, действовать целеустремлённо, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением» (Цит. по: Андреева, 2011, с.38). Определение показывает необходимость наличия у человека социальных навыков и рациональных способностей. Именно рациональную способность человека и стали понимать под термином «интеллект».

Главная задача человечества – это выживание, поэтому способность человека понимать и управлять эмоциями, а также способность адаптироваться к реальности жизни заложено в наших генах. У каждого из нас свой набор таких способностей, и развит он, конечно, индивидуально. Борьба рационального и иррационального в человеке идет постоянно. Однозначного ответа, что первично, а что вторично нет. Античные философы Сократ и Платон понимают взаимоотношения когнитивных и эмоциональных процессов как превосходство разума над эмоциями (Робинсон, 2005). Эмоция для Аристотеля – «нечто, столь сильно преобразующее человеческое состояние, что это отражается на его способности к рассуждениям и сопровождается удовольствием и страданием» (Цит. по: Лафренье, 2004, с. 18). Философ предполагал, что умение посредством рассудка контролировать эмоции более важно для человека, чем адаптировать их выражения или не выражать вовсе. Сбалансированное эмоциональное состояние позволяет не подавить возбуждение, вызванное эмоциями, и не выражать их безрассудно. Известная фраза Р. Декарта «Мыслю – следовательно, существую» (Психология мотивации и эмоций, 2006, с. 39) наглядно показывает превосходство рассудка над эмоциями.

Но существовали и другие мнения, например, Д. Юм, наоборот, предполагал возможность воздействия эмоций над рассудком. Шотландский философ считал, что сострадание гуманно. При этом он не ставил на первое место ни рассудок и ни сострадание, но предполагал, что сострадание сдерживает эгоцентризм человека (Андреева, 2011).

Б. Спиноза высказывал свою точку зрения, где наши действия и мысли подвержены эмоциям. Нидерландский философ считал, что человек, освобождаясь от эмоций, получает свободу и возможность рационально мыслить (Величковский, 2006).

Жан-Жак Руссо в своих размышлениях говорил о том, что образование должно быть не только рационально, но и эмоционально (Лафренье, 2004).

Для религии и философских учений вопрос эмоций и разума также актуален. В православии наиболее значимы чувства человека, которые неразрывно связаны с разумом. «Любовь к ближнему» рассматривается как важнейшая ценность человека. В католическом учении интеллектуальная ценность превышает эмоции. В человеке важна дисциплина и воля. Восточные философские учения показывают связь духовного роста человека с эмоциональными и когнитивными процессами. Интеллектуальное развитие человека происходит от понимания смысла в переживаниях, а не от узнавания новой информации. В буддизме важно уметь контролировать свои эмоции. Основная цель не быть во власти эмоций и при необходимости выражать их подобающе. В протестантском учении в человеке поддерживают рациональную составляющую, а эмоции воспринимают как помеху для достижения цели (Андреева, 2011; Шкуратов, 1997).

В 1872 г. Чарльз Дарвин отмечал: «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» (Лафренье, 2004, с. 23).

Исследования интеллекта и эмоций проходили отдельно. Но многие исследователи пытаются найти взаимосвязь между аффективными и когнитивными процессами.

В работах отечественных психологов начала XX века (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.В. Зейгарник и др.) прослеживается связь

эмоций и когниции. Эмоции и интеллект, по мнению Л.С. Выготского, – это «динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» (Выготский, 1982, с. 22). На основании идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев рассматривал мышление через эмоциональную регуляцию (Леонтьев, 1975). С.Л. Рубинштейн считал, что эмоции необходимы для интеллектуального процесса (Рубинштейн, 1973). Б.В. Зейгарник не разделяет мышление от рассматриваемой личности, которая имеет мотивы, испытывает чувства, стремления и т.д. В разных жизненных ситуациях реакция личности может быть различна, хотя знания о них не меняются. Б.В. Зейгарник видела связь между эмоциями и мышлением (Зейгарник, 1986).

В 1908 г. Г. Майер впервые проанализировал и предложил классификацию мышления. В книге «Психология эмоционального мышления» немецким философом и психологом выделены следующие виды мышления:

- логический как основной вид мышления;
- эмоциональный, состоящий из чувств и воли.

При сравнении логического и эмоционального мышления есть характеристики одинаковые, такие, как логичность процессов, так и различия. К различиям можно отнести познавательные процессы. Познавательный процесс в эмоциональном мышлении «затенён, отодвинут на задний план, не опознан как таковой, фокус внимания сосредоточен на практической цели, для которой познание является лишь побочным средством» (Майер, 1981, с. 126).

В 1927 г. Ч. Спирмен обратил внимание, что ментальные тесты позволяют выделить одну основную интеллектуальную способность. Английский психолог называл ее «общим фактором интеллекта» или «общим интеллектом», отвечающим за успешные умственные действия. Ч. Спирмен также выделил еще специфический фактор, который позволял ментальную энергию использовать для решения задач в конкретной ситуации. Благодаря проведённым исследованиям и тестам появилась двухфакторная модель интеллекта (Spearman, 1927).

Теперь развитие структуры интеллекта направлено на ее дифференциацию. Э.Л. Торндайк, изучая интеллект, выделил три важные его компонента: абстрактный, механический и социальный интеллект. В 1920 г. автор внимательно изучил социальный интеллект и определил его как «способность понимать людей [...] и управлять ими, поступать разумно в человеческих отношениях» (Thorndike, 1920, p. 228).

В 1983 г. Х. Гарднер говорил об интеллектуальных способностях. В особенности о способностях к интроспекции или самонаблюдению и «личностными способностями». Американский психолог выделил 7 интеллектов и особо обратил внимание на два понятия. Это «внутриличностный» и «межличностный» интеллекты. «Внутриличностный интеллект» – это «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» (Gardner, 1983, p. 239). «Межличностный интеллект» – это продуктивное взаимодействие между людьми. Наблюдение и понимание чувств и поведения другого позволяет предположить возможное взаимодействие с ним.

Как видно, понятие «эмоциональный интеллект» связано с «социальным интеллектом» (Э. Торндайк, и др.) и теорией множественного интеллекта (Х. Гарднер) (Социальный интеллект, 2004).

Интеллектуальные способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению их – это характеристики эмоционального интеллекта. Обычно эмоциональный интеллект считают входящим в структуру социального интеллекта, состоящего из когнитивной, поведенческой и эмоциональной составляющей, где эмоции рассматриваются с позиции личности, а не социума.

Существуют на данный момент несколько моделей эмоционального интеллекта, которые рассмотрим подробно.

В 1990 г. П. Сэловей и Д. Мэйер на основании концепции Х. Гарднера разработали структуру эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект

определялся авторами «как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» (Salovey, 1990, p. 189). Понятие эмоционального интеллекта было описано впервые, и была предложена методика для измерения эмоционального интеллекта. В это время была разработана первая модель эмоционального интеллекта. Учёные рассмотрели эмоциональный интеллект и определили, что представить его можно как состоящий из нескольких способностей:

1. Эмоции можно определять и выражать.
2. Эмоции можно регулировать.
3. Эмоции – это эмоциональная информация в мышлении и деятельности (см. табл. 1.1).

Способность идентифицировать и выражать эмоции распространяется на свои эмоции и эмоции другого. Через вербальные и невербальные субкомпоненты выражаются свои эмоции, через эмпатию и невербальное восприятие – эмоции другого.

Способность регуляции эмоций также состоит из необходимости регулировать эмоции свои и чужие.

Таблица 1.1.
Структура эмоционального интеллекта П. Сэловея и Д. Мэйера (Salovey, 1990)

Эмоциональный интеллект						
Идентификация и выражение эмоций		Регуляция эмоций		Эмоциональная информация в мышлении и деятельности		
Своих	Чужих	Своих	Чужих	Гибкое планирование	Творческое мышление	Переориентированное внимание и мотивация

Способность использовать эмоциональную информацию в мышлении и деятельности состоит из субкомпонентов: гибкое планирование, творческое мышление, переориентированное внимание и мотивации (Социальный интеллект, 2004).

Из приведённой таблицы видно, что эмоциональный интеллект состоит из эмоционального интеллекта внутриличностного и межличностного. Внутриличностный эмоциональный интеллект – когда человек способен установить связь между своими мыслями, поступками и чувствами, а межличностный – когда человек способен установить связь между другими людьми, может разделять переживания, вдохновлять и мотивировать их к каким-либо действиям, а также понять и адаптировать свое общение с другими людьми. Из это можно сделать следующее обобщение: эмоциональный интеллект связан с эмпатией, осведомлённостью, устойчивостью и ответственность (Salovey, 1994).

С 1997 г. П. Сэловей и Д. Мэйер дорабатывали свою модель. Появился важный компонент, который связан с эмоциональным и личностным ростом. Эмоциональный интеллект рассматривался далее как поступление информации через эмоции, и за счет этого запускаются когнитивные процессы, такие, как мышление и др. (Сергиенко, Ветрова, 2009). В новую модель вошли 4 способности, при этом каждая отражает свои эмоции и эмоции другого человека.

1. Эмоцию можно определить.

2. Эмоцию можно использовать для повышения мышления и деятельности.

3. Эмоцию можно понимать.

4. Эмоцией можно управлять.

Определение эмоций необходимо, чтобы различать и выражать эмоции.

Использование эмоций необходимо для повышения эффективности мышления и деятельности – умение продуктивно решать поставленные задачи. Если происходит смена эмоций, то эмоции анализируются и находятся решения.

Понимание эмоций необходимо для выявления причин возникновения эмоций, определение их на вербальном уровне и смены разных эмоций.

Управление эмоцией – это возможность управлять, то есть контролировать эмоции. В отношении отрицательных эмоций это позволяет снижать их накал. Любую эмоцию, даже отрицательную, необходимо осознавать, и при возникновении эмоциональных проблем решать их, не подавляя возникающие отрицательные эмоции, связанные с ними. Умение управлять эмоциями говорит о личностном росте и умении выстраивать межличностные отношения (Андреева, 2011).

Данная модель позволила создать методику MEIS (Multi-factor Emotion Intelligence Test), которая стала первой эмпирической методикой на эмоциональный интеллект. В методике было двести вопросов и двенадцать субтестов по 2–4 на каждую «ветвь». Ответы на вопрос имели несколько вариантов ответов. Баллы подсчитывались с помощью заданного стандарта, консенсуса или экспертных оценок. Авторы не устроил тест по психометрическим показателям в части согласованности по субтестам, и работа продолжилась.

В 1999 г. к П. Сэловей и Д. Мэйеру присоединяется учёный Д. Карузо (Mayer, Caruso, Salovey, 1999). В 2002 г. появился обновлённый тест MSCEIT V2.0. (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Удалось сократить количество вопросов до ста сорока одного и до восьми секций по 2 на «ветвь». Последний вариант методики получил большее распространение, т.к. психометрические результаты оказались лучше, и сама методика оказалась непротиворечивой и сбалансированной (Mayer, Salovey, Caruso, 2002). Данная модель известна как Модель способностей П. Сэловея, Д. Мэйер, Д. Карузо (Андреева, 2011).

В 2001 г. К. Изард предлагает свою модель эмоционального интеллекта. Ее основная составляющая лежит в объединении нескольких характерных особенностей в интегративный (целый) показатель эмоционального интеллекта. Автор в тесте на эмоциональные знания предоставляет тестируемому соединить эмоции с какой-то ситуацией, при этом невербально, где мимика отражает эту эмоцию. Фокусируясь на восприятии

эмоции и понимании эмоции, можно определить интегративный показатель эмоционального интеллекта. К. Изард в отдельных случаях говорит об эмоциональных знаниях как о противоположности эмоциональному интеллекту (Izard, 2001). Д. Робертс Дж. Мейер и С. Дж. Барсэйд отмечали, что в психологии есть представление о континууме «способности – знания». Рассуждение и обучение – это способность, находящаяся на одной стороне континуума, а способность к знаниям или научение – с другой. Оценивая знания человека, мы оцениваем интеллект. Интеллектуальные тесты дают представление об умении решать поставленные проблемы, скорости усвоения полученных знаний и кругозоре. Тест оценивает знания, которые приобретены (Mayer, Roberts, Barsade, 2008).

Можно сказать, что интегративный подход К. Изарда схож с моделью способностей, но сознательная регуляция эмоций в нем не рассматривается (Андреева, 2011).

Далее рассмотрим следующую модель. В 1995 г. американский психолог Д. Гоулман публикует книгу «Эмоциональный интеллект», которая стала невероятно популярной. Именно выход книги делает эту тему популярной. Эмоциональным интеллектом начинают интересоваться не только психологи, но и бизнесмены. Модель Д. Гоулмана была создана на основе первой модели П. Сэловея и Д. Мэйера (Goleman, 1995). Д. Гоулман добавил к основной модели П. Сэловея и Д. Мэйера такие компоненты, как увлеченность, социальные навыки, упорство, что позволило расширить понимание эмоционального интеллекта. Таким образом, к модели П. Сэловея и Д. Мэйера, где были когнитивные способности и способности переработки эмоциональной информации, добавились личностные характеристики, которые и предложил Д. Гоулман (Социальный интеллект, 2004).

По Д. Гоулману структуру эмоционального интеллекта можно представить следующим образом:

1. Умение распознавать и именовать эмоциональные состояния, осознавать взаимосвязи между действиями, эмоциями и мышлением.

2. Контролировать эмоциональные состояния – заменять неприятные эмоциональные состояния на адекватные.

3. Уметь чувствовать эмоциональные состояния, которые позволяют добиваться успеха.

4. Выражать эмпатию, распознавать эмоции других людей и координировать эмоции.

5. Выстраивать и поддерживать межличностные отношения (Goleman, 1995).

Понимание эмоций становится условием к управлению ими, которое приводит к продуцированию эмоционального состояния, приводящего к успеху. Три способности обращены к другим людям, и они становятся решающими для четвертой способности. «Самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями» (Андреева, 2011, с. 57) – четыре компонента входят в итоговую модель Д. Гоулмана. Самосознание и самоконтроль – это личные навыки, социальная чуткость и управление взаимоотношениями – это социальные навыки.

Еще Д. Гоулман предлагает развивать способности:

1. Понимать собственные эмоции – это понять причину своих чувств и научиться различать чувства и действия.

2. Контролировать собственные чувства – это толерантность к потребностям, которые невозможно удовлетворить, управлять отрицательными эмоциями, а при необходимости выражать их без эмоций, избегать агрессивного поведения, настраивать себя на позитивный лад, уметь управлять стрессом, перебарывать одиночество и социальную тревожность.

3. Самомотивация – это поставить цель и идти ней, спокойное поведение и выполнение обязательств.

