

УДК 159.922.72:159.928.22

Белкина О.А.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКТОР УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ У МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ключевые слова: учебная успешность, детерминанты учебной успешности, эмоциональный интеллект, компоненты эмоционального интеллекта.

Актуальность изучения учебной успешности состоит в интересе к оценке качества образования. В последние годы расширяется сфера изучения учебной успешности, ее уже не характеризуют лишь как «оценку по предмету», но и рассматривают как субъективную оценку, которую необходимо учитывать для дальнейшей работы с учеником. Появляются новые факторы, детерминирующие успех, без которых раскрытие сущности учебной успешности было бы неполным.

«Успешный человек» – качественная характеристика личности. «Успех» – качественная характеристика человека в деятельности. «Учебная успешность» – качество учебной деятельности школьников, отражающее уровень овладения учащимися программным материалом, умение оперировать приобретенными знаниями.

Психологи и педагоги выделяют три группы факторов, влияющих на учебную успешность: нейропсихологические, психолого-педагогические, психологические.

Нейропсихологический фактор связан с созреванием различных мозговых структур и психологических функциональных систем, т.е. с тем, что представляет мозговое обеспечение психической деятельности, оказывает существенное влияние на протекание психических процессов ребенка в условиях школьного обучения.

К составляющим педагогического фактора относятся дидактико-методическая система школьного обучения, уровень обученности.

Другим фактором, влияющим на учебную успешность, является психологический фактор, составляющими которого выступают когнитивные характеристики учащегося (общий интеллект, специальные способности, креативность), личностные и относи-

тельно самостоятельные характеристики: эмоциональный и социальный интеллект. К работе с психологическим фактором ежедневно обращаются психологи и педагоги образовательного учреждения, что помогает спрогнозировать успешность ребенка в учебной деятельности, скорректировать дальнейшее развитие при возникновении сложностей в обучении.

Идея универсальности интеллекта как способности, влияющей на успешность решения любых задач, главенствовала в психологии XX в., множество моделей интеллекта яркое тому подтверждение. Выделение Ч. Спирменом генерального фактора как основы общей интеллектуальной деятельности и специального фактора, определяющего успешность отдельных направлений умственной деятельности, положило начало длительной дискуссии о структуре интеллекта. Общая способность часто обозначается термином «одаренность» или отождествляется с интеллектом. Специальные же способности – это система свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо области деятельности. Одни ученые полагали, что одаренность – это сумма специальных способностей, и отрицали наличие общей одаренности (Дж. Гилфорд, Л. Терстоун, Э. Торндайк и др.), другие признавали общую одаренность, но противопоставляли ее специальным способностям (Ф. Вернон, А. Пьерон, Ч. Спирмен, В. Штерн и др.). Итогом дискуссии может послужить мысль С.Л. Рубинштейна о единстве общих и специальных умственных способностей [7, с. 540].

Определение одаренности, данное Б.М. Тепловым, А.М. Матюшкиным, в «рабочей концепции» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), Дж. Рензулли, включает в себя рассмотрение ода-

ренности как потенциальной возможность высоких достижений. К примеру, Б.М. Теплов описывал способности как «психические свойства, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей». Они «не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков». Из этого определения видно, что Б.М. Теплов не ограничивался лишь критерием успешности деятельности как слишком общим, а связывал способности также с легкостью и быстротой приобретения знаний, умений, навыков, необходимых для эффективной деятельности [9, с. 16].

