

Научная статья

УДК 159.953.5

DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63



Параметры эмоционального интеллекта в овладении иностранным языком подростками-кадетами

В. В. Подпругина¹, И. В. Юшкина²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹viktoriyavp@mail.ru

²ibazel096@yandex.ru

Аннотация: Произвольное использование эмоций в коммуникации позволяет демонстрировать эмоциональные компетенции и, возможно, развивать адекватные способности эмоционального интеллекта. Подростковый возраст характеризуется интимно-личностным общением, становлением рефлексии, сензитивностью к эмоциональным переживаниям. Эмпирическим путем выявлены и обсуждаются параметры эмоционального интеллекта и их взаимосвязь с видами речевой деятельностью при обучении иностранному языку подростков-кадетов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, иностранный язык, иноязычные компетенции, параметры, подростки-кадеты

Для цитирования: Подпругина В. В., Юшкина И. В. Параметры эмоционального интеллекта в овладении иностранным языком подростками-кадетами // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 63–70. DOI 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63

Original article

Characteristics of Emotional Intelligence in Mastering a Foreign Language by Teenage Cadets

Victoria V. Podprugina¹, Irina V. Yushkina²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹viktoriyavp@mail.ru

²ibazel096@yandex.ru

Abstract: The relationship between the parameters of emotional intelligence and foreign language competencies (listening, speaking, reading, writing) with the participation of adolescent cadets is theoretically substantiated and empirically proven. The results obtained are consistent with the previously accepted ideas about interpersonal communication in mastering a foreign language and for the first time reveal the role of emotional intelligence in teaching a foreign language to adolescent cadets, which has both theoretical and practical significance.

Keywords: emotional intelligence, foreign language, foreign language competencies, emotional characteristics, adolescent cadets

For citation: Podprugina, V. V., Yushkina, I. V. (2023). Characteristics of emotional intelligence in mastering a foreign language by teenage cadets. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching, 1(846), 63–70. 10.52070/2500-3488_2023_1_846_63

ВВЕДЕНИЕ

Доказано, что эмоциональный фон оказывает существенное влияние на познавательную деятельность человека. Это проявляется в форме эффективности запоминания, обработки информации, мотивированности или фрустрации, а также при восприятии и преобразовании субъективного опыта действительности [Рубинштейн, 2022; Лурья, 1998; Вилюнас, 2007; Тихомиров, 1980; Шаховский, 2008]. С одной стороны, познавательные процессы существуют неотрывно от эмоций, потому что именно через них функционирует вся структура познания (оценка и побуждение), с другой – любое проявление познавательной деятельности (мышление, запоминание и воспроизведение, восприятие) подвержено эмоциональной окраске. Таким образом, понимание и регулирование эмоционального состояния оказывает существенное воздействие на степень эффективности познавательных актов, как и осознание обработанной информации влечет эмоциональное отношение к действительности.

Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо предложили полноценную модель конкретно эмоционального интеллекта: способности к идентификации своего личного эмоционального состояния и окружающего эмоционального фона, что позволяет принимать определенные решения, руководствуясь информацией, извлекаемой на их основании [Mayer, Salovey, Caruso, 2000]. Эмоциональный интеллект описывается с точки зрения способностей, системообразующих распознавание, регуляцию и выражение эмоций, а также мыслительную и преобразовательную деятельность, сопряженную с эмоциями. Авторы утверждают, что распознавание и выражение эмоций имеет двунаправленный характер: от себя и на себя. В первом случае интеллект задействует вербальные и невербальные компоненты, во втором – невербальное восприятие и эмпатию. По той же логике способность эмоционального регулирования ориентируется на управление собственными эмоциями и управление эмоциями других индивидов. Кроме того, эмоциональный компонент в мышлении и деятельности проявляется в форме гибкости планирования, креативности, мотивации и волевых усилий (там же).

Мы исследовали, как параметры эмоционального интеллекта взаимосвязаны с компонентами речевой деятельности на иностранном языке у подростков – кадетов в целях последующего контроля педагогического воздействия в процессе формирования иноязычных компетенций у подростков посредством эмоционального интеллекта.

Необходимо отметить, что в основе нашего подхода к проблеме мы опираемся на системно-функциональный подход, благодаря которому овладение иноязычной речью рассматриваем как систему (определенных) компетенций, выполняющих определенные функции; дифференционно-интеграционную теорию развития, раскрывающую возможности целенаправленного когнитивного развития школьников в соответствии с универсальным законом развития.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Несмотря на то, что в настоящее время существуют разные подходы и, как следствие, модели эмоционального интеллекта, мы придерживаемся модели Дж. Мейерс, П. Сэловей, Д. Карузо, как максимально соответствующей целям нашего исследования. Рассмотрим предложенные авторами параметры эмоционального интеллекта: восприятие, оценка и выражение эмоций; понимание и анализ эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; сознательное управление эмоциями. Мы считаем, что данные параметры могут активно проявляться и соответствовать определенным видам речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), поэтому отводим им неоднозначную роль при освоении и демонстрации компетенций в овладении иноязычной речью. Проанализируем параметры эмоционального интеллекта более подробно.

Понимание и анализ эмоций. Можно предположить, что данный параметр является базовым для формирования самого эмоционального интеллекта и дальнейшего становления на путь его совершенствования распознавания феноменов, сопряженных с эмоциями. Так, выявлен комплекс оживления у детей в возрасте 3–4-х месяцев: реакция детей на приближение значимых для жизнедеятельности ребенка лиц. Обозначена способность распознавать модальность эмоционального ряда и дифференцировать эмоции у детей дошкольного возраста, демонстрировать и распознавать эмоции посредством невербальных поз, мимических выражений, музыкальных фрагментов в младшем школьном и подростковом возрасте, распознавать эмоции в устной иноязычной речи [Подпругина 2022]. Способность понимать и анализировать эмоции позволяет отражать такие умения, как дифференциация модальностей эмоций, их вербализация, соответствие эмоциональных состояний и ситуаций, интерпретация причинно-следственных связей эмоциональных

состояний, распознавание динамики протекания эмоций, а также дает возможность кодировать и декодировать эмоции не только в устной речи, но и впоследствии письменной. Несомненно, есть исследования, в которых анализируют представленность данного параметра в поведении, когнитивных структурах на разных этапах онтогенеза. Однако выявлено недостаточно, как данный параметр сопряжен с овладением речью на иностранном языке.

Таким образом, начиная с элементарного распознавания и понимания эмоций в мимических выражениях, способность понимать и анализировать эмоции усложняется по мере развития в онтогенезе, встраиваясь все в более сложные структуры ментального опыта. Было показано, что при отсутствии знания иностранного языка точность распознавания модальности эмоций в устной иноязычной речи базируется на интонации высказывания, в то время как знание языка позволяет понимать эмоции, опираясь на смысл высказывания (там же). Познавательная деятельность кристаллизуется в форме умений, непосредственно сопряженных с эмоциональным интеллектом, поэтому целенаправленное педагогическое воздействие позволяет скорректировать степень их сформированности в необходимом с точки зрения педагога ключе. Целесообразно сосредоточивать начальные усилия относительно данного параметра, чтобы достигнуть преобразований, способствующих формированию и последующему закреплению напрямую зависящих и смежных эмоциональных компетенций.

Восприятие, оценка и выражение эмоций – это способность оценивать модальность эмоционального содержания, анализировать для последующего использования в реципрокной речевой деятельности с выражением и передачей собственных эмоций (декодирование и кодирование эмоций в соответствии с полученной и передаваемой информацией). При обучении иностранному языку педагогические усилия направлены на особое внимание к следующим компонентам содержания иноязычной речи:

а) *эмпатическая*: идентификация переживаемого эмоционального состояния и идентификация эмоционального состояния собеседника;

б) *экспрессивная*: соответствие эмоционального состояния звуковым и поведенческим паттернам; умение точно передать эмоциональную составляющую информации с учетом имеющихся потребностей;

в) *эмоциональная*: точное кодирование и декодирование эмоций в вербальной и невербальной коммуникации и др.;

г) *смысловая*: распознавание смыслового содержания информации и ее конгруэнтность всем вышеперечисленным компонентам;

д) *культурно-социальная*: дифференциация эмоциональной культуры, социальных норм родного и неродного языка.

Таким образом, педагогического взаимодействия можно смоделировать с учетом развития эмоциональной компетентности, сопряженной с восприятием, оценкой и выражением эмоций при изучении иностранного языка.

Эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности – это способность использовать эмоции в мыслительной и поведенческой деятельности в соответствии с достижением поставленных целей, при решении соответствующих задач. Данный параметр в большей степени формируется благодаря особенностям культурно-социальной, образовательной среды. Широта и многообразие социальных связей, включение личности в ту или иную деятельность позволяют сформировать метакогнитивные структуры, необходимые и реализуемые для продуктивной деятельности. В образовательном пространстве создаются условия для интериоризации как определенного знания, так и алгоритмов выполняемых совместно деятельностью, а также эмоциональных конструктов, сопряженных с ними.

Сознательное управление эмоциями. Необходимо констатировать, что произвольность как регуляция поведения формируется к семилетнему возрасту, но контроль эмоций порой трудно осознается независимо от возраста, что подтверждается наличием аффектов и многообразием индивидуальных особенностей. И, если ранее рассмотренные параметры в большей степени сопряжены с инвариантами ментальной репрезентации, то сознательное управление эмоциями отражает ее вариативность. Данный параметр позволяет осознанно обращаться в процессе коммуникации, речевой деятельности как к знанию, представлению о своих, так и о чужих эмоциях. Соответственно, информация, сопряженная с эмоциями, контролируется с учетом субъективных, объективных требований коммуникативной ситуации, культурно-социальной среды.

Проявление осознанной «сознательности» переходит в разряд императива для развития самой личности обучающегося и наделяет правом говорить о продолжении личностного развития, второй языковой личности. Если рассматривать это конкретно в рамках языкового обучения, то появляется возможность говорить о поли- и мультикультурном развитии личности, способной адаптироваться к социальной среде как родного, так и изучаемого иностранного языка.

Рассмотрев параметры эмоционального интеллекта и их содержательные характеристики, проанализируем особенности речевой деятельности.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выделим обобщенные умения в таком формате, чтобы была возможность сгруппировать их по виду речевой деятельности, исходя из того, что вся совокупная система овладения иностранным языком структурирована вокруг речевой деятельности всех видов.

При нацеленности на *развитие устной речи* разумно ориентироваться на приобретение и совершенствование умений по ведению бесед – диалоговую речь, а именно: обучение диалоговым речевым приемам и паттернам в достаточной для адекватного обмена сообщениями информацией. Важным элементом становится не только дихотомическая схема получение-передача информации, но и соблюдение общих социальных норм в течение всей коммуникационной активности. Главная цель – развитие диалоговой компетентности на иностранном языке. Однако она сопровождается эмерджентной вспомогательной – развитием диалоговой компетентности на родном языке. Причем любопытно, что без стремления к вспомогательной цели, без ее достижения, по нашему мнению, исчезает возможность какого-либо приближения к поставленной основной цели. Наиболее очевидным объяснением предполагаем сложно оспоримую первичность родного языка в мыслительной деятельности.

Другим видом речевой деятельности является *письменная речь*. Письменная речь характеризуется компетентностью к структурированию логически и стилистически правильно выражать собственные мысли посредством письма, что аналогично для практики иностранного языка. Ядро умений при обучении иностранному языку – это натренированность высказывать собственное мнение, структурно аргументировав его и перенося из образной плоскости в словесную. В данном случае владение и оптимальное применение иностранных языковых конструкций в авторском тексте, упрощающих понимание адресатом суждений, содержания и посыла, становится маркером успешности обучения. Тем не менее это справедливо по большей части для монологической речи в письме.

Вторая форма письменной речи заключается в диалоговой опосредованной коммуникации: это личное общение в мессенджерах, обмен сообщениями в социальных медиа, отчеты разной степени официальности и принадлежности и т. п. Невозможно представить современный комплекс

коммуникаций без обращения к этой обновленной и оцифрованной форме. Более того процессы глобализации и цифровизации устраняют границы для взаимодействия с носителями иностранных языков, что создает существенный потенциал для обучения в текущем глобально-цифровом мире. Вероятность межкультурного взаимодействия в течение дальнейшей профессиональной деятельности крайне высока, поэтому формирование компетентности в этом виде речи значимо посредством приобретения и тренировки релевантных умений.

Слушание как компетентность аналогична чтению с единственным отличием в средстве и форме передачи информации: аудиальный канал и аудиальный текст. Из этого проистекают особенности слушания как вида речевой деятельности. Рецептивный характер деятельности обуславливает пассивность и переводит все внимание на распознавание речевых паттернов – стилистических, этнических, эмоциональных и других. Вероятно, это наиболее заметно во время слушания иностранной речи, так как коммуникативный процесс в существенной мере осложняется под воздействием одновременного набора факторов. Среди них, вероятно, самыми проблематичными являются общий лексический запас говорящего и слушающего, а также особенности произношения говорящего, что может способствовать появлению разного рода психологических барьеров коммуникации.

Ключевую роль играет обучение различным способам *чтения* (ознакомительное, изучающее и т. д.) в овладении иностранным языком. Логично предположить, что идентификация и понимание эмоционального посыла восходит к *компетенции чтения*, т.е. работе с чужими эмоционально окрашенными текстовыми материалами. В данной речевой деятельности тренируются навыки общего понимания содержания текста или его выборочных частей при дифференциации стилистической и жанровой принадлежности. Основная педагогическая деятельность – обучение взаимодействию с текстовыми носителями для понимания главных и вспомогательных смыслов, для возможной последующей письменной работы с ними. Причем следует отметить, что аутентичные или в определенной степени адаптированные текстовые материалы должны быть в центре методологии. Считаем минимальную адаптацию под уровень обучающихся допустимой, но не поддерживаем излишнее упрощение. При достаточной степени овладения читательской компетенцией обучающимися становится возможным осознание дополнительной информационно-смысловой составляющей – эмоциональное наполнение. Несомненно,

некоторый эмоциональный смысл, заложенный автором, может распознаваться без особых усилий. Однако только с совершенствованием иностранного языка постепенно раскрывается всё более сложное смысловое и эмоциональное содержание. Следовательно, без совершенствования навыков чтения не представляется возможным раскрыть полный спектр эмоций, заложенных автором за границами исключительно языковых конструкций и сокрытых в самом контекстуальном смысле.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Мы предполагаем, что овладение языковой компетентностью сопряжено с эмоциональной компетентностью. Так при прослушивании иноязычной речи актуальным становится способность распознавать не только смысловое, но и эмоциональное, проявляющееся в интонации, в содержании высказывания. Следовательно, в центре внимания находятся умения, связанные с распознаванием, помимо общего посыла, эмоционального фона сообщения.

При чтении распознавание эмоционального содержания может протекать по нескольким направлениям: эмоции, транслируемые героями произведения; эмоционального подтекста, передаваемого автором; собственное содержание эмоций вследствие полученной информации.

При письме возникает возможность передать как собственные переживаемые в данный момент эмоции; эмоции, отсроченные во времени; эмоции как отношение к определенному событию; эмоции и переживания другого человека.

В устной речи необходимо учитывать не только свои эмоциональные переживания, но моделировать их в соответствии со смысловой подачей информации и эмоциональным состоянием другого, координировать вербальные и невербальные эмоциональные сообщения.

Возникает вопрос относительно первичной речевой компетентности – владения родным языком. Допускаем, что развитие системы родной речи аналогично развитию системы на иностранном языке, а педагогическая методология по обучению иностранному языку преследует комплексную цель: развитие не только речи на иностранном языке, но и коммуникативных умений. Можно ожидать двойной эффект от обучения, а именно – параллельное развитие речевых компетенций в нескольких языках. Более того, при развитии и того и другого возможно говорить о росте эмоционального

