

Л. А. ЯСЮКОВА,
О. В. БЕЛАВИНА

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ



ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

Л. А. ЯСЮКОВА, О. В. БЕЛАВИНА

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2017

УДК 159.9
ББК 88
Я 86

*Все права защищены. Любое использование материалов
данной книги полностью или частично
без разрешения правообладателя запрещается*

Ясюкова Л. А., Белавина О. В.
Я 86 Социальный интеллект детей и подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 181 с.

ISBN 978-5-9270-0353-2

УДК 159.9
ББК 88

В монографии излагаются результаты эмпирического изучения развития социального интеллекта детей и подростков (от 7 до 17 лет). Исследования проводились в течение последних 10–15 лет на базе школ Санкт-Петербурга. Впервые в психологии при изучении становления социального интеллекта использовался лонгитюдный метод, при котором периодическое обследование одних и тех же детей позволило получить информацию о реальной динамике различных его компонентов. Также впервые лонгитюдные исследования проводились с использованием комплексной психологической диагностики, т. е. становление социального интеллекта изучалось как один из аспектов целостного интеллектуального и личностного развития ребенка.

Теоретический анализ результатов исследования показал, что социальный интеллект не представляет собой равномерно и последовательно формирующуюся структуру. Его становление происходит противоречиво, проходит ряд закономерных этапов, к первым из которых некорректно применять сам термин «социальный интеллект», так как изначально коммуникативные навыки ребенка формируются и функционируют вне собственно интеллектуальной основы.

ISBN 978-5-9270-0353-2

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1. Понятие социального интеллекта и методы его исследования.....	8
2. Характеристика диагностического комплекта.....	34
3. Исследование социального интеллекта и социальной компетентности подростков.....	43
3.1. Лонгитюдные исследования развития социального интеллекта одаренных подростков.....	45
3.2. Исследование толерантности подростков.....	69
3.3. Особенности социализации одаренных подростков с различным типом интеллекта.....	94
3.4. Социализация одаренной молодежи	102
4. Исследование социального интеллекта и социальной компетентности младших школьников	120
4.1. Исследование социального интеллекта детей 10 лет	122
4.2. Тест социальной компетентности Белавиной	128
4.3. Лонгитюдное исследование развития социального интеллекта младших школьников	135
Заключение.....	168
Литература	174

ВВЕДЕНИЕ

Социальный интеллект представляет собой чрезвычайно важное качество человека, позволяющее понимать себя и других, устанавливать оптимальные взаимоотношения с людьми, т. е. определяет возможности адаптации индивида в обществе, его жизни среди людей. Становление личности ребенка, его самочувствие и эмоциональное благополучие во многом определяются тем, как складываются его отношения с окружающими его детьми и взрослыми, т. е. во многом зависит от развития его социального интеллекта.

Школьные психологи постоянно сталкиваются с повышенной тревожностью и различными нарушениями в развитии эмоционально-коммуникативной сферы учащихся, им явно не хватает информации о возрастном становлении социального интеллекта. Несмотря на то, что в настоящее время адаптации детей к школе уделяется значительное внимание, возникающие проблемы пытаются решить в основном посредством оказания психологической поддержки (снятие тревожности, повышение уверенности в себе), недооцениваются возможности оптимизации самочувствия детей за счет развития их интеллектуальных способностей в коммуникативной сфере. Именно социальный интеллект предоставляет возможность ребенку адекватно понимать эмоциональное состояние и личностные особенности окружающих, устанавливать дружеские отношения с одноклассниками, рационально разрешать возникающие конфликты, корректно взаимодействовать с учителями. Успешное решение проблем школьной адаптации и полноценного развития личности ребенка возможно только в том случае, если психологи и педагоги будут иметь представление о возрастных закономерностях развития социального интеллекта, о возможностях оптимизации этого процесса, чтобы управлять им, оказывая учащимся своевременную и адекватную помощь.

Следовательно, изучение закономерностей формирования социального интеллекта в онтогенезе является актуальной задачей возрастной психологии. Для работы в данном направлении необходимо последовательное решение следующих задач:

1. Определить содержание изучаемого конструкта – «социальный интеллект». Большинство психологов считают, что социальный интеллект представляет собой многокомпонентную структуру. Следовательно, необходимо конкретизировать его структурные составляющие.
2. Отобрать или разработать диагностический инструментарий, позволяющий адекватно исследовать компоненты социального интеллекта на различных этапах его формирования, чтобы получать четкую количественную оценку уровня выраженности данных компонентов.
3. При изучении развития любых аспектов психики обязательно использование лонгитюдного метода (диагностические обследования одних и тех же детей в течение нескольких лет), так как только данный метод предоставляет информацию о реальной динамике наблюдаемых характеристик.
4. Социальный интеллект не является некой изолированной характеристикой, он формируется как одна из сторон целостно развивающейся личности ребенка. Развитие любых психологических качеств зависит от того, элементом какой структуры они являются, т. е. их динамика определяется особыми закономерностями развития структуры, в которую они входят. Недостаточно исследовать только компоненты социального интеллекта, поскольку доказано существование различных типов темперамента, характера, личности. Необходимо проводить комплексную психологическую диагностику, чтобы выявить особенности формирующейся личностной структуры, своеобразные закономерности дальнейшего развития этой структуры и их влияние на формирование социального интеллекта ребенка.

К настоящему времени уже начинает складываться некое единство представлений о содержании конструкта «социальный интеллект», разработано достаточное количество методов и методик для измерения различных компонентов этого конструкта, которые активно используются психологами в конкретных исследованиях. Но до сих пор нет лонгитюдных исследований, основанных на комплексной психологической диагностике развития личности ребенка, где становление социального интеллекта изучалось бы как один из аспек-

Введение

тов этого целостного личностного развития. Если не изучается развитие личности в целом, то невозможно понять и закономерности формирования социального интеллекта, выделить факторы, позитивно и негативно влияющие на его развитие, на формирование и функционирование его компонентов. Неоднозначные, а часто и противоречивые результаты исследований социального интеллекта определяются именно тем, что в различных личностных структурах формирование его компонентов может происходить различными темпами, может даже блокироваться и подавляться.

В предлагаемой монографии излагаются результаты эмпирического изучения закономерностей развития социального интеллекта детей (возрастной диапазон от 7 до 17 лет). В исследовании использовались диагностические комплекты, разработанные Л. А. Ясюковой, позволяющие проводить комплексное многоплановое исследование личности ребенка. С учащимися 5–11-х классов диагностика проводилась групповым методом (т. е. одновременно работал весь класс в течение 5 уроков с перерывами на перемены). Диагностика учащихся 1–4-х классов была как групповой (2–4 урока с перерывами на перемены), так и включала индивидуальную работу с каждым ребенком. Лонгитюдные исследования детей 10–17 лет (5–11-е классы) на базе гуманитарной гимназии с углубленным изучением иностранных языков проводила О. В. Белавина. Лонгитюдные исследования детей 7–17 лет (1–11-е классы) на базе математического лицея и все срезовые исследования детей различных возрастов в различных школах проводила Л. А. Ясюкова. В проведении индивидуальной диагностики детей 7–10 лет (1–4-е классы) принимали участие С. Г. Алейникова, Н. Н. Матузова, Е. А. Мельн. Тренинг коммуникативной компетентности с учащимися 2-х и 6-х классов осуществляла С. С. Сергеева. Математическая обработка результатов обследования выполнена О. В. Белавиной.

1

ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МЕТОДЫ ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Социальные контакты играют значительную роль в жизни любого человека. Можно сказать, что успешность социального взаимодействия является одним из важнейших факторов, определяющих личностное развитие человека и его судьбу. В мировой психологии способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми принято называть социальной компетентностью (*social competence*), российские психологи предпочитают использовать термин «социальный интеллект». Зарубежные психологи начали изучать эту способность еще в 1920-е годы. Так, еще Торндайк определил ее как общую способность понимать других и действовать или поступать мудро в отношении других. Однако систематические исследования социальной компетентности начались в зарубежной психологии во второй половине XX в. (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Р. Стернберг и др.) и активно продолжаются до сих пор. В России аналогичные исследования начались только в конце 1990-х годов (В. Н. Дружинин, Е. С. Михайлова, Д. В. Ушаков и др.), их общее количество по сравнению с зарубежными незначительно, т. е. российский опыт в этой области существенно уступает мировому.

Работающие в этой сфере ученые считают, что особое внимание необходимо уделять проблеме диагностики и формирования социальной компетентности в детстве: с дошкольного и до подросткового возраста. Интерес исследователей именно к этому возрастному периоду объясняется тем влиянием, которое оказывают взаимоотношения ребенка со сверстниками на его социальную адаптацию, причем не только на текущем этапе развития, но и в долгосрочной перспективе. Доказано, что опыт позитивных отношений со сверстниками в детстве – необходимое условие успешной социализации в будущем и что отсутствие такого опыта может приводить к дезадаптации и делинквентному поведению во взрослой жизни (например: Bierman, Wargo, 1995; Walker et al., 1993; Cowen et al., 1973).

Понятие социальной компетентности

Одной из проблем, затрудняющих изучение социальной компетентности, является отсутствие на сегодняшний момент единого, общепринятого определения этого психологического понятия. «Социальная компетентность – это термин с множеством определений» (Cummings, Kaminski, Merrell, 2008).

Можно выделить два основных подхода, используемых зарубежными учеными для дефиниции социальной компетентности.

В рамках первого подхода акцент ставится на результатах, которые достигает обладающий социальной компетентностью человек, на способности быть эффективным в достижении социальных целей (Anderson, Messick, 1974; Foster, Ritchey, 1979). В качестве таких целей можно назвать, например, установление доверительных дружеских отношений, завоевание авторитета среди сверстников и пр. Одни авторы понимают под социальной компетентностью способность достигать личных целей в социальном взаимодействии, одновременно поддерживая длительные хорошие отношения с окружающими людьми (Rubin, Rose-Krasnor, 1992). Другие считают, что показателем социальной успешности ребенка в детском возрасте является его принятие в среде сверстников, и определяют социально компетентного ребенка как способного добиться расположения ровесников (Hubbard, Coie, 1994). Хотя значительное время ребенок проводит в обществе взрослых, с возрастом отношения с другими детьми играют все более важную роль в его жизни, потому именно принятие сверстниками может считаться критерием компетентности ребенка в сфере коммуникации (Hubbard, Coie, 1994, p. 2).

Второй подход к определению социальной компетентности строится на описании образа действий и навыков общения (*social skills*), позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с окружающими. Такими навыками можно считать умение решать проблемы, возникающие в общении, способность поставить себя на место другого человека (*perspective taking*), адекватное восприятие других людей (Sarason, 1981). Под социальной компетентностью можно понимать сензитивность к проблемам межличностного взаимодействия и следующие способности: а) генерировать альтернативные решения этих проблем; б) пошагово обдумывать способы достижения социальных целей; в) осознавать последствия чужих и своих собственных поступков и предсказывать возможные последствия действий прежде чем выбрать тот или иной способ действий; г) понимать мотивы и поступки других людей (Spivack, Shure, 1974). Данный

подход близок представлениям российских психологов, определяемый подобным образом конструкт может быть обозначен как социальный интеллект.

Некоторые психологи комбинируют два описанных выше подхода к определению компетентности в социальной сфере, выделяют такие три аспекта социальной компетентности, как адаптивное поведение, навыки общения и принятие сверстниками. Под навыками общения понимаются «поведенческие проявления, которые в данной конкретной ситуации максимально увеличивают вероятность усиления чувства безопасности и поддержки и/или уменьшают вероятность наказания и ослабления позиции индивида» (Gresham, Reschly, 1987, p. 368).

Предпринимаются также попытки применения структурного подхода для определения социальной компетентности как «организующей структуры, отражающей способность ребенка к интеграции поведенческих, когнитивных и аффективных навыков с целью гибкой адаптации в различных социальных ситуациях» (Bierman, Welsh, 2000, p. 536–537).

Д. В. Ушаков, анализируя складывающиеся в зарубежной и российской психологии теоретические представления о социальном интеллекте, выделил три относительно самостоятельных направления (Ушаков, 2004, с. 20–22):

1. Социальный интеллект интерпретируется как вид познания, как особая интеллектуальная способность наряду с такими способностями, как вербальные, пространственные, математические и т. д., и отличается от них спецификой своего объекта (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд). Однако в рамках данного подхода не удастся измерить эту способность, так как невозможно построить тесты социального интеллекта, которые не апеллировали бы к знаниям о людях и социальных ситуациях, а также необъяснимы такие особенности социального интеллекта, как его высокие корреляции с личностными чертами и отсутствие таковых с когнитивными характеристиками.
2. Социальный интеллект рассматривается как компетентность в сфере коммуникации, как знания, умения и навыки, приобретенные в течение жизни (Р. Стернберг). Однако получение любой компетенции предполагает соответствующие способности, что возвращает нас к проблеме первого подхода.
3. Социальный интеллект, как показывают многочисленные эмпирические исследования, следует рассматривать в качестве специфичной черты личности, которая определяет успешность

социального взаимодействия. Этот подход хорошо объясняет высокие корреляции социального интеллекта именно с личностными особенностями, но выводит его за рамки объективности, так как ставит в прямую зависимость от эмоций, темперамента, установок, в результате социальное познание отождествляется с мнением. В рамках данного подхода становится некорректным употребление самого термина «социальный интеллект», но вполне возможен термин «социальная компетентность».

Д. В. Ушаков считает, что структура интеллекта человека не представляет собой инварианта, а является результатом сил, воздействующих на протяжении всего жизненного пути на его формирование. Важными понятиями в его подходе являются: потенциал формирования, когнитивное пересечение функций, в результате чего возникают специфичные интеллектуальные операции и средовое влияние. Д. В. Ушаков считает, что «социальный интеллект – это познавательная способность, которая, однако, в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными чертами» (Ушаков, 2004, с. 22), т. е. предлагает некий симбиоз первого и третьего подхода.

Большинство психологов согласны с тем, что социальная компетентность представляет собой многокомпонентную структуру, развитие и функционирование которой обеспечивает индивиду эффективность взаимодействия с окружающими людьми. По мнению Дж. Стернберга, в этой структуре чаще всего принято выделять следующие аспекты: социальная перцепция, социальные знания, социальная интуиция, сопереживание, социальная память и социальная адаптация (Стернберг, 2002, с. 87). Если рассмотреть психологическое содержание выделяемых компонентов, то далеко не все из них можно отнести к собственно интеллектуальной сфере. Несомненно, познавательные процессы включают социальную перцепцию, интуицию и память. Данный интеллектуальный комплекс задействуется человеком в процессе восприятия, оценки, хранения, накопления и использования информации, необходимой в общении. В свою очередь, его формирование зависит от уровня развития мышления ребенка (умения отделять значимые сигналы от второстепенных, видеть причинно-следственные связи, обобщать опыт, делать выводы). На основе познавательного комплекса формируется способность анализировать и адекватно оценивать свое поведение и личные качества, а также поведение и личные особенности других людей. Социальные знания также принадлежат к интеллектуальным характеристикам, но их формирование в значительной степени зависит

от обучения, от социальных установок и знаний тех, кто занимается обучением. Следовательно, дети одной возрастной группы, находящиеся в общей коммуникативной ситуации (например, обучающиеся в одном классе в течение нескольких лет), могут существенно различаться по эффективности взаимодействия из-за различий в базовых социальных знаниях. Нехватка социальных знаний или их неадекватность могут негативно сказываться на формировании собственно познавательных компонентов социальной компетентности.

Сопереживание, эмпатия, сочувствие как эмоциональный, а не познавательный компонент, может формироваться и функционировать в относительной независимости от социальных знаний. Социальная адаптация является скорее результатом функционирования социального интеллекта, и ее эффективность зависит во многом от эмоционально-волевых компонентов (контроль эмоциональных проявлений и управление собственным поведением) и навыков, связанных с личным коммуникативным опытом ребенка. Особенности эмоциональной сферы – это индивидуально-психологическая характеристика ребенка, базово связанная с нейродинамикой и темпераментом, и только специфически проявляющаяся в сфере общения. Приобретение коммуникативного опыта, от которого зависит качество адаптации, также связано с индивидуально-психологическими особенностями личности (потребностью в общении, активностью, самостоятельностью, тревожностью и пр.) и особенностями социальной среды, в которой этот опыт приобретается.

Мы считаем, что понятие «социальная компетентность» шире понятия «социальный интеллект», так как включает неосознаваемые поведенческие стереотипы, характерологические особенности и установки, повышающие эффективность общения, а также знания и навыки, приобретаемые в процессе сознательного и неосознанного обучения. Тот или иной вариант социальной компетентности формируется в процессе индивидуального жизненного пути человека и представляет собой многофакторный конструкт, который в настоящее время полноценно еще не изучен. Социальный интеллект характеризует когнитивную составляющую социальной компетентности, и его формирование в значительной степени должно определяться именно интеллектуальным развитием ребенка. Данная монография посвящена анализу формирования социального интеллекта детей. Мы не отказываемся от использования термина «социальная компетентность», когда имеем дело с выходящей за рамки интеллекта характеристикой поведения ребенка или не обнаруживаем его собственно интеллектуальную основу.

Представления о структуре социального интеллекта (или конструкта «социальная компетентность») определяют выбор психологом методического инструментария (что именно и как исследовать), а также саму постановку эксперимента (или проведение эмпирического исследования). В данной главе мы постарались проанализировать и описать основные методы, используемые в психологии для изучения и оценки социальной компетентности детей. К настоящему времени практические психологи разработали методы, применимые как в исследовательских, так и в клинических целях, научились измерять социальную компетентность у детей разных возрастов.

Общая классификация методов диагностики социальной компетентности детей

Одним из следствий отсутствия согласованной позиции ученых относительно содержания понятия «социальная компетентность» является исключительное разнообразие методов и диагностических методик для ее оценки. Существуют и продолжают активно развиваться подходы и инструментарий для измерения самых различных аспектов этого психологического конструкта, например, таких как социальный статус ребенка в группе сверстников, типичные паттерны социального поведения, сформированность отдельных коммуникативных навыков, восприятие ребенком окружающих людей, когнитивные модели обработки социальной информации и др.

Анализ литературы позволяет выделить следующие основные методы диагностики социальной компетентности ребенка.

С помощью *социометрии* принято оценивать статус ребенка в детском коллективе. Информацию о типичном поведении ребенка в обществе сверстников и степени сформированности у него отдельных навыков социального взаимодействия можно получить либо путем *наблюдения*, либо с помощью *интервью* (родителей, учителей, самого ребенка), либо используя такие диагностические инструменты, как *опросники и шкалы оценки поведения* или *опросники-самоотчеты*. Наконец, существуют специализированные *методики оценки когнитивного аспекта социальной компетентности*.

Метод интервью

Метод интервьюирования позволяет составить общее представление о социальной компетенции ребенка, о том, сформированы ли у него необходимые навыки общения, характерно ли для него какое-то

проблемное поведение. Интервью берется у родителей, учителей или самого ребенка, проводится в свободной форме или является в большей или меньшей степени структурированным, формализованным. Для структурированных интервью разработаны различные варианты специальных протоколов, позволяющих удобно фиксировать ответы и затем вычислять на их основе соответствующие количественные показатели. В настоящее время метод интервью чаще используется в сочетании с другими методами, в качестве дополнительного источника информации о ребенке (например: Christ et al., 2009; Meadan, Halle, 2004; Merrell, 1993).

Методы социометрии

Методы социометрии позволяют оценить взаимоотношения в группе и определить социальный статус каждого из ее членов (популярный, принимаемый, отвергаемый, игнорируемый). Классический вариант социометрии – метод выдвижения кандидатур – заключается в том, что дети должны назвать тех своих одноклассников, с которыми они больше всего хотели бы играть (выполнять задание учителя), и тех ребят, с кем бы они не хотели этого делать. Популярные дети получают много положительных выборов и мало отрицательных, а отвергаемые – наоборот.

Другой вариант социометрии – ранжирование членов группы. В качестве еще одной модификации социометрического подхода можно назвать методику «Игра в классе» («*Class Play*»): для проведения гипотетической игры учащиеся должны распределить положительные и отрицательные роли среди своих одноклассников (Pellegrini, 1985).

Доказано, что статус отвергаемого часто является индикатором социальной дезадаптации ребенка и серьезных проблем в развитии его коммуникативной сферы (Bierman Wargo, 1995; Boivin, Hymel, 1997; Coie et al., 1996). Именно отвергаемых детей практические психологи обычно включают в коррекционные программы по развитию социальной компетентности.

Недостатком социометрии является то, что она всего лишь позволяет определить, имеет ли ребенок какие-либо трудности в социальном взаимодействии, но не дает возможности выяснить природу этих трудностей (Parker et al., 1995). Следовательно, для планирования коррекционного вмешательства необходима дополнительная информация о том, каких конкретно навыков общения (сотрудничество, управление эмоциями, конструктивное поведение в конфлик-

тах) не хватает ребенку и какое конкретно проблемное поведение (агрессивность, инфантилизм, замкнутость) мешает ему в отношениях со сверстниками.

Использование социометрии очень удобно в исследовательских целях, но в клинических условиях ее проведение не всегда возможно, и при оценке социометрического статуса ребенка, родители которого обратились за психологической помощью, возникают сложности. Информация, получаемая от родителей, бывает неточной, так как они далеко не всегда имеют возможность наблюдать поведение своего ребенка в группе сверстников (Bierman, Welsh, 2000). Во многих случаях информацию о социальном статусе ребенка могут предоставить учителя, особенно если речь идет о детях младшего школьного возраста. Однако есть свидетельства того, что учительская оценка социального статуса ученика не всегда точно соответствует реальному статусу ребенка в детском коллективе. В разных исследованиях коэффициент корреляции между оценкой учителя и действительным социометрическим статусом колеблется в диапазоне от 0,40 до 0,70 (Landau et al., 1984).

Методы наблюдения

Наблюдение за поведением детей позволяет получить представление о характере их взаимодействия с окружающими и о степени сформированности у них необходимых навыков общения.

Наблюдение может осуществляться как в естественной для ребенка обстановке (дома, на игровой площадке, в школе на уроке или во время перемены), так и в лабораторных условиях, моделирующих социальные ситуации из реальной жизни. Во втором случае экспериментатор чаще всего предлагает группе детей решать различные задачи, требующие совместных действий и умения сотрудничать. Например, психологи могут наблюдать, как группа младших школьников совместно собирает пазл (Cumplings et al., 2008) или как два мальчика пытаются разделить киндер-сюрприз (Fonzi et al., 1997). Группе подростков можно предложить обсудить проблему взаимоотношений с родителями или составить совместный рейтинг кинозвезд (Hops et al., 1997).

Лабораторные методы появились значительно позже, чем методы наблюдения в естественной среде, причем первые попытки оценить социальную компетентность детей в условиях лаборатории (1970–1980-е годы) оказались неудачными (Bierman, Welsh, 2000, p. 528). Анализируя накопленный опыт, ученые сформулировали

требования, которым должна удовлетворять процедура оценки социальной компетентности ребенка в лабораторных условиях (Bierman, Welsh, 2000, p. 529). Во-первых, задания, которые дает экспериментатор, должны быть такими, чтобы ребенок при их выполнении демонстрировал типичное для него во взаимодействии со сверстниками поведение. Во-вторых, методы лабораторных наблюдений в идеале должны оценивать социальную компетентность быстрее и надежнее, чем наблюдение поведения ребенка в обычных условиях. Для этого необходимо в предлагаемых детям заданиях моделировать так называемые критические события (*critical events*) – ситуации, которые требуют от ребенка максимума социальных умений и навыков и при этом оказывают наиболее сильное влияние на его социальный статус (Foster et al., 1993). Наконец, в-третьих, следует использовать задания, максимально мотивирующие ребенка к социальному взаимодействию. В противном случае есть вероятность того, что обладающий всеми необходимыми навыками общения ребенок откажется их демонстрировать, например, потому, что ему совершенно не интересен тот вид деятельности, который предлагает экспериментатор.

Хотя методы наблюдения для изучения социального поведения детей используются достаточно давно, психологи до сих пор пытаются решить две основные проблемы этих методов, а именно проблемы объективности наблюдателя и минимально необходимой продолжительности наблюдений (см.: Chafouleas, Briesch, Riley-Tillman et al., 2009). Что касается проблемы достаточной продолжительности наблюдений, исследования показывают, что для получения достоверной информации о ребенке процедура наблюдения не должна быть однократной. На практике наблюдение в естественной обстановке обычно осуществляется в течение нескольких (не менее 5) сеансов по 10–15 минут, однако ученые пока не пришли к единому мнению о том, каким должно быть минимально необходимое количество сеансов и какой должна быть их оптимальная продолжительность (Doll, Elliot, 1994; Hintze, 2005; Hintze, Matthews, 2004). В лабораторных условиях сеансы наблюдения, как правило, имеют большую длительность: 45–60 минут (Bierman, Welsh, 2000).

Для решения проблемы объективности наблюдателя разрабатываются различные системы кодирования информации, полученной в ходе наблюдения. Одна из наиболее ранних и получивших широкое распространение «Система кодирования наблюдения в классе» (Classroom Observation Code, СОС – Abikoff, Gittelman, 1985).

Другие примеры: новая версия «Системы кодирования наблюдения в школе» (Revised Edition of the School Observation Coding System, REDSOCS – Jacobs et al., 2000), или «Форма прямого наблюдения» (Direct Observation Form, DOF – Nock, Kurtz, 2005). Основная идея любой системы кодирования – максимально структурировать поступающую в ходе наблюдения информацию. Для наблюдателя разрабатываются подробные инструкции и специальные бланки фиксации результатов с перечнем изучаемых поведенческих проявлений (например, «встает с места во время урока», «перебивает других», «агрессивно ведет себя по отношению к ровесникам» и пр.). Наблюдатель делает пометку на бланке каждый раз, когда он регистрирует то или иное поведение ребенка из перечисленных на бланке. Иногда также на бланке фиксируется ответная реакция учителя и других детей. Предпринимаются также попытки перевести получаемую в ходе наблюдения информацию в количественные показатели, характеризующие уровень социальной компетентности ребенка. Например, создана система кодирования «Инициация–отклик» (Initiation-Response Assessment Code, IRA Code), оценивающая частоту и качество социальных взаимодействий ребенка (Cumplings et al., 2008).

Достаточно продолжительное наблюдение с использованием подобных формальных систем фиксации результатов называется систематическим прямым наблюдением (Systematic Direct Observation, SDO). Получены многочисленные подтверждения того, что в отличие от обычного, ненаучного подхода к наблюдению, SDO позволяет добиться высокой согласованности оценок разных наблюдателей. Однако вопрос о внешней валидности SDO по-прежнему открыт, исследования валидности ряда систем кодирования дают противоречивые результаты (Chafouleas et al., 2009).

Отмечаются следующие недостатки современных методов наблюдения. Во-первых, наблюдение занимает, как правило, гораздо больше времени, чем оценка социальной компетентности ребенка с помощью, например, специализированных опросников для учителей или родителей. Во-вторых, на результаты наблюдения может влиять реакция детей или учителя на присутствие наблюдателя в классе. Наконец, использование любой из имеющихся шкал кодирования в значительной степени ограничивает спектр диагностируемых проблем и проявлений социальной компетентности (Nock, Kurtz, 2005).

Перспективы дальнейшего развития методов наблюдения связывают с идеями Криста, Райли-Тиллмана и Шафуле (Christ et al., 2009),

разработавших шкалу прямой оценки поведения (Direct Behavior Rating, DBR). В рамках DBR поведение ребенка оценивают не внешние эксперты, а люди, взаимодействующие с ним в повседневной жизни (учителя, родители): они отмечают на специальных бланках, насколько часто (в процентном соотношении от общего времени длительности наблюдения) встречается то или иное поведение.

Опросники и шкалы и оценки поведения

Опросники и шкалы оценки поведения (behavior checklists, behavior rating scales) предназначены для оценки социальной компетентности ребенка и заполняются хорошо знающими его людьми. Эти методики предлагают оценить, насколько характерно для ребенка то или иное поведение, например, помогает ли он своим друзьям, замечает ли, когда его обманывают, обижают ли других ребят и т. п.

Чаще всего такие опросники заполняют учителя или родители. Например, шкалу оценки социальной компетентности и школьной адаптации Уокера–Макконнелла (Walker–McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment) заполняют учителя (Walker, McConnell, 1995), а в Системе оценки социальных навыков (Social Skills Rating System – Gresham and Elliott, 1990) предусмотрены две формы: для учителей и для родителей. Широкую известность получили Шкалы школьного социального поведения (School Social Behavior Scales, SSBS), оценивающие как социальную компетентность, так и то, характерно ли для ребенка асоциальное поведение (Merrell, 1993). SSBS заполняется учителями или другими школьными работниками.

Реже встречаются методики, предназначенные для заполнения сверстниками (одноклассниками) ребенка, например, опросники «Оценка эмпатии сверстниками» (Peer-Estimated Empathy Questionnaire, PEE) и «Оценка социального интеллекта сверстниками» (Peer-Estimated Social Intelligence Questionnaire, PESI). Однако, несмотря на свое название, оба эти опросника могут заполняться как детьми, так и учителями, чем психологи и пользуются, особенно если речь идет об оценке социальной компетентности не подростков, а дошкольников и младших школьников (Braza et al., 2009).

Основное достоинство опросников и шкал оценки поведения – простота использования, особенно по сравнению с методами наблюдения. С другой стороны очевиден и главный недостаток подобных методик – их применение связано с диагностикой социальной компетентности ребенка на основе сложившегося о нем субъективного мнения других людей (Nock, Kurtz, 2005). Так, ряд ученых отмечает,

что подобные шкалы и опросники обладают слабой чувствительностью к положительным изменениям в социальном поведении ребенка, достигнутым, например, в ходе коррекционного вмешательства, поскольку сложившая дурная репутация ребенка мешает окружающим (не только ровесникам, но и взрослым) заметить эти улучшения (Christ et al., 2009; Cummings et al., 2008).

Еще одним недостатком опросников и шкал оценки поведения некоторые психологи считают их слишком большой объем: количество вопросов варьируется от 30 до 148. Большое количество вопросов приемлемо, если методика используется в клинических целях, однако применение объемного опросника в широкомасштабных исследованиях, особенно в случае телефонных опросов, затруднительно. В настоящее время идет разработка и апробация новых оценочных шкал с меньшим количеством вопросов (Blumberg et al., 2008; Christ et al., 2009).

Опросники-самоотчеты

Опросники-самоотчеты заполняются ребенком самостоятельно. Как и опросники для родителей и учителей, самоотчеты служат для изучения социального поведения ребенка и содержат вопросы, направленные на диагностику успешности социального взаимодействия, сформированности навыков общения, частоту проявления различных вариантов нежелательного поведения.

Например, опросниками-самоотчетами являются: тест Мэтсона оценки социальных навыков у детей (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, MESSY), «Индекс эмпатии для детей и подростков» (Index of Empathy for Children and Adolescents), в которых ребенок должен указать, насколько он согласен с утверждениями типа «У меня много друзей», «Меня легко разозлить», «Я чувствую себя одиноким», «Мне грустно, когда другой ребенок плачет» и т. п. (Trianes et al., 2003).

Ван Шойяк-Эдстром с соавт. (Van Schoiack-Edstrom et al., 2002) разработали опросник с двумя шкалами. Первая шкала оценивает отношение ребенка к агрессии (считает ли он нормальным и приемлемым агрессивное поведение), а вторая шкала измеряет его отношение к трудностям, возникающим в общении (кажется ли ему трудным понять другого, придумать альтернативный выход из ситуации и т. п.).

Опросники-самоотчеты могут также включать вопросы, содержащие описание каких-либо ситуаций социального взаимодейст-

вия и возможные варианты поведения в этих ситуациях, ребенок должен выбрать тот вариант, который соответствовал бы его собственному поведению в таких обстоятельствах. Примером построенного на таком принципе теста является Детская шкала уверенности в поведении (Children's Assertiveness Behavior Scale, CABS) (Trianes et al., 2003; Gresham, Elliott, 1990).

Основной недостаток опросников-самоотчетов заключается в том, что их невозможно использовать для диагностики социальной компетентности дошкольников и младших школьников, поскольку способность к саморефлексии, к адекватной оценке своих действий и личных качеств появляется у большинства детей только к окончанию начальной школы.

Методики оценки когнитивного аспекта социальной компетентности

Такие методы, как социометрия, наблюдение, шкалы оценки поведения, позволяют диагностировать сам факт наличия у ребенка проблем в области социального взаимодействия, но часто не раскрывают причин этих проблем, а ведь справиться с трудностями можно только в том случае, если устранить их причину.

Поиск возможных причин проблем ребенка во взаимоотношениях со сверстниками привел к тому, что в 1970–1980-е годы психологи обратили внимание на важную роль, которую играет понимание ребенком других людей, самого себя и социальной ситуации для установления и поддержания хороших отношений с окружающими. Например, к ухудшению отношений может привести неправильное понимание ребенком эмоционального состояния или мотивов поступков других детей или выбор неверной, заранее обреченной на неудачу стратегии для достижения своих целей и т. п. Психологи начали изучать взаимосвязи между социальным познанием ребенка и его успешностью во взаимоотношениях с окружающими и разрабатывать соответствующий диагностический инструментарий (Ladd, 1999). Ученые пытаются построить модели когнитивных структур, применяемых ребенком в социальной сфере – так называемые модели обработки социальной информации (Social Information Processing models, SIP models), объясняющие, как именно происходит кодирование, интерпретация и использование поступающей в ходе социального взаимодействия информации (Ladd, 1999, p. 341).

В зарубежных исследованиях, посвященных социальному познанию ребенка, способность понимать других людей в ситуации

взаимодействия не обозначается термином «социальный интеллект» (social intelligence). Если психологи, изучающие коммуникативную успешность в детском возрасте, используют этот термин, то в более широком смысле. Так, встречается определение социального интеллекта как «способности выбирать подходящий образ действий для достижения желаемых социальных целей» (Braza et al., 2009). При таком подходе содержание понятия «социальный интеллект» не ограничивается только когнитивным аспектом социального взаимодействия, подразумевается также владение определенными навыками общения, таким образом, социальный интеллект в большей или меньшей степени отождествляется с социальной компетентностью.

Существующие методы оценки способностей к социальному познанию, как правило, направлены либо на изучение механизмов социального восприятия, либо на диагностику моделей психического, сложившихся у ребенка.

Способность человека понимать других людей (их убеждения, намерения, желания, цели, эмоциональные состояния и пр.) зарубежные психологи называют theory of mind, или сокращенно ТОМ (буквально – «теория разума»), на русский язык этот термин чаще всего переводится как «модель психического». Эта способность начинает интенсивно развиваться еще в дошкольном детстве, например, уже четырехлетние дети, как показали исследования, начинают осознавать тот факт, что их собственное психическое состояние не тождественно психическому состоянию другого человека (Snow, 1998). Обладающий моделью психического индивид правильно воспринимает как себя самого, так и окружающих людей, что позволяет ему объяснять и прогнозировать их поведение. Ряд исследований подтверждают положительные взаимосвязи между моделью психического у ребенка и его социальным статусом в группе сверстников (Braza et al., 2009). К настоящему времени для изучения моделей психического разработаны задания различного уровня сложности (для разных возрастных категорий).

Самыми простыми являются задания на понимание ложных убеждений (false belief tasks), с которыми справляется большинство детей в возрасте 4 лет. Задания этого типа проверяют, понимает ли ребенок, что окружающие люди могут не знать того, что знает сам ребенок, и потому могут быть введены в заблуждение (Stone et al., 1998). Классическая задача на понимание ложных убеждений – задача Салли и Энн (Sally–Anne task). Ребенку показывают двух кукол, Салли и Энн; у Салли есть корзинка, у Энн – коробка. Ребенок видит,

как Салли кладет свой шарик в корзинку и уходит. Пока Салли нет, Энн перекладывает шарик из корзинки в свою коробку и тоже уходит. Теперь Салли возвращается. Ребенка спрашивают: «Где Салли будет искать свой шарик?» (Wimmer, Perner, 1983).

Детям 5–7 лет предлагаются несколько более сложные задания, например, задачи на понимание ложных убеждений второго порядка (second-order false belief tasks), с помощью которых проверяют, насколько ребенок понимает то, что думает другой человек о мыслях кого-то третьего. Задачи этого типа – это истории, в которых персонаж № 1 куда-либо кладет некий предмет и выходит из комнаты. Персонаж № 2 перекладывает предмет, а в это время персонаж № 1 незаметно для персонажа № 2 наблюдает за его действиями (через окно, замочную скважину и пр.). Ребенка спрашивают: «Когда персонаж № 1 вернется в комнату, что будет думать персонаж № 2 о том, что думает персонаж № 1 по поводу местонахождения объекта?» (Stone et al., 1998, p. 653).

Отечественные психологи А. С. Герасимова, Е. А. Сергиенко также исследовали особенности понимания обмана детьми в возрасте 5, 7, 9 и 11 лет (130 чел.) с использованием концепции «модель психического» (Герасимова, Сергиенко, 2004). Говоря о «модели психического», авторы подчеркивали, что изучали «не отдельные представления, а систему репрезентаций психических феноменов, которая интенсивно совершенствуется в детском возрасте» (Герасимова, Сергиенко, 2004, с. 63). Детям предлагались для обсуждения смоделированные в наглядной игровой форме жизненные ситуации. Авторы пришли к выводу, что «развитие понимания обмана свидетельствует о развитии «модели психического» как когнитивного феномена. Качественный скачок в улучшении понимания обмана выявлен при сравнении 5- и 7-летних детей. Это свидетельствует о переходе на более высокий уровень формирования «модели психического». Динамика развития между 7–9 и 9–11 годами не столь существенна, но ее наличие определяет непрерывность процесса совершенствования знаний о психическом» (Герасимова, Сергиенко, 2004, с. 78).

Другой пример заданий для детей 5–7-летнего возраста – задачи типа «кажется–оказывается» (reality-appearance distinction tasks) на понимание различий между демонстрируемыми человеком эмоциями и тем, что он на самом деле ощущает. Задания представляют собой истории, в которых персонаж вынужден скрывать свои эмоции (положительные или негативные). Например: «Мэри играла со своим другом Джоном. Мэри выиграла, а Джон проиграл. Мэри очень рада, что она выиграла, но она не хочет, чтобы Джон узнал

об этом, так как иначе Джон не будет больше с ней играть. Поэтому Мэри пытается скрыть свои чувства». Ребенок должен ответить, указав на иллюстрации соответствующих эмоциональных состояний (в качестве вариантов ответов приводятся картинки с веселым, грустным и нейтральным лицами), что на самом деле чувствует персонаж истории и какие эмоции при этом он демонстрирует (Banerjee, 1997).

Для детей 8–9 лет разработан тест «Странные истории» (Harré's strange stories task), проверяющий, понимает ли ребенок речевое сообщение буквально или уже может улавливать такие нюансы, как сарказм, намеки, метафоры, юмор и пр. Задания этого теста представляют собой истории, в которых люди говорят не то, что они на самом деле имеют в виду (Harré, 1994). Например: «Сара и Том устраивают пикник. Это идея Тома, он говорит, что будет чудесный, солнечный день, как раз для пикника. Но едва Сара и Том устраиваются на полянке и достают еду, начинается дождь, и вскоре они промокают до нитки. Сара говорит: «О да, что за чудесный день для пикника!» Ребенка спрашивают, правда ли то, что сказала Сара и почему она это сказала. Каждая история напечатана на отдельной карточке, текст сопровождается схематичными черно-белыми рисунками, передающими эмоции персонажей и общий контекст ситуации.

Детям 9–11 лет предлагают задания на распознавание бестактности (recognition of faux pas tasks). Под бестактной репликой (faux pas, в переводе с французского – ложный шаг) понимается такая фраза, которую не следует произносить вслух, чтобы не расстроить или не оскорбить собеседника, но человек, допускающий бестактность, не подозревает об этом. Задания на распознавание бестактности тоже представляют собой истории, после прочтения каждой из которых ребенок должен понять, допустил ли какой-то из персонажей бестактность, кто конкретно сказал что-то, что говорить не следовало, и почему он это сделал. Приведем пример такой истории. «Дженет подарила своей подруге Энн на свадьбу хрустальную вазу. Но на свадьбе Энн было так много гостей и подарков, что жених с невестой запутались, какой подарок чей. Год спустя, Дженет была у Энн в гостях и случайно разбила подаренную ею вазу. «Мне очень жаль, я разбила твою вазу», – сказала Дженет. Энн ответила: «Не волнуйся, не страшно, она все равно мне не нравилась. Кто-то подарил мне ее на свадьбу» (Stone et al., 1998).

Однако наблюдается нехватка более сложных инструментов для диагностики моделей психического у детей, а названные выше классические тесты ТОМ значительно проще, чем задачи, с ко-

торыми ребенок сталкивается в реальной жизни (Baron-Cohen et al., 1997). Усложнить методики диагностики моделей психического, приблизив их к реальным ситуациям общения, позволяет переход от вербального описания историй к показу видеороликов. После просмотра короткого ролика, демонстрирующего ситуацию социального взаимодействия, ребенок должен рассказать экспериментатору о том, что произошло и какие чувства и почему испытывали действующие лица истории. Например, одиннадцатилетним детям показывали шестиминутное видео о том, как мальчик и девочка вместе собирают пазлы, а потом испытуемых подробно расспрашивали о поведении героев ролика. К сожалению, использованный метод подразумевал только качественную, а не количественную оценку ответов (Meadan, Halle, 2004).