Единой во всех представлениях об общей одаренности и специальных способностях является идея, что наличие таковых приводит к успешной деятельности. Именно поиск фактора, прогнозирующего учебную успешность, а в дальнейшем и жизненную успешность, в начале XX в. привел психологов к разработке методов тестирования интеллекта. Логичным было бы предположить положительную связь между уровнем интеллекта и учебной успешностью. По данным исследователей, общий интеллект и специальные способности оказывают влияние на школьную успеваемость, но не всегда однозначно ее определяют. Огромное количество исследований, посвященных установлению отношений между психометрическим интеллектом и школьной успеваемостью, не позволяли исследователям однозначно утверждать, что только психометрический интеллект детерминирует успешность обучения (С.Д. Бирюков, В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, А.Н. Воронин, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, С.А. Изюмова, М.К. Кабардова, М.А. Холодная и др.). В.Н. Дружинин

по этому поводу писал: «Интеллект определяет лишь верхний, а деятельность – нижний предел успешности в обучении, а место ученика в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, в первую очередь учебной мотивацией и такими чертами “идеального ученика”, как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам» [2, с. 250]. Это также подтверждается исследованиями оценивания успешности учителями, в своих оценках они чаще опираются на морально-мотивационные параметры, а не на способности (А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, Л.И. Золотарев, М.С. Пономарева и др.). Главным интеллектуальным признаком ребенка родители считают школьную успеваемость, а учителя полагают, что не меньшую роль играют навыки решения проблем, личностные характеристики, способствующие «легкости» общения учителя с конкретным ребенком (уверенность – неуверенность, доброжелательность, скромность, отзывчивость, независимость, трудолюбие и др.) [6].

В середине XX в. была предпринята попытка рассматривать в качестве предиктора успешности – креативность. Креативность, как и интеллект, относится к числу общих способностей, но если интеллект представляет собой способность усваивать уже существующие в обществе знания и умения, а также успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-то нового (прежде всего, нового для себя, часто являющегося новым и для других). В рамках традиционного обучения было очевидно, что креативность скорее будет препятствовать, чем содействовать учебной успешности.

В педагогике сформировалось представление, согласно которому основным фактором, влияющим на учебную успешность, является уровень обученности индивида. Глубокие разносторонние знания – уже достижения, именно они и способны стать базой для дальнейших жизненных успехов, а потому именно их следует рассматривать как предикторы будущих выдающихся достижений. Но получение этих разносторонних знаний индивида зависит от уровня общего интеллекта и наличия определенных личностных черт. К тому же высокий уровень обученности не всегда предполагает успешное применение знаний в необходимой ситуации. Количество знаний самих по себе, без умения ими правильно пользоваться – бесполезный груз.

Поиск фактора, влияющего на успех, и неоднозначные данные исследований об их влиянии на учебную успешность отчетливо показывают, что наличие только высокого уровня интеллекта, специальных задатков, обученности может и не явиться причиной учебной успешности.

Если не только интеллект, то что же еще влияет на успешность, в том числе и учебную? Из приведенных выше результатов исследований зависимости интеллекта и учебной успешности стало понятно, что без личностных характеристик описать учебную успешность сложно. Психологи различных направлений касались успешности человека. Так, например, психоанализ описывает понятие «успех» как постоянное равновесие в удовлетворении инстинктивных потребностей. А. Адлер объясняет успех через стремление человека к превосходству, которое продвигает его на более высокие стадии развития – к совершенству. Превосходство проявляется в социальном интересе, который

подчинен цели достижения обществом совершенства. То есть успешность человека зависит от его реализации себя в обществе. В гуманистической психологии методологическим основанием понятия «успех» служит объяснение понятия самоактуализации. А. Маслоу выделял фундаментальные потребности человека, без удовлетворения которых сохранение психического здоровья человека крайне затруднительно. В рамках нашей темы важны потребность в уважении (проявляющемся через самоуважение и признание) и потребность в самоактуализации (проявляющейся через развитие способностей).