самосознания, что для нашего исследования представляет наибольший интерес. В таком случае возникают специфические требования к материалам, по которым осуществляется процесс обучения иностранному языку. Ключевым элементом становится инкорпорирование компонентов, актуализирующих эмоциональные способности во всех видах речевой деятельности: это распознавание эмоциональных выражений, своих и чужих; идентификация эмоциональных состояний своих, героев литературных источников; актуализация способов демонстрации и регулирования, контроля эмоций. Данное положение способствует формированию умений, сопряженных с пониманием эмоций и их эффективным использованием не только в речевой деятельности при обучении иностранному языку, а также формирует способность адекватно применять знание об эмоциях, эмоциональном поведении в соответствии с требованиями культурно-социальной среды.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАМЕТРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Теоретические предположения, а именно – параметры эмоционального интеллекта и иноязычных компетенций (слушания, чтения, письменной и устной речи) при обучении иностранному языку могут быть взаимосвязаны и были подвергнуты эмпирическому исследованию, в котором приняли участие 268 подростков-кадетов в возрасте от 14 до 16 лет, учащиеся 8–10 класса ГКОУ МО КШИ ПЛП им. трижды Героя Советского Союза А. И. Покрышкина. Матрица данных, полученных в ходе диагностической процедуры с помощью методик: опросник Эмоционального интеллекта «ЭМИн», Д. В. Люсина; опросник Эмоционального интеллекта «EISAИ», авторы С. Шабанов и А. Алешин; тест по английскому Cambridge School Test A2 (Cambridge University Press & Assessment), была подвергнута методам математической статистики.

Анализ полученных результатов. Корреляционный анализ показал:

- статистически значимую положительную корреляцию между межличностным эмоциональным интеллектом подростков-кадетов и следующими умениями:
 - воспринимать на слух иноязычную речь ($r = 0,020$, при $p \leq 0,05$);
 - выстраивать монологическое высказывание ($r = 0,040$, при $p \leq 0,05$);
 - вступать в диалог на иностранном языке ($r = 0,040$, при $p \leq 0,05$).

Этот результат подтверждает наши теоретические основы исследования, поскольку слушание и устная речь состоят из восприятия, раскодирования, сохранения, извлечения и обмена поступающей информации от партнеров по общению. Эмоции в данном случае выступают в качестве связующих элементов, которые обогащают речь, усиливают ее смысловую окрашенность, а также позволяют как улучшить, так и ухудшить описанные процессы коммуникации между учащимися.

Вывод: чем выше развит межличностный эмоциональный интеллект у подростков-кадетов, тем лучше сформированы представленные выше иноязычные компетенции.

- статистически значимую отрицательную корреляцию между межличностным эмоциональным интеллектом подростков-кадетов и следующими умениями отвечающих за

- чтение ($r = -0,055$, при $p \leq 0,05$);
- письменную речь ($r = -0,065$, при $p \leq 0,05$).

Вероятно, чтение и письмо требует большего сосредоточения и внутренней концентрации, а также отказа от межличностного общения для полноты данного процесса. К тому же, коммуникация автора текста и учащихся осуществляется в отсроченном режиме, что не требует оперативных эмоциональных навыков, значимых в межличностном общении.

Вывод: параметры межличностного эмоционального интеллекта в меньшей степени способствуют становлению чтения и письменной речи.

- статистически значимую положительную корреляцию между внутриличностным эмоциональным интеллектом и письменной речью подростков-кадетов ($r = 0,022$, при $p \leq 0,05$).

Чем лучше подростки-кадеты владеют монологическими формами письменной речи (имеются в виду написание эссе, подготовка доклада, письма-повествования), тем ярче выражены такие способности эмоционального интеллекта, как контроль своих эмоций, осознание своих переживаний.

Вывод: способность к концентрации над эмоциональными переживаниями продуктивно отражается в письменной речи.

- статистически значимую обратную корреляцию между внутриличностным эмоциональным интеллектом и такими умениями, как:

- слушание ($r = -0,046$, при $p \leq 0,05$);
- чтение ($r = -0,004$, при $p \leq 0,05$);
- устная речь ($r = -0,012$, при $p \leq 0,05$).

Полученный результат соответствует общепринятым представлениям, что данные умения формируются в межличностном общении.

Стоит учесть, что каждый из вышеупомянутых процессов представляет собой интеграцию межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, поскольку личность человека представляет собой систему, а не набор отдельных функций, позволяющих ему воспринимать, анализировать, понимать и интериоризировать опыт окружающих. Тем не менее только одно умение – чтение – отрицательно взаимосвязано и с внутриличностным и межличностным параметрами эмоционального интеллекта.

Вывод: вероятно, именно внимание к эмоциональному содержанию текста, предложенного автором, требует отвлечься как от знания о собственных переживаемых эмоциях, так и от эмоций, транслируемых в социальной действительности.

Интерпретация и обсуждение результатов.

Понимание эмоций подразделяется авторами используемых методик на интерпретацию собственных и чужих эмоций. Мы выявили, что чем лучше подросток-кадет осознает собственные эмоции и эмоции других людей, тем успешнее у него сформированы иноязычные компетенции.

Управление эмоциями включает как управление своими, так и чужими эмоциями. Выявлено, что чем лучше подросток-кадет умеет управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих людей, тем больше у него развиты иноязычные компетенции.

Управление и понимание эмоций в целом. Выявлены тенденции к взаимосвязи в отношении понимания эмоций и иноязычными компетенциями. То же можно констатировать и по управлению эмоциями. Эти умения эмоционального интеллекта естественным образом участвуют в процессах восприятия речи собеседника, подбора тактики обсуждения и влияния на ход взаимодействия как на родном, так и на иностранном языке.

Контроль экспрессии характеризует способность регулировать проявление эмоций. Эмпирически доказано, что чем выше развито данное умение у подростков-кадетов, тем лучше развито у них умение слушать иностранную речь и создавать собственные высказывания, вступать в диалог. Выявлена тенденция и с компетенциями чтения, которые можно объяснить навыками выразительного чтения на уроках или публичных декламированиях. Заметим, что письменная речь показала отрицательную корреляцию с данным параметром. Вероятно, это обусловлено тем, что письмо представляет собой процесс творческой деятельности, не требующий применения эмоций как вспомогательного коммуникативного средства, и переживается как определенное эмоциональное состояние, фикс-состояние, характерное для творчества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринята попытка соотнести параметры эмоционального интеллекта и соответствующее им проявление эмоциональных способностей с компетенциями овладения иноязычной речи (слушание, говорение, чтение, письменная речь), выявлены неоднозначные связи исследуемых параметров. Рассмотрение параметров эмоционального интеллекта в образовательном процессе овладения иноязычной речью позволяет обозначить ряд функций,

посредством которых может сопровождаться данный процесс: регулирующая – корректировка вектора приложения педагогических усилий; оценочная – анализ результатов сформированных компетенций; контролирующая – реактивный контроль деятельности. На основании установленных взаимосвязей возможна разработка методических программ, направленных на развитие посредством параметров эмоционального интеллекта, сопряженных с иноязычными компетенциями, компетенций владения иноязычной речью.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2022.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998.
3. Вилюнас В. К. Психология эмоций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М. : Питер, 2007.
4. Тихомиров О. К., Васильев И. А., Поплужный В. Л. Эмоции и мышление. М. : Изд-во МГУ, 1980.
5. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М. : Гнозис, 2008.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence. В кн.: Handbook of Intelligence / ed. by R. J. Sternberg. Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.
7. Подпругина В. В. Многогранность проявления эмоций. М. : Согласие, 2022.

REFERENCES

1. Rubinstein, S. L. (2022). Osnovy obshchej psihologii = Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
2. Luria, A. R. (1998). YAzyk i soznanie = Language and consciousness. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
3. Vilyunas, V. K. (2007). Psihologiya emocij: Textbook for students of higher educational institutions studying in the direction and specialties of psychology. Moscow: Piter. (In Russ.)
4. Tikhomirov, O. K., Vasiliev I. A., Popluzhny V. L. (1980). Emocii i myshlenie = Emotions and thinking. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
5. Shakhovsky, V. I. (2008). Lingvisticheskaya teoriya emocij = Linguistic theory of emotions: monograph. Moscow: Gnosis. (In Russ.)
6. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R. J. (ed.), A handbook of intelligence (pp. 396–420). Cambridge University Press.
7. Podprugina, V. V. (2022). Mnogogrannost` proyavleniya e`mocij = The many-sidedness manifestations emotions. Moscow: Soglasie. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Подпругина Виктория Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

Юшкина Ирина Витальевна

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Podprugina Victoria Viktorovna

Phd (Psychology), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Faculty of the Humanities

Moscow State Linguistic University

Yushkina Irina Vitalievna

Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Faculty of the Humanities

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	18.10.2022	The article was submitted
одобрена после рецензирования	24.10.2022	approved after reviewing
принята к публикации	07.11.2022	accepted for publication