4. Понимать эмоции других – это эмпатия, способность слушать и понимать желания другого.

5. Уметь социализироваться – это уметь разрешать конфликты, понимать окружающих, уметь строить взаимоотношения с ними, решать межличностные

проблемы, выстраивать коммуникацию, быть дружелюбным, открытым и т.д. (Андреева, 2011).

Модель Д. Гоулмана также известна под названием «Смешанная модель Д. Гоулмана», в которой сочетается умение признавать и управлять своими и чужими чувствами и эмоциями.

В 1997 г. Р. Бар-Она определяет эмоциональный интеллект «как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями» (Андреева, 2011, с. 59). Израильский психолог выделил пять компетентностей. Эти компетентности сопоставимы с компонентами эмоционального интеллекта.

1. Познать собственную личность.
2. Умение общаться с другими людьми.
3. Адаптация.
4. Стрессоустойчивость.
5. Хорошее настроение – счастье, оптимизм (Практический интеллект, 2002).

Р. Бар-Он добавил к имеющемуся представлению об эмоциональном интеллекте такие компоненты, как управление стрессом и хорошее настроение, тем самым усовершенствовав понимание эмоционального интеллекта. Также был составлен список эмоциональных коэффициентов. Ученый разработал опросник и выделил 13 подшкал, состоящих из навыков и умений, включённых в его модель. Полученные данные показывают интеллектуальные способности и личностные аспекты человека.

В 1997 г. Р. Купер формирует свою модель эмоционального интеллекта, которая оказалась схожей с моделью Д. Гоулмана. В состав эмоционального интеллекта входят такие компоненты:

1. Нынешнее окружение – это удовлетворение жизнью и давление на нее.
2. Эмоциональная идентичность – это понимание своих и чужих эмоций, вербализация эмоций и их выражение.

3. Компетентность эмоционального интеллекта – это сознательность, творчество, пластичность, взаимоотношения друг с другом, результативное недовольство и другие основные способности и модели поведения.

4. Ценности и позиции эмоционального интеллекта – это сочувствие, жизненная позиция, доверие определенному кругу лиц, интуиция, быть в гармонии с самим собой, полное принятие себя.

5. Результаты эмоционального интеллекта – это здоровье, удовлетворенность жизнью, коэффициент взаимоотношений (Орме, 2003).

Эти компоненты вошли в структуру эмоционального интеллекта, на основании которой Р. Купер создал методику измерения EQ Мар (Андреева, 2011).

Наконец, в 2004 г. Д.В. Люсин предлагает модель, которая близка с теорией Р. Бар-Она. Автор определяет эмоциональный интеллект как умение понимать и управлять своими и чужими эмоциями (Люсин, 2004). При этом можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Когда человек умеет понимать эмоции, то он может

- определить наличие эмоциональных переживания у себя и другого,
- определить направленность эмоций своих и другого человека,
- озвучить эту эмоцию,
- определить причину появления этой эмоции,
- спрогнозировать ее последствия.

Умение управлять эмоциями позволяет

- контролировать проявления эмоций и подавлять уровень сильных эмоций,
- управлять своими внешними эмоциями,
- вызывать беспрепятственно любую эмоцию (Сергиенко, Ветрова, 2017).

Как видно, умение понимать и управлять эмоциями связано с эмоциональными особенностями личности, с возможностью поведение анализировать с психологической точки зрения, а также с эмпатией и т.д. Личностные характеристиками человека и умственные способности

необходимы для конструкта «эмоциональный интеллект». Всю жизнь продолжается формирование эмоционального интеллекта, на это влияют следующие факторы, которые индивидуально отразятся у каждой личности.

Первый фактор – умственная способность, где важна быстрота и точность перерабатываемой эмоциональной информации.

Второй фактор – представление об эмоциях, где источник информации рассматривается с позиции ценности и важности о себе и других.

Третий фактор – специфика эмоциональности, здесь рассматривается эмоциональная фундаментальность, эмоциональная чувствительность и др. (Люсин, 2004).

М.А. Манойлова рассматривает эмоциональный интеллект как «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого» (Манойлова, 2004 с, с. 17). Эмоциональный интеллект – это понятие, которое объединяет такие понятия, как эмоции, интеллект, воля, где воля представлена как возможность подчинить эмоциональное интеллектуальному (Андреева, 2011). Выделяют два «аспекта» в структуре эмоционального интеллекта – внутриличностный «аспект» и межличностный «аспект» или социальный – это умение управлять собой и отношениями с другими людьми (Манойлова, 2004 б).

Первый «аспект» - внутриличностный. Он состоит из понимания своих чувств, уверенности в себе, самооценки, ответственности, гибкости, терпимости, самоконтроля, открытости, активности, заинтересованности, оптимизма, нового опыта, мотивации для достижения поставленной цели.

Второй «аспект» – межличностный. Он состоит из эмпатии, коммуникативности, открытости, уважения к другим, умения развивать и учитывать интересы другого, умения правильно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, способность работать в команде (Манойлова, 2004 а). Автор выделяется эмпатию, самооценку, уверенность в себе и

толерантность как основные характеристики эмоционального интеллекта (Манойлова, 2004 с).

Э.Л. Носенко считает, что без добросовестности, открытости к новому опыту, эмоциональной устойчивости, экстраверсии и дружелюбности быть успешным в жизни человеку сложно. Поэтому автор предлагает рассматривать перечисленные качества личности как признаки эмоционального интеллекта, где первые три качества автор относит к внутриличностному эмоциональному интеллекту, остальные – межличностному. Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига определяют внутриличностный эмоциональный интеллект как умение к самоорганизации на деятельность, достижение благополучия и психического здоровья, организацию среды вокруг себя для достижения пользы; межличностный эмоциональный интеллект как умение человека взаимодействовать с другими людьми и строить гармоничные с ними отношения (Носенко, 2003).

В каждой из представленных концепций есть свои плюсы и минусы. Рассмотренные модели можно разделить на модели западные; на модели, разработанные на территории постсоветского пространства; на модели способностей, где центральной составляющей эмоционального интеллекта является когнитивная способность; на модели смешанного типа, где составляющая эмоционального интеллекта будет и когнитивная способность, и личностная характеристика.

Первая западная модель – это модель способностей, которую создали П. Сэловей, Д. Мэйер, Д. Карузо. Последующие модели – это модели смешанные, и к ним относят модели западных авторов К. Изарда, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Р. Купера.

В модели П. Сэловей, Д. Мэйер, Д. Карузо и К. Изарда при измерении эмоционального интеллекта – способности пользуются объективными тестами, а в других моделях для определения эмоционального интеллекта используют

опросники на основе самоотчёта. При измерении способностей и личных черт при этом образуется низкая корреляция.

Под влиянием западных учёных Д.В. Люсин, М.А. Манойлова (Россия) и Э.Л. Носенко (Украина) создают свои модели эмоционального интеллекта. Модель Д.В. Люсина близка к первой западной модели, но допускается введение личных характеристик, которые в свою очередь окажут влияние на индивидуальные особенности и уровень эмоционального интеллекта. В модели М.А. Манойловой когнитивные, эмоциональные и волевые процессы рассматриваются как единое целое для эмоционального интеллекта. Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига основываются на личностных свойствах.

При этом существуют различные мнения по поводу возможного развития эмоционального интеллекта. П. Сэловей, Д. Мэйер, Д. Карузо, разработавшие модели способностей, рассматривают эмоциональный интеллект как относительно стабильную устойчивую способность, но при этом эмоциональный интеллект опирается на знания, которые можно обрести через обучение. Измерение эмоционального интеллекта происходит с помощью тестов, где сеть правильные и неправильные ответы.

Авторы смешанных моделей (Д. Гоулмана Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига и др.) делают акцент на возможности развития эмоционального интеллекта. В смешанных моделях измерение эмоционального интеллекта происходит с помощью опросников. Опросники основаны на самоотчёте и напоминают традиционные личностные опросники.

Понимать свои эмоции, эмоции других людей и управлять ими – это основные понятия, которые прослеживаются в каждой модели. При этом точного и единого определения понятия «эмоциональный интеллект» нет, все рассматривается с позиции конкретной модели.

1.2. Феномены тревоги и тревожности

Понятия «страх» и «тревога» очень часто путают. Тревога, страх – это эмоциональные состояния (Spielberger, 1972). Различия состоят в причине этих

состояний, то есть в объекте. Объект – это конкретная угроза. С. И. Ожегов определяет тревогу как «беспокойство, волнение (обычно в ожидании опасности или чего-н. неизвестного)» (Ожегов, 2019, с. 647). Страх имеет причину, то есть объект, а тревога нет. Тем не менее, имея различия, понятия тревога и страх неразделимы (Тревога и тревожность, 2008). «Жало страха — тревога, а тревога стремится стать страхом» (Тиллих, 1995, с. 31). Человек при страхе предпринимает различные варианты разрешения данной ситуации, при тревоге этого не происходит, так как человек безосновательно волнуется (Ильин, 2005).

Жившие до н. э. мыслители задумывались и рассуждали об опасности реальной и страхе будущего (Прихожан, 2000). Диоген из Синопа рассматривал страх как предвосхищающее переживание. В дальнейшем именно эта идея будет рассматриваться в психологии, философии как главная. Б. Спиноза предполагал, что человек разумен, но слабость души характеризуется страхом – переживанием, который можно победить, обладая разумом. Б. Паскаль полагался больше на эмоции, чем на разум, и не надеялся, что с помощью разума можно избавиться от страха. Лукреций Кар, Демокрит, Д. Юм и др. рассматривали страх в связке с религией (Прихожан, 2000). Дж. Локк характеризует страх как «беспокойство души при мысли о будущем зле, которое, вероятно, на нас обрушится» (Локк, 1985, с. 92). И. Кантом страх характеризуется с позиции природных явлений. Эпоха Просвещения меняет направленность страха. Если раньше страх больше был направлен во вне, то теперь он направлен внутрь человека (Прихожан, 2000).

В XIX в. понятия «страх», «тревога» или «тревожность» не имели четкого разграничения. Благодаря С. Кьеркегору удалось разграничить эти понятия. Раньше к конкретному «страху» относился сам страх и тревожность, еще было отдельно понятие «страх-тоска», где нет определенности. Автор характеризует «страх-тоску» как «симпатическая антипатия и антипатическая симпатия» (Кьеркегор, 1993, с. 144).

Термин тревога и тревожность приходит из параллельных областей, таких, как психиатрия. Часто тревога неразрывно связана с такими состояниями, как стресс, депрессия (Максимова, Маринкова, Прощенко, 2017). Синдром тревоги проявляется при расстройствах неврологических, после психических травм, соматических расстройствах, психических, а также при отклонении в поведении (Литвиненко, 2014). Психиатрия рассматривает синдром тревожно-депрессивного состояния с позиции тревоги. Стоит отметить, тревога и депрессия различаются по характеру действия. При стрессовом состоянии состояние потери надежды будет характеризоваться депрессией, а борьба со стрессом характеризуется через тревогу (Прощенко и др., 2020).

3. Фрейд рассматривал тревогу с позиции психологического феномена. Тревога сообщает личности об опасности через «Эго» механизм, и «Эго» решает, как реагировать в каждом конкретном случае. Столкновение сознания, подсознательного и бессознательного будет отражаться через тревогу, тревожность и неврозы. Также тревожность сопровождается соматическими симптомами (Прощенко и др., 2020). В ситуации опасности человек может испытывать страх, тревогу или возможность борьбы с ней (Хорни, 2002).

На трех типах тревоги З. Фрейд делал акцент (Фрейд, 1989):

1. Реальная тревога – это воздействие извне. Здесь можно говорить об объективной опасности, которая окружает нас в реальном мире.

2. Невротическая тревога – здесь воздействие происходит на уровне «Ид». Страх расплаты за проявления желания.

3. Моральная тревога – здесь воздействие происходит на уровне «Супер-Эго». Наше поведение ограничено нормами и правилами социума, в котором мы живем. При несоответствии этим правилам возникают чувства стыда, вины.

В результате возникает напряжение – тревога, и далее запускаются защитные механизмы для ее снижения. Этими механизмами является осознанность данной ситуации. Если тревога длится продолжительное время

или ее нет возможности снизить, то это ведет к невротическому состоянию (Клиническая психология, 2020).

В 1939 г. К. Хорни говорила о необходимости в детстве иметь потребность в безопасности. Для автора это отношения между родителями и ребенком. Если эта потребность у ребенка не удовлетворена, то возникает базальная тревога, которая трансформируется во взрослом возрасте в невроз (Теории личности, 2003).

Тревога – «осознание того, что события, с которыми сталкивается человек, лежат вне диапазона применимости его конструктивной системы» (Цит. по: Теории личности, 2003, с. 467). Келли говорил, что осознание того, что нет нужных конструктов для объяснения происходящих событий, и вызывает тревогу. Это лишает возможности осознания и прогноза, а следовательно, решение проблемы становится затруднительно. Тревожит событие, которое невозможно спрогнозировать и понять (Теории личности, 2003).

А. Бандура полагал, что при нарушении внутренних норм поведения возникает тревожность. Прослеживается закономерность проявления данного состояния. Тревожность начинается с события, далее появляется внутренний дискомфорт, затем наказание и облегчение. Под наказанием понимается самонаказание. Внутренний дискомфорт снимается самонаказанием, но которое для человека длителен по времени и более затретен по душевным переживаниям, чем реальное наказание. Самонаказание решит вопрос тревожности, но при этом личностный дискомфорт усилится (Теории личности, 2003).

В теории К. Роджерса Я-концепция является основной. Правильное формирования Я-концепции происходит под воздействием другого социума и накопления опыта своих переживаний. Происходит сравнение своих переживаний с тем, как в действительности человек воспринимает себя. Это расхождение воспринимается как угроза, а следовательно, возникает тревога. Чтобы защититься, используются механизм защиты – отрицание и искажение.

Отрицание восприятия – любыми способами убрать из сознания источник угрозы. Искажение восприятия – переводим угрозу в состояние, при котором не будет конфликта с Я-концепцией (Клиническая психология, 2020).

В 1972 г. И. Г. Сарасон описывает страх и тревогу с позиции внимания. При страхе источник внимания внешний, при тревоге внутренний (Прихожан, 2000). В 1980 г. К. Изард и С. Томкинс полагают, что страх – основная эмоция, а тревожность – это следствие, образующееся из страха и других фундаментальных эмоций (Изард, 1980). В 1995 г. П. Тиллих описывает понимание тревоги через небытие, где «тревога – это состояние, в котором бытие осознает возможность своего небытия» (Тиллих, 1995, с. 27). Небытие – это часть самого бытия. Неизбежность смерти в конечном счете вызывает тревогу. Это будет врождённая тревога или, как автор называет, «экзистенциальное осознание небытия» (Тиллих, 1995, с. 27).