Второе направление исследований социального познания детей – изучение особенностей социального восприятия. В рамках этого направления обычно используются проективные методики. Чаще всего ребенку предлагается составить рассказ по картинке, на которой изображена какая-то социальная ситуация. Примерами таких методик являются Тест детской апперцепции (Children's Apperception Test, CAT) и Тест апперцепции для детей Робертса (Roberts Apperception Test for Children, RAPT). В детском варианте теста Розенцвейга (Rosenzweig Picture-Frustration Study, P-F study) ребенку надо придумать, что ответил бы своему собеседнику персонаж в той или иной изображенной на картинке фрустрирующей ситуации. Проективные методики позволяют выявить особенности и оценить степень адекватности восприятия ребенком различных ситуаций социального взаимодействия, а также получить представление о наиболее часто используемых ребенком стратегиях поведения как в обычных, так и в конфликтных ситуациях.

Т. Н. Тихомирова и Д. В. Ушаков предлагают собственный тест для измерения социального интеллекта, который, по сути, идентичен тесту Розенцвейга, только содержит не 24, а 9 ситуаций для старших подростков и 6 ситуаций для младших школьников (Тихомирова, Ушаков, 2009). Вызывает некоторое сомнение как содержание предлагаемых ситуаций, так и нормативная оценка уровня социального интеллекта, созданная на основе среднего балла мнения экспертов (учитывая, что мнение эксперта, явно расходящееся с мнением остальных, просто исключили при создании норматива). Тем не менее разработанный тест авторы использовали для исследования социального интеллекта учащихся 10–11-х классов (49 чел.) и получили интересные результаты. Были получены высокие корреляции

социального интеллекта по всей выборке с успеваемостью, а для учащихся 11-х классов – с социометрическим статусом. Это подтверждает хорошие возможности использования проективных методик, аналогичных тесту Розенцвейга как для поиска факторов, связанных с развитием социального интеллекта (например, успеваемость, академический интеллект), так и для анализа социальной компетентности (например, социометрический статус).

Е. С. Михайловой была предпринята попытка исследовать перцептивный, вербальный и эмоциональный компоненты социального интеллекта детей 4–7 лет (всего 36 чел.). Она фиксировала методом наблюдения их поведение и высказывания при раскладывании сюжетных картинок (Михайлова, 2007, с. 197–204). На основании данного исследования Е. С. Михайлова сделала не совсем корректный вывод о том, что «впервые были получены сравнительные данные о развитии всех трех подструктур социального интеллекта на разных ступенях дошкольного детства» (Михайлова, 2007, с. 202). Л. С. Выготский еще в начале прошлого века предупреждал, что недопустимо полученные в результате исследований на различных возрастных этапах характеристики интеллектуальных операций определять как закономерности развития. Он писал: «Данные генезиса заменяются обычно хронологическим приурочиванием возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту. Психология, например, сообщает нам, что образование отвлеченных понятий складывается у ребенка около 14 лет, подобно тому как смена молочных зубов совершается около 7 лет. Но психология не может ответить на вопрос, почему образование отвлеченных понятий относится именно к этому возрасту, ни на вопрос, из чего и как оно развивается» (Выготский, 1983, с. 8). При изучении развития необходимо проведение лонгитюдных исследований, т. е. изучение реального генезиса тех или иных психических функций.

Если вернуться к выводу, который сделала Е. С. Михайлова, о прогрессивном развитии социального интеллекта от 4 до 7 лет, то он достаточно тривиален. Она пишет: «На протяжении дошкольного периода происходит значительный прирост перцептивного компонента социального интеллекта. С возрастом у детей-дошкольников увеличивается полнота, целостность и точность социального восприятия. Можно констатировать бурный скачок в развитии словесно-логического компонента социального интеллекта к 7 годам. С возрастом у детей увеличивается уровень реалистичности, рациональности, операциональности социального мышления. Невербальный компо-

нент социального интеллекта ребенка также претерпевает качественные и количественные изменения. На протяжении дошкольного детства увеличивается степень контактности, открытости, познавательного интереса ребенка. Снижается его тревожность, застенчивость, импульсивность» (Михайлова, 2007, с. 202–203).

Социальное восприятие ребенка зарубежные психологи предлагают изучать методом семантического дифференциала и его модификациями или с использованием репертуарных решеток Келли. В первом случае ребенок оценивает других людей или себя самого по заранее определенным биполярным шкалам, во втором – сначала выясняются наиболее важные для испытуемого личностные конструкты в отношении других людей, а затем уже производится оценивание этих конструктов. Оба метода позволяют оценить такие особенности социальной перцепции, как, например, самооценку, дифференцированность и объективность оценок окружающих, а применение репертуарных решеток Келли дает возможность оценить и такой показатель, как когнитивная сложность – число различных конструктов, используемых человеком. Более высокая степень когнитивной сложности означает, что данный человек использует больше измерений и, следовательно, пользуется более дифференцированной когнитивной системой при организации и ментальной репрезентации окружающей его среды. Например, Баррат приводит многочисленные примеры использования методов семантического дифференциала и репертуарных решеток Келли и описывает свое исследование, в котором использовался последний метод для изучения систем восприятия у детей (Barrat, 1977).

В зарубежной психологии разработаны также методы для исследования роли различных социально-культурных стереотипов, искажающих восприятие ребенком других людей. Применение этих методов можно встретить в многочисленных исследованиях, посвященных влиянию таких характеристик, как пол, возраст, расовая принадлежность и даже наличие очков, на социальное восприятие детей (Kowalski, 2003; Terry, Stockton, 1993; Verkuyten et al., 1995). Как правило, в подобных исследованиях испытуемым предъявляют фотографии или изображения людей, отличающихся по интересующему ученых показателю, и просят высказать некоторые суждения («С кем бы из них ты хотел дружить?», «Кто умнее?», «Кто точно не мог украсть твою вещь?» и пр.). В качестве стимульного материала для маленьких детей могут использоваться не фотографии, а куклы.

Как в зарубежных, так и в российских публикациях, основанных на наблюдениях, опросах родителей и педагогов, много гово-

рится о конфликтности, коммуникативных проблемах подростков, связанных с недостаточным развитием их социального интеллекта (хотя при этом везде утверждается прогрессивное его развитие с дошкольного детства). Однако подобные умозаключения, основанные на наблюдениях и опросах взрослых, не подтверждаются имеющимися диагностическими данными. Например, в методическом руководстве Е. С. Михайловой приведены результаты обследования подростков из Иркутска и Киришей, полученные на основе использования теста социального интеллекта Гилфорда–Салливен (Михайлова, 1996, с. 47). Сравнение показателей социального интеллекта подростков с аналогичными показателями педагогов старших классов оказывается не в пользу опытных педагогов. Приведенные численные данные вполне наглядно свидетельствуют о том, что социальный интеллект подростков значительно выше, чем у учителей. К сожалению, Е. С. Михайлова никаких пояснений к таблицам с диагностическими данными не дает. Результаты диагностики приведены только как примеры использования теста.

В таблице 1.1 мы приводим данные, имеющиеся в Методическом пособии Е. С. Михайловой (Михайлова, 1996, с. 47), а в таблице 1.2 – результаты обследования подростков одной из гимназий Санкт-Петербурга, которое мы проводили в 1998 г. при апробировании теста Гилфорда–Салливен. Сравнение численных показателей однозначно свидетельствует о том, что подростки в 17 лет, обучающиеся в гимназии, превосходят в развитии социального интеллекта как взрослых педагогов, так и студентов педагогического вуза.

Таблица 1.1

Средние значения по отдельным субтестам
теста социального интеллекта Гилфорда–Салливен
(преподаватели лицеев, студенты и подростки)

Суб-тесты	Преподаватели лицеев, высшее образование, 88 чел., средний возраст – 44 года	Студенты педагогического университета, 124 чел., средний возраст – 19 лет	Подростки, Иркутск, 82 чел., 13–15 лет	Подростки, Кириши, 112 чел., 15–17 лет
I	7,28	8	10	8,9
II	7,83	8,47	7	7
III	8,47	8,85	8	7
IV	6,61	6,79	6	5

Таблица 1.2

Средние значения по отдельным субтестам теста социального интеллекта Гилфорда–Салливен (подростки, Санкт-Петербург)

Субтесты	Подростки, возраст – 15 лет, 53 чел.	Подростки, возраст – 17 лет, 41 чел.
I	10,75	11,25
II	8,11	8,65
III	9,26	10,15
IV	5,6	7,35

Однако мы не склонны делать выводы о ненадежности теста Гилфорда–Салливен, к чему пришли Д. В. Люсин и Н. Д. Михеева (Люсин, Михеева, 2004). Наши дальнейшие исследования показали высокую информативность и надежность данного теста при условии коррекции интерпретации и нормативов, которую мы произвели (о чем будет сказано ниже при описании методического комплекта). Далее мы покажем, что развитие социального интеллекта напрямую зависит от сформированности понятийного мышления, которое, в свою очередь, не подчиняется возрастным законам созревания, что доказал еще Л. С. Выготский, а определяется качеством образования. Именно поэтому социальный интеллект одаренных подростков может быть значительно выше, чем у студентов и взрослых.

Наши многолетние исследования входят в противоречие с часто встречающимися в литературе рассуждениями о неадаптивности, низком социальном интеллекте одаренных подростков. Нередко подобные выводы делаются не на основе исследования собственно интеллекта, а по косвенным характеристикам. Например, проведенное под руководством Д. В. Ушакова исследование одаренных подростков выявило высокие положительные корреляции их математических достижений (по участию в олимпиадах) со шкалой разработанного авторами исследования опросника, характеризующей состояние одиночества. На основании высоких баллов по шкале «одиночества» делаются не вполне корректные, как нам представляется, выводы о коммуникативных проблемах одаренных подростков и о недостатках их социального интеллекта, несмотря на то, что собственно социальный интеллект и наличие коммуникативных проблем никак в этом исследовании не измерялись. Тем не менее Д. В. Ушаков склонен считать, что одаренные дети неадаптивны и имеют проблемы в общении вследствие того, что вкладывают все силы в абстракт-

ную и отдаленную от жизни деятельность, уделяя слишком много времени академическим занятиям (Ушаков, 2004, с. 24). Наши исследования, напротив, свидетельствуют о высоком социальном интеллекте одаренных подростков, а также о том, что одаренные дети адаптивны и не имеют коммуникативных проблем (Ясюкова, Белавина, 2010; Ясюкова, 2010).

Мы еще в конце 1990-х годов при апробации теста Гилфорда–Салливен получили данные, свидетельствующие о высоком социальном интеллекте одаренных подростков. Также мы получили первые указания на связи социального интеллекта с другими интеллектуальными и личностными характеристиками. Были получены значимые корреляции показателей социального интеллекта, измеряемого тестом Гилфорда–Салливен, с академическим интеллектом (тест Амтхауэра), с показателями фрустрационного теста Розенцвейга и личностного опросника Кеттелла. На рисунке 1.1 показаны значимые корреляции контекстного понимания вербального сообщения (субтест III, тест Гилфорда–Салливен – СИ₃) с интуитивным компонентом понятийного мышления, способностью выделять суть, главное в описательном, неструктурированном материале или в процессе беседы (субтест II, тест Амтхауэра – А₂), а также с фактором М_с опросника Кеттелла (богатство внутреннего мира, развитость воображения, способность понимать метафорические выражения, переносный смысл). Также показана значимая корреляция способности прогнозировать развитие событий в социальной сфере и в процессе общения (субтест I, тест Гилфорда–Салливен – СИ₁) с показателем N-P теста Розенцвейга (установка на рациональное разрешение конфликтных ситуаций). Были выявлены значимые корреляции IV субтеста теста Гилфорда–Салливен (способность понимать вну-

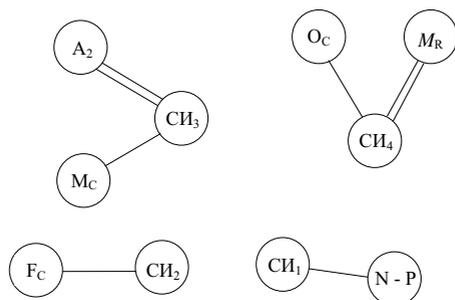


Рис. 1.1. Корреляции показателей теста Гилфорда–Салливен с показателями теста Амтхауэра, Кеттелла и Розенцвейга (обозначения в тексте)

тренний мир и мотивы поведения других людей – СИ₄) с показателем M_R теста Розенцвейга (склонность оправдывать, а не обвинять кого-либо в конфликте), а также с фактором O_C теста Кеттелла (т. е. наиболее тревожные подростки раньше и лучше начинают разбираться в мотивах поведения окружающих людей). На рисунке 1.1 также изображены взаимосвязи II субтеста теста Гилфорда–Салливен (понимание пантомимических сигналов, использование этого для установления и поддержания доверительных отношений – СИ₂) с фактором F_C опросника Кеттелла (оптимизм, беспечность, стремление к веселому времяпрепровождению).

В таблице 1.3 показаны особенности социального интеллекта в различных подростковых группах (учащиеся 9-х классов, возраст – 15 лет). Высоко достоверны различия социального интеллекта учащихся дружного и конфликтного классов по таким показателям, как чтение пантомимики, необходимое для установления доверительных отношений (субтест II, $p = 0,05$), понимание речевого сообщения в контексте ситуации, необходимое для взаимопонимания в процессе беседы (субтест III, $p = 0,01$). В дружном классе эти показатели достоверно выше, чем в конфликтном классе. Девушки достоверно лучше умеют читать пантомимические сигналы по сравнению с юношами (субтест II, $p = 0,05$). В качестве тенденции можно отметить, что тревожные подростки несколько лучше умеют понимать мотивы поведения других людей (субтест IV).

Именно полученные нами в конце 1990-х годов эти и подобные результаты, характеризующие взаимосвязи социального интел-

Таблица 1.3

Особенности социального интеллекта (тест Гилфорда–Салливен) в различных подростковых группах

Группы	Суб-тест I	Суб-тест II	Суб-тест III	Суб-тест IV	Общий балл	Количество чел.
Вся выборка	10,75	8,11	9,26	5,6	33,74	53
Дружный класс	11,04	8,63	10,04	5,81	35,52	27
Конфликтный класс	10,46	7,58	8,46	5,35	31,88	26
Юноши	10,78	7,33	9,22	5,67	33	18
Девушки	10,74	8,51	9,29	5,57	34,66	35
Тревожные	11,29	8,35	9,29	6,35	35,39	17

лекта с другими интеллектуальными и личностными показателями, во многом определили направление наших дальнейших исследований.

Заключение

Обобщая информацию по методам оценки социальной компетентности детей, можно заключить, что к настоящему времени психологи обладают обширным и разнообразным диагностическим инструментарием, позволяющим изучать различные аспекты этого психологического конструкта. Многообразие диагностических методов частично объясняется отсутствием в современной психологической науке общепринятого определения понятия «социальная компетентность» и сложностью самого конструкта.

Представляется важным отметить, что существующие сегодня методы и методики не универсальны и что ни один из современных методов диагностики в отдельности не может быть использован для всестороннего изучения такой сложной структуры, которую представляет собой социальная компетентность ребенка. Кроме того, каждый метод имеет свои сильные и слабые стороны, и это необходимо учитывать при планировании и осуществлении диагностических процедур. Выбор методов зависит от возраста ребенка, от конкретной проблемы, которую предстоит решить, от условий, в которых может быть произведена диагностика, от доступных психологу источников информации о ребенке.

На практике имеющиеся в распоряжении диагностов инструменты используются не изолированно, а одновременно, поскольку только в этом случае возможна комплексная оценка социальной компетентности ребенка. Еще в 1993 г. Меррелл рекомендовал для получения всесторонней, объективной картины по возможности сочетать систематическое прямое наблюдение поведения ребенка в различной обстановке, шкалы оценки наблюдения, заполняемые несколькими учителями и родителями ребенка, интервью с самим ребенком, его учителем и родителями, а также опросники-самоотчеты (Merrell, 1993).

В настоящее время специалисты продолжают активно работать над совершенствованием существующего психодиагностического инструментария, предназначенного для изучения социальной компетентности детей, а также пытаются найти новые, более совершенные методы, позволяющие прогнозировать успешность ребенка в социальных взаимодействиях и выявлять причины возникающих у него трудностей.

Несмотря на то, что проблеме изучения социальной компетентности детей и подростков в современной психологии уделяется достаточное внимание, нельзя сказать, что проведенные многочисленные исследования способствуют формированию целостных теоретических представлений о данном конструкте. К сожалению, часто результаты трудно сопоставимы, противоречивы, а обобщающие выводы спорны или тривиальны. Как нам представляется, такая ситуация в сфере изучения социальной компетентности детей и подростков могла сложиться в силу следующих причин.

1. Определенные трудности еще на этапе планирования исследования вызывает отсутствие на сегодняшний день единого, общепринятого определения такого психологического понятия, как «социальная компетентность». Ведь именно представление о составляющих ее компонентах определяет и выбор методического инструментария эмпирического исследования, и саму постановку эксперимента.
2. Даже сами исследователи признают, что используемый ими психодиагностический инструментарий, предназначенный для изучения социальной компетентности детей и подростков, пока несовершенен и что ведется поиск новых методов, позволяющих прогнозировать успешность ребенка в социальных взаимодействиях и выявлять причины возникающих у него трудностей.
3. Имеющиеся исследования полностью фокусируются на изучаемом конструкте: рассматриваются особенности проявления социальной компетентности детей в разнообразных коммуникативных ситуациях на различных этапах возрастного созревания. Нет даже попыток расширить рамки исследования, выйти за границы изучения собственно социальной компетентности, к изучению целостного развития личности ребенка, где социальная компетентность формируется (или не может формироваться) как одна из составляющих конкретного типа развития личности.
4. До сих пор нет лонгитюдных исследований, основанных на комплексной психологической диагностике развития личности ребенка, где становление социальной компетентности изучалось бы как один из аспектов этого целостного личностного развития. Если не изучается развитие личности в целом, то невозможно понять и закономерности формирования социальной компетентности, выделить факторы, позитивно и негативно влияющие на ее развитие, на формирование и функционирование различных ее компонентов.

Понятие социального интеллекта и методы его исследования

Все вышесказанное относится к проблемам изучения социального интеллекта как познавательного компонента социальной компетентности. Проблемы начинаются с конкретизации представлений о структуре интеллекта и закономерностях его развития, методах исследования. Нельзя сказать, что в этих вопросах имеется единство научных представлений. Далее встает вопрос о месте социального интеллекта в его общей структуре, о роли различных интеллектуальных операций в становлении собственно социальных его компонентов, а также о взаимосвязях интеллектуального и целостного личностного развития. Психологи еще недостаточно осознали, что неоднозначные, а часто и противоречивые результаты исследований социального интеллекта определяются именно тем, что в различных личностных и интеллектуальных структурах формирование его компонентов может происходить различными темпами, может даже блокироваться и подавляться. Необходимы лонгитюдные исследования, основанные на комплексной психологической диагностике развития интеллекта и личности ребенка, где становление социального интеллекта изучалось бы как один из аспектов этого целостного интеллектуального и личностного развития.

В данной работе излагаются результаты наших исследований, посвященных становлению социального интеллекта в детском и подростковом возрасте. В отличие от абсолютного большинства работ наши исследования основаны на комплексной психологической диагностике, таким образом, социальный интеллект изучался нами как один из аспектов целостного интеллектуального и личностного развития ребенка. Кроме того, мы проводили как срезовые, так и лонгитюдные исследования, позволившие четко проследить и выявить закономерности интеллектуальных и личностных изменений, происходящих в младшем школьном и начальном подростковом возрасте, а также выделить закономерные возрастные этапы становления отдельных аспектов социальной компетентности и социального интеллекта. Важно отметить, что при проведении всех исследований использовался единый методический комплект, который позволяет получить представление о комплексе интеллектуальных, личностных и нейродинамических характеристик детей, отслеживать их динамику. Ниже приводятся методики с описанием измеряемых с их помощью показателей.

2

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКТА

Для проведения исследований использовались I, II и III части диагностического комплекта, разработанные Л. А. Ясюковой, имеющие гриф «Госстандарт России» и выпускаемые ГП «Иматон» (Ясюкова, 2005а, б, 2014, 2015). В комплект входят как авторские методики, так и адаптированные и модифицированные стандартные зарубежные тесты. Все показатели, исследуемые с помощью данных методик, имеют количественную оценку. Разработке диагностических комплектов предшествовали многолетние эмпирические исследования, которые проводились Л. А. Ясюковой с конца 1980-х годов. В этих исследованиях адаптировались и модифицировались стандартные тесты, разрабатывались и апробировались авторские методики, уточнялись интерпретации измеряемых показателей, разрабатывались нормативы. Итоговые результаты описаны в соответствующих методических пособиях (Ясюкова, 2005а, 2005б, 2014, 2015).

Для изучения социального интеллекта и социальной компетентности использовались следующие методики:

1. Тест социального интеллекта Гилфорда–Салливен (Ясюкова, 2005б);
2. Фрустрационный тест Розенцвейга: для 1–6 классов – детский вариант, для 7–11-х классов – взрослый вариант (Ясюкова, 2001);
3. Тест социальных установок, социальной перцепции и самооценки Фидлера–Ясюковой (Ясюкова, 2005а);
4. Тест толерантности для подростков Ясюковой (Ясюкова, 2008);
5. Тест социальной компетентности для младших школьников Белавиной (Белавина, 2012).

Для изучения академического интеллекта и общих интеллектуальных способностей использовались:

1. Прогрессивные матрицы Равена в адаптации Ясюковой (Ясюкова, 2005а, 2014, 2015);

Характеристика диагностического комплекта

2. Модифицированный Ясюковой тест структуры интеллекта Амтхауэра: в двух вариантах: для 7–11-х классов и для 3–6-х классов (Ясюкова, 2005а, 2007, 2014);
3. Тест структуры интеллекта дошкольника-младшего школьника Ясюковой (Ясюкова, 2015).

Для изучения собственно личностных особенностей использовались:

1. Личностный опросник для учащихся 7–11-х классов, разработанный Ясюковой на основе формы «А» взрослого опросника Кеттелла (Ясюкова, 2005а);
2. Личностный опросник для учащихся 3–6-х классов, разработанный Ясюковой на основе детского опросника Кеттелла (Ясюкова, 2014);
3. Тест тревожности Тэммл–Дорки–Амен для учащихся 1–2-х классов (Ясюкова, 2015);
4. Тест иерархии жизненных ценностей Ясюковой (Ясюкова, 2010);
5. Тест правового и гражданского сознания Ясюковой (Ясюкова, 2005б, 2008).

Для изучения нейродинамических особенностей использовались:

1. Тест Тулуз-Пьерона, модифицированный Ясюковой (Ясюкова, 2005а, 2012, 2014, 2015);
2. Графический тест Бендер (Ясюкова, 2015).

Характеристика измеряемых методиками показателей

Многолетний опыт применения *теста социального интеллекта Гилфорда–Салливен* в комплексе с другими методиками позволил нам внести существенные изменения в описания исследуемых показателей, по сравнению с теми, которые приведены в методическом пособии Е. С. Михайловой, и разработать собственные нормативы (Ясюкова, 2005б, с. 34–37). С помощью данного теста можно получить надежную информацию о следующих компонентах социального интеллекта:

I субтест (СИ₁): способность прогнозировать поведение окружающих людей и развитие событий в социальной сфере, принимать решения с учетом этих прогнозов, адекватно встраиваться в процесс развития событий, не создавая конфликтных ситуаций (принятие решений опирается на анализ конкретных ситуаций и на обобщенные знания типичных паттернов поведения людей ближайшего окружения);

II субтест (СИ₂): понимание пантомимических сигналов и его использование для установления и поддержания доверительных отношений, оптимизации процесса коммуникации;

III субтест (СИ₃): контекстное понимание вербального сообщения («понимание с полуслова»), способность находить взаимопонимание с широким кругом людей (представителями различных культур), понимание образных и сленговых выражений, чувство юмора;

IV субтест (СИ₄): понимание внутреннего мира и мотивов поведения других людей, способность манипулировать людьми для достижения собственных целей;

СИ₀ – общий балл по тесту социального интеллекта.

Как видно из приведенных интерпретаций, данный тест дает представление именно о социальном интеллекте, использование которого позволяет ребенку управлять коммуникативным процессом для его оптимизации и достижения собственных целей. На основе теста мы можем оценить такие аспекты социального интеллекта ребенка, как в адекватность понимания речевых высказываний, эмоционального состояния, внутренних побуждений других людей, способность правильно интерпретировать их поведение, что позволяет достигать эффективности в установлении взаимопонимания, доверительных, бесконфликтных взаимоотношений как в непосредственном общении, так и в долгосрочной перспективе.

Фрустрационный тест Розенцвейга дает представление о поведении ребенка в стрессовых, конфликтных ситуациях, возникающих в процессе общения, о возможностях адаптации в новых социальных условиях. Тест позволяет охарактеризовать не только социальную компетентность ребенка, но и дает сведения и о его социальном интеллекте, способности проанализировать конфликтную ситуацию и найти способ для конструктивного ее разрешения. Пояснения к стандартно используемым символьным обозначениям в тесте Розенцвейга:

E_R – характеризует степень эмоциональной экспрессивности и внешней активности человека, когда он неожиданно оказывается в конфликтной ситуации;

I_R – характеризует установку на анализ причин, приведших к конфликту, чувство вины, которое человек испытывает, и ответственность, которую он на себя возлагает, за то, что попал в конфликтную ситуацию;

Характеристика диагностического комплекта

- M_R – характеризует, насколько адекватно человек оценивает возникшие неприятности и внимание, которое он им уделяет;
- O-D – характеризует степень ригидности (застывания) человека в стрессовых, конфликтных ситуациях;
- E-D – характеризует такое свойство личности, как сила–слабость Я, позволяет оценить общую стрессоустойчивость индивида;
- N-P – характеризует установку человека на конструктивный анализ ситуации и рациональное разрешение возникающих проблем, на поиск рационального выхода из конфликта;
- E_R' – эмоционально негативная реакция на возникшую конфликтную ситуацию;
- I_R' – эмоционально положительная реакция на конфликтную ситуацию;
- M_R' – конфликтность ситуации не замечается или игнорируется;
- E_R – враждебность, агрессия, порицание в конфликтной ситуации направлены на окружающих людей, человек старается найти причину конфликта в действиях других людей;
- I_R – порицание, критика в конфликтной ситуации направлены на самого себя, человек критически анализирует свои действия, пытается выявить собственные ошибки, приведшие к конфликту;
- M_R – осуждение кого-либо избегается, никто не виноват в том, что случилось;
- e_R – обращение за помощью, использование окружающих людей для выхода из конфликта;
- i_R – человек сам находит решение возникшей проблемы, берется разрешить конфликтную ситуацию;
- m_R – ожидается, что конфликт постепенно сам собой разрешится или его можно погасить в процессе обсуждения с другими, в результате взаимных усилий и уступок;
- GCR – характеризует способность человека к социальной адаптации (способность поступать, действовать «как все», наличие паттернов стандартного поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях).

Тест Фидлера–Ясюковой дает представление об отношении подростка к окружающим его людям, складываются ли у него дружеские отношения, может ли он конструктивно общаться не только с теми, кто ему нравится, но и с теми, кто ему не нравится, разбирается ли он в людях вообще и насколько адекватна его собственная самооценка. По результатам тестирования можно получить представление как о социальной компетентности подростка (по харак-

теру его установок и взаимоотношению с окружающими людьми), так и о его социальном интеллекте (по его умению разбираться в людях, адекватно оценивать собственные деловые и личные качества).

Условные обозначения

MPC_D – отношение к деловым качествам друзей и близких людей;

MPC_L – отношение к личным качествам друзей и близких людей;

MPC_O – отношение к друзьям и близким людям в целом.

Показатели MPC выявляют характер отношений к близким людям: доброжелательность–скепсис–негативизм.

LPC_D – отношение к деловым качествам людей, которые не нравятся;

LPC_L – отношение к личностным качествам людей, которые не нравятся;

LPC_O – отношение в целом к людям, которые не нравятся.

Показатели LPC выявляют характер отношений к людям, которые не нравятся: конструктивное общение–равнодушие–негативизм.

CO_D – оценка своих деловых качеств (завышенная–адекватная–заниженная);

CO_L – оценка своих личных качеств (завышенная–адекватная–заниженная);

CO_O – общий уровень самооценки.

ASO_D – умение разбираться в деловых качествах людей или субъективность, категоричность суждений;

ASO_L – умение разбираться в личных качествах людей или субъективизм, категоричность, несправедливость суждений о людях;

ASO_O – умение разбираться в людях, адекватно оценивать их качества или субъективизм, категоричность, несправедливость суждений о людях;

P_D – самокритичность в оценке своих деловых качеств;

P_L – самокритичность в оценке своих личных качеств;

P_O – наличие или отсутствие самокритичности.

Тест толерантности Ясюковой позволяет выяснить, как подросток будет вести себя в поликультурной среде, в более широком социальном окружении, выходящем за рамки семьи, учебного класса, дружеской компании (т. е. вне привычного окружения). Характеристики исследуемых показателей и установок:

T_1 – широта взглядов – культурная ограниченность;

Характеристика диагностического комплекта

T_2 – уважение чужих взглядов, доверие – предубеждение, подозрительность по отношению к людям, имеющим иные взгляды, расходящиеся с представлениями подростка;

T_3 – терпимость, доброжелательность по отношению к представителям других культур – агрессивность, мстительность;

T_4 – эмпатия, сочувствие «чужим людям» – черствость, равнодушие;

T_5 – самоконтроль эмоций – ситуативная раздражительность;

T_0 – общий уровень толерантности.

Тест социальной компетентности Белавиной позволяет получить представление о коммуникативных установках и поведении детей 7–10 лет в различных ситуациях общения.

Методика позволяет изучить особенности общения младшего школьника с окружающими и диагностировать сформированность следующих социальных установок:

Ф. А. – отношение ребенка к физической агрессии;

В. У. – отношение ребенка к вербальному унижению;

С. И. – отношение ребенка к социальной изоляции некоторых членов коллектива;

К. А. – общий уровень агрессии ребенка в коммуникации.

Прогрессивные матрицы Равена характеризуют развитие операций зрительно-графического мышления (в модификации Ясюковой).

Матрицы А (RA) – линейный компонент зрительно-графического мышления, восприятие, понимание и использование простейших схематических рисунков;

Матрицы В (RB) – структурное зрительно-графическое мышление, понимание (видение) простейших зрительно представленных закономерностей (повторяемости, интервалов, симметрии, аналогий);

Матрицы С (RC) – динамическое зрительно-графическое мышление, восприятие и понимание динамики, закономерностей развития, понимание закономерностей, выраженных с помощью таблиц, функциональных зависимостей (на координатных осях);

Матрицы D (RD) – комбинаторное зрительно-графическое мышление, способность подбором и перебором вариантов решать различные задачи, видеть различные способы решения задач;

Матрицы E (RE) – абстрактное зрительно-графическое мышление, способность использовать алгебраические, формальные операции мышления для визуального решения графически представленных задач;

R_0 – общий, суммарный балл по матрицам Равена.

Тест структуры интеллекта Амтхауэра (в модификации Ясюковой) дает представление об уровне развития следующих интеллектуальных операций:

- I субтест (A_1): практический интеллект, общая осведомленность;
 - II субтест (A_2): интуитивный компонент понятийного мышления, умение выделять существенное, главное в описательной, неструктурированной информации при чтении или в процессе беседы, основа гуманитарного интеллекта;
 - III субтест (A_3): логический компонент понятийного мышления, умение видеть причинно-следственные связи, объективные закономерности, систему доказательств, чувствительность к противоречиям, характеризует общую способность к обучению, основа естественно-научного интеллекта и начальных математических способностей;
 - IV субтест (A_4): понятийная категоризация, способность к научному обобщению, систематизации информации, построению научной картины мира, основа структурно-лингвистических способностей;
 - V субтест (A_5): математическая интуиция, способность к автоматическому использованию стандартных математических алгоритмов, основа математических способностей;
 - VI субтест (A_6): абстрактное, формально-логическое мышление, основа способностей к алгебре, высшей математике;
 - VII субтест (A_7): образный синтез, способность к целостному восприятию и образному обобщению информации, компонент практического интеллекта;
 - VIII субтест (A_8): пространственный анализ, умение видеть пространственные закономерности организации искусственной среды, способность к геометрии, основа интеллекта инженера-конструктора, архитектора, дизайнера;
 - XI субтест (A_9): оперативная логическая память, способность запоминать значительные объемы информации, используя понятийное структурирование, логическую систематизацию информации (планы, схемы, конспекты);
- A_0 – общий, суммарный балл по тесту Амтхауэра.

Тест структуры интеллекта дошкольника, младшего школьника (Ясюковой) позволяет выявить начальные стадии развития операций понятийного и абстрактного мышления в различных модальностях, а также особенности речевой и зрительной памяти.

Характеристика диагностического комплекта

- A_2 – зачатки интуитивного понятийного мышления, наличие установки на выделение существенного, главного в отличие от второстепенного, изменчивого;
- A_3 – зачатки логического понятийного мышления, способность понимать доказательства, причинно-следственные связи, мыслить по аналогии;
- Р. М. – зачатки понятийности в речевом мышлении;
- О. М. – зачатки понятийности в образном мышлении;
- A_6 – зачатки абстрактного мышления, способность выделять формальные количественные, интервальные, функциональные связи;
- П. Р. – словесная, речевая (слуховая) память;
- П. О. – образная (зрительная) память;
- Р. Р. – речевое развитие, умение произвольно пользоваться речью как инструментом.

Личностный опросник (для учащихся 7–11-х классов), разработанный Ясюковой на основе формы «А» взрослого опросника Кеттелла.

Условные обозначения

- A_c – высокая (низкая) потребность в неформальном, индивидуальном межличностном общении с окружающими людьми;
- S_c – уравновешенность–эмоциональная реактивность;
- E_c – самостоятельность (несамостоятельность) в принятии решений;
- F_c – беспечность, оптимизм–настороженность, рассудительность;
- G_c – высокая (слабая) исполнительность;
- H_c – социальная смелость, коммуникативная активность–робость, застенчивость;
- I_c – эстетическая чувствительность, интуитивность–рационализм;
- L_c – высокое–слабое честолюбие;
- M_c – мечтательность–прагматизм;
- N_c – дипломатичность–естественность, прямолинейность в общении;
- O_c – тревожность–самоуспокоенность;
- Q_1 – радикализм–консерватизм;
- Q_2 – неконформизм–конформизм;
- Q_3 – организованность, волевой самоконтроль–импульсивность поведения;
- Q_4 – мотивация, заинтересованность в деятельности–лень;
- Q_5 – психологическая защита, завышенная самооценка–самокритичность.

Тест иерархии жизненных ценностей (Ясюковой) позволяет выявить наиболее предпочитаемые подростком жизненные ценности, а так-

Глава 2

же наименее для него значимые, которые подросток не воспринимает в качестве ценностей. Объединение ценностей в группы позволяет выстроить общую иерархию системы жизненных ценностей подростка.

Условные обозначения

ЖЦ-1 – прагматические (здравый смысл, материальная обеспеченность, карьера и пр.);

ЖЦ-2 – эгоистические (свобода, развлечения, умение использовать случай и пр.);

ЖЦ-3 – социально-культурные (образованность, воспитанность, альтруизм и пр.);

ЖЦ-4 – базовые человеческие (семья, здоровье, друзья, любовь и пр.);

ЖЦ-5 – духовно-интеллектуальные (познание, творчество, эстетическое развитие, реализация способностей и пр.);

ЖЦ-6 – морально-волевые (честность, принципиальность, чувство долга, самоконтроль, дисциплина и пр.).

Тест правового и гражданского сознания (Ясюковой) дает представление о гражданской зрелости подростка, о наличии у него ориентации на правовые нормы регуляции общения и деятельности или об ориентации на субъективные, эмоциональные, групповые установки.

Условные обозначения

П_б – правовое сознание в бытовой сфере;

П_д – правовое сознание в деловых отношениях;

П_г – гражданское сознание;

П_з – правовые знания;

П_о – общий уровень правового сознания.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Закономерности развития интеллекта в онтогенезе – область психологии, которая постоянно находится в зоне внимания исследователей, но экспериментально изучаются в основном ранние этапы (от рождения до поступления ребенка в школу), значительно меньше работ, посвященных исследованию динамики когнитивных процессов подростков и взрослых людей. Резкое уменьшение числа исследований связано с тем, что практически невозможно отделить имманентные законы развития когнитивных процессов от влияния, которое уже оказало и оказывает воспитание в семье и обучение в школе. Исключение в отечественной психологии составляют работы Б. Г. Ананьева и его учеников, которые игнорировали эту проблему и считали, что исследуют общие возрастные законы созревания и инволюции когнитивных процессов.

Представители московской школы советской психологии (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), учитывая данную проблему, предложили и использовали альтернативный подход. Они намеренно исследовали закономерно проявляющиеся зависимости интеллектуального развития от методов воспитания и обучения, характера учебных программ, особенностей ведущей деятельности. Своими работами они доказали, что обучение надо рассматривать не как элемент внешней среды наряду с достатком, количеством детей в семье, общими условиями жизни и т. п., а как особый фактор, полностью определяющий характер интеллектуального развития детей. Тем не менее современные психологи, как и ученые середины прошлого века, пытаются исследовать имманентные закономерности интеллектуального развития, независимые от искажающих воздействий социального контекста: культурной среды, круга общения, а также методов обучения и воспитания.

Анализ используемых психологами методик показывает, что попытки исследовать интеллектуальные операции «в чистом виде»,

абстрагируясь от обучения, не реализуемы. Ярким примером этого являются «культурно свободные» тесты. Например, для того чтобы ребенок мог выполнить наиболее «культурно свободный» из используемых в психологии для исследования интеллекта графический тест Л. Бендер, предварительно необходимо научить его держать карандаш, рисовать и считать. Без этих элементарных навыков, приобретаемых за счет обучения, тест не выполнить. Явное и неявное обучение всегда имеет место, как прекрасно показали идеологи концепции социального научения (Н. И. Миллер, Дж. Доллард, А. Бандура). На всем протяжении жизни человека во многом именно обучение определяет его возможности адаптации и успешной деятельности. Логичнее, как предлагал Л. С. Выготский, исследовать роль обучения в качестве ведущего фактора формирования мышления человека, для того чтобы оптимизировать, а не пытаться исключить его влияние на психическое развитие. Ведь даже ярые приверженцы генетических концепций интеллекта согласны с тем, что наследственность не прямо, а опосредствованно, в зависимости от особенностей воспитания, обучения, общих условий жизни индивида, проявляется в особенностях его когнитивной деятельности.

Наши исследования базируются на теоретическом подходе, разработанном Л. С. Выготским и московской школой советской психологии. Становление социального интеллекта ребенка мы анализируем в русле его общего развития, во многом определяемого школьным обучением. Свои лонгитюдные исследования социального интеллекта мы начали с работы с одаренными подростками, так как именно в данной области результаты нашей многолетней практики вступали в существенное противоречие со сложившимся в психологии мнением о том, что одаренные дезадаптивны.

Подростковый возраст всегда привлекал особое внимание психологов по причине его исключительной значимости в становлении личности. В этом возрасте происходят наиболее резкие изменения внутреннего мира ребенка, знаменующие его переход из детства во взрослость. Сам переходный период характеризуется неустойчивостью личностных образований. Происходит ломка детских поведенческих стереотипов, возникают новые жизненные установки, многие из которых могут бесследно исчезнуть по завершении подросткового кризиса. В возрастной психологии представлен достаточно богатый эмпирический материал, характеризующий различные аспекты поведения детей в этот период, но отсутствуют систематические исследования, в которых были бы отражены закономерности психологических изменений, составляющих особенности данного

возраста. На важную роль интеллекта в становлении личности молодого человека указывал еще Л. С. Выготский, высказав гипотезу о возникновении особых отношений между аффективным и умственным развитием, но до сих пор это положение остается недостаточно конкретизированным. Выводы, полученные различными исследователями, нередко противоречивы и сводятся к тому, что интеллектуальная одаренность в той или иной степени препятствует полноценному эмоционально-коммуникативному развитию подростков. Результаты нашей многолетней работы с одаренными детьми не подтверждали данных представлений. Для изучения действительных взаимосвязей интеллектуального и эмоционально-коммуникативного развития подростков нами была проведена серия эмпирических исследований. Наше первое лонгитюдное исследование социального интеллекта было начато в 2005 г.

Основное наше предположение состояло в том, что интенсивное и гармоничное развитие академического интеллекта положительно сказывается как на становлении социального интеллекта, так и на общем эмоционально-коммуникативном развитии подростков.

3.1. Лонгитюдные исследования развития социального интеллекта одаренных подростков

На протяжении 5 лет мы изучали интеллектуальное и личностное развитие одних и тех же подростков – учащихся математического лицея (четырёх классов одной параллели) и лингвистической гимназии (трех классов одной параллели) Санкт-Петербурга. Комплексные психологические обследования подростков проводились в 7-м, 9-м и 11-м классах (возраст – 13, 15, и 17 лет). Использовались тесты: структуры интеллекта Амтхауэра (в адаптации Ясюковой), социального интеллекта Гилфорда–Салливен (в адаптации Ясюковой), социальной перцепции Фидлера–Ясюковой, личностный опросник Кеттелла (в переработке Ясюковой). На первом этапе исследования, т. е. в 7-м классе в математическом лицее было обследовано 92 подростка, а в лингвистической гимназии – 67. В зависимости от уровня и типа интеллекта, с которым они вступили в подростковый возраст (7-й класс), были выявлены два варианта личностного развития. Если у подростков было полноценно сформировано понятийное мышление, то в дальнейшем наблюдалось успешное становление базовых для выбранной специализации обучения когнитивных операций, интенсивное интеллектуальное и гармоничное личностное развитие. В противном случае происходило торможение

ние интеллектуального и искажение личностного развития, наблюдалась дестабилизация эмоционального состояния и формирование негативных коммуникативных установок. У 22 учащихся гимназии и 32 учащихся лицей не развились необходимые способности, и они не смогли продолжить обучение в 10–11-х классах.

В таблице 3.1 приведены сравнительные данные тестирования 7-классников, которые смогли (I группа) и не смогли (выбыли после 9-го класса, II группа) окончить лингвистическую гимназию или математический лицей. На уровне 7-го класса нет достоверных различий между этими двумя группами учащихся в общей осведомленности (A_1) и качестве оперативной памяти (A_9), уровне математических навыков (A_5) и формально-логического мышления (A_6), способности к образному синтезу (A_7) и пространственному анализу (A_8). Данные две группы достоверно различаются только в уровне развития трех компонентов понятийного мышления, таких как способность видеть существенное, главное в изучаемом материале (A_2 или интуитивный компонент), выделять объективные причинно-следственные зависимости (A_3 или логический компонент), обобщать и систематизировать получаемые знания в соответствии с логикой науки (A_4 или понятийная категоризация). Причем именно понятийное мышление учащихся I группы оказалось развито несколько выше средних нормативных требований, в то время как остальные интеллектуальные операции имеют средний уровень развития.

Интересна сравнительная динамика показателей мышления учащихся этих двух групп. Если в I группе учащихся, которые успешно закончили обучение в гимназии и лицее (см. таблицу 3.3), с 7-го по 9-й класс наблюдается прогрессивная динамика практически по всем показателям теста Амтхауэра (особенно в области логического анализа A_3 и научной систематизации A_4), то этого нельзя сказать об учащихся II группы, о тех, кто не смог продолжить обучение в 10–11-х классах гимназии и лицей. У учащихся II группы (см. таблицу 3.1) достоверно вырос показатель образного синтеза (A_7 , различие = 1,5) и очень незначительно – общей осведомленности (A_1), пространственного мышления (A_8) и оперативной памяти (A_9). Напротив, наблюдается тенденция к снижению способности к логическому анализу (A_3) и логическому обобщению, систематизации (A_4) информации. Как видно, у данных учащихся оказалось невозможным формирование полноценного понятийного мышления, и развитие интеллекта пошло по образному варианту, где ведущими операциями мышления являются образный синтез (некое эмоционально-картиночное обобщение), наглядный анализ и простое

Таблица 3.1

Сравнительные данные интеллектуальных показателей учащихся 7-х и 9-х классов (тест Амтхауэра), не попавших в 10-й класс (II группа) в сравнении с нормативными требованиями и данными учащихся, успешно окончивших лицей и гимназию (I группа)

Группы	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₀
нормы 7-е классы	5–8	6–8	4–7	4–7	6–8	5–8	6–9	6–9	10–13	52–77
7-е классы I группы	7,72	9,03	7,25	7,47	6,00	6,73	7,55	8,08	14,38	74,27
7-е классы II группы	6,90	7,03	4,90	4,81	4,22	4,22	6,56	7,63	11,38	57,65
различия	0,82	2,00*	2,35**	2,66**	1,78	2,51	0,99	0,45	3,00	16,62**
9-е классы нормы	6–9	7–10	6–9	6–9	7–9	7–10	6–9	6–9	13–15	64–89
9-е классы I группы	8,79	10,85	8,21	8,87	8,40	10,43	8,30	10,95	17,11	92,02
9 классы II группы	7,44	7,27	4,50	4,44	3,83	4,87	8,06	9,06	13,94	63,33
различия	1,35*	3,58**	3,71**	4,43**	4,57**	5,56**	0,24	1,89*	3,17*	28,69**

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены значения, по которым различия между I и II группами статистически высоко достоверны (по критерию Стьюдента). * – p = 0,05 ** – p = 0,01.

заучивание. На основе подобного образного интеллекта изучение наук и формирование научного мышления невозможно.

Мы попытались определить временной интервал, оптимальный для проведения диагностики учащихся. В таблице 3.2 представлена динамика интеллектуальных показателей подростков (92 чел.), которую можно наблюдать в течение учебного года (с октября по май месяц). Тестировались одни и те же подростки, обучающиеся в математическом лицее. Выявленные на основании теста Амтхауэра различия не достигают уровня достоверности, следовательно, временной период одного учебного года может быть недостаточным для того, чтобы произошли устойчивые значимые изменения в характере интеллектуальных операций учащихся.

В таблице 3.3 приведены результаты тестирования одних и тех же учащихся в 7-м, 9-м и 11-м классах, т. е. с интервалом в два года. Использовались данные только тех учащихся, которые прошли весь

Таблица 3.2

Динамика интеллектуального развития учащихся математического лицея (тест Амтхауэра) за период обучения 9-м классе с октября по май месяц (2006–2007 гг.)

Время обследования	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₀
Октябрь	8,73	10,35	7,85	8,35	7,80	10,02	8,58	10,65	17,13	89,63
Май	8,79	10,85	8,21	8,87	8,40	10,43	8,30	10,95	17,11	92,02
Динамика	0,06	0,50	0,36	0,52	0,60	0,32	-0,28	0,30	-0,02	2,39

путь от 7-го по 11-й класс (математический лицей – 60 чел., лингвистическая гимназия – 45 чел.).

Анализируя данные лонгитюдного исследования (таблица 3.3), можно сделать вывод о фронтальном интеллектуальном развитии подростков за период обучения с 7-го по 11-й класс. Высоко достоверны различия в уровне всех интеллектуальных операций, измеренных у одних и тех же учащихся с помощью теста Амтхауэра в 7-м и 11-м классах. (Для оценки достоверности различий использовался *t* критерий Стьюдента.)

По данным, представленным в таблице 3.3, можно выявить объективные закономерности, которым подчиняется интеллектуальное развитие учащихся в процессе их обучения в лицее и гимназии, учитывая, что в лицее углубленные программы по предметам физико-математического цикла, а гимназии – в основном по гуманитарным дисциплинам и иностранным языкам. Динамика количественных значений отчетливо показывает общие закономерности интеллектуального развития подростков. На протяжении всех лет обучения наблюдается интенсивное развитие тех интеллектуальных операций, которые требуются для освоения углубленной лицейской программы и работой по этой программе стимулируются: математическая интуиция и формально-логическое, абстрактное мышление (A₅ и A₆). Они обеспечивают освоение приемов, необходимых для проведения стандартных математических расчетов. Постепенное усложнение программы стимулирует и прогрессивное развитие необходимых для ее освоения математических навыков (с 7-го по 9-й класс *t* = 3,487 и с 9-го по 11-й класс *t* = 3,248) и формально-логического мышления (с 7-го по 9-й класс *t* = 3,248 и с 9-го по 11-й класс *t* = 2,764). С 7-го по 9-й класс происходит скачок в раз-

Таблица 3.3

Интеллектуальные показатели учащихся гуманитарной гимназии и математического лицея в 7-х, 9-х и 11-х классах (тест Амтхауэра, лонгитюдное исследование 2004–2009 гг.)

Группы	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₀
7-е классы	7,72	9,03	7,25	7,47	6,00	6,73	7,55	8,08	14,38	74,27
9-е классы	8,73	10,35	7,85	8,35	7,80	10,02	8,58	10,65	17,13	89,63
7–9-е классы	1,02*	1,31*	0,60	0,88	1,80*	3,29**	1,03	2,57*	2,75*	15,36**
9-е классы	8,79	10,85	8,21	8,87	8,40	10,43	8,30	10,95	17,11	92,02
11-е классы	9,47	11,68	9,98	9,61	10,77	12,94	10,26	12,40	17,96	105,10
9–11-е классы	0,68	0,83	1,77*	0,74	2,37**	2,51*	1,96*	1,45	0,85	13,08*
7-е классы	7,72	9,03	7,25	7,47	6,00	6,73	7,55	8,08	14,38	74,27
11-е классы	9,47	11,68	9,98	9,61	10,77	12,94	10,26	12,40	17,96	105,10
7–11-е классы	1,75*	2,65**	2,73**	2,14*	4,77**	6,21**	2,71*	4,32**	3,58**	30,83***

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены значения, по которым различия между показателями мышления учащихся в 7-м, 9-м и 11-м классах статистически высоко достоверны (по критерию Стьюдента). * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

витии пространственного мышления, необходимого для построения чертежей и решения геометрических задач ($A_8 t = 4,394$).

Углубленная гуманитарная лингвистическая программа к 9-му классу стимулирует у учащихся развитие интуитивного компонента понятийного мышления, умение выделять существенное, главное в описательном, неструктурированном материале ($A_2 t = 2,694$), логической памяти ($A_9 t = 4,325$), расширяет их кругозор и общую осведомленность ($A_1 t = 2,430$). За время обучения в 10–11-х классах развивается способность к выделению объективных научных закономерностей, построению логических доказательств ($A_3 t = 2,830$), образному синтезу полученных знаний ($A_7 t = 3,194$). И только к 11-му классу в течение 4 лет обучения складывается способность к систематизации научных знаний на основе понятийной категоризации, к формированию целостного представления о структуре и внутренней логике изучаемых наук ($A_4 t = 3,894$). Сравнение интеллектуальных показателей учащихся 11-х классов с нормативами позволяет заключить, что углубленные гимназические и лицейские программы значительно интенсифицирует развитие мышления. По большинст-

ву параметров уровень развития интеллектуальных операций учащихся, окончивших математический лицей и гуманитарную гимназию, превышает нормативную зону, хотя на уровне 7-го класса они в основном ей только соответствовали. Интенсивное развитие мышления отмечается в профилирующих направлениях.

Особенность динамики личностных характеристик проявляется в том, что мы не наблюдаем в период подросткового кризиса однонаправленного изменения показателей. Изменения по многим показателям носят «колебательный» характер. Общие тенденции в развитии личности подростков представлены в таблице 3.4. Можно видеть, что за период обучения с 7-го по 9-й класс достоверно выросли показатели эгофиксации (или эгоцентризма) и психи-

Таблица 3.4

Характеристика личностного развития одаренных учащихся (опросник Кеттелла) за период обучения с 7-го по 11-й класс (2004–2009 гг.)

Факторы	7-й класс	9-й класс	11-й класс	7–9-е классы	9–11-е классы	7–11-е классы
A	8,08	8,56	8,58	0,48	0,02	0,50
C	4,93	4,60	5,11	-0,33	0,51	0,18
E	6,87	7,13	7,58	0,27	0,45	0,71*
F	8,38	8,90	8,59	0,52	-0,31	0,21
G	6,87	6,60	6,64	-0,17	0,04	-0,23
H	7,68	7,97	7,62	0,29	-0,35	-0,06
I	6,28	6,75	7,36	0,47	0,61	1,35**
L	4,80	5,96	5,68	1,16**	-0,28	0,88
M	4,16	4,63	4,77	0,47	0,14	0,61
N	7,05	6,92	6,72	-0,13	-0,20	-0,33
O	5,06	4,88	4,62	-0,18	-0,26	-0,44
Q ₁	5,36	5,06	5,75	-0,30	0,69	0,39
Q ₂	4,05	3,70	4,51	-0,35	0,81*	0,46
Q ₃	6,23	6,10	5,83	-0,13	-0,27	0,40
Q ₄	5,22	6,08	5,28	0,86*	-0,80*	0,06

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значения, по которым различия статистически высоко достоверны (по критерию Стьюдента). * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

ческого напряжения, которые характеризуют интенсивность протекания подросткового кризиса (факторы L и Q₄ опросника Кеттелла: t = 2,609 и t = 2,081). К 11-му классу наблюдается обратная динамика данных показателей, свидетельствующая о выходе из подросткового кризиса. К 11-му классу в качестве общей тенденции можно отметить снижение конформизма и психического напряжения (факторы Q₂ и Q₄ опросника Кеттелла: t = 2,164 и t = 2,467). Выявленная динамика означает выход из подросткового кризиса, который характеризуется снижением групповой ориентации, ростом способности к независимому принятию решений, а также снижением нервно-психического напряжения, гармонизацией эмоционального самочувствия. Колебания личностных характеристик, связанные с подростковым кризисом, проявились (хотя и не достигли уровня статистически достоверных изменений) еще и в том, что наблюдалась эмоциональная дестабилизация с последующей нормализацией эмоционального реагирования (фактор C опросника Кеттелла), рост беспечности с последующим возвращением к более серьезному отношению к жизни (фактор F опросника Кеттелла). С 7-го по 11-й класс достоверно выросли личностная активность и самостоятельность подростков, а также уровень их эстетического развития (факторы E, I опросника Кеттелла: t = 2,823 и t = 2,674).

Выявлена также динамика коммуникативных установок и самооценки подростков (таблица 3.5, тест Фидлера–Ясюковой). В течение всего времени обучения в старших классах отношение одаренных подростков к друзьям и близким людям остается доброжелательным и практически не меняется (MPC↑). К окончанию подросткового кризиса, т. е. с 9-го к 11-му классу, существенно меняется в лучшую сторону их отношение к людям, которые им не нравятся (LPC_о↑), расширяются возможности конструктивного делового взаимоотношения с ними (LPC_д↑). Прогрессивно с 7-го к 11-му классу снижается субъективность, категоричность в суждениях о людях, растет способность адекватного восприятия и понимания окружающих людей (ASO↓). Самокритичность к 9-му классу падает, но к 11-му несколько возрастает (P).

Изучение социального интеллекта с помощью теста Гилфорда–Салливен проводилось только в 9-м и 11-м классах, результаты которого представлены в таблице 3.6. Данные свидетельствуют об интенсивном развитии социального интеллекта в старшем подростковом возрасте. За период обучения с 9-го по 11-й класс достоверно вырос не только его общий уровень (индекс СИ_с), но и отдельные его компоненты: умение прогнозировать поведение окружающих людей

Таблица 3.5

Характеристика динамики коммуникативных установок и самооценки одаренных учащихся (тест Фидлера–Ясюковой) за период обучения с 7-го по 11-й класс (2004–2009 гг.)

Показатели	7-й класс	9-й класс	11-й класс	7–9-е классы	9–11-е классы
МРС _д		7,01	7,03		0,02
МРС _л		7,24	7,22		–0,02
МРС _о	7,32	7,05	7,12	–0,27	0,07
ЛРС _д		4,06	5,06		1,00*
ЛРС _л		4,14	4,64		0,50
ЛРС _о	3,87	4,10	4,85	0,23	0,75*
СО _д		7,16	6,93		–0,23
СО _л		7,32	7,15		–0,17
СО _о	7,32	7,24	7,04	–0,11	–0,20
АСО	20,38	18,09	16,30	–2,29*	–1,79*
Р _д		1,53	–1,00		–0,91
Р _л		0,87	–0,68		–0,40
Р _о	0,90	1,20	–0,84	0,33	–1,66

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значения, по которым различия статистически высоко достоверны (по критерию Стьюдента). * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

и развитие событий (индекс СИ₁), адекватно воспринимать сообщение в контексте ситуации, переносный смысл высказываний, юмор (индекс СИ₃), понимать внутренние побуждения и мотивы поведения других людей (индекс СИ₄). Только умение читать пантомимические сигналы выросло незначительно (индекс СИ₂).

Более полная картина интеллектуального и личностного развития учащихся за период обучения в старших классах была получена благодаря корреляционному анализу, который позволил выявить структурные комплексы, образующиеся на различных возрастных этапах, а также их динамику, отражающую процесс взросления старшеклассников. Поскольку для всего периода обучения была характерна только положительная динамика всех интеллектуальных операций (тест Амтхауэра), а показатели эмоционально-личностной сферы нередко изменялись в разных направлениях, постольку именно интеллектуальный вектор при интерпретации результа-

Таблица 3.6

Характеристика развития социального интеллекта одаренных учащихся (тест Гилфорда–Салливен) за период обучения с 9-го по 11-й класс (2007–2009 гг.)

Показатели	9-й класс	11-й класс	9–11-е классы
СИ ₁	8,59	10,83	2,24**
СИ ₂	7,24	7,72	0,48
СИ ₃	8,45	9,74	1,29*
СИ ₄	5,06	6,15	1,09*
СИ ₀	29,35	34,43	5,08**

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены значения, по которым различия статистически высоко достоверны (по критерию Стьюдента). * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

тов корреляционного анализа рассматривался нами как определяющий общее направление развития подростков. Результаты корреляционного анализа приведены в виде плеяд на рисунках 3.1–3.5.

На рисунке 3.1 изображен комплекс, отражающий взаимосвязи между различными интеллектуальными, эмоциональными и социальными свойствами в структуре личности 7-классника. Полученную структуру можно условно разделить на два комплекса: коммуникативный (факторы дипломатичности N и лидерства E, а также индексы, характеризующие умение разбираться в людях ASO, и отношение к людям, которые не нравятся LPC) и эмоционально-личностный (факторы эгоцентризма L, эмоциональной реактивности

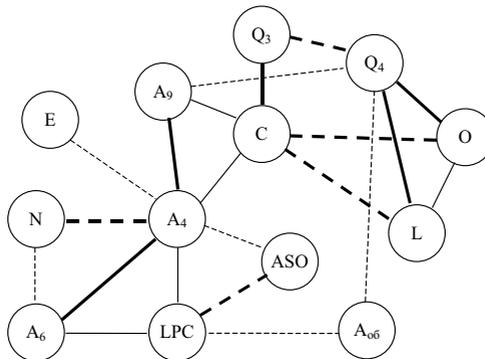


Рис. 3.1. Характеристика взаимосвязи свойств в структуре личности одаренных 7-классников

С, тревожности О, психического напряжения Q_4 и волевого самоконтроля Q_3). Оба комплекса связаны с блоком когнитивных характеристик, в котором объединяются наиболее сложные операции мышления (формально-логическое A_6 , базовое для математических способностей, и понятийная категоризация A_4 , базовая для систематизации научных знаний и развития лингвистических способностей) и логическая память (A_9). Из полученных корреляционных связей следует: чем выше общий уровень интеллекта ($A_0 \uparrow$), логическая память ($A_9 \uparrow$) и способность к научному обобщению информации ($A_4 \uparrow$), тем меньше эгоцентризм ($L \downarrow$) и психическое напряжение ($Q_4 \downarrow$) подростка, ниже тревожность ($O \downarrow$), он спокоен, уравновешен ($C \uparrow$), обладает волевым самоконтролем ($Q_3 \uparrow$). Чем выше общий уровень интеллекта ($A_0 \uparrow$), формально-логическое мышление, математические способности ($A_6 \uparrow$), обобщение информации на научной основе, лингвистические способности ($A_4 \uparrow$), тем лучше подросток разбирается в людях ($ASO \downarrow$), доброжелательнее, корректнее взаимодействует даже с теми, кто ему не нравится ($LPC \uparrow$), самостоятелен, но без упрямства ($E \downarrow$), естественен и искренен в общении ($N \downarrow$). Следовательно, интенсивное общее интеллектуальное развитие и развитие профилирующих способностей оптимизирует становление эмоциональной и коммуникативной сфер личности подростка. Напротив, чем ниже уровень интеллекта и данных когнитивных функций, тем выше честолюбие ($L \uparrow$), упрямство, стремление к лидерству ($E \uparrow$), тревожность ($O \uparrow$), эмоциональная реактивность и общее нервно-психическое напряжение ($C \downarrow$, $Q_4 \uparrow$), при этом волевой самоконтроль остается слабым ($Q_3 \downarrow$), закрепляется негативное отношение к людям ($LPC \downarrow$), субъективизм, несправедливость в оценке их качеств ($ASO \uparrow$). Негативное влияние данных коммуникативных установок на общение подросток пытается минимизировать, осваивая навыки дипломатичности ($N \uparrow$).

Исходя из данных лонгитюдного исследования, положительная интеллектуальная динамика характерна для успешно обучающихся подростков лингвистической гимназии и математического лицея, следовательно, она и определяет дальнейшие возможности эмоциональной стабилизации, позитивного личностного и коммуникативного развития. Личностное развитие подростков, для которых характерна стагнация когнитивных показателей, будет происходить по второму сценарию, осложняя не только само обучение, но и приводя к эмоциональной дестабилизации и коммуникативным проблемам. Подростки, у которых мышление развито слабее, испытывают трудности в учебе, поэтому они постоянно эмоциональ-

но напряжены, тревожны, негативно относятся к более успешным учащимся, завидуют им, а положение в классе либо пытаются завоевывать напором, либо дипломатично подстраиваются под требования более авторитетных ребят.

На рисунках 3.2, 3.3 и 3.5 изображены комплексы, характеризующие взаимосвязи свойств в структуре личности 9-классника. На рисунках отдельно представлены комплексы, отражающие взаимосвязи интеллектуальных и эмоционально-коммуникативных характеристик учащихся математического лицея (рисунок 3.2) и лингвистической гимназии (рисунок 3.3), а также показателей общего академического и социального интеллекта на основе корреляционного анализа по всей выборке (рисунок 3.5). Эмоционально-коммуникативный комплекс 9-классника математического лицея (рисунок 3.2) включает в себя уже значительно больше когнитивных показателей по сравнению с корреляционной плеядой 7-классника (рисунок 3.1). Коммуникативную успешность ($LPC_{д↑}$, $LPC_{л↑}$, $LPC_{о↑}$, $ASO_{↓}$) определяют такие когнитивные показатели, как интуитивный компонент понятийного мышления, умение выделять суть, главное в неструктурированной информации в процессе чтения или беседы ($A_2↑$), практический интеллект ($A_1↑$) и математическая интуиция ($A_5↑$), а не только формально-логическое мышление ($A_6↑$) и общий уровень интеллекта ($A_0↑$). В эту же структуру теперь включена и дипломатичность ($N↑$), оптимизирующая взаимодействие подростка с людьми, которые ему не нравятся ($LPC_{д↑}$, $LPC_{л↑}$, $LPC_{о↑}$).

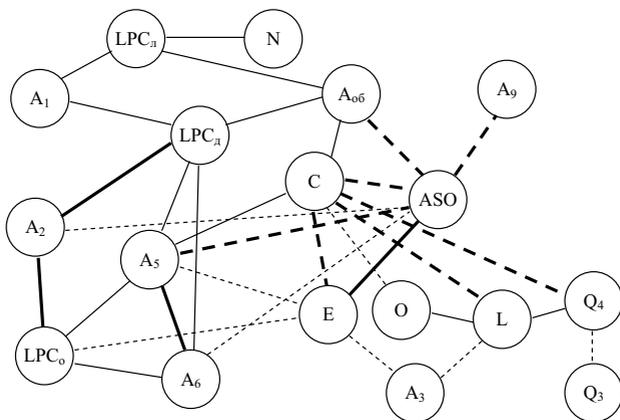


Рис. 3.2. Характеристика взаимосвязи свойств в структуре личности 9-классников – учащихся математического лицея

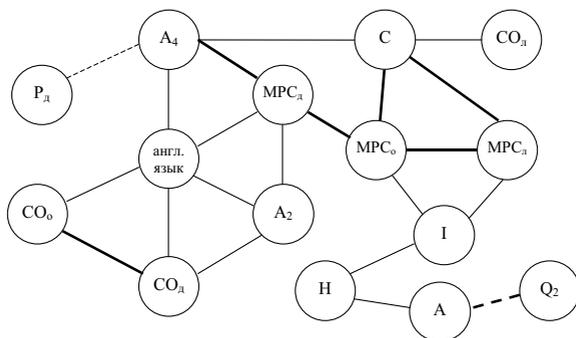


Рис. 3.3. Характеристика взаимосвязей в структуре личности одаренных 9-классников – учащихся лингвистической гимназии

Эмоциональное самочувствие 9-классника определяется также более широким, чем у 7-классника, комплексом когнитивных характеристик. Стабилизирующее влияние, снижающее тревожность, эмоциональную реактивность, упрямство ($O\downarrow$, $C\uparrow$, $E\downarrow$), оказывают математические способности ($A_5\uparrow$, $A_6\uparrow$); развитие логического компонента понятийного мышления (понимание причинно-следственных связей), общей способности к обучению ($A_3\uparrow$) блокирует эгоцентризм, смягчает проявления подросткового эгоизма и упрямства ($L\downarrow$, $E\downarrow$), снижает психическое напряжение ($Q_4\downarrow$), предоставляет условия для формирования волевого самоуправления ($Q_3\uparrow$). Сравнение взаимосвязи свойств в структуре личности 7-классника и 9-классника показывает, что сохраняются и укрепляются тенденции развития личности, заложенные в начальном подростковом возрасте, причем явно усиливается влияние на этот процесс когнитивной составляющей.

Из корреляционной плеяды на рисунке 3.3 видно, что среди одаренных учащихся гуманитарной гимназии именно эстетически развитые подростки с хорошими лингвистическими способностями и отличным знанием английского языка (Кеттелл, фактор $I\uparrow$, Амтхауэр, $A_2\uparrow$, $A_4\uparrow$, Белавина, навык чтения на английском языке \uparrow) наиболее доброжелательны, уверены в себе, уравновешенны, при этом они самокритично оценивают свои способности и деловые качества (Фидлер-Ясюкова, $MPC\uparrow$, $CO\uparrow$, $P_d\downarrow$, Кеттелл, $C\uparrow$). Как правило, это достаточно общительные учащиеся (Кеттелл, $A\uparrow$, $H\uparrow$, $Q_2\downarrow$). Они умеют устанавливать и поддерживать доверительные отношения ($A\uparrow$) с широким кругом людей ($H\uparrow$), при этом хорошо осваиваются и в группе, настроены на сотрудничество ($Q_2\downarrow$).

Исследование социального интеллекта подростков

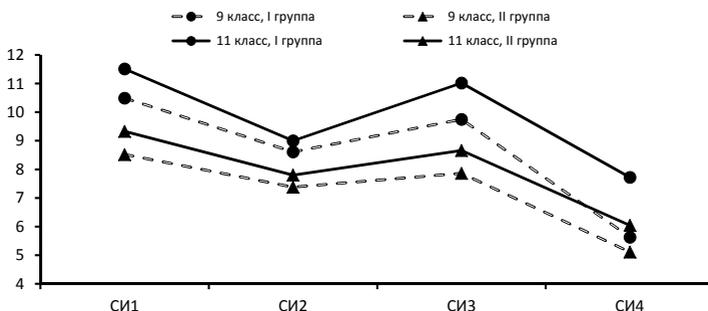


Рис. 3.4. Сравнительная характеристика социального интеллекта (по тесту Гилфорда–Салливен) наиболее одаренных (I группа) и менее одаренных (II группа) учащихся 9-х и 11-х классов, участвовавших в лонгитюдном исследовании

На рисунке 3.5 представлены взаимосвязи между показателями академического и социального интеллекта (тесты Амтхауэра и Гилфорда–Салливен). Анализ полученных корреляций показывает многоплановое положительное влияние общего когнитивного развития на становление социального интеллекта подростка. Наиболее сильное влияние на развитие социального интеллекта оказывает логический компонент понятийного мышления: способность к логическим рассуждениям, умение видеть объективные причинно-следственные связи ($A_3 \uparrow$). Логический анализ позволяет подростку адекватно понимать внутренние мотивы, побуждения, движущие собеседником ($СИ_4 \uparrow$), суть информации, которую он хочет донести до подростка ($СИ_3 \uparrow$), прогнозировать развитие ситуации общения, действовать в логике развития ситуации, избегая обострений и возможных конфликтов ($СИ_1 \uparrow$). Интуитивный компонент понятийного мышления ($A_2 \uparrow$) и практический интеллект ($A_1 \uparrow$) оказывают положительное влияние на формирование представлений о типичных поведенческих паттернах окружающих людей, что позволяет более точно прогнозировать развитие событий в процессе коммуникации ($СИ_1 \uparrow$), повышает общие возможности развития социального интеллекта ($СИ_0 \uparrow$) и наличие специальных способностей, математических ($A_6 \uparrow$) и лингвистических ($A_4 \uparrow$). Оптимизирующее влияние на социальный интеллект оказывают также такие личностные характеристики, как широта интересов, культурный кругозор, эстетическое развитие, личностная интуиция ($M \uparrow$, $I \uparrow$). Из магистрального направления когнитивного развития выпадает только один компонент социального интеллекта – умение читать пантомимические

сигналы, который обеспечивает непосредственное близкое общение. Выявлена единственная отрицательная связь способности понимать пантомимические сигналы ($СИ_2$) с исполнительностью ($G\uparrow$) подростков. Она означает, что высокая исполнительность, ответственность может ограничивать общение подростков, тем самым блокировать развитие данного компонента социального интеллекта. Проявилась и одна негативная тенденция, связанная с развитием такого компонента социального интеллекта, как умение манипулировать людьми ($СИ_4\uparrow$): в этом случае тормозится развитие организованности и волевого самоуправления ($Q_3\downarrow$).

В таблице 3.7 приведена матрица корреляций показателей академического (тест Амтхауэра) и социального (тест Гилфорда–Салливен) интеллекта учащихся 11-х классов. Множественность корреляций свидетельствует об интеграции социального интеллекта в общую когнитивную структуру одаренных старшеклассников. Однако из таблицы 3.7 следует, что и у учащихся 11-х классов такой компонент социального интеллекта, как умение читать пантомимические сигналы, не вписан в структуру их когнитивных способностей, а представляет собой некое самостоятельное образование, которое трудно поддается развитию собственно в учебном процес-

Таблица 3.7

Характеристика корреляционных связей между показателями общего (тест Амтхауэра) и социального (тест Гилфорда–Салливен) интеллекта одаренных учащихся 11-х классов

Показатели	$СИ_1$	$СИ_2$	$СИ_3$	$СИ_4$	$СИ_0$
A_1	0,347**	0,227	0,265*	0,056	0,316**
A_2	0,236	0,229	0,307**	0,281**	0,385**
A_3	0,377**	0,056	0,578***	0,249	0,463**
A_4	0,255*	0,032	0,339**	0,251	0,327**
A_5	0,421**	0,165	0,410**	0,370**	0,504***
A_6	0,255*	0,041	0,304**	0,266*	0,324**
A_7	0,272*	0,117	0,429**	0,366**	0,441**
A_8	0,339**	0,181	0,394**	0,261*	0,429**
A_9	0,325**	0,000	0,336**	0,274*	0,350**
A_0	0,488***	0,171	0,580***	0,412**	0,608***

Примечание.* – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

се. Из таблицы 3.6 видно, что за время обучения с 9-го по 11-й класс его значение осталось почти на одном и том же уровне.

На рисунке 3.6 приведен целостный интегрированный комплекс когнитивных способностей, который определяет дальнейший характер развития эмоционально-коммуникативной сферы личности учащихся 11-х классов. Это операции понятийного мышления, характеризующие общие способности к обучению, а также логическому анализу и обобщению любой информации (логический компонент A_3), математические способности (математическая интуиция и формально-логическое мышление: A_5, A_6), лингвистические способности (понятийная категоризация A_4 и логическая память A_9), общий уровень интеллекта (A_0). Высокий уровень когнитивных способностей позволяет разбираться в людях ($ASO \downarrow$), конструктивно взаимодействовать даже с теми, кто не нравится ($LPC_{д \uparrow}, LPC_{о \uparrow}$), связан со снижением упрямства ($E \downarrow$), тревожности ($O \downarrow$), с повышением самодостаточности, независимости подростка от давления группы ($Q_2 \uparrow$), но при этом с ограничением развития коммуникативных потребностей, со снижением стремления к расширению контактов ($H \downarrow$) и близкому межличностному общению ($A \downarrow$). Возможно, проявляющееся своеобразие развития коммуникативной сферы обусловлено математико-технической специализацией учебных программ, которые задают направление когнитивным структурам и накладывают определенный отпечаток на личность молодого человека. В результате формируется специфическая способность к конструктивному

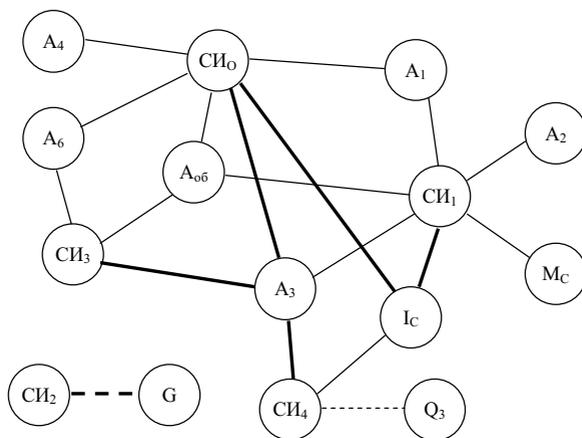


Рис. 3.5. Характеристика взаимосвязи показателей общего и социального интеллекта в когнитивной структуре 9-классника

деловому общению с широким кругом людей, но не коммуникативные способности в привычно понимаемом гуманитарном варианте (эмпатийность, способность устанавливать доверительные отношения). Об этом же свидетельствует и отмеченное выше недостаточное развитие компонента социального интеллекта ($СИ_2$), который необходим для эффективного близкого общения.

Лонгитюдные данные свидетельствуют также об интенсивном развитии социального интеллекта в старшем подростковом возрасте и о достоверных различиях в темпах этого развития, непосредственно зависящих от уровня академического интеллекта. В процессе исследования мы разделили учащихся 9-х классов на две группы по общему уровню интеллекта (суммарный балл по тесту Амтхауэра – $A_{об}$). В I группу вошли учащиеся, уровень интеллекта которых превышал верхнюю границу возрастной нормы (т. е. был выше 90 баллов), во II группу попали остальные учащиеся, уровень интеллекта которых был ниже 90 баллов. На рисунке 3.4 представлена характеристика социального интеллекта подростков в зависимости от уровня их академического интеллекта. Наиболее интеллектуально одаренные подростки (I группа) уже в 9-м классе достоверно превосходили своих менее одаренных одноклассников (II группа) в умении прогнозировать развитие событий в социальной сфере ($СИ_1$), умении читать пантомимические сигналы ($СИ_2$), понимать сообщение в контексте ситуации, образные выражения, переносный смысл высказываний ($СИ_3$). Не было различий между данными группами подростков только в способности понимать внутренние по-

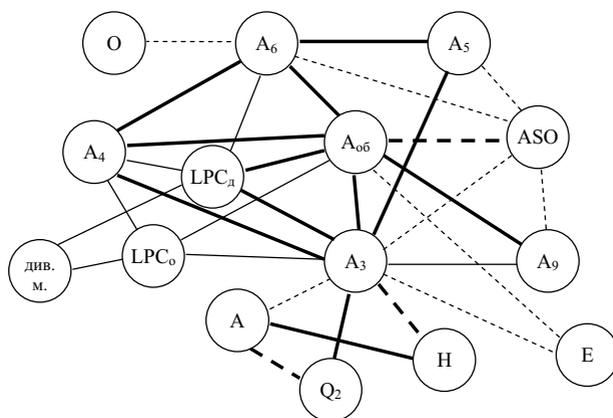


Рис. 3.6. Характеристика взаимосвязи свойств в структуре личности одаренных учащихся 11-х классов

буждения и мотивы поведения других людей (СИ₄), которая и у тех, и у других была еще слабо развита. Из данных рисунка 3.4 видно, что за период обучения с 9-го по 11-й класс значительно увеличивается разрыв в темпах развития социального интеллекта наиболее и менее интеллектуально одаренных учащихся, а способность понимать внутренний мир других людей (СИ₄) интенсивно развивается только у наиболее интеллектуально одаренных старшеклассников.

Дополнительный анализ показал, что у наиболее одаренных учащихся математического лица к 11-му классу происходит снижение коммуникативных потребностей (A↓, H↓), формируются навыки конструктивного делового общения с широким кругом людей, но не коммуникативные способности, обеспечивающие глубокие эмоционально-личностные контакты. Было также выявлено, что при обучении в 7–9-х классах лингвистической гимназии у одаренных подростков, демонстрирующих способности к физико-математическим наукам, снижается самооценка, ухудшается эмоциональное самочувствие и взаимоотношения с одноклассниками. Однако с 10-го класса, когда они начинают обучаться в техническом классе с углубленным изучением математики, физики, информатики и двух иностранных языков, их эмоциональное состояние нормализуется, самооценка и коммуникативные установки оптимизируются. Для полноценного личностного развития и хорошего эмоционального самочувствия подростков важно, чтобы профиль обучения совпадал с типом их интеллектуальных способностей.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие общие выводы.

Операции понятийного мышления играют особую, ведущую роль в обучении, так как позволяют не только полноценно осваивать общеобразовательные программы, но и являются базой для развития специальных, например, математических и лингвистических способностей, расширяют возможности ребенка в освоении углубленных учебных программ различной направленности, способствуют становлению социального интеллекта.

Обучение по углубленным, усложненным программам может оказывать неоднозначное влияние на психическое развитие детей: результат воздействия зависит от типа и уровня их интеллектуальных способностей. Если сформировано понятийное мышление и базовые для данной специализации когнитивные операции, то в дальнейшем на фоне успешной учебы наблюдается не только интенсивное интеллектуальное, но и полноценное личностное развитие, гармоничное становление эмоционально-коммуникативной

сферы учащихся. В противном случае (при недостаточно развитом понятийном мышлении) возникающие в учебе осложнения требуют дополнительных усилий (или перераспределения усилий), в результате происходит искажение интеллектуального и личностного развития, дестабилизация эмоционального состояния и формирование негативных коммуникативных установок.

Обучение по углубленным гимназическим и лицейским программам не только стимулирует развитие соответствующих интеллектуальных операций, но и приводит к формированию консолидированной структуры (понятийной структуры), аналитические возможности которой могут быть использованы в любой сфере жизни и деятельности подростка, оптимизируя его самопознание, социальное познание, коммуникацию и эмоциональное состояние.

Направление интеллектуального развития, которое задается математической специализацией учебных программ, оказывает специфическое влияние на становление коммуникативной сферы молодого человека, в частности, формируется общительность не в привычно понимаемом (гуманитарном, с преобладанием эмпатии) варианте, а своеобразная способность к конструктивному деловому взаимодействию с широким кругом людей.

Параллельно с вышеописанным лонгитюдным исследованием нами было проведено другое лонгитюдное исследование в гуманитарной гимназии с углубленным изучением иностранных языков (Санкт-Петербург). Мы попытались еще раз проверить, действительно ли, как считают многие психологи, одаренные дети подвергаются большему риску дезадаптации, чем их менее способные сверстники, или, напротив, вопреки сложившемуся мнению высокие когнитивные способности помогают одаренному ребенку лучше понимать себя и других и, следовательно, легче преодолевать стресс и лучше справляться с различными конфликтами, чем это могут делать обычные дети?

Для изучения взаимосвязей между интеллектуальными способностями подростков и такими качествами, которые влияют на адаптацию: доминирующая коммуникативная установка, умение разбираться в людях и самооценка – на базе одной из гимназий г. Санкт-Петербурга с углубленным изучением двух иностранных языков в течение трех лет мы наблюдали развитие 66 старшеклассников (36 девушек и 30 юношей). Учащиеся проходили психологическое обследование дважды: в 9-м классе (февраль 2006 г.) и в 11-м классе (февраль 2008 г.). Для диагностики интеллектуальных способностей использовался тест структуры интеллекта Амтхауэра

(в адаптации Ясюковой), а для диагностики коммуникативных установок, самооценки и объективности подростков в оценках окружающих людей – тест социальной перцепции Фидлера–Ясюковой.

Широко распространено мнение, что одаренные дети склонны к снобизму и высокомерию, часто считают себя лучше других. Однако результаты проведенного нами исследования опровергают данную точку зрения. В 11-м классе для абсолютного большинства обследованных учащихся характерна доброжелательная установка по отношению к окружающим (среднее значение индекса MPC теста Фидлера–Ясюковой – 7,49). Подростки в первую очередь отмечают достоинства человека, уважают и ценят окружающих людей. Кроме того, большинство обследованных учащихся к 11-му классу научилось разбираться в людях (среднее значение индекса ASO теста Фидлера–Ясюковой – 16,69). Подростки объективно оценивают окружающих, видят положительные стороны даже у людей, которые им неприятны. Наконец, нельзя сказать, что обследованные 11-классники считают себя лучше других, характеризуются полным отсутствием самокритичности. Отрицательное значение индекса P теста Фидлера–Ясюковой (–0,90) свидетельствует о том, что у большинства обследованных подростков самокритичность есть, хотя, может быть, она и несколько недостаточная.

Однако два года назад в 9-м классе результаты учащихся по тесту Фидлера–Ясюковой были совершенно другими. Для многих 9-классников была характерна скептическая установка по отношению к людям (MPC = 6,91), субъективизм, категоричность в оценках окружающих (ASO = 20,04), отсутствие самокритичности (P = 2,81). По t-критерию Стьюдента выявлены достоверные различия для этих показателей теста Фидлера–Ясюковой, т. е. за два года отношение к окружающим и к самим себе у обследованных подростков претерпело серьезные изменения, наблюдается значительная положительная динамика качеств, обеспечивающих эффективную коммуникацию, или развитие социального интеллекта учащихся.

Данные, полученные по тесту Амтхауэра, позволяют сделать вывод о существенном развитии мышления гимназистов, которое, как мы полагаем, и стимулировало позитивную динамику их социальных установок. Так, если среднее значение общего балла учащихся по тесту Амтхауэра в 9-м классе было равно 97,89, то к 11-му классу эта величина достигла значения 111,92. Согласно t-критерию Стьюдента, различия в общем уровне интеллекта в 9-м и 11-м классах высоко достоверны. Следует отметить, что и в 2006 г., и в 2008 г.

общий уровень интеллектуального развития большинства обследованных подростков превосходил средние возрастные нормы.

В исследовании изучался не только общий уровень интеллекта, но и измеряемые тестом Амтхауэра отдельные интеллектуальные операции, развитие которых определяет успешность обучения и формирование профильных профессиональных способностей. У абсолютного большинства учащихся отмечается рост понятийной категоризации, отвечающей за формирование лингвистических способностей ($p = 0,000002$). Если в 9-м классе операция понятийной категоризации (A_4) еще находилась в стадии формирования, была развита недостаточно для углубленного изучения нескольких иностранных языков (среднее значение было равно 8,69), то к 11-му классу у большинства учащихся лингвистические способности сложились (среднее значение 11,47). Такое развитие понятийной категоризации объясняется профилем гимназии – все учащиеся со 2-го класса углубленно изучают английский язык, а с 7-го класса начинают изучение второго иностранного языка (французского или немецкого).

Развитие остальных интеллектуальных операций оказалось обусловлено выбранным учащимися в 10-м классе профилем обучения. При переходе в старшую школу подростки разделились на три класса: технический (углубленное изучение математики, информатики и физики), гуманитарный (углубленное изучение литературы и истории) и лингвистический классы. Углубленная программа по изучению иностранных языков, количество часов английского и второго иностранного языков во всех трех классах было одинаковым. Данные психологических обследований свидетельствуют о том, что в техническом классе развивались интеллектуальные операции, отвечающие за формирование способностей к инженерно-конструкторской деятельности, физико-математическим наукам и программированию ($p < 0,05$): понятийное логическое мышление (A_3), математическая интуиция (A_5), абстрактное мышление (A_6), пространственный анализ (A_8). В гуманитарном классе выявлена положительная динамика понятийного логического мышления ($p = 0,02$), позволяющего понимать логику доказательств, выделять объективные закономерности, понимать смысл правил и формул (A_3). Оно характеризует общую способность ребенка к обучению. В классе без дополнительной специализации диагностировано развитие ($p < 0,05$) понятийного интуитивного мышления (A_2), отвечающего за формирование способностей к гуманитарным наукам, а также практического интеллекта, общей осведомленности (A_1).

Корреляционный анализ позволил доказать, что между показателями социального интеллекта подростков и показателями мышления, измеряемого тестом Амтхауэра, существуют некоторые зависимости. Так, в 9-х классах: чем выше общая практическая осведомленность учащихся (A_1), тем менее доброжелательно они относятся к людям ($MPC\downarrow$), а чем выше развита операция образного синтеза (A_7), тем менее объективны учащиеся в оценках окружающих и менее уверены в себе ($LPC\downarrow$, $CO\downarrow$, $ASO\uparrow$). Чем выше у юношей-девятиклассников оперативная логическая память (A_9), тем лучше у них большинство изучаемых показателей социального интеллекта ($MPC\uparrow$, $CO\uparrow$, $P\downarrow$). Кроме того, наиболее уверены в себе юноши с хорошо развитым абстрактным мышлением (A_6) и математической интуицией (A_5). Наименее категоричны и субъективны девушки-девятиклассницы с хорошо развитой памятью (A_9), однако они же и наименее самокритичны, излишне уверены в себе ($ASO\downarrow$, $P\uparrow$).

В 11-м классе наиболее объективно и непредвзято относятся к другим людям ($LPC\uparrow$, $ASO\downarrow$) те девушки, у которых выше логический компонент понятийного мышления (A_3) и математическая интуиция (A_5). Меньше всего данные два показателя теста Фидлера-Ясюковой улучшились у тех девушек, у которых отмечался наиболее высокий рост практического интеллекта, общей осведомленности (A_1). У юношей рост социального интеллекта в большей степени оказался обусловлен развитием лингвистических (A_4) и гуманитарных способностей (A_2). Доброжелательность больше всего выросла у тех учащихся, у которых наблюдался самый значительный рост понятийной категоризации (A_4) и интуитивного компонента понятийного мышления (A_2), кроме того, на становление доброжелательной установки положительно повлиял рост оперативной логической памяти (A_9). В гуманитарном классе выше доброжелательность, объективность и самокритичность тоже у учащихся, которые сильнее всех продвинулись в развитии понятийной категоризации (A_4), а в техническом классе на улучшение отношения подростков к людям ($LPC\uparrow$) повлияло развитие математической интуиции (A_5).

Анализируя описанные выше корреляционные зависимости, можно сделать вывод, что положительно на коммуникативные установки учащихся и их самооценку влияют такие интеллектуальные характеристики, как понятийное и абстрактное мышление, математическая интуиция и оперативная логическая память. Именно эти интеллектуальные операции требуются для успешного изучения наук в старшей школе и для дальнейшего обучения в вузе. Отрицательно же на развитии социального интеллекта учащихся сказыва-

ются высокие показатели образного синтеза и общей практической осведомленности.

Образный синтез отвечает за умение формировать общие представления на основе несистематизированной, отрывочной, неполной информации. Возникающие образные представления нуждаются в дальнейшем осмыслении, т. е. последующей аналитической обработки с помощью понятийного мышления, иначе владение темой или материалом оказывается неполноценным. Если же понятийное мышление развито недостаточно, то при хорошем образном синтезе его развитие будет тормозиться и вместо необходимого старшекласснику теоретического мышления часто происходит становление только практического интеллекта, который может базироваться на нелогичных, противоречивых образных представлениях. Практический интеллект, основанный на образном синтезе и общей осведомленности, позволяет подростку ориентироваться в различных жизненных ситуациях, но он не может компенсировать недостатки в развитии понятийного мышления, необходимого для успешного обучения наукам в школе.

Результаты исследования показывают, что при недостаточном развитии теоретического мышления наличие практического интеллекта приводит к снижению уверенности подростка в собственных силах, недоверчивому отношению к окружающим, мешает объективно оценивать других людей. Напротив, развитие интеллектуальных операций, обеспечивающих возможность успешного обучения в школе, придает подростку уверенности в себе, способствует формированию адекватной самооценки и доброжелательной установки по отношению к окружающим, позволяет ему более объективно оценивать других людей.

Таким образом, для социальной адаптации подростков наиболее важно развитие тех интеллектуальных характеристик, которые позволяют успешно справляться с ведущей деятельностью – с учебной. Если же тип интеллекта не соответствует типу решаемых интеллектуальных задач, то даже у тех подростков, чей общий уровень интеллектуального развития соответствует возрастному нормативу или превосходит его, в процессе социальной адаптации возможны трудности.

Выводы выше приведенных лонгитюдных исследований были уточнены в срезовом исследовании, проведенном в этой же гуманитарной гимназии. В январе 2009 г. в одной из лингвистических гимназий Санкт-Петербурга нами было осуществлено тестирование 48 учащихся 9-х классов. Для диагностики академического и соци-

ального интеллекта использовались соответственно тест Амтхауэра (в адаптации Ясюковой) и тест Гилфорда–Салливен, личностные качества измерялись с помощью опросника Кеттелла (переработка Ясюковой), использовались тест навыка чтения на английском языке Белавиной и тест коммуникативных установок и социальной перцепции Фидлера–Яюковой.

Нами было проведено сравнение учащихся с хорошим социальным интеллектом (суммарный балл по тесту Гилфорда–Салливен >30) с учащимися, социальный интеллект которых средний или ниже среднего (суммарный балл <30). Между двумя выделенными группами были выявлены высокодостоверные различия ($p < 0,005$) в сформированности понятийного мышления. У учащихся с хорошим социальным интеллектом логический компонент понятийного мышления (A_3) в среднем превосходит возрастной норматив (11,39), в то время как во второй группе учащихся этот компонент понятийного мышления в среднем лишь соответствует возрастной норме (9,25). Таким образом, понятийное мышление, обеспечивающее понимание причинно-следственных связей и необходимое для изучения наук, требуется и для формирования социальной компетентности учащихся.

Корреляционный анализ, проведенный внутри каждой из сравниваемых групп, позволил сделать следующие выводы. Корреляции социального интеллекта с личностными качествами были выявлены только в группе учащихся со средними или слабыми результатами по тесту Гилфорда–Салливен. В этой группе наиболее социально активные, общительные и обладающие лидерскими качествами учащиеся (K еттелл, H ↑, A ↑, Q_2 ↓, E ↑) лучше всего умеют прогнозировать поступки людей ($СИ_1$ ↑). Однако такой прогноз строится на основе сложившихся у подростков представлений о типичных паттернах поведения различных социально-демографических групп ($СИ_1$), а не на основе понимания мотивов, движущих другими людьми ($СИ_4$ ↓), т. е. по-настоящему разбираться в людях эти учащиеся не умеют.

Следует отметить, что, хотя практический интеллект считается родственным социальному, согласно данным корреляционного анализа, при сильном развитии у школьников практического интеллекта (A_1 ↑ и A_7 ↑) формирование социального интеллекта тормозится ($СИ_{06}$ ↓).

Исключительно важную роль в становлении социальной компетентности гимназистов играет степень сформированности у них лингвистических способностей и уровень владения английским

языком, однако структурные взаимосвязи между успешностью в изучении языков и социальной компетентностью различны и зависят от общего уровня социального интеллекта. В группе учащихся с высоким социальным интеллектом большей уверенностью в себе, доброжелательностью и умением разбираться в людях (Фидлер–Ясюкова, CO↑, MPC↑, LPC↑, ASO↓) характеризуются те 9-классники, у которых выше структурно-лингвистические способности и понимание английских текстов (A₄↑ и A₉↑; Белавина, навык чтения ↑). В группе учащихся с более низкими результатами по тесту Гилфорда–Салливен высокие баллы по тесту навыка чтения на английском языке и хорошие лингвистические способности, напротив, сочетаются с более низкой социальной компетентностью. Действительно, согласно корреляционным связям, недостатки в развитии понятийного мышления (A₃↓), характерные для этой группы учащихся, затрудняют обучение большинству предметов, при этом старшекласники могут чувствовать себя более или менее успешными только в том случае, если они хорошо справляются с программой по английскому языку (поскольку это профиль гимназии). Однако, чтобы не переживать из-за неудач на остальных уроках, такие учащиеся вырабатывают психологическую защиту: у них снижается самокритичность, самооценка становится неадекватной (Кеттелл, Q₅↑, Фидлер–Ясюкова, CO, P↑), они ограничивают собственное честолюбие (Кеттелл, L↓) и убеждают себя в том, что и окружающие тоже не представляют собой ничего особенного (Фидлер–Ясюкова, MPC↓). Недостатки в развитии логического компонента понятийного мышления приводят к скептично-пренебрежительному отношению к окружающим, неумению и нежеланию разбираться в людях.

Исследование показало, что социальный интеллект лучше развивается при наличии понятийного мышления, а необходимым условием формирования социальной компетентности является не только наличие коммуникативных качеств, но и эффективность подростка в ведущей деятельности – учебе, что подразумевает сформированность интеллектуальных операций, необходимых для успешного освоения школьной программы.

Специфику становления и развития социального интеллекта и социальной компетентности в подростковом возрасте можно охарактеризовать следующим образом.

Для формирования социального интеллекта необходим не просто общий высокий уровень академического интеллекта, но полноценное развитие операций понятийного мышления, так как только в этом случае возникает целостная понятийная структура, которая

предоставляет возможность обрабатывать, анализировать и обобщать как научную, так и любую другую, в том числе и социальную, информацию. Понятийная структура (обеспечивая выявление существенных свойств и объективных причинно-следственных закономерностей, четко выстраивая уровни обобщения) выступает базой такого новообразования, как социальный интеллект. Когда формирование социального интеллекта осуществляется на базе понятийной структуры, то это отражается в его корреляциях с академическим интеллектом. В этом случае социальный интеллект наиболее интенсивно развивается, одновременно обеспечивая и объективность социального познания, и эффективность коммуникации.

При средне- или слаборазвитых операциях понятийного мышления не происходит их интеграции, понятийная структура не формируется. Для активно развивающегося в подростковом возрасте социального познания не оказывается базовой интеллектуальной структуры, которая позволяла бы эффективно и объективно анализировать и обобщать информацию о людях, их личностных особенностях, внутреннем мире, коммуникативных установках и манере общения. Социальное познание подростков в этом случае вынуждено развиваться интуитивно, на основе личного опыта взаимодействия с людьми. При отсутствии понятийной аналитической основы подросток не замечает противоречивости и нестыковок в своих заключениях о людях, не понимает мотивов, которые движут людьми, не способен адекватно прогнозировать их поведение, может невольно оказываться источником конфликтов. Формирующаяся таким образом структура по своей сути субъективна, фактически она является системой представлений или мнений, но не социальным интеллектом в собственном смысле этого слова. Ее относительная эффективность ограничена ближайшим кругом общения подростка, так как она формировалась на основе его практического опыта общения. При расширении круга общения, при взаимодействии с представителями других культур субъективная система коммуникативных представлений и навыков становится неэффективной.

3.2. Исследование толерантности подростков

Конец XX в. для России можно считать очередным временем «великих потрясений», когда снова разрушились привычные ценности, что всегда сопровождается ощущением беспомощности, дезориентацией людей. Расширившиеся возможности общественной и личной свободы оказались в прямой зависимости от материального

достатка, финансового положения человека. Противоречивость российской действительности состоит в том, что с одной стороны, наблюдаются позитивные тенденции: становление демократических ценностей, стимулирование инициативы, ориентация на полиментальность и плюрализм в различных жизненных сферах, с другой стороны, явно негативные: экономическая нестабильность, безработица, инфляция, социальное расслоение общества, размывание нравственных ориентиров, снижение роли культурных ценностей.

В таких условиях, естественно, обостряются взаимоотношения между людьми, и поэтому проблема толерантности приобретает особую актуальность. Она обсуждается на различных уровнях учеными и политиками, рассматриваются ее теоретические и прикладные аспекты (Толерантность..., 1998).

Фактором, существенно осложняющим современную социальную ситуацию, является многонациональность состава Российской Федерации. Наше государство всегда отличалось этническим разнообразием областей и регионов, а в настоящее время миграционные процессы привели к новым структурным изменениям состава населения. Образовавшиеся многонациональные анклавные структуры нуждаются как в формировании новых общекультурных норм общения, так и в сохранении этнического разграничения и самоопределения. Укрепление старых и формирование новых этноструктур не только в автономных республиках и областях, но и в центральных районах порой сопровождается ростом сепаратизма и межэтническими конфликтами.

В связи с этим задачи воспитания веротерпимости, миролюбия, непримиримости к национализму и экстремизму приобрели в современной России исключительную важность. И особо актуальным является воспитание подрастающего поколения, которое уже не имеет положительной практики межэтнических отношений советского времени. Возрастные особенности молодежи, а именно личностная и эмоциональная незрелость, выступают как дополнительные психологические факторы, которые могут осложнять процессы коммуникации в полиэтнических и поликультурных средах.

Острота проблемы осознана на уровне государственного управления, так как Министерством образования РФ была разработана федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». В качестве главных направлений программы выделяется «формирование общетеоретических знаний: а) о единстве и специфике культурно-исторического развития народов; б) о характерис-

тиках и условиях формирования этнических особенностей» (Толерантное сознание..., 2003, с. 7). Для этого предлагается расширение и углубление преподавания дисциплин гуманитарного цикла, более основательное изучение истории и культуры своего народа, а также знакомство учащихся с языком, культурой, бытом других народов. Образовательные программы средней школы предлагается расширить за счет введения соответствующих тем в рамках истории и литературы, а также программ культурно-эстетического цикла.

Для проверки гипотезы о положительном влиянии углубленного гуманитарного образования на становление личностной толерантности нами было проведено сравнительное психологическое исследование 8-классников одной из школ Санкт-Петербурга, обучавшихся по различным учебным программам. Всего было обследовано 74 человека (в 8 А классе – 26 чел., в 8 Б классе – 22 чел., в 8 В классе – 26 чел.), 43 мальчика и 31 девочка. Образовательные программы в данных трех классах (начиная с 1-го класса) имели существенные различия. В классе А углубленно изучались литература, история и предметы культурно-эстетического цикла (начиная с 1-го класса), в классе Б – иностранные языки (со 2-го класса – английский, с 7-го – немецкий), в классе В была общеобразовательная программа. Таким образом, представилась возможность выявить влияние расширенного и углубленного гуманитарного образования, которое получали учащиеся 8 А класса, на формирование у них толерантного сознания в сравнении с учащимися параллельных классов. Достоверность межгрупповых различий оценивалась по критерию Стьюдента.

Психологическое обследование учащихся 8-х классов проводилось в октябре 2007 г. с использованием следующих тестов: шкала В из формы А опросника Кеттелла для экспресс-оценки общего уровня интеллекта (Вс), методика Ясюковой для изучения правового и гражданского сознания, тест Фидлера–Ясюковой для исследования социальной перцепции, коммуникативных установок, самооценки, фрустрационный тест Розенцвейга и опросник толерантности Ясюковой. Этот опросник был специально разработан для изучения толерантности как психологического свойства личности. Для выбора суждений, характеризующих толерантные и нетолерантные установки, предварительно были рассмотрены определения понятия толерантности и характеристики толерантной личности. Мы опирались на литературный обзор, проделанный по данной теме А. П. Садохиным (2003). Анализируя понятие толерантности, он пришел к заключению, что «в научной литературе толерантность рассматривается,

прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения. В такой интерпретации толерантность означает признание прав другого, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения. Свое практическое выражение она находит в выдержке, самообладании, способности длительное время выносить неблагоприятные воздействия» (Садохин, 2003, с. 24). Далее автор добавляет, что «толерантность можно рассматривать как чувство терпимости и уважительного отношения к мнениям других людей, не совпадающим с собственными. Толерантность допускает право каждого на свободное выражение своих взглядов и реальное равноправие людей в практической жизни, которое проявляется в том, что человек, не отказываясь от своих убеждений, одновременно относится благожелательно к мнениям других людей» (Садохин, 2003, с. 26).

В разработанную нами методику отбирались суждения, характеризующие толерантные и нетолерантные установки, взгляды, поступки. В итоговый вариант методики вошли 20 суждений, на каждое из которых предлагается три варианта ответов. Степень толерантности оценивается в баллах (от 0 до 2 баллов) в зависимости от того, какой вариант ответа выбрал испытуемый. Суждения в методике сгруппированы в шкалы, которые нацелены на измерение пяти факторов толерантного (или нетолерантного) поведения, а именно: 1) широта взглядов–культурная ограниченность; 2) доверие, признание равноправия–предубеждение, подозрительность; 3) доброжелательность, терпимость–агрессивность, мстительность; 4) эмпатия, сострадание–черствость, равнодушие; 5) контроль эмоций–ситуативная раздражительность.

Результаты обследования учащихся 8-х классов представлены в таблицах 3.8–3.11. Анализировались также особенности личностной толерантности, связанные с гендером и уровнем интеллекта. Для оценки роли интеллекта в формировании толерантного сознания обследованные 8-классники были разделены на две группы: 33 человека с интеллектом, превышающим возрастную норму ($V_c = 10-13$ баллов, или $V_c \uparrow$), и 41 человек, имеющие средний и ниже среднего уровень интеллекта ($V_c \downarrow$). Мы предположили, что более высокое интеллектуальное развитие будет способствовать расширению круго-

зора, а также позволит подросткам сделать самостоятельный выбор в пользу гуманистических коммуникативных установок. Логично было также предположить, что гендерные традиции воспитания у девочек терпения, сострадательности, заботливости, доброжелательности будут в большей степени способствовать формированию их личностной толерантности по сравнению с мальчиками. Соотношение девочек и мальчиков в обследованных классах следующее: в 8-м классе А 11 девочек (42,3%) и 15 мальчиков (57,7%), в 8-м Б 8 девочек (36,4%) и 14 мальчиков (63,6%), в 8-м В 9 девочек (34,6%) и 17 мальчиков (65,4%).

Из данных таблицы 3.8 видно, что имеются достоверные различия в уровне интеллекта учащихся. Интеллектуальное развитие учащихся 8-го А и 8-го Б классов соответствует верхней границе возрастной нормы и достоверно (по критерию Стьюдента: $t = 3,032$

Таблица 3.8

Характеристика интеллекта и личностной толерантности учащихся 8-х классов

Группы	V_c	T_1	T_2	T_3	T_4	T_5	T_0
8-е классы	8,30	5,26	3,55	3,26	4,09	4,49	20,65
8-й А класс	9,08	5,54	3,77	2,81	4,00	3,96	20,08
8-й Б класс	8,86	5,27	3,95	4,00	5,18	4,64	23,05
8-й В класс	7,04	4,96	3,00	3,08	3,27	4,88	19,19
различия А и Б	0,22	0,27	-0,22	-1,19**	-1,18*	-0,68*	-2,97**
различия А и В	2,04*	0,58	0,77*	-0,27	0,73*	-0,92*	0,89
различия Б и В	1,82*	0,29	0,95*	0,92*	1,91**	-0,24	3,86**
Мальчики	8,49	5,19	3,28	2,81	3,53	4,23	19,05
Девочки	8,03	5,35	3,94	3,87	4,87	4,84	22,87
различия М и Д	0,46	-0,16	-0,66	-1,06*	-1,34*	-0,61	-3,82**
$V_c \uparrow$	10,42	5,52	4,09	3,84	4,39	4,27	21,91
$V_c \downarrow$	6,59	5,05	3,12	3,95	3,85	4,66	19,63
различия « $V_c \uparrow$ » – « $V_c \downarrow$ »	3,84**	0,47	0,97*	-0,11	0,54	-0,39	2,28**

Примечание. V_c – общий уровень интеллекта; T_1 – широта взглядов–культурная ограниченность; T_2 – уважение чужих взглядов, доверие–предубеждение, подозрительность; T_3 – доброжелательность, терпимость–агрессивность, мстительность; T_4 – эмпатия, сострадание–черствость, равнодушие; T_5 – контроль эмоций–ситуативная раздражительность; T_0 – общий уровень толерантности; * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

и $t = 3,421$) превосходит средний уровень интеллекта учащихся 8-го класса В, который соответствует нижней границе нормы. Достоверных различий в интеллектуальном развитии мальчиков и девочек не обнаружено. Наиболее толерантное (T_0 $t = 2,497$), уважительное отношение к людям, которые придерживаются иных взглядов и жизненных ценностей, свойственно только учащимся 8-го класса Б. Учащиеся двух других классов могут проявлять агрессивность, нетерпимость в ситуациях общения с представителями иных социально-национальных групп. Наиболее низкий общий уровень толерантности свойственен мальчикам по сравнению с девочками (T_0 $t = 3,070$), а также большинству учащихся 8-го класса В. Девочки по сравнению с мальчиками также более доброжелательны, эмпатичны и сострадательны (T_3 $t = 2,327$; T_4 $t = 2,981$). Поскольку значение T_1 превосходит 4 балла, нельзя говорить о культурной ограниченности обследованных учащихся. Напротив, большинство из них отличаются хорошей общей осведомленностью, широтой взглядов и интересов. Однако уважительное отношение к чужим взглядам, признание равных прав за представителями других культур (T_2) свойственно только подросткам, имеющим наиболее высокий уровень интеллекта ($t = 2,436$), а также учащимся 8-го класса Б ($t = 2,010$). Углубленное гуманитарное образование, которое получали учащиеся 8-го класса А, не привело к формированию у подростков подобного уважительного отношения. К сожалению, многие из обследованных учащихся с подозрительностью и предубеждением относятся к людям, имеющим иные взгляды и культурные установки. Доброжелательность, сочувствие к людям, проявления эмпатии (T_3 , T_4) в некоторой степени свойственны только учащимся 8-го класса Б (T_3 $t = 2,011$; T_4 $t = 2,310$ и $t = 3,278$). Для остальных подростков (в том числе и учащихся 8-го класса А, которые получают углубленное гуманитарное образование) в большей степени характерны равнодушие, эмоциональная черствость по отношению к посторонним людям, проявления агрессивности и мстительности к тем, кто имеет иные убеждения и взгляды. Учащиеся 8-го класса А характеризуются и наиболее явно выраженной ситуативной раздражительностью, слабым контролем эмоций (T_4 $t = 2,009$). Остальные подростки в целом могут контролировать свои эмоциональные реакции в различных ситуациях общения, вести себя более сдержанно и уравновешено. В целом анализ показал, что толерантные установки свойственны в большей степени девочкам, а также учащимся 8-го класса Б (с углубленным лингвистическим образованием) и подросткам с высоким уровнем интеллекта.

Исследование социального интеллекта подростков

Из таблицы 3.9 видно, что формирование правового сознания (Π_0 $t = 2,509$) и правовых установок в межличностном общении ($\Pi_Б$ $t = 1,994$) существенно зависит от интеллектуального развития. 8-классники с более высоким уровнем интеллекта ($V_c \uparrow$) имеют и более высокие значения по данным показателям. Правовые установки в межличностном общении, уважительное отношение к людям, а также гражданское сознание, социальная ответственность оказались более развитым у учащихся 8-го класса Б ($t = 2,590$ и $t = 2,160$). Для учащихся двух других классов в большей степени характерны потенциальная конфликтность в общении с представителями других культур, а также социальный инфантилизм, иждивенчество, потребительские установки. В целом база правового сознания имеется только у учащихся 8-го класса Б и у подростков с более высоким уровнем интеллекта ($t = 2,651$ и $t = 2,509$). Учащиеся 8-го А и 8-го В классов, а также подростки с посредственными интеллектуальными способностями характеризуются правовым нигилизмом. В деятельности и взаимоотношениях с окружающими людьми они руководствуются субъективными представлениями, групповым мнением

Таблица 3.9

Характеристика интеллекта, правового и гражданского сознания учащихся 8-х классов

Группы	V_c	$\Pi_Б$	$\Pi_Д$	$\Pi_Г$	$\Pi_З$	Π_0
8-е классы	8,30	4,37	3,96	3,58	4,35	13,43
8-й класс А	9,08	4,85	3,88	3,50	4,69	13,58
8-й класс Б	8,86	5,45	3,86	4,23	4,58	14,73
8-й класс В	7,04	4,00	4,12	3,18	3,81	12,19
различия А и Б	0,22	-0,69*	0,02	-0,62*	0,11	-1,15*
различия А и В	2,04*	0,85*	-0,24	0,32	0,88*	1,39*
различия Б и В	1,82*	1,45**	-0,26	1,05*	0,77*	2,54**
Мальчики	8,49	4,60	4,16	3,88	4,42	13,81
Девочки	8,03	4,90	3,69	3,16	4,26	12,90
различия М и Д	0,46	-0,30	0,44	0,72	0,16	0,91
$V_c \uparrow$	10,42	5,21	3,97	3,91	4,73	14,48
$V_c \downarrow$	6,59	4,34	3,95	3,32	4,05	12,59
различия « $V_c \uparrow$ » и « $V_c \downarrow$ »	3,84**	0,87*	0,02	0,59	0,68	1,89**

Примечание. V_c – общий уровень интеллекта; $\Pi_Б$ – правовое сознание в бытовой сфере; $\Pi_Д$ – правовое сознание в деловых отношениях; $\Pi_Г$ – гражданское сознание; $\Pi_З$ – правовые знания; Π_0 – общий уровень правового сознания; * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

и эмоциональными установками. Каких-либо достоверных различий в правовом сознании, связанных с гендером, не обнаружено.

На основании данных таблицы 3.10 можно сделать выводы относительно взаимодействия подростков с людьми их ближайшего окружения. Большинству учащихся 8-го А и 8-го Б классов, а также подросткам с высоким уровнем интеллекта свойственно доброжелательное отношение к людям, которые их окружают, индексы МРС_д и МРС_л превышают 7 баллов. Учащиеся 8-го В класса, а также подростки, имеющие посредственный уровень интеллекта (Вс↓), скептически относятся к окружающим людям. Они склонны обращать внимание в первую очередь на недостатки людей (особенно тех, кто им близок) и недооценивать их хорошие стороны и качества. Наиболее резко негативное отношение к людям, которые чем-либо не нравятся подросткам (наиболее низкие значения LPC_л), но с которыми

Таблица 3.10

Характеристика социального интеллекта, коммуникативных установок и самооценки учащихся 8-х классов

Группы	МРС _д	МРС _л	LPC _д	LPC _л	СО _д	СО _л	ASO	Р _д	Р _л
8-е классы	7,13	7,07	3,40	3,15	6,85	6,84	22,51	-2,80	-2,24
8-й А класс	7,46	7,41	3,63	2,87	6,97	6,98	23,86	-4,92	-4,31
8-й Б класс	7,41	7,33	3,58	3,55	6,98	7,28	21,20	-4,36	-0,55
8-й В класс	6,56	6,50	3,01	3,10	6,68	6,34	22,27	0,65	-1,62
Различия А и Б	0,05	0,08	0,05	-0,68	-0,01	-0,30	2,63*	0,56	3,76
Различия А и В	0,90	0,91	0,62	-0,23	0,29	0,64	1,59	-5,57*	2,69
Различия Б и В	0,85	0,83	0,57	0,45	0,30	0,94	-1,07	-5,01*	-1,07
Мальчики	6,92	6,88	3,20	2,98	6,75	6,80	22,82	-1,70	-0,88
Девочки	7,42	7,32	3,67	3,37	6,99	6,91	22,07	-4,32	-4,13
Вс↑	7,41	7,50	3,88	3,02	6,98	7,10	23,73	-4,27	-1,97
Вс↓	6,90	6,88	3,41	3,25	6,74	6,64	21,52	-1,61	-2,46

Примечание. МРС_д – отношение к деловым качествам друзей; МРС_л – отношение к личным качествам друзей; LPC_д – отношение к деловым качествам людей, которые не нравятся; LPC_л – отношение к личностным качествам людей, которые не нравятся; СО_д – оценка своих деловых качеств; СО_л – оценка своих личных качеств; ASO – умение разбираться в людях или субъективность, категоричность суждений; Р_д – самокритичность в оценке деловых качеств; Р_л – самокритичность в оценке своих личных качеств; * – p = 0,05 ** – p = 0,01.

им приходится ежедневно общаться, свойственно учащимся 8-го А класса. Остальные подростки даже по отношению к людям, которые им не нравятся, относятся терпимо. Абсолютное большинство обследованных подростков плохо разбираются в людях, склонны к категоричным суждениям, их социальный интеллект развит явно недостаточно, индекс ASO во всех группах превышает 20 баллов (должен быть ниже 15 баллов). Наиболее несправедливы и субъективны в высказываниях о людях учащиеся 8-го А класса, следовательно, расширенное и углубленное гуманитарное образование само по себе не способно оптимизировать коммуникативные установки подростков. У учащихся 8-го В класса полностью отсутствует критичность в отношении своих интеллектуальных способностей и деловых качеств, индекс P_d положителен. Исследование показало, что взаимоотношения с людьми ближайшего окружения наименее конфликтно и наиболее конструктивно у учащихся 8-го Б класса и подростков с более высоким уровнем интеллекта.

На основании данных таблицы 3.11 можно сделать вывод о том, что наиболее несдержанно в стрессовых ситуациях ($E\uparrow$) ведут себя

Таблица 3.11

Характеристика особенностей поведения учащихся 8-х классов в конфликтных и стрессовых ситуациях

Группы	E	I	M	O-D	E-D	N-P	GCR	E	I	e	i
8-е классы	47,64	23,19	29,19	28,29	37,61	34,03	46,78	5,42	2,49	3,90	2,88
8-й А класс	51,77	20,59	27,65	26,05	38,55	35,42	43,41	5,81	2,15	4,60	3,63
8-й Б класс	45,85	25,49	28,66	28,07	37,41	34,30	52,60	5,48	2,68	3,36	3,36
8-й В класс	44,81	23,89	31,34	30,74	36,77	32,27	44,94	4,96	2,67	3,65	2,71
М	50,42	20,54	29,07	27,57	39,59	32,61	45,13	5,24	2,17	3,96	2,54
Д	43,96	26,69	29,35	29,11	34,99	35,90	48,85	4,34	2,90	3,82	3,34
$B_c\uparrow$	49,43	22,53	28,06	26,92	38,09	34,84	47,55	5,78	2,28	4,03	3,03
$B_c\downarrow$	46,21	23,71	30,09	29,28	37,23	33,38	46,07	5,18	2,65	3,80	2,76

Примечание. E – внешние проявления эмоционального реагирования; I – чувство личной вины, ответственности; M – устойчивость к фрустрациям, нечувствительность к неприятностям; O-D – застревание в стрессе, несвоевременное реагирование; E-D – чувствительность, впечатлительность, слабость «Я»; N-P – умение находить рациональный выход из стресса; GCR – адаптивность; E – склонность к обвинению окружающих; I – склонность к самообвинениям; e – инфантильность, потребность в помощи со стороны окружающих людей; i – самостоятельность в решении возникающих проблем.

учащиеся 8-го класса А и большинство мальчиков. Девочки ведут себя в конфликтных ситуациях наиболее сдержанно. Чувство личной вины и ответственности (I↑), способность учиться на собственных ошибках в большей степени свойственно учащимся 8-го класса Б и девочкам, в меньшей степени – учащимся 8-го класса А и мальчикам. Наибольшую чувствительность к стрессу (M↓), впечатлительность (E-D↑), проявляют учащиеся 8-го класса А, меньше обращают внимания на неприятности, спокойнее их переносят учащиеся 8-го класса В и подростки с низким уровнем интеллекта. Мальчики эмоционально тяжелее переносят неприятности, чем девочки (E-D↓). Девочки легче забывают ссоры и конфликты. Застревание в стрессе (O-D↑) характерно для учащихся 8-го класса В: они обычно долго ничего не предпринимают, надеются, что неприятности исчезнут сами собой, ждут, что ситуация разрешится сама собой. Напротив, учащиеся 8-го класса А не склонны откладывать решение проблем, начинают действовать сразу, как только они возникают (O-D↓). Они же, а также большинство девочек лучше других умеют находить рациональный выход из стрессовых, конфликтных ситуаций (N-P↑). Способность к социальной адаптации хорошо развита у учащихся 8-го класса Б, индекс GCR превосходит 50%. Учащиеся 8-го класса А наименее адаптивны. Наиболее агрессивно ведут себя в конфликтах (E↑) мальчики, наименее агрессивно – девочки. Девочки в наибольшей степени склонны к самообвинениям (I↑), а большинство учащихся 8-го класса А вообще никогда и ни в чем не считают себя виноватыми, не видят и не признают своей вины ни в каких конфликтных ситуациях. Оказываются не в состоянии самостоятельно решать свои проблемы (i↓) учащиеся 8-го класса В, большинство мальчиков, а также подростки с низким уровнем интеллекта. Учащиеся 8-го класса А в стрессовых, конфликтных ситуациях значительно чаще других 8-классников обращаются за помощью к другим людям (e↑), умеют заставить окружающих решать свои проблемы. В меньшей степени при решении возникающих проблем к помощи других людей прибегают учащиеся 8-го класса Б. Исследование показало, что наиболее конструктивно могут действовать в незнакомой обстановке и в стрессовых ситуациях девочки, учащиеся 8-го класса Б и подростки с более высоким уровнем интеллекта. Углубленное гуманитарное образование закрепляет и развивает повышенную чувствительность, впечатлительность, инфантильность, эмоциональную реактивность, что в итоге осложняет коммуникацию и социальную адаптацию.

Результаты корреляционного анализа подтвердили достоверность шкал, выделенных в методике толерантности, и предоставили дополнительную информацию, позволившую глубже понять особенности формирования толерантных установок подростков. Результаты представлены в виде корреляционных плеяд на рисунках 3.7–3.10. Только с первой шкалой («широта взглядов–культурная ограниченность») не было получено никаких значимых корреляций. На основе анализа связей в плеяде на рисунке 3.7 можно сказать следующее. Общий уровень личностной толерантности (T_o) высокозначимо связан с развитостью правовых установок в бытовой сфере (Π_p). Это означает, что личностная толерантность формируется только в том случае, если подросток осознает социальную относительность этических норм и жизненных ценностей, понимает, что в различных человеческих общностях и культурах представления о справедливом, правильном поступке или идеальном человеке могут существенно не совпадать. Он признает, что люди в личной жизни могут руководствоваться теми правилами, которые приняты в их ближайшем окружении, но выше этих правил стоят положения закона, в которых прописаны единые для всех граждан государства права и обязанности, которые необходимо исполнять, даже если какие-то из этих положений не устраивают представителей тех или иных социальных групп. Если же подросток абсолютизирует представления о жизни, свойственные той социальной группе, к которой он принадлежит, только свою позицию, свой взгляд на мир считает правильными, то толерантное сознание не формируется. Можно сказать, что формирование правового сознания способствует становлению личностной толерантности.

Из корреляционной плеяды на рисунке 3.7 также видно, что личностная толерантность (T_2) и правовое сознание (Π_o) зависят от уровня интеллектуального развития подростка (Bc). Наиболее умные 8-классники с доверием относятся к представителям других культур, готовы уважать взгляды и мнения, которые не совпадают с их собственными. Чем ниже уровень интеллекта, тем с большим предубеждением и подозрительностью подростки относятся к людям, которые принадлежат к другим культурам, национальностям, придерживаются иных взглядов и жизненных ценностей. Из плеяды на рисунке 3.7 также следует, что уважительное отношение к представителям иных культур зависит от того, как относится подросток к людям своего ближайшего окружения (родственникам, друзьям, одноклассникам и просто знакомым). Если он доброжелательно относится к близким людям, умеет прощать их недостатки ($MPC_d \uparrow$ и $MPC_{л\uparrow}$),

может отмечать достоинства даже тех, кто ему не нравится ($LPC_{л\uparrow}$), имеет положительную самооценку ($CO_{л\uparrow}$), то и к другим, незнакомым людям он будет относиться с уважением ($T_2\uparrow$). Если подросток пренебрежительно относится к близким людям, обращает внимание в первую очередь на их недостатки ($MPC_{л\downarrow}$ и $MPC_{л\downarrow}$), не способен видеть ничего хорошего в человеке, который ему не понравился ($LPC_{л\downarrow}$), о самом себе невысокого мнения ($CO_{л\downarrow}$), то и к чужим, не похожим на него людям он будет относиться с предубеждением и подозрительностью ($T_2\downarrow$).

Выявлены взаимосвязи шкалы «уважительного (предубежденного) отношения» с показателями теста Розенцвейга (рисунок 3.7). Чем выше у подростка чувство ответственности, понимание собственной вины в конфликте ($I\uparrow$), способность самостоятельно решать возникающие проблемы ($i\uparrow$), а также менее выражены экстрапунитивные, внешне экспрессивные реакции ($E\downarrow$) и стремление обвинять в случившемся окружающих людей ($E\downarrow$), тем в большей степени проявляются и укрепляются толерантные установки ($T_2\uparrow$). Напротив, если подросток привык во всем обвинять других ($E\uparrow$), не пытается сдерживать свои эмоциональные реакции в конфликтных ситуациях ($E\uparrow$), считает себя безвинно пострадавшим ($I\downarrow$) и не прикладывает самостоятельных усилий для решения проблем ($i\downarrow$), то, естественно, толерантные установки у него не формируются ($T_2\downarrow$).

На рисунке 3.8 представлены взаимосвязи шкалы «доброжелательность, терпимость–агрессивность, мстительность» с другими

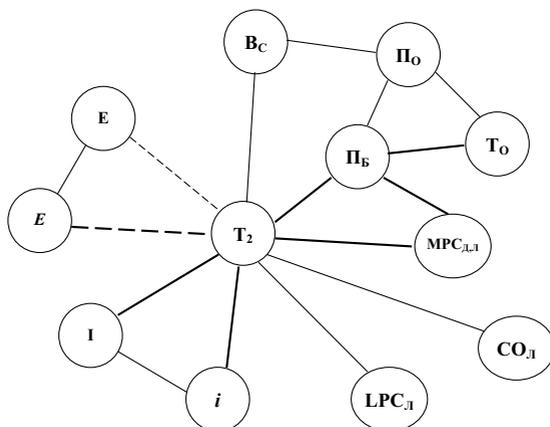


Рис. 3.7. Взаимосвязи общего показателя толерантности и шкалы «доверие–предубежденность» с другими личностными характеристиками

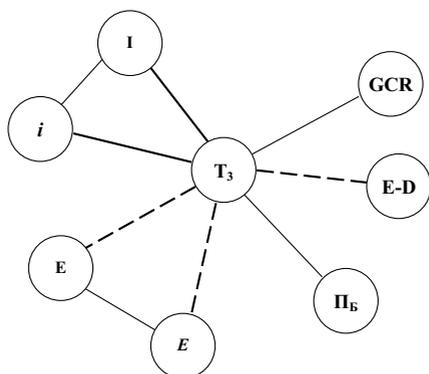


Рис. 3.8. Взаимосвязи шкалы «терпимость–агрессивность» с другими личностными характеристиками

личностными особенностями 8-классников. Доброжелательный, позитивный настрой при взаимодействии с людьми иных культур и взглядов (T_3) зависит от уровня развития правовых установок подростка (Π_b). Если правовые установки не сформированы, то у подростков в ситуации конфликта интересов преобладает желание наказать другого за причиненные неудобства, отомстить «обидчику», и он даже не пытается понять, почему человек действует подобным образом. Сказываются и навыки поведения в стрессе. Если в стрессовых ситуациях подросток берет ответственность за разрешение проблемы на себя ($I\uparrow$), имеет опыт позитивного выхода из конфликтов ($i\uparrow$), не склонен обвинять окружающих ($E\downarrow$) и действовать эмоционально ($E\downarrow$), то это помогает ему понимать мотивы поведения людей, принадлежащих к иным культурам, и вырабатывать линию конструктивного взаимодействия с ними ($T_3\uparrow$). Если ребенок при возникновении неприятностей привык действовать агрессивно, сваливать вину на окружающих, то и в непривычной обстановке, сталкиваясь с людьми, живущими по иным правилам, он автоматически реагирует на все это только негативно ($T_3\downarrow$). Недаром общая способность к адаптации ($GCR\uparrow$) зависит от терпимости, доброжелательного настроения ($T_3\uparrow$). Если же подросток ведет себя агрессивно, не пытается понять окружающих его людей ($T_3\downarrow$), то и адаптируется он с трудом ($GCR\downarrow$). Терпимость, доброжелательность при взаимодействии с людьми иных культур оказалась связана с силой–слабостью Я ($E-D$). Чем впечатлительнее подросток, чем дольше помнит о своих неприятностях, глубже их переживает ($E-D\uparrow$), тем более характерны для него злопамятность, стремление отомстить ($T_3\downarrow$). На-

против, при сильном Я, человек не углубляется в свои обиды (E-D↓), скорее забывает о них, легче прощает и переходит к конструктивному общению (T₃↑).

На рисунке 3.9 представлены связи шкалы «эмпатия, сочувствие–черствость, равнодушие» с другими качествами личности. Эмпатия, умение понимать непохожих на себя людей, сочувственное отношение (T₄↑) способствуют социальной адаптации (GCR↑) и формируются в том случае, если у подростка развито чувство личной вины и ответственности (I↑). Напротив, если самокритичность, сознание собственной вины отсутствуют (I↓), то хуже адаптивность (GCR↓) и равнодушнее отношение к людям (T₄↓).

На рисунке 3.10 изображены связи шкалы «контроль эмоций–ситуативная раздражительность» с показателями экстрапунитивности и интропунитивности теста Розенцвейга. Подросток способен сдерживать свои негативные эмоции в общении с людьми других культур и национальностей (T₅↑), если научился вести себя конструктивно при возникновении конфликтов в процессе ежедневного общения (E↓, E↓, I↑, I↑, i↑). Напротив, если он обычно несдержан, агрессивен в конфликтах с близкими людьми, то он будет раздражаться в непривычных ситуациях, в общении с чужими и незнакомыми людьми.

Проведенное исследование показало, что углубленное гуманитарное образование, которое получали учащиеся 8-го класса А, не повлияло на формирование толерантных установок. Наиболее высоким уровнем личностной толерантности отличаются девочки и подростки с высоким уровнем интеллекта. Можно заключить,

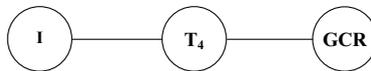


Рис. 3.9. Взаимосвязи шкалы «эмпатия–равнодушие» с показателями теста Розенцвейга

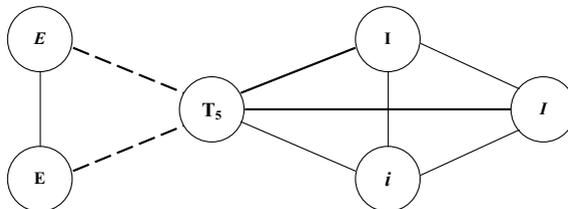


Рис. 3.10. Взаимосвязи шкалы «Контроль эмоций – ситуативная раздражительность» с показателями теста Розенцвейга

что наши культурные традиции, в которых воспитываются девочки, в большей степени способствуют становлению личностной толерантности, нежели система воспитания мальчиков, а высокий уровень интеллекта позволяет подросткам своевременно и самостоятельно решать возникающие в сфере коммуникации проблемы и формировать личностную толерантность. Наиболее хорошо воспитанными оказались учащиеся 8-го класса Б. Они наиболее толерантны, корректны в общении, социально адаптивны. Вероятно, углубленно изучая иностранные языки, подростки как бы готовят себя к общению с представителями других культур, что косвенно способствует укреплению толерантных установок. Возможно, более сильное влияние оказали какие-то неучтенные социально-психологические особенности классного коллектива и семейного воспитания. Исследование также выявило значимое влияние на формирование толерантных установок того, какие отношения сложились у подростков с людьми ближайшего окружения: с теми, кто им нравится, и с теми, кто им не нравится, но с кем приходится общаться. Фактически это указывает на важную роль общей обстановки, психологического климата в семье и в классе. Становлению личностной толерантности также способствует понимание роли правового регулирования, т. е. сформированность правового сознания, чувства ответственности, самокритичность и наличие опыта конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Выявление образовательных программ, в наибольшей степени способных положительно влиять на формирование социальной компетентности учащихся, остается пока недостаточно исследованной областью российской психологии и педагогики. Несомненно, что именно образование в широком смысле способно расширять культурные представления подростков, научить их понимать себя и других людей, влиять на их отношение к окружающим, преобразовывать их ценностные установки. Содержательное наполнение образовательных программ всегда способствовало трансляции высших жизненных ценностей, культурных традиций и было нацелено на социализацию подрастающих поколений.

Если обратиться к психолого-педагогической литературе 1970–1980-х годов, то вполне очевиден интерес психологов к развивающему и воспитывающему влиянию таких предметов, как русский язык, литература, история, природоведение (Л. А. Венгер, А. А. Люблинская, Н. Ф. Талызина, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Однако большинство исследований проведены на базе начальной школы и младших подростков, но воспитательное влияние программ стар-

ших классов даже в то время фактически не изучалось. Кроме того, в педагогической психологии традиционно особо акцентируется внимание на примере личности учителя, на характере взаимодействия педагога с учащимися, организации активности детей на уроке, т. е. на деятельностном и коммуникативном аспектах образования, и значительно в меньшей степени рассматривается влияние, которое может оказывать на социальное познание учащихся содержание изучаемого предмета.

К сожалению, в современной педагогике содержательная сторона программы рассматривается только в информационном аспекте, трактуется как сумма знаний, и считается, что социальное познание и компетентность учащихся может формироваться только в процессе общения педагога и ученика, или психолога и ученика. Только в последние годы в федеральной программе развития образования поставлен вопрос о самом содержании учебных программ и их роли в воспитании учащихся, формировании толерантного сознания в целях профилактики экстремизма в российском обществе. Переработка, углубление и расширение содержания дисциплин гуманитарного профиля направлены на создание системы знаний о единстве и взаимозависимости культурно-исторического развития народов. Усиление культурно-исторической составляющей гуманитарного образования рассматривается как основа формирования толерантного сознания, абсолютно необходимого для конструктивного взаимодействия людей в современной поликультурной, полиэтнической среде. Особенно радует тот факт, что коррекции подвергаются программы старшей школы и системы вузовского образования, планируется введение новых предметов в цикл гуманитарных дисциплин (например, этнологии, т. е. народоведения). Одним из относительно новых предметов, широко внедряемых в образовательный комплекс для старшеклассников, является «Правоведение».

Мы рассмотрели роль правового образования в становлении личностной толерантности подростков как одного из важных аспектов социальной компетентности. Исследование было проведено в одной из гимназий Санкт-Петербурга с углубленным преподаванием в 8–11-х классах курса «Правоведение». В нем приняли участие учащиеся 9-х и 11-х классов, всего 114 человек (65 девочек и 49 мальчиков). Для диагностики правового сознания использовался тест Ясюковой, который позволяет выявить, руководствуются ли подростки правовыми или эмоциональными групповыми установками в повседневном бытовом общении (P_p) и деловых контактах (P_d), а также уровень их гражданского сознания (P_1) и правовых знаний (P_3).

Для диагностики личностной толерантности использовалась методика Ясюковой, которая позволяет оценить и общий ее уровень (T_0), и более детально охарактеризовать ее структуру. Методика выявляет, что в большей степени характерно для подростка: широта интересов, кругозора, быстрая адаптация к новым ситуациям общения – культурная ограниченность, трудности адаптации к новой среде (T_1); признание равноправия других культур, доверие к их представителям – предубеждение, подозрительность (T_2); доброжелательность – терпимость – агрессивность, мстительность по отношению к людям других культур (T_3); эмпатия, сочувствие – черствость, равнодушие (T_4); сдержанность, контроль эмоций в непривычной ситуации общения – ситуативная раздражительность (T_5).

Корреляционный анализ позволил выявить связи между показателями правового сознания и толерантности, результаты которого представлены на рисунке 3.11. Из анализа корреляционной плеяды видно, что сформированность правовых знаний ($П_3$) и правовых установок в межличностном общении ($П_6$) определяет как общий уровень личностной толерантности (T_0), так и отношение подростка к представителям других культур (T_3). Будет ли он проявлять доброжелательность, терпимость или агрессивность, негативизм, прямо зависит от качества правовой образованности подростка. Непосредственно от уровня правовых знаний также зависит, признаёт ли он равноправие других культур, жизненных ценностей, доверяет ли он людям, взгляды которых отличаются от его собственных представлений, или подозрительно, с предубеждением относится к людям других национальностей, религиозных конфессий (T_2). Наличие правовых знаний, кроме того, способствует сдержанности, стремлению контролировать эмоциональные реакции в проблемных ситуациях, а их отсутствие приводит к ситуативной раздражительности, конфронтации и усугублению конфликта (T_5). Широта интересов, кругозора подростка расширяет его адаптивные возможности (T_1) и укрепляет правовые установки в межличностном общении ($П_6$).

Не обнаружено достоверных связей гражданского сознания и правовых установок в деловой сфере с показателями толерантности. Возможно, этот факт является следствием слабого развития данных аспектов правового сознания у подростков, и именно поэтому они пока не оказывают влияния на формирование личностной толерантности. Не обнаружено достоверных связей с правовым образованием такого показателя толерантности, как интерес к людям, эмпатия, сочувствие – черствость, равнодушие. Возможно, на развитие эмоциональности, личностной чувствительности образовательный

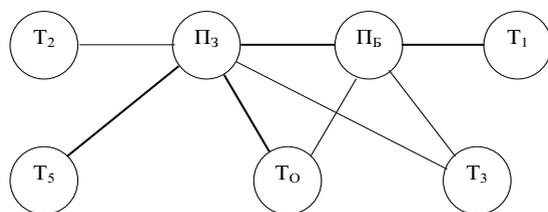


Рис. 3.11. Характеристика взаимосвязей между показателями правового сознания и толерантности

процесс вообще не может оказывать такого влияния, как на оценочные и волевые характеристики.

В целом проведенное исследование позволяет сделать выводы о существенном положительном влиянии правового образования на формирование личностной толерантности подростков. Приобретаемые подростком правовые знания непосредственно влияют на становление толерантных установок, непредвзятого отношения к представителям других культур и закрепление конструктивных методов взаимодействия с ними.

Все приведенные выше исследования социального интеллекта и толерантности показывают, что критическим является подростковый возраст, когда молодым человеком как бы заново выстраивается собственное представление об окружающем мире, людях и о себе. В этот период коммуникативные способности могут развиваться до уровня социального интеллекта, но могут остаться всего лишь субъективными представлениями о социальных явлениях.

Целью проведенного в марте 2008 г. исследования было выявление факторов, способствующих или препятствующих формированию социального интеллекта одаренных подростков. Объектом исследования были учащиеся 11-х классов одного из лицеев Санкт-Петербурга с углубленным изучением математики и иностранных языков. Всего обследовано 63 человека (30 мальчиков и 33 девочки).

Были выдвинуты следующие гипотезы.

1. Гармоничное развитие академического интеллекта одаренных подростков позволяет им активно развивать социальные способности, при негармоничной одаренности, при недостаточном развитии специальных способностей, необходимых для углубленного изучения профильных предметов, подросткам придется прикладывать больше усилий для достижения хорошей

успеваемости, что ограничивает возможности их социального познания.

2. Полноценное развитие понятийного мышления позволяет одаренным подросткам использовать его возможности и для анализа социальных ситуаций, т. е. формировать социальный интеллект как специфическую познавательную компетентность. При недостаточном развитии операций понятийного мышления социальное познание основывается на интуитивно приобретаемом личном опыте, оказывается тесно связанным с личностными особенностями подростков и образующаяся структура уже не является социальным интеллектом, а отражает субъективные представления и функционирует на уровне мнения.

В процессе проведения исследования были использованы следующие методики: тест структуры интеллекта Амтхауэра (в адаптации Ясюковой), тест социального интеллекта Гилфорда–Салливен, задачи на дивергентное мышление Гилфорда, тест социальной перцепции, коммуникативных установок и самооценки Фидлера–Ясюковой, личностный опросник Кеттелла (переработанный для старшеклассников Ясюковой), фрустрационный тест Розенцвейга, тест личностной толерантности Ясюковой. Результаты комплексного психологического обследования представлены в таблицах 3.12–13 и на рисунках 3.12–13. Оценка достоверности межгрупповых различий проводилась на основе критерия Стьюдента, а также использовался корреляционный анализ.

В соответствии с целью исследования было проведено разделение выборки на две группы, характеристика которых представлена в таблице 3.13.

I группа: 34 подростка, обладающие высоким социальным интеллектом (общий балл по тесту Гилфорда–Салливен превышал 33 балла).

II группа: 29 подростков с более низким социальным интеллектом (общий балл по тесту Гилфорда–Салливен ниже 32 баллов).

Сравнительный анализ данных по личностным методикам (опросник Кеттелла и тест Фидлера–Ясюковой) не выявил достоверных различий между подростками, обладающими высоким или низким социальным интеллектом. Наиболее явные и высокодостоверные различия между двумя выделенными группами подростков проявились при сравнении показателей академического интеллекта (тест Амтхауэра, таблица 3.12). Учащиеся с высокоразвитым социальным интеллектом превосходят своих одногруппников и по обще-

Таблица 3.12
Характеристика интеллекта учащихся 11-х классов
(тест Амтхауэра)

Группы	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₀	чел.
Вся вы- борка	10,15	12,12	11,24	10,19	11,15	14,49	11,71	14,31	18,02	113,47	63
Высокий социаль- ный ин- теллект	10,27	12,20	12,27	10,87	12,10	15,37	11,73	14,18	18,70	118,30	34
Низкий социаль- ный ин- теллект	9,96	12,12	9,92	9,27	9,88	13,85	11,31	13,69	17,31	107,31	29
различие	0,31	0,08	2,32*	1,58*	2,22*	1,52	0,42	0,49	1,39	10,99**	

Примечание. * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

му уровню академического интеллекта (A_0 $t = 2,574$). Достоверные различия проявились и по двум компонентам понятийного мышления: умению выделять объективные причинно-следственные зависимости (A_3 $t = 3,029$) и способности к теоретическим обобщениям (A_4 $t = 1,998$). У подростков со слабым социальным интеллектом эти две операции мышления не получили необходимого развития, находятся только на среднем уровне, т. е. полноценная и целостная понятийная структура не сформировалась. Основу их интеллекта составляют разрозненные интуитивные, формально-логические и зрительно-образные операции (A_2, A_6, A_7, A_8) и логическая память (A_9), поскольку только эти показатели превосходят средний уровень развития. Одаренные подростки с хорошо развитым социальным интеллектом имеют не только полноценно сформированные понятийные структуры, но и обладают достоверно более высоким уровнем специальных способностей (математическая интуиция – A_5 $t = 2,292$ и структурно-лингвистические навыки – A_4 $t = 1,998$), которые необходимы для углубленного изучения соответствующих математических и лингвистических гимназических программ.

На основе проведенного сравнительного анализа уже можно сделать предварительные выводы о том, что при общем высоком уровне академического интеллекта, полноценном понятийном мышлении и необходимых для углубленного гимназического образования специальных способностях и социальный интеллект подростков развивается наиболее интенсивно.

Таблица 3.13

Характеристика социального интеллекта и толерантности одаренных подростков (тесты Гилфорда–Салливен и Ясюковой)

Группы	Социальный интеллект					Толерантность (факторы)					
	СИ ₁	СИ ₂	СИ ₃	СИ ₄	СИ _о	Т ₁	Т ₂	Т ₃	Т ₄	Т ₅	Т _о
Вся выборка	10,54	6,80	8,96	5,79	32,11	6,39	3,29	3,90	549	4,76	23,83
Высокий социальный интеллект	11,47	7,37	10,20	7,11	36,17	6,33	3,50	4,10	6,27	5,10	25,60
Низкий социальный интеллект	9,50	6,15	7,54	4,19	27,42	6,08	3,12	3,62	5,04	4,42	22,27
различие	1,97*	1,22*	2,75**	2,92**	8,75**	0,25	0,38	0,48	1,23*	0,68	3,33*

Примечание. * – $p = 0,05$ ** – $p = 0,01$.

Анализ данных по методике толерантности показал (см. таблицу 3.13), что подростки с высокоразвитым социальным интеллектом в целом более толерантны, а по эмпатии, сочувствию (T_4 $t = 2,991$) достоверно превосходят своих одноклассников, социальный интеллект которых развит слабо. Можно сказать, что сочувственно-заинтересованное отношение к людям стимулирует социальное познание, напротив, равнодушие блокирует развитие социальной перцепции одаренных подростков.

Были получены также достоверные различия между выделенными группами по степени выраженности экстрапунитивных реакций (тест Розенцвейга $E_R = 41,32$ и $E_R = 45,27$ $t = 2,573$). Именно подростки со слабо развитым социальным интеллектом наиболее агрессивны в стрессовых ситуациях, не сдерживают раздражение и неприязнь, обвиняют окружающих людей во всех неприятностях, которые с ними случаются.

Корреляционный анализ был проделан отдельно для каждой группы, и его результаты представлены на рисунках 3.12 и 3.13. У одаренных подростков с высоким социальным интеллектом (рисунок 3.12, плеяда 1) выявлены значимые положительные корреляционные связи общего его уровня ($СИ_о$) и умения прогнозировать развитие событий в социальной сфере ($СИ_1$) как с общим уровнем академического интеллекта ($A_о$), так и с отдельными его показателями (абстрактным мышлением A_6 и математической интуицией A_5). Следовательно, при высоком общем академическом интеллекте

те и развитых специальных способностях лучше развивается и социальный интеллект. Становление социального интеллекта (СИ₀) также зависит от коммуникативной активности (опросник Кеттелла, фактор Н) и широты интересов, богатства внутреннего мира (опросник Кеттелла, фактор М) подростков, а способность прогнозировать развитие событий (СИ₁) – от творческого потенциала (дивергентное мышление Gi). Значимые отрицательные корреляционные связи, представленные на рисунке 3.12 (плеяда 2), свидетельствуют о том, что высокое развитие такого компонента понятийного мышления,

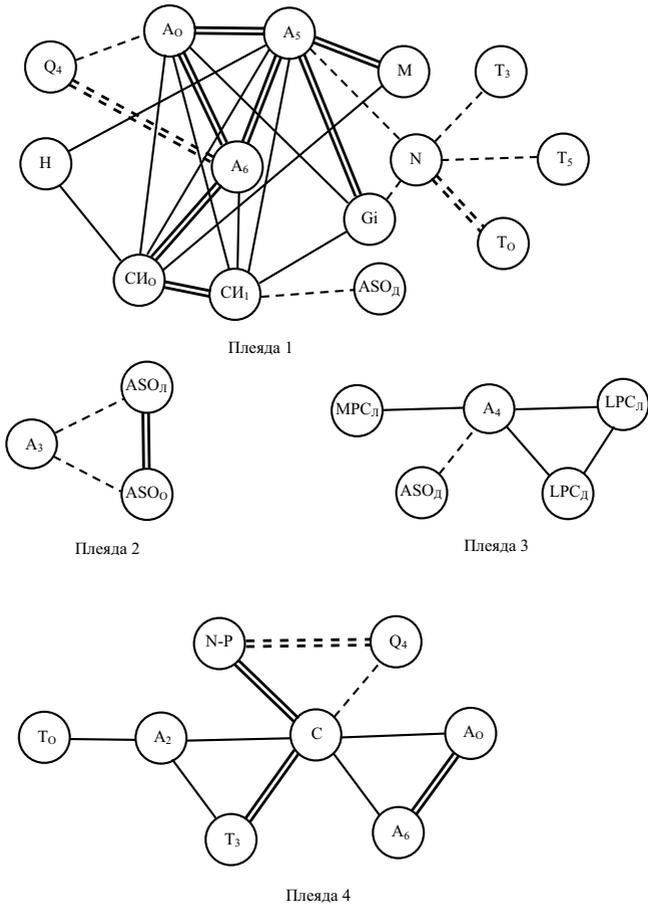


Рис. 3.12. Характеристика взаимосвязей социального интеллекта с академическим интеллектом и личностными особенностями подростков с высоким социальным интеллектом

как умение выделять объективные причинно-следственные связи (A_3), снижает субъективизм, категоричность подростков, позволяет им лучше разбираться как в людях вообще (ASO_o), так и в личностных особенностях (ASO_d). Выявлены связи между показателями социального интеллекта по тестам Гилфорда-Салливан и Фидлера – Яюковой (рисунок 3.12, плеяда 1). Чем меньше субъективизма в оценке деловых качеств партнера (ASO_d), тем адекватнее прогнозирование развития событий в социальной сфере ($СИ_1$). У одаренных подростков с высоким социальным интеллектом выявлены корреляционные связи такого компонента понятийного мышления, как способность к теоретическим обобщениям (A_4), с показателями социального интеллекта, замеряемыми методикой Фидлера–Яюковой (рисунок 3.12, плеяда 3). Чем выше у подростка развита способность к теоретическим обобщениям (A_4), тем лучше он относится к окружающим людям, избегает субъективизма в оценке их деловых возможностей (ASO_d), более доброжелателен не только по отношению к своим друзьям и близким (MPC_d), но и к тем, кто ему не нравится (LPC_d и LPC_n). Выявлены отрицательные связи между дипломатичностью (опросник Кеттелла, фактор N) и математическими (A_5) и творческими (Gi) способностями (рисунок 3.12, плеяда 1). Они означают, что наиболее математически и творчески одаренные подростки открыты, естественны в общении. И далее отрицательные корреляции свидетельствуют о том, что именно естественность, открытость в общении способствуют становлению личностной толерантности (T_o) и таких ее компонентов, как доброжелательность по отношению к людям иных культур (T_3) и контроль эмоций в непривычных ситуациях общения (T_5). Отрицательные корреляции A_6 и A_9 с Q_4 свидетельствуют о том, что при высоком общем уровне интеллекта и математических способностях снижается психическое напряжение, нормализуется эмоциональное состояние подростка.

У одаренных подростков с низким социальным интеллектом (рисунок 3.13) не выявлено его связей с академическим интеллектом, но имеются значимые корреляции с личностными качествами. Выявлены положительные связи (рисунок 3.13, плеяда 1) общего социального интеллекта ($СИ_o$) и вербальной гибкости ($СИ_3$) с широтой интересов, богатством внутреннего мира подростка (опросник Кеттелла, фактор M). Однако при этом растет эгоцентризм (опросник Кеттелла, фактор L) и снижается такой показатель толерантности, как доброжелательность к людям иных культур, напротив, формируется стремление вымещать неприятности на людях с иными взглядами и жизненными ценностями (T_3). Аналогичен смысл

положительных корреляций фактора М с показателями теста Фидлера–Ясюковой (ASO_0 и $ASO_Л$). Чем богаче внутренний мир одаренного подростка и вербальный репертуар общения, тем категоричнее, несправедливее становятся его суждения о людях вообще и их личных качествах в частности. Положительные связи $СИ_0$ и М с выраженностью экстрапунитивных реакций (тест Розенцвейга показатель E_R) свидетельствует о том, что развитие социального ин-

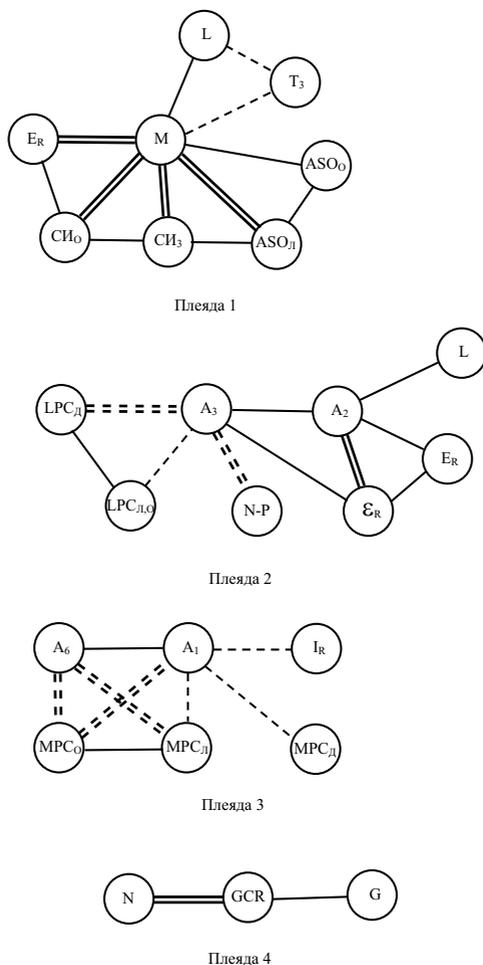


Рис. 3.13. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных показателей с личностными особенностями подростков с низким социальным интеллектом

теллекта не приводит к оптимизации общения, напротив, у подростка еще более возрастает агрессивность, особенно в конфликтных, стрессовых ситуациях. Дальнейшее развитие понятийного мышления (A_2 и A_3) также не приводит к формированию качеств, необходимых в общении (как у гармонично интеллектуально одаренных подростков). Напротив (см. рисунок 3.13, плеяда 2) растет честолюбие (опросник Кеттелла фактор L), выраженность общих агрессивных реакций (тест Розенцвейга, показатель E_R), а также стремления обвинять окружающих во всех неприятностях, которые случаются с подростком (тест Розенцвейга, показатель E_R). Поведение в стрессе становится еще менее конструктивным (тест Розенцвейга, показатель N-P), а отношение к людям, которые не нравятся подростку, еще более негативным (тест Фидлера–Ясюковой индексы $LPC_{д^2}$, $LPC_{л^2}$, $LPC_{о^2}$). Из связей в корреляционной плеяде 3 (рисунок 3.13) видно, что по мере развития абстрактного мышления (A_6) и практического интеллекта (A_1) у подростков формируется скептическое, пренебрежительное отношение к близким людям (тест Фидлера–Ясюковой индексы $MPC_{д^2}$, $MPC_{л^2}$, $MPC_{о^2}$), снижается чувство личной вины, ответственности в конфликтных ситуациях (тест Розенцвейга показатель I_R). Из корреляционных связей в плеяде 4 (рисунок 3.13) следует, что успешность социальной адаптации (тест Розенцвейга показатель GCR) подростков с низким уровнем социального интеллекта зависит от дипломатичности и исполнительности (опросник Кеттелла, факторы N и G).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Развитие социального интеллекта и коммуникативных навыков одаренных подростков зависит как от общего уровня их одаренности, так и от сформированности операций понятийного мышления и специальных способностей, необходимых для углубленного освоения гимназических программ. Для формирования социального интеллекта необходимо хорошее развитие всех операций понятийного мышления, так как только в этом случае возникает целостная понятийная структура, которая способна обрабатывать, анализировать и обобщать не только научную, но и любую другую, в том числе и социальную информацию. Понятийная структура, обеспечивая выявление существенных свойств и объективных причинно-следственных закономерностей, четко выстраивая уровни обобщения, выступает интегратором общих и специальных способностей, а также базой такого новообразования, как социальный интеллект (или социальная компетентность). Когда социальный интеллект «надстраивается» над понятийной структурой, то это отражается

в его корреляциях с академическим интеллектом. При этом социальный интеллект наиболее интенсивно развивается, одновременно обеспечивая объективность социального познания и эффективность общения.

При средне- или слаборазвитых операциях понятийного мышления не происходит их интеграции и не формируется целостная понятийная структура, необходимая как для обучения в целом, так и для развития специальных способностей и социального интеллекта. Обработка и анализ информации, которую подросток воспринимает в процессе обучения, осуществляется с помощью отдельных, частных операций мышления, но ее качественное обобщение становится невозможным, невыделенными оказываются существенные свойства и объективные причинно-следственные зависимости. Это осложняет процесс обучения по всем, в том числе и по профильным предметам. У активно развивающегося в этом возрасте социального познания нет базовой интеллектуальной структуры, которая анализировала бы и обобщала информацию о людях, их личностных особенностях, внутреннем мире, коммуникативных установках и манере общения. Социальное познание подростка в этом случае вынуждено развиваться автономно от объективной аналитической оценки, только на основе личного опыта взаимодействия с людьми. Формирующаяся таким образом интеллектуальная структура субъективна, внутренне противоречива, является всего лишь системой представлений или «мнением», но не социальным интеллектом в собственном смысле слова. Возникающая структура «надстраивается» над личными качествами, представляет собой фактически систему коммуникативных навыков, что и обнаруживается в результате корреляционного анализа, как в нашем случае, так и во многих других психологических исследованиях социального интеллекта.

3.3. Особенности социализации одаренных подростков с различным типом интеллекта

Первые психологические исследования, посвященные социальной адаптации одаренных детей, появились еще в начале XX в., но ученых до сих пор интересует вопрос о том, какое влияние высокий интеллект оказывает на процесс адаптации ребенка в социуме. Действительно ли одаренные дети чаще сталкиваются с эмоционально-коммуникативными проблемами, чем их менее способные сверстники, или, напротив, высокие когнитивные способности помогают одаренному ребенку лучше понимать себя и других и, следовательно-

но, легче адаптироваться в социальной среде и лучше справляться со стрессовыми ситуациями, чем это могут делать обычные дети?

С целью изучения взаимосвязей между успешностью протекания процесса социализации подростков с их интеллектуальными способностями на базе одной из гимназий г. Санкт-Петербурга весной 2008 г. нами было проведено психологическое обследование учащихся трех 10-х классов (всего 62 чел.). Для диагностики интеллектуальных способностей использовался тест структуры интеллекта Амтхауэра (в адаптации Ясюковой), особенности поведения в стрессовых ситуациях изучались с помощью фрустрационного теста Розенцвейга, социальный интеллект, коммуникативные установки, самооценка диагностировались – с помощью теста социальной перцепции Фидлера–Ясюковой, а также в исследовании использовалась методика жизненных ценностей Ясюковой.

Исследование показало, что 65% 10-классников характеризуются доброжелательной установкой по отношению к людям (индекс МРС₀ теста Фидлера–Ясюковой ≥ 7), отмечают в первую очередь достоинства человека, уважают и ценят окружающих людей. Для остальных 35% учащихся характерна скептическая установка по отношению к окружающим (индекс МРС₀ < 7), недооценка хороших качеств людей, фиксация на недостатках человека. Распространено мнение, что такой недостаток доброжелательности, высокомерие по отношению к окружающим характерны именно для одаренных детей. Нами было проведено сравнение с помощью t-критерия Стьюдента этих двух групп подростков с различными коммуникативными установками: доброжелательной и скептической, чтобы выяснить, как связано интеллектуальное развитие учащихся с их отношением к людям.

Достоверных различий между средними значениями общего балла по тесту Амтхауэра в группах не выявлено, т. е. по общему уровню интеллекта доброжелательные и скептические подростки не различаются. Однако были обнаружены различия в сформированности отдельных интеллектуальных операций. Причем оказалось, что у доброжелательных учащихся достоверно выше развиты именно те интеллектуальные операции, которые более всего необходимы для успешного обучения в гимназии: понятийная категоризация (А₄) и понятийное логическое мышление (А₃).

Все обследованные 10-классники углубленно изучают два иностранных языка, поэтому для успешной учебы им необходимы хорошие структурно-лингвистические способности, за формирование которых отвечает понятийная категоризация. Понятийное логическое

мышление характеризует общую способность к обучению, возможность понимать логику доказательств, выделять объективные закономерности, понимать смысл правил и формул. Если у скептических учащихся эти два интеллектуальных показателя в среднем находятся в пределах возрастной нормы, то у доброжелательных учащихся и понятийное логическое мышление, и понятийная категоризация в среднем превышают возрастной норматив и соответствуют уровню, необходимому для освоения гимназических программ.

Корреляционный анализ полученных данных позволил доказать, что развитие этих двух интеллектуальных операций связано не только с доброжелательной установкой, но и с адекватной самооценкой учащихся (индекс P_0 теста Фидлера–Ясюковой). Чем лучше у старшеклассника развиты понятийная категоризация и понятийное логическое мышление, тем ниже значения индекса P_0 , т. е. тем выше самокритичность. Причем хорошее развитие данных интеллектуальных характеристик помогает подростку объективнее оценивать как свои деловые, так и личные качества (Фидлер–Ясюкова, индексы P_d и $P_{л\downarrow}$).

Таким образом, результаты исследования опровергают распространенное представление об одаренных учащихся как о детях с завышенной, неадекватной самооценкой, смотрящих на окружающих свысока. Напротив, полученные данные свидетельствуют о том, что хорошее развитие у подростка интеллектуальных операций, обеспечивающих возможность успешного обучения в школе, способствует формированию адекватной самооценки и доброжелательной установки по отношению к окружающим. А недостаточный уровень развития интеллектуальных операций, которые необходимы для освоения гимназических программ, часто сочетается с неадекватной самооценкой и несправедливым отношением подростка к людям.

Однако нами были обнаружены значительные различия в механизмах социальной перцепции 10-классников в зависимости от выбранного профиля обучения. При переходе в старшую школу подростки разделились на три класса: технический (углубленное изучение математики, информатики и физики), гуманитарный (литературы и истории) и универсальный (математики и литературы). Описанные выше зависимости самооценки и коммуникативных установок от интеллектуальных способностей учащихся наблюдаются только в техническом и универсальном классах, а в гуманитарном классе достоверных различий в интеллекте доброжелательных и скептических учащихся не обнаружено.

Причем сильнее всего доброжелательность и самокритичность зависят от интеллектуального развития подростков в техническом классе. Если у «универсалов» выявлены взаимосвязи этих личностных характеристик только с понятийным логическим мышлением и понятийной категоризацией, то в техническом классе на формирование доброжелательной установки и адекватной самооценки также влияют общий балл по тесту Амтхауэра (A_0), метаматематические навыки и оперативная логическая память учащихся, сформированность у них операций образного синтеза и пространственного анализа (A_5 , A_7 , A_8 и A_9). Наиболее самокритичны те «технари», у которых выше уровень интеллекта в целом (A_0), лучше отработаны стандартные приемы решения математических задач (A_5), выше способность к формированию целостных представлений на основе отрывочной, неполной, несистематизированной информации (A_7). Доброжелательнее относятся к окружающим подростки с более высоким уровнем интеллекта (A_0) и те, у кого лучше развито пространственное мышление и память (A_8 и A_9). Кроме того, «технари» с хорошо развитым пространственным мышлением наиболее уверены в себе (Фидлер–Ясюкова, индексы $CO_d\uparrow$ и $CO_0\uparrow$), и чем выше у них оперативная логическая память, тем менее они категоричны и субъективны в оценках людей (Фидлер–Ясюкова, индекс $ASO_0\downarrow$).

Можно объяснить столь различную роль интеллекта в формировании самооценки и коммуникативных установок учащихся трех классов следующим образом. Наиболее серьезные требования к интеллектуальному развитию учащихся предъявляют программы технического класса, далее по сложности программ идет универсальный класс, а требования программ (и учителей) к интеллекту «гуманитариев» минимальны. Поэтому учащиеся гуманитарного класса, интеллект которых не соответствует уровню требований гимназических программ математического цикла, вполне успевают по гуманитарным (облегченным) программам своего класса, получают хорошие оценки и не чувствуют себя хуже других. Следовательно, они не нуждаются в психологической защите, которая характерна для «универсалов» и «технарей». Уровень интеллекта учащихся технического и универсального классов может быть не ниже, чем у гуманитариев, но оказывается недостаточен для успешной учебы по более сложным, нежели у гуманитариев, программам. В этом случае неуспешному ученику приходится признавать превосходство одноклассников в освоении более сложных программ, но при этом он убеждает себя, что его одноклассники, может быть, и умнее, но у них множество других недостатков. Подчеркивая эти недостатки, крити-

куя товарищей, подросток таким образом самоутверждается и чувствует себя лучше. Вместо самокритичности и доброжелательности формируется неадекватная завышенная самооценка и общее скептическое отношение к людям, установка на подчеркивание и преувеличение их недостатков, что усложняет общение и не способствует развитию социального интеллекта.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что особенности поведения в стрессовых ситуациях тоже связаны с интеллектуальным развитием подростков. Нами не было обнаружено взаимосвязей между стрессоустойчивостью и интеллектом учащихся. Однако, во-первых, была выявлена прямая зависимость между математической интуицией учащихся и их способностью к рациональному разрешению конфликтов: чем выше результаты 10-классников по V субтесту теста Амтхауэра, тем более выражена у них установка на позитивное преобразование стрессовых ситуаций (Розенцвейг, N-P \uparrow). Кроме того, у старшекласников с более высоким общим уровнем интеллекта (A_0) не выражена тенденция к формированию психологической защиты по типу «философского отношения к жизни» (Розенцвейг, M \downarrow). Доказано, что люди с высокими значениями показателя M не склонны обвинять окружающих в своих неприятностях, но и своей вины за происходящее тоже не ощущают. Они считают, что никто не идеален, поэтому бессмысленно кого-либо в чем-то обвинять, да и жизнь так устроена, что во многих случаях от человека ничего не зависит. С одной стороны, такая «философская» позиция позволяет человеку легче переносить неприятности, однако, с другой стороны, она обычно сочетается со скептическим отношением к окружающим и мешает человеку учиться на своих ошибках. Таким образом, данные исследования позволяют сделать вывод о том, что, хотя одаренные 10-классники переживают из-за неприятностей примерно так же, как и их менее способные ровесники, высокий интеллект позволяет им рациональнее подходить к разрешению конфликтных ситуаций. Интеллект помогает учащимся объективнее оценивать свои поступки и поведение других людей и избежать формирования психологической защиты: негативный опыт общения с некоторыми людьми у интеллектуально развитых подростков не приводит к разочарованию в людях в целом.

Нас также интересовал вопрос, какое влияние оказывает интеллект на формирование системы жизненных ценностей учащихся. Используемая в исследовании методика Ясюковой позволяет определить, какие ценности являются доминирующими:

- 1) приватные базовые человеческие ценности (здоровье, семья, друзья, любовь и пр.);
- 2) прагматические ценности (материально обеспеченная жизнь, общественное признание, карьера, жизненная практичность и пр.);
- 3) гедонистически-эгоистические ценности (свобода, независимость, умение использовать случай, развлечения, приятное времяпровождение и пр.);
- 4) духовно-интеллектуальные ценности (интеллект, познание, творчество, реализация способностей, самосовершенствование, духовность, общение с искусством, эстетическое развитие и пр.);
- 5) социально-культурные ценности (образованность, общая высокая культура, воспитанность, общительность, альтруизм, забота о всеобщем благе и пр.);
- 6) морально-волевые ценности (смелость, воля, целеустремленность, честность, принципиальность, чистая совесть, чувство долга, ответственность и пр.).

Для того чтобы выяснить, какие жизненные ценности наиболее важны для подростка, ему предлагается список, из которого он должен выбирать наиболее для него значимые и ставить в начало списка, присуждая порядковые номера 1, 2, 3 и т. д., при этом те, которые не имеют значения, не важны, окажутся в конце списка и будут иметь номера 20, 21, 22, 23 и т. д., т. е. подростку предлагается произвести ранжирование списка по степени предпочтения. При обработке происходит группировка ценностей по типам, и подсчитываются суммарные ранговые баллы по каждому типу ценностей. Если характеристики какой-либо группы ценностей попадают в основном в начало списка, как наиболее важные для подростка, то они и получают наименьший ранговый балл. Чем ниже суммарный ранговый балл, тем важнее для подростка соответствующий тип жизненных ценностей.

Оказалось, что чем выше у учащихся уровень интеллекта в целом (A_0) и лучше развиты понятийное мышление, математическая интуиция и образный синтез (A_2, A_3, A_4, A_5, A_7), тем важнее для них духовно-интеллектуальные и морально-волевые ценности. Приватные базовые, прагматические и эгоистические ценности предпочитают менее интеллектуально развитые 10-классники. Закономерности такого рода были обнаружены не только в техническом и универсальном, но и в гуманитарном классе.

Согласно данным корреляционного анализа, сильнее всего интеллектуальное развитие учащихся влияет на значимость для них

приватных базовых и духовно-интеллектуальных ценностей. Взаимосвязи между интеллектом и этими двумя комплексами ценностей показаны в корреляционной плеяде на рисунке 3.14. (При интерпретации следует учитывать, что чем ниже балл, тем более значимы соответствующие ценности, поскольку они в качестве приоритетных попадают в начало списков и в итоге имеют наименьший ранговый балл.) Отрицательная корреляция показывает, что приватные базовые и духовно-интеллектуальные ценности антагонистичны, не могут быть предпочитаемыми одновременно. Чем выше учащиеся ставят базовые личные ценности, тем менее важны для них ценности духовно-интеллектуального развития, и наоборот. Выбор между этими двумя группами ценностей зависит от общего уровня интеллекта учащихся (A_0) и от того, насколько полноценно понятийное мышление старшеклассника (A_2, A_3, A_4 , т. е. интуитивный компонент понятийного мышления, логический компонент и понятийная категоризация). Только в том случае, если мышление полностью переходит на функционирование по понятийному принципу, у подростков возможно появление научных, духовных, творческих интересов, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию.

Если же полноценное понятийное мышление к старшим классам не сформировано, то страдает не только успеваемость, но и внутренний мир подростков. Кругозор таких старшеклассников остается ограниченным, им не интересны ни наука, ни искусство, ни творчество, формируется классическая жизненная позиция обывате-

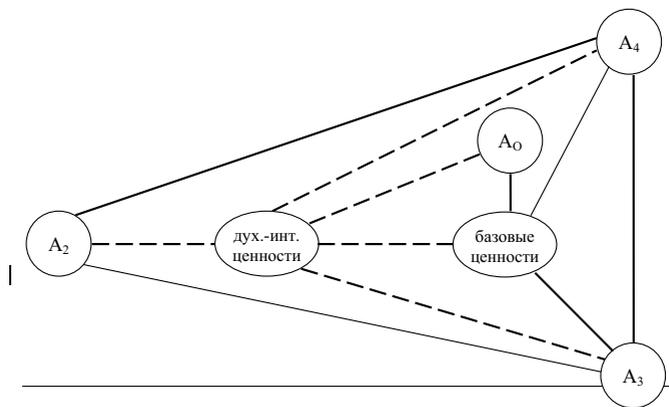


Рис. 3.14. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных особенностей и ориентированности на приватные базовые или духовно-интеллектуальные ценности учащихся 10-х классов

ля. Кроме того, результаты исследования свидетельствуют о том, что абсолютное предпочтение базовых личных ценностей приводит не только к исключению духовно-интеллектуальных интересов, но и к пренебрежительному отношению к моральным нормам. Чем более значимы для подростка приватные базовые ценности, тем менее важны для него ценности морально-волевые: честность, чистая совесть, ответственность, чувство долга, самодисциплина.

Предпочтение прагматических ценностей также определяется сложившимся у старшеклассников типом интеллекта (см. рисунок 3.15).

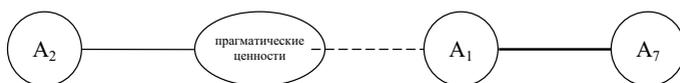


Рис. 3.15. Характеристика взаимосвязей интеллектуальных особенностей и ориентированности на прагматические ценности учащихся 10-х классов

Прагматические ценности предпочитают те учащиеся, у которых к 10-му классу сложилось не понятийное мышление, позволяющее осваивать науки, а только практический интеллект (A_1 и A_7), помогающий подросткам хорошо ориентироваться в различных жизненных ситуациях. Такие учащиеся практичны, нацелены на карьеру и стремятся к материально обеспеченной жизни. К сожалению, согласно результатам корреляционного анализа, выбор прагматических ценностей тоже исключает ценности духовно-интеллектуальные и морально-волевые. Если же у подростка сформирована хотя бы одна операция понятийного мышления – интуитивный анализ (A_2), то доминанты прагматических ценностей не образуется.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Уровень и тип интеллекта подростка определяют не только успешность обучения в школе, влияют на процесс также социализации подростка в целом. Недостатки интеллектуального развития учащихся (несформированность понятийного мышления, недостаточно высокий уровень способностей, необходимых для обучения в специализированных классах) мешают установлению дружеских отношений со сверстниками и формированию адекватной самооценки, затрудняют выбор оптимальных стратегий поведения в стрессовых ситуациях и мешают учиться на своих ошибках. Интеллект во многом определяет и ценностные предпочтения старшеклассников. Только при гармоничном развитии интеллекта возмож-

но появление у подростков духовно-интеллектуальных интересов. В противном случае либо доминирующей окажется позиция обычного человека, либо при развитом практическом интеллекте верх возьмут прагматические ценности.

Таким образом, решающее значение для адаптации подростка в социуме имеет его интеллектуальное развитие. Оно влияет на такие показатели успешной социализации, как положительная адекватная самооценка, умение сотрудничать с окружающими людьми, рациональное поведение в конфликтных ситуациях, усвоение желательной с точки зрения социума системы жизненных ценностей. Согласно нашим данным, подростки, интеллект которых позволяет им без проблем осваивать школьную программу, сталкиваются с меньшими трудностями в процессе социальной адаптации.

3.4. Социализация одаренной молодежи

Интеллектуально одаренная молодежь является особо ценным достоянием любого общества, но отношение к ней со стороны окружающих людей обычно настороженное. Такое отношение диктуется утвердившимися в обыденном сознании представлениями о том, что одаренные молодые люди создают проблемы для окружающих и плохо адаптируются в обществе, потому что они эгоцентричны, социально неадекватны, некоммуникабельны и даже не пытаются понять тех, с кем общаются. Если же они разрабатывают какие-то идеи, то не соотносят цели и способы, которые используют для их достижения, с групповыми целями и этическими нормами, а также с мнением отдельных людей. Отдаваясь творчеству, они не думают о социальных последствиях собственной деятельности, о том, как ее результаты скажутся на жизни других людей.

Однако попытки ограничения их деятельности, введение ее в приемлемые для окружающих рамки, тормозит, с одной стороны, развитие потенциала одаренности, а с другой стороны, не оптимизирует их адаптацию в обществе, но обостряет конфликты, приводит к эмоциональным срывам. Психологи, традиционно встающие на защиту одаренных молодых людей, считают дезадаптивность неизбежным следствием одаренности. Уже мало кем оспаривается сложившееся в научной психологии мнение, что при интенсификации интеллектуальных и специальных способностей неизбежно страдает эмоциональное и социальное развитие индивида.

Цель данного исследования и состояла в том, чтобы выяснить взаимосвязи социального развития и интеллектуальной одарен-

ности, а также оценить потенциал адаптивности и уровень социальной зрелости одаренного молодого человека на пороге взрослой жизни. Исследование было проведено в марте 2008 г. в одной из гимназий Санкт-Петербурга с углубленным изучением математики, иностранных языков и предметов культурно-эстетического цикла. Обследованы учащиеся трех 11-х классов, всего 63 человека (11-й класс А – 23 чел., 11-й класс Б – 22 чел., 11-й класс В – 18 чел.). Мы предположили, что степень социальной зрелости можно определить по системе жизненных ценностей и уровню личностной толерантности молодого человека. О способности к адаптации может свидетельствовать: уровень социального интеллекта, тип коммуникативных установок, степень адекватности самооценки, наличие конструктивных навыков поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях. В связи с поставленной задачей для диагностики использовались методики жизненных ценностей (Ясюковой) и толерантности (Ясюковой), а также тесты социального интеллекта (Гилфорда–Салливан), коммуникативных установок, самооценки (Фидлера–Ясюковой), фрустрационный тест Розенцвейга. Для обеспечения комплексности были включены тест структуры интеллекта Амтхауэра и личностный опросник Кеттелла (форма А, переработанная для подростков Ясюковой). Исследование не ограничилось изучением социального развития и адаптационных возможностей выборки в целом, т. е. всех старшеклассников. Мы предположили, что сложившиеся традиции воспитания девочек могут в большей степени способствовать их социальному развитию, по сравнению с мальчиками. Представлялось логичным рассмотреть связи адаптационного потенциала с особенностями социализирующей среды, т. е. влияние психологического климата классного коллектива на личностное развитие учащихся. Исходя из этого, анализировались различия, связанные с гендером и психологическим климатом коллектива класса, чтобы выявить влияние данных факторов на социальное развитие одаренной молодежи. Оценка достоверности межгрупповых различий проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблицах 3.14–19. Для выявления взаимосвязей между показателями социальной зрелости, интеллектуальными и личностными особенностями использовался корреляционный анализ. Результаты представлены в виде корреляционных плеяд на рисунках 3.16 и 3.17.

На основе представленных в таблицах средних значений можно охарактеризовать обследованных выпускников гимназии следующим образом. Из таблицы 3.14 видно, что уровень интеллектуального

Таблица 3.14

Характеристика интеллекта учащихся 11-х классов
(тест Амтхауэра)

Группы	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A _{общ.}
11-е классы	10,5	12,12	11,24	10,19	11,15	14,49	11,71	14,31	18,02	113,47
Юноши	11,15	11,92	11,42	10,73	12,50	15,54	11,62	14,77	17,54	117,19
Девушки	9,36	12,45	11,09	9,76	10,09	13,67	11,79	13,94	18,39	110,55
11-й класс А	10,57	12,52	11,57	10,65	13,04	15,57	11,61	14,61	18,78	118,91
11-й класс Б	9,91	11,91	11,41	10,41	10,36	14,18	12,36	14,64	17,73	112,91
11-й класс В	9,86	12,21	10,43	9,07	9,29	13,21	10,86	13,29	17,21	105,43

развития молодых людей по всем показателям превосходит (или значительно превосходит) среднюю возрастную норму. Следовательно, они могут быть отнесены к категории одаренной молодежи. Из данных таблицы 3.17 следует, что социальный интеллект не получил такого интенсивного развития, как академический, так как все его показатели находятся в пределах возрастной нормы. Уровень способности прогнозировать развитие событий (СИ₁) и вербальная гибкость (СИ₃) соответствуют верхней границе возрастной нормы, понимание пантомимических сигналов (СИ₂) и мотивов поведения людей (СИ₄) – ближе к ее нижней границе. Из данных таблицы 3.15 видно, что значения большинства факторов находятся в средней зоне, свидетельствуя об индивидуальной вариативности личностных особенностей. В качестве общей характеристики группы можно от-

Таблица 3.15

Характеристика личностных особенностей учащихся 11-х классов (факторы опросника Кеттелла, по которым выявлены значимые различия)

Группы	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₃	Q ₄
11-е классы	5,36	7,15	7,98	6,46	7,61	7,00	4,32	5,37	6,68	4,98	5,71	6,20	5,44
Юноши	5,35	7,31	7,73	6,27	7,58	5,38	4,15	5,04	6,88	3,65	6,38	7,12	4,65
Девушки	5,36	7,03	8,18	6,61	7,64	8,27	4,45	5,64	6,52	6,03	5,18	5,48	6,03
11-й класс А	5,87	6,61	7,18	6,17	7,09	7,48	3,43	5,83	5,83	5,48	6,30	5,74	5,48
11-й класс Б	4,91	6,82	8,00	7,18	7,09	6,68	4,55	4,82	7,55	4,36	5,00	6,45	4,95
11-й класс В	5,21	8,57	9,36	5,79	9,29	6,71	5,43	5,50	6,71	5,14	5,86	6,57	6,14

метить, ориентируясь на выходящие за средние нормативы факторы, что для большинства обследованных молодых людей свойственно стремление к лидерству (фактор E), активному неформальному общению (фактор A) и развлечениям (фактор F). Высокий уровень последних двух факторов объясняется возрастными особенностями, а явно выраженное стремление к лидерству большинства обследованных старшеклассников может быть связано с одаренностью. На основе данных таблицы 3.16 можно заключить, что большинство учащихся самокритичны (индексы P отрицательны), доброжелательны в общении (индексы MPC выше 7 и индексы LPC выше 4). Однако при этом они несколько субъективны, категоричны в суждениях о людях, плохо в них разбираются (индекс ASO выше 15), что согласуется с недостатками в развитии их социального интеллекта (см. таблицу 3.17). Из таблицы 3.17 следует, что для абсолютного большинства учащихся наиболее значимы базовые человеческие ценности, такие как здоровье, семья, друзья, любовь (чем ниже балл, тем более важна соответствующая ценность). Из таблицы 3.18 можно сделать вывод о среднем уровне личностной толерантности старшеклассников и о существенной неравномерности в развитии ее различных компонентов. Если о культурной ограниченности не может быть и речи, так как показатель широты интересов значительно

Таблица 3.16

Характеристика коммуникативных установок и самооценки учащихся 11-х классов (тест Фидлера–Ясюковой)

Группы	MPC _д	MPC _л	LPC _д	LPC _л	CO _д	CO _л	ASO _о	P _д	P _л
11-е классы	7,27	7,13	5,40	4,82	6,93	7,00	15,21	-3,36	-1,27
Юноши	7,14	6,86	5,45	4,71	6,87	6,87	14,64	-2,77	0,02
Девушки	7,36	7,35	5,36	4,91	6,99	7,10	15,65	-3,82	-2,86
11-й класс А	6,94	7,12	5,28	4,63	6,73	7,01	15,92	-2,26	-1,96
11-й класс Б	7,46	7,16	5,54	4,84	6,79	6,95	14,36	-6,73	-2,16
11-й класс В	7,49	6,96	5,39	5,10	7,50	7,05	15,37	0,14	1,29

Примечание. MPC_д – отношение к деловым качествам друзей и близких людей; MPC_л – отношение к личным качествам друзей и близких людей; LPC_д – отношение к деловым качествам людей, которые не нравятся; LPC_л – отношение к личностным качествам людей, которые не нравятся; CO_д – оценка своих деловых качеств; CO_л – оценка своих личных качеств; ASO_о – умение разбираться в людях или субъективность, категоричность суждений; P_д – самокритичность в оценке деловых качеств; P_л – самокритичность в оценке своих личных качеств.

Таблица 3.17
Характеристика жизненных ценностей
и социального интеллекта учащихся 11-х классов
(методики Ясюковой и Гилфорда–Салливен)

Группы	ЖЦ ₁	ЖЦ ₂	ЖЦ ₃	ЖЦ ₄	ЖЦ ₅	ЖЦ ₆	СИ ₁	СИ ₂	СИ ₃	СИ ₄	СИ ₀
11-е классы	13,28	13,71	14,47	5,70	13,58	14,26	10,54	6,80	8,96	5,79	32,11
Юноши	12,46	13,67	14,36	6,32	14,37	13,87	10,91	6,57	8,22	5,09	30,83
Девушки	13,92	13,77	14,56	5,21	12,96	14,58	10,27	6,97	9,48	6,27	33,00
11-й класс А	14,64	14,09	14,63	6,47	12,24	12,93	11,04	7,09	8,91	6,00	33,04
11-й класс Б	12,05	14,42	14,09	5,34	14,84	14,26	10,29	6,71	9,14	5,76	31,95
11-й класс В	12,98	11,95	14,80	5,00	13,80	16,45	10,00	6,42	8,75	5,42	30,58

Примечание. Жизненные ценности: ЖЦ₁ – прагматические ценности; ЖЦ₂ – гедонистически – эгоистические ценности; ЖЦ₃ – социально – культурные ценности; ЖЦ₄ – базовые человеческие ценности; ЖЦ₅ – духовно – интеллектуальные ценности; ЖЦ₆ – морально – волевые ценности. Социальный интеллект: СИ₁ – прогнозирование развития событий; СИ₂ – понимание пантомимических сигналов; СИ₃ – понимание сообщения в контексте ситуации, вербальная гибкость; СИ₄ – понимание мотивов поведения людей; СИ₀ – общий уровень социального интеллекта.

Таблица 3.18
Характеристика личностной толерантности учащихся
11-х классов (методика Ясюковой)

Группы	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₀	Чел.
11-е классы	6,39	3,29	3,90	5,49	4,76	23,83	63
Юноши	6,23	2,96	3,73	5,04	4,88	22,85	30
Девушки	6,52	3,55	4,08	5,85	4,67	24,61	33
11-й класс А	6,39	3,30	4,70	6,04	5,48	25,91	23
11-й класс Б	6,05	3,45	3,86	5,45	4,73	23,55	22
11-й класс В	6,93	3,00	2,64	4,64	3,64	20,86	18

Примечание. T₁ – широта взглядов – культурная ограниченность; T₂ – уважение чужих взглядов, доверие – предубеждение, подозрительность; T₃ – доброжелательность, терпимость – агрессивность, мстительность; T₄ – эмпатия, сочувствие – черствость, равнодушие; T₅ – самоконтроль эмоций – ситуативная раздражительность; T₀ – общий уровень толерантности.

превышает средние 4 балла (T_1), то скорее придется признать наличие предубежденности и подозрительности в отношении представителей других культур, чем уважительного отношения к чужим взглядам и ценностям (T_2). Обследованной молодежи также недостает терпимости по отношению к людям, воспитанным в иных традициях. Вместо попыток доброжелательно разобраться и понять причины «странных» высказываний и поступков они склонны агрессивно вымещать на «чужих» связанные с ними неудобства и неприятности. Можно сказать, что дополнение образовательной программы предметами культурно-эстетического цикла расширило социальную эрудицию учащихся, но мало повлияло на формирование личностной толерантности. Из данных таблицы 3.19 следует, что у обследованных старшеклассников не сформировано чувство ответственности (I), которое необходимо для конструктивных действий в стрессовых ситуациях, они обычно не видят своей вины в возникающих конфликтах (I). Приведенная общая характеристика старшеклассников во многом подтверждает мнение о социальной незрелости и вероятных коммуникативных проблемах, которые могут возникать у одаренной молодежи, хотя и нет оснований говорить о дезадаптивности. Из данных таблицы 3.19 видно, что коэффициент социальной адаптации (GCR) соответствует норме, не опускаясь ниже 50%, это свидетельствует о наличии у абсолютного большинства одаренных подростков стандартного репертуара реакций, обеспе-

Таблица 3.19

Характеристика особенностей поведения учащихся 11-х классов в стрессовых и конфликтных ситуациях (тест Розенцвейга)

Группы	Е	I	М	N-P	GCR	Е	I	М
11-е классы	43,01	21,72	35,26	34,02	54,88	3,64	2,25	3,25
Юноши	43,98	18,27	37,70	32,24	54,72	3,77	2,02	3,27
Девушки	42,24	24,45	33,35	35,42	55,19	3,55	2,44	3,23
11-й класс А	41,52	21,84	36,53	35,70	51,31	3,43	1,78	3,78
11-й класс Б	40,05	23,68	36,30	33,65	61,67	3,34	2,89	2,93
11-й класс В	49,99	18,46	31,56	31,84	50,51	4,46	2,04	2,86

Примечание. Е – внешние проявления эмоционального реагирования; I – чувство личной вины, ответственности; М – устойчивость к фрустрациям, нечувствительность к неприятностям; N-P – умение находить рациональный выход из стресса; GCR – адаптивность; Е – склонность к обвинению окружающих; I – склонность к самообвинениям; М – склонность всех оправдывать, никого не обвинять.

чивающих относительно конструктивное поведение в стрессовых и конфликтных ситуациях. Однако дальнейший анализ позволяет уточнить причины, которые могут порождать различные осложнения у некоторых (и вполне конкретных) старшеклассников при взаимодействии с окружающими людьми.

Различия, связанные с гендером, появились в следующем. Из данных таблицы 3.14 видно, что юношей отличает большая практическая осведомленность, широта интересов и кругозора по сравнению с девушками ($A_1 t = 4,791$). Больше достоверных различий в структуре и уровне интеллекта обследованных юношей и девушек не обнаружено, хотя и намечается некоторое превосходство юношей в развитии лингвистических (A_4) и математических (A_5, A_6, A_8) способностей. Напротив, в развитии социального интеллекта (таблица 3.17) намечается некоторое превосходство девушек по таким показателям, как понимание мотивов поведения людей ($СИ_4$) и богатство речевого репертуара общения ($СИ_3$), последний превышает у них возрастную норму. Различия проявились в личностных особенностях (таблица 3.15). Юноши более рационалистичны, а девушки более чувствительны, интуитивны, эстетически развиты (фактор $I t = 4,311$), более тревожны (фактор $O t = 3,806$), мотивированы, эмоционально напряжены (фактор $Q_4 t = 2,048$). Юноши более спокойны, характеризуются волевым самоконтролем, целеустремленностью (фактор $Q_3 t = 2,856$), мобильностью, склонностью к экспериментированию (фактор $Q_1 t = 2,225$). Девушки более консервативны и менее организованны (факторы Q_1 и Q_3), и эти недостатки, по всей вероятности, им приходится компенсировать за счет более интенсивного личностного напряжения (фактор Q_4). Из данных таблицы 3.16 следует, что девушки самокритичны, доброжелательно относятся к окружающим людям, но проявляют некоторую категоричность в суждениях о них. Юноши более объективны в суждениях о людях (индекс АСО ниже 15), чем девушки, доброжелательны в деловом общении (индекс МРСД выше 7), но проявляют скепсис в отношении личных качеств людей (индекс МРСЛ ниже 7). При этом сами не замечают своих личных недостатков (индекс $P_{л}$ положительный), адекватно и самокритично оценивая только собственные деловые возможности (индекс $P_{д}$ отрицательный). Исследование не выявило достоверных различий в проявлениях толерантности, связанных с гендером (таблица 3.18). Намечаются некоторые различия в реагировании юношей и девушек в стрессовых ситуациях (таблица 3.19). Юноши менее чувствительны к стрессу, относя многое к мелочам, на которые не следует обращать внимания (М). Эта установка позволя-

ет легко переносить неприятности, не вникая в них, но препятствует накоплению опыта разрешения проблем (N-P) и закрепляет несамокритичность (I). У девушек значительно выше чувство личной вины и ответственности, способность учиться на собственных ошибках (I) и тем самым накапливать позитивный опыт поведения в конфликтах (N-P).

Гендерный анализ высветил особенности социализации одаренных юношей и девушек и выявил своеобразие проблем, которые могут возникать у них при взаимодействии с окружающими людьми. Девушки доброжелательны, обладают развитым социальным интеллектом, но из-за повышенного психического напряжения, импульсивности склонны к категоричным, несправедливым высказываниям о людях. Они тревожны, самокритичны, но ригидность и недостатки самоконтроля тем не менее могут осложнять их общение. Юноши организованны, мобильны, уравновешены, конструктивны в деловом взаимодействии, но потенциально конфликтны в неформальном общении, могут обижать людей, не замечая этого и не исправляясь, так как не самокритичны, не способны учиться на своих ошибках, хотя и легко переносят возникающие неприятности.

Сравнение социально-психологических особенностей, свойственных учащимся обследованных классов, выявило достоверные различия в уровне социальной зрелости и потенциале адаптивности. Особенно резко различаются коллективы 11-го А и 11-го В классов. Учащиеся 11-го класса А высоко достоверно превосходят учащихся 11-го класса В как по общему уровню толерантности ($t = 3,162$), так и по трем из пяти показателей: доброжелательность, терпимость–агрессивность, мстительность ($t = 3,227$), сочувствие–эмоциональная черствость ($t = 2,660$), контроль эмоций–ситуативная раздражительность ($t = 2,663$). Учащиеся 11-го класса Б по этим показателям толерантности занимают промежуточное положение, уступая 11-му классу А и превосходя 11-й класс В. По двум параметрам различий между учащимися данных трех классов не обнаружено. Все молодые люди характеризуются широтой взглядов и интересов, достаточной общей осведомленностью в рамках социально-культурной проблематики (T_1), что можно объяснить расширенным циклом культурно-эстетических образовательных программ. Тем не менее большинству из них не свойственно уважительное отношение и признание равных прав за представителями других культур и национальностей (T_2). Углубленное гимназическое и расширенное культурно-эстетическое образование, которое получали учащиеся,

не привело к формированию у них уважительного отношения к людям, для которых значимы иные, не совпадающие с их собственными, жизненные ценности, этические нормы, культурные традиции. К сожалению, многие из обследованных учащихся с предубеждением, недоверием и подозрительностью относятся к людям, имеющим иные взгляды и культурные установки.

Анализ результатов обследования по методике жизненных ценностей (таблица 3.17) показал, что во всех трех классных коллективах отдается предпочтение базовым человеческим ценностям, таким, как здоровье, семья, друзья, любовь. И это по-человечески понятно, нормально, а также связано с ограниченностью жизненной среды (семья, друзья) и фактической социальной несамостоятельностью подростков. (Чем ниже балл, тем ближе к первому месту и более значимы соответствующие ценности.) В данной ситуации важно выяснить, какая ценностная структура занимает второе место, т. е. будет определять доминирующую направленность молодого человека, когда его жизнь станет полностью самостоятельной. Из таблицы 3.17 следует, что для учащихся 11-го класса А наиболее значимы духовно-интеллектуальные (познание, творчество, самосовершенствование, духовность, общение с искусством и пр.) и морально-волевые ценности (целеустремленность, чистая совесть, чувство долга, ответственность, самоконтроль, дисциплина и пр.), для учащихся 11-го класса Б – прагматические ценности (материально обеспеченная жизнь, эффективность в делах, карьера, практичность, здравый смысл и пр.), для учащихся 11-го класса В – гедонистически-эгоистические ценности (свобода, независимость, умение использовать случай, развлечения и пр.).

О потенциале адаптивности можно сделать вывод на основании результатов по тестам Гилфорда–Салливен, Розенцвейга и Фидлера–Ясюковой. Из данных таблицы 3.17 видно, что нет достоверных различий между учащимися данных трех классов в развитии их социального интеллекта, все показатели находятся в основном в пределах средней возрастной нормы. У учащихся 11-го класса А несколько превышает среднюю норму умение прогнозировать развитие событий в социальной сфере ($СИ_1$), а учащиеся 11-го класса Б характеризуются более развитой вербальной гибкостью ($СИ_3$). Тест Розенцвейга (таблица 3.19) выявил следующее. Для подростков 11-го класса В чаще свойственны экстрапунитивные реакции (E_R), агрессивное поведение, нацеленное на обвинение окружающих (E_R , $t = 2,111$), в то время как для подростков 11-го класса А – импунитивные, т. е. избегание каких-либо обвинений вообще (M_R , $t = 2,093$). Наиболее са-

мокритичны, ответственны, настроены на исправление собственных недостатков ($I_R, I_{R'}$) учащиеся 11-го класса Б. Они же и наиболее адаптивны (GCR) по сравнению с одноклассниками из параллельных классов. Методика Фидлера–Ясюковой (таблица 3.16) показала отсутствие самокритичности у учащихся 11-го класса В, они считают себя лучше всех (индекс Р положителен), в то время как учащиеся 11-го А и 11-го Б классов обладают адекватной самооценкой и самокритичностью (индекс Р отрицателен). Для учащихся 11-го класса Б характерна полноценная доброжелательная установка, ориентация на положительные стороны людей (даже тех, которые им не нравятся), умение разбираться в людях, объективно оценивать их качества. Учащиеся 11-го класса А проявляют скептицизм в деловых взаимоотношениях (индекс МРС_д ниже 7), а 11-го класса В – в межличностном, неформальном общении (индекс МРС_д ниже 7), что может приводить к конфликтам и осложнять взаимодействие. Они также хуже, чем учащиеся 11-го класса Б, разбираются в людях и не всегда справедливы в их оценке (индекс ASO выше 15).

Сравнительный анализ трех классов показал, что социальная незрелость, дезадаптивность, потенциальная конфликтность в общении с окружающими людьми свойственна только учащимся 11-го класса В, в то время как одаренная молодежь двух других классов не имеет подобных проблем.

Сложно при срезовом исследовании выделить причины, которые привели к подобным различиям в социальной зрелости учащихся данных классов, однако сравнительный анализ интеллектуальных характеристик позволяет сделать определенные предположения. Из данных таблицы 3.14 видно, что у учащихся 11-го класса А уровень развития всех операций мышления превосходит средние возрастные нормативы, следовательно, они действительно являются интеллектуально одаренными молодыми людьми. Более того, учащиеся 11-го класса А превосходят своих одноклассников из параллельных классов как по общему уровню интеллекта (A_o), так и почти по всем операциям мышления, которые замеряются с помощью теста Амтхауэра. Можно говорить не только об определенных тенденциях, которые видны при сравнении численных показателей, но и о статистически высокодостоверных различиях. Оказалось, что учащиеся 11-го класса А достоверно сильнее своих одноклассников из 11-го класса В как в интеллектуальном развитии в целом (A_o , $t = 2,376$), так и в математической интуиции (5 субтест $t = 3,050$). Превосходство учащихся 11-го класса А намечается и по всем остальным интеллектуальным операциям, кроме способности к интуитивным об-

общениям (субтест 2). Учащиеся 11-го класса Б превосходят своих одноклассников из 11-го класса В в уровне развития образного синтеза (субтест 7, $t = 2,377$), который позволяет составлять целостное и адекватное представление об объекте даже по отрывочным, неполным сведениям. Более развитые операции образного синтеза позволяют быстро ориентироваться в любой практической ситуации, они необходимы в общении и деятельности, когда требуется оперативное принятие решений. Тем не менее учащиеся 11-го класса Б уже не могут быть отнесены к гармонично одаренной молодежи, так как у них математическая интуиция (субтест 5) и способность к систематизации фактологических данных (субтест 1) достигли только среднего уровня и недостаточны для углубленного освоения математических и технических наук. Большинство подростков 11-го класса В вообще нельзя назвать одаренными, так как у них уровень развития таких операций мышления, как способность к выделению объективных причинно-следственных связей (субтест 3), обобщению и систематизации научных знаний и фактологических данных (субтесты 1 и 4), математическая интуиция (субтест 5) находятся только в границах средней возрастной нормы. Следовательно, подросткам 11-го класса В не только значительно сложнее выдерживать высокий уровень требований гимназических программ и математическую специализацию, но непонимание и учебные проблемы могут возникать и по другим предметам, и полноценное качественное гимназическое образование оказывается для большинства из них труднодостижимым. Более того, они проигрывают своим одноклассникам и в практических, и социальных ситуациях.

Тем не менее, как видно из таблицы 3.15, именно учащиеся 11-го класса В достоверно наиболее честолюбивы (фактор L, $t = 2,900$) и социально активны (фактор H, $t = 2,530$) по сравнению с подростками 11-го А и 11-го Б классов. Они отличаются и наиболее сильной мотивацией достижений, высоким уровнем психического напряжения (фактор Q_4), но и самым низким уровнем исполнительности и дисциплины (фактор G). По сравнению с одноклассниками, у учащихся 11-В класса также наиболее выражено стремление к лидерству (фактор E), к активному образу жизни и развлечениям (фактор F).

Учащиеся 11-го класса Б, как видно из таблицы 3.15, наиболее исполнительны (фактор G), консервативны (фактор Q_1), прагматичны (фактор M) и дипломатичны (фактор N). Они также по сравнению с одноклассниками из других классов наименее тревожны (фактор O) и психически напряжены (фактор Q_4), несмотря на несколько более выраженную эмоциональную реактивность (фактор C).

Учащиеся 11-го класса А в сравнении с одноклассниками из параллельных классов наименее беспечны, напротив, наиболее серьезные и рассудительны (фактор F), эмоционально стабильны, уравновешенны (фактор С). Обладают наиболее развитой интуицией, духовно-эстетическими интересами (фактор I), интеллектуальной гибкостью и независимостью, творческой направленностью (фактор Q₁). У них фактически отсутствует эгофиксация, соперничество, стремление превзойти других (фактор L), они наиболее искренни, естественны, открыты в общении (фактор N). При этом у учащихся 11-го класса А несколько менее развит волевой самоконтроль (фактор Q₃), они могут действовать по настроению, увлекаться, что свойственно творческим личностям.

Использование корреляционного анализа позволило получить дополнительную информацию о взаимосвязях между показателями социальной зрелости, интеллектуальными и личностными особенностями одаренных старшеклассников. Результаты представлены в виде корреляционных плеяд на рисунках 3.16 и 3.17. Анализ плеяды на рисунке 3.16 свидетельствует о высокозначимых положительных связях академического и социального интеллекта, а также общей интеллектуальной одаренности с личностной толерантнос-

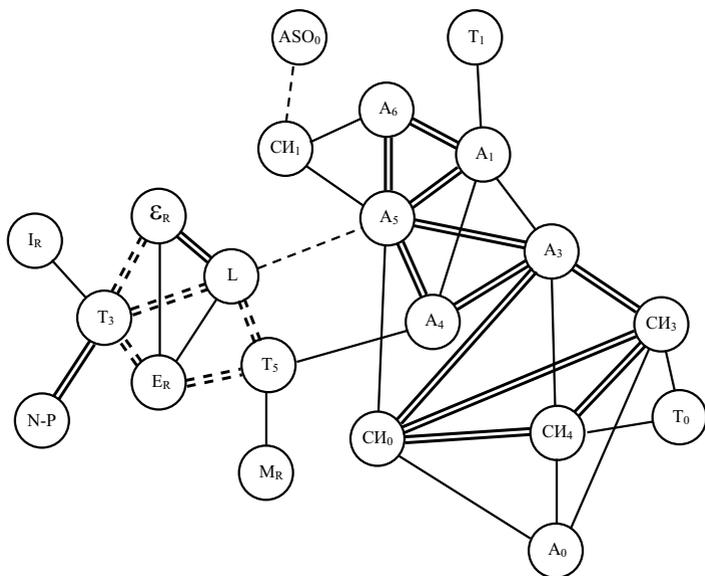


Рис. 3.16. Связи академического интеллекта с социальным интеллектом и качествами, влияющими на характер общения

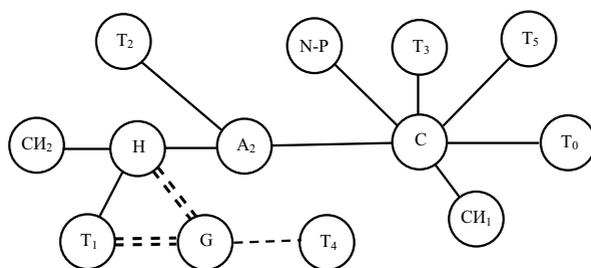


Рис. 3.17. Связи интуитивного компонента понятийного мышления с личностными качествами, влияющими на характер общения

тью, умением разбираться в людях, конструктивным поведением в стрессовых, конфликтных ситуациях, т. е. социальной зрелости и социальной адаптивности. Математическая интуиция (A_3) и абстрактное мышление (A_6) положительно связаны с такими компонентами социального интеллекта, как умения прогнозировать развитие событий ($СИ_1$) и разбираться в людях, объективно оценивать их деловые и личные качества ($АСО_0$). Общий уровень академического интеллекта (A_0) и такой компонент понятийного мышления, как способность выделять объективные причинно-следственные связи (A_3), положительно коррелируют с общим уровнем социального интеллекта ($СИ_0$) и с вербальной гибкостью ($СИ_3$), умением понимать внутренний мир других людей, их жизненные цели и мотивы поведения ($СИ_4$). В свою очередь, данные две характеристики социального интеллекта ($СИ_3$ и $СИ_4$) связаны с формированием личностной толерантности (T_0). Общая практическая и академическая эрудиция (A_1) положительно связаны с социальной осведомленностью (T_1).

Чем ниже уровень необходимых для обучения специальных способностей, тем сильнее проявляется раздражительность (T_5), агрессивное поведение не только в конфликтных ситуациях (E_R, E_R), но и в обыденном общении (T_3). Напротив, чем выше общий уровень академического интеллекта и специальных способностей, необходимых для углубленного изучения предметов гимназического цикла, тем интенсивнее развивается и социальный интеллект, формируется личностная толерантность, навыки конструктивного поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях. При недостатке специальных способностей, невысоком общем уровне интеллекта у подростка, при сравнении себя с более одаренными детьми страдает самолюбие, формируется негативно-агрессивное отношение

к окружающим людям, стремление превзойти их, ведущим мотивом при взаимодействии становится соперничество ($L\uparrow$). Наиболее одаренным молодым людям соперничество не свойственно ($L\downarrow$), напротив, они наиболее искренни и открыты ($N\downarrow$). Эгоистические установки формируются и укрепляются при недостатке интеллектуальной одаренности как реакция на уязвленное самолюбие. Недостаток одаренности подростки пытаются компенсировать напором: повышенной социальной активностью (фактор Н) и стремлением доминировать (фактор Е).

На рисунке 3.17 показаны связи интуитивного компонента понятийного мышления, который позволяет легко видеть суть, выделять основное, главное в неструктурированной информации (A_2), с личностными особенностями одаренных подростков. Наиболее активные в общении (Н), уравновешенные, эмоционально стабильные (С) подростки имеют и более высокий уровень понятийного мышления. Понятийное мышление также положительно коррелирует с таким компонентом личностной толерантности, как доверие, уважительное отношение к иным взглядам, ценностям (T_2). Эмоциональная зрелость (С), в свою очередь, является базовым качеством, которое оказывает положительное влияние на формирование как толерантности в целом (T_0), так и отдельных ее компонентов: общей доброжелательности, терпимости (T_3) и самоконтроля эмоций (T_5). Умение прогнозировать развитие событий ($СИ_1$) и конструктивно действовать в стрессовых ситуациях (N-P) также положительно связано с эмоциональной уравновешенностью (С) молодого человека. Социальная смелость, активность в общении (Н) положительно коррелирует с широтой взглядов и культурных интересов (T_1), а также с таким компонентом социального интеллекта, как умение понимать пантомимические сигналы ($СИ_2$), но отрицательно коррелирует с исполнительностью, дисциплинированностью, ориентацией на социальные нормы (G). Однако социальная нормативность (G) оказалась отрицательно связана с толерантностью. Следовательно, чем выше исполнительность (G), тем более явно выражены культурная ограниченность (T_1) и проявления черствости, равнодушия во взаимодействии с людьми (T_4).

Корреляционный анализ выявил связи интеллектуальной академической одаренности с социальным интеллектом, толерантными установками, конструктивным поведением в стрессе и личностными качествами, оптимизирующими общение в целом. Следовательно, именно наиболее одаренные молодые люди характеризуются социальной зрелостью и хорошим потенциалом адаптивности. У менее

одаренных подростков, у которых несколько ниже общий уровень интеллекта или недостаточно высоко развиты специальные способности, формируется психологическая защита: они перестают видеть свои интеллектуальные и личностные недостатки и не предпринимают действий по их исправлению. Напротив, они активно пытаются управлять окружающими, подчинять их, демонстрировать свою силу и доказать тем самым, что они не хуже, а даже лучше других. Исследование показало, что именно несколько менее интеллектуально одаренные молодые люди наиболее социально активны, стремятся к доминированию, проявляют агрессию, наиболее конфликтны в общении, могут доставлять максимум неприятностей окружающим людям.

Исследование также продемонстрировало, что социализация молодого человека зависит не только от уровня его одаренности, но и от особенностей среды общения. Сравнительный анализ социализации учащихся трех 11-х классов показал, что в каждом коллективе под влиянием доминирующего большинства формируется своеобразный тип личности. Естественно, что в каждом из классов обучаются подростки разного уровня и профиля одаренности, различающиеся по личностным особенностям. Однако в 11-м классе А большинство составляют наиболее интеллектуально одаренные подростки, и под влиянием свойственных именно им жизненных ценностей (творчество, духовность, нравственность) формируются соответствующие личностные качества (увлеченность, открытость, доброжелательность, толерантность) и у остальных, несколько менее одаренных одноклассников. В среде несколько менее, но все же достаточно одаренных учащихся 11-го класса Б преобладают прагматические установки и закрепляются качества, максимально способствующие социальной адаптации (ориентация на социальные нормы, дипломатичность, умение разбираться в людях, вербальная гибкость). В 11-м классе В есть и высокоодаренные подростки, но они оказались в меньшинстве, и их жизненные ценности и коммуникативные установки формируются в соответствии с эгоцентрической позицией доминирующего большинства. Социально незрелыми и потенциально дезадаптивными оказываются не только недостаточно одаренные учащиеся, но и отдельные высокоодаренные подростки, которые в течение нескольких лет вынужденно находятся в их среде.

Постоянное общение подростков, обучающихся в одном классе, приводит к кристаллизации, закреплению типологических личностных качеств и формированию соответствующих жизненных ценнос-

тей. Тестирование показало, что в 11-м А и 11-м Б классах обучаются подростки и со средним уровнем интеллекта, но в процессе общения с более одаренными одноклассниками под влиянием сложившегося психологического климата у них не формируются, как у учащихся 11-го класса В, эгоистические ценности, напротив, закрепляются позитивные адаптивные качества, происходит оптимизация процесса социализации. Коллектив 11-го класса В также не однороден, в его среде есть и высокоодаренные учащиеся, но под влиянием доминирующих групповых ценностей у них закрепляется эгоцентризм, который в дальнейшем будет осложнять их адаптацию в обществе.

В целом можно заключить, что наиболее интеллектуально одаренные подростки наиболее толерантны, лучше относятся к окружающим людям, не имеют эмоциональных и коммуникативных проблем. Проблемное поведение части одаренных учащихся следовало бы рассматривать как реакцию неудовлетворенного честолюбия и психологическую защиту. Такая реакция возникает, если тип одаренности не соответствует (или не полностью соответствует) профилю предметов углубленного изучения или общий уровень интеллекта оказывается недостаточным для освоения сложных учебных программ, а также в том случае, если учебная среда, психологический климат класса таковы, что способствуют закреплению дезадаптивного поведения. Проведенное исследование позволяет также сделать вывод, что процесс социализации одаренной молодежи можно оптимизировать за счет продуманного формирования классных коллективов.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы

Данные лонгитюдных и срезовых исследований свидетельствуют о ведущей роли интеллектуального развития в формировании личности подростков, в становлении их эмоционально-коммуникативной сферы. Выявлены два различных направления онтогенетического развития в зависимости от того, какой тип и уровень интеллектуальных способностей складывается к начальному подростковому возрасту. Если к этому времени сформировано полноценное понятийное мышление, то в дальнейшем наблюдается не только интенсивное интеллектуальное, но и оптимальное личностное развитие, гармоничное становление эмоционально-коммуникативной сферы учащихся. При этом важно, чтобы выбранный профиль углубленного обучения совпадал с типом интеллектуальных способностей

подростка. Если понятийное мышление развито средне или слабо (особенно его логический компонент и способность к теоретическим обобщениям), то в процессе дальнейшего обучения происходит торможение общего интеллектуального и искажение личностного развития, дестабилизация эмоционального состояния и формирование негативных коммуникативных установок.

На основе хорошо развитых операций понятийного мышления в подростковом возрасте формируется целостная консолидированная интеллектуальная структура, которая становится базой для развития специальных способностей (математических, лингвистических) и социального интеллекта. Подросток получает возможность широко использовать логический анализ и обобщения во всех сферах жизни и деятельности: осознанно решать проблемы возрастного кризиса, оптимизировать социальные взаимодействия, понимая личностные особенности и мотивацию окружающих людей, и тем самым сохранять собственную эмоциональную стабильность и личностное благополучие. При недостаточно развитом понятийном мышлении подобная базовая интеллектуальная структура не возникает, и далее в результате обучения по углубленным математическим или лингвистическим программам могут формироваться только ограниченные навыки, но не соответствующие способности. Социальное познание подростка в этом случае также вынуждено развиваться интуитивно, на основе личного опыта взаимодействия с людьми и фактически является системой шаблонных навыков и представлений, но не социальным интеллектом в собственном смысле этого слова. Эти представления субъективны, часто неадекватны, что осложняет взаимодействие подростка с окружающими людьми, внося дополнительное эмоциональное напряжение в протекание возрастного кризиса.

Толерантные установки (признание равноправия различных жизненных целей, ценностей, уважительное отношение к представителям иных культур) и общее доброжелательное отношение к людям легче формируются у наиболее интеллектуально одаренных подростков. Они самокритичны, конструктивно действуют в стрессовых ситуациях, имеют высокий потенциал адаптивности. У недостаточно одаренных подростков гипертрофируется потребность в самоутверждении, формируется стремление к лидерству, доминированию, утверждению превосходства собственной позиции, пренебрежительно-негативное отношение к иным жизненным целям и ценностям, общее скептическое отношение к людям. Именно они наиболее социально активны, несамокритичны, агрессивны в кон-

фликтных ситуациях. Правовое образование подростков способствует формированию у них толерантных установок, рационального уважительного отношения к иному образу жизни и культурным традициям. Уровень одаренности во многом определяет и ценностные предпочтения старшеклассников. Только при высоком и гармоничном развитии интеллекта возможно появление у подростков духовно-интеллектуальных интересов, социальной ответственности, ориентации на высокие нормы морали. В противном случае доминирующими оказываются либо эгоистические интересы, либо прагматические цели и ценности.

В целом проведенные исследования позволяют заключить, что интеллект является системообразующим фактором онтогенетического развития, и от типа интеллекта, который складывается к подростковому возрасту, зависят возможности (или их отсутствие) в развитии социального интеллекта, профессиональных способностей, адаптации, формировании личности в целом, ее эмоционально-коммуникативной сферы, системы жизненных ценностей и установок. В структуре интеллекта операции понятийного мышления являются базовыми компонентами интеллектуальной одаренности, которые играют ведущую роль как в обучении, так и в эмоционально-личностном развитии подростков, в становлении социального интеллекта, смягчают остроту прохождения подросткового кризиса, способствуют формированию толерантности, гражданского сознания и позитивных жизненных ценностей.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проводимые нами в течение нескольких лет исследования подростков (7–11-е классы) позволили прийти к выводу о ведущей роли понятийного мышления в развитии их социального интеллекта, в становлении эмоционально-коммуникативной сферы личности и социализации в целом. Однако у дошкольников понятийное мышление фактически еще отсутствует, а у младших школьников – только начинает формироваться, в то время как наличие у них элементов социальной компетентности не отрицается никем. Мы предположили, что исследование становления социального интеллекта с использованием комплексной психологической диагностики позволит выявить факторы (нейродинамические, личностные, интеллектуальные), оказывающие положительное или негативное влияние на его формирование. В данном исследовании мы также надеялись показать, что особо значимым фактором развития социального интеллекта детей являются их общие умственные способности (в частности, зарождающееся понятийное мышление), которые могут компенсировать и функциональную незрелость головного мозга (так называемая компенсация сверху, по Выготскому), обеспечивая адекватное понимание социальных ситуаций и ориентацию в них.

Для исследования социального интеллекта младших школьников (возраст 7–12 лет) мы использовали фрустрационный тест Розенцвега (детский вариант). Данный тест дает надежную информацию о том, как ребенок действует в конфликтных ситуациях, т. е. именно в тех ситуациях, где максимально проявляются его коммуникативные навыки, а также требуются способности к социальному познанию.

Мы считаем, что любое исследование должно предваряться апробацией методического инструментария. Даже такая стандартизованная классическая методика, как тест Розенцвейга, требует апробации, чтобы выяснить характер восприятия стимульного материала современными детьми. С этой целью нами было проведе-

ны два срезовых исследования учащихся 1-х (46 чел.) и 4-х классов (68 чел.) с использованием детского варианта теста Розенцвейга. Данный тест дает информацию одновременно и о социальном интеллекте, и об адаптационных способностях ребенка в целом. Исследование проводилось индивидуальным методом: психолог объяснял ребенку инструкцию, показывал картинку и зачитывал слова, которые говорит один из персонажей. Ребенок должен был придумать, что ему ответит другой персонаж, участвующий в данной ситуации. Экспериментатору приходилось зачитывать текст не только учащимся 1-х, но и 4-х классов, так как среди современных школьников часто встречаются плохо читающие дети. 4-классники в основном адекватно понимали изображенные на картинках ситуации (исключение составляет картинка 13, содержание которой приходилось пояснять: дети рвали яблоки в чужом саду, и один мальчик не успел убежать) и не испытывали затруднений с придумыванием ответов. Работа в подобном режиме с учащимися 1-х классов оказалась невозможной. Более 80% детей были не в состоянии придумать ответ за персонажа картинки. Даже подробное разъяснение изображенной ситуации не улучшало положения. Предлагаемые детьми ответы свидетельствовали о том, что они не понимают, кто кого и за что обвиняет или чего хочет добиться. Однако делать вывод о низком уровне социальной компетентности 1-классников было бы преждевременно. Мы предположили, что дети не могут придумать ответ за другого ребенка или взрослого человека потому, что у них еще слабо развито мышление, и они не могут решать смоделированные ситуации, поставив себя на место персонажа картинки, что свидетельствует о низком уровне именно социального интеллекта. Действительно, они легко стали отвечать, когда мы перефразировали вопрос таким образом, чтобы он был обращен к самому ребенку. Например: «Что бы ты ответила, если бы папа тебе сказал, что не может сейчас купить тебе эту куклу, потому что у него мало денег?». Причем предварительно приходилось узнавать, какие игры или игрушки интересуют ребенка, кто ему их обычно покупает, чтобы максимально приблизить ситуацию к реальной жизни. Подобным образом приходилось изменять содержание текста почти во всех ситуациях. Естественно, что степень эмоциональности или конструктивности ответов у разных детей существенно различались, и это давало возможность делать выводы о социальном интеллекте конкретных детей.

Проведенная нами апробация методики показала, что задания, на которых основан тест Розенцвейга, предъявляют требова-

ния в значительной степени к общим аналитическим способностям ребенка, к его академическому интеллекту, а не только к социальной компетентности ребенка. Анализ конкретных детских ответов позволяет сделать вывод о том, что многие 1-классники могут действовать достаточно конструктивно в конфликтных ситуациях, но при этом не умеют решать абстрактные задачи на социальные темы, как и любые другие, словесно сформулированные или зрительно представленные. В целом следует признать, что тест Розенцвейга без соответствующей модификации неприменим для работы с детьми 6–8-летнего возраста, так как дает информацию не о том, как будет действовать ребенок в ситуации общения, а способен ли он решать абстрактные задачи по теме коммуникации. Если у ребенка не сформировано логическое понятийное мышление (мышление по аналогии, способность к переносу отношений), то он оказывается не в состоянии выполнять задания в тесте Розенцвейга. У большинства детей в 7 лет еще не сложились операции понятийного мышления, но многие из них умеют действовать конструктивно в конфликтных ситуациях, более того, общаться так, чтобы конфликтные ситуации не возникали, т. е. имеют систему конструктивных коммуникативных навыков, хотя еще не имеют социального интеллекта в собственном смысле слова.

При работе с учащимися 1-х и 2-х классов (6–8 лет) мы использовали несколько модифицированный нами тест Розенцвейга таким образом, что вопросы или реплики были обращены непосредственно к самому ребенку и воспроизводили, описывали ситуацию его жизни. При работе с учащимися 3-х и 4-х классов использовался стандартный вариант теста Розенцвейга, т. е. зачитывался именно тот текст, который произносит один из персонажей в изображенной ситуации. Ответы детей дословно записывались экспериментатором.

4.1. Исследование социального интеллекта детей 10 лет

В марте 2010 г. нами было проведено комплексное психологическое обследование учащихся 4-х классов одной из школ Санкт-Петербурга (возраст – 10 лет). В исследовании принимали участие учащиеся трех 4-х классов (всего 68 человек, 36 мальчиков и 32 девочки). Диагностический комплекс включал тест структуры интеллекта Амтхауэра (адаптированный для учащихся 3–6 классов Ясюковой), прогрессивные матрицы Равена (комплекты А, В, С, D, E), тест самостоятельности мышления (Ясюковой), задачи на дивергентное мышление (Гилфорда), детский личностный опросник Кеттелла (в адап-

тации Ясюковой), корректурную пробу Тулуз–Пьерона для оценки скорости и точности переработки информации. Для исследования социального интеллекта использовался детский тест Розенцвейга. Результаты представлены в таблице 4.1.

Таблица 4.1

Характеристика социального интеллекта и особенностей поведения в стрессовых ситуациях учащихся 4-х классов (тест Розенцвейга)

Группы	E	I	M	O-D	E-D	N-P	GCR
Нормы, 1997 г.	46,56	25,55	27,90	28,24	38,27	33,51	58,87
4-е классы	30,24	31,17	38,61	30,73	31,41	37,88	57,69
Мальчики	33,86	29,81	36,35	32,70	31,95	35,37	56,95
Девочки	26,18	32,69	41,14	28,53	30,80	40,70	58,52

Сравнение полученных результатов с нормами, разработанными нами при обследовании учащихся 2–4 классов в 1995–1997 гг. (Ясюкова, 2001), свидетельствует об определенных изменениях в поведении детей. Явно иным стало распределение реакций по их направленности. Достоверно снизилось количество внешне агрессивных, экстрапунитивных реакций (E_R). Выросла невосприимчивость к стрессу (M_R), а также способность к принятию на себя ответственности в конфликтных ситуациях (I_R). Тип реагирования изменился незначительно: несколько выше стали стрессоустойчивость (E-D) и способность к рациональному выходу из конфликтов (N-P). Однако эти различия находятся на уровне тенденций, так как не достигают статистической достоверности. Общая способность к социальной адаптации не изменилась (GCR). Можно предположить позитивное влияние стабилизации общей социальной ситуации в стране, а также благоприятного психологического климата в школе на развитие социального интеллекта детей, их способность разрешать конфликтные ситуации, действовать конструктивно, не поддаваясь эмоциям. Однако это предположение требует проведения дополнительных сравнительных исследований в других школах.

Вопреки литературным данным нами обнаружены достоверные различия в социальном интеллекте, связанные с гендерным фактором (для оценки значимости различий использовался критерий Стьюдента). Мальчики действуют достоверно более активно, агрессивно в конфликтных ситуациях по сравнению с девочками (E_R).

Им же свойственно более явное застревание в стрессе (O-D), в то время как девочки обладают достоверно более развитой способностью конструктивно разрешать возникающие межличностные конфликты (N-P). Возможно, эти различия объясняются тем, что девочки достоверно превосходят мальчиков по уровню практического интеллекта, общей осведомленности об окружающем их мире (субтест 1, тест Амтхауэра). По данным теста Кеттелла, девочки более рассудительны, осторожны, обладают более развитой интуицией (факторы $F_c, \downarrow I_c \uparrow$). Мальчики, напротив, более экспрессивны, беспечны, менее склонны к использованию интуиции. Вероятно, именно эти гендерные различия способствуют более раннему формированию социального интеллекта девочек по сравнению с мальчиками.

Корреляционный анализ позволил получить дополнительную информацию о факторах, влияющих на становление социального интеллекта в онтогенезе. Получены высокодостоверные отрицательные связи экстрапунитивного реагирования (E_r) с суммарным баллом по тесту Амтхауэра, а также уровнем практического интеллекта (субтест 1), показателями понятийного мышления (субтесты 2, 3, 4) и самостоятельности мышления (тест Ясюковой). Интуитивный компонент понятийного мышления (субтест 2) характеризует способность ребенка выделять существенное, главное в неструктурированном, описательном материале, понимать суть происходящего. Логический компонент понятийного мышления (субтест 3) позволяет видеть объективные причинно-следственные связи между явлениями и событиями. Операции понятийной категоризации (субтест 4) обеспечивают обобщение, систематизацию информации, возможность ее дальнейшего рационального использования. Таким образом, полученные корреляции означают, что развитие академического интеллекта, в особенности понятийного мышления, приобретение практических знаний об окружающем мире, становление способности самостоятельно мыслить явно снижают тенденции к агрессивному реагированию в стрессовых ситуациях, предоставляя возможность ребенку понимать, что происходит, и действовать более конструктивно. Формирование ответственного поведения в конфликтных ситуациях (I_r) также достоверно связано как с общим уровнем академического интеллекта (суммарный балл по тесту Амтхауэра), так и с выраженностью интуитивного компонента понятийного мышления (субтест 2). Следовательно, осознание ответственности, понимание того, что в любом конфликте есть доля его личной вины формируется по мере общего интеллектуального развития ребенка, способности видеть суть событий и яв-

лений. Толерантность, нечувствительность к стрессу (M_R) положительно связаны с практическим интеллектом ребенка (субтест 1), его оперативной логической памятью (субтест 9), самостоятельностью мышления (тест Ясюковой), а также с общим уровнем интеллектуального развития (суммарный балл по тесту Амтхауэра). Следовательно, обогащение жизненного опыта ребенка, расширяющее его общую осведомленность, развитие оперативной памяти, позволяющее легко этим опытом пользоваться, приводит к тому, что многие ситуации перестают восприниматься как стрессовые, а способность самостоятельно решать логические задачи используется ребенком и в решении проблем, возникающих в сфере общения.

Не было выявлено никаких значимых корреляций между показателями теста Розенцвейга и теста Равена. Зрительно-графическое мышление, операции которого измеряются с помощью прогрессивных матриц Равена, по всей вероятности, обслуживает более узкую сферу академической интеллектуальной деятельности, и, являясь базой инженерного мышления, непосредственно не влияет на развитие коммуникативных способностей детей. Также не было получено корреляций между показателями теста Розенцвейга и теста Тулуз–Пьерона. Следовательно, нейродинамические особенности (скорость и точность переработки информации), а также показатели внимания (концентрация, устойчивость, переключение) сами по себе, непосредственно не оказывают значимого влияния на развитие социального интеллекта и поведение ребенка в конфликтных ситуациях. Естественно, данные выводы предварительны, могут быть адекватны только для экспериментальной выборки детей, однако на этом следует остановиться подробнее. Дело в том, что среди обследованных нами учащихся 4-х классов было 25 человек (т. е. 36,7% от всей выборки), имеющих исключительно низкие показатели произвольного внимания ($K_{ср.} = 0,87$), указывающие на проблемы со здоровьем, подтвержденные медицинским диагнозом о наличии у них тех или иных функциональных нарушений в работе мозга. В проводимых нами ранее исследованиях учащихся 7–11-х классов также не было выявлено различий в социальном интеллекте детей, имеющих легкие функциональные нарушения в работе мозга (диагноз СДВГ) по сравнению со здоровыми учащимися, хотя между ними отмечались достоверные различия в способности контролировать эмоции, поведение, в волевом самоуправлении в целом.

Корреляционный анализ также показал, что личностная интуиция, эстетическое развитие оказывает существенное влияние на становление социального интеллекта младшего школьника. По-

лучены высокодостоверные положительные связи фактора I теста Кеттелла со способностью принимать ответственность на себя в конфликтных ситуациях (I_R), самостоятельно принимать решения (i_R) и в целом конструктивно действовать в стрессе (N-P). Выявлены также значимые отрицательные связи фактора I теста Кеттелла с выраженностью внешне агрессивного, экстрапунитивного реагирования (E_R) с застреванием в стрессе в целом (O-D). Эти связи свидетельствуют о том, что при развитии личностной интуиции ребенок получает возможность позитивного разрешения проблем, возникающих в процессе общения, тем самым снижается эмоционально-агрессивное реагирование в конфликте.

Выявлены связи творческого потенциала детей с доминирующими направлениями реагирования в стрессе. Показатель дивергентного мышления (задачи Гилфорда) значимо положительно коррелирует с фактором личной ответственности (I_R) и отрицательно – с экстрапунитивным, агрессивным реагированием (E_R). Следовательно, развитие творческих способностей ребенка стимулирует становление его социального интеллекта, оптимизирует его поведение в конфликтных ситуациях за счет осознания собственной ответственности и торможения внешне агрессивных реакций.

Анализ корреляций, полученных отдельно в группах мальчиков и девочек, выявил существенные различия в том, с какими интеллектуальными или личностными особенностями связаны показатели теста Розенцвейга. В группе мальчиков выявлено достаточно много связей с интеллектуальными характеристиками и мало – с личностными особенностями. В группе девочек ситуация прямо противоположная: всего две связи с показателями академического интеллекта и достаточно много – с личностными характеристиками. У девочек толерантность к стрессу (M_R) значимо положительно связана с их практическим интеллектом, общей осведомленностью (субтест 1), а способность к социальной адаптации (GCR) отрицательно коррелирует с уровнем абстрактного мышления (субтест 6), которое является базой математических способностей. Следовательно, девочки, имеющие способности к математике, ведут себя менее стандартно, чем их одноклассницы, и могут иметь в связи с этим определенные проблемы с социальной адаптацией. Напротив, развитие практического интеллекта формирует невосприимчивость к стрессу, позволяет девочкам легко переносить неприятности, тем самым повышает их способность к адаптации.

В формировании социального интеллекта девочек значительную роль играют такие личностные качества, как интуитивность,

эмоциональная стабильность и волевое самоуправление (опросник Кеттелла, факторы $I\uparrow$, $C\uparrow$ и $Q_3\uparrow$). Чем сильнее развита личностная интуиция, тем менее бывает выражено экспрессивно-агрессивное поведение девочек в стрессе (E_R), напротив, выше способность к принятию ответственности (I_R) и самостоятельному разрешению проблем (i_R). Уравновешенность и волевой самоконтроль значимо положительно коррелируют с принятием ответственности в конфликтной ситуации (I_R), способностью конструктивно разрешать возникающие проблемы (N-P), преимущественно самостоятельно принимая решения (i_R). С другой стороны, отрицательные корреляции свидетельствуют о том, что уравновешенность и волевой самоконтроль снижают эмоциональное включение девочек в конфликт, исключают застревание в нем (O-D), нивелируют потребность в защите через неприятие фрустратора (M_R). Высокое психическое напряжение также формирует у девочек защитную реакцию и блокирует восприятие фрустратора (положительные корреляции фактора Q_4 опросника Кеттелла с показателем толерантности M_R). Корреляционные связи продемонстрировали, что излишне высокая исполнительность (опросник Кеттелла, фактор G) чаще свойственна девочкам со слабым Я, низкой стрессоустойчивостью, склонностью к глубоким и длительным переживаниям неприятностей (высокие значения показателя E-D). Вероятно, у этих девочек высокая исполнительность имеет функцию психологической защиты, усиливая реакции, направленные на обвинение других людей (положительные связи G_c и E_R), однако при этом снижается толерантность (отрицательные связи G_c и M_R). Следовательно, излишняя исполнительность, если она свойственна девочкам, существенно тормозит развитие их социального интеллекта.

Методом корреляционного анализа в группе мальчиков также выявлены положительные связи личностной интуитивности (опросник Кеттелла, фактор I) с умением рационально разрешать возникающие проблемы (N-P), а также отрицательные связи уравновешенности (опросник Кеттелла, фактор C) с внешне агрессивным поведением (E_R) и тревожности (опросник Кеттелла, фактор O) – с толерантностью (M_R). Эти корреляции означают, что эмоциональная стабильность, низкая тревожность, развитость личностной интуиции позволяют мальчикам более конструктивно действовать в конфликтных ситуациях. Больше никаких значимых корреляций между показателями теста Розенцвейга и личностными качествами мальчиков выявлено не было.

В группе мальчиков были получены высокозначимые связи показателя принятия на себя ответственности в конфликтной ситу-

ации (I_R) и способности самостоятельно разрешать возникающие проблемы (i_R) с творческим потенциалом (задачи Гилфорда), понятийным мышлением (субтесты 2 и 3) и общим уровнем интеллектуального развития (суммарный балл по тесту Амтхауэра). Выявлены значимые положительные связи коэффициента социальной адаптации (GCR) с общим баллом по тесту Равена, а толерантной установки (M_R) – с оперативной логической памятью (субтест 9). Получены отрицательные связи экстрапунитивного, агрессивного поведения (E_R) и потребности прибегать к помощи других для решения своих проблем (e_R) с самостоятельностью мышления (тест Ясюковой), практическим интеллектом (субтест 1), понятийным мышлением (субтесты 3 и 4) и общим уровнем интеллектуального развития (суммарный балл по тесту Амтхауэра). Выявленные корреляции свидетельствуют о ведущей роли различных операций мышления в формировании социального интеллекта мальчиков.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Социальный интеллект девочек складывается в большей степени стихийно на базе их личного коммуникативного опыта и интуитивно принимаемых решений, поэтому во многом зависит от особенностей их характера и эмоционально-волевой сферы, наиболее интенсивно может развиваться, когда отсутствует потребность в психологической защите Я. Развитие коммуникативных способностей мальчиков в большей степени зависит от их интеллектуального потенциала: они широко используют возможности логически-аналитического подхода в решении проблем общения, т. е. их социальный интеллект формируется как дальнейшее расширение общих интеллектуальных способностей, надстройка над академическим интеллектом, поэтому менее связан с особенностями характера и эмоционально-волевых качеств. В целом же общие возможности развития социального интеллекта младших школьников зависят от развития операций понятийного мышления и дальнейшего использования их для решения проблем, возникающих в сфере общения.

4.2. Тест социальной компетентности Белавиной

Одной из проблем исследователей, изучающих способности к межличностному взаимодействию в детском возрасте, является нехватка диагностического инструментария. Фактически единственной надежной методикой объективной оценки коммуникативной компетентности младших школьников является детский вариант

фрустрационного теста Розенцвейга. Эта методика предоставляет исчерпывающую информацию о том, способен ли ребенок анализировать проблемы, возникающие в сфере общения, адекватно их представлять и конструктивно разрешать. К сожалению, процедура работы с тестом Розенцвейга достаточно сложна, а его обработка не подлежит полной автоматизации. В связи с этим О. В. Белавиной была разработана и успешно апробирована более простая в применении методика диагностики коммуникативной компетентности учащихся начальной школы и младших подростков. Она дает представление о коммуникативных установках и поведении детей 7–12 лет в различных ситуациях общения. Методика представляет собой опросник-самоотчет, состоящий из 18 вопросов, на каждый из которых предлагается 3 варианта ответа. Методика позволяет изучить особенности общения младшего школьника с окружающими и диагностировать сформированность следующих социальных установок:

- 1) отношение к физической агрессии (ФА);
- 2) отношение к вербальному унижению (ВУ);
- 3) отношение к социальной изоляции некоторых членов коллектива (СИ);
- 4) общий уровень агрессии в коммуникации (КА).

Апробация методики проводилась в 2011 г. в двух школах Санкт-Петербурга. Было обследовано 264 учащихся (2-е классы – 55 чел., 4-е классы – 71 чел., 5-е классы – 69 чел. и 6-е классы – 69 чел.). На начальном этапе апробации методики ее валидность оценивалась путем проверки согласованности результатов диагностики с экспертными суждениями о коммуникативной компетентности детей. По нашей просьбе учителя составили списки детей, которые чаще дерутся, ябедничают, обзывают и обижают одноклассников. У всех детей, которые были отмечены учителями, были получены значения выше средних по общему показателю агрессии в коммуникации (методика Белавиной). Количественные результаты диагностики коммуникативных установок учащихся 2-х и 4-х классов (возраст – 8 и 10 лет) приведены в таблице 4.2. Чем выше количественное значение показателя, тем положительнее относится ребенок к физической агрессии, вербальному унижению, социальной изоляции, т. е. склонен действовать агрессивно в процессе общения.

Сравнение коммуникативных установок учащихся 2-х классов показало, что нет достоверных различий между установками мальчиков и девочек, а также учащихся двух обследованных клас-

Таблица 4.2
Характеристика коммуникативных установок (по методике Белавиной) учащихся
2-х и 4-х классов (возраст – 8 и 10 лет)

Показатели Группы	Физическая агрессия		Вербальное унижение		Социальная изоляция		Агрессия в коммуникации		Количество человек
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
2-е классы	2,67	2,29	0,91	0,88	1,64	1,31	5,31	3,30	55
2-й класс А	3,11	2,56	1,11	1,48	1,67	1,39	5,89	3,73	24
2-й класс Б	2,43	1,99	0,71	0,69	1,61	1,26	4,75	2,78	21
Девочки	2,60	2,14	0,83	0,80	1,77	1,26	5,20	3,37	30
Мальчики	3,05	2,56	1,05	1,02	1,40	1,39	5,50	3,27	25
4-е классы	6,86	3,17	3,46	2,58	1,73	1,16	12,06	5,40	71
4-й класс А	6,54	3,51	3,75	2,49	1,38	0,92	11,67	4,98	23
4-й класс Б	5,91	3,98	2,91	2,90	1,91	1,15	10,73	5,90	24
4-й класс В	8,00	3,50	3,68	2,32	1,92	1,32	13,60	5,17	24
Девочки	5,03	2,95	3,17	2,14	1,83	1,08	10,03	4,65	35
Мальчики	8,74	3,49	3,77	2,96	1,63	1,24	14,14	5,39	36

сов. Оценка достоверности межгрупповых различий проводилась на основе критерия Стьюдента. Анализ коммуникативных установок учащихся 4-х классов выявил гендерные различия: уровень общего агрессивного поведения и склонность к физической агрессии у мальчиков достоверно выше, чем у девочек (КА $t = 0,0010$ и ФА $t = 0,0000$). Были получены достоверные различия в степени агрессивности учащихся обследованных классов. Учащиеся 4-го класса А в значительно меньшей степени склонны устраивать кому-то бойкот или игнорировать кого-то из одноклассников, по сравнению с детьми из 4-го Б и 4-го В классов (СИ $t = 0,0884$). Учащиеся 4-го В класса в целом больше склонны к агрессивным действиям в общении, особенно к физической агрессии (т. е. к дракам) по сравнению с одноклассниками из параллельных классов (КА $t = 0,0615$ и ФА $t = 0,0819$). Сравнение коммуникативных установок учащихся 2-х и 4-х классов выявило высокодостоверные различия: значительно выросла степень агрессивности в общении и у мальчиков, и у девочек по всем показателям (кроме установки на социальную изоляцию). Можно предположить, что с возрастом (от 7 до 10 лет) у детей нарастает общая активность, импульсивность в общении, происходит усиление гендерных особенностей воспитания (например, за счет поощрения активности, агрессивности мальчиков – «эталонного» варианта мужского поведения), а также оказывает определенное влияние на формирование коммуникативных установок социально-психологический климат класса.

При обследовании учащихся 2-х и 4-х классов мы использовали методику Белавиной в целостном диагностическом комплексе, в который входили: тест структуры интеллекта Амтхауэра (в переработке Ясюковой для 1–2-х и 3–6-х классов), прогрессивные матрицы Равена, тест тревожности Тэммл – Дорки-Амен, личностный опросник Кеттелла (в адаптации Ясюковой для 3–6-х классов), фрустрационный тест Розенцвейга. На основе данных диагностики был проделан корреляционный анализ. Результаты корреляционного анализа представлены на рисунках 4.1 (учащиеся 2-х классов) и 4.2 (учащиеся 4-х классов).

Из отрицательной корреляции на рисунке 4.1 (плеяда 1) видно: беспечные дети, которые долго не замечают осложнения ситуации, недооценивают серьезность неприятностей, считают, что все пройдет само собой (высокий уровень невнимания к фрустратору $M_R \uparrow$), в меньшей степени склонны к проявлению физической агрессии (ФА \downarrow). Проявления вербальной агрессии (ВУ) свойственно наиболее тревожным детям (возможно, как защитная реакция), а также

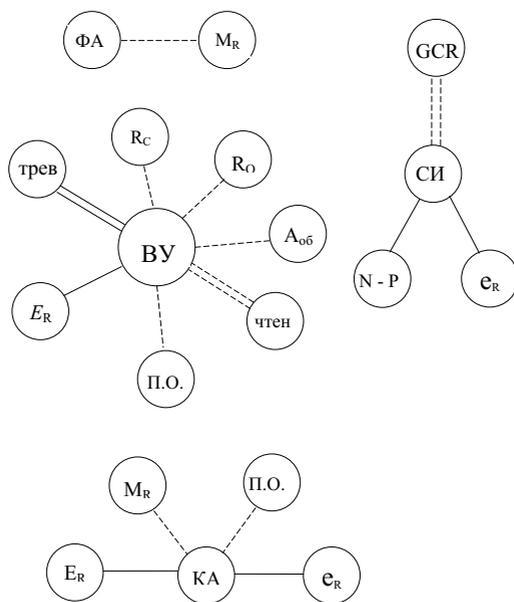


Рис. 4.1. Взаимосвязь показателей теста коммуникативных установок (Белавиной) с интеллектуальными и личностными характеристиками учащихся 2-х классов (обозначения в тексте)

тем, кто привык во всех неприятностях обвинять окружающих людей ($E_R \uparrow$). Из отрицательных корреляций плеяды 2 видно, что проявление вербальной агрессии тормозит более высокий уровень интеллекта: чем выше суммарный показатель понятийного и абстрактного мышления ($A_{об}$), зрительно-графического мышления (матрицы Равена, R_0 и особенно R_C), зрительной, образной памяти (П.О.) и чтения-понимания (навык чтения), тем в меньшей степени ребенок склонен обзывать, унижать кого-либо ($BU \downarrow$). Чем выше коэффициент социальной адаптации ($GCR \uparrow$), чем лучше ребенок вписан в коллектив класса, тем в меньшей степени он склонен проявлять установку на социальную изоляцию других детей ($СИ \downarrow$). Однако из связей в этой же 3-й плеяде видно: у детей, которые умеют наиболее конструктивно действовать в конфликтных ситуациях ($N-P \uparrow$), используя в основном помощь взрослых ($e_R \uparrow$), сильнее проявляются и установки на социальную изоляцию, манипулирование одноклассниками ($СИ \uparrow$). В целом проявления агрессии в коммуникации (плеяда 4, $КА \uparrow$) свойственно в большей степени тем детям,

которые привыкли жаловаться, использовать окружающих в целях самозащиты ($e_R \uparrow$), а также тем, которым в большей степени свойственен экстрапунитивный тип реагирования в конфликтах, склонность бурно проявлять эмоции и ругать окружающих людей ($E_R \uparrow$).

На рисунке 4.2 представлены корреляции методики Белавиной с интеллектуальными и личностными характеристиками учащихся 4-х классов. Данные плеяды 1 на рисунке 4.2 свидетельствуют о том, что установка на физическую агрессию ($\Phi A \uparrow$) свойственна в большей степени упрямым, склонным к доминированию (опросник Кеттелла, $E_C \uparrow$) детям с экстрапунитивным типом реагирования в конфликтах ($E_R \uparrow$), которые склонны обвинять окружающих людей во всех неприятностях ($E_R \uparrow$), но при этом жаловаться им и использовать их в своих целях ($e_R \uparrow$). Положительное влияние, снижающее физическую агрессию, оказывает развитие интуитивного компонента понятийного мышления, умение адекватно понимать суть речевого высказывания ($A_2 \uparrow$). При низких значениях интуитивного компонента понятийного мышления дети могут просто непра-

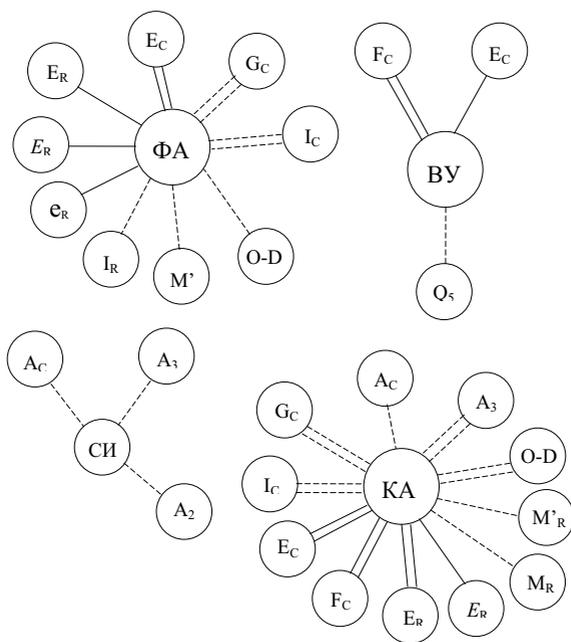


Рис. 4.2. Взаимосвязь показателей теста коммуникативных установок (Белавиной) с интеллектуальными и личностными характеристиками учащихся 4-х классов

вильно понимать то, что им хотел сказать собеседник, видеть обиду там, где ее нет, невольно провоцировать и усиливать конфликт. Проявления физической агрессии (ФА↓) блокируют такие характерологические качества детей, замеряемые опросником Кеттелла, как послушность, исполнительность ($G_C \uparrow$), а также утонченность, эстетическое развитие ($I_C \uparrow$). Также снижает установку на физическую агрессию развитое чувство личной вины, склонность к принятию на себя ответственности в конфликте ($I_R \uparrow$), отсутствие ригидности, «застревание» в стрессе (O-D↓), невнимание к фрустратору, когда ребенок просто не замечает обид и оскорблений ($M'_R \uparrow$). К вербальному унижению одноклассников в большей степени прибегают импульсивные, активные ($F_C \uparrow$), упрямые, склонные к доминированию ($E_C \uparrow$), самокритичные ($Q_5 \downarrow$) дети. Если ребенок не замечает своих недостатков, имеет высокую самооценку, при этом не претендует на лидерство и не отличается излишней импульсивностью, то он в меньшей степени склонен оскорблять, унижать одноклассников. Корреляции плеяды 3 (рисунок 4.2) свидетельствуют о том, что наиболее интеллектуально развитые дети (интуитивный $A_2 \uparrow$ и логический $A_3 \uparrow$ компоненты понятийного мышления), ценящие дружеское, доверительное общение ($A_C \uparrow$), не склонны прибегать к социальной изоляции одноклассников (СИ↓). В целом агрессивное поведение в коммуникации свойственно наиболее импульсивно активным ($F_C \uparrow$), упрямым, претендующим на лидерство ($E_C \uparrow$) детям, у которых в конфликтных ситуациях преобладает экстрапунитивный тип реагирования ($E_R \uparrow$), стремление переложить вину на окружающих людей ($E_R \uparrow$). Блокируют агрессию в общении (КА↓), способствуют развитию коммуникативной компетентности такие характерологические качества детей, замеряемые опросником Кеттелла, как послушность, исполнительность ($G_C \uparrow$), а также утонченность, эстетическое развитие ($I_C \uparrow$). Минимизирует агрессию в общении развитое чувство личной вины, склонность к принятию на себя ответственности в конфликте ($I_R \uparrow$), отсутствие ригидности, «застревание» в стрессе (O-D↓), невнимание к фрустратору, когда ребенок просто не замечает обид и оскорблений ($M'_R \uparrow$).

Затем было получено подтверждение валидности методики путем изучения ее корреляций с тестом Розенцвейга на выборке младших подростков (учащиеся 5–6-х классов, всего 138 чел.). Были обнаружены высоко значимые положительные корреляционные взаимосвязи между позитивными социальными установками (методика Белавиной) и умением конструктивно вести себя в конфликтных, стрессовых ситуациях (тест Розенцвейга). Корреляционный анализ

показал, что чем больше ребенок настроен на поиск рационального выхода из конфликта (Розенцвейг N-P↑) и чем чаще он может самостоятельно предложить конструктивный способ решения проблемы (Розенцвейг i↑), тем в среднем лучше у него сформированы позитивные социальные установки, меньше проявления агрессивности в общении (KA↓). Кроме того, высокие результаты по методике коммуникативной компетентности сочетаются с умением ребенка адекватно оценивать свое поведение в конфликтных ситуациях с готовностью признавать свою вину (Розенцвейг I↑).

Напротив, если с помощью методики Белавиной у ребенка диагностируется положительное отношение к физической агрессии, вербальному унижению и социальной изоляции, то он оказывается неспособным адекватно оценивать свое поведение в конфликтных ситуациях, чаще винит во всех происходящих с ним неприятностях не себя, а окружающих его людей, у него формируется психологическая защита через агрессию (Розенцвейг I↓, E↑, E-D↑). Такие учащиеся не настроены на поиск конструктивного разрешения конфликтной ситуации и не умеют самостоятельно справляться с неприятностями (N-P↓, i↓).

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что предлагаемая нами методика дает возможность выяснить, насколько в целом сформирована коммуникативная компетентность ребенка, а также составить надежный прогноз относительно характера взаимодействия ребенка с окружающими.

4.3. Логнитюдное исследование развития социального интеллекта младших школьников

Взаимосвязи между развитием академического и социального интеллекта младших школьников – важная и малоисследованная область возрастной психологии. Поступление в 1-й класс и начало школьной жизни предъявляет особые требования к адаптационным способностям ребенка, особенно к его социальному интеллекту. Развитый социальный интеллект предоставляет возможность ребенку адекватно понимать эмоциональное состояние и личностные особенности окружающих, устанавливать дружеские отношения с одноклассниками, рационально разрешать возникающие конфликты, корректно взаимодействовать с учителями. Академический интеллект позволяет начинающему школьнику успешно осваивать учебные программы, легко адаптироваться к учебному процессу. Дальнейшее самочувствие ребенка в школе, отношение к учебе в целом

во многом определяется тем, как пройдет адаптационный период. На основе изучения академического и социального интеллекта детей, поступающих в школу, можно делать надежный прогноз относительно протекания процесса их адаптации и выделять тех, кто нуждается в дополнительной психологической помощи.

Для изучения взаимосвязей академического и социального интеллекта младших школьников, а также их адаптационных способностей в целом в течение 3 лет было проведено три лонгитюдных исследования. Тестирования осуществлялись ежегодно в апреле–мае, в процессе обучения детей с 1-го по 3-й класс (7–9 лет), с 3-го по 5-й класс (9–11 лет) и с 5-го по 7-й класс (11–13 лет), а также был проведен ряд сравнительных срезовых исследований детей тех же возрастных групп. Каждая лонгитюдная группа содержала от 40 до 50 человек, срезовая – от 40 до 70 человек. Для оценки социального интеллекта использовался тест Розенцвейга, который дает информацию о характере взаимодействия ребенка с окружающими детьми и взрослыми в стрессовых ситуациях, т. е. именно в таких ситуациях, где требуется и проявляется социальный интеллект. Для изучения взаимосвязей социального интеллекта с другими личностными и интеллектуальными характеристиками использовались I, II и III диагностические комплекты Л. А. Ясюковой, содержащие авторские методики, а также адаптированные тесты Амтхауэра, Бендер, Гилфорда, Кеттелла, Равена, Тэммл, Дорки, Амен, Тулуз-Пьерона, Фидлера. Анализ результатов основывался на стандартной математической обработке данных (расчет средних, стандартных отклонений, корреляционный анализ). Для оценки межгрупповых различий использовался t-критерий Стьюдента.

На основе экспертного мнения учителей и результатов диагностики были выделены наиболее конфликтные учащиеся 1-х и 5-х классов, которым было предложено участвовать в тренинге развития коммуникативной компетентности. С согласия родителей были укомплектованы две группы, и С. С. Сергеевой в следующем учебном году были проведены с этими детьми (т. е. уже с учащимися 2-х и 6-х классов) тренинги, направленные на развитие социального интеллекта и коммуникативных навыков. Тренинги состояли из 10 занятий, каждый продолжительностью 1 час. Занятия проводились после уроков: с учащимися 2-х классов – ежедневно в течение 2 недель (апрель 2011), с учащимися 6-х классов – 2 раза в неделю в течение 1,5 месяцев (октябрь–ноябрь 2012). Экспериментальные группы включали 11 человек (5 мальчиков и 6 девочек). Анализ развивающего влияния тренинга проводился на основе сравнения с естест-

венной динамикой показателей контрольной возрастной группы детей (одноклассников), не участвовавших в тренинге. Основные результаты исследований представлены в таблицах и на рисунках (в виде корреляционных плеяд).

Анализ данных, представленных в таблице 4.3, позволяет проследить возрастную динамику становления социального интеллекта младших школьников за период их обучения с 1-го по 3-й класс, или в возрастном аспекте – с 7 лет до 9 лет. Обследование одних и тех же учащихся проводилось с помощью теста Розенцвейга ежегодно в апреле в течение 3 лет. Можно видеть качественные изменения в поведении детей в конфликтных, стрессовых ситуациях, которые произошли за три года.

За время обучения с 1-го по 2-й класс существенно изменился характер взаимодействия детей в конфликтных ситуациях, но не за счет развития собственно интеллектуального компонента, обслуживающего коммуникацию. Достоверно выше стала общая стрессоустойчивость (индекс E-D снизился на 3,43*) и толерантность по отношению к фрустраторам (индекс M вырос на 5,77**). Изменения свидетельствуют о том, что дети адаптировались, успокоились, перестали остро реагировать на проблемы, а на многие мелочи вообще перестали обращать внимание (рост индекса M' на 1,56*). Достоверное снижение показателя E-D свидетельствует также о том, что дети стали значительно быстрее забывать о ссорах и конфликтах, легче переносить неприятности, эмоционально в них не углубляясь. Достоверно выше стал показатель O-D (7,16**), характеризующий ригидное поведение в стрессе. Несмотря на то, что дети стали на год взрослее, у них обнаружено значительно меньше попыток как-то повлиять на развитие событий или изменить сложившуюся ситуацию. Динамика показателей теста Розенцвейга свидетельствует о повышении уровня адаптации 2-классников, о том, что они освоились в новой для них социальной среде, но не о развитии собственно социального интеллекта.

В динамике показателей теста Розенцвейга у 2-классников, участвовавших в коммуникативном тренинге, проявились как общие тенденции развития, так и специфичные, обусловленные влиянием тренинга (см. таблицу 4.3). Позитивное влияние тренинга сказалось в том, что у данных ребят достоверно снизились экстрапунитивное реагирование в конфликтных ситуациях (снижение индекса E на 13,19**), агрессивность по отношению к партнерам по коммуникации (снижение индекса E на 2,25**). Напротив, значительно увеличилась толерантность к фрустраторам, дети перестали эмо-

Таблица 4.3
 Характеристика социального интеллекта учащихся в 1-м, во 2-м и в 3-м классах
 (тест Розенцвейга, выборка 50 чел., 22 мальчика и 28 девочек)

Группы	E	I	M	O-D	E-D	N-P	GCR	E'	M'	E	I	M	e	i	m
1-е классы	49,76	22,80	27,43	26,34	41,50	32,17	59,89	2,96	3,28	5,42	3,29	1,25	3,57	2,10	2,05
Мальчики и девочки	53,77	20,22	25,94	25,94	45,11	28,97	60,84	3,25	2,88	6,25	3,25	1,33	3,43	1,50	2,03
Девочки	47,09	24,52	28,42	26,60	39,10	34,31	59,26	2,77	3,55	4,87	3,32	1,20	3,67	2,50	2,07
До тре- нинга	50,01	24,71	25,31	21,43	44,93	33,64	55,57	1,71	3,43	6,29	3,50	1,00	4,00	2,43	1,64
2-е классы	46,63	20,20	33,20	33,57	35,59	30,70	58,19	3,15	4,84	4,60	2,82	1,16	3,45	1,95	1,96
Мальчики	51,77	18,76	29,49	30,02	40,24	29,30	59,74	2,85	4,35	5,58	2,90	1,30	4,00	1,60	1,43
Девочки	43,70	21,02	35,31	35,61	32,93	31,50	57,30	3,31	5,11	4,04	2,77	1,09	3,13	2,16	2,27
После тренинга	36,82	23,63	39,60	36,12	29,88	34,03	54,63	1,92	6,42	3,83	2,75	0,58	3,08	2,58	2,50
3-и классы	40,65	23,34	36,03	28,84	33,62	37,55	57,66	2,12	4,51	3,93	2,70	1,43	3,70	2,61	2,72
Мальчики	43,89	22,01	34,13	27,47	37,51	35,01	55,56	2,03	4,31	4,63	2,59	1,86	3,88	2,44	2,09
Девочки	38,87	24,08	37,07	29,60	31,47	38,94	58,82	2,17	4,62	3,55	2,76	1,24	3,60	2,71	3,07

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены статистически достоверные различия между учащимися 1-х, 2-х и 3-х классов, в 1-м классе и после проведения коммуникативного тренинга во 2-м классе, а также между мальчиками и девочками.

ционально реагировать на те ситуации, на которые раньше остро реагировали (индекс M вырос на $14,30^{**}$). Однако при этом они стали более пассивными, ригидными в конфликтных ситуациях ($O-D = 14,69^{**}$), следовательно, в результате тренинга, хотя и не развиваются познавательные аспекты социального интеллекта (так как не выявлено положительной динамики показателя $N-P$ и составляющих его компонентов), но происходит разрушение и блокировка агрессивных установок, что способствует оптимизации процесса общения детей.

По данным теста Розенцвейга выявлены значимые гендерные различия (см. таблицу 4.3). Так, мальчики, как в 1-м, так и во 2-м классе, более впечатлительны, тяжелее переносят неприятности, а девочки более стрессоустойчивы (различия по индексу $E-D$ составляют $6,01^{**}$ и $7,31^{**}$), а во 2-м классе становятся и более пассивны в конфликтных ситуациях (различия по индексу $O-D$ составляют $5,59^*$). Мальчики в сравнении с девочками ведут себя более агрессивно (в 1-м классе различия по индексу E составляют $1,38^*$, а во 2-м классе – $1,54^*$), и только к 3-му классу агрессивность мальчиков снижается (различия в индексе E составляют $1,62^*$). Напротив, девочки ко 2-му классу и в 3-м классе по сравнению с мальчиками стараются в большей степени ориентироваться на сотрудничество и примирение, чаще занимают выжидательную позицию (различия в индексе m $0,84^*$ и $0,98^*$). Можно сказать, что поведение ни тех, ни других не отличается конструктивностью, но действия мальчиков в 1-м и 2-м классах могут чаще приводить к конфликтам, нежели девочек.

В таблице 4.4 приведены результаты диагностики мышления, речи, памяти, тревожности и нейродинамических особенностей учащихся. Наиболее полно у младших школьников сформирован зрительно-графический интеллект, диагностируемый матрицами Равена, интенсивное развитие структурных компонентов которого продолжается и во 2-м классе (достоверна положительная динамика по матрицам $RB = 1,26^*$). Зрительно-графическое мышление 2-классников значительно превысило средние возрастные нормы и достигло уровня, необходимого для качественного освоения углубленной программы по математике. Достоверны позитивные изменения понятийного мышления (интуитивного и логического компонентов – $A2 = 0,72^*$ и $A3 = 1,21^*$) в речевом и в образном варианте (Р.М., О.М.), достигающие средних нормативных значений. Причем интеллектуальное развитие мальчиков протекает более интенсивно, нежели девочек (динамика суммарного индекса по показателям мышле-

Таблица 4.4

Характеристика академического интеллекта, нейродинамики и тревожности учащихся в 1-м и во 2-м классах (тесты Равена, Ясюковой, Тулуз–Пьерона, Тэммл, Дорки, Амен)

Группы	RA	RB	A2	A3	A6	A _{об}	Р.М.	О.М.	Р.Р.	П.Р.	П.О.	Т-П1	Т-П2	Т.Д.А.
1-е классы	10,08	9,18	3,70	5,48	0,92	9,18	4,22	4,96	3,63	3,70	6,36	38,01	0,95	6,28
Мальчики	10,35	9,00	3,45	5,15	0,80	8,60	3,95	4,65	3,80	3,85	6,38	37,95	0,95	6,80
Девочки	9,90	9,30	3,87	5,70	1,00	9,57	4,40	5,17	3,52	3,60	6,35	38,05	0,96	5,93
2-е классы	10,82	10,44	4,42	6,69	1,11	12,22	5,29	5,84	3,95	4,15	7,80	46,58	0,96	6,75
Мальчики	10,95	10,30	4,80	6,80	1,05	12,65	6,05	5,55	4,18	3,90	8,18	46,82	0,96	7,05
Девочки	10,74	10,51	4,20	6,63	1,14	11,97	4,86	6,00	3,83	4,29	7,59	46,44	0,96	6,57

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены статистически достоверные различия между учащимися 1-х и 2-х классов, а также между мальчиками и девочками в 1-м или во 2-м классах.

Таблица 4.5

Характеристика навыка чтения (тест Ясюковой) и успеваемости учащихся 2-х классов

Группы	Навык чтения	Чтение	Русский язык	Математика	Окружающий мир	Английский язык	Общая успеваемость
2-е классы	4,96	4,35	3,93	4,00	4,33	4,52	4,23
Мальчики	4,10	4,00	3,58	3,89	4,12	4,32	4,00
Девочки	5,46	4,54	4,11	4,06	4,40	4,63	4,35

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены статистически достоверные различия между мальчиками и девочками.

ния $A_{об}$ у мальчиков составила 4,05**, а у девочек всего – 2,40*). Если в 1-м классе мальчики несколько уступали девочкам в интеллектуальном развитии, то в конце 2-го класса мальчики достоверно превзошли девочек по уровню интуитивного компонента понятийного мышления (различия по индексу A_2 составили 0,60*), который является базой для становления способности к самостоятельному анализу информации, а также в развитии речевого мышления в целом (различия по индексу Р. М. составили 1,19*). У девочек в процессе обучения в 1–2-х классах достоверно интенсивнее развивается речевая память (П. Р. = 0,69*), в то время как у мальчиков интенсивно развивается образная память (П. О. = 1,80*). В развитии абстрактного мышления 2-классников положительной динамики не наблюдается, оно так и остается на низком уровне (A_6), хотя является основой математических способностей и абсолютно необходимо для успешного обучения в лицее. Также слабо выражены позитивные изменения в речевом развитии (Р. Р.). Достоверны улучшения у всех учащихся ко 2-му классу образной памяти (П. О. = 1,44), увеличение скорости переработки информации (Т-П1 = 8,57*). Тест Тэмл, Дорки, Амен (Т. Д. А.) не выявил различий в уровне тревожности мальчиков и девочек, не произошло и достоверных изменений в уровне тревожности детей за время обучения с 1-го по 2-й класс.

Анализ динамики интеллектуальных показателей за время обучения детей с 1-го по 2-й класс выявил достоверные различия в направлении интеллектуального развития мальчиков и девочек. У мальчиков наиболее интенсивно совершенствуются операции мышления, а у девочек – память. Исследование позволяет заключить, что успеваемость в начальных классах в большей степени зависит от памяти, нежели от мышления, так как у девочек по сравнению с мальчиками (чтение = 0,54*, русский язык = 0,53*, см. таблицу 4.3), достоверно выше успеваемость по чтению и русскому языку, а также ее общий балл. Девочки также достоверно превосходят мальчиков в качестве навыка чтения (Н. Ч. = 1,36**, таблица 4.5).

Анализ данных, представленных в таблице 4.3, позволяет проследить дальнейшую динамику социального интеллекта детей, изменения, происшедшие за период их обучения в 3-м классе. Достоверно снизилась выраженность экстрапунитивных реакций ($E = 5,98^{**}$), как у мальчиков ($E = 7,88^{**}$), так и у девочек ($E = 4,83^{**}$), хотя гендерные различия в реагировании не сгладились, а сохранились на протяжении всего периода обследования. У мальчиков достоверно более выражена склонность к экстрапунитивному реагированию по сравнению с девочками ($E = 5,02^{**}$). Можно заключить,

что по мере взросления происходит торможение внешних эмоциональных проявлений реагирования. Дети обучаются не показывать свои переживания, сдерживать агрессивные выпады. Однако эту позитивную динамику нельзя связать с развитием произвольности поведения. Она выступает как следствие снижения чувствительности детей к стрессу. Младшие школьники по мере взросления на многое просто перестают обращать внимания. Это видно по достоверному снижению со 2-го к 3-му классу эмоционального реагирования ($E' = 1,03^*$) и значительному росту по сравнению с 1-м классом реакций $M' = 1,23^*$. Многое из того, на что они раньше произвольно эмоционально откликались, теперь ими не замечается, оценивается как несущественные мелочи. Взросление детей заключается в росте силы Я, снижении эмоциональной чувствительности. Именно на это указывает достоверный рост от 1-го к 3-му классу выраженности импунитивности ($M = 8,6^{**}$), а также снижение показателя $E-D = 7,88^{**}$, характеризующие общее повышение стрессоустойчивости, невосприимчивости к фрустраторам. Фактически нет и намека на проявление сознательного, произвольного реагирования в конфликтах, так как не изменяется, остается на низком уровне чувство личной вины, ответственности (I) и установка на рациональное разрешение возникающих проблем (N-P). Более того, достоверное снижение к 3-му классу показателя $I = 0,59^*$ свидетельствует и о снижении самокритичности, что и обеспечивает отсутствие эмоционального реагирования, так как дети не видят своей вины в случившихся неприятностях.

Не наблюдается никакой положительной динамики в интеллектуальном аспекте, характеризующем поведение детей в стрессе. Можно отметить только некоторую тенденцию в этом направлении, так как намечающиеся положительные сдвиги пока не достигают уровня достоверности. Детями в конфликтных ситуациях на протяжении всех трех лет исследования используется преимущественно стандартный набор поведенческих реакций (количественное значение индекса GCR соответствует наличию нормативных шаблонов поведения в конфликтных ситуациях). Только у мальчиков намечается некоторая тенденция к снижению стандартности реагирования и формирование установки на рациональное разрешение возникающих проблем, т. е. позитивная динамика именно социального интеллекта ($N-P = 6,04^*$), хотя выраженность этой установки у них остается слабее, нежели у девочек.

Оптимизация общения младших школьников происходит за счет достоверного снижения агрессивности, направленной на партнеров

в конфликтных ситуациях ($E = 1,49$). Дети к 3-му классу достоверно меньше склонны ругаться и обвинять окружающих во всех неприятностях, которые с ними происходят. У мальчиков появляется способность к самостоятельному решению проблем, хотя пока она еще слабо выражена ($i = 0,94^*$). У девочек к 3-му классу формируется установка на совместное обсуждение и разрешение проблем ($m = 1,00^*$).

Можно говорить об адаптации детей к школьной среде, закреплении наиболее позитивных коммуникативных установок и навыков, но пока не о развитии собственно социального интеллекта.

Корреляционный анализ предоставил дополнительную информацию об особенностях развития детей за период обучения в начальных классах. Он показал, что тревожность связана не с коммуникативными проблемами учащихся, а с их успеваемостью и качеством навыка чтения (рисунок 4.3). Чем полноценнее навык чтения и выше общий балл успеваемости, а также оценки по таким предметам, как математика, чтение, английский язык, тем ниже уровень тревожности. Напротив, более высокий уровень тревожности свойственен тем 2-классникам, у кого ниже успеваемость и неполноценный навык чтения. Невнимательность (Т-П2) также негативно влияет на эмоциональное самочувствие 2-классников, но не влияет на успеваемость. Формирование навыка чтения зависит от уровня развития образного (О.М.) и зрительно-графического (RB, RC) (О.М.) и зрительно-графического (RB, RC)

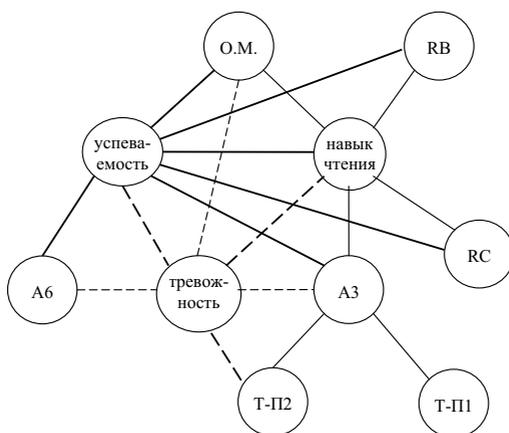


Рис. 4.3. Характеристика взаимосвязей эмоционального состояния и показателей мышления, успеваемости и учебных навыков в структуре личности 2-классника

мышления, а также логического компонента понятийного мышления (А3). Успеваемость 2-классников зависит от сформированности навыка чтения, а также от уровня образного (О.М.), абстрактного (А6), понятийного (А3) и зрительно-графического (RB, RC) мышления. На рисунке 4.3 также видно, что развитое понятийное мышление улучшает скорость и качество переработки информации.

Корреляционный анализ также выявил определенные противоречия в становлении академического и социального интеллекта младших школьников. Так, развитое речевое мышление может усиливать вербальную агрессию. Такой вывод можно сделать на основании корреляционной плеяды на рисунке 4.4: склонность обвинять окружающих в возникающих проблемах (Е) положительно связана именно с речевым мышлением (Р.М.), но отрицательно – с понятийными компонентами образного мышления (О.М.). Следовательно, понимание сути конфликта без попыток его вербализации приводит к торможению агрессивных реакций, т. е. развитие понятийных компонентов образного мышления положительно сказывается на общении младших школьников. (Это характерно для взаимосвязей в структуре интеллекта учащихся и 1-х, и 2-х классов.) Можно сказать: чем больше представлены понятийные компоненты в образном мышлении, тем проще детям видеть несущественные мелочи и не реагировать на них эмоционально. Закрепление стандартного набора реагирования в конфликтных ситуациях (GCR) положительно связано с уровнем зрительно-графического (RB) и абстрактного (А6) мышления, а также с развитостью произвольного

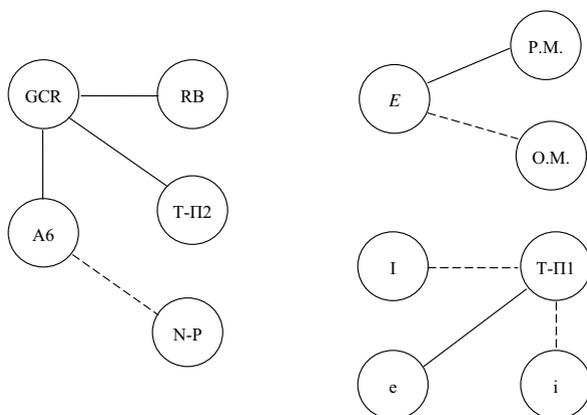


Рис. 4.4. Взаимосвязи академического и социального интеллекта, характерные для 2-классников

внимания (Т-П2), уровень абстрактного мышления, в свою очередь, отрицательно коррелирует со способностью находить рациональный выход в конфликтных ситуациях (N-P). Следовательно, наличие математических способностей (А6) не стимулирует развитие социального интеллекта (N-P), но несколько расширяет репертуар стандартных паттернов реагирования в конфликтных ситуациях (GCR), таким образом, оптимизируя взаимодействие и адаптацию детей. Положительная связь способности к адаптации (GCR) с уровнем развития структурного компонента (RB) визуального мышления свидетельствует о том, что зрительное мышление позволяет детям видеть внешнюю повторяемость ситуаций, использовать наглядные аналогии, это и приводит к накоплению позитивного коммуникативного опыта.

Скорость переработки информации отрицательно коррелирует с личной ответственностью (I) и способностью самостоятельно принимать решения в конфликтных ситуациях (i), но положительно – с умением использовать помощь окружающих людей для решения собственных проблем (e). Следовательно, более медлительные младшие школьники и наиболее ответственные, стараются самостоятельно разрешать возникающие проблемы, а быстрые дети в большей степени склонны прибегать к помощи окружающих людей.

Корреляционный анализ выявил существенные различия в становлении социального интеллекта мальчиков и девочек, его взаимосвязях с академическим интеллектом и общим эмоциональным самочувствием младших школьников. Проявились синергичные взаимоотношения академического и социального интеллекта у мальчиков (рисунок 4.5) и антагонистичные взаимоотношения академического и социального интеллекта у девочек (рисунок 4.6). В структуре личности мальчиков выявлен целостный комплекс, характеризующий взаимосвязи социального интеллекта с академическим интеллектом и навыком чтения (см. рисунок 4.5). Центром комплекса являются взаимосвязанные показатели академического интеллекта, а именно способность видеть причинно-следственные связи, объективные закономерности (А3) и понятийные компоненты образного мышления (O. M.). От уровня развития данных операций мышления зависит качество навыка чтения мальчиков, а также осознание своей ответственности в конфликтной ситуации (I) и умение самостоятельно находить конструктивное решение (i), снижение внешне агрессивного реагирования (E, E). Толерантность к фрустраторам (M, M') также формируется по мере развития понятийных компонентов в образном мышлении. Собственно математические способ-

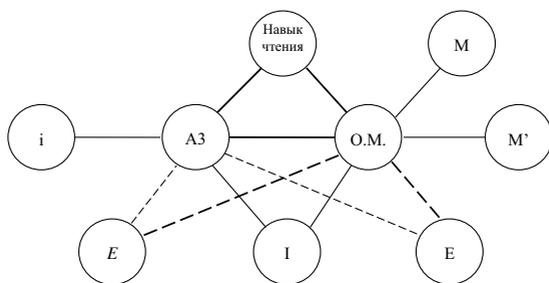


Рис. 4.5. Взаимосвязи показателей академического и социального интеллекта, характерные для мальчиков

ности мальчиков (абстрактное и зрительно-графическое мышление) оказались не связанными с развитием их социального интеллекта.

По группе мальчиков выявлены высокозначимые отрицательные корреляции тревожности с показателями академического интеллекта (RC, A2, A3, Aоб, O. M.), навыком чтения, способностью самостоятельно решать возникающие проблемы в сфере общения (i), а также толерантностью (M, M', O-D), и, напротив, положительные связи с экстрапунитивным реагированием (E) и повышенной чувствительностью (E-D). Эти связи означают, что эмоциональное благополучие мальчиков обеспечивается развитием академического и социального интеллекта, а также толерантностью, невниманием к мелочам. Мальчикам с повышенной эмоциональной чувствительностью свойственны и более высокая тревожность, и агрессивность по отношению к окружающим людям. Выявлены положительные связи успеваемости по чтению и математике, а также общего уровня успеваемости с чувством ответственности (I), толерантностью (M) и отсутствием агрессии по отношению к окружающим (E). Эти связи означают, что высокая успеваемость оптимизирует поведение и общение мальчиков, а также хорошее поведение способствует повышению успеваемости.

Корреляционный анализ выявил противоречивые тенденции в развитии академического и социального интеллекта девочек и их связей с успеваемостью (см. рисунок 4.6). Он показал, что высокий уровень развития математических способностей (A6) блокирует развитие социального интеллекта девочек, тормозит формирование умения находить рациональный выход в конфликтных ситуациях (N-P). Высокий уровень абстрактного мышления, математическая одаренность свойственна наиболее эмоционально впе-

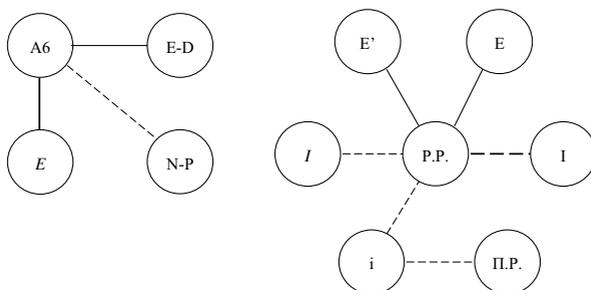


Рис. 4.6. Взаимосвязи показателей академического и социального интеллекта, характерные для девочек

чатливым девочкам (E-D), склонным агрессивно реагировать в стрессовых ситуациях, обвинять окружающих людей во всех неприятностях, которые с ними происходят (E). На данном этапе возрастного развития выявлены антагонистические взаимоотношения между становлением социального интеллекта и математическими способностями девочек.

Общее речевое развитие и совершенствование речевой памяти девочек также негативно сказываются на становлении их социального интеллекта (см. рисунок 4.6). Интенсивное вербальное развитие девочек (P.P., П.П.) снижает их чувство ответственности (I), блокирует осознание вины (I), мешает формироваться умению самостоятельно решать возникающие в сфере общения проблемы (i). Вербализм (P.P.) стимулирует внешне экспрессивное (E') и агрессивное (E) поведение девочек. Однако успеваемость девочек по всем предметам (кроме чтения), а также общий балл успеваемости высоко достоверно связаны именно с вербальным развитием, зависят от их речевой памяти (П.П.) и речевого мышления в целом (P.M.). Исследование показало, что успешность учебы девочек в младших классах достигается во многом за счет буквального запоминания, значительно меньше используется интеллектуальная переработка информации, поэтому слабо совершенствуются операции мышления, не формируется интеллектуальная база, необходимая для анализа социальных ситуаций, тормозится развитие собственно социального интеллекта.

Корреляционный анализ по группе девочек также показал: чем выше успеваемость (русский язык, математика, общий балл), тем ниже показатели социального интеллекта, а именно способность самостоятельно принимать решения (i) и находить рациона-

нальный выход из конфликтов (N-P). Получается, что успешность в учебе является определенной гарантией устойчивого социального статуса девочек, защищает их от конфликтов, освобождает от необходимости использовать социальный интеллект, компенсирует его недостатки. Высокая успешность в учебе блокирует развитие социального интеллекта девочек.

Оказалось, что у девочек эмоциональное самочувствие слабо связано с их интеллектуальным развитием, численное значение коэффициентов корреляции тревожности с показателями мышления не достигает уровня достоверности. Эмоциональное самочувствие девочек зависит в основном от их успеваемости. Чем выше оценки по чтению, математике, английскому языку, а также общий балл успеваемости, тем ниже уровень тревожности девочек. Выявлены значимые отрицательные корреляции тревожности с показателями произвольного внимания (Т-П2), общей способности к адаптации (GCR) и уровнем личной ответственности (I). Состояние эмоционального благополучия свойственно наиболее внимательным (Т-П2), ответственным (I) девочкам, обладающим стандартным набором реакций в стрессовых ситуациях (GCR).

В целом данное лонгитюдное исследование показало, что коммуникативное поведение детей за время обучения с 1-го по 3-й класс изменилось, но не за счет развития собственно интеллектуального компонента, обслуживающего общение. Изменения свидетельствуют о том, что дети адаптировались, освоились в новой учебной среде, перестали остро реагировать на проблемы, а на многие мелочи вообще перестали обращать внимание. Они стали значительно быстрее забывать о ссорах и конфликтах, легче переносить неприятности, эмоционально в них не углубляясь. Можно сказать, что конфликты, возникающие в процессе общения, стали восприниматься детьми как второстепенные по сравнению с собственно учебными проблемами.

Гендерные различия проявились в том, что мальчики более впечатлительны, тяжелее переносят неприятности, а девочки более стрессоустойчивы, но и более пассивны в конфликтных ситуациях. Мальчики ведут себя более агрессивно, а девочки в большей степени ориентированы на сотрудничество и примирение, чаще занимают выжидательную позицию. Можно сказать, что поведение ни тех, ни других не отличается конструктивностью, но действия мальчиков могут чаще приводить к конфликтам, нежели действия девочек.

Проведенное исследование выявило доминанту развития учащихся начальных классов (возрастной диапазон – 7–9 лет), всецело

определяемую уровнем их успеваемости. Оказалось, что адаптация младших школьников, их социализация, вхождение в новую социальную среду – школу, их эмоциональное благополучие, социальный статус, характер взаимодействия с окружающими в большей степени зависит непосредственно от их учебной успешности, а не от развития социального интеллекта. Становление социального интеллекта оказывается на периферии когнитивного развития младших школьников. Оно зависит от того, будут ли использоваться операции мышления в процессе учебной деятельности и как интенсивно. Интеллектуальные способности (мышление, память, внимание, речь) используются учащимися и развиваются в той степени, в какой они необходимы для обеспечения высокой успеваемости, получения высоких оценок, что не всегда связано с качеством освоения учебных программ. Девочки предпочитают эксплуатировать речевую память, а мальчики начинают в большей степени опираться на мышление, поэтому у мальчиков появляется возможность развития социального интеллекта, а у девочек эта возможность блокируется. Становление математических способностей, необходимых для успешного обучения в лицее, может подавлять развитие социального интеллекта девочек, но не оказывает подобного негативного влияния на развитие социального интеллекта мальчиков.

Исследование показало, что общее самочувствие учащихся младших классов напрямую зависит от того, как оценивается их учебная деятельность, а также каковы их успехи в формировании учебных навыков, основным из которых является навык чтения. Также проявились и гендерные различия. Эмоциональное благополучие мальчиков зависит не только от успеваемости, но и от уровня их академического и социального интеллекта, развитие которых взаимосвязано. Мальчики могут чувствовать себя хорошо, если они понимают изучаемый на уроках материал или причины конфликта, могут объяснить это другим школьникам, подсказать правильное решение, даже если они не получают высоких оценок при ответе у доски или за контрольную работу. Для эмоционального благополучия девочек абсолютно необходима высокая успеваемость, которая обеспечивается в большей степени сильной памятью, общей старательностью, внимательностью, ответственностью, стандартностью поведения, нежели мышлением.

Результаты второго и третьего лонгитюдных исследований приведены в таблицах 4.6–4.11 и на рисунках 4.7–4.10. Возрастную динамику социальной компетентности младших школьников мы продолжали наблюдать по изменчивости показателей теста Розен-

цвейга. По ряду показателей с 1-го по 4-й класс была выявлена равномерная положительная динамика: наблюдается последовательное снижение экстрапунитивности (т. е. внешне агрессивного поведения – E_R), растет толерантность в конфликтных ситуациях (M_R). Однако способность к сотрудничеству (m_R), готовность прощать (M_R), критично относиться к себе (I), конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях (N-P), самостоятельно принимать решения (i) – эти характеристики социально-коммуникативной сферы остаются на всем протяжении младшего школьного возраста на низком уровне. В 5-м и 6-м классах наблюдается резкое возрастание экспрессивно-агрессивного реагирования (E_R), снижение самокритичности (I_R). Эти же тенденции развития сохраняются и в 7-м классе: уровень экстрапунитивного реагирования стабилизируется, а самокритичность продолжает снижаться, ее значение у 7-классников становится достоверно ниже по сравнению с тем уровнем, который был свойствен этим же детям в младших возрастах (I_R). Беспомощность, потребность ребенка в том, чтобы кто-то решил его проблемы (e_R), незначительно снижаясь к 4-му классу, у 5-классников снова возрастает. Аналогична динамика показателя E-D: если у 1-классников диагностировалась низкая стрессоустойчивость, интенсивное переживание неприятностей, то к 4-му классу они уже не углубляются в переживания, однако в 5-м классе наблюдается опять резкое снижение стрессоустойчивости. Как показывают и лонгитюдные, и срезные исследования (см. таблицы 4.6 и 4.10), резкое снижение стрессоустойчивости свойственно только 5-классникам, т. е. характеризует только самый начальный этап вхождения в подростковый кризис (см. таблицы 4.7 и 4.9). Учащиеся 6–7-х классов уже спокойнее переносят неприятности, не углубляясь в них. К сожалению, отсутствие положительных изменений показателя N-P и статистически достоверное увеличение показателей O-D и M' означает, что в большинстве случаев стрессоустойчивость подростков повышается не потому, что дети учатся рационально подходить к случившемуся и адекватно разрешать проблемы, а потому, что многие неприятности подростки просто перестают замечать, проявляя излишнюю беспечность и ничего не предпринимая для исправления ситуации.

За время обучения в 7-м классе не отмечается статистически достоверной позитивной динамики большинства замерявшихся в исследовании показателей. Стрессоустойчивость подростков, их способность к конструктивному решению возникающих проблем остаются на том же уровне, что и в 6-м классе, дальнейшего снижения уровня агрессивности также не наблюдается. Единствен-

Таблица 4.6
Характеристика динамики социального интеллекта учащихся за два года обучения
(с 3-го по 4-й класс, тест Розенцвейга)

Показатели теста Розенцвейга	3-й класс			4-й класс			Различия (р – уровень значимости критерия Стьюдента)		
	Все (43 чел.)	Мальчики	Девочки	Все (43 чел.)	Мальчики	Девочки	Все (43 чел.)	Мальчики	Девочки
E	39,66	48,09	34,18	35,80	46,00	29,17	0,1991	0,7005	0,1697
I	26,65	20,84	30,43	28,22	22,92	31,67	0,3504	0,5153	0,5251
M	33,73	31,10	35,44	36,00	31,09	39,19	0,4001	0,9987	0,2610
O-D	30,88	28,05	32,72	31,69	29,81	32,92	0,5924	0,4168	0,9268
E-D	35,92	37,65	34,79	31,01	34,94	28,45	0,0095	0,3935	0,0085
N-P	33,24	34,38	32,51	37,32	35,27	38,65	0,0715	0,7569	0,0597
GCR	57,77	55,60	59,18	59,27	58,13	60,01	0,5426	0,5263	0,7984
E'	2,42	2,62	2,30	2,15	2,85	1,70	0,4187	0,6315	0,1992
I'	0,21	0,15	0,25	0,26	0,27	0,25	0,6685	0,5979	1,0000
M'	4,77	3,96	5,30	5,20	4,04	5,95	0,3575	0,8919	0,3399
E	3,97	5,31	3,10	3,21	4,73	2,23	0,1418	0,60,87	0,0692
I	3,32	2,50	3,85	3,06	1,96	3,78	0,3804	0,3265	0,8272
M	1,30	1,23	1,35	1,17	1,69	0,83	0,5254	0,1961	0,0428
e	3,08	3,62	2,73	3,23	3,46	3,08	0,7238	0,8404	0,5065
i	2,83	2,35	3,15	3,45	3,27	3,58	0,0592	0,0585	0,3480
m	2,03	2,27	1,88	2,27	1,73	2,63	0,4456	0,3748	0,0279

Таблица 4.7

Характеристика динамики социального интеллекта учащихся за два года обучения
(с 4-го по 5-й класс, тест Розенцвейга)

Показатели теста Розенцвейга	4-й класс			5-й класс			Различия (р – уровень значимости критерия Стьюдента)		
	все (43 чел.)	Мальчики	Девочки	Все (43 чел.)	Мальчики	Девочки	Все (43 чел.)	Мальчики	Девочки
E	35,80	46,00	29,17	34,00	37,80	30,69	0,2012	0,0167	0,4022
I	28,22	22,92	31,67	26,49	24,81	27,94	0,2292	0,8300	0,1313
M	36,00	31,09	39,19	39,51	37,39	41,34	0,0187	0,0265	0,3472
O-D	31,69	29,81	32,92	31,64	30,48	32,63	0,6495	0,2265	0,4521
E-D	31,01	34,94	28,45	35,93	38,42	33,53	0,0071	0,1747	0,0064
N-P	37,32	35,27	38,65	32,40	30,82	33,77	0,0094	0,0386	0,1361
GCR	59,27	58,13	60,01	56,24	58,20	54,55	0,3317	0,6211	0,0258
E'	2,15	2,85	1,70	1,54	1,39	1,66	0,0797	0,0300	0,7505
I'	0,26	0,27	0,25	0,16	0,16	0,16	0,7902	0,7175	0,8997
M'	5,20	4,04	5,95	5,90	5,76	6,02	0,1406	0,0105	0,3091
E	3,21	4,73	2,23	3,95	4,58	3,41	0,0176	0,2933	0,0189
I	3,06	1,96	3,78	3,33	3,32	3,34	0,9279	0,2467	0,3128
M	1,17	1,69	0,83	1,34	1,39	1,30	0,1514	0,6722	0,0104
e	3,23	3,46	3,08	2,67	3,11	2,30	0,0189	0,0375	0,2583
i	3,45	3,27	3,58	2,87	2,47	3,20	0,1375	0,4447	0,1977
m	2,27	1,73	2,63	2,24	1,82	2,61	0,1784	0,2907	0,4093

Таблица 4.8

Характеристика динамики социального интеллекта учащихся за три года обучения (с 5-го по 7-й класс, тест Розенцвейга, лонгитюд, 39 чел.)

Показатели теста Розенцвейга	Средние значения			Достоверность различий		
	5-й класс	6-й класс	7-й класс	С 5-го по 6-й класс	С 6-го по 7-й класс	С 5-го по 7-й класс
E	43,44	39,28	41,80	0,0955	0,3030	0,5539
I	24,26	24,12	21,85	0,9327	0,3040	0,2443
M	32,33	36,63	36,38	0,0199	0,8842	0,2086
O-D	30,12	34,02	33,15	0,0460	0,6247	0,1475
E-D	41,05	33,22	35,11	0,0001	0,3853	0,0279
N-P	28,86	32,45	31,76	0,0407	0,7586	0,2206
GCR	59,10	59,95	50,87	0,7322	0,0140	0,0220
E'	2,29	2,12	3,02	0,6371	0,0033	0,07680
I'	0,32	0,41	0,18	0,5354	0,0960	0,20032
M'	4,62	5,64	4,76	0,0070	0,0398	0,7305
E	5,18	3,83	3,86	0,0046	0,9510	0,0513
I	3,35	2,79	2,29	0,0325	0,1551	0,0043
M	1,32	1,42	2,27	0,5818	0,0120	0,0048
e	2,95	3,47	3,15	0,1174	0,4414	0,5671
i	2,15	2,59	2,77	0,1076	0,6304	0,0548
m	1,82	1,73	1,70	0,7083	0,9119	0,7110

ным положительным изменением можно назвать некоторое развитие способности прощать окружающих (M_R). Вместе с тем, если ранее (в 5–6-х классах) самокритичность подростков в стрессе была недостаточной, едва достигая среднего уровня, то к 7-му классу наблюдается дальнейшее снижение самокритичности до слабого уровня, что свидетельствует о фактической неспособности подростков признавать свою вину и критически анализировать свое поведение в конфликтных ситуациях.

Сравнительный анализ выявил определенные гендерные различия: у девочек несколько раньше начинает проявляться деструктивное влияние подросткового кризиса, так как именно у них раньше,

Таблица 4.9

Характеристика динамики социального интеллекта учащихся за 4 года обучения
(с 3-го по 7-й класс, тест Розенцвейга, лонгитюд, 43 чел.)

Показатели теста Розенцвейга	Средние значения							Достоверность различий						
	3-й класс	4-й класс	5-й класс	6-й класс	7-й класс	С 3-го по 4-й класс	С 4-го по 5-й класс	С 5-го по 6-й класс	С 6-го по 7-й класс	С 5-го по 6-й класс	С 6-го по 7-й класс	С 5-го по 7-й класс		
E	39,66	35,80	43,44	39,28	41,80	0,1991	0,0205	0,0955	0,3030	0,5539				
I	26,65	28,22	24,26	24,12	21,85	0,3504	0,4557	0,9327	0,3040	0,2443				
M	33,73	36,00	32,33	36,63	36,38	0,4001	0,3998	0,0199	0,8842	0,0286				
O-D	30,88	31,69	30,12	34,02	33,15	0,5924	0,6821	0,0460	0,6247	0,1475				
E-D	35,92	31,01	41,05	33,22	35,11	0,0095	0,0083	0,0001	0,3853	0,0279				
N-P	33,24	37,32	28,86	32,45	31,76	0,0715	0,0092	0,0407	0,7586	0,2206				
GCR	57,77	59,27	59,10	59,95	50,87	0,5426	0,6889	0,7322	0,0140	0,0220				
E'	2,42	2,15	2,29	2,12	3,02	0,4187	0,5874	0,6371	0,0033	0,0768				
I'	0,21	0,26	0,32	0,41	0,18	0,6685	0,3527	0,5354	0,0960	0,2003				
M'	4,77	5,20	4,62	5,64	4,76	0,3575	0,3129	0,0070	0,0398	0,7305				
E	3,97	3,21	5,18	3,83	3,86	0,1418	0,0194	0,0046	0,9510	0,0513				
I	3,32	3,06	3,35	2,79	2,29	0,3804	0,3257	0,0325	0,1551	0,0043				
M	1,30	1,17	1,32	1,42	2,27	0,5254	0,5621	0,5818	0,0120	0,0048				
e	3,08	3,23	2,95	3,47	3,15	0,7238	0,5319	0,1174	0,4414	0,5671				
i	2,83	3,45	2,15	2,59	2,77	0,0592	0,0295	0,1076	0,6304	0,0548				
m	2,03	2,27	1,82	1,73	1,70	0,4456	0,3496	0,7083	0,9119	0,7110				

Таблица 4.10

Характеристика динамики социального интеллекта начальных и средних классов (срезовые исследования, тест Розенцвейга)

Показатели теста Розенцвейга	1-й класс (55 чел.)	3-й класс (43 чел.)	4-й класс (68 чел.)	5-й класс (66 чел.)	6-й класс (69 чел.)	7-й класс (58 чел.)
E	49,76	39,89	30,24	44,74	40,71	44,26
I	22,80	27,14	31,17	23,44	24,7	22,45
M	27,43	32,96	38,61	31,85	35,25	33,31
O-D	26,34	30,87	30,73	29,14	33,61	32,41
E-D	41,50	35,90	31,41	41,40	34,22	36,69
N-P	32,17	33,25	37,88	29,59	32,04	30,94
GCR	59,89	58,79	57,69	57,33	59,02	51,48
E'	2,96	2,53	1,68	2,20	2,32	3,41
I'	0,08	0,28	0,20	0,39	0,49	0,14
M'	3,28	4,59	5,50	4,40	5,25	4,23
E	5,42	3,99	2,69	5,61	3,95	4,15
I	3,29	3,44	3,57	2,95	2,74	2,34
M	1,25	1,19	1,26	1,35	1,56	2,32
e	3,57	3,05	2,89	2,92	3,50	3,07
i	2,10	2,79	3,71	2,28	2,54	2,91
m	2,05	2,14	2,49	1,89	1,64	1,44

чем у мальчиков, начинаются соответствующие личностные изменения. У девочек резко возрастает эмоциональная впечатлительность (E-D), внешняя экспрессивность (E_R), агрессивность по отношению к окружающим людям (E_R) и одновременно желание получить от них помощь (e_R), снижается толерантность (M_R), способность к сотрудничеству (m) и самостоятельному решению возникающих проблем (i). На основе данных именно личностного опросника Кеттелла (см. таблицу 4.11) можно отметить, что у 5-классниц повышается эмоциональная реактивность (C_c), социальная смелость (H_c) и упрямство (E_c), снижаются исполнительность (G_c) и самоконтроль (Q_3). Эти личностные изменения позволяют понять, почему в 5-м классе девочки становятся более конфликтными, требовательными к окружающим людям, менее самокритичными по сравнению с учащимися 1–4-х классов и даже с мальчиками-одногодками.

Таблица 4.11

Динамика личностных особенностей учащихся 3–5-х классов
(опросник Кеттелла)

Классы	A	C	D	E	F	G	H	I	O	Q3	Q4
3-и классы	2,45	1,79	3,23	2,09	2,55	3,15	2,42	2,44	2,86	2,88	2,95
3-и классы, мальчики	1,85	1,85	3,50	2,56	3,00	2,77	2,44	1,78	2,72	2,61	3,17
3-и классы, девочки	2,85	1,75	3,04	1,76	2,25	3,40	2,40	2,92	2,96	3,08	2,80
4-е классы	2,45	2,46	3,19	2,54	2,73	3,05	2,87	2,04	2,56	2,84	2,53
4 классы, мальчики	1,62	2,61	3,17	2,83	3,23	2,54	3,00	1,56	2,44	2,83	2,42
4-е классы, девочки	3,00	2,28	3,22	2,22	2,40	3,35	2,78	2,59	2,69	2,84	2,66
5-е классы	2,20	2,06	3,14	2,58	3,07	3,14	2,98	1,63	2,49	2,91	2,87
5-е классы, мальчики	1,74	2,54	3,24	2,32	3,53	3,49	2,86	1,41	2,68	3,16	2,68
5-е классы, девочки	2,59	1,43	3,00	2,93	2,68	2,68	3,14	1,93	2,25	2,54	2,93

Данные таблицы 4.11 позволяют понять причину гендерных различий в доподростковый период становления социальной компетентности и социального интеллекта. У девочек в начальных классах, до подросткового возраста, потребность в установлении доверительных, глубоких, дружеских взаимоотношений (фактор А опросника Кеттелла) достоверно выше, чем у мальчиков (различия в 3-ем классе составляют $1,00^*$, в 4-м классе – $1,38^*$, и только к 5-му классу несколько сглаживаются). Общение мальчиков в этом возрасте сводится в основном к совместным играм, а девочкам необходимо взаимопонