

Варицкий Юрий Анатольевич
кандидат педагогических наук,
магистр психологии, доцент
Гжельский государственный университет
Varizkiy Yuriy Anatolyevich
Candidate of Pedagogical Sciences,
Master of Psychology, Associate Professor
Gzhel State University

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ЯДРО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОЛЬ КОНТЕКСТА**
**EMOTIONAL INTELLIGENCE AS THE CORE
OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR UNIVERSITY STUDIES
IN INNOVATIVE EDUCATION: THE ROLE OF CONTEXT**

Аннотация. На выборке выпускников 11-х классов проверена гипотеза о системообразующей роли ЭИ в структуре психологической готовности к обучению в вузе. Показана связь мотивационного, эмоционально-волевого и коммуникативного компонентов с внутриличностной и межличностной ветвями ЭИ. Общий ЭИ положительно коррелирует с внутренней академической мотивацией, саморегуляцией и коммуникативными умениями, выступая ведущим предиктором интегральной готовности.

Abstract. On a sample of 11th-grade graduates we tested the hypothesis that EI plays a system-forming role in the structure of psychological readiness for university studies. The links between motivational, emotional-volitional and communicative components and intrapersonal and interpersonal branches of EI are shown. General EI positively correlates with intrinsic academic motivation, self-regulation and communication skills, emerging as the leading predictor of integral readiness.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, психологическая готовность, академическая мотивация, саморегуляция, коммуникативные умения, юношеский возраст.

Keywords: Emotional intelligence, psychological readiness, academic motivation, self-regulation, communication skills, adolescence.

Введение. Переход из школы в вуз давно перестал быть только организационной задачей. Для вчерашнего школьника это столкновение с новой нормой, где от него ждут самостоятельного построения дня, выбора приоритетов и выдерживания длительной неопределенности без внешней подсказки. Внешне одинаковая нагрузка приводит к разным траекториям: одни пересобирают план, просят о помощи, другие застревают в откладывании. Различие трудно объяснить только уровнем предметных знаний. Более точным выглядит взгляд на ЭИ как на внутренний механизм, который удерживает вместе мотивацию, волю и способность к контакту и переводит напряжение в действие. Современное высшее образование активно использует инновационные форматы – смешанное обучение, проектную деятельность, цифровые платформы, командную работу – что повышает требования к эмоциональной и регуляторной зрелости. Психологическая готовность традиционно рассматривается как интегральное образование, включающее мотивационный, когнитивный, волевой и коммуникативный компоненты.

Роль ЭИ как ресурса адаптации обсуждается, но эмпирических работ, где он проверяется именно как центральное звено, связывающее академическую мотивацию, саморегуляцию и коммуникацию у выпускников, недостаточно. Объект исследования – психологическая готовность к обучению в вузе, предмет – ЭИ как фактор ее интеграции, цель – эмпирически проверить гипотезу о системообразующей функции ЭИ на выборке старшеклассников.



Теоретическая база. В современной литературе сосуществуют две логики понимания ЭИ. В узкой, способностной традиции Дж. Мейера и П. Сэловея, развитой Д.В. Люсиным, ЭИ определяется как система способностей к распознаванию, пониманию и регуляции собственных и чужих эмоций [9; 17]. В широкой, смешанной логике Р. Бар-Она в конструкт включаются черты самоконтроля и социальной компетентности [15]. Первая позиция методологически строже и лучше операционализируется, вторая ближе к прикладным запросам вузовской практики. Мы опираемся на первую, поскольку именно способности к дифференциации и регуляции переживания, а не общие черты, позволяют объяснить переход от намерения к действию.

Жизненный путь в традиции С.Л. Рубинштейна – не сумма событий, а способ решения противоречий между желаемым и действительным и принятия ответственности за последствия [14]. Юношеский возраст – узловой момент этого пути: подросток уже различает желаемое и действительное, но опыта взрослого статуса еще нет. И.С. Кон отмечал характерную непоследовательность планов в этом возрасте, когда реалистичные ожидания пересекаются с завышенными образами успеха [7]. Смысловая работа требует удержания вопроса «чего я хочу на самом деле», а не первого удобного ответа.

В структуре готовности традиционно выделяют три функциональных контура. Мотивационный связан с направленностью на познание, профессию и диплом. Эмоционально-волевой описывается через ответственность, уверенность, настойчивость и самоконтроль, о чем писали В.А. Иванников, А.Ц. Пуни, Л.С. Выготский [6; 12]. Коммуникативный – способность к установлению и сохранению контакта при сохранении индивидуальности, на что указывали А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов [2; 8]. Наш тезис состоит в том, что эти три контура сходятся в одном основании. Умение заметить нарастающее раздражение, назвать тревогу и не принять усталость за доказательство несостоятельности – функция внутриличностной ветви ЭИ. Умение считать состояние другого и попросить о помощи без переживания унижения – функция межличностной ветви. В этом смысле ЭИ выполняет работу переводчика: тревога превращается в задачу, намерение – в план.

Методология. В исследовании приняли участие 32 выпускника 11-х классов общеобразовательной школы (17–18 лет, $M=17,3$; $SD=0,45$; 18 девушек, 14 юношей), планирующих поступление в вузы. Сбор данных проводился в апреле 2024 г. Участие добровольное, анонимное, с информированным согласием. Выборка носит пилотажный характер, что накладывает ограничения на генерализацию, но достаточно для проверки структуры связей и отработки модели.

Методики. Использовался комплекс из шести инструментов: 1) «Профиль» Г.В. Резапкиной – оценка профессиональных склонностей [13]; 2) «Структура интересов» В. Хеннинга в адаптации О.П. Елисеева – направленность интересов [5]; 3) опросник ЭМИн Д.В. Люсина – внутриличностный, межличностный и общий ЭИ [9]; 4) Шкалы академической мотивации (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина – внутренняя, внешняя мотивация и амотивация [4]; 5) опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой – планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и общий уровень [10]; 6) опросник коммуникативных умений (модификация методики Л. Михельсона) – эмпатия, умение слушать, конструктивное разрешение конфликтов [11].

Процедура и анализ. Диагностика проводилась в групповой форме, 60–70 минут. Предварительная проверка показала близость распределения к нормальному по критерию Шапиро-Уилка (для основных шкал $W=0,94–0,97$; $p>0,05$). Внутренняя согласованность шкал ЭМИн на данной выборке – α -Кронбаха=0,81 (внутриличностный – 0,76, межличностный – 0,79), по ССПМ – $\alpha=0,84$. Рассчитывались описательные статистики, коэффициент Пирсона, множественный регрессионный анализ с проверкой медиаторных эффектов (процедура Baron & Kenny). Интегральный показатель готовности формировался как сумма стандартизованных значений внутренней мотивации, общего уровня саморегуляции и коммуникативных умений. Критический уровень значимости $p<0,05$.



Результаты. Начнем с описательных показателей. По ЭМИн преобладает средний уровень: внутриличностный ЭИ – 59,4% средний, 25% высокий; межличностный – 62,5% средний, 21,9% высокий; общий – 65,6% средний, 18,8% высокий. По ШАМ доминирует внутренняя мотивация ($M=3,8$; $SD=0,6$) при низкой амотивации ($M=2,1$; 68,8% – низкие значения). По ССПМ общий уровень саморегуляции $M=42,5$ ($SD=6,3$), наиболее развиты планирование ($M=7,4$) и оценка результатов ($M=7,1$), наименее – гибкость ($M=6,2$). Коммуникативные умения $M=34,2$ ($SD=5,8$). По Резапкиной и Хеннингу преобладают социально-гуманитарный (37,5%) и информационно-технический (34,4%) профили, наиболее выражены интересы к психологии, ИТ и экономике.

Корреляционный анализ выявил устойчивую структуру связей. Общий ЭИ положительно связан с внутренней академической мотивацией ($r=0,51$; $p<0,01$), общим уровнем саморегуляции ($r=0,48$; $p<0,01$) и коммуникативными умениями ($r=0,56$; $p<0,001$). Внутриличностный ЭИ коррелирует с планированием ($r=0,43$; $p<0,05$) и оценкой результатов ($r=0,39$; $p<0,05$). Межличностный ЭИ – с коммуникативными умениями ($r=0,62$; $p<0,001$) и внешней мотивацией самоуважения ($r=0,38$; $p<0,05$). Амотивация отрицательно связана с общим ЭИ ($r=-0,47$) и саморегуляцией ($r=-0,41$).

Регрессионный анализ показал, что при контроле остальных предикторов общий ЭИ остается наиболее весомым предиктором интегральной готовности ($\beta=0,58$; $p<0,001$). Значимый вклад вносят также саморегуляция ($\beta=0,32$; $p<0,01$) и коммуникативные умения ($\beta=0,29$; $p<0,01$). Внутренняя мотивация при контроле ЭИ сохраняет меньший, но значимый вес ($\beta=0,21$; $p<0,05$). Модель объясняет 62% дисперсии ($R^2=0,62$; $F=11,4$; $p<0,001$). Проверка медиаторных эффектов по Baron & Kenny выявила частичное опосредование влияния саморегуляции и коммуникации на готовность через общий ЭИ (Sobel $Z=2,14$ и $Z=2,31$; $p<0,05$).

Обсуждение. Полученная картина воспроизводит теоретическое предположение о центральном положении ЭИ. Высокий общий ЭИ связан одновременно с внутренней мотивацией, саморегуляцией и коммуникацией, тогда как его ветви дифференцированно встраиваются в отдельные контуры: внутриличностная – в планирование и оценку, межличностная – в контакт. Это согласуется с данными Люсина и Андреевой о том, что понимание собственных эмоций обеспечивает удержание цели при фрустрации, а понимание чужих – сохранение контакта [1; 9].

Наиболее уязвимым оказался не сам уровень стресса, а способ его переработки. Типичная трудность, зафиксированная в беседе, – слияние разных состояний в диффузное «мне тяжело», когда тревога перед выступлением, злость из-за неясных критериев и физическая усталость перестают различаться. В таком состоянии задача воспринимается как неподъемная целиком, растет прокрастинация. Межличностная чувствительность облегчает обращение за помощью, но редко компенсирует дефицит внутренней регуляции. Поэтому ЭИ не делает студента неуязвимым, он меняет способ переработки: от хаотичного реагирования к адресному, когда человек понимает, что именно чувствует, почему и какое действие уместно сейчас. Связка с данными Резапкиной и Хеннинга показательна: интерес без регуляции остается декларацией. Именно способность выдерживать паузу между импульсом бросить и действием продолжить переводит интерес в план.

Ограничения исследования очевидны: пилотажный характер выборки ($N=32$, мощность модели с четырьмя предикторами $\sim 0,62$), срезный дизайн, отсутствие лонгитюда и преобладание самоотчетных методик. Результаты следует рассматривать как предварительные, требующие проверки на расширенной выборке ($N\geq 120$) с контролем пола и профиля обучения. Перспектива – лонгитюд с отслеживанием адаптации в первом семестре вуза: сопоставление ветвей ЭИ с реальными учебными задачами (дедлайны, проект, групповая работа) позволит проверить устойчивость центральной роли ЭИ.

Важное теоретическое уточнение, отличающее наш подход от работ И.Н. Андреевой [1] и Roberts et al [17], состоит в контекстной обусловленности связи. Конструкция «ЭИ – ядро готовности» не является универсальной и может «разваливаться» при разных профилях



интересов и особенностях жизненного пути. На наших данных социально-гуманитарный профиль (37,5%) демонстрирует более сильную связь межличностного ЭИ с коммуникацией ($r=0,62$), тогда как при информационно-техническом профиле (34,4%) ведущим оказывается внутриличностный ЭИ и его связь с планированием ($r=0,43$). Иначе говоря, при разных профессиональных интересах и вариантах проживания юношеского кризиса центральность ЭИ сохраняется, но меняется конфигурация: у одних «держится» через контакт, у других – через внутреннюю регуляцию. Учет жизненного пути и структуры интересов позволяет не абсолютизировать модель.

Практические выводы. Для психологической службы, кураторов и преподавателей вуза полученные связи дают основание для короткой стабилизирующей работы без перехода в длительную терапию. Продуктивна трехшаговая логика. Сначала – помощь в назывании переживания и отделении состояния от задачи через вопросы о телесных маркерах, мыслях и триггерах напряжения. Затем – освоение воспроизводимых приемов регуляции: дыхание с удлинённым выдохом, когнитивное переформулирование катастрофических мыслей, техники самоподдержки. Далее – перевод саморегуляции в учебные действия: реалистичное планирование, дробление задания на проверяемые шаги, договоренность о внешней опоре и восстановление режима сна и отдыха. Такая последовательность позволяет уйти от ярлыка «низкий ЭИ» и работать с конкретным дефицитом, который виден в диалоге и поддается тренировке.

Заключение. На эмпирическом материале ЭИ подтверждает свою интегративную функцию: он связывает мотивационный, эмоционально-волевой и коммуникативный контуры готовности и обеспечивает переход от намерения к устойчивому учебному действию. На уровне общества это означает превращение глобальных вызовов в рабочие задачи, на уровне образования – превращение новизны в действие, на уровне жизненного пути – превращение намерения в план. Развитие навыков понимания и регуляции эмоций остается одним из наиболее реалистичных направлений сопровождения старшеклассников при переходе в вуз. Ограничения исследования связаны с пилотажным характером выборки ($N=32$, мощность модели с четырьмя предикторами около 0,62), срезным дизайном и преобладанием самоотчетных методик, поэтому результаты носят предварительный характер и нуждаются в проверке на расширенной выборке ($N \geq 120$) с контролем пола и профиля обучения. Перспектива – лонгитюдное отслеживание адаптации в первом семестре вуза с сопоставлением ветвей ЭИ и реальных типов учебных задач – дедлайны, проект, групповая работа

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Шкала академической мотивации / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 2. – С. 51–64.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: УРАО, 1998. – 142 с.
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
9. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.



10. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство / В.И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
11. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
12. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А.Ц. Пуни. – Л.: ГДОИФК, 1977. – 96 с.
13. Резапкина Г.В. Психологическая диагностика общих способностей подростков в условиях профильного обучения / Г.В. Резапкина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 42–50.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2020. – 720 с.
15. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence / R. Bar-On // Psicothema. – 2006. – Vol. 18. – Suppl. – P. 13–25.
16. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – No. 3. – P. 197–215.
17. Roberts R.D., Matthews G., Zeidner M., Lyusin D.V. Emotional intelligence: problems of theory, measurement, and application / R.D. Roberts, G. Matthews, M. Zeidner, D.V. Lyusin // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2004. – Vol. 1. – No. 4. – P. 3–26