А. М. Прихожан определяла тревожность как «устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» (Прихожан, 2000, с. 5).

Р. Мэй считал, что тревожность у взрослого человека проявляется, когда сформированные за жизнь установки подвергаются угрозе. На протяжении жизни набираясь опыта, человек формирует представление о своем мире. Это нам дает внутреннюю уверенность. Но если возникает угроза этой идиллии, тревога возникает неизбежно (Мэй, 2001).

При тревоге меняются когнитивные, поведенческие, эмоциональные функции – это все необходимо для адаптации к ситуации. Можно выделить основные феномены тревоги, который можно представить в порядке возрастания тревоги.

1. Ощущается внутреннее напряжение. На этом этапе есть возможность адаптироваться и поведение не нарушается.

2. Нарастание тревоги. То, что раньше воспринималось спокойно, теперь осознается с негативной точки зрения. Теперь на внешние события обращается внимание, они становятся значимыми, и это увеличивает тревогу.

3. Факт тревоги. Нет явных причин для тревоги, и при этом нет возможности определить, когда она появилась. Неосознанность причины, при которой появилась тревога, говорит о невысоких когнитивных способностях.

4. Страх. Сначала тревога возникает без какой-либо угрозы, затем происходит поиск источника тревоги. Именно в момент конкретизации тревога перерастает в страх.

5. Интенсивность тревоги нарастает. Осознаете, что сделать ничего нельзя и угроза неизбежна.

6. Тревожно-боязливое возбуждение. Необходима двигательная разрядка, так как катастрофа неизбежна. В действиях и в поведении нет логики (Березин, 1988).

На проявление феномена тревоги будет влиять ситуация и психическое состояние человека.

Также можно разделить тревогу мобилизующую и демобилизующую. Мобилизующая тревога – это повышенная активность, а в некоторых случаях выражение в виде агрессии и др. Демобилизующая тревога – это тревога противоположная, то есть потеря интереса, апатия и др. Если тревога длится какое-то время, то эти характеристики проявляются сильнее и ярче.

Тревога – это отрицательное эмоциональное переживание, вызванное чем-то неопределённым. Тревожность более длительная по времени и состоянию, и это состояние рассматривается как черта личности.

К. Спилбергер представлял тревожность, состоящую из компонентов:

1. Состояние тревоги обычно вызывается опасностью, которая существует или не существует. Данное эмоциональное состояние имеет временные рамки.

2. Свойства тревоги – здесь уже угроза воспринимается на уровне личности, и повышается состояние тревоги даже при незначительных раздражителях (Забродин, Бороздина, Мусина, 1989). Такая классификация тревожности применима и удобна для диагностики и эмпирики (Ильин, 2005).

Тревожность в свою очередь можно разделить на

1. Личностную тревожность, когда восприятие себя происходит неоднозначно, когда все, что происходит вокруг, сложно оценить правильно. Если приобретённый опыт вызывает негативный эмоциональный фон, то тревожность только возрастает (Максимова, Карасева, Гусева, 2017). Существуют психологические детерминанты, которые усиливают личностную тревожность и взаимосвязаны друг с другом. К ним относятся внутренний конфликт, отношение и оценка себя.

2. Ситуативную тревожность, когда именно ситуация вызывает тревогу и при смене ситуации тревога прекращается (Маленова, Малюга, 2016). При ситуативной тревожности каждый субъект будет испытывать переживание, свойственное только ему. В свою очередь ситуативную тревожность можно разделить на адекватную и неадекватную. Если тревожность возникает в определённых ситуациях и потом проходит при их устранении, то можно говорить об адекватной ситуативной тревожности. Если тревожность возникает сама собой и не проходит, то это неадекватная ситуативная тревожность. Здесь очень важно, сколько времени человек находится в таком состоянии, так как в дальнейшем это перейдет в личностную тревожность (Маслова, 2014).

В поведении личностная тревожность не проявляется, но от частоты появления тревоги у человека можно судить о ней (Тревога и тревожность, 2008).

Рассмотренные концепции тревоги позволяют обобщить и резюмировать высказывания авторов, что тревога, ситуация неопределенности и состояние ожидания связаны. И для решения этой ситуации определение источника проблемы является ключом к разрешению данного состояния.

Отметим также, что существует точка зрения, что устойчивая тревожность может определяться через личностное образование или через темперамент. Понимание истоков тревожности позволит эффективнее справляться с тревожным состоянием. С. Мерлин установил, что связи между темпераментом и личностным образованием нет, но другой автор – В.Р. Кисловская утверждает, что связь существует (Мерлин, 1986; Кисловская,

1971). Поэтому однозначного ответа о природе тревожности нет. При этом повторение ситуации и повторение проявлений ведет к закреплению навыка, т.е. проявляется черта личности. На сегодняшний момент нет четкого разграничения появления тревожности и понимания, какой из факторов доминирующий – биологический, личностный, физиологический, социальный или другой. Одно остается неизменно: тревожность – это устойчивая личностная характеристика. Но что ее больше активизирует (личностный или социальный фактор), однозначного ответа нет (Прихожан, 2000).

В последнее время интерес вызывает школьная тревожность. В реальной жизни тревожность необходима, так как это позволяет адекватно оценивать ситуацию и принимать решения. Познание неизвестного невозможно без тревоги и тревожности. И здесь можно сказать о положительной функции этих феноменов. Тревожность будет выступать триггером для узнавания нового. Безусловно, везде нужна мера.

На данный момент можно говорить о тревожности с позиции возраста. Дети в своих возвратных периодах в той или иной мере подвержены тревожному влиянию. Тревожность рассматривается с позиции субъективной характеристики.

Анализ литературы показал, что тревога и тревожность свойственны всем. Тревога, как правило, это отрицательная эмоция, тревожность – это характеристика личности, которая многогранна.

1.3. Особенности эмоционального интеллекта и его связь с тревожностью в юношеский период

Прежде чем рассматривать связь эмоционального интеллекта и тревожности, рассмотрим возрастные особенности данного периода. В российской психологии возраст от 15 до 18 лет относится к периоду ранней юности.

К социальным ситуациям развития юности относятся:

- завершение процессов физического созревания,
- расширение диапазона социальных ролей и интересов,
- увеличение меры самостоятельности и ответственности,
- крайняя неравномерность развития на межиндивидуальном и на внутрииндивидуальном уровне.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте направлена на будущее и, соответственно, это учебно-профессиональная деятельность (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев), труд и учение как основные виды деятельности (Д.И. Фельдштейн) и профессиональное самоопределение (Н.С. Пряжников).

Можно выделить следующие задачи, которые решаются в период взросления:

- принятие своей идентичности, внешности, тела,
- определение гендерной роли в обществе,
- умение устанавливать межличностный контакт независимо от пола,
- приобретение эмоциональной независимости от любого взрослого, родителя или постороннего, сепарация,
- подготовка к профессиональной карьере или труду,
- подготовка к семейной жизни,
- формирование социально ответственного поведения,
- формирование внутренней систем ценностей.

Основные новообразования, характеризующие юность, – это интеллектуальное развитие, развитие личности и общение. К интеллектуальному развитию относятся формально-логическое, формально-операциональное мышления, метакогнитивные умения (рефлексия, самоконтроль и саморегуляция), владение сложными интеллектуальными операциями. Благодаря изменениям в когнитивной сфере можно говорить о возникновении рефлексии, анализе и интроспекции.

Развитие личности связано с планами на будущее, анализом перспектив. Это невозможно без самоопределения, планов на жизнь, сформированной

идентичности, рефлексии, самоанализа и Я-концепции. Важно исследовать и определить соотношения между Я-реальным и Я-идеальным.

Общение со взрослыми переходит на качественно новый уровень. Здесь необходимо взаимопонимание, уважение, сотрудничество, взаимоподдержка. Доверие и вера, что молодые люди справятся с трудностями, составляют основу и гармонию детско-родительских отношений. Потребность в общении в юношеском возрасте возрастает. Это и сверстники, и семья, и взрослые, и разные социальные группы и сообщества. Виртуальный мир здесь также нельзя исключать. При такой многообразии есть потребность к более качественному общению. И это позволяет переходить на общение избирательное, глубокое, индивидуальное. Стремление найти себя – это центральное новообразование данного периода (Шаповаленко, 2005).

Самоопределение и в дальнейшем выбор профессии является важным и обретает особенный смысл у юношей и у девушек. Выбор будущей профессии больше происходит на основании предполагаемого образа жизни, к которому они стремятся. Большинство юношей и девушек затрудняются с выбором и принятием решения о дальнейшем обучении после 9-го класса. По статистике, только 30% старшеклассников готовы получить среднее профессиональное образование, остальные – высшее, при этом для 70% старшеклассников выбор профессии затруднителен, и связано это с неопределенностью трудоустройства (Гринева, 2017).

Для получения высшего образования требуется больше усилий. Так, для поступления в вуз необходимо сдавать ЕГЭ и ряд дополнительных предметов в зависимости от направления подготовки. Два года обучения после 9-го класса в общеобразовательном учреждении – это еще и дополнительный учебный материал, который нужно освоить. Обучение в средних профессиональных учреждениях больше нацелено на возможность сразу прикоснуться и начать осваивать будущую профессию. При этом обучение для учащихся в общеобразовательном учреждении требует больше усилий, чем для учащихся в

профессиональном учреждении как с когнитивной, так и с эмоциональной стороны.

В работе Т.В. Пфау и Р.В. Черобеевой сравнивались ценности и смыслы учащихся 10-х классов и учащихся колледжей. Исследование структуры ценностных ориентаций выявило, что старшеклассники более уверенно ставят цели, в отличие от учащихся колледжей, способны принимать приоритетные решения и, следовательно, ответственно подходят к своей жизни. Старшеклассники имеют выше самооценку, социальную активность, интерес ко всему новому, для них важен социальный статус и управление людьми. Учащиеся колледжей отдают предпочтение отдыху, хорошей компании и приятному времяпрепровождению. Результат исследования структуры смысложизненных ориентаций не выявил различий в профессиональных потребностях учащихся. Однако есть тенденция к различиям в карьерных ориентациях. Так, учащиеся колледжей предпочитают стабильную работу и при этом не заинтересованы заниматься развитием своей карьеры, а старшеклассники, наоборот, нацелены на развитие своей карьеры, желают занимать престижные должности и осваивают менеджмент. Поиск профессионального самоопределения происходит у юношей и у девушек постепенно (Пфау, Черобеева, 2016).

Таким образом, выигрывают юноши и девушки, которые умеют быстро подстраиваться под ситуацию, грамотно выстраивать межличностное общение и при этом контролировать свои эмоции. Поэтому понятие эмоциональный интеллект в наше время стало популярно и востребовано.

Изучением особенностей эмоционального интеллекта и его связью с тревожностью занимались многие ученые (А.М. Прихожан, Е.П. Ильин, И.Н. Андреева Д. Гоулман и др.). И.Н. Андреева изучала взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностную тревожность у подростков. Результаты исследования показали, что при эмоциональном интеллекте выше среднего личностная тревожность у подростков снижается. Умение управлять своими эмоциями – это один из компонентов эмоционального интеллекта,

также способствует снижению уровня личностной тревожности. То есть умение саморегулировать свои эмоции позволяет снижать тревожность (Андреева, 2011).

Также И.Н. Андреевой была рассмотрена взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации в юношеском возрасте. Высокое развитие эмоционального интеллекта, а в особенности больше внутриличностного, является показателем самоактуализации, который связан с межличностным взаимодействием. Здесь под индивидуальными проявлениями самоактуализации понимается выстраивание положительных эмоционально глубоких взаимоотношений друг с другом. При этом проявление своих эмоций должно быть искренним, толерантным, также важно уметь распознать и понимать эмоции другого. Взаимосвязь межличностного эмоционального интеллекта с самоактуализацией значительно слабее, чем с внутриличностным (Социальный и эмоциональный интеллект, 2009).

И.Н. Андреевой были рассмотрены и выделены предпосылки к формированию и развитию эмоционального интеллекта. Это биологические и социальные предпосылки. К биологическим предпосылкам относится темперамент, которому характерен свой спектр эмоций и доминирование правого полушария мозга, отвечающего за творчество. Правополушарный тип мышления позволяет более тонко чувствовать эмоциональную окраску речи, что позволяет быть более настроенным на собеседника, чем на самого себя. К социальным предпосылкам относят распознавание эмоций другого, восприимчивость себя в социуме, эмоциональную компетентность, уровень семьи (образование родителей, социальный и экономический статус семьи, пример отношений между взрослыми) и др. (Андреева, 2007).

Ю.А. Кочетова провела исследование на выявление ведущего компонента эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. В исследовании приняли участие юноши и девушки от 16 до 17 лет, учащиеся общеобразовательных школ. Результаты исследования показали, что внутриличностный эмоциональный интеллект является ведущим компонентом эмоционального

интеллекта, к которому отнесем понимание, управление и контроль своих эмоций (Кочетова, 2015).

Еще одна работа Ю.А. Кочетовой и М. В. Климаковой направлена на выявление гендерных различий в эмоциональном интеллекте у старших подростков. Исследования проводились среди учащихся с 9 по 11 класс. В результате исследования были выявлены гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков. Так, компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта более выражены у юношей, а компоненты межличностного эмоционального интеллекта у девушек (Кочетова, Климакова 2017).

Е.И. Изотова и Е.Б. Максимова изучали наиболее активные компоненты эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах. На основании эмпирического поиска универсальных шкал эмоционального интеллекта для подростков и юношей было выявлено, что это «управление эмоциями» и «самотивация». Для подросткового возраста шкала «управление эмоциями» получила статус условно доминирующей, а вот в юношеском возрасте «управление эмоциями» становится лидирующим. Под понятием «управление эмоциями» понимается умение управлять своими эмоциями (Изотова, Максимова, 2016).

А.М. Прихожан провела исследование на определение уровня школьной тревожности у школьников с 1 по 11 класс. Использовалась методика «Градусник» Ю. Я. Киселева. Были проанализированы школьные переживания тревоги на основании самооценки их частоты и интенсивности. В результате были получены следующие данные. В 9 и 11 классах уровень тревожности высокий, это можно объяснить экзаменами и получением аттестатов основного общего и среднего общего образования. Но, подходя к раннему юношескому возрасту, к 10-му классу, тревожность резко снижается. Если рассматривать гендерные различия, то большую тревожность в ранней юности испытывают девушки. Аналогичные результаты были получены и по «Шкале социально-

ситуационной тревоги» Кондаша. Эта методика показывала, как выявляется тревожность, и рассматривается как устойчивое образование (Прихожан, 2000).

Время идет, меняется социальный мир, и меняются тревога, но также есть тревога, которая стабильна и не зависит от времени. Данное утверждение можно проследить в проведенных исследованиях школьников в период с 1979 г. по 1997 г. на определение переживания страхов и тревоги. В результате было выявлено, что в исследования с 1979 г. по 1982 г. тревожность проявлялась у юношей в межличностных отношениях со взрослым, а у девушек в боязни не состояться в жизни. В исследованиях с 1989 г. по 1992 г. у юношей на первый план выходят проблемы с внешностью и сексуальные отношения, а у девушек семейное благополучие и здоровье родителей. В исследованиях с 1996 г. по 1997 г. у юношей тревожность за неизвестность в будущем, проблемы с внешностью, а у девушек тревожность профессиональная и личная (Прихожан, 2000). Как видно, неизвестность будущего вызывает повышенную тревогу, что характерно для юношеского возраста.

Юношеский период – это еще не взрослый, но уже не ребенок. Контроль поведения, эмоций, мыслей, чувств и т.д. необходим. Отношения и общение между сверстниками и со взрослыми становятся все больше. Как ты себя оцениваешь и показываешь другому, во многом зависит от уверенности в себе. Также все больше в межличностном общении оцениваются интеллектуальные способности. Именно ведущая деятельность этого периода – учебно-профессиональная – дает простор. Каждый хочет самоопределиться, самоактуализироваться. Нацеленность на будущее, построение планов на жизнь позволяет двигаться и развиваться юношам и девушкам. Эмоциональная поддержка, общение, дружба помогают в юношеский период чувствовать себя уверенно. Отношение со взрослыми выходит на новый уровень, преобладают демократические отношения, но не исключены проблемы во взаимопонимании.

При межличностном общении только 20–40% информации передается через вербальные средства и 60–80% – невербальные. Таким образом, большая часть межличностного общения и передача информации собеседнику

происходит через мимику, жесты, язык тела и др. Доказано, что невербальные сигналы больше в 5 раз, чем вербальные и, следовательно, в 5 раз больше передают информации другому человеку. Невозможно подменить язык тела, жесты, мимику – это сразу будет идти в противовес со сказанными словами (Романова, 2001).

Исследователи Й. Б. Тайлакер и У. Визингер выявили, что всего 20% успеха в личной жизни и социальной сфере определяется уровнем умственных способностей личности, то есть интеллектом, а остальные 80% – уровнем эмоционального интеллекта (Тайлакер, Визингер, 2004).

Также важна эмоциональная грамотность в выражении и контроле своих чувств и эмоций, умение оказаться и принять поддержку от другого. Чем больше общения, тем больше рефлексия на себя и свой внутренний мир. И здесь можно говорить, что эмоциональный интеллект играет важную роль. Межличностные и внутриличностные процессы выходят на первый план. Можно говорить, что появляется Я-реальный и Я-идеальный, и эти ощущения новы и неизвестны. Состояние тревожности от неизвестности будущего, от самоопределения, от нового общения с взрослыми и др. только повышается (Ильин, 2001).

Западные исследователи рассмотрели влияние эмоционального интеллекта на степень успешности обучения студентов колледжа факультета «сестринское дело» (Sharon, Grinberg, 2018). В результате исследования была выявлена положительная взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и степенью успешности обучения сестринскому делу. Также у студентов факультета «сестринское дело» средняя годовая оценка была напрямую связана с эмоциональным интеллектом, а не с психометрическими показателями на момент поступления. Авторы исследования сделали вывод о необходимости повышения значимости эмоционального интеллекта при поступлении, а также включение этого курса в основные учебные программы по специальности «сестринское дело».

Чем выше уровень эмоционального интеллекта у медсестер, тем выше их способность адекватно реагировать в изменяющихся обстоятельствах, то есть не позволять эмоциям взять верх (Heffernan et al., 2010). Кроме того, для медсестер было обнаружено, что эмоциональный интеллект является защитным фактором от стресса и стимулирующим фактором для здоровья (Landa et al., 2008). Более высокий эмоциональный интеллект был значительно связан с более низким стрессом и выгоранием (Görgens-Ekermans, Brand, 2012). Данное исследование показывает, что эмоциональный интеллект играет важную роль в эффективности работы медсестер по поддержанию профессиональных отношений с коллегами, в междисциплинарных группах и во взаимодействии с пациентами.

Еще одно исследование провели на определение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, академической успеваемостью и гендерными различиями у пакистанских студентов-менеджеров. В отличие от западных обществ, культурные рамки южноазиатских обществ придают большое значение взаимной ответственности, зависимости друг от друга, семейным ценностям, таким, как честь и уважение. При этом академическая успеваемость является также важной областью внимания, поскольку она является показателем успеха в образовании, который в свою очередь может привести к доступу к карьере через трудоустройство и к большим возможностям для продвижения по службе. Достижения приносят почет и уважение не только студентам, но и их семьям. Исследования показали, что уровень эмоционального интеллекта позволяет спрогнозировать успеваемость. Показатели «самоконтроля», «общительности» и «благополучия» положительно коррелируют с успеваемостью, а с показателем «эмоциональность» отрицательно. Отрицательные корреляции между «самоконтролем» и «эмоциональностью» и «общительностью» отличались от нормативной выборки, что свидетельствует о заметных культурных различиях. Также были выявлены гендерные различия. Мужчины набирают более высокие баллы по «самоконтролю» и «самочувствию», в то время как женщины по

«эмоциональности». Авторы исследования сделали вывод о том, что университетам рекомендуют включать развитие эмоционального интеллекта в учебный процесс, при этом студенты мужского и женского пола будут нуждаться в различных видах поддержки эмоционального интеллекта (Zahid et al., 2019).

ВЫВОДЫ:

1. Существует несколько моделей эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект включает в себя понимание и управление своими эмоциями и эмоциями других людей. Эмоциональный интеллект является одной из составляющих успешного человека.

2. Умение управлять эмоциями позволяет обеспечить физическое и психологическое благополучие. Именно в юношеском возрасте формируется устойчивое отношение к себе, другому на основании нравственных идеалов, ценностей, моральных представлений.

3. В период ранней юности феномен тревоги и тревожности проявляется более ярко, так как более отчетливо проявление во внутриличностном росте и межличностном общении у девушек и у юношей. При этом причины тревожности у девушек и у юношей различны. Если тревожность проявляется часто, то это дезадаптивная реакция, которая формируется как навык, и с ней справиться сложнее.

4. Анализ научных работ и исследований на тему эмоционального интеллекта и тревожности позволяет сделать предположение о взаимосвязи этих феноменов. В научных работах обнаружено, что высокий эмоциональный интеллект позволяет легче переносить стресс, справляться с неудачами, улучшается процесс обучения. Таким образом, можно говорить, что эмоциональный интеллект и тревожность взаимосвязаны. При этом чем выше эмоциональный интеллект, тем уровень тревожности ниже.

5. Разные образовательные учреждения решают для общества разные задачи. Так, общеобразовательные учреждения готовят учащихся для

поступления в вуз, а средние профессиональные учреждения обучают рабочим профессиям. При этом учащимися общеобразовательных организаций и средних профессиональных учреждений затрачиваются разные усилия как умственные, так и эмоциональные. Поэтому, можно предположить, что эмоциональный интеллект у старшеклассников выше, чем у учащихся колледжей.

6. Существуют различия в эмоциональном интеллекте и уровне тревожности у учащихся разного пола. Как видно из научной литературы, уровень тревожности у девушек выше, чем у юношей. Что касается эмоционального интеллекта, то можно предположить на основании обратной взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности, что у юношей эмоциональный интеллект выше.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ И УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

2.1. Программа и методы эмпирического исследования

В первой главе рассмотрен и проведён анализ научных концепций и положений эмоционального интеллекта и феномена тревожности. В результате было установлено, что тревожность – это личностная характеристика, которая выражается в эмоциональных переживаниях, а эмоциональный интеллект – это способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Поэтому теоретический анализ научных исследований западных и отечественных авторов позволил выдвинуть ряд гипотез, описанных далее, об эмоциональном интеллекте и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа и провести эмпирическое исследование.

Цель исследования – выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа.

В работе выдвинуты следующие **гипотезы**:

1. Существует обратная взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа.

2. Эмоциональный интеллект у старшеклассников выше, чем у учащихся колледжа.

3. У девушек – учащихся школ и колледжей выше уровень тревожности, а у юношей выше эмоциональный интеллект.

База эмпирического исследования: исследованием был охвачен 151 респондент в возрасте от 15 до 17 лет – это учащиеся 10-х классов и учащиеся 1-го курса колледжей г. Москвы и г. Красногорска Московской области,

– 80 школьников 10-х классов из г. Красногорска Московской области: 34 человека (14 юношей и 20 девушек) учатся в МБОУ гимназия № 2,

33 человека (14 юношей и 19 девушек) учатся в МБОУ СОШ № 10, 13 человек (7 юношей и 6 девушек) учатся в МБОУ лицей № 4,

– 71 студент колледжей 1-го курса: 45 человек (16 юношей и 29 девушек) учатся в ГБПОУ МО «Красногорский колледж», 26 человек (5 юношей и 21 девушек) учатся в ГБПОУ Московский государственный театральный колледж им. Л. А. Филатова.

Исследование проходило в несколько этапов:

1. Проведен теоретический анализ научной литературы на тему эмоционального интеллекта и тревожности. Выдвинуты гипотезы и осуществлен подбор методик для их доказательства.

2. Проведено эмпирическое исследование:

2.1. Подготовлены опросники в бумажном и в электронном виде на основании трех методик. Опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина состоит из 46 утверждений, «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша – из 30 утверждений и «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина, использована только «Шкала реактивной тревожности» – 20 утверждений. «Шкала реактивной тревожности» описывает состояние тревоги в конкретный момент времени, т.е. здесь и сейчас, во время исследования. Тем самым «Шкала реактивной тревожности» усиливает «Шкалу социально-ситуационной тревоги» Кондаша, где рассматривается свойственное поведение в момент школьной, самооценочной и межличностной тревожности.

2.2. 80 школьников 10-х классов и 45 студентов 1-го курса колледжа г. Красногорска Московской области заполняли опросники самостоятельно в бумажном виде (сентябрь-октябрь 2020 г.).

2.3. 26 студентов 1-го курса колледжа г. Москвы заполняли электронные опросники самостоятельно, используя Google Форму (сентябрь-октябрь 2020 г.).

2.4. Все полученные данные были обработаны. Определение взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности производилось с использованием

коэффициента корреляции Спирмена, а для сравнения выборок U-критерий Манна-Уитни (для несвязанных выборок).

В работе использовался следующий комплекс **методов сбора эмпирических данных**.

1. Для оценки эмоционального интеллекта был использован опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина (Люсин, 2006).

Психодиагностическая методика состоит из самоотчета, в котором 46 утверждений, оцениваемые по 4-балльной шкале.

Понимание чужих эмоций: субшкала МП – это понимание через вербальные и невербальные каналы связи эмоций другого человека, а также на интуитивном уровне его переживания и состояния. Управление чужими эмоциями: субшкала МУ – это манипулирование эмоциями другого. При этом она связана со снижением отрицательных эмоций и вызыванием у другого нужных переживаний. Понимание своих эмоций: субшкала ВП – это понимание, осознание и описание своих эмоций. Управление своими эмоциями: субшкала ВУ – это контроль желательных и нежелательных эмоций. Контроль своей экспрессии: субшкала ВЭ – это внешнее проявления своих эмоций.

Далее путем суммирования нужных субшкал определяли следующие шкалы.

Для управления и понимания чужих эмоций вводили шкалу МЭИ, или межличностный эмоциональный интеллект. Эта шкала состоит из субшкал МП и МУ.

Для выявления управления и понимания своих эмоций вводится шкала ВЭИ, или внутриличностный эмоциональный интеллект. Эта шкала состоит из субшкал ВП, ВУ и ВЭ.

Для определения понимания своих и чужих эмоций вводится шкала ПЭ. Эта шкала состоит из субшкал МП и ВП.

Для выявления управления своими и чужими эмоциями вводили шкалу УЭ. Эта шкала состоит из субшкал МУ, ВУ и ВЭ.

Подсчитывается 5 субшкал и 4 шкалы как сумма баллов (Социальный интеллект, 2004).

2. Для оценки тревожности была использована «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша (Шкала тревожности).

В методике «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша (1973) – рассматривается оценка тревожности в перспективе и нацелена на будущее. Методика рассчитана на школьников и поэтому применима в исследовании. С одной стороны, методика позволяет выявить, испытывают ли учащиеся реальную тревогу, с другой стороны, проследить обстоятельства, в результате которых возможно развитие тревоги. Умение произвести анализ ситуации позволяет понять причины тревоги.

Методика состоит из 30 утверждений. Ответы от 0 до 4 баллов в связи со степенью неприятности или возможности вызвать тревогу, страх. Полученные баллы распределяются по следующим видам тревожности: школьная, самооценочная, межличностная и общая.

«Школьная тревожность» – это ситуативная тревожность, которая показывает взаимодействие ученика с учителем.

«Самооценочная тревожность» – это ситуативная тревожность, которая показывает, как испытуемый относится сам к себе и представляет сам себя.

«Межличностная тревожность» – это ситуативная тревожность, которая показывает, как испытуемый общается с другими людьми.

«Общая тревожность» – это сумма школьной, самооценочной и межличностной тревожности.

Далее каждая тревожность в отдельности сравнивалась со стандартными данными по возрасту и полу учащегося.

3. Для оценки тревожности применялась также методика «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина (Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности).

Знание своего уровня тревожности оптимально и желательно, это необходимо для контроля поведения и понимания уровня тревожности. Понимание уровня тревожности позволяет брать контроль над ситуацией, а при повторных ситуациях носит воспитательный характер. Данная методика состоит из 2-х шкал («шкала реактивной тревожности» и «шкала личностной тревожности») по 20 утверждений в каждой. В исследовании проводился опрос по первой шкале, использовали «шкалу реактивной тревожности». «Реактивная тревожность» – это переживание эмоций, в «реактивную тревожность» входят невроз, беспокойство и т.д. Это предстрессовая реакция, и для каждого испытуемого это субъективная оценка, которая имеет разную силу и временной интервал.

«Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша позволяет оценить возможность появления тревоги в перспективе, то есть здесь не оцениваются конкретные переживания. При этом методика не покажет истинную причину тревоги, несмотря на то, что определяет 4 вида тревожности. «Шкала реактивной тревожности» из методики Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина, наоборот, показывает состояние в текущий момент времени. Поэтому в исследовании использовали методику № 2 «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша и № 3 «Шкала реактивной тревожности» из «Шкалы реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина, которые дополняют друг друга.

2.2. Результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа

Основные характеристики выборки

Выборка состояла из 151 респондента, из которых 80 – это учащиеся 10-х классов школ (53%) и 71 – студенты 1-го курса колледжей (47%), из которых 56 юношей, что составляет 37,1%, и 95 девушек, что составляет 62,9%. В числе учащихся школ 43,8% юношей и 56,3% девушек, а среди учащихся колледжей

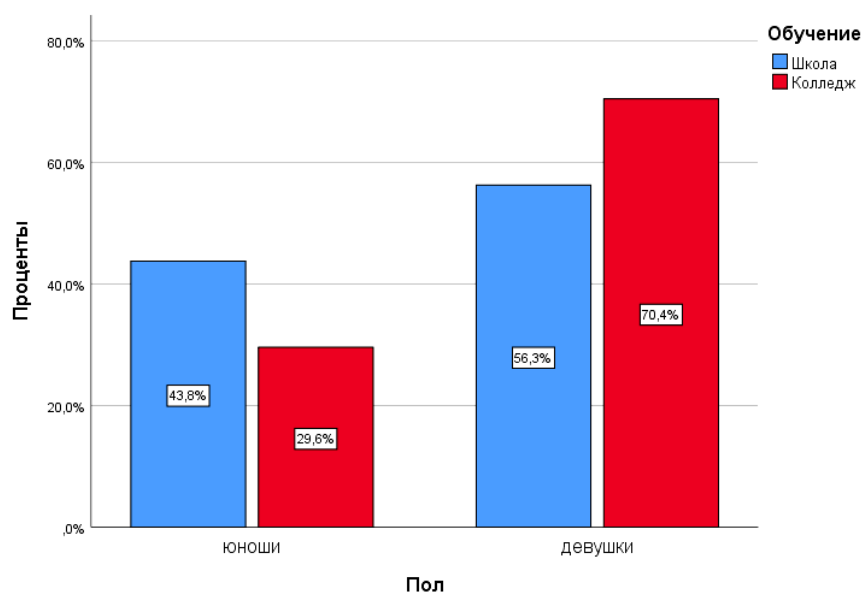


Рис. 2.1. Процентное распределение по полу респондентов

29,6% юношей и 70,4% девушек (рис. 2.1). Средний возраст у учащихся школ – 16,3 года и у учащихся колледжей – 15,9 лет (приложение 1 и 2).

Статистические данные опросника «ЭмИн» Д. В. Люсина представлены в приложении 3 (результаты в баллах в приложении 1 и 2). Из приведённых данных видно, что компоненты эмоционального интеллекта имеют средние показатели.

По данным из таблиц 2.1–2.3 и рисунков 2.2–2.4 видно, что большинство респондентов получили «среднее значение» МП «Понимание чужих эмоций» 29% у учащихся школ и 38% у учащихся колледжей, МУ

«Управление чужими эмоциями» 30% у учащихся школ и 38% у учащихся колледжей и МЭИ «МежличностныйЭИ» 36% и 41% соответственно, затем распределение находится в диапазоне «низкое или высокое значение» и наименьшее количество респондентов показывает «очень низкое или высокое значение».

Таблица 2.1.

МП «Понимание чужих эмоций» у учащихся школ и колледжей

МП						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	15	19	9	13	24	16
Низкое значение	18	23	23	32	41	27
Среднее значение	23	29	27	38	50	33
Высокое значение	13	16	8	11	21	14
Очень высокое значение	11	14	4	6	15	10

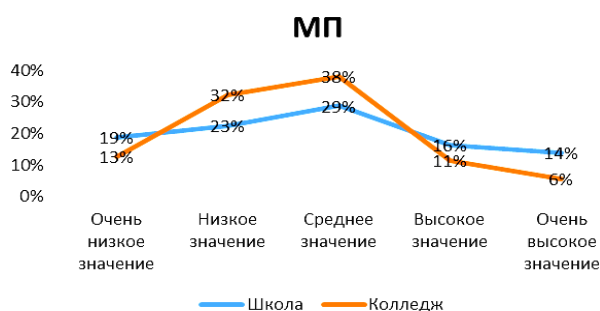


Рис. 2.2. МП «Понимание чужих эмоций» у учащихся школ и колледжей

Таблица 2.2.

МУ «Управление чужими эмоциями» у учащихся школ и колледжей

МУ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	10	13	12	17	22	15
Низкое значение	18	23	12	17	30	20
Среднее значение	24	30	27	38	51	34
Высокое значение	19	24	14	20	33	22
Очень высокое значение	9	11	6	8	15	10

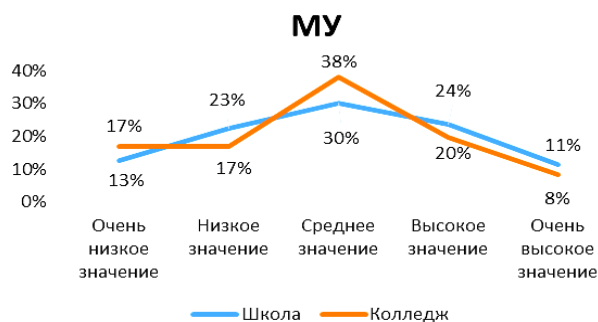


Рис.2.3. МУ «Управление чужими эмоциями» у учащихся школ и колледжей

Таблица 2.3.

«Межличностный ЭИ» у учащихся школ и колледжей

МЭИ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	11	14	8	11	19	13
Низкое значение	14	18	17	24	31	21
Среднее значение	29	36	29	41	58	38
Высокое значение	16	20	9	13	25	17
Очень высокое значение	10	13	8	11	18	12

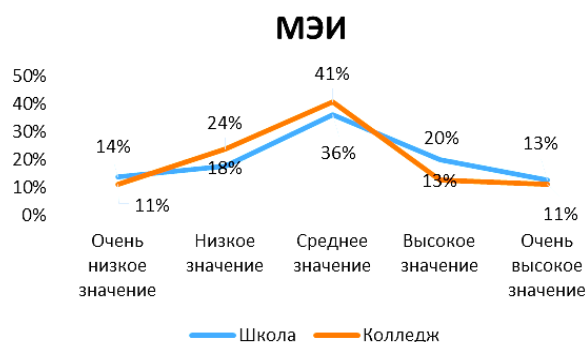


Рис 2.4. «Межличностный ЭИ» у учащихся школ и колледжей

Компоненты эмоционального интеллекта ВП «Понимание своих эмоций» представлены следующим образом: большинство респондентов имеют показатель «среднее значение», далее «низкое или высокое значение» и затем «очень низкое или высокое значение» (табл. 2.4, рис. 2.5).

Таблица 2.4.

ВП «Понимание своих эмоций» у учащихся школ и колледжей

ВП						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	6	8	8	11	14	9
Низкое значение	19	24	16	23	35	23
Среднее значение	28	35	32	45	60	40
Высокое значение	18	23	13	18	31	21
Очень высокое значение	9	11	2	3	11	7

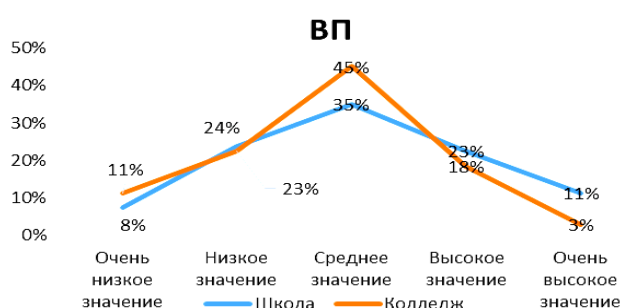


Рис. 2.5. ВП «Понимание своих эмоций» у учащихся школ и колледжей

Что касается ВУ «Управление своими эмоциями», то 30% школьников имеют показатель «очень высокое значение», что говорит об умении управлять своими эмоциями, в отличие от всего 11% учащихся колледжей, при этом примерно одинаковое значение получились по показателю «низкое значение», где 25% у учащихся школ и 28% у учащихся колледжей, и «среднее значение», что составляет 21% и 27% соответственно (табл. 2.5, рис. 2.6).

Таблица 2.5.

ВУ «Управление своими эмоциями» у учащихся школ и колледжей

ВУ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	8	10	9	13	17	11
Низкое значение	20	25	20	28	40	26
Среднее значение	17	21	19	27	36	24
Высокое значение	11	14	15	21	26	17
Очень высокое значение	24	30	8	11	32	21

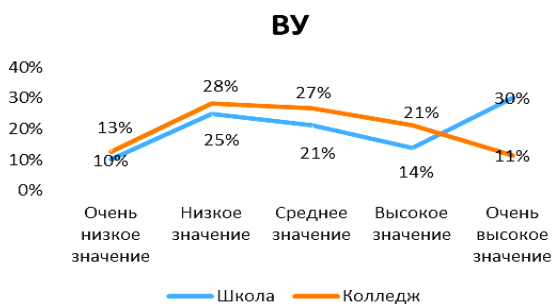


Рис. 2.6. ВУ «Управление своими эмоциями» у учащихся школ и колледжей

ВЭ «Контроль экспрессии» и ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» имеют следующие показатели: большинство респондентов «среднее значение», далее «низкое или высокое значение» и затем «очень низкое или высокое значение» (табл. 2.6–2.7, рис. 2.7–2.8).

Таблица 2.6.

ВЭ «Контроль экспрессии» у учащихся школ и колледжей

ВЭ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	7	9	2	3	9	6
Низкое значение	9	11	17	24	26	17
Среднее значение	31	39	29	41	60	40
Высокое значение	24	30	15	21	39	26
Очень высокое значение	9	11	8	11	17	11

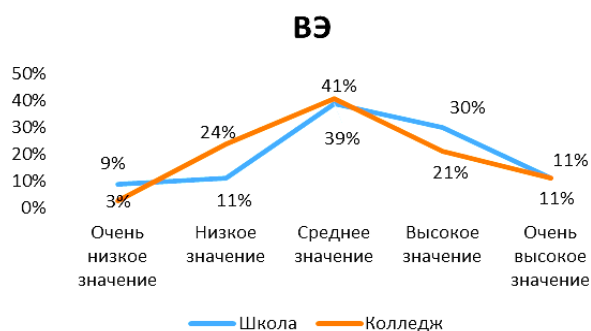


Рис. 2.7. ВЭ «Контроль экспрессии» у учащихся школ и колледжей

Таблица 2.7.

Внутриличностный ЭИ у учащихся школ и колледжей

ВЭИ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	6	8	12	17	18	12
Низкое значение	14	18	6	8	20	13
Среднее значение	26	33	33	46	59	39
Высокое значение	18	23	13	18	31	21
Очень высокое значение	16	20	7	10	23	15

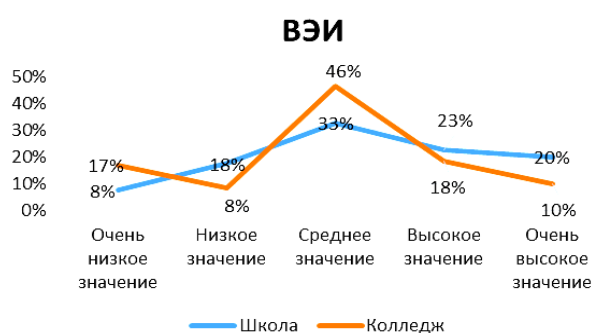


Рис. 2.8. Внутриличностный ЭИ у учащихся школ и колледжей

ПЭ «Понимание эмоций» и УЭ «Управление эмоциями» характеризуются умением понимать и управлять как своими, так и чужими эмоциями, при этом имеют аналогичные данные с компонентами эмоционального интеллекта, описанными выше, то есть большинство респондентов получают балл в диапазоне «среднее значение» (табл. 2.8–2.9, рис. 2.9–2.10).

Таблица 2.8.

ПЭ «Понимание эмоций» у учащихся школ и колледжей

ПЭ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	11	14	6	8	17	11
Низкое значение	15	19	18	25	33	22
Среднее значение	33	41	35	49	68	45
Высокое значение	11	14	9	13	20	13
Очень высокое значение	10	13	3	4	13	9

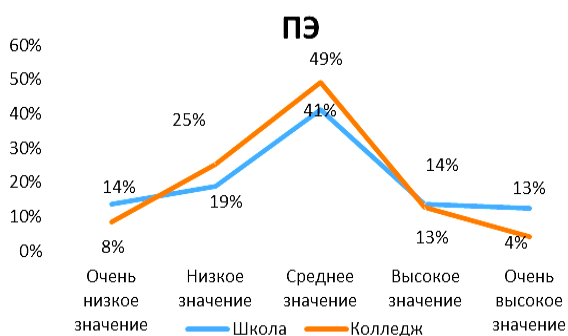


Рис. 2.9. ПЭ «Понимание эмоций» у учащихся школ и колледжей

Таблица 2.9.

УЭ «Управление эмоциями» у учащихся школ и колледжей

УЭ						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Очень низкое значение	4	5	6	8	10	7
Низкое значение	18	23	14	20	32	21
Среднее значение	25	31	27	38	52	34
Высокое значение	18	23	15	21	33	22
Очень высокое значение	15	19	9	13	24	16

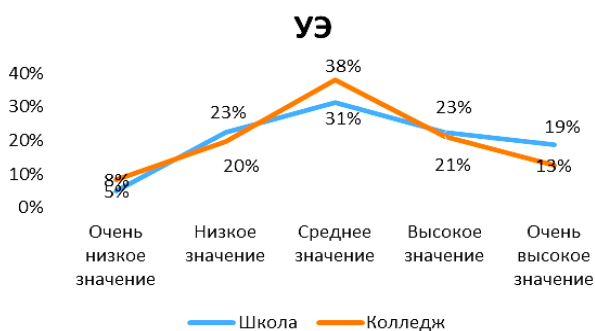


Рис. 2.10. УЭ «Управление эмоциями» у учащихся школ и колледжей

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство респондентов умеют понимать и управлять как своими, так и чужими эмоциями. Каждый из компонентов эмоционального интеллекта соответствует показателям «среднее значение» и является нормой при допустимом стандартном отклонении.

Статистические данные результатов исследования по методике «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша представлены в приложении 4 (результаты в баллах в приложении 1 и 2). Из приведённых данных видно, что компоненты тревожности имеют средние показатели, что соответствует средним показателям по соответствующим шкалам. Больше половины учащихся школ и колледжей имеет «нормальный уровень тревожности» по «Школьной тревожности» 68% и 66% и «Общей тревожности» 79% и 68% соответственно, далее «чрезмерное спокойствие и несколько повышенный уровень тревожности» и наименьшее количество респондентов показывают «высокий уровень тревожности и очень высокий уровень тревожности» (табл. 2.10–2.11, рис. 2.11–2.12).

Таблица 2.10.

«Школьная тревожность» у учащихся школ и колледжей

ШкТр						
	Школа n = 80		Колледж n = 71		Вся выборка n = 151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Чрезмерное спокойствие	4	5	2	3	6	4
Норм уров тр	54	68	47	66	101	67
Несколько повыш уров	15	19	11	15	26	17
Высокий уров тр	5	6	6	8	11	7
Очень высокий уров тр	2	3	5	7	7	5

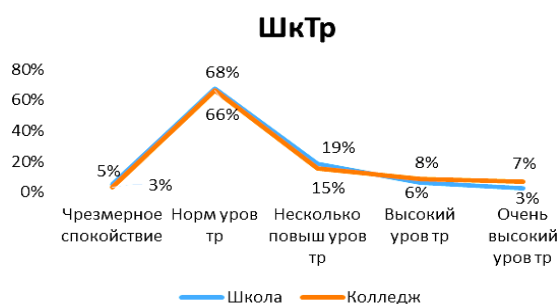


Рис.2.11. «Школьная тревожность» у учащихся школ и колледжей

Таблица 2.11.

«Общая тревожность» у учащихся школ и колледжей

ОбщаяТр						
	Школа n = 80		Колледж n =71		Вся выборка n =151	
	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%
Чрезмерное спокойствие	8	10	7	10	15	10
Норм уров тр	63	79	48	68	111	74
Несколько повыш уров	6	8	14	20	20	13
Высокий уров тр	2	3	2	3	4	3
Очень высокий уров тр	1	1	-	-	1	1

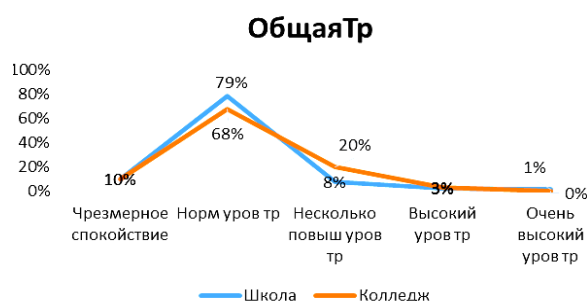


Рис. 2.12. «Общая тревожность» у учащихся школ и колледжей

Стоит отметить, что диагностика «Самооценочная тревожность» и «Межличностная тревожностью» не выявила респондентов с показателем «очень высокий уровень тревожности», при этом «Самооценочная тревожность» показывает «нормальный уровень тревожности» у 81% учащихся школ и 72% учащихся колледжей и «Межличностная тревожность» 78% и 70% соответственно (табл. 2.12–2.13, рис. 2.13–2.14).

Таблица 2.12.

«Самооценочная тревожность» у учащихся школ и колледжей

СамооцТр						
	Школа n = 80		Колледж n =71		Вся выборка n =151	
	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%
Чрезмерное спокойствие	5	6	7	10	12	8
Норм уров тр	65	81	51	72	116	77
Несколько повыш уров	8	10	9	13	17	11
Высокий уров тр	2	3	4	6	6	4

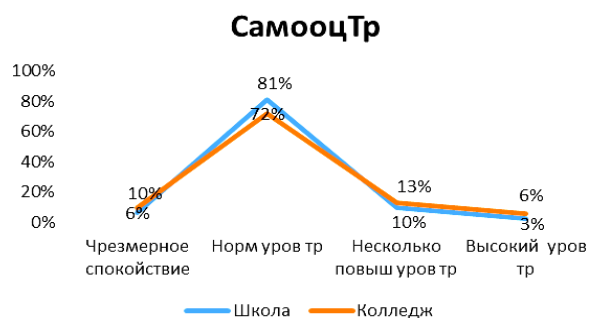


Рис. 2.13. «Самооценочная тревожность» у учащихся школ и колледжей

Таблица 2.13.

«Межличностная тревожность» у учащихся школ и колледжей

МежличТр						
	Школа n = 80		Колледж n =71		Вся выборка n =151	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Чрезмерное спокойствие	9	11	5	7	14	9
Норм уров тр	62	78	50	70	112	74
Несколько повыш уров	6	8	15	21	21	14
Высокий уров тр	3	4	1	1	4	3

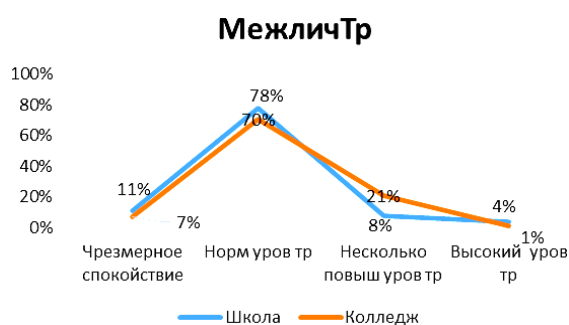


Рис. 2.14. «Межличностная тревожность» у учащихся школ и колледжей

На основании диагностики по методике «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша можно сделать вывод, что «Школьная тревожность», «Самооценочная тревожность», «Межличностная тревожность» и «Общая тревожность» находятся в диапазоне, соответствующему «нормальному уровню тревожности» для учащихся школ и колледжей. Следовательно, можно говорить, что тревожное состояние, связанное с

учебным процессом, общением со сверстниками, принятием себя, имеет адекватную самооценку и находится в норме.

Статистические данные методики «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера-Ю.Л. Ханина представлены в приложении 5 (результаты в баллах в приложении 1 и 2). Среднее значение реактивной тревожности соответствует нормативному показателю «низкая тревожность». Больше половины респондентов, среди них 60% учащихся школ и 65% учащихся колледжей, получили баллы, которые соответствуют показателю «низкая тревожность», 36% и 32% «умеренная тревожность» и 4% и 3% «высокая тревожность» соответственно (табл. 2.14, рис. 2.15).

Таблица 2.14.

«Реактивная тревожность» у учащихся школ и колледжей

РеакТр						
	Школа n = 80		Колледж n =71		Вся выборка n =151	
	кол- во	%	кол- во	%	кол- во	%
Низкая тревожность	48	60	46	65	94	62
Умеренная тревожность	29	36	23	32	52	34
Высокая тревожность	3	4	2	3	5	3

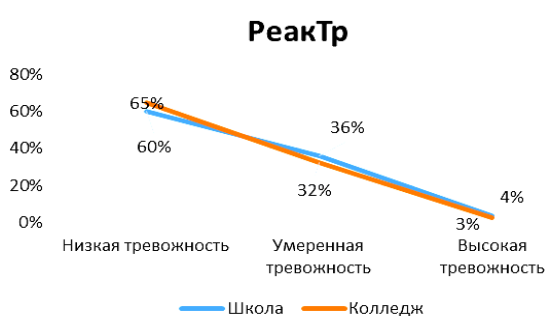


Рис. 2.15. «Реактивная тревожность» у учащихся школ и колледжей

Таким образом, «Реактивная тревожность» находится в диапазоне, соответствующем «низкой тревожности» для учащихся школ и колледжей, то есть большинство учащихся не подвержены ситуативной тревожности. Проведенное исследование для большинства респондентов не вызывало

тревогу, следовательно, находились в нормальном состоянии, стрессовой или неприятной ситуации не было.

Для дальнейшей проверки гипотез необходимо воспользоваться критерием Колмогорова-Смирнова и определить, к какому типу распределения относятся полученные результаты. Полученные данные приведены в приложении 6. Большинство шкал имеют значения, отклоняющиеся от нормального ($p < 0,05$), следовательно, необходимо далее применять непараметрические критерии: коэффициент корреляции Спирмена и U-критерий Манна-Уитни.

Гипотеза о существовании взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа была подвергнута проверке с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ переменных эмоционального интеллекта и тревожности по всей выборке представлен в таблице 2.15. На основании полученных данных о коэффициенте корреляции Спирмена можно сказать следующее: существует обратная взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжей. То есть с повышением компонентов эмоционального интеллекта уровень тревожности уменьшается и наоборот.

Таблица 2.15.

Коэффициент корреляции Спирмена эмоционального интеллекта и тревожности по всей выборке

		МП	МУ	МЭИ	ВП	ВУ	ВЭ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Шк Тр	Коэффициент	-,259**	-,351**	-,352**	-,406**	-,390**	-,268**	-,435**	-,398**	-,429**
	Знач. (двухсторонняя)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
Самооц Тр	Коэффициент	-,197*	-,425**	-,367**	-,447**	-,553**	-,394**	-,574**	-,383**	-,596**
	Знач. (двухсторонняя)	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
Межлич Тр	Коэффициент	-0,141	-,338**	-,285**	-,382**	-,467**	-,371**	-,495**	-,292**	-,514**
	Знач. (двухсторонняя)	0,084	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
Общ Тр	Коэффициент	-,216**	-,403**	-,362**	-,445**	-,520**	-,374**	-,549**	-,390**	-,565**
	Знач. (двухсторонняя)	0,008	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
Реак Тр	Коэффициент	-,231**	-,436**	-,396**	-,507**	-,610**	-,363**	-,598**	-,447**	-,609**
	Знач. (двухсторонняя)	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	151	151	151	151	151	151	151	151	151
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).										
* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).										

«Школьная тревожность» образует отрицательные корреляционные связи с компонентами эмоционального интеллекта МП «Понимание чужих эмоций» $r = -0,259$, $p < 0,01$, МУ «Управление чужими эмоциями» $r = -0,351$, $p < 0,01$, МЭИ «Межличностный ЭИ» $r = -0,352$, $p < 0,01$, ВП «Понимание своих эмоций» $r = -0,406$, $p < 0,01$, ВУ «Управление своими эмоциями» $r = -0,390$, $p < 0,01$, ВЭ «Контроль экспрессии» $r = -0,268$, $p < 0,01$, ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» $r = -0,435$, $p < 0,01$, УЭ «Управление эмоциями» $r = -0,398$, $p < 0,01$, ПЭ «Понимание эмоций» $r = -0,429$, $p < 0,01$. Таким образом, уровень «школьной тревожности» более значим в понимании и управлении своих эмоций. Следовательно, чем выше внутриличностный эмоциональный интеллект, тем меньше учащиеся беспокоятся об учебном процессе. При этом уровень «школьной тревожности» в межличностных отношениях характеризуется пониманием чужих эмоций в школьной жизни.

«Самооценочная тревожность» образует отрицательные корреляционные связи с компонентами эмоционального интеллекта МП «Понимание чужих эмоций» $r = -0,197$, $p < 0,05$, МУ «Управление чужими эмоциями» $r = -0,425$, $p < 0,01$, МЭИ «Межличностный ЭИ» $r = -0,367$, $p < 0,01$, ВП «Понимание своих эмоций» $r = -0,447$, $p < 0,01$, ВУ «Управление своими эмоциями» $r = -0,553$, $p < 0,01$, ВЭ «Контроль экспрессии» $r = -0,394$, $p < 0,01$, ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» $r = -0,574$, $p < 0,01$, УЭ «Управление эмоциями» $r = -0,383$, $p < 0,01$, ПЭ «Понимание эмоций» $r = -0,596$, $p < 0,01$. Таким образом, уровень «самооценочной тревожности» будет ниже при выраженном внутриличностном эмоциональном интеллекте и умением управлять чужими эмоциями. Понимание, управление и контроль своих эмоций и умение управлять чужими эмоциями больше значим, чем понимание чужих эмоций.

«Межличностная тревожность» образует отрицательные корреляционные связи с компонентами эмоционального интеллекта МП «Понимание чужих эмоций» $r = -0,141$, МУ «Управление чужими эмоциями» $r = -0,338$, $p < 0,01$, МЭИ «Межличностный ЭИ» $r = -0,285$, $p < 0,01$, ВП «Понимание своих эмоций» $r = -0,382$, $p < 0,01$, ВУ «Управление своими эмоциями» $r = -0,467$, $p < 0,01$, ВЭ «Контроль экспрессии» $r = -0,371$, $p < 0,01$, ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» $r = -0,495$, $p < 0,01$, УЭ «Управление эмоциями» $r = -0,292$, $p < 0,01$, ПЭ «Понимание эмоций» $r = -0,514$, $p < 0,01$. Таким образом, взаимоотношения между сверстниками будут вызывать меньший уровень «межличностной тревожности», так как учащиеся понимают, управляют и контролируют свои эмоции лучше, чем понимают чужие эмоции.

«Общая тревожность» образует отрицательные корреляционные связи с компонентами эмоционального интеллекта МП «Понимание чужих эмоций» $r = -0,216$, $p < 0,01$, МУ «Управление чужими эмоциями» $r = -0,403$, $p < 0,01$, МЭИ «Межличностный ЭИ» $r = -0,362$, $p < 0,01$, ВП «Понимание своих эмоций» $r = -0,445$, $p < 0,01$, ВУ «Управление своими эмоциями» $r = -0,520$, $p < 0,01$, ВЭ «Контроль экспрессии» $r = -0,374$, $p < 0,01$, ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» $r = -0,549$, $p < 0,01$, УЭ «Управление эмоциями»

$r = -0,390$, $p < 0,01$, ПЭ «Понимание эмоций» $r = -0,565$, $p < 0,01$. Таким образом, именно значимыми являются связи в понимании, управлении и контроле своих эмоции и управлением чужими эмоциями, что позволяет снизить уровень «общий тревожности», независимо от ее источников.

«Реактивная тревожность» образует отрицательные корреляционные связи с компонентами эмоционального интеллекта МП «Понимание чужих эмоций» $r = -0,231$, $p < 0,01$, МУ «Управление чужими эмоциями» $r = -0,436$, $p < 0,01$, МЭИ «Межличностный ЭИ» $r = -0,396$, $p < 0,01$, ВП «Понимание своих эмоций» $r = -0,507$, $p < 0,01$, ВУ «Управление своими эмоциями» $r = -0,610$, $p < 0,01$, ВЭ «Контроль экспрессии» $r = -0,363$, $p < 0,01$, ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» $r = -0,598$, $p < 0,01$, УЭ «Управление эмоциями» $r = -0,447$, $p < 0,01$, ПЭ «Понимание эмоций» $r = -0,609$, $p < 0,01$. Здесь также прослеживается значимая связь компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта и компонента межличностного эмоционального интеллекта – «Управление чужими эмоциями», благодаря которым возможно снизить уровень «ситуативной тревожности».

Гипотеза о том, что существует обратная взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжей, подтвердилась. Чем выше уровень эмоционального интеллекта у старшеклассников и учащихся колледжа, тем ниже их уровень тревожности, подтвердилась.

Проверку следующей гипотезы о том, что эмоциональный интеллект у старшеклассников выше, чем у учащихся колледжей, мы проводили с помощью U-критерий Манна-Уитни. Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.16.

Таблица 2.16.

Статистический критерий U-критерий Манна-Уитни: сравнение результатов исследования эмоционального интеллекта учащихся школ и колледжей

Статистические критерии ^а									
	МП	МУ	МЭИ	ВП	ВУ	ВЭ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
U Манна-Уитни	2747,500	2749,000	2676,000	2352,000	2488,000	2589,500	2454,000	2549,500	2621,000
W	5303,500	5305,000	5232,000	4908,000	5044,000	5145,500	5010,000	5105,500	5177,000
Z	-0,346	-0,340	-0,612	-1,824	-1,317	-0,939	-1,441	-1,085	-0,817
Асимп. знач. (двухсторонняя)	0,729	0,734	0,540	0,068	0,188	0,348	0,150	0,278	0,414
а. Группирующая переменная: ОбразовУчр									

Можно констатировать, что нет статистически значимых различий во всех компонентах эмоционального интеллекта у учащихся школ и колледжей. Учащиеся одинаково способны понимать, управлять чужими эмоциями, это видно по следующим характеристикам МП «Понимание чужих эмоций», МУ «Управление чужими эмоциями», МЭИ «Межличностный ЭИ. А также учащиеся школ и колледжей одинаково умеют понимать и управлять своими эмоциям, это – ВУ «Управление своими эмоциями», ВЭ «Контроль экспрессии», ВЭИ «Внутриличностный ЭИ». Следовательно, эмоциональный интеллект не имеет значимых различий у учащихся разных образовательных учреждений.

На основании полученных данных можно говорить лишь о тенденции лучше понимать свои эмоции у старшеклассников $p = 0,068$, при этом средний ранг в группе «Школа» 82,10, в группе «Колледж» 69,13 (прил. 7).

Следовательно, гипотеза о том, что эмоциональный интеллект у старшеклассников выше, чем у учащихся колледжей, не подтвердилась.

Проверка следующей гипотезы о том, что у девушек, учащихся школ и колледжей, выше уровень тревожности, а у юношей выше эмоциональный интеллект, проводилась с помощью U-критерий Манна-Уитни. На рисунке 2.16 представлены данные по тревожности и эмоциональному интеллекту у юношей и у девушек.

Сравнение результатов исследования учащихся школ и колледжей разного пола

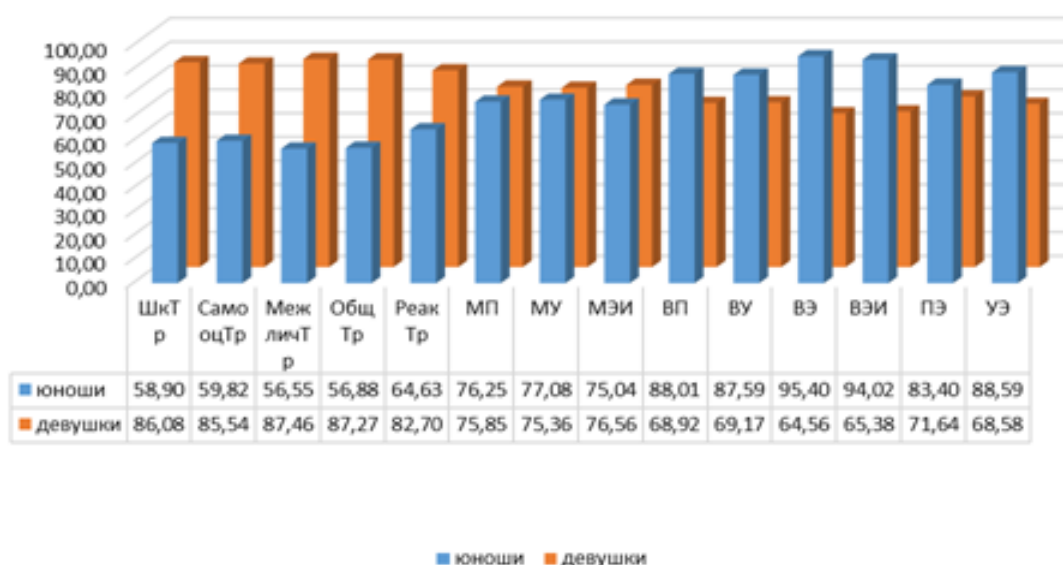


Рис. 2.16. Сравнение тревожности и эмоционального интеллекта у учащихся школ и колледжей разного пола

Рассмотрим сначала уровень тревожности у девушек и у юношей. Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.17.

Таблица 2.17.

Статистический критерий U-критерий Манна-Уитни: сравнение результатов исследования уровню тревожности учащихся школ и колледжей разного пола

Статистические критерии ^а					
	ШкТр	СамооцТр	МежличТр	ОбщТр	РеакТр
U Манна-Уитни	1589,500	1702,500	1754,000	1571,000	2023,500
W Уилкоксона	3185,500	3298,500	3350,000	3167,000	3619,500
Z	-4,130	-3,695	-3,495	-4,196	-2,453
Асимп. знач. (двухсторонняя)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,014
а. Группирующая переменная: Пол					

Обнаружено, что есть статистически значимые различия в тревожности у девушек и у юношей. У девушек уровень тревожности выше, чем у юношей, при этом не зависит от того, какими факторами тревожность вызвана: или взаимодействием с учителем, или отношениями со сверстниками, или отношением и представлением о себе. В данных ситуациях уровень тревожности у девушек и у юношей будет существенно различаться.

Что касается эмоционального интеллекта, то компоненты эмоционального интеллекта по субшкалам и шкалам следующие: МП «Понимание чужих эмоций» $p = 0,957$, МУ «Управление чужими эмоциями» $p = 0,815$, МЭИ «Межличностный ЭИ» $p = 0,837$ (табл. 2.18).

Таблица 2.18.

Статистический критерий U-критерий Манна-Уитни: сравнение результатов исследования эмоционального интеллекта учащихся школ и колледжей разного пола

Статистические критерии ^а									
	МП	МУ	МЭИ	ВП	ВУ	ВЭ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
U Манна-Уитни	2646,000	2599,500	2606,500	1987,500	2011,000	1573,500	1651,000	2245,500	1955,000
W Уилкоксона	7206,000	7159,500	4202,500	6547,500	6571,000	6133,500	6211,000	6805,500	6515,000
Z	-0,054	-0,234	-0,206	-2,598	-2,509	-4,208	-3,891	-1,599	-2,719
Асимп. знач. (двухсторонняя)	0,957	0,815	0,837	0,009	0,012	0,000	0,000	0,110	0,007
а. Группирующая переменная: Пол									

Из полученных данных видно, что значения U-критерий Манна-Уитни в компонентах межличностного эмоционального интеллекта больше уровня значимости 0,05. Следовательно, нет статистически значимых различий в межличностном компоненте эмоционального интеллекта у девушек и у юношей. Взаимодействие межличностное у девушек и у юношей схожи. Так, девушки и юноши не имеют значимых различий в понимании чужих эмоций через внешние проявления, мимику, жесты и управления ими в зависимости от ситуации.

ВП «Понимание своих эмоций» $p = 0,009$, ВУ «Управление своими эмоциями» $p = 0,012$, ВЭ «Контроль экспрессии» $p = 0,000$, ВЭИ «Внутриличностный ЭИ» $p = 0,000$. Таким образом, есть статистически значимые различия во внутриличностном компоненте эмоционального интеллекта у девушек и у юношей. Юноши понимают, управляют и контролируют свои эмоции лучше, что говорит о том, что внутриличностный эмоциональный интеллект у них выше, чем у девушек.

ПЭ «Понимание эмоций» $p = 0,110$ U-критерий Манна-Уитни больше уровня значимости 0,05, а УЭ «Управление эмоциями» $p = 0,007$ U-критерий Манна-Уитни меньше уровня значимости 0,05. Следовательно, нет статистически значимых различий в эмоциональном интеллекте между девушками и юношами в понимании эмоций своих и чужих, а в управлении эмоциями своими и чужими между девушками и юношами есть. Понимают эмоции свои и чужие девушки и юноши одинаково, а вот управляют эмоциями юноши лучше, чем девушки.

Таким образом, стоит отметить, что тревожность школьная, самооценочная, межличностная, общая и реактивная у девушек выше, чем у юношей. При том что тревожность у девушек выше, чем у юношей, но она находится в допустимых нормативных диапазонах. Эмоциональный интеллект межличностный – это понимание и управление чужими эмоциями – у девушек и у юношей одинаковый, а эмоциональный интеллект внутриличностный – это понимание, управление и контроль своими эмоциями – у юношей выше, чем у

девушек. Если рассматривать в целом, то понимание эмоций своих и чужих у девушек и у юношей одинаковый, а в управлении эмоциями своими и чужими юноши лучше справляются, чем девушки.

Следовательно, первая часть гипотезы о том, что тревожность у девушек выше, чем у юношей, подтвердилась. В работе выявлена обратная взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и тревожностью, поэтому мы предположили, что эмоциональный интеллект у юношей выше, чем у девушек. Но эти различия явно проявляются у юношей только в компонентах, отвечающих за внутриличностный эмоциональный интеллект. Таким образом, третья гипотеза подтвердилась частично.

Полученные в ходе исследования результаты демонстрируют правильность выдвинутой первой гипотезы о существовании обратной взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа, что находит подтверждение в работах И.Н. Андреевой (Андреева, 2007; Андреева, 2011; Социальный и эмоциональный интеллект, 2009). Меняется социальная обстановка, нравы, нормы поведения, и наше исследование подтвердило связь эмоционального интеллекта и тревожности, но тревожность в исследовании была рассмотрена с позиции ситуативной тревожности, вызванной в конкретный момент времени под воздействием внешних или внутренних факторов, то есть сформированной здесь и сейчас. Респонденты, участвовавшие в исследовании, не испытывали тревогу, стресс или неприятности, а, следовательно, находились в привычном для них состоянии. Еще удалось установить, что чем выше уровень эмоционального интеллекта у старшеклассников и учащихся колледжа, тем ниже их уровень тревожности.

Вторая гипотеза о различиях эмоционального интеллекта у старшеклассников и учащихся колледжа, не подтвердилась. Поиск профессионального самоопределения происходит у юношей и девушек постепенно и на основании различных факторов. Так, у учащихся 9-х классов

принятие решения о дальнейшем обучении, которое основывается на ценностях, жизненных смыслах, когнитивных способностях, интересах к учебе, взаимоотношениях со сверстниками, учителями и, конечно, на обучении будущей профессии, должно вызывать положительные эмоции. Эмоциональный фон очень важен для эффективного обучения. Разные образовательные учреждения строят образовательный процессы по-разному. Это связано с тем, что решаются разные задачи. Учащиеся в общеобразовательных и средних профессиональных учреждениях имеют отличия, что находит подтверждение в работе Т.В. Пфау и Р.В. Черобеевой (Пфау, Черобеева, 2016). Так, старшеклассники лучше, чем учащиеся колледжей, ставят цели, принимают решения, имеют выше самооценку, социальную активность, интерес к жизни и др. Но наше исследование показало, что различий в эмоциональном интеллекте у учащихся разных образовательных учреждений нет.

Первая часть третьей гипотезы о различиях в части тревожности подтвердилась полностью, действительно, девушки более тревожны, чем юноши. Это видно и в исследованиях А.М. Прихожан, проведенных в период с 1979 г. по 1997 г., где было показано различие в тревожности между девушками и юношами (Прихожан, 2000). Разный источник тревоги по-разному отражался в юношеском возрасте между полами. Девушки имеют больший уровень тревоги, вызванный учебным процессом, своей самооценкой, представлением себя среди сверстников, что, бесспорно, может влиять и на межличностное общение. Вторая часть гипотезы рассматривает различия в эмоциональном интеллекте между полами. Было сделано предположение, что эмоциональный интеллект у юношей выше, чем у девушек. Данная гипотеза подтвердилась частично. В современных иностранных работах, например, А. Захид сделал вывод, что студенты мужского и женского пола нуждаются в различных видах поддержки эмоционального интеллекта (Zahid et al., 2019). Так, мужчины показывают лучшие результаты по «самоконтролю» и «самочувствию», а женщины по «эмоциональности». В работе Ю.А. Кочетовой, выявились

ведущие компоненты эмоционального интеллекта в юношеском возрасте (Кочетова, 2015). Ими оказались компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта, понимание, управление и контроль своих эмоций, которые являются наиболее выраженными в юношеском возрасте. Дальнейшее выявление гендерных различий в эмоциональном интеллекте показало, что внутриличностный эмоциональный интеллект выражен лучше у юношей, а компоненты межличностного эмоционального интеллекта – у девушек (Кочетова, Климакова, 2017). Также удалось выявить доминирующие в юношеском возрасте компоненты эмоционального интеллекта (Изотова, Максимова, 2016). Ими оказались умение управлять своими эмоциями. Наше исследование также показало различие в эмоциональном интеллекте между полами. Понимание, управление и контроль своих эмоций, то есть внутриличностный эмоциональный интеллект у юношей оказался выше, чем у девушек. Таким образом, гипотеза о том, что девушки имеют выше уровень тревожности, а юноши выше эмоциональный интеллект, подтвердилась частично.

Популярность эмоционального интеллекта сегодня велика, поэтому неудивительно, что многие авторы и исследователи, работающие в этом направлении, разрабатывают тренинги, организуют групповую работу и др. Таким образом, можно выделить несколько этапов и **рекомендаций** по развитию эмоционального интеллекта для учащихся образовательных учреждений:

1. Понимание своих эмоций.

Через рефлекссию своих эмоций запускается анализ и, следовательно, понимание своих эмоций и переживаний. Понимание своих эмоций позволяет когнитивным процессам выйти на первый план и эмоциональную составляющую взять под контроль.

2. Управление своими эмоциями.

Данный этап позволяет на основании разработанных материалов (тренинги, упражнения и т.д.) изучить, отработать, а в дальнейшем и управлять своими

эмоциями. Контроль над эмоциями позволяет осознавать свои действия и их последствия. При этом необходимо учитывать ситуацию, социальное окружение и другие составляющие.

3. Понимание эмоций других людей.

Научившись пониманию своих эмоций, можно легче понять эмоции других. Установка эмоциональной связи и желание коммуницировать с другим человеком позволит лучше понять эмоции другого.

4. Управление эмоциональным состоянием других людей.

Умение управлять своими эмоциями позволит управлять эмоциями других людей. Здесь важно, принимая решения, учесть и свои, и чужие интересы, а это порой сделать непросто.

5. Практическое применение полученных знаний.

Любой навык нужно отрабатывать и применять. Юноши и девушки выходят на дорогу взрослой жизни, где и умение понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей будет только плюсом.

ВЫВОДЫ:

1. Тревожность является эмоциональным переживанием, а эмоциональный интеллект – это понимание своих и чужих эмоций. Таким образом, через понимание и управление эмоциями можно научиться контролировать уровень тревожности.

2. Существует обратная взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности: чем выше уровень эмоционального интеллекта у старшеклассников и учащихся колледжа, тем ниже их уровень тревожности.

3. Не существует различий в эмоциональном интеллекте у старшеклассников и учащихся колледжей. Учащиеся, находящиеся в одной возрастной категории, но обучающиеся в разных образовательных учреждениях, обладают достаточно схожим уровнем развития эмоционального интеллекта.

4. Существуют различия в уровне тревожности и эмоционального интеллекта у девушек и у юношей. Тревожность школьная, самооценочная, межличностная, общая и реактивная у девушек выше, чем у юношей. Компоненты межличностного эмоционального интеллекта у девушек и у юношей находятся на одном уровне, то есть понимание и управление чужими эмоциями не имеют различий. Однако компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание, управление и контроль над своими эмоциями) у юношей выше, чем у девушек.

В результате теоретический анализ источников научной литературы по проблеме эмоционального интеллекта и тревожности, а также полученные данные в результате проведения эмпирического исследования позволяют прийти к заключению, что задачи, поставленные в начале исследования, решены, цели достигнуты, выдвигаемые гипотезы подтвердились частично.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило провести теоретический и эмпирический анализ эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа.

В теоретической части работы проведен анализ литературы зарубежной и отечественной по теме эмоционального интеллекта и тревожности, на основании которого были выдвинуты гипотезы, проверяемые в эмпирической части работы. Эмоциональный интеллект и тревожность рассматривались у старшеклассников и учащихся колледжей. Интерес работы заключался в возможности посмотреть, связаны ли эмоциональный интеллект и тревожность и как они проявляются в разных образовательных учреждениях у респондентов разного пола. В юношеский период эмоциональная сфера важна и необходима. Умение справляться с любыми эмоциями, хорошими и плохими, позволяет юношам и девушкам более плавно входить во взрослую жизнь. Эмоциональный интеллект – это понимание и управление не только своими эмоциями, но и эмоциями других людей. Испытывать эмоции и анализировать эмоциональные состояния в одно и то же время не всегда получается. Поэтому испытывать и контролировать эмоции – это разные процессы. Умение рефлексировать позволяет перейти от испытания эмоций к пониманию и контролю. Кроме того, юношеский период – это период повышенной тревожности, и охватывает она все процессы: от понимания себя до понимания своего места во взрослой жизни. Поэтому эмоциональный интеллект и тревожность находятся в тесной связке.

В работе были выдвинуты несколько гипотез, и в эмпирической части проверены и описаны результаты.

Эмпирическое исследование позволило подтвердить, что существует обратная взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа. Рассматривая все компоненты эмоционального интеллекта, выявлено, что чем выше внутриличностный

эмоциональный интеллект, тем уровень тревоги ниже. Стоит отметить, что учащимся необходимо обратить внимание на развитие межличностного эмоционального интеллекта.

Следующая гипотеза о том, что эмоциональный интеллект у старшеклассников выше, чем у учащихся колледжа, не подтвердилась. Эмоциональный интеллект учащихся не имеет значимых различий. Со стороны кажется, что, выбирая образовательную среду после окончания 9-го класса, в школе остаются юноши и девушки самоопределившиеся, умеющие понимать себя и других. Эмпирическое исследование этой часть работы показало, что это не так. Эмоциональный интеллект не различается у обучающихся в разных образовательных учреждениях.

Рассматривая эмоциональный интеллект с позиции пола, мы пришли к следующему выводу. Уровень тревожности для учащихся школ и колледжей лежит в плоскости образовательного учреждения, взаимодействия с учителями, сверстниками, понимания себя, своей самооценки, и, конечно, по нашему предположению, он выше у девушек, чем у юношей, что и подтвердилось в результате эмпирического исследования. Также удалось определить существенные различия в эмоциональном интеллекте у девушек и у юношей. Компоненты межличностного эмоционального интеллекта, то есть понимание и управление чужими эмоциями, не имеют гендерных различий. При этом компоненты внутриличностного эмоционального интеллекта (это понимание, управление и контроль своих эмоций) у юношей выше, чем у девушек. Можно говорить о том, что внутриличностный эмоциональный интеллект – это ведущий компонент эмоционального интеллекта.

Стоит также отметить, что эмпирическое исследование было проведено в сентябре-октябре 2020 г. До этого периода будущие десятиклассники и студенты 1-го курса колледжей заканчивали 9-е классы в период пандемии COVID-19. Непростая ситуация была в весенний период 2020 г.: девятиклассники проходили обучение в непривычном формате – дистанционном режиме. Также долгое время была неопределенная ситуация с

экзаменами ОГЭ: проводить или нет по окончании основной школы. В итоге в 2020 г. приняли решение, и ОГЭ отменили, учащиеся поступали в колледжи и в 10-е классы на основании рейтинга аттестатов. Желающие продолжать обучение в колледжах и получить среднее профессиональное образование вынуждены были поступать в учебные заведения, осваивая новые правила и условия поступления. В период проведения исследования ситуация в стране повторилась и обучение в конце сентября в г. Москве и Московской области частично начали переводить на дистанционный формат. Таким образом, непредвиденные изменения в мире могли повлиять на результаты исследования, но, как оказалось, выдвигаемые гипотезы частично подтвердились.

Таким образом, работа позволила выявить актуальные проблемы и возможную дальнейшую работу в данном направлении. Так, необходимо повышать межличностный эмоциональный интеллект, особенно в понимании и управлении чужими эмоциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. – М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. – Т. 1. – 448 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1982. – Т. 2. – 504 с.
6. Гринева С.В. Реализация интерактивных технологий в профориентационной работе на примере технологического института сервиса (филиала) донского государственного технического университета // Педагогические науки. – 2017. – № 6 (72), Ч.1. – С. 189–195.
7. Дегтярев А.В. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. – 2012. – №2. – Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2912.pdf Дата доступа: 24.10.2020.
8. Забродин Ю.М. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции / Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. // Психологический журнал. – 1989. – Т.10, № 5. – С. 87–95.
9. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 286 с.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
11. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
12. Изард К. Эмоции человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 439с.

13. Изотова Е.И. Психологические и психофизиологические аспекты исследования эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах / Изотова Е.И., Максимова Е.Б. // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 46. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1261-izotova46.html> Дата доступа: 12.03.2021.

14. Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.00 / Кисловская Валентина Романовна. – М., 1971. – 194 с.

15. Клиническая психология: учебник для вузов / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2020. – 896 с.

16. Кононыхина В.Б. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у старшеклассников и учащихся колледжа / Кононыхина В.Б., Сачкова М.Е. // В сб.: Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2021 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 254–257.

17. Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – 643 с. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/80122/Gorizonty_zrelosti_sbornik_tezisov.pdf Дата доступа: 12.03.2021.

18. Кочетова Ю.А. Гендерные различия в эмоциональном интеллекте у старших подростков / Кочетова Ю.А., Климакова М.В. // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 1. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/89290/psyedu_2017_n4_Kochetova_Klimakova.pdf Дата доступа: 12.03.2021.

19. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – 383 с.

20. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.

21. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

22. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 627–631.

23. Локк Дж. Сочинения в 3 томах / под ред. И. С. Нарского – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – 623 с.

24. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.

25. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3 – 22.

26. Майер Г. Психология эмоционального мышления: хрестоматия по общей психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 123 – 129.

27. Максимова Н.Е. Тревожность, как фактор развития обсессивно-компульсивного расстройства у студентов / Максимова Н.Е., Маринкова М.А., Прощенко И.В. // Верхневолжский медицинский журнал. – 2017. – Т.16, № 3. – С. 26–28.

28. Максимова Н.Е. Сравнительный анализ суицидальной готовности на основе применения аппарата психофизиологической диагностики «сms» у подростков группы суицидального риска / Максимова Н.Е., Карасева Е.А., Гусева Э.Т. // Психиатрия: современные тенденции охраны психического здоровья Сборник научных трудов / под ред. Е.В. Руженской. – Иваново : ИвГМА, – 2017. – С. 104–108.

29. Маленова А.Ю. Школьные трудности и способы их преодоления в подростковом возрасте / Маленова А.Ю., Малюга К.В. // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2016. – № 3. – С. 39–45.

30. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. – Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.

31. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Манойлова Марина Алексеевна. – СПб., 2004. – 18 с.

32. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. – Псков, 2004. – 60 с.

33. Маслова Т.М. Динамика тревожности студентов вуза в процессе их профессионального становления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета Серия: Педагогика и психология. – 2014. – №4 (30). – С. 168–171.

34. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

35. Мэй Р. Смысл тревоги / Перев. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной. – Библиотека психологии и психотерапии, вып. 89. – М.: Независимая фирма Класс, 2001. – 384 с.

36. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – Київ: Вища школа, 2003. – 126 с.

37. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. / под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М.: Издательство АСТ: Мир и Образование, 2019. – 736 с.

38. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: «КСП+», 2003. – 272 с.

39. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
40. Практический интеллект / Роберт Дж. Стернберг, Джордж Б. Форсайт, Дженнифер Хедланд [и др.]; под общ. ред. Роберта Стернберга. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с.
41. Проценко И.В. Исследование взаимосвязи тревоги и агрессивного поведения у школьников старших классов / Проценко И.В., Максимова Н.Е., Римашевская А.О., Мурашова Л.А. // Социальная и клиническая психиатрия. – 2020. – Т. 30, № 1. – С.72-76.
42. Психология мотивации и эмоций: учебное пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. – 752 с.
43. Пфау Т.В. Сравнительное исследование ценностей и смыслов старших школьников и студентов колледжей / Пфау Т.В., Черобеева Р.В. // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2016. – №3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnoe-issledovanie-tsennostey-i-smyslov-starshih-shkolnikov-i-studentov-kolledzhey> Дата доступа: 29.03.2021.
44. Робинсон Д. Интеллектуальная история психологии. – М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 568 с.
45. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике. – СПб.: Речь, 2001. – 416 с.
46. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
47. Сергиенко Е.А. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0) / Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. – М.: Смысл, 2017. – 140 с.
48. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) / Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – N 6(8). – Режим

доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n6-8/243-sergienko-vetrova8.html>

Дата доступа: 24.10.2020.

49. Склярова Н.В. Статья «Интеллект, определение интеллекта, интеллектуальная одарённость» [Электронный ресурс] //Образовательная социальная сеть. – 2020. – Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/02/15/statya-intellekt-opredelenie-intellekta-intellektualnaya-odaryonnost#_ftnref4 Дата доступа: 24.10.2020.

50. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

51. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.

52. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989. – 455 с.

53. Тайлакер Й. Б. Тренировка IQ: Ваш путь к успеху / Тайлакер Й. Б., Визингер У. – М.: Астрель, 2004. – 174 с.

54. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер // 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003 – 608 с.

55. Тиллих П. Избранное. Теология культуры. / Пер. с англ. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.

56. Тревога и тревожность. Хрестоматия / сост. и общая редакция В. М. Астапова. – М., 2008. – 240 с.

57. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути психоанализа. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.

58. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

59. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин) Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/48.html> Дата доступа: 24.10.2020.

60. Шкала тревожности Режим доступа: <http://www.psmethodiki.ru/index.php/podrostki/29-lichnost/26-kondash> Дата доступа: 24.10.2020.
61. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М., 1997. – 505 с.
62. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.
63. Izard С.Е. Emotional intelligence or adaptive emotions? // *Emotion*. – 2001. – 1:249. – 57.
64. Gardner Н. *Frames of mind*. – New York: Basic Books, 1983. – 440 p.
65. Goleman D. *Emotional intelligence*. – N.Y.: Bantam Books, 1995. – 352 p.
66. Görgens-Ekermans G. Emotional intelligence as a moderator in the stress–burnout relationship: a questionnaire study on nurses *J. Clin. Nurs* / Görgens-Ekermans G., Brand T. // – 2012. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04171.x>. Дата доступа: 10.01.2021.
67. Heffernan M. Self-compassion and emotional intelligence in nurses. *Int. J. Nurs. Pract.* / Heffernan M., Griffin Q.T.M., McNulty R., Fitzpatrick J.J. – 2010. – Vol. 16. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/227665023_Self-compassion_and_emotional_intelligence_in_nurses Дата доступа: 10.01.2021.
68. Landa A.M.J. The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: a questionnaire survey. *Int. J. Nurs. Stud.* / Landa A.M.J., LÓpez-Zafra E., Martos B.P.M., Aquilar-Luzon M. – 2008. – Vol. 45. – P. 888–901.
69. Sharon D. Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies / Sharon D., Grinberg K. // *Nurse Education Today*. – 2018. – Vol. 64. – P. 21– 28.
70. Mayer J.D. Human abilities: Emotional intelligence / Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. // *Annual Review of Psychology*. – 2008. – Vol. 59. – P. 507–536.

71. Mayer J.D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / Mayer J.D., Caruso D., Salovey P. // *Intelligence*. – 1999. – Vol. 27. – P. 267–298.

72. Mayer J.D. Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual / Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. – Toronto, Canada: MHS Publishers, 2002. – 110 p.

73. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // *Imagination, Cognition, and Personality*. – 1990. – V9. – P. 185–211.

74. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // *Personality and Intelligence* / Eds. by R.J. Stenberg, P. Ruzgis. – Cambridge, UK: Cambridge University Press. – 1994. – P. 303–318.

75. Spearman C. *The ability of man*. – N.Y.: Macmillan, 1927. – 415 p.

76. Spielberger C.D. *Anxiety: Current trends in theory and research*. – N.Y., 1972. – Vol. 1. – P. 24–55.

77. Thorndike E. L. *Intelligence and its uses* // *Harper's Magazine*. – 1920. – № 140. – P. 227–235.

78. Zahid A. Emotional intelligence predicts academic achievement in Pakistani management students / Zahid A., Asima M., John Pellitteri J. // *The International Journal of Management Education*. – 2019. – Vol.17. – P. 286–293.