Существуют концепции, которые объясняют успех через понятие мотивации достижения (Х. Хекхаузен), которое, в свою очередь, разделяется на две основных: тенденции достижения успеха и избегания неудач. Мотивация достижения успеха связана с такими личностными характеристиками, как самооценка, локус контроля. А вот мотивация избегания неудач – с социальным проявлением личности, т.е. социальным интеллектом личности. Вопросы мотива достижения и природы успеха с позиции теории атрибуции изучались Б. Вайнером. Он обнаружил, что при восприятии и объяснении поведения людей, стремящихся к успеху, наблюдается два основных вида атрибуции: внутренняя и внешняя. Внутренняя атрибуция – приписывание своих успехов собственным внутренним факторам (способности и личностные усилия). Внешняя атрибуция – приписывание успеха или неудачи влиянию внешних факторов (трудность задачи, везение). Автор разделил внешние и внутренние факторы по степени их устойчивости, таким образом, способность и трудности задачи относятся к устойчивым, а вот усилие и везение

являются неустойчивыми. По мнению Б. Вайнера, для предвидения, будет ли последующая деятельность человека успешной, важно учитывать уровень устойчивости внутренних факторов (способности и усилие).

Отечественная психология рассматривает успех сквозь призму понятия «успешности деятельности». Смыслоразносительная концепция К.А. Абульхановой-Славской представляет успех в контексте такого понятия, как субъектность личности, активная жизненная позиция. А.А. Налчаджян, рассматривая успех, описывает его как «осуществление именно той цели, которая была поставлена человеком перед началом целенаправленной деятельности». То, как воспринимается результат, полученный благодаря целенаправленной деятельности, – как успех или неудача, по мнению автора, зависит не только от абсолютной величины, но и от уровня притязаний личности и от социального сравнения. Таким образом, можно говорить о структуре самого успеха, о том, что успех бывает субъективным и объективным.

«Субъективный успех» – чувство удовлетворенности собой в той или иной сфере деятельности, заключающееся в самооценке, самоактуализации (уровень притязания на признание). «Объективный успех» – оценка продукта деятельности, зависящая от деятельности, социальных установок, ценностей в этой деятельности. Два вида успеха могут существовать совместно, что можно описать как чувство счастья. Присутствие только субъективного успеха оставляет человека в оптимальном состоянии довольства собой. Только объективный успех может перейти в субъективный, но может и остаться для человека незначимым. У. Джеймс описывал постоянный «средний тон самочувствия»

человека, совершенно не зависящий от объективных оснований быть довольным или недовольным собой. Этот «средний тон самочувствия» позволяет человеку пребывать в невозмутимом самодовольстве, даже если он находится в неблагоприятных условиях жизни. Нормальным, но не основным возбудителем самочувствия для человека является его благоприятное положение в социуме – его успех или неуспех.

Объективный аспект успеха учебной деятельности определяется школьными оценками, со стороны учителя, родителей, других учеников. Субъективный успех оценивается самим учеником.

В условиях современной отечественной школы можно выделить следующие функции внешней оценки:

- ориентация школьника в состоянии его знаний и степени их соответствия требованиям учета;
- непосредственная или опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации;
- выражение общего мнения и суждения учителя о данном ученике.

В школьной практике установлена зависимость учета успешности от психологических особенностей ситуации: от мнения учителя об ученике, случайных о нем представлений, настроения учителя в момент учета. Вместе с тем известно, что обстановка опроса нарушает обычное состояние ученика, возбуждая или угнетая его, расстраивая его систему мышления и память, разрушая тем самым субординацию знаний и волевых возможностей их целевого использования. В этих условиях опрос не отражает действительных знаний ученика, и поэтому в учете успешности, проводимом в такой аффективной ситуации, не отражает уровень подлинной успешности ученика,

но отражает его способность к регуляции и контролю собственных эмоций.

Самооценка – определение человеком уровня собственной значимости, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Исследования, описывающие влияние самооценки в целом и влияние самооценки академической на счастье (удовлетворенность жизнью – успех) на базе суждений десятиклассников, показали, что первая связана с ощущением счастья и отрицательными эмоциями, а вот вторая – со школьными отметками. Школьные баллы и самооценка академической успеваемости влияют друг на друга, воздействие общей самооценки на школьные отметки сильнее, чем наоборот. Представление личности базируется на таких индивидуальных характеристиках, как интеллект, внешняя привлекательность, или зависит от успеха значимых социальных групп (семьи, престижности компании, специализированной школы и др.).

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе выделяется целый ряд факторов, детерминирующих учебную успешность. Все они в различной степени влияют на процесс и результат обучения. В последние десятилетия как фактор прогнозирования успешности человека разрабатывается эмоциональный интеллект. Под понятием «эмоциональный интеллект» понимается «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [3, с. 33]. Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

Введение понятия «эмоциональный интеллект» основывалось на неоднородности понятия «интеллект» и

длительной истории неоднозначности тесной связи интеллектуальных операций с эмоциями.

Изначально понятие «эмоциональный интеллект» принадлежало популярной психологии, однако академическая психология также быстро признала его в качестве важного конструкта, обладающего высоким объяснительным и прогностическим потенциалом. В настоящее время происходит активная разработка проблематики эмоционального интеллекта. Вместе с тем при внимательном ознакомлении с распространенными представлениями об эмоциональном интеллекте оказывается, что содержание этого понятия довольно широко и расплывчато. Одной из общих черт в различных теориях эмоционального интеллекта является функция прогнозирования в той или иной степени успешности человека. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и успеха в современной психологии рассматривается в нескольких направлениях: в рамках профессионального успеха (Г. Бук, М.А. Манойлова, С. Стейн и др.), лидерских способностей (Т.П. Березовская, Д. Гоулман, А.С. Петровская и др.), и в меньшей степени в учебной успешности (направление психологии одаренности Ю.Д. Бабаева, А.И. Савенков, В.С. Юркевич и др.).

С. Стейн и Г. Бук, проводя исследования, посвященные роли эмоционального интеллекта в достижении профессионального успеха, выделили пять факторов, которые чаще всего способствуют достижению общего успеха в работе: ассертивность, оптимизм, удовлетворенность жизнью, самоактуализация и толерантность к стрессу [8].

М.А. Манойлова, занимаясь изучением вопроса, связанного с эмоциональной компетентностью и профессиональ-

ным самосознанием педагога в связи с успешностью его деятельности, пришла к выводу о том, что эмоциональный интеллект является одним из важнейших факторов, определяющих продуктивность деятельности педагогов [4].

Что же касается изучения эмоционального интеллекта в связи с лидерством, то эти исследования в основном также проводятся в рамках профессиональной деятельности.

Д. Гоулман, Р. Бояцис и Э. Макки анализировали данные о моделях развития лидерских навыков. Для того чтобы определить, какие способности людей обуславливают выдающиеся показатели работы, они сгруппировали все умения в три категории: чисто специальные (профессиональные знания и умения), когнитивные способности (например, аналитическое мышление) и черты, свидетельствующие о высоком эмоциональном интеллекте (такие как самосознание и способность управлять отношениями). В результате были сделаны выводы о том, что в какой-то степени исключительную успешность лидера определял именно его интеллект; причем особенно важными оказались когнитивные навыки – широкий умственный кругозор и способность к предвидению. При подсчете соотношения между специальными знаниями и чисто когнитивными способностями (которые иногда заменяют ряд показателей уровня умственного развития, IQ) выдающихся лидеров, с одной стороны, и их эмоциональным интеллектом, с другой, выяснилось, что чем более высокий уровень управления рассматривался, тем более значительную роль играли способности, связанные с эмоциональным интеллектом, тогда как различия в функциональных навыках были не столь важны [1].

В результате исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и

управленческой деятельности (А.С. Петровская) была обнаружена и экспериментально подтверждена взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта и предпочтением моделей и стратегий совладания руководителей. Т.П. Березовская исследовала психологические особенности эмоционального интеллекта руководителей.

Исследования учебной успешности и эмоционального интеллекта проводились в основном в рамках психологии одаренности. Связано это с тем, что в функции психологии одаренности входит функция прогнозирования развития личности (в частности, прогнозирование «жизненной успешности»), а в область изучения педагогической психологии входит изучение индивидуально-психологических факторов, влияющих на успешность обучения.

В.С. Юркевич рассматривала понятие «эмоциональный интеллект» в связи с развитием одаренных подростков. По ее мнению, у 95% интеллектуально одаренных детей отмечаются серьезные трудности функционирования эмоционального интеллекта [10, с. 8]. Также В.С. Юркевич подчеркивает, что у этой категории детей наблюдаются: ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении, сниженный интерес к деятельности, не связанной с получением знаний, трудности общения со сверстниками и т.п. Автор считает, что причиной трудностей в общении и в познавательной деятельности одаренного ребенка является недостаточная развитость эмоционального интеллекта. В.С. Юркевич предлагает для развития эмоционального интеллекта метод «развивающего дискомфорта», суть которого основана на ситуации выраженных отрицательных переживаний в начале деятельности, а затем – после этапа успешного

преодоления – на проявлении ярко выраженных положительных эмоций.

Интерес к использованию эмоционального интеллекта как предиктора учебной успешности связан с повышенным интересом к развитию эмоционального интеллекта в педагогической психологии. Отсутствие исследований, доказывающих прогностическую значимость эмоционального интеллекта в учебной деятельности, послужило одной из причин нашего исследования.

В исследовании мы опирались на определенную в ходе теоретического анализа структуру эмоционального интеллекта, в которую включили *когнитивные способности* (распознавание, идентификация эмоций – скорость переработки эмоциональной информации) и *личностные характеристики*. Личностные характеристики разделили на *поведенческий* (эмоциональная саморегуляция: контроль выражения своих/чужих эмоций, вызов желательных эмоций у себя/другого, устранение нежелательных эмоциональных состояний у себя/другого) и *эмоциональный* компоненты (эмоциональная чувствительность, эмоциональная выразительность, эмпатия, доминирующее настроение с положительной валентностью). Эмоциональный интеллект имеет двойственную природу: внутриличностная и межличностная направленность. Эмоциональный интеллект развивается, находится на стыке интеллектуального и личностного, скорее, его можно описать как эмоциональную способность.

Конструкты поведенческого компонента, имеющие направленность на других, связаны с умением человека понимать причины, вызвавшие эмоцию, и спрогнозировать ситуацию, к которой могут привести данные эмоции.

На основании выделенных психологических детерминант успешности (интеллект, личностные характеристики, эмоциональный интеллект) и определения структуры учебной успешности (внутренний и внешний аспект) базировалось эмпирическое исследование. Предположение о том, что эмоциональный интеллект является предиктором учебной успешности, явилось гипотезой нашего исследования.

Выборку составили учащиеся школы-интерната для одаренных детей.

Исследование проходило в нескольких этапах.

На первом этапе (этап отбора) дети экзаменовались при поступлении в школу-интернат на высокий уровень математических способностей. На этом же этапе была взята случайная выборка из учащихся, проходивших обследование, и протестирована на IQ компьютерной версией методики «Черно-белые матрицы Равенна». Результат по случайной выборке был более 95% правильных вариантов принятых решений, что означает высокий уровень интеллекта. Таким образом, на первом этапе были отобраны дети с высоким уровнем интеллекта и развитыми выше среднего специальными (математическими) способностями.

На втором этапе измерялся эмоциональный интеллект и учебная успешность.

Эмоциональный интеллект измерялся подобранным комплектом методик. Для изучения идентификации другого человека была использована методика оценки эмоционального состояния путем наблюдения за невербальными проявлениями экспрессии – методика оценки экспрессии (интеграция методики В.В. Овсянниковой [5] и методики «Определение эмоционального состояния путем наблюдения за экспрессией»). Методика состояла из двух частей.

В первой части испытуемому предлагалось оценить эмоциональное состояние персонажа в видеосюжете, который представлял фрагмент его поведения в естественной ситуации (отражает произвольные эмоции). Задача испытуемого состояла в оценке эмоционального состояния персонажа: выделив опорные элементы и экспрессивные признаки, определить тем самым эмоцию. Вторая часть задания состояла в том, что испытуемому необходимо было описать ситуацию, в которой он сам бы мог испытать идентифицируемую им эмоцию. Эта часть задания позволяет зафиксировать эмоциональное отношение к сюжету, а конкретнее – показать точность распознавания собственных эмоций.

Специально разработана методика «Экспертная оценка эмоционального интеллекта». Методика основывается на оценочных суждениях экспертов. В качестве экспертов выступали классные руководители, воспитатели, психологи, основным критерием отбора экспертов было наличие такой характеристики, как длительность наблюдения за поведением испытуемых в различных жизненных ситуациях (учебной, экзаменационной, отдыха, общения и др.) не менее 1 года. В начале учебного года в группе экспертов проходило ознакомительное занятие, посвященное эмоциональному интеллекту, и предлагалась схема наблюдения за эмоциональным состоянием учащегося. В конце года экспертам предлагалось оценить проявление компонентов эмоционального интеллекта от 1 балла (минимальное проявление) до 5 баллов (максимальное проявление).

В лист оценки экспертов входили все личностные конструкты эмоционального интеллекта.

Помимо экспертных оценок личностные конструкты измерялись сле-

дующими методиками: «Способность к эмпатии» (автор И.М. Юсупов), которая выявляет уровень эмпатийных тенденций, методика «Дифференциальные шкалы эмоций» (по К. Изарду), выявляющая доминирующее настроение ребенка в значимых условиях его жизни.

Для исследования объективной учебной успешности проводился анализ текущих и экзаменационных оценок по профилирующим учебным предметам. Субъективная успешность измерялась тестом завершения предложений.

В результате проведенного исследования по критерию учебной успешности было выделено четыре группы:

- первая группа (26%) – успешные учащиеся по субъективной и объективной оценкам;
- вторая группа (18%) – низкая успешность по субъективной и объективной оценкам;
- третья группа (26%) – успешность по субъективной оценке, но низкая успешность по объективной;
- четвертая группа (30%) – низкая субъективная, но высокая объективная оценка.

Первая группа при идентификации эмоций наиболее точно определила эмоциональные состояния персонажей в сюжетах (точность более 70%). Точность определения эмоциональных состояний в остальных группах не превышала 60%.

Учащиеся объективно успешные (группы № 1 и 4) набрали наиболее высокие показатели по таким компонентам эмоционального интеллекта, как эмоциональная чувствительность, контроль выражения своих/чужих эмоций, устранение нежелательных эмоциональных состояний у других.

Группа с низкой успешностью по субъективной и объективной оценкам

(№ 2) имеет самый высокий показатель эмоциональной выразительности и самые низкие показатели по другим параметрам.

Группа с только субъективной успешностью (№ 3) показала самые низкие результаты по компоненту «устранение нежелательных эмоциональных состояний у других».

Эмоция интереса по всей выборке является доминирующей, также высокие показатели набраны по эмоциям с положительным знаком. В четвертой группе по сравнению с остальными группами высоко чувство вины.

Из части полученных результатов можно сделать следующие выводы:

- у одаренных в юношеском возрасте доминирующей эмоцией является эмоция интереса;
- учащиеся объективно и субъективно успешные обладают наиболее развитым эмоциональным интеллектом;
- эмоциональная выразительность при высоком уровне эмоционального интеллекта должна быть компонентом с низкими показателями;
- объективная успешность у одаренных в юношеском возрасте с заниженной самооценкой (субъективная успешность) учебной успешности связана с эмоцией вины.

Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб.: Питер, 2008.
3. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИПРАН, 2004. С. 29–35.
4. Манойлова, М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук / М.А. Манойлова. СПб., 2004.

5. *Овсянникова, В.В.* Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Овсянникова. М., 2007.
6. *Пономарева, М.С.* Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9–17 лет и ее восприятие учителями: дис. ... канд. психол. наук / М.С. Пономарева. СПб., 2005.
7. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2007.
8. *Стейн, С.* Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваши успехи / С. Стейн, Г. Бук; пер. с англ. Е.А. Латыш. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007.
9. *Теплов, Б.М.* Избр. труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
10. *Юркевич, В.С.* Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4–10.