Министерство образования и науки Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Факультет психологии
Кафедра общей и педагогической психологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК

Руководитель ООП
Зав. кафедрой, д-р психол.наук,
_____ О.В. Лукьянов
«06» июня 2018 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И РЕФЛЕКСИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИЙ

по основной образовательной программе подготовки бакалавров
направление подготовки 37.03.01 – Психология

Богайчук Дарья Сергеевна

Руководитель ВКР
канд. психол. наук, доцент
_____ Ю.А. Власова
подпись
«06» июня 2018 г.

Автор работы
студент группы № 20401
_____ Д.С. Богайчук
подпись

Томск-2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ 2

ВВЕДЕНИЕ 4

1 Теоретические основания исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов социально-ориентированных профессий 7

1.1 Сущность и содержание понятия эмоционального интеллекта 7

1.2 Рефлексия как предмет психологических исследований 17

1.3 Эмоциональный интеллект и рефлексивность как критерии успешности учебной деятельности студентов-психологов 26

2 Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов-психологов 33

2.1 Методы и методики, применяемые в исследовании 33

2.2 Результаты исследования 36

2.2.1 Особенности эмоционального интеллекта у студентов-психологов.... 36

2.2.2 Результаты исследования уровня рефлексивности у студентов-психологов 62

2.2.3 Результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов-психологов 63

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 68

ЛИТЕРАТУРА 70

ПРИЛОЖЕНИЕ А 74

ПРИЛОЖЕНИЕ Б 77

ПРИЛОЖЕНИЕ В 80

ПРИЛОЖЕНИЕ Г 81

ПРИЛОЖЕНИЕ Д 84

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж 87

ПРИЛОЖЕНИЕ К 91

ПРИЛОЖЕНИЕ Л 94

ВВЕДЕНИЕ

Эмоции – неотъемлемая часть нашей жизни. Эмоциональная сфера помогает нам оценивать значимость тех или иных событий и предметов, побуждает к деятельности, может выполнять защитную функцию, а также играет важную роль в установлении контактов в социуме. Но следует отметить и отрицательную сторону эмоций: как бывают вредны и даже, порой, губительны некоторые эмоциональные реакции на те или иные раздражители. Во избежание таких ситуаций необходимо уметь осознавать и понимать свои и чужие переживания, различать их и управлять, а также развивать навык понимания и принятия чувств, эмоций, мыслей, идей другого человека, то есть эмпатию. Все эти компоненты отражают понятие эмоционального интеллекта.

Психолог как профессионал должен владеть данными способностями для эффективного оказания психологической помощи. Консультант помогает клиенту прислушиваться к собственным эмоциям и чувствам, в виду того, что они являются отражением наших потребностей. Иногда специалист вынужден контролировать свои нежелательные эмоции для более продуктивного взаимодействия, не говоря уже об использовании эмпатии – как об одном из основополагающих инструментов консультанта.

Помимо эмоционального интеллекта, в работе между психологом и клиентом участвуют рефлексивные процессы. Анализируя себя, свое поведение, эмоции, человек способен увидеть причины трудностей и найти выход из проблемной ситуации, поэтому психологу так важно развивать такое психическое свойство как рефлексивность.

Таким образом тема взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов социально-ориентированных профессий является актуальной, так как развитие данных качеств необходимы для успешного профессионального становления студентов психологического отделения.

При этом *проблемой* является то обстоятельство, что несмотря на существующий обширный пласт исследований по темам эмоционального

интеллекта и рефлексивности, в исследованиях недостаточное внимание отводится вопросам их развития. Именно эти аспекты наиболее ценны при рассмотрении сферы профессионализации психологов.

Цель исследования: изучить взаимосвязь эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов социально-ориентированных профессий.

Объект исследования: эмоциональный интеллект и рефлексивность.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов социально-ориентированных профессий.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования решались следующие *задачи*:

1. Рассмотреть основные характеристики понятий эмоционального интеллекта и рефлексии посредством анализа теоретического материала.
2. Изучить эмоциональный интеллект и рефлексивность как критерии успешности учебной деятельности студентов-психологов.
3. Провести эмпирическое исследование особенностей эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов, обучающихся на факультете психологии.
4. Установить взаимосвязь эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов психологического отделения.

Были выдвинуты следующие *гипотезы:*

1. Существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и рефлексивностью у студентов психологического отделения.
2. Уровень эмоционального интеллекта у студентов-психологов меняется в положительную сторону от 1 к 5 курсу.

Методы исследования:

1) Диагностика уровня эмоционального интеллекта Н. Холла

2) Методика определения уровня развития рефлексивности Карпова А.В.

3) Анкета, направленная на изучение особенностей эмоционального интеллекта.

4) Психосемантический анализ текста.

Методы статистической обработки:

Количественные признаки, не соответствующие нормальному закону распределения, описывались медианой и межквартильным размахом. Межгрупповые и попарные сравнения качественных признаков осуществлялись с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона. Межгрупповые сравнения порядковых признаков осуществлялись с помощью критерия Краскела-Уоллиса. Для установления связи между шкалами эмоционального интеллекта, его интегральной оценкой с рефлексивностью респондентов как для всей выборки, так и в отдельных группах выполнен непараметрический корреляционный анализ Спирмена.

1 Теоретические основания исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов социально-ориентированных профессий

1.1 **Сущность и содержание понятия эмоционального интеллекта**

На сегодняшний день «эмоциональный интеллект» достаточно распространенное понятие, хотя исследования на эту тему возникли лишь в 20 веке и по-прежнему остаются актуальными. Необходимо отметить, что единой трактовки данного термина не существует, впрочем, как и большинство определений в психологии. Каждый исследователь, внесший большой вклад в изучение данного вопроса, создал собственную модель эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект обозначается как «EQ» (Emotional Quotient) по аналогии с собственно коэффициентом интеллекта «IQ». Эту аббревиатуру ввел израильский психолог Р. Бар-Он в 1988 году, что переводится на русский язык как «эмоциональный коэффициент» [5]. Само понятие «эмоциональный интеллект» установили Д. Майер и П. Саловей-Карузо. Им удалось привлечь еще большее внимание к данному вопросу благодаря своей работе «Emotional Intelligence». Д. Гоулман написал книги, посвященные эмоциональному интеллекту, он также, как и выше перечисленные психологи разработал свою теорию [там же].

В Отечественной психологии тема взаимосвязи эмоций и интеллекта интересовала таких исследователей как Л.С Выготский, С.Л. Рубинштейн [10, 28]. Л.С. Выготский говорил в своих трудах о связи интеллекта и аффекта как о динамической смысловой системе. А С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что мыслительная деятельность уже является совокупностью двух элементов: рационального и эмоционального.

Можно сказать, предпосылками для изучения эмоционального интеллекта стали эксперименты отечественного психолога О.К. Тихомирова [34]. Ему

удалось экспериментально доказать роль эмоций в процессе мыслительной деятельности. Ведь до Тихомирова в науке господствовало мнение, что эмоции – это не более чем случайные помехи в процессе мышления: они либо прерывают процесс решения задачи, либо заставляют человека перескакивать с одного способа решения на другой.

Эксперименты Тихомирова стали предвестниками современных зарубежных исследований взаимосвязи эмоций и мышления, в том числе современных теорий эмоционального интеллекта. Так, были развернуты исследования специального вида эмоций – интеллектуальных. [8]. Интеллектуальные эмоции – это предвосхищающие и эвристические эмоции. Они сигнализируют о порождении смысловых новообразований в мыслительной деятельности, выполняют по отношению к ним интегративную функцию.

Эксперименты проходили посредством измерения кожно-гальванической реакции (КГР) у людей, играющих в шахматы. В результате исследований оказалось, что эмоциональная активация имеет разное значение при решении разных типов задач, то есть если испытуемому изначально ясна схема решения задачи и он полностью уверен в решении, то и падение КГР, говорящее об эмоциональной активации, минимальное; напротив, падение КГР особенно выражено было там, где происходил творческий поиск нужного решения. Таким образом стала очевидна роль эмоциональной активации при решении творческих задач [там же].

Также было обнаружено эмоциональное предвосхищение процесса мышления. Оказалось, что решение всегда называлось после падения КГР и никогда не было, чтобы наоборот КГР падал после названия решения. Следовательно, состояние эмоциональной активации всегда предшествует названию хода. Помимо этого, оказалось, что КГР падает перед самим решением, то есть испытуемый еще сам не знает, что он нашел решение, но его

эмоции «знают» это. Наконец, падение КГР предшествовало озвучиванию самого ответа.

Третий вывод состоял в том, что эмоции организуют процесс мышления. Так, например, испытуемый решал сложный шахматный этюд, и в ходе эксперимента наблюдался ярко-выраженный скачок КГР. Этот момент обозначался в речи как слово «ясно», то есть как момент инсайта. Однако, само решение было названо только на протяжение последующих десяти минут. Этот феномен был назван первичной ясностью или эмоциональным решением задачи, которое предшествует логическому мышлению. Эмоциональное решение задачи выполняет эвристическую функцию, то есть ограничивает число возможных решений и определяет направление дальнейшей деятельности и поиска.

Было выяснено, что эмоции являются отражением наших потребностей, то есть объективные действия испытуемых выражались эмоциональными всплесками.

Также в ходе эксперимента был поставлен вопрос, а действительно ли необходимы эмоции в ходе решения задач? Проводились эксперименты, где изучались намеренно люди со сниженным эмоциональным фоном. В одном случае это были люди в плохом настроении или в депрессии, а в другом - ситуация со сниженным эмоциональным фоном вызывалась намеренно [8]. В обоих случаях получены плоские графики КГР и при этом сложные задачи так и не были решены, а легкие хоть и были сделаны некоторыми участниками, но при этом трактовались сложными самими испытуемыми. Из всех результатов исследования можно сделать вывод о том, что эмоциональная активация является обязательным условием продуктивной мыслительной деятельности.

Р. Бар-Он определяет эмоциональный интеллект как совокупность способностей, не связанных с познавательной сферой, которые помогают успешно выполнять любую деятельность и справляться с жизненными трудностями [11]. В это широкое понятие он включил 15 способностей,

разделенных на 5 сфер: внутриличностная, межличностная, адаптивная, сфера управления стрессом и сфера общего настроения. Каждая из этих сфер содержит некоторое количество различных компетенций необходимых, по мнению Бар-Она, для гармоничного развития и ощущения счастья.

Внутриличностная сфера включает в себя такое свойство как ассертивность – умение точно и конкретно проявлять свои эмоции, чувства и мысли, при этом уважать чужое мнение и переживания, противоположностью Бар-Он выделяет пассивность, застенчивость, агрессивность. Также сюда входит самоуважение (самооценка) – это способность адекватно относится к своей личности. Всего выделяют три типа самооценки: завышенная, нормальная, заниженная. Бар-Он в этом случае опирается на нормальную самооценку – то есть проявление уважения к себе, знание и принятие своих положительных и отрицательных сторон. Следующий компонент данной сферы – независимость – речь идет о свободе от эмоциональной зависимости, о принятии самостоятельных решений и умении постоять за себя. Способность к самооактуализации – это стремление постоянно развиваться, достигать целей, реализовывать себя в жизни, получая от этого удовольствие. Не менее важным является эмоциональная осознанность – это осознание собственных эмоций и чувств в конкретный момент времени, оценка их модальности и понимание причин, вызвавших определенное переживание [11].

В межличностной сфере Бар-Он выделяет эмпатию, которую отличает от близких, казалось бы, синонимов «сочувствие», «сопереживание», «сострадание». Эмпатия, в понимании Бар-Она, это способность понимать и принимать чужие чувства и эмоции, и это никак не связано с мыслительной деятельностью человека. Социальной ответственностью обладает человек, стремящийся сотрудничать с другими людьми, выполняющий обещания данные обществу, автор также относит сюда нравственность, совесть, заботу. Межличностные отношения, в свою очередь, характеризуют умения

эффективно коммуницировать с окружающими, устанавливая взаимовыгодные отношения и, свободно чувствуя себя в социальных контактах.

Адаптивная сфера включает в себя такую способность как умение решать проблемы – то есть определять проблему и находить возможные пути решения. Гибкость – это способность менять свой взгляд на конкретную ситуацию, корректировать свои эмоции и чувства, переделывать поведение, образ мышления в зависимости от обстоятельств. Оценка действительности – это умение адекватно соотносить свои чувства с объективным миром [11].

Управление стрессом – третья составляющая в модели социального и эмоционального интеллекта Бар-Она. В нее входит стрессоустойчивость – владение собой и управление своими эмоциями, а также контроль импульсов – способность сдерживать свои эмоции, удержаться от быстрого удовлетворения потребности ради достижения долговременной цели.

Еще одна сфера – общее настроение. Бар-Он отмечает, что для полной удовлетворённости жизнью у человека должно быть развито такое качество как оптимизм – умение во всем видеть только светлую сторону и относиться с позитивом к собственным проблемам, понимать, что они носят временный характер и не в коем случае не позволять захватить себя негативным мыслям. Помимо этого, в общее настроение входит счастье(благополучие). Его автор определяет как способность быть жизнерадостным, веселым, быть довольным собой, жизнью и любить других людей [там же].

Исследователи Д. Майер и П. Саловей-Карузо в свою модель эмоционального интеллекта включали четыре компонента: восприятие, оценка и выражение эмоций, использование эмоций для эффективности мышления, понимание эмоций, оценка эмоций [30].

Восприятие, оценка и выражение эмоций – это умение распознавать и понимать по вербальным и невербальным особенностям эмоции человека, а также осознание собственных переживаний. Авторы считают этот компонент наиболее важным из всех. Они исходят из того, что у всех людей одинаковое

выражение эмоций. Сложность лишь в возрасте: в детстве мы все открыто и искренне удивляемся или радуемся, большинство же взрослых умеют сознательно скрывать свои эмоции, но тем не менее их можно узнать по микровыражениям лица и по другим менее заметным невербальным движениям.

Человек, который использует эмоции для эффективности мышления, способен направлять переживания в нужное русло, вызывать желательную эмоцию для решения определенных задач. Так при позитивном настрое гораздо лучше работает интеллектуальная деятельность, а частая смена настроения может помочь взглянуть на проблему с разных ракурсов [30].

Что касается понимания эмоций, здесь авторы имеют в виду способность не только ощущать некое эмоциональное переживание, но и отличать его от других, особенно близких по модальности (например, злость и раздражение), осознавать причины данных эмоций, уметь распознавать амбивалентные чувства и быстро переходящие друг в друга эмоции (гнев к чувству вины и пр.).

Четвертый компонент – управление эмоциями характеризует умение принимать любые переживания – как положительные, так и отрицательные. Сознательное вызывание конкретных эмоций или наоборот подавление, управление собственными и чужими эмоциями, увеличивая уровень преимущественно приятных, также относятся к данному компоненту [4].

Опираясь на теорию Д. Майера и П. Саловея-Карузо, Д. Гоулман создал смешанную модель эмоционального интеллекта, описав еще несколько компонентов – личностных свойств [12]. На сегодняшний день эта самая популярная теория, созданная в 1995 году и распространившиеся не только в научных кругах, но и в обществе в целом. Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как способность осознавать и отличать эмоции у себя и других, используя полученную информацию для решения задач и для достижения целей. Д. Гоулман считает, что эмоциональный интеллект важнее общего, что именно благодаря его развитию людям удается эффективно

управлять другими и, следовательно, продвигаться по службе. По его мнению, научившись правильно владеть эмоциями, можно стать успешным в любой сфере. В одной из его книг говорится о преимуществах такой способности: умение принимать решение, взаимодействуя и принимая эмоции каждого участника, способность хорошо управлять, решать задачи в трудных ситуациях. Так, Д. Гоулман выделил четыре сферы, в каждой из которых находятся еще несколько компонентов [12]. Эти компоненты – совокупность как когнитивных, так и личностных характеристик: самосознание, контроль, управление отношениями, социальная чуткость.

Самосознание включает в себя эмоциональное самосознание и точную самооценку. Эмоциональное самосознание – это способность осознавать, что вы испытываете некое переживание на данный момент и понимаете какой оно модальности, помимо этого сюда относится еще и интуиция – на основе знаний о психологических аспектах своей личности вы способны интуитивно выбрать подходящий в конкретной ситуации способ поведения или решения. Точная самооценка важна для любого руководителя. Ведь при знании своих сильных и слабых сторон человек адекватно воспринимает свои возможности [там же].

Уверенность в себе, обуздание эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм – все это составляет следующую сферу – контроль. Уверенность в себе – адекватное использование своих позитивных качеств, для чего необходимо знать свои плюсы и минусы. Обуздание эмоций – контроль своих эмоций, сохранения спокойствия даже в критических ситуациях. Открытость – искреннее сообщение о своих эмоциях, чувствах, убеждениях, принципах и прочее, признание своих ошибок и неудач, формирует честные и надежные отношения. Умение быстро приспосабливаться к ситуации, расправляться с многочисленными задачами, при этом чувствуя себя комфортно, образуют характеристику адаптивность. Воля к победе – постоянное стремление к развитию, к достижению целей, желание совершенствовать свои навыки и учить эффективным методам работы других.

Люди, обладающие инициативностью, действуют активно и предпочитают не упускать возможности. Оптимизм помогает ожидать от окружающих только хорошие проявления, видеть выход из сложной ситуации [12].

Социальная чуткость аналогична современному понятию эмпатии. В данный компонент входит сопереживание, деловая осведомленность, предупредительность. Сопереживание – способность встать на место другого человека, почувствовать его переживания как свои собственные, умение утешить, ободрить. Обладая данным качеством, любой лидер склонен понять невысказанные чувства, а значит выстроить благожелательные отношения с любым человеком. Деловая осведомленность – способность выявлять важнейшие социальные отношения и понимать иерархию власти в группе. Д. Гоулман считает, что руководители, обладающие данным качеством, понимают какие правила определяют поведение подчиненных. Предупредительность – также важное качество для начальника. Это, прежде всего, способность видеть потребности клиентов и сотрудников, помогать удовлетворять их по мере возможности, то есть способность чувствовать эмоциональный климат в группе и чутко относится к участникам процесса [там же].

Сфера управления отношениями включает воодушевление, влияние, помощь в совершенствовании, содействие изменениям, урегулирование конфликтов, командную работу и сотрудничество. Воодушевление Д. Гоулман определяет, как желание и умение вести за собой людей, привлекая их интересными задачами, это происходит за счет того, что они сами показывают пример желательного поведения. Сложно представить лидера, не обладающего навыками влияния на людей, это может осуществляться разными методами, например, умение выбрать поведение для беседы с конкретным человеком, выбрать тон обращения или суметь добиться поддержки своей инициативы – все это отлично послужит для успешного руководителя, умеющего вести за собой людей. Помощь в самосовершенствовании – способность видеть цели, достоинства и недостатки подчиненных и тем самым на основе собственного

опыта развития способностей, быть хорошим наставником. Содействие изменениям – хороший лидер стремится не только к собственному саморазвитию, но и способен вести людей в новом направлении, если в этом есть необходимость, и защищать свои взгляды в пользу перемен. Урегулирование конфликтов – хороший руководитель способен, учитывая чувства и мнения разных сторон, помочь решить конфликт, ориентируясь на общую точку зрения. Командная работа и сотрудничество – это навыки создания продуктивной команды, способность вовлекать всех в активное взаимодействие, устанавливать отзывчивые, позитивные отношения с командой[12].

Еще одной интересной моделью эмоционального интеллекта является теория психолога Д.В. Люсина [22]. Он разделил данное образование на межличностный эмоциональный интеллект и на внутриличностный эмоциональный интеллект. В них входит по две главных составляющих: понимание эмоций и управление ими. Понимание включает способность идентифицировать эмоцию – то есть осознать наличие какого-либо переживания, способность отличить эмоцию – то есть понять, что эта за эмоция, какой модальности, выявить причины своих или чужих чувств и эмоций, и последствия, к которыми они могут привести. Управление эмоций включает умение регулировать силу эмоций, интенсивность, когда в этом есть необходимость, а также способность контролировать экспрессию эмоций, проявление в мимике и пантомимике, и наконец, умение осознанно вызвать то или иное эмоциональное переживание (например, при чувстве уныния использовать внешние изменения – улыбка, смех, чтобы затем вызвать эмоцию радости). Так, межличностный эмоциональный интеллект содержит две перечисленные сферы: понимание и управление эмоциями других людей. Внутриличностный интеллект, в свою очередь, включает понимание и управление собственными эмоциями. Данные интеллекты взаимосвязаны, также, как и их компоненты.

Стоит отметить, что Д.В. Люсин связывает склонность к развитию эмоционального интеллекта у человека с общей направленностью личности, то есть такой человек должен интересоваться эмоциональной сферой, психологией и внутреннем миром людей, быть склонным к самоанализу и стремиться к духовному саморазвитию. Поэтому определение эмоционального интеллекта по данному автору звучит следующим образом: «это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности» [22].

Подводя итоги первой главы, важно заметить, насколько разные взгляды у исследователей на структуру и формулировку эмоционального интеллекта. Но никто не будет спорить о том, что эмоции – важная часть нашей жизни, и они неразрывно связаны с интеллектом. Это удалось еще экспериментально доказать О.К. Тихомирову, об единстве интеллекта и аффекта утверждали отечественные ученые Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн.

По мнению Бар-Она, эмоциональный интеллект это все некогнитивные способности, в теории Д. Майера и П. Саловея-Карузо, наоборот, говорится о совокупности когнитивных способностей как о наиболее важных составляющих для успешного взаимодействия, Д. Гоулман связал познавательные способности с некоторыми личностными характеристиками в структуре эмоционального интеллекта, а психолог Д.В. Люсин вовсе разделил важный интеллект на два компонента: внутриличностный и межличнотный, утверждая, что умение понимать и управлять собственными и чужими эмоциями зависит от общей направленности личности на эмоциональную сферу, о наличии стремления изучать внутренний мир человека, желании рефлексировать, анализировать себя и поведение других.

В каждой из перечисленных моделях можно открыть что-то новое и интересное, чего нет в других, но все авторы сходятся в одном: в важности развития эмоционального интеллекта как способности, которую можно

выработать и усовершенствовать для более успешного эффективного взаимодействия с людьми.

1.2 **Рефлексия как предмет психологических исследований**

«Рефлексия» понятие сложное и многогранное. Существует множество различных взглядов на ее природу. Это один из феноменов, который несмотря на долгое и подробное изучение, имеет объяснение с точки зрения разнообразных психологических подходов.

Рефлексия образуется от латинского термина «reflexio», что означает «обращение назад» [25]. В словаре А.В. Петровского–М.Г. Ярошевского рефлексия трактуется как «самопознание субъектом внутренних психических актов и состояний».

Изучения данного феномена начались еще в эпоху античности такими философами как Сократ, Платон. «Мыслю, следовательно, существую» - самонаблюдение в понимании Декарта – это возможность мыслить, отвлекаясь от всего мирского, телесного.

Дальнейшее развитие идей о рефлексии в 17 продолжил английский мыслитель Дж. Локк [9]. Он выделил два типа познания, основанных на опыте: ощущения как приобретение знаний с помощью органов чувств и саму рефлексию, которую определял, как «внутренний опыт» познания. «Называя первый источник (опыта) ощущением, я назову второй «рефлексией», потому, что он доставляет только такие идеи, которые приобретаются душою при помощи рефлексии в своих собственных внутренних деятельностях» [там же] - писал Дж. Локк. Здесь имеется в виду, что рефлексия – это наблюдение за собой, за своими реакциями, так называемая интроспекция, которая позволяет осмыслить свою собственную когнитивную деятельность.

В конечном итоге рефлексия с точки зрения психологических исследований разделилась на два аспекта: гносеологический и онтологический.

За рубежом вклад в развитие понятия самонаблюдения внесли Ж. Пиаже, В. Джемс, В. Вундт – они рассматривали феномен в гносеологическом ракурсе

[29]. Рефлексия в данном случае рассматривается как когнитивная составляющая. Она помогает человеку получить информацию о своих психических функциях. Понять, как работает мышление, память, внимание, как бы пронаблюдав за собой как сторонний наблюдатель, тем самым иметь более полное представление о возможностях собственной познавательной деятельности. В этом же русле впервые были описаны такие рефлексивные механизмы как мета мышление, мета память, где первое «мышление о мышлении», последнее – «память о памяти» [там же].

В отечественной психологии на природу рефлексивных механизмов также сложилось несколько различных мнений. В результате выделяются три грани изучения: по отношению к теоретическому и творческому мышлению, изучение в связи с совместной деятельностью, изучение в связи с самосознанием, механизмами саморегуляции [29].

Поясним, что в отношении теоретического и творческого мышления рефлексия рассматривается как способность к осмыслению, переосмыслению прошлого опыта [3]. Отметим, что в отличии от когнитивистского зарубежного подхода самонаблюдение здесь – личностная особенность, благодаря которой происходит осознание своих действий и их причин, в результате чего человек может усовершенствовать, изменить свою деятельность, сделать ее более продуктивной [29, С. 179-184].

Второй аспект – это изучение рефлексии, связанной с совместной деятельностью людей. Это рефлексия познания чужой психики, причин поведения, результатов деятельности другого человека [29, С. 185-192].

В рамках данного направления изучается социально-психологический аспект рефлексивных процессов. Один из исследователей определяет рефлексию близко к современному понятию эмпатии. Он говорит, что способность познавать себя невозможна без попытки познать другого человека. Субъект узнает себя, анализируя поступки, слова другого, предполагая его

мысли и чувства, интерпретируя его действия, таким образом, как бы «вставая на место собеседника» [19].

По мнению Г.П. Щедровицкого потребность в самонаблюдении возникает тогда, когда субъект сталкивается с какими-либо неудачами или проблемами в выполняемой деятельности. «Человек должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию, внешнюю по отношению к прежним, уже выполненным деятельностям, и по отношению к будущей проектировочной деятельности» [39]. Тогда личности необходимо проанализировать причины этих неудач, подумать, как их исправить, и что следует сделать, чтобы достичь наибольшего успеха.

В.И. Сосновкий объясняет рефлексию как понимание себя и связей, которые человек образует с обществом, а также сюда включается процесс переосмысления созданных отношений с реальностью. Рефлексия в данном подходе - социальный конструкт, помогающий личности узнать свой внутренний мир и в мир другого человека, тем самым рефлексивные механизмы помогают организовать кооперативную и собственную деятельность [18].

Исследователь А.В. Карпов [17], в свою очередь, подчеркнул рефлексию как одну из основных граней психической реальности, и предложил разделить ее на три составляющие: рефлексивность, рефлектирование и собственно рефлексию. Рефлексивность – это индивидуальное психическое свойство, которое присуще каждому человеку, но на разном уровне развития. Она также зависит от сформирования рефлексии и рефлектирования. Рефлексия – процесс, а рефлектирование – состояние. «Рефлексия - это одновременно и уникальное свойство, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [16]. Все эти три составляющие взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Основываясь на этих теоретических данных, Карпов создал опросник измерения уровня рефлексивности, позволяющий определить сформированность данного

психического качества. Опросник учитывает существование всех трех модусов рефлексии, поэтому вопросы сформулированы так, чтобы можно было узнать развитие основной грани психической действительности.

Помимо этого, в методике учитываются и другие дифференциации феномена. По степени направленности рефлексивные процессы делят на интрапсихические и интерпсихические. Интрапсихическая рефлексия – направление взгляда внутрь себя, самоотражение, наблюдение за собственными мыслями, чувствами и пр. Интерпсихическая рефлексия – понимание других людей, анализ их поведения, предугадывание мыслей, состояния, причин поступков. Это особая возможность «встать на место другого человека» и как бы понять почему он действовал так, а не иначе. Эта рефлексия имеет похожее понимание с эмпатией, принятием другой личности. Таким образом, выше упомянутое свойство рефлексивность включает оба этих термина, и их совершенствование также влияет на уровень развития данного качества [17].

Еще одна классификация, которая использовалась при создании измерительного опросника рефлексивности, это дифференциация по направленности во времени. Так, выделяется ситуативная, перспективная и ретроспективная рефлексии [там же].

Ситуативная – размышление над своим состоянием в данный момент времени, контроль за собственным поведением, анализ действий мыслей, способность соотносить свое поведение с предлагаемыми условиями в ситуации. Можно заметить по следующим характеристикам у субъекта: количество затрачиваемого времени на осмысление неких совершаемых актов, есть ли склонность к анализу своего состояния как таковая, и как часто человек пользуется данной рефлексией.

Перспективная рефлексия – обращенность человека в будущее. То, насколько часто он думает о будущих событиях, предвосхищает ли их результаты, анализирует ли предстоящую деятельность, также сюда относится

планирование. Характеризуется тем, планируется ли и как возможные исходы поведения, как часто субъект позволяет себе думать о будущем.

Ретроспективная рефлексия – склонность обдумывать свое прошлое, анализировать уже совершенные поступки, испытанные эмоции и чувства, предполагать причины, мотивы поведению. Одно из самых важных здесь – это способность видеть свои допущенные ошибки и оценивать их, исследовать возможные основания совершенным действиям. Данный вид характеризуется то, способен ли субъект обращаться к своему прошлому, как часто он это делает и сколько затрачивает на это времени – это и будет уровень развития данной рефлексии [17].

Таким образом в русле изучения рефлексии в связи с совместной деятельностью людей выделяют две функции рефлексии: первая - возможность приспособиться к внешнему миру, вторая функция - понимание себя, получение ментального опыта.

Следующий подход – это рассмотрение рефлексивных механизмов с точки зрения личностной характеристики, связанной с пониманием себя, своей роли в жизни, а также с процессами саморегуляции.

С.Л. Рубинштейн, чьи работы на тему рефлексии относятся к данному направлению, пишет «существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения к жизни. Первый - жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение - это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом» [14]. «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее». В данном случае, имеется в виду, что рефлексия – это способность переосмысливать свои ценности и смыслы. Человек посредством самопознания размышляет над каждым совершенным поступком, анализирует, оценивает свои мысли и

чувства и преобразует их [там же]. С.Л. Рубинштейн рассматривает рефлексивные механизмы с точки зрения ценностно-смыслового подхода.

По мнению других авторов, [13, 32] придающие феномену онтологическую важность, рефлексия позволяет не только анализировать собственные поступки, чувства и производить их оценку, прежде всего, рефлексия понимается как способность видеть себя целостно, то есть, рефлексируя личность воздействует на сознания, меняя и преобразуя его. Это, своего рода, психологический механизм индивидуальной природы, которым может пользоваться любой человек, меняя свое сознание, воздействуя на мысли, чувства, эмоции, опираясь на мыслительные процессы, переживания других людей и собственные ценности, смыслы. Именно так считает В.И. Слободчиков. В данном личностном походе рефлексия – это центр регуляции психической деятельности, важный компонент жизнедеятельности человека, незаменимый инструмент для целостного развития. Рефлексия интегрирует другие системы регуляции и позволяет им сообщаться между собой [37].

«За счет рефлексии происходит интеграция и дифференциация внутренних границ человека, оформление значимости. Раздваивая, различая внутренний мир в пределах целого, рефлексия создает напряженность границ, когда человек различает одно и иное, тогда и образуются, изменяются смыслы и ценности» [35]. В данной цитате описывается значимость качества рефлексивность и рефлексии в целом.

Карпов замечает, что рефлексивность как свойство психики связано с развитием нейротизма и тревожности [16]. Проявляется это так: чем выше у человека развита рефлексивность, тем выше уровень тревожности и нейротизма. Тогда возникает вопрос, а полезно ли иметь развитую рефлексию? Также было выяснено, что выраженное самоотражение, самонаблюдение способно тормозить деятельность человека, снижать ее продуктивность.

В личностном аспекте, связанным с самосознанием и процессами саморегуляции, рефлексия рассматривается как главный центр регуляции,

психологический индивидуальный механизм жизнедеятельности каждого человека, который позволяет воздействовать на сознание целостно, изучая и меняя мысли, чувства, образы, эмоции [36].

Рассмотрев три направления, которые выделяются в изучении рефлексивных процессов отечественными психологами, переходим к рассмотрению других предложенных дифференциаций такого сложного феномена как рефлексии.

Одни исследователи выделяют интеллектуальную, кооперативную, личностную, коммуникативную рефлексии [29].

Другие описывают личностную, межличностную и логическую формы рефлексии [1].

В.И. Слободчиков затрагивает следующие области изучения рефлексии: в контексте творческого и теоретического мышления, в контексте социально-психологического аспекта (в кооперативной деятельности), и, наконец, третья – в отношении личностного конструкта, связанного с самосознанием, саморегуляцией [32].

А.В.Карпов выделяет одиннадцать подходов понимания рефлексии [16]:

1) Деятельностное направление, то есть это описание рефлексии в контексте деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев и др.).

2) Психология мышления, то есть описание рефлексивных механизмов, опираясь на интеллектуальную деятельность (И.Н. Семенов, Ю.Н. Кулюткин и др.)

3) Рассмотрение рефлексии через коммуникативную сферу (С.Ю. Курганов и др.) [33].

4) Рассмотрение рефлексии с точки зрения кооперативной деятельности (В.А. Недопасова и др.).

5) Изучение рефлексии как средства организации учебной деятельности (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова и др.)

6) Личностный подход, где рефлексия – центр психической регуляции и согласования других систем (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Ф. Лазурский).

7) Изучение рефлексии с точки зрения генетической парадигмы (В.И. Слободчиков и др.).

8) Рефлексия как форма мыследеятельности (А.А. Зиновьев, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий).

9) Исследование рефлексивных механизмов с точки зрения метакогнитивного аспекта (М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвелл, М.А. Холодная).

10) Исследовательский подход, связанный с самосознанием и саморегуляцией.

11) Рассмотрение рефлексии с ракурса управленческой деятельности и управления в целом. (А.В. Карпов и др.).

Таким образом, мы выяснили, что термин рефлексия имеет сложную структуру. Попытки объяснить ее природу начались еще в античности (Платон, Сократ), внес значимый вклад в ее изучение английский философ Дж. Локк. Затем психологические исследования по данной теме разделились на два поля: с точки зрения гносеологии и посредством изучения онтологии.

Зарубежные психологи, придерживаясь гносеологического аспекта, рассматривают рефлексию, прежде всего, как когнитивный компонент психики (Ж. Пиаже, В. Джемс, В. Вундт).

В отечественной психологии взгляды на феномен рефлексивных механизмов расходятся еще больше. Разными авторами выделяются также различные пути изучения ее специфики.

Так, в аспекте теоретического и творческого мышления, рефлексия – это личностная особенность, основанная на способности к осмыслению и переосмыслению прошлого опыта.

С точки зрения изучения рефлексии в связи с совместной деятельностью, она трактуется как способность понимать чужую психику, предполагать причины того или иного поведения у другого человека, а также причины его эмоций (А.В. Карпов, Г.П. Щедровицкий и др.). Здесь выделяется две функции феномена: первая - возможность приспособиться к внешнему миру, вторая функция - понимание себя, получение ментального опыта. Приверженец данного подхода А.В. Карпов указал на три модуса рефлексии: рефлексия в процессуальном смысле, рефлектирование как состояние и рефлексивность как свойство. Данное дифференцирование обеспечило возможность измерять рефлексивность как индивидуальное качество, склонное к развитию.

В русле личностного подхода, связанного с самосознанием и саморегуляцией, рефлексия понимается как индивидуальный процесс, предполагающий способность видеть себя целостно, то есть, рефлексируя личность воздействует на сознание, меняя и преобразуя его, а не только исключительно анализируя поступки и мысли (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман).

Стоит отметить, что преобладает подход к изучению рефлексии с точки зрения гносеологии, начинающийся от Дж. Локка. Однако, многие авторы подчеркивают именно онтологическую значимость в изучении. Это означает, что самоотражение рассматривается как центральный механизм жизнедеятельности человека, согласующий и детерменирующий остальные системы. Это способность «выходить за пределы жизни», наблюдать себя как бы со стороны, при этом целостно, преобразуя свое сознание.

Помимо различных направлений в изучении, авторы указывают многообразные классификации феномена рефлексии. Это разделение на интеллектуальную, кооперативную, личностную, коммуникативную рефлексии (И.Н Семенов, С.Ю. Степанов). Описание личностной, межличностной и логической форм рефлексии. Дифференцирование по направлению на

интерпсихическую и интрапсихическую. Классификация, основанная на временном характере свойства: ситуативная, ретроспективная, перспективная.

Существование различных направлений изучения рефлексивных процессов, наличие большого количества классификаций, выделяемых разными исследователями, прежде всего, говорит о сложности и разноаспектности психологического механизма.

1.3 Эмоциональный интеллект и рефлексивность как критерии успешности учебной деятельности студентов-психологов

Исследователями установлено, что на успешность любой деятельности гораздо больше влияет степень развитости компонентов эмоционального интеллекта (80% влияния), нежели уровень совершенствования логического интеллекта (20% влияния) [20]. Отсюда следует, что для того, чтобы быть максимально эффективным и продуктивным в какой-либо деятельности, необходимо повышать свои личностно-когнитивные особенности, находящиеся в структуре эмоционального интеллекта.

И.Н. Мещерякова [24], описывая важность развития эмоциональной культуры для учащихся помогающих профессий, в составе эмоционального интеллекта выделяет четыре составляющих: осознанность, коммуникация, самообладание и эмпатия. Осознанность – умение разбираться в своих чувствах и эмоциях, намерениях, желаниях, потребностях. Также это подразумевает открытость эмоций себе и искреннее заявление о своих чувствах окружающим, честность с собой и другими. Самообладание – способность регулировать свои эмоциональные реакции, перенаправлять их в другую более продуктивную деятельность. Также сюда включаются такие качества как открытость новому опыту, ответственность, терпимость. Коммуникация – компонент, основанный на понимании чужих эмоциональный состояний, правильное донесение идей, мыслей, способность влиять на эмоциональный фон человека. Эмпатия – основное качество для психолога, которое включает умение сопереживать, принимать чужое мнение, эмоции, отсутствие предвзятости, умение посмотреть

со стороны точки зрения другого человека на ситуацию. Все эти качества, как подчеркивает И.Н Мещерякова важны для становления психолога. Они приобретаются поэтапно, взаимодополняя друг друга [24].

Для более доверительного, искреннего общения важным условием является собственная осознанность, понимание психологом самим себя и клиента, а это достигается посредством обращения консультанта в свой внутренний мир. [15].

В результате проведения одного из исследований [14], оказалось, что способности понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, а также развитость эмпатии влияют на объективную и субъективную успешность в обучении, а именно, те студенты, что проявили себя как более инициативные, любознательные и мотивированные, а также имеющие различные достижения в области исследовательски-научной деятельности, имели более высокие показатели данных способностей после осуществления авторами программы по развитию эмоционального интеллекта. С точки зрения субъективной успешности, обучающиеся отметили достижение запланированных целей, улучшения в межличностном взаимодействии.

Профессия психолога относится к тем профессиям, где личностные качества являются инструментами для профессиональной деятельности, где личность психолога обуславливает результат его взаимодействия с другими людьми. Поэтому формирование у студентов-психологов не только знаний, умений и навыков, необходимых для работы, но также и определенных личностных качеств, будет способствовать достижению наибольшего результата в обучении, а это в свою очередь будет способствовать достижению высоких результатов в будущей профессиональной деятельности [26].

В современный период развития психологической науки и практики, на данном этапе формирования высшего психологического образования, учитываются не только профессиональные качества будущих специалистов-психологов. Обоснованно считается, что и личностные качества студентов-

психологов имеют очень важную роль в становлении их как профессионалов, осуществляющих общественно полезную деятельность в социуме. Более того, в современной научной и практической психологии априори постулируется, что развитие личностных качеств психологов, особенно на этапе формирования их как специалистов, детерминирует формирование их профессиональных качеств [26]. Именно поэтому необходимо знать и вовремя распознавать, в процессе профессионального развития личности студентов-психологов, имеющиеся у них сложности в общении и взаимодействии с другими людьми и в понимании самих себя. Нужно психологически помогать студентам-психологам на раннем этапе их становления в профессии, надо сопровождать их на пути профессионального становления, которое активно осуществляется во время обучения в ВУЗе.

Царенковой М.М. [4] было проведено исследование выявления особенностей эмоционального интеллекта у студентов психологического отделения. Она изучала уровень развития каждого компонента и общего показателя эмоционального интеллекта. В результате было выявлено, что у учащихся наиболее выражен такой компонент эмоционального интеллекта, как «понимание эмоций», что говорит о развитой способности к пониманию сложных эмоций и эмоциональных переходов с одной стадии на другую, анализу эмоций и использованию эмоциональных знаний.

Уже в подготовке специалистов заложена специфика будущей профессиональной деятельности. Будущая профессиональная деятельность психологов, специалистов гуманитарной направленности связана в первую очередь со взаимоотношениями «субъект-субъект», в центре этих взаимоотношений - человек. Сама профессия требует для эффективного взаимодействия с людьми понимания своих и чужих эмоций. Студенты - психологи, обучаясь, развивают свой эмоциональный интеллект. Предполагается, выбор профессии психолога изначально связан с интересом к

познанию другого (или как минимум себя), в том числе и его эмоциональных переживаний.

Для студента главным видом деятельности является обучение (познавательная деятельность). Продуктами этой деятельности выступают знания, умения и навыки, полученные в ходе обучения. Конечно, так происходит не всегда, потому что не все студенты желают и могут учиться, причем не просто учиться, а занимать действительно активную позицию в процессе обучения.

Но, наряду с деятельностью, становление человека как личности может происходить и посредством общения, и посредством саморазвития. В сфере деятельности происходит расширение «применения человека»: личностный выбор и освоение человеком новых видов деятельности, выявление наиболее значимых аспектов осваиваемой деятельности, подчинение всех остальных видов деятельности главному и акцентирование внимания на нем [7].

Сфера общения очень важна для студента, особенно для студента, обучающегося по направлению «психология», так как выбранная профессия предполагает сферу коммуникативного взаимодействия с другими людьми. В сфере общения происходит расширение и углубление его связей, а уже впоследствии могут отмечаться различные личностные изменения в человеке. В сфере коммуникации осуществляется становление образа «Я» под влиянием включения человека в разные социальные группы.

Вступая в общение друг с другом, студенты преследуют определенную цель: сделать другого человека единомышленником, добиться от него признания, удержать от неправильного поступка, дать рекомендации, проконсультировать по интересующим вопросам, понравиться. Все это происходит за счет использования речи, экспрессии, эмоций, т.е. наблюдается попытка еще и повлиять на другого человека (на собеседника) [38].

Вместе с тем, характеризуя общение как особый вид деятельности, необходимо также видеть, что без него не может происходить полноценное

развитие человека и как личности, и как субъекта деятельности, и как индивидуальности. Общение – сильнейший фактор, участвующий в формировании личности. Но она носит не только коммуникативный, но и перцептивный (восприятие друг друга) и интерактивный (взаимодействие) характер. Данные стороны общения определяют процесс взаимодействия, делают студентов активными участниками этого процесса и определяют их деятельность [38]. Уровень активности субъекта в большей степени зависит от его свойств (социальный интеллект, мотивация, способности), процессов (мышление, память, эмоции) и состояний (напряжение, апатия).

В качестве критерия успешности в учебной деятельности и вообще в любой профессиональной деятельности рассматривается профессиональная рефлексия [27]. Это механизм осмысления и переосмысления своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта с целью прогнозирования, критического анализа, реорганизации, оценки эффективности развития личности. Это постоянное размышление о самом себе и своей деятельности [6].

Способность студента, обучающегося по направлению «психология», анализировать и оценивать свои чувства, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам свидетельствует о его уровне развития рефлексивности.

Рефлексия дает возможность избежать негативных последствий, проявляющихся в ошибках восприятия и понимания, в искаженной интерпретации действий и поступков, в формировании предубеждений, что способствует организации конструктивного психологического общения и взаимодействия [31].

В одном из исследований, было выяснено, что студенты, уровень рефлексивности которых более высокий, проявили себя как более адекватные личности, целеустремленные, стремящиеся к саморазвитию, лучше осознающие себя и окружающий мир [40].

Особенности восприятия и понимания механизмов профессионализма являются показателями сформированности ядра профессионального мировоззрения студентов, будущих психологов, так как в этом восприятии проявляются все когнитивные и регулятивные системы профессионала.

Рефлексия представляет собой вектор развития субъектности, индивидуальности, уникальности и неповторимости личности. Студент же, являясь личностью, должен занимать активную, целеустремленную, жизнеспособную позицию в деятельности, которая и определяет его как субъекта. Личность студента – является носителем данной субъектности в рамках развития профессиональной рефлексии [21].

Итак, проанализировав различные источники, мы выяснили важность развития эмоционального интеллекта и такого свойства как рефлексивность для студентов социально-ориентированных профессий. Психолог – профессия, основанная на взаимодействии «субъект-субъект». Работа психолога основывается на общении с людьми, а значит конкурентоспособному специалисту важно развивать не только профессиональную компетентность в качестве повышения уровня знаний, навыков, развитие когнитивных составляющих, но и совершенствовать личностные характеристики. Эмоциональный интеллект позволяет осознавать свои эмоции и управлять ими, положительно воздействовать на эмоциональную сферу другого человека для достижения эффективных результатов и «чувствовать» собеседника, понимать его внутренний мир, принимать данные особенности. «Выход за пределы своего я» также помогает увидеть себя и происходящую ситуацию со стороны, понять причины и оценить последствия своих слов, действий или наоборот их отсутствия. Таким образом, развитая рефлексивность, несомненно, необходимо для становления компетентного психолога.

Итак, эмоциональный интеллект и рефлексивность – это профессионально важные образования, обуславливающие успешность учебной деятельности психолога.

Подводя итоги главы, заметим многоаспектность и сложность проблемы эмоционального интеллекта и рефлексивности. Существует многообразные взгляды на определение, содержание и структуру данных терминов. В связи с этим, можно утверждать, что единого понятия образований отсутствует.

Мы подробно изучили модели эмоционального интеллекта и подходы к изучению рефлексивности. В данном исследовании под термином «эмоциональный интеллект» мы понимаем сложное интегративное образование, включающее в себя умение осознавать и различать собственные и чужие эмоции, управлять ими, а также проявлять способность к эмпатии. Рефлексивность в данном случае является психическим свойством, одним из составляющих определения «рефлексия», которая включает еще два модуса: рефлексия как процесс и рефлектирование как состояние. Под понятием «рефлексия» мы обозначаем психический механизм, основанный на понимании и анализе своей психики и психики других людей, осмысления себя в актуальной ситуации, анализ прошлых событий и обдумывание будущей предстоящей деятельности.

Проанализировав литературные источники, мы также выяснили необходимость развития данных качеств для студентов социально-ориентированных профессий как факторов успешности в профессиональной деятельности.

2 Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов-психологов

2.1 Методы и методики, применяемые в исследовании

Методика на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла: исследование проводилось с помощью методики определения уровня эмоционального интеллекта Н. Холла (The Emotional Intelligence Self-Evaluation) Н. Холла (Nicholas Hall), благодаря которому был определён общий уровень эмоционального интеллекта каждого студента, а также показатель отдельных пяти шкал методики, показывающих развитие таких личностных качеств как эмпатия, понимание и различение собственных эмоций, контроль эмоций, управление поведением за счет эмоций, управление эмоциями других людей (см. Приложение А).

В опросник включено 30 утверждений, прочитав которые необходимо выбрать степень согласия или несогласия с данными высказываниями («полностью согласен», «в основном согласен», «отчасти согласен», «отчасти не согласен», «в основном не согласен», «полностью не согласен»).

Набранные баллы соответствуют определенным шкалам.

Шкала эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание собственных эмоций, люди с высокой осведомленностью хорошо понимают чувства и разбираются в своем внутреннем состоянии.

Шкала управление своими эмоциями характеризует способность владеть своим эмоциональным состоянием, способность к эмоциональной отходчивости и гибкости.

Самомотивация - это самоконтроль над эмоциями, в результате которого достигаются поставленные цели, это умение управлять своим поведением посредством управления эмоций.

Эмпатия - способность человека представлять себя на месте другого человека, понять чувства, желания, идеи и действия другого на непроизвольном

уровне, понимать и принимать его актуальное эмоциональное состояние. Управление эмоциями других описывает умение воздействовать на эмоциональное состояние личностей.

После обработки результатов теста удалось получить количественную информацию, отражающую актуальный уровень развития описанных выше личностных и когнитивных компонентов и общий уровень эмоционального интеллекта каждого респондента.

Методика на определение уровня развития рефлексивности А.В. Карпова: А.В. Карпов, создавая данный опросник (см. Приложение Б), основывался на теоретических предпосылках о том, что рефлексия как таковая включает в себя три важных модуса психической реальности: рефлексию как процесс, рефлексивность как личностное свойство, рефлектирование как особое состояние. Все эти компоненты согласуются и являются причиной происхождения друг друга. Рефлексивность здесь – психическое индивидуальное свойство, различный уровень которого свойственен каждому индивиду, и измеряется он с помощью данной методики.

Еще одно теоретическое основание – это существование интрапсихической и интерпсихической рефлексии, где первая – направленность в свой собственный внутренний мир, способность наблюдать за своим состоянием и анализировать его, вторая – направленность в мир другого человека, способность понимать и анализировать его проявляемые явления. В последний вид также включаются механизмы эмпатии, такой защитный механизм как проекция.

Дифференцирование феномена на ситуативную, перспективную, ретроспективную рефлексию – еще один аспект, который был значим для создания опросника А.В. Карпова. Ситуативная – размышление над своим состоянием в данный момент времени, контроль за собственным поведением, анализ действий мыслей, способность соотносить свое поведение с предлагаемыми условиями в ситуации. Можно заметить по следующим

характеристикам у субъекта: количество затрачиваемого времени на осмысление неких совершаемых актов, есть ли склонность к анализу своего состояния как таковая, и как часто человек пользуется данной рефлексией. Перспективная рефлексия – обращенность человека в будущее. То, насколько часто он думает о будущих событиях, предвосхищает ли их результаты, анализирует ли предстоящую деятельность, также сюда относится планирование. Характеризуется тем, планируется ли и как возможные исходы поведения, как часто субъект позволяет себе думать о будущем. Ретроспективная рефлексия – склонность обдумывать свое прошлое, анализировать уже совершенные поступки, испытанные эмоции и чувства, предполагать причины, мотивы поведению. Одно из самых важных здесь – это способность видеть свои допущенные ошибки и оценивать их, исследовать возможные основания совершенным действиям. Данный вид характеризуется то, способен ли субъект обращаться к своему прошлому, как часто он это делает и сколько затрачивает на это времени – это и будет уровень развития данной рефлексии.

В данной методике всего 27 утверждений. Испытуемому предлагается семь вариантов ответа («полностью не согласен», «не согласен», «скорее не согласен», «не могу определиться», «скорее согласен», «согласен», «полностью согласен»), за каждый из которых начисляется определенный балл. После прохождения теста, результаты сырых баллов переводятся в стены (от 0 до 10). В опроснике представлена одна шкала – шкала рефлексивности, где низкий уровень развития свойства - от 0 до 3, средний уровень – от 4 до 7, высокий уровень – от 8 до 10.

Описание выборки: в исследовании приняли участие 95 человек. Респондентами были выбраны студенты, обучающиеся на факультете психологии Томского государственного университета (1 курс – 15 человек; 2 курс – 24 человека; 3 курс – 21 человек; 4 курс – 24 человека; 5 курс – 11

человек). Возраст испытуемых колеблется от 18 до 25 лет (медиана 21 год). Гендерные различия не являлись значимым фактором в данном исследовании.

2.2 Результаты исследования

2.2.1 Особенности эмоционального интеллекта у студентов-психологов

На Рисунке 1 представлены полученные данные нахождения медиан по шкале эмоционального интеллекта «эмоциональная осведомленность».

Итак, мы видим, что по шкале «эмоциональная осведомленность» у 2, 3, 4 курсов наблюдается среднее значение (2 – M=25,5; 3 – M=25; 4 - M=28), у 1 и 5 курсов - низкое значение (1 - M=24; 5 - M=22). Это говорит о том, что у студентов 2, 3 и 4 курсов способность понимать и различать собственные эмоции развита на среднем уровне. Обучающиеся в средней степени идентифицируют свои переживания и отличают одну эмоцию от другой похожей (например, злость от раздражения и тп.). У студентов 1 и 5 курсов данное умение развито на низком уровне, то есть им не всегда удается в полной мере распознать и осознать свое эмоциональное состояние. Для обучающихся на 1 курсе это вполне объяснимо, ведь у них еще не закончился адаптационный период.

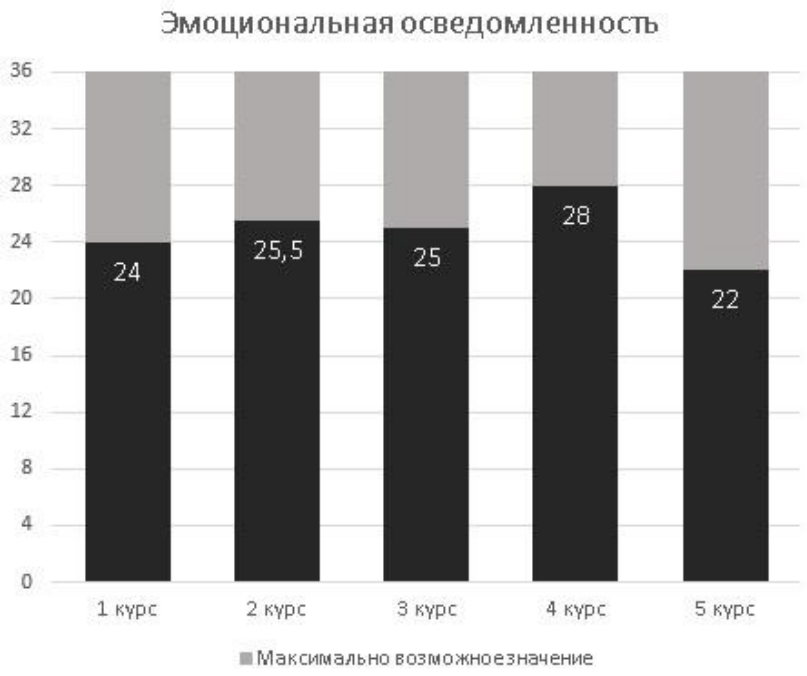


Рисунок 1 - Медианы значений шкалы «эмоциональная осведомленность» по курсам

Согласно Рисунку 2, медиана по шкале «управление своими эмоциями» у 1-5 курсов согласно данным обработки находится на низком уровне (1 - M=16; 2 - M=21; 3- M=16; 4 - M=23; 5 - M=13). Это свидетельствует о том, что студенты всех курсов факультета психологии имеют тенденцию к низкому уровню развития эмоциональной отходчивости, неригидности.

Рисунок 2 - Медианы значений шкалы «управление своими эмоциями» по курсам

Что касается, шкалы «распознавание эмоций других людей и умение воздействовать на них», у учащихся с 1 по 5 курс наблюдается средний уровень развития данной способности (1 – M=27; 2 – M=26; 3 – M=28; 4 – M=28; 5 – M=25) – это видно по Рисунку 3. В свою очередь, это говорит о том, что в среднем у всех студентов-психологов понимание того, какую конкретно эмоцию испытывает субъект развито в средней степени, также как способность управлять эмоциями других, то есть использовать позитивную манипуляцию в виде умения поднять настроение, оказание поддержки, избавления от негативных переживаний и перенаправление их в нужное русло.

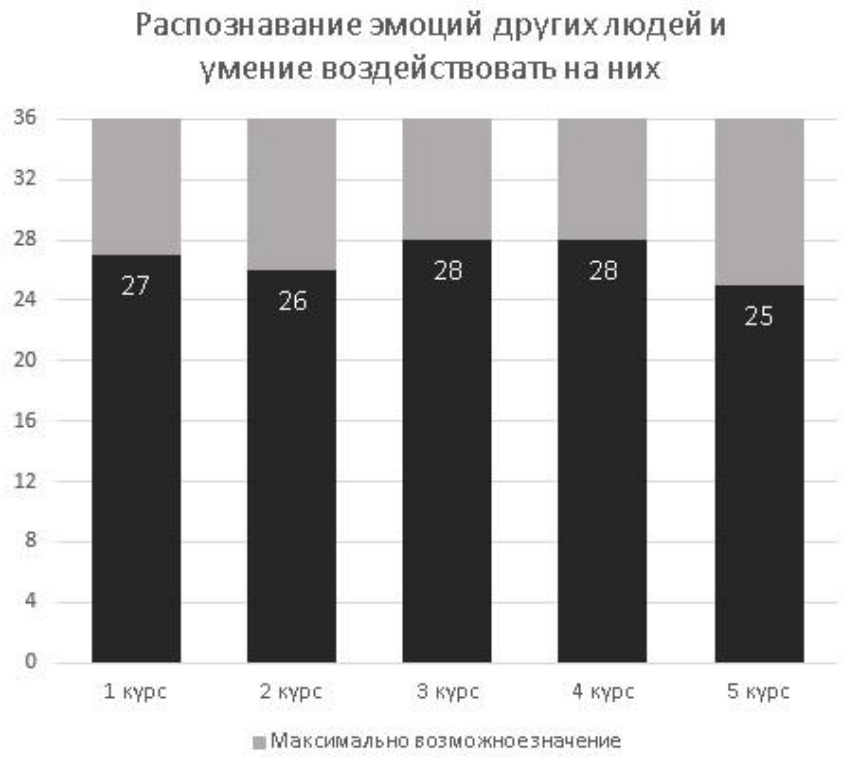


Рисунок 3 - Медианы значений шкалы «распознавание эмоций других людей и умение воздействовать на них»

На Рисунке 4 по шкале «самомотивация» у студентов с 1-4 курс мы видим средний уровень развития способности регулировать свое поведение, используя эмоции (1 – M=26; 2 – M=26; 3 – M=28; 4 – M=28; 5 – M=24). Данные значения свидетельствуют о средней степени умения перенаправлять свои эмоции, контролировать их. У обучающихся на 5 курсе уровень данной способности выражен на низком уровне (M=24). Это говорит о не ярко выраженной способности контроля эмоций.

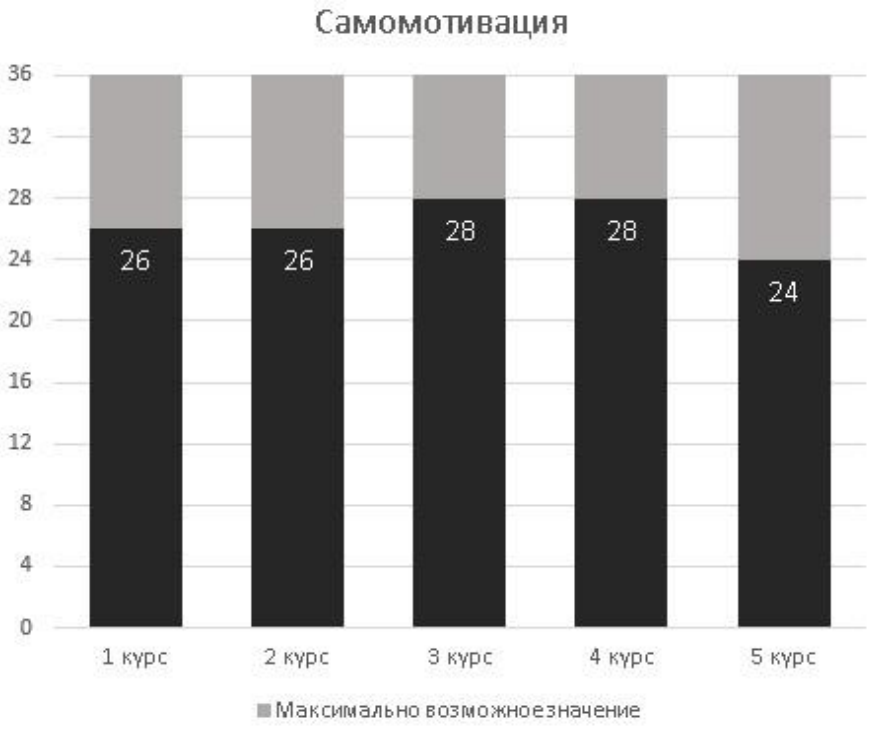


Рисунок 4 - Медианы значений по шкале «самомотивация» по курсам

Заключительная шкала – «эмпатия» (Рисунок 5). У студентов, учащихся с 1 по 4 курс способность к эмпатии развита на среднем уровне, то есть студенты достаточно хорошо способны понимать и принимать чужие чувства, эмоции, идеи, желания людей такими какие они есть, и сопереживать собеседнику. Низкий уровень развития эмпатии наблюдается у пятикурсников, то есть они менее точно способны понять эмоциональное состояние человека, «встать на его место» и посочувствовать.

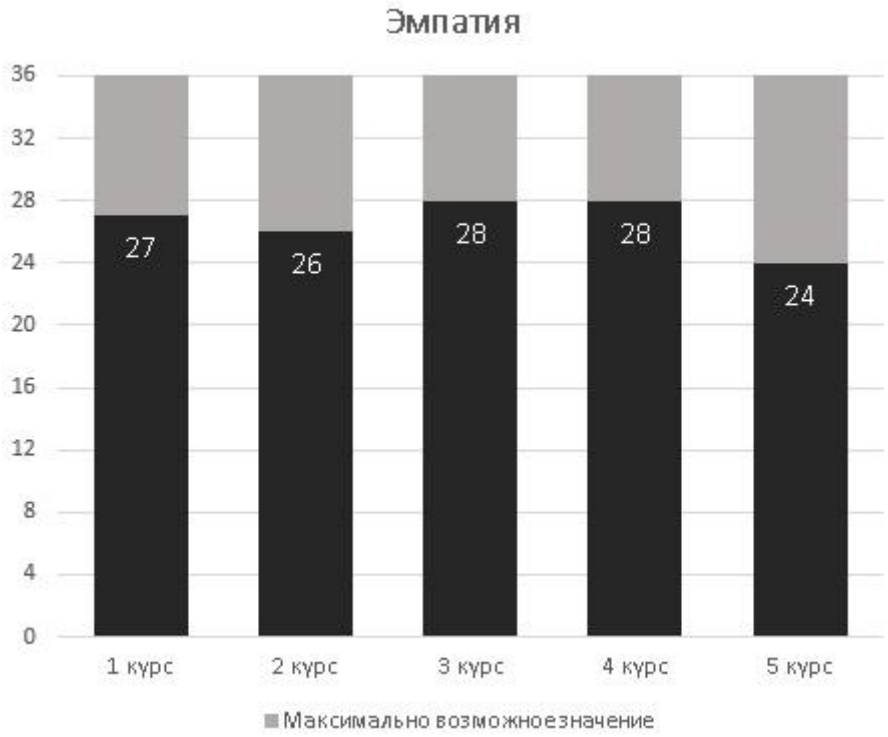


Рисунок 5 - Медианы значений по шкале «эмпатия» по курсам

По шкале «эмоциональный интеллект» можно сказать какой уровень развития имеет общий EQ в среднем у студентов-психологов каждого курса. По Рисунку 6 мы видим, что общий уровень EQ у каждого курса выражен в средней степени (1 – M=120; 2 – M=125; 3 – M=121; 4 – M=134; 5 – M=116). Это, в свою очередь, значит, что развитие таких способностей как понимать собственные и чужие эмоции, управлять своим и эмоциональным фоном других, а также эмпатия находятся на среднем уровне.

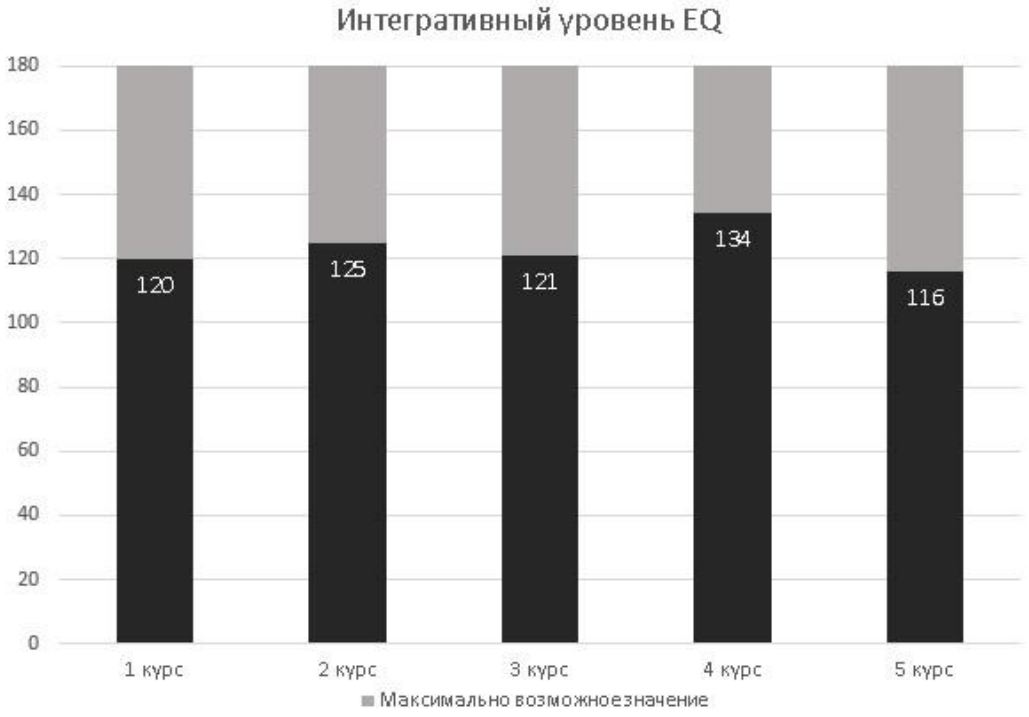


Рисунок 6 - Медианы значений по шкале «интегративный уровень EQ» по курсам

Таким образом, у большинства студентов всех курсов, обучающихся на психологическом отделении, способность к эмоциональной отходчивости, неригидности находится на низком уровне развития, что означает слабое развитие способности быстро отходить от негативных переживаний в состояние спокойствия.

Все остальные компоненты эмоционального интеллекта у 1-4 курсов находятся на среднем уровне развития, за исключением способности понимать и различать эмоции у студентов 1 курса – преобладает низкое значение. Это можно объяснить не законченным адаптационным периодом в университете.

Также мы видим, что у студентов 5 курса по всем шкалам эмоционального интеллекта наблюдаются низкие значения, за исключением способности распознавания и управления чужими эмоциями – средний уровень. Можем предположить, что в связи со спецификой изучаемого предмета у студентов может возникнуть эмоциональное выгорание [23]. Ведь данная профессия основана на общении с людьми. Обладание такими личностными

характеристиками как склонность к сочувствию, мягкость, гуманность могут спровоцировать эмоциональное истощение у учащихся [2].

В дополнение к основным методикам, мы использовали анкету, с целью узнать особенности проявления компонентов эмоционального интеллекта в профессиональных и личных взаимоотношениях у учащихся.

В анкете использовались четыре утверждения:

1) Я различаю по мимике, жестам, позе и пр. эмоциональное состояние человека.

2) Я дорожу чужими чувствами при общении и принятии совместных решений.

3) Я легко поднимаю настроение.

4) Мне удается подталкивать людей к решениям.

Первых два утверждения относятся к способности проявлять эмпатию, последние – к умению воздействовать на чужие эмоции. Прочитав данные высказывания, респондент должен был выбрать один из вариантов ответа по отношению к профессиональным связям (одногруппники, преподаватели, коллеги и пр.), по отношению к близким людям (друзья, семья, супруг и пр.). Варианты ответов звучали следующим образом: «всегда», «часто», «редко», «никогда».

С помощью критерия Хи-квадрат мы провели сравнительный анализ (см. Приложение В). Так, мы обнаружили статистически значимые различия между 2 и 5 курсом касательно утверждения «Я дорожу чувствами близких людей». Оказалось, что пятикурсники менее дорожат чувствами друзей, родителей и других близких людей, чем студенты 2 курса. Это является подтверждением результатов анализа медиан о том, что у студентов 5 курса более низкий уровень развития способности к эмпатии.

Также в анкету были включены вопросы, на которые следовало дать открытый ответ:

1) Опишите пожалуйста подробнее, изменилась ли (и если да, то как) Ваша способность понимать и различать собственные эмоции за период обучения?

2) Опишите пожалуйста подробнее, изменилась ли (и если да, то как) Ваша способность регулировать собственные эмоции за период обучения?

3) Опишите пожалуйста подробнее, изменилась ли (и если да, то как) Ваша способность воздействовать на чужие эмоции за период обучения?

4) Опишите пожалуйста подробнее, изменилась ли (и если да, то как) Ваша способность к эмпатии (способность представить себя на месте другого человека, понять и принять его чувства, эмоции, умение сопереживать)?

Все четыре вопроса соответствуют четырем структурным составляющим эмоционального интеллекта: способность осознавать свои эмоции и различать их, умение контролировать свои переживания, управлять чужими эмоциями, способность к эмпатии.

Ответы респондентов были обработаны с помощью метода психосемантического анализа.

Для начала рассмотрим высказывания студентов относительно первого вопроса (см. Приложение Г). Первый вопрос содержал информацию об изменении способности осознавать свое эмоциональное состояние и различать собственные эмоции за период обучения – это один из наиболее важных компонентов эмоционального интеллекта.

В результате проведенного анализа были выделены следующие основные категории и подкатегории:

1. «Наличие изменения способности». Данная категория обхватывает весь диапазон высказываний, это субъективный взгляд учащегося на изменение способности понимать свои эмоции: *«… запуталась в себе совершенно», «…мне стало легче понимать свои собственные эмоции», «трудно ответить…».*

Отметив семантические единицы, мы выделили следующие подкатегории:

1.1 «Изменения есть». Студенты подтверждают наличие каких-либо преобразований данного умения в течении обучения: *«… изменилась довольно ощутимо», «улучшилась», «стала лучше понимать…»*

1.1.1 «Незначительные изменения». Сюда мы отнесли ответы, характеризующие неуверенность отвечающего в преобразовании данного навыка: *«… не сказал бы, что сильно…», «слегла улучшилась», «определить наверняка сложную эмоцию не получается».*

1.1.2 «Снизился». В данной подкатегории находятся семантические единицы, свидетельствующие о каком-либо ухудшении эмоциональной осведомленности, по мнению респондентов: *«… способность притупилась… все стало общей «кашей»», «… запуталась в себе совершенно», «стала хуже».*

1.1.3 «Повысился»: Этот уровень содержит высказывания студентов, которые заметили изменения в характеристиках своего эмоционального интеллекта и отметили повышение уровня эмоционального самопознания: *«… проще идентифицировать эмоции…», «…изменилось в пользу их [эмоций] распознавания», «… могу обозначить эмоции конкретно…»*

В данной подкатегории мы выделили еще несколько уровней:

1.1.3.1 «Я лучше понимаю себя». Сюда мы отнесли ответы тех респондентов, которые считают, что за период обучения они научились не только лучше различать эмоции друг от друга, но и в принципе осознавать себя в некотором эмоциональном состоянии и внимательнее относится к нему: *«появилась осознанность…», «…лучше понимать и различать…», «…понимать, что я в данный момент чувствую…», «… глубже и более определенно…», «…внимательно к себе и прислушиваться»* и т.п.

1.1.3.2 «Понимаю отрицательные переживания». Данная подкатегория говорит о повышении уровня способности понимать и различать именно негативные эмоции с точки зрения учащихся: *«… улучшилось понимание…чувство вины…», «стала внимательнее к отрицательным*

эмоциям…», «… это относится к негативным переживаниям», «…проще понимать свой страх».

1.1.3.3 «Временная перспектива». Этот уровень включает высказывания, характеризующие развитие способности видеть возможные последствия своих эмоций: *«…к чему они могут привести…», «…появилась некоторая полнота временной перспективы».*

1.1.3.4 «Знаю причину». Данная подкатегория содержит фразы, указывающие на то, что по мере обучения студент стал обращать внимание на возможные причины своих эмоций: *«…от чего та или иная…», «…откуда идет, ее причины…», «могу найти им объяснение», «… чем была вызвана подобная…».*

1.1.4 «Вред». Сюда относятся ответы тех респондентов, которые считают, что данная способность у них есть, но только она не приносит пользу, а наоборот, обладание ей является «болезненным» для студента: *«это болезненно… не совсем правильно и может плохо кончится».*

1.1.5 «Как понимаю свои эмоции». В данную категорию мы отнесли высказывания типа *«…внутренне проговаривать «я злюсь» или «мне неприятно» …», «…могу остановиться и проанализировать», «…научилась останавливаться на некоторый момент…»*. Все они описывают, как происходит процесс осознания и различения собственных эмоций по опыту обучающихся.

1.2 «Затрудняюсь ответить». В данную подкатегорию мы отнесли ответы учащихся, сомневающихся в произошедших изменениях. Такие высказывания не содержат конкретного ответа: *«однозначно не могу ответить…», «какие-то изменения, конечно, есть, но пока…», «как – сказать сложно…»*

1.3 «Изменений нет». Этот уровень содержит высказывания, направленные на отрицание наличия каких-либо преобразований. Респонденты либо отмечают наличие данной способности до обучения, либо говорят об

отсутствии развития как такового, учась в университете: *«мне все так же трудно осознавать и вербализировать свои чувства и эмоции», «…такая способность со мной всю мою сознательную жизнь»* и т.д.

2. «Причины развития способности». Сюда мы включили ответы, характеризующие взгляды студентов на основания развития данной способности: *«на основании полученных знаний…», «…научился только во время обучения», «повлияло расширение круга общения»*.

В данной категории мы выдели две подкатегории:

2.1 «Обучение». Данная подкатегория содержит фразы тех учащихся, которые уверены, что их способность к эмоциональной осведомленности улучшилась благодаря полученным знаниям во время обучения в университете, преподавателям и факультету психологии в целом: *«…только во время обучения…», «…благодаря теоретическим знаниям…», «…благодаря Ю.В. Сметановой…», «…на факультете психологии…».*

2.2 «Внеучебные факторы». Данная подкатегория характеризует ответы респондентов, которые видят причины их успешного развития способности в факторах, не касающихся обучения на факультете (возраст, круг общения, жизненный опыт, дополнительные курсы, тренинги и пр.): *«…благодаря психологическим тренингам…», «…не могу говорить о связи с университетом», «…как следствие жизненного опыта», «…чем старше становится человек, тем лучше…», «…обусловлены взрослением, накоплением опыта общения…»*.

Итак, высказывания студентов по поводу особенностей изменений их способности осознавать собственные эмоции и различать оказались различны. 71% опрошенных ответили, что изменения имеют место быть, 3% - затрудняются ответить, 26% учащихся не почувствовали каких-либо преобразований компонента эмоционального интеллекта за период обучения.

При этом из согласившихся 6% отметили не явные, по их мнению, изменения, 4% обратили внимание на снижение способности, а 38% уверены в

повышении уровня понимания своих эмоциональных реакций в течении обучения. Учащихся, которые говорят, что слишком озабочены пониманием собственных эмоций, и это приносит вред их психическому состоянию, оказалось 1%. 5% ответивших описали свой процесс понимания эмоций.

Студенты описали разные особенности улучшения умения: 5% заметили улучшение способности по отношению к отрицательным переживаниям, 12% испытуемых стали обращать внимание на причины, происходящих в них эмоций, 1% указали на расширение временной перспективы – способности думать о тех или иных последствиях эмоциональных реакций. У 20% повысилась, по их мнению, способность как таковая: они лучше и осознают некое эмоциональное состояние и различают эмоции друг от друга.

Также некоторые студенты отметили собственные соображения по поводу причин таких изменений (16%). Из них 7% указали на роль обучения в университете, 9% видят факторы вне учебы (расширение или смена круга общения, возраст, жизненный опыт и пр.).

Таким образом, большинство студентов отметили изменения одной из способностей эмоционального интеллекта. Также преобладающее количество человек указали на положительное преобразование навыка. Обучающиеся обращают внимание на причины эмоций, их последствия, лучше осознают и понимают свое состояние, следят за проявлением негативных переживаний. Следует заметить, что мнение обучающихся по поводу причин развития способности осознавать и различать эмоции разделились: часть указывает на влияние учебы, часть – на дополнительные курсы, возраст, опыт и другие факторы.

Наш следующий вопрос содержал информацию о таком важном компоненте эмоционального интеллекта как способность контролировать собственные эмоции (см. Приложение Д).

В результате семантического анализа мы выделили следующие категории и подкатегории (см. Приложение):

1. «Наличие изменения способности». Данная категория характеризует высказывания, указывающие на наличие, отсутствие или трудности в определении изменений способности регулировать свои переживания: *«…не чувствую какой-либо разницы», «контролировала свои эмоции», «изменилась в лучшую сторону».*

Здесь мы выделили три подкатегории:

1.1 «Изменения есть». В этой подкатегории содержатся высказывания о наличии каких-либо преобразований в способностях управления собственными эмоциями: *«очень сильно изменилась», «… лучше получается гасить нежелательные эмоции или замещать их …», «научалась регулировать эмоции…»* и пр.

1.1.1 «Незначительные изменения». Сюда относятся высказывания, указывающие на незначительность изменений или на наличие некоторых сложностей в совершенствовании умения саморегуляции: *«…тяжело "перестроить" себя …», «… незначительно изменилась…».*

1.1.2 «В зависимости от ситуации». В данную подкатегорию мы включили семантические единицы, указывающие на факторы, которые могут влиять на использование способности, по мнению студентов: *«если ситуация слишком травматична, то …», «… по отношению к одним людям … а по отношению к близким- нет».*

1.1.3 «Сложности». В этой подкатегории находятся высказывания, описывающие те или иные затруднения в использовании одной из способностей эмоционального интеллекта: *«… но только на время…они "прорываются" наружу», «научиться-то научилась, но отчего-то не использую…», «…пускаю на самотёк…», «…количество негативных эмоций … возросло».*

1.1.4 «Контролирую отрицательные переживания». Данная подкатегория говорит о повышении уровня способности управлять именно негативными эмоциональными реакциями с точки зрения учащихся: *«…легче справляться с*

волнением», «… лучше всего это получается с гневом…», «…быстрее снижать уровень агрессии».

1.1.5 «Отношение к эмоциям». Сюда мы отнесли те семантические единицы, которые указывают на то, как респонденты относятся к своему эмоциональному состоянию. Одни – подавляют их в себе, другие – пытаются контролировать, третьи – наоборот, считают, необходимостью показывать все эмоции и поэтому открыто выражают их. Приведем примеры: *«… у меня есть эмоции и я их выражаю, а раньше гасила», «… сдерживать эмоции в себе», «…переключаться на более актуальные жизненные вопросы».*

Здесь мы выделили еще три подкатегории:

1.1.5.1 «Контролирую». В данной подкатегории находятся высказывания типа *«…стараюсь даже в неудачных ситуациях искать плюсы», «… когда называешь эмоцию, она…исчезает», «…смягчить, рассмотрев внимательно ситуацию», «…направлять их в другое русло», «…проговаривать негатив, либо переключаться», «…регулировать эмоции путём рационализации»*. Все перечисленные семантические единицы свидетельствуют о том, что студент, по его словам, способен управлять своими эмоциями, применяя различные способы адекватные ситуации.

1.1.5.2 «Подавляю». Здесь мы отметили те выражения, которые говорят о сдерживании, подавлении, гашении собственных эмоциональных реакций. Студенты посчитали данный способ наиболее эффективным для регулирования эмоций и чувств: *«…могу сдерживать эмоции раздражения, злости, гнева…», «могу истинную эмоцию очень хорошо скрыть», «…вполне успешно гасить все негативные эмоции», «… спокойнее реагировать…».*

1.1.5.3 «Выражаю». В данную подкатегорию относятся ответы тех студентов, которые против адекватного контролирования или сдерживания эмоций в себе. К следствию обучения на факультете они относят способность открыто выражать все эмоции: *«…меньше контролировать эмоции…давая им больше свободы», «…начала выражать негативные эмоции, хотя раньше их*

гасила», «…раньше негативные эмоции я подавляла, замыкалась и…то сейчас стараюсь проговаривать негатив».

1.2 «Затрудняюсь ответить». Сюда мы отнесли те семантические единицы, которые описывают некоторые трудности при ответе на поставленный вопрос. Респонденты сомневались в точности изменений: *«затрудняюсь ответить», «трудно ответить».*

1.3 «Изменений нет». В данной подкатегории находятся высказывания типа *«…справлялась с контролем не плохо…», … как мои эмоции мной управляли, так и продолжают …», «… способность контролировать или подавлять так и не появилась»*. Все перечисленные семантические единицы свидетельствуют об отсутствии каких-либо изменений саморегуляции, по мнению студентов.

2. «Причины развития контроля». В данной категории описываются изречения, описывающие субъективный взгляд учащегося на причины улучшения эмоционального контроля. Часть студентов указывает на причины в обучении на факультете, часть – на другие факторы: *«…в силу небольшого опыта и возраста», «…опыте работы со своими эмоциями до периода обучения», «…вокруг много чужих людей, и ты понимаешь, что до тебя никому нет дела…»*.

2.1 «Обучение». В данный уровень мы включили фразы, которые, прежде всего, указывают на причины преобразований, относящиеся к учебе на факультете психологии: *«…научилась использовать разные техники и методики».*

2.2 «Внеучебные факторы». Сюда относятся ответы, которые свидетельствуют о причинах развития способности управлять собственными эмоциями вне обучения в университете. Они, скорее, по мнению студентов, связаны с возрастом, опытом, сменой круга общения, дополнительными курсами и пр.: *«…сейчас я должна контактировать с большим количеством*

людей», «…мой круг общения был сильно ограничен», «в школе у меня было меньше социальных контактов» и т.п.

Итак, мы видим, что процент студентов, подтвердивших изменения своей способности регулировать эмоции составил 69%, 3% не смогли определиться с ответом, 28% уверены в отсутствии каких-либо преобразований умения.

Студенты, ощущающие некие изменения, отметили их незначительность – 8%. Небольшая часть (3%) обратили внимание на разные проявления способности в зависимости от факторов типа «только с близкими людьми» или «если ситуация трав матичная, то нет» и пр. У 6% иногда возникают определенные препятствия, из-за которых сложно постоянно контролировать переживания. 8% стали лучше управлять своими негативными эмоциями. 32% учащихся описали способы отношения к эмоциональному состоянию. Из них 15% контролирует эмоции согласно ситуации; 13% признались в их сдерживании, гашении и при этом уверены в пользе такого способа; 4% стремятся открыто выражать все эмоции независимо от их модальности.

Также часть студентов подчеркнули влияние обучения на развитие данной способности – 2%, другая часть настаивают на иных факторах (опыт, круг общения, возраст, курсы и пр.) – 12%.

Интерпретируя полученные результаты, мы можем заметить, что большая часть студентов уверены в изменении способности управлять собственными эмоциями. Многие опрошенные указали на такие методы регулирования как обличение эмоции в словесную форму, переключение на другую деятельность, перенаправление в иное русло, рассмотрение события с объективной точки зрения и пр. Не малая часть студентов использует недейственные приемы, пытаясь сдерживать, подавлять эмоции, что в последствии может негативно отразиться на психологическом и физическом здоровье студента. Также, следует отметить, что большинство учащихся из описавших причины, считают, что контролировать эмоции они научились благодаря внеучебной среде.

Третий вопрос, ответы на который мы бы также хотели рассмотреть, содержал информацию об изменении способности распознавать и воздействовать на эмоции других людей (см. Приложение Ж).

Проведя семантический анализ, мы выделили такие основные категории как:

1. «Наличие изменения способности». Данная категория обхватывает весь диапазон высказываний, это субъективный взгляд учащегося на изменение способности распознавать чужие эмоции и управлять ими: *«да, усилилась», «я не интересовалась ничем подобным», «…нее знаю изменилась ли»* и т.п.

В данную категорию вошли следующие уровни:

1.1 «Изменения есть». Студенты подтверждают наличие каких-либо преобразований данного умения в течении обучения: *«да, но не слишком сильно…», «не могу сказать, что стала значительно лучше…», «в небольшой степени …»* и пр.

1.1.1 «Незначительные изменения». Сюда мы отнесли ответы, характеризующие неуверенность отвечающего в преобразовании данного навыка: *«…но воздействие на эмоции ограниченное», «не значительно…», «…но ненамного».*

1.1.2 «В зависимости от собеседника». В данную подкатегорию мы включи высказывания, которые характеризуют улучшение данной способности, но в зависимости от общения с конкретным человеком. Многие студенты отметили использование способности воздействовать на эмоции только по отношению к определенному кругу общения: *«…это зависит от самого человека», «близких людей я могу…», «с родными-да, с социумом-нет».*

1.1.3 «Способы воздействия». Данная категория содержит данные о том, какие типы воздействия используют студенты, управляя эмоциональным состоянием оппонента: *«…повлиять на принятие решения», «…восстановления душевного спокойствия других людей», «…улучшению настроения»* и т.п.

Данная подкатегория включает два уровня разделения:

1.1.3.1 «Подталкиваю к решениям». Данный уровень включает семантические единицы, которые описывают способность управлять чужими эмоциями за счет направления собеседника в конкретное русло (подтолкнуть к мысли, решению, мнению): *«…наталкивать людей на определенные мысли…», «…давая возможность увидеть то или иное решение проблемы», «…воздействовать на мнение других людей».*

1.1.3.2 «Помогаю справиться с эмоциями». Такие семантические единицы как *«…поддержать…», «…успокоить, развеселить …», «…выразить эти эмоции, проговорить их, обсудить…», «…отвлечь от негатива», «помогать направлять в нужное русло эмоции»* свидетельствуют о развитии положительного типа воздействия на чужие эмоции, то есть когда респонденты действуют не в личных целях, а для помощи собеседнику.

1.1.4 «Средства воздействия». Данная подкатегория включает высказывания, объясняющие, что помогает учащимся лучше понять переживания собеседника и с помощью чего они воздействуют на его эмоциональное состояние: *«…вырос арсенал вопросов», «…благодаря эмпатическому слушанию или чувствованию…»* и т.д.

1.1.4.1 «Понимая причины». Сюда относятся высказывания тех респондентов, которые считают, что, понимая причину продемонстрированной собеседником эмоции, можно определить, как ее можно поменять: *«…легче осознавать причинность…»*.

1.1.4.2 «Эмпатическое слушание». Сюда относятся те фразы, которые свидетельствуют о том, что респондент использует навык эмпатического слушания – так ему удается вызвать у человека определенную реакцию: *«…благодаря эмпатическому слушанию или чувствованию…».*

1.1.4.3 «Вопросы». Некоторые студенты отметили, что у них развилась способность воздействовать на чужие вопросы посредством задавания правильных вопросов, которые помогают направить эмоции человека

в нужное русло: *«…благодаря наводящим вопросам…», «…задавать вопросы», «вырос арсенал вопросов».*

1.1.4.4 «Непроизвольно». В данной подкатегории находятся семантические единицы характеризующие не осознанное воздействие учащегося на эмоции другого: *«…происходит спонтанно, и я уже только потом понимаю, что сделала».*

1.2 «Затрудняюсь ответить». Сюда мы отнесли те семантические единицы, которые описывают некоторые трудности при ответе на поставленный вопрос. Респонденты сомневались в точности произошедших изменений: *«затрудняюсь ответить», «трудно ответить», «не знаю»*.

1.3 «Изменений нет». В данную подкатегорию включаются такие высказывания: *«…воздействие получается через раз, а то и через два...», «…у меня это хорошо получалось», «не было и нет», «не изменилась»*. Все перечисленные семантические единицы свидетельствуют об отсутствии каких-либо изменений в управлении чужими эмоциями, по мнению студентов.

2. «Это негативная манипуляция». Некоторое количество опрошенных отметили, что это негативная манипуляция. Но при этом одни указали на развитие данного навыка, другие – категорически отказались от ее использования в принципе из-за отрицательного влияния на другого человека: *«…вызывать жалость» «…манипуляторских умений у меня недостаточно» «…познакомилась с различными техниками манипуляций», «выработалась способность манипулировать».*

3. «Причины способности». Эта категория содержит утверждения, описывающие субъективное мнение респондентов на причину приобретения способности распознавать эмоции другого человека и управлять ими: *«…на учебе…», «…приходит с возрастом…», «…не думаю, что на это повлияло обучение в университете».*

В свою очередь, данная категория включает две подкатегории:

3.1 «Обучение». Сюда относятся высказывания типа *«за время обучения…», «…на учебе я такие способности получила»,* характеризующие причину развития способности – обучение на факультете.

3.2 «Внеучебные факторы». В данную категорию мы включили ответы тех респондентов, которые считают, что причина развития их способности – возраст, жизненный опыт, расширение круга общения, дополнительные курсы и пр.: *«…исключительно собственный опыт», «…следствие жизненного опыта», «…чем старше становишься…».*

Описывая данные, можем сказать, что из 95 опрошенных 53% указали на приобретение некоторых изменений в способности воздействовать и распознавать чужие эмоции; для 5% составило затруднительным дать конкретный ответ и 42% отметили отсутствие каких-либо преобразований в эмоциональной сфере.

При этом, 7% обозначили незначительные изменения в умении; 5% подтвердили преобразования, но подчеркнули их проявления в зависимости от собеседника (конкретные или близкие люди); 25% описали как им удается использовать умение: 10% - помогают собеседнику увидеть решения проблем, подталкивают их, 15% - воздействуют на эмоциональный фон в положительную сторону (подбадривают, поднимают настроение, успокаивают и пр.). Еще 5% определили способы распознавания и управления чужими эмоциями: 1% - воздействует, обращая внимание на причину продемонстрированного переживания; 1% студентов применяет эмпатическое слушание; 2% отметили, что в процессе обучения научились задавать правильно вопросы, и именно так они влияют на собеседника; 1% - указали на неосознанность данного процесса, получается «само собой».

Заметим, что многие обучающиеся отозвались отрицательно о данном умении, назвав его негативной манипуляцией – 9% от общего числа. При этом часть отвергла ее, часть – признались в ее использовании.

8% от всех учащихся обратили внимание на причины совершенствования данной способности: 2% - подчеркнули роль обучения на факультете, 8% указали на иные внеучебные факторы типа расширение круга общения, возраст и т.п.

Интерпретируя результаты, отметим, что студентов, считающих, что их способность изменилась, ненамного выше тех, которые отметили отсутствие каких-либо преобразований. Однако, мы увидели, что студенты подтвердили свои совершенствования, описывая различные способы позитивного воздействия с помощью вопросов, эмпатичного слушания или посредством знания причин и пр. Были часто использованы такие семантические единицы как «успокоить…», «…сопереживаю…», «внимательнее отношусь к…», что также указывает на понимание студентами их приобретений в течении обучения. Было удивительным узнать, что многие обучающиеся называют данную способность негативной манипуляцией. Данный компонент эмоционального интеллекта определяется воздействием на человека в целях его самого, а не с точки зрения личных намерений. Скорее всего, данный процент ответивших характеризуется отсутствием углубленных знаний данной сферы.

Итак, переходим к заключительному вопросу, заданному респондентам. Он содержал информацию об изменении способности к эмпатии (см. Приложение К).

Анализируя полученные данные с помощью семантического анализа, мы выделили следующие категории и подкатегории:

1. «Наличие изменения». Данная категория характеризует высказывания, указывающие на наличие, отсутствие или трудности в определении изменений способности регулировать свои переживания: *«улучшилась», «…больших изменений нет», «…также высокий уровень…».*

Отметив семантические единицы, мы выделили следующие подкатегории:

1.1 «Изменения есть». Студенты подтверждают наличие каких-либо преобразований данного умения в течении обучения: *«…сейчас я более эмпатична, нежели раньше…», «…она увеличилась», «…раньше я была более отстраненной к проблемам людей».*

В данной категории мы выделили пять подкатегорий, характеризующие модальность и интенсивность изменения:

1.1.1 «Повысился». В данную подкатегорию вошли высказывания о развитии уровня эмпатии в положительную сторону: *«я стала терпимее…», «…представляю, какие эмоции и чувства испытывает человек…».*

В этой подкатегории мы отметили еще четыре подуровня, характеризующие особенности улучшения эмпатии:

1.1.1.1 «Новые качества». Сюда мы отнесли семантические единицы, которые характеризуют приобретение новых качеств, обучаясь на факультете: *«…более мудрой и чуткой», «…терпимее относиться к проявлению отрицательных эмоций…», «не выношу оценочные суждения…».*

1.1.1.2 «Эмоциональные границы». Речь идет о приобретения важного компонента эмпатии как способности отделять свои эмоции от чужих и не путать их с собственными: *«…научилась отделять свои эмоции от эмоций другого человека», «…защищать свои границы», «…не придаться эмоциям лично», «не впасть в истерию или экзальтацию от знания…».*

1.1.1.3 «Я эмпатичный». Эта широкая подкатегория содержит информацию о каких-либо позитивных изменениях у студентов в умении понимать и принимать других людей, а также сопереживать им: *«думаю о чужих чувствах», «…более внимателен по отношению…», «…представляю, какие эмоции и чувства испытывает…», «…ставить себя на место других».*

1.1.1.4 «Новые группы». Данная подкатегория включает ответы тех респондентов, которые отметили конкретные группы людей по отношению, к которым улучшилось умение проявлять сочувтсвие: *«…чьи взгляды я не разделяю», «…различных преступников», «…с конкретными людьми…».*

1.1.2 «Незначительные изменения». Сюда мы отнесли ответы, характеризующие неуверенность отвечающего в преобразовании данного навыка: *«…в средней степени», «…не сильно», «…не уверена, что…намного лучше…», «…чуть глубже…».*

1.1.3 «Уровень эмпатии снизился». В данной подкатегории находятся семантические единицы, свидетельствующие о каком-либо ухудшении понимания и принятия чужих эмоций, по мнению респондентов: *«…уменьшилась»* и т.п.

1.1.4 «Вред». В этот уровень мы включили утверждения тех студентов, которые считают, что их уровень эмпатии повысился, но из-за этого они испытывают некоторые эмоциональные трудности в своем состоянии: *«…не могу обидеться на человека и дуться, смотрю на ситуацию с его стороны», «…перебор…я пропускаю через себя», «…зацикливалась на этом».*

1.1.5 «Зависит от ситуации». В данной подкатегории находятся ответы, указывающие на проявление эмпатии в зависимости от обстоятельств (иногда «притупляется», возникает чаще по отношению к положительным эмоциям и пр.): *«…в редких случаях…притупляется», «…по большей части к положительным переживаниям окружающих».*

1.2 «Затрудняюсь ответить». В данную подкатегорию мы отнесли ответы учащихся, сомневающихся в произошедших изменениях. Такие высказывания не содержат конкретного ответа: *«возможно, стала сильнее…», «трудно ответить…».*

1.3 «Изменений нет». Этот уровень содержит высказывания, направленные на отрицание наличия каких-либо преобразований. Респонденты либо отмечают наличие данной способности до обучения, либо говорят об отсутствии развития как такового, учась в университете: *«…остается высокий уровень…», «…со школьного возраста», «…был высокий и до поступления…».*

2. «Причины развития эмпатии». Сюда мы включили ответы, характеризующие то, какие причины развития способности видят сами

студенты: *«...помогла в больше степени, психология личности…», «…повлияло обучение на факультете психологии», «…после одного тренинга».*

В данной категории мы выдели две подкатегории:

2.1 «Обучение». Данная подкатегория содержит фразы тех учащихся, которые уверены, что их способность к пониманию и принятию чужих эмоций улучшилась благодаря полученным знаниям во время обучения в университете, преподавателям и факультету психологии в целом: *«…получил и применяю практические навыки…», «обучение на факультете психологии очень сильно повлияло…».*

2.2 «Внеучебные факторы». Данная подкатегория характеризует ответы респондентов, которые видят причины их успешного развития способности в факторах, не касающихся обучения на факультете (возраст, круг общения, жизненный опыт, дополнительные курсы, тренинги и пр.): *«…началось это раньше моего поступления…», «…познакомился с людьми и начал проникаться ими…».*

Описывая полученные результаты, отметим, что 60% студентов заметили у себя какие-либо изменения в способности к эмпатии, 2% затрудняются в ответе и 38% подчеркнули отсутствие преобразований.

Из 60% учащихся, указавших на наличие изменений, у 6% они незначительны, по их мнению, то есть явно не выражены; 3% заметили снижение эмпатии; 4% - умение приносит отрицательные переживания; 3% - проявление данной способности избирательно, зависит от обстоятельств или модальности переживаний; 32% ответивших указали на повышение уровня способности понимать и принимать чужие эмоциональные реакции. При этом, 3% - приобрели новые качества (терпимость, мудрость, чуткость и пр.); 2% - обучаясь на факультете, научились отделять свои эмоции от чужих, не погружаясь полностью в эмоциональное состояние другого человека, а выделять эмоциональные границы; 3% - более развитая способность помогла проявлять эмпатию к конкретным людям (преступники, инакомыслящие и т.д.);

наконец, 23% - описали состояние эмпатии как таковое: способность «встать на место» другого человека, посмотреть на ситуацию с его точки зрения, думать о чужих чувствах и пр.

Из 13% опрошенных, описавших возможные причины изменений, 5% подчеркнули обучение на факультете как фактор развития данной способности, другие 8% указали на внеучебные причины.

Итак, большинство студентов подтвердили наличие преобразований в способности понимать и принимать чужие чувства людей. Ребята подробно описали процесс, как им удается вчувствоваться в состояние другого человека, указали на приобретение новых качеств, приобретение чувства эмоциональных границ по отношению к собеседнику, отметили повышение уровня эмпатии к новым группам людей. По-прежнему большая часть учащихся главной причиной развития их умения считает внеучебные факторы (круг общения, жизненный опыт, возраст, курсы и пр.).

Таким образом, семантический анализ показал субъективное отношение студентов-психологов к собственному развитию уровня эмоционального интеллекта за период обучения. Их высказывания оказались откровенными и разнообразными. Подавляющая часть учащихся обозначили какие-либо новые изменения в способностях понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими. Однако, описывая способность воздействия на эмоции другого человека, мнения разделились почти поровну: часть подтвердили, часть опровергли преобразования. Напомним, что некоторые ребята приняли данное умение за негативную манипуляцию – возможно, это и повлияло на процентное соотношение. Также, большинство студентов, указавших в своем ответе на причины развития способностей, подчеркнули влияние факторов вне обучения на факультете (возраст, дополнительные курсы, тренинги, опыт, расширение или смена круга общения и т.д.). Мы предполагаем, что такое мнение учащихся связано с преобладанием теории в специфики образовательного процесса. Было удивительным то, что некоторые студенты считают подавление эмоций

эффективным способом саморегуляции. А как известно, сдерживание эмоций приносит вред человеку и может вызвать различные соматические нарушения. Тем не менее, следует отметить, разнообразные характеристики изменений, которые выделили студенты в их эмоциональной сфере: размышления о причинах и последствиях эмоциональных реакций, осознанность в эмоциях и умение различать их, указание на способы контроля эмоций, использование эмпатичного слушания и задавание «вопросов» собеседнику для позитивного воздействия на его состояние, умение расставлять эмоциональные границы и т.д.

2.2.2 Результаты исследования уровня рефлексивности у студентов-психологов

На Рисунке 7 мы видим показатели развития такого психического свойства у студентов как рефлексивность.

У обучающихся каждого курса уровень развития рефлективности находится на среднем уровне (М=6). Это означает, что у обучающихся в средней степени развита способность понимать и анализировать свои мысли, чувства, действия и поведение других. Можно предположить, что отсутствие дальнейшего развития эмоционального интеллекта связано со спецификой преподавания на факультете психологии, а именно доминированием теоретических занятий над практическими, то есть студенты в процессе обучения реже наблюдают возможность проанализировать себя, поставить себя на место других, оценить поведение и возможные чувства других.

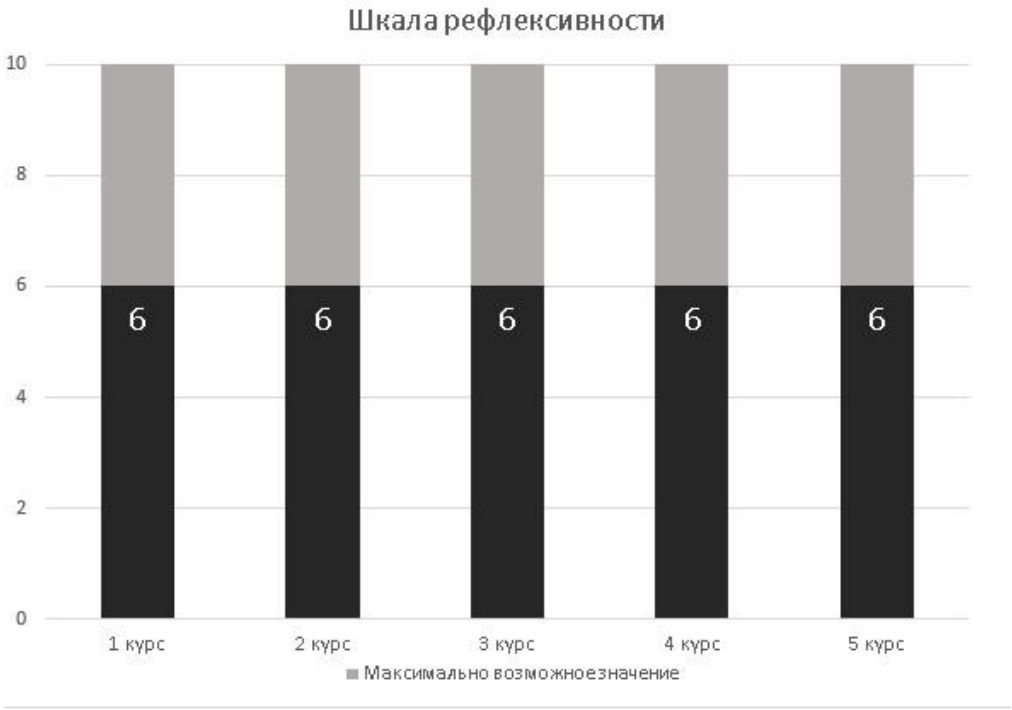


Рисунок 7 - Медианы значений «шкалы рефлексивности» по курсам

2.2.3 Результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности у студентов-психологов

Нами был проведен корреляционный анализ, направленный на выявление взаимосвязи рефлексивности и эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся на психологическом отделении (см. Приложение Л).

Были обнаружены значимые различия между таким компонентом эмоционального интеллекта как управление чужими эмоциями и рефлексивностью у студентов 2 курса (r=0,445; p=0,015). Это говорит о том, что чем больше второкурсник анализирует себя, свои поступки, мысли, тем эффективнее он способен воздействовать на людей, их чувства и эмоции, и наоборот. Также мы обнаружили достоверные связи средней силы между эмпатией и рефлексивностью у учащихся 2 курса (r=0,445; p=0,015). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень развития умения сочувствовать людям, понимать их эмоции, тем больше студент наблюдает за своими действиями, анализирует их, и наоборот. Помимо этого, у второкурсников мы

видим значимые различия между шкалой рефлексивности и шкалой самомотивации (r=0,445; p=0,015). Это означает, что чем лучше студент узнает себя, занимается самонаблюдением, размышляет, тем выше у него способность контролировать свои эмоциональные реакции. Эта связь направлена в обе стороны. И, наконец, отметим статистически значимую сильную отрицательную взаимосвязь (r=-0,636) между шкалой эмоциональной осведомленности и рефлексивностью у студентов 5 курса на уровне p=0,018. Данный результат свидетельствует о том, что чем выше уровень осознания своих эмоций, чувств и различения их между собой, тем меньше развито умение видеть себя как бы со стороны, размышлять над причинами своего поведения, и наоборот. Возможно, это обусловлено разной природой эмоционального интеллекта и рефлексивных механизмов. Способность понимать свои эмоции относится к субъективным переживаниям, направленностью на эмоциональную сферу, рефлексивность характеризуется сосредоточением на процессе самопознания. Стоит отметить, отрицательные значимые различия между шкалой самомотивация и рефлексивностью у студентов 1 курса (r=-0,458; p=0,043). Это говорит о том, что чем меньше обучающиеся способны «отходить» от переживаний эмоций, тем больше у них развита способность к самопознанию, и наоборот. Мы предполагаем, что это также связано с разностью функционирования механизма рефлексии и компонентов эмоционального интеллекта.

Таким образом, мы обнаружили статистически значимые сильные взаимосвязи между рефлексивностью и пониманием своих эмоций у 5 курса, а также между рефлексивностью и контролированием собственных эмоций у 1 курса. Скорее всего, данные различия обусловлены разной природой данных образований. Эмоциональный интеллект связан с субъективными переживаниями, рефлексия – это «выход за пределы своего я». Но также мы обнаружили статистически значимые средние взаимосвязи между рефлексивностью и такими компонентами эмоционального интеллекта как:

управление чужими эмоциями, эмпатия, контроль собственных эмоций у студентов 2 курса. Возможно, данные результаты связаны, прежде всего, с личностными особенностями учащихся, их темпераментом и характером.

Более значимых различий мы не обнаружили, что также говорит об отсутствии взаимосвязи данных переменных.

Общие выводы по результатам исследования:

1) В результате исследования мы выяснили, что у студентов-психологов уровень развития эмоционального интеллекта не претерпевает существенных изменений за исключением последнего года обучения на 5 курсе. Способности распознавать и управлять собственными эмоциями, проявлять сочувствие и понимание по отношению к другому человеку у учащихся выражены на низком уровне, также они менее чем второкурсники склонны дорожить чужими чувствами. Возможно, это связано с продолжительностью обучения на факультете, специфика которого предполагает эмоциональную нагрузку в личностном взаимодействии, в следствии чего студенты могут быть эмоционально истощены.
2) Посредством семантического анализа, удалось узнать субъективное мнение студентов по поводу изменения собственного уровня эмоционального интеллекта и его характеристик. Как оказалось, подавляющее количество учащихся подтвердили те или иные изменения в своей эмоциональной сфере. Однако, описывая способность воздействия на эмоции другого человека, мнения разделились почти поровну: часть подтвердили, часть опровергли преобразования. Напомним, что некоторые ребята приняли данное умение за негативную манипуляцию – возможно, это и повлияло на процентное соотношение. Также, большинство студентов, указавших в своем ответе на причины развития способностей, подчеркнули влияние факторов вне обучения на факультете (возраст, дополнительные курсы, жизненный опыт, круг общения и т.д.).

Мы предполагаем, что такое мнение учащихся связано с преобладанием теоретической направленности в образовательном процессе, либо недостаточностью понимания студентами влияния факторов обучения. Было удивительным то, что многие студенты считают подавление, сдерживание, скрытие эмоций от собеседника эффективным способом эмоционального регулирования. Семантический анализ был проведен, включая студентов младших курсов, которые ещё мало погружены в специфику предметов и находятся в периоде адаптации, возможно, это и послужило причиной таких ответов. Следует подчеркнуть, разнообразные характеристики изменений, которые выделили студенты в их эмоциональной сфере: размышления о причинах и последствиях эмоциональных реакций, осознанность в эмоциях и умение различать их, указание на способы контроля эмоций, использование эмпатичного слушания и парафраза для позитивного воздействия на его состояние, умение расставлять эмоциональные границы и т.д. Все эти результаты свидетельствуют о преобладании положительных изменений в структуре эмоционального интеллекта респондентов.

3) Помимо этого, мы выяснили развитие уровня рефлексивности у учащихся на психологическом отделении. Развитие рефлексивности у студентов в течении обучения не изменяется. Это говорит, возможно, о наличии определенного уровня при поступлении на факультет. Отсутствие каких-либо изменений может быть связано с преобладанием теоретической направленности в обучении.
4) Проведя корреляционный анализ, мы узнали, что существует взаимосвязь между некоторыми компонентами эмоционального интеллекта и рефлексивностью у студентов социально-ориентированных профессий. Было удивлением, обнаружить статистически значимую сильную отрицательную взаимосвязь между рефлексивностью и пониманием своих эмоций на 5 курсе, а также между рефлексивностью и контролированием

собственных эмоций у 1 курса. Скорее всего, данные различия обусловлены разной природой данных образований. Эмоциональный интеллект связан с субъективными переживаниями, рефлексия – это «выход за пределы своего я». Но также мы обнаружили статистически значимые средние положительные взаимосвязи между рефлексивностью и такими компонентами эмоционального интеллекта как: управление чужими эмоциями, эмпатия, контроль собственных эмоций у студентов 2 курса. Возможно, получение таких результатов, связано, прежде всего, с личностными особенностями учащихся, их темпераментом и характером.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, заметим многоаспектность и сложность проблемы эмоционального интеллекта и рефлексивности. Существуют многообразные взгляды на их определение, содержание и структуру. В связи с этим, можно утверждать, что единого понятия данных образований отсутствует.

В результате исследования обнаружилось, что у студентов-психологов уровень развития эмоционального интеллекта не претерпевает существенных изменений за исключением последнего года обучения на 5 курсе. Способности распознавать и управлять собственными эмоциями, проявлять сочувствие и понимание по отношению к другому человеку ухудшаются.

Посредством семантического анализа, мы выяснили, что значительная часть обучающихся видит у себя те или иные изменения в своей эмоциональной сфере за период обучения. Однако, описывая способность воздействия на эмоции другого человека, половина респондентов подтвердила преобразования, половина – нет. Подавляющее количество обучающихся подчеркнули влияние факторов вне обучения (возраст, дополнительные курсы, жизненный опыт, круг общения и т.д.) в отношении совершенствования их эмоциональных способностей. Было удивительным узнать, что многие респонденты считают подавление, сдерживание, эмоций от собеседника эффективным способом эмоционального регулирования. Следует подчеркнуть, разнообразные характеристики изменений, которые выделили студенты в их эмоциональной сфере: размышления о причинах и последствиях эмоциональных реакций, осознанность в эмоциях и умение различать их, указание на способы контроля эмоций и пр. Все эти результаты свидетельствуют о наличие положительных изменений в структуре эмоционального интеллекта респондентов.

Помимо этого, мы узнали степень развития рефлексивности студентов. Развитие рефлексивности у респондентов в течении обучения не изменяется.

Выяснилось, что чем выше уровень осознания своих эмоций у обучающихся 5 курса, тем меньше их уровень рефлексивности, и наоборот. Скорее всего, данные различия обусловлены разной природой данных образований. Эмоциональный интеллект связан с субъективными переживаниями, рефлексия – это «выход за пределы своего я». При этом, чем больше уровень рефлексии у второкурсника, тем эффективнее он способен воздействовать на людей, их чувства и эмоции, более эмоционально отходчив и обладает более высоким уровнем развития эмпатии. Возможно, получение таких результатов, связано, прежде всего, с личностными особенностями респондентов, их темпераментом и характером.

Итак, наша первая гипотеза о совершенствовании эмоционального интеллекта с 1 по 5 курс не подтвердилась. Гипотеза о наличии взаимосвязи между рефлексивностью и эмоциональным интеллектом нашла подтверждение частично.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий // - Новосибирск: НГУ, 1991.

2. Алексеева Е.Е. Психофизиологические и психологические маркеры эмоционального выгорания студентов педагогических и психологических специальностей / Е.Е. Алексеева // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. №3. - С. 211-214.

3. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания / Л.Н. Алексеева // - М.: 1988.

4. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. - Смоленск, СГПУ, 2004. Ч.1. С.22-26.

5. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2007. № 5. - С.57-65.

6. Дмитриева Т.В. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача / Т.В. Дмитриева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. №5. – С. 33-42.

7. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: теория и практика: Материалы Междунар. научно-практ. конф. Минск, 2003. С.166-168.

8. Бабаева Ю.Б., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Корнилова Т.В. Школа Тихомирова: фундаментальные проблемы психологии / Ю.Б. Бабаева, Н.Б. Березанская, И.А. Васильев, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова // Вестн. моск. ун-та сер.14. психология. – 2008. №2. - С.26-58.

9. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология // Б.М. Величковский. - М.: МГУ, 2012. – 336 с.

10. Выготский Л.С. Проблема эмоций / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. - 1958.№ 3. - С.125-134.

11. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. - М.: АСТ, 2009.

12. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. С.266-269.

13. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте / Н.И. Гуткина // - М.: 1983.

14. Д.В. Фурсова Взаимосвязь эмоционального интеллекта и успешности учебной деятельности студентов-психологов / Фурсова Д.В. // Вестник университета. – 2013. №5. - С. 305-308.

15. Иванова С.П. Психология полисубъектного взаимодействия в социально-педагогической среде / С.П. Иванова. - Псков, 2004.С. 55-80.

16. Карпов А.В. Психология деятельности в 5 томах. Том 1 Метасистемный подход / А.В. Карпов. - М.: Политиздат, 2015.

17. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. - 2003. Т. 24. № 5. - С. 45-57.

18. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон - М.: 1984.

19. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1978. – 367с.

20. Кузьмин Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмин А.А. Реан М., 1995. С.99.

21. Линецкий Ю. Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте: автореф. дис. канд. психол. наук / Ю.Л. Липецкий. - М.: 2004. Лушпаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Дис. канд. психол. наук / Е.В. Лушпаева. - М.: 1989.

22. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. - 2004. №1.. – С. 25-37.

23. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / Практикум по социальной психологии – СПб: Питер, 2001. – 37с.148.

24. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе / И.Н. Мещерякова // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. - 2010. Т. №1(81). - С. 157-161.

25. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат; Издание 2-е, испр. и доп, 1990. 494 с.

26. Рокицкая Ю. А., Вальковская А. С. Развитие эмоционального интеллекта будущих психологов / Ю.А. Рокицкая, А.С. Вальковская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 7. – С. 6–10.

27. Романова М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект / М.В. Романова // Современные проблемы науки и образования. - 2012. №2. - С.381.

28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Изд-во МГУ, 1999.

29. Семенов И.Н. Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. – 2003. №5. – С. 168-192.

30. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Саловея-Карузо /Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Издание 2-е, 195 с.

31. Симакова Т. А. Развитие личностной рефлексии учащихся педагогического колледжа: автореф. дис. канд. психол. наук / Т.А. Симакова. - М.: 1998.

32. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека / В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева. -М.: 1995. С. 266-268

33. Старовойтенко Е. Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели / Е.Б. Старовойтенко // Мир психологии. - 2006. № 4. - С. 26-37.

34. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. - М.: Изд-во МГУ, 1984.

35. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков // Проблемы рефлексии. - 1987. - С. 68-75.

36. Хаяйнен Е. В. Развитие личностной рефлексии средствами экзистенциального тренинга / Е.В. Хаяйнен // Вестник интегративной психологии. - 2004. С. 27-38.

37. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А.С. Шаров. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. – 358с.

38. Ширинская Н.Е. Специфика профессиональной направленности в структуре эмоционального интеллекта / Н.Е. Ширинская // Мир науки, культуры, образования. – 2011. № 6-2. - С. 201-204.

39. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г.П. Щедровицкий // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). – 1975. [Г.П. Щедровицкий. Избранные труды. М., 1995].

40. Ященко Е.Ф., Ященко Э.В. Особенности смысложизненных ориентаций студентов с разным уровнем самоактуализации на завершающем этапе обучения в вузе / Е.Ф Ященко, Э.В. Ященко // Вестник ЮУрГУ. - 2012.№31. - С. 25-34.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Диагностика эмоционального интеллекта Н. Холла

Инструкция: Ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов:

1) Полностью не согласен (-3 балла),

2) В основном не согласен (-2 балла),

3) Отчасти не согласен (-1 балл),

4) Отчасти согласен (+1 балл),

5) В основном согласен (+2 балла),

6) Полностью согласен (+3 балла).

Опросник:

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни.
3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как: веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.
8. Я способен выслушивать проблемы других людей.
9. Я не зацикливаюсь на отрицательных эмоциях.

10. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.

11. Я могу действовать на других людей успокаивающе.

12. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.

13. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески.

14. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.

15. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.

16. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.

17. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.

18. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».

19. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.

20. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица.

21. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.

22. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

23. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

24. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.

25. Я способен улучшить настроение других людей.

26. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.

27. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

28. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

29. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Обработка и интерпретация результатов

Ключ:

1) Шкала «Эмоциональная осведомленность» - пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25.

2) Шкала «Управление своими эмоциями» - пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30.

3) Шкала «Самомотивация» - пункты 5, 6,13, 14,16, 22.

4) Шкала «Эмпатия» - пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28.

5) Шкала «Распознавание эмоций других людей» - пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Уровни парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

1) 14 и более - высокий;

2) 8-13 - средний;

3) 7 и менее - низкий.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

1) 70 и более - высокий;

2) 40-69 - средний;

3) 39 и менее - низкий.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика на определение уровня развития рефлексивности А.В. Карпова

Инструкция испытуемому: "Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 - абсолютно неверно; 2 - неверно; 3 - скорее неверно; 4 - не знаю; 5 - скорее верно; 6 - верно; 7 - совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могут отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27-и утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 - обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных - значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В.1 - Результаты сравнительного анализа данных анкеты (Критерий Хи-квадрат)

Вопросы анкеты	**Хи-квадрат**	**р-значимость**
«По жестам» (ПО)	9,058	0,698
«По жестам» (БО)	6,092	0,637
«Настроение» (ПО)	7,313	0,836
«Настроение» (БО)	**15,977**	**0,039**
«Дорожу» (ПО)	21,856	0,193
«Дорожу» (БО)	**20,795**	**0,008**
«Подталкиваю» (ПО)	7,774	0,803
«Подталкиваю» (БО)	6,173	0,907

Таблица В.2 - Результаты сравнительного анализ между курсами по данным анкеты (Критерий хи-квадрат)

	1 и 2 курс	1 и 3 курс	1 и 4 курс	1 и 5 курс	2 и 3 курс	2 и 4 курс	2 и 5 курс	3 и 4 курс	3 и 5 курс	4 и 5 курс
«Дорожу» (БО)	0,792	0,760	0,646	0,200	0,526	0,422	**0,045**	0,628	0,120	0,430
Поднимаю (БО)	0,242	0,710	0,840	0,102	0,514	0,762	0,350	0,262	0,191	0,473

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты психосемантического анализа высказываний относительно способности понимать свои эмоции у студентов-психологов

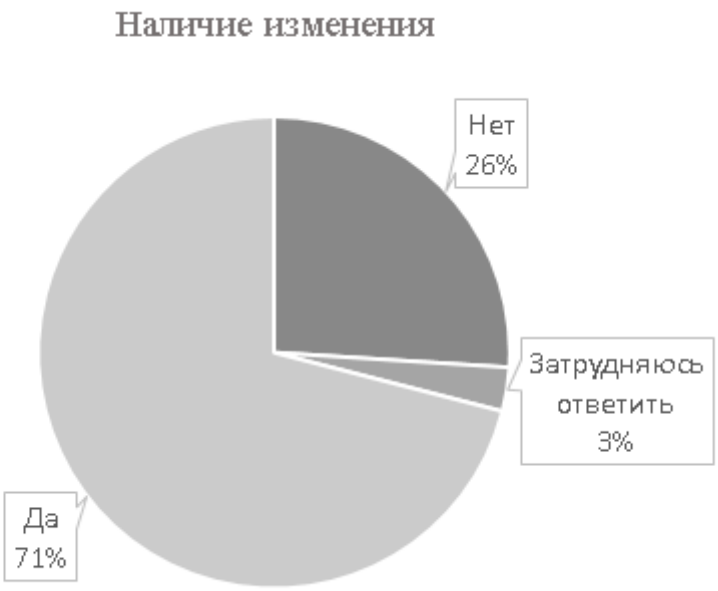


Рисунок 1 - Наличие изменения способности понимать свои эмоции у студентов-психологов

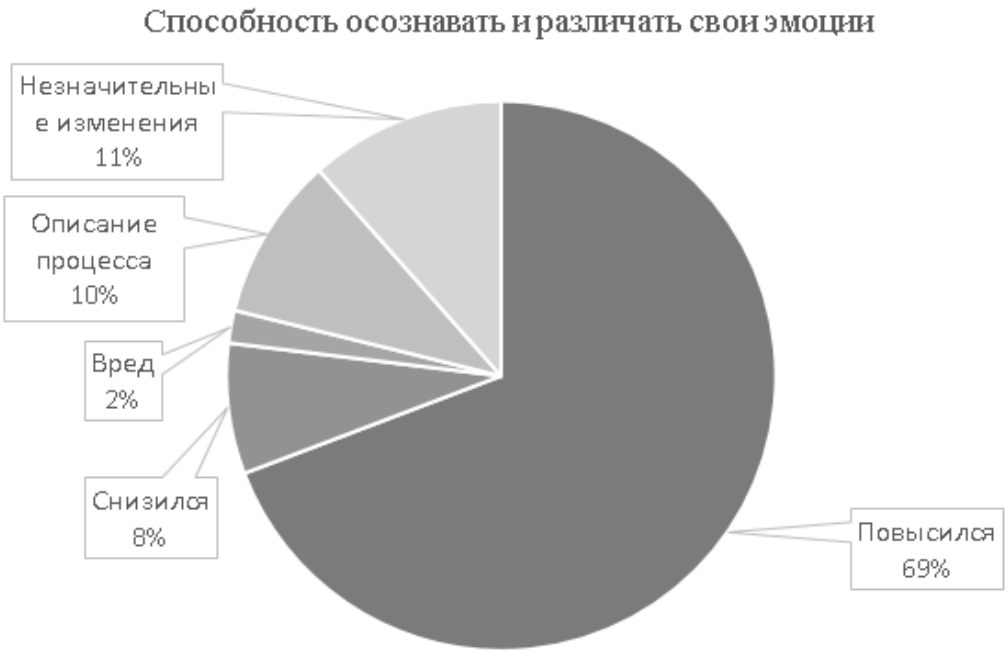


Рисунок 2 - Характер изменения способности понимать свои эмоции у студентов-психологов

Рисунок 3 - Особенности улучшения способности понимать свои эмоции у студентов-психологов

Рисунок 4 - Взгляд студентов на причины развития их способности понимать чужие эмоции

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Результаты психосемантического анализа высказываний относительно способности управлять своими эмоциями у студентов-психологов

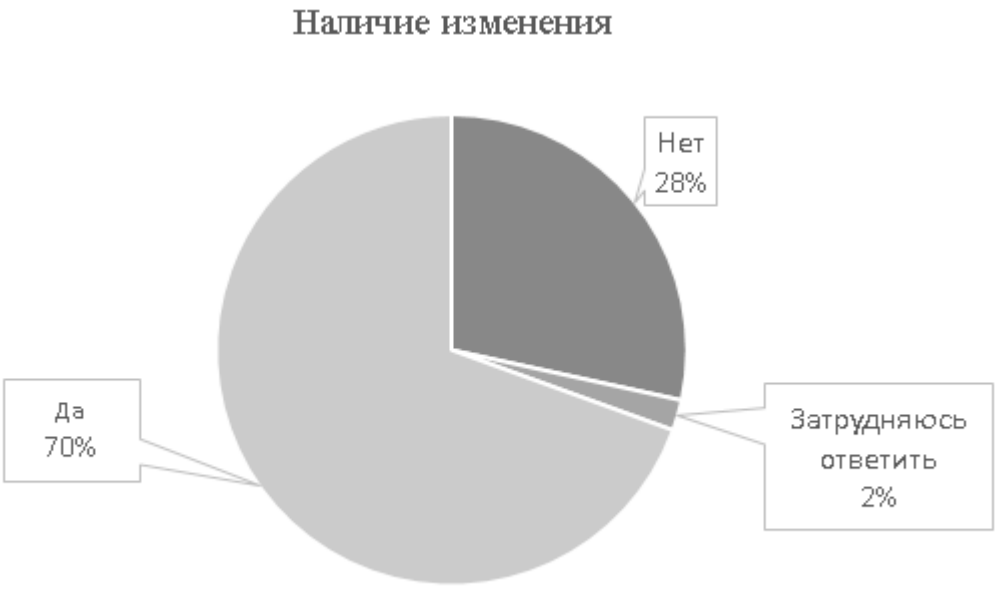


Рисунок 1 - Наличие изменения способности управлять своими эмоциями у студентов-психологов

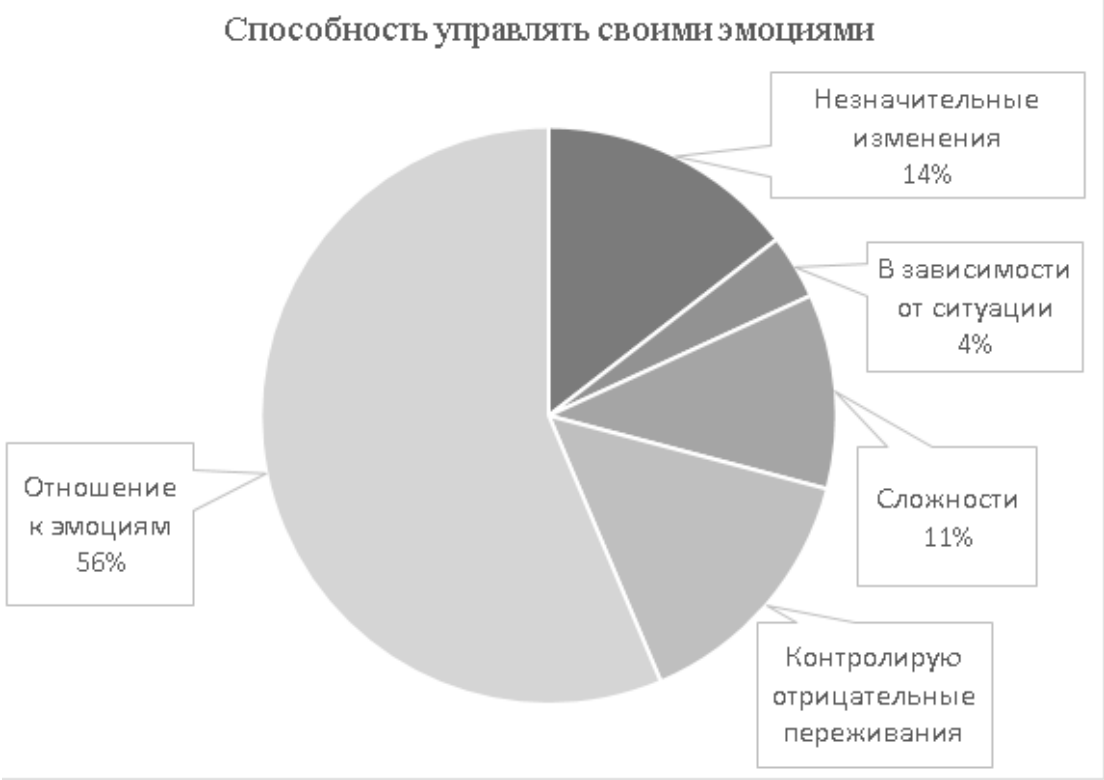


Рисунок 2 - Характер изменений способности управлять своими эмоциями

Рисунок 3 - Способы управления своими эмоциями у студентов-психологов

Рисунок 4 - Взгляд студентов на причины развития их способности контролировать эмоции

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Результаты психосемантического анализа высказываний относительно способности управлять чужими эмоциями у студентов-психологов

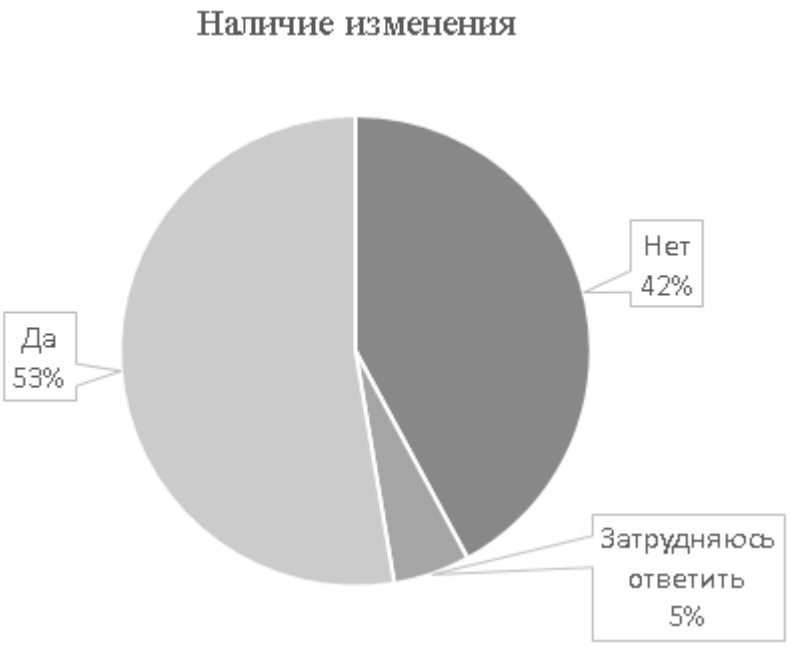


Рисунок 1 - Наличие изменений способности воздействовать на чужие эмоции у студентов-психологов

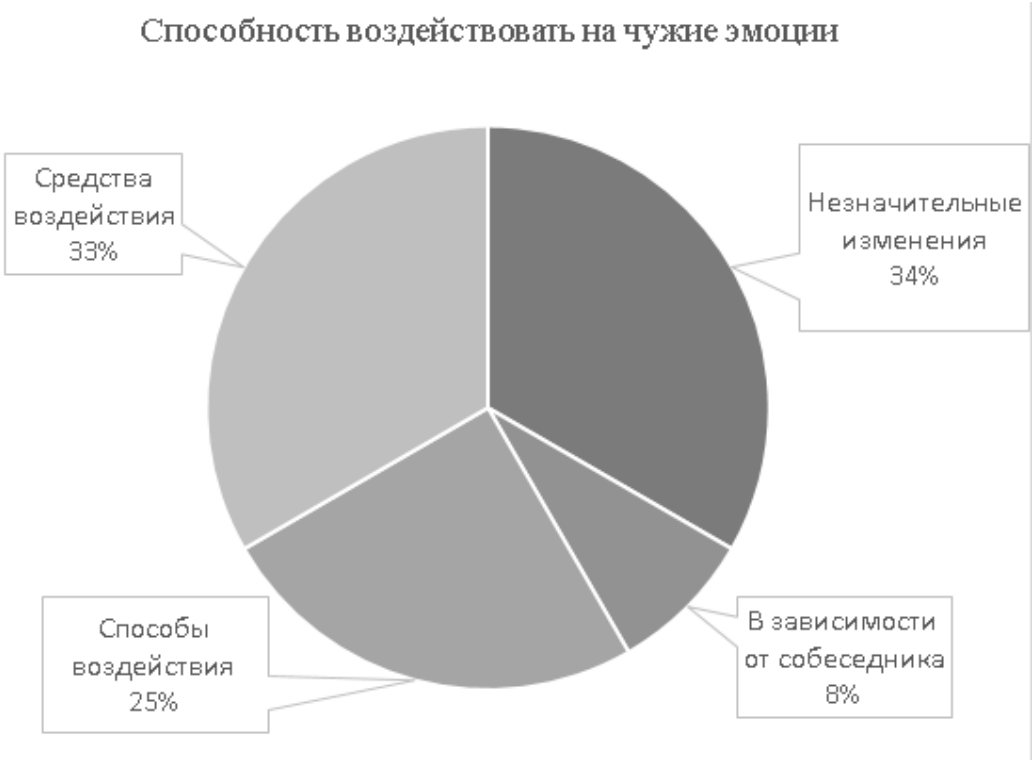


Рисунок 2 - Характер изменений способности воздействовать на чужие эмоции у студентов-психологов

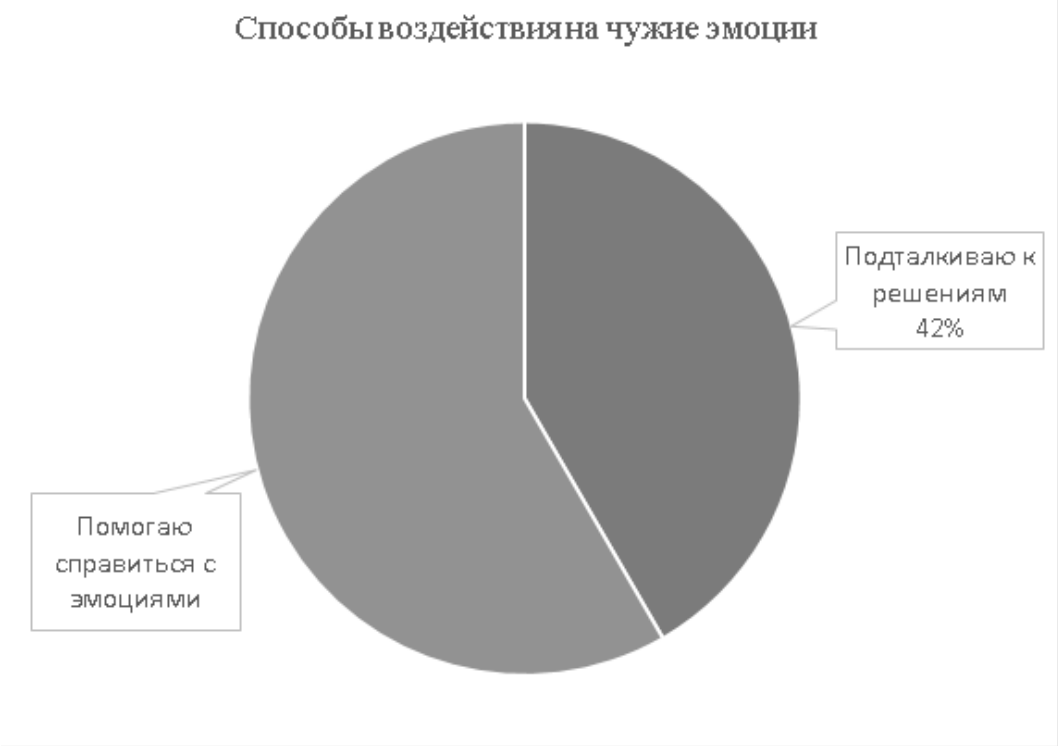


Рисунок 3 - Способы воздействия на чужие эмоции у студентов-психологов

Рисунок 4 - Средства воздействия на чужие эмоции у студентов-психологов

Рисунок 5 - Взгляд студентов на причины развития их способности к управлению чужими эмоциями

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Результаты психосемантического анализа высказываний относительно способности к эмпатии у студентов-психологов

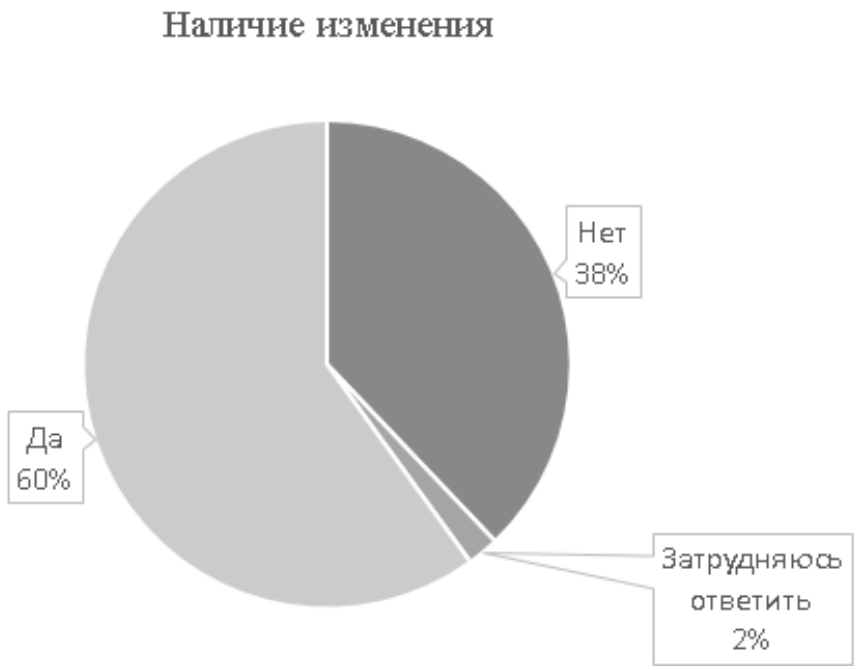


Рисунок 1 - Наличие изменений способности к эмпатии у студентов-психологов

Рисунок 2 - Характер изменения способности к эмпатии у студентов-психологов

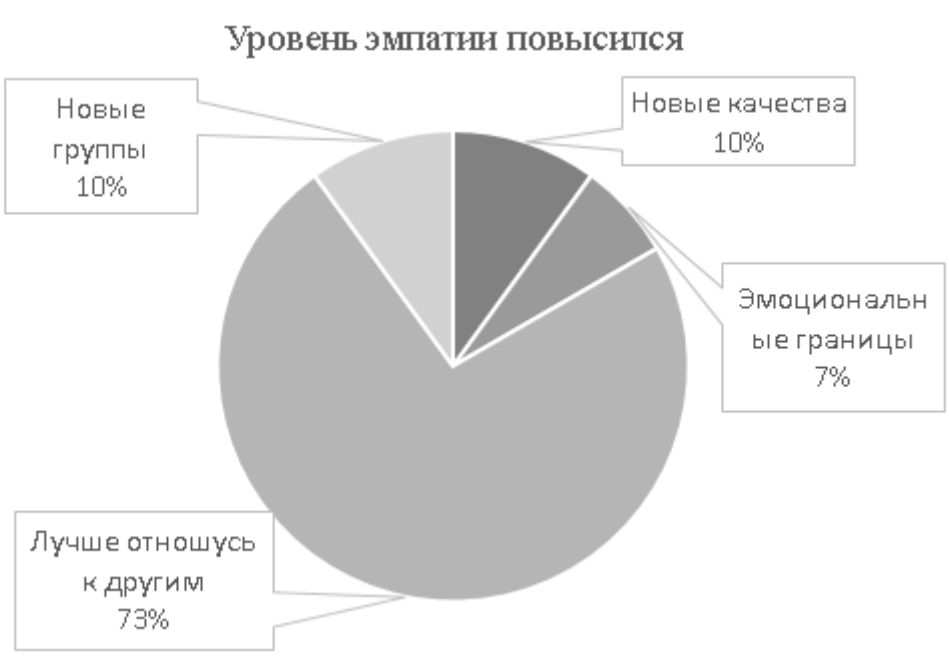


Рисунок 3 – Особенности улучшения способности к эмпатии у студентов-психологов

Рисунок 4 - Взгляд студентов на причины развития их способности к эмпатии

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

Таблица Л.1 - Корреляционный анализ между рефлексивностью и компонентами эмоционального интеллекта (коэффициент корреляции Спирмена)

Шкала рефлексивности / **Эмоциональный интеллект**	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Эмоциональная осведомленность	0,373 p=0,085	0,104 p=0,314	-0,244 p=0,143	0,018 p=0,466	**-0,636 p=0,018**
Управление своими эмоциями	-0,382 p=0,080	-0,018 p=0,467	-0,133 p=0,283	0,156 p=0,233	-0,437 p=0,090
Управление чужими эмоциями	-0,424 p=0,058	**0,445 p=0,015**	0,101 p=0,332	0,201 p=0,173	-0,033 p=0,461
Эмпатия	-0,424 p=0,058	**0,445 p= 0,015**	0,101 p=0,332	0,214 p=0,157	-0,009 p=0,489
Самомотивация	**-0,458 p=0,043**	**0,445 p=0,015**	0,096 p=0,339	0,210 p=0,163	-0,009 p=0,489
Интегративный уровень	-0,136 p=0,314	0,261 p=0,109	-0,118 p=0,305	0,155 p=0,234	-0,290 p=0,193

АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Отчет о проверке на заимствования №1

Автор: Богайчук Дарья Сергеевна darliz@sibmail.com / ID: 5828226
Проверяющий: Богайчук Дарья Сергеевна (darliz@sibmail.com / ID: 5828226)

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- http://www.antiplagiat.ru

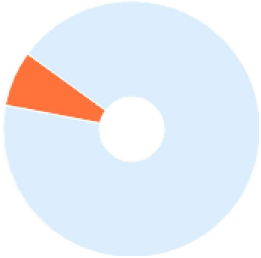
ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 2
Начало загрузки: 09.06.2018 00:44:59
Длительность загрузки: 00:00:01
Имя исходного файла: Диплом
Размер текста: 838 кБ
Символов в тексте: 110943
Слов в тексте: 13308
Число предложений: 755

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 09.06.2018 00:45:01
Длительность проверки: 00:00:03
Комментарии: не указано
Модули поиска:

ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
6,68%	0%	93,32%



Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.
Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.
Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.
Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.
Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.
Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	0,07%	2,76%	Эмоциональный интеллект ...	http://diplomba.ru	17 Ноя 2017	Модуль поиска Интернет	3	17
[02]	2,69%	2,69%	Эмоциональный интеллект ...	http://diplomba.ru	31 Дек 2015	Модуль поиска Интернет	14	14
[03]	1,26%	1,26%	1 Деева Наталья Александро...	http://dissers.ru	19 Авг 2017	Модуль поиска Интернет	5	5

Еще источников: 14
Еще заимствований: 2,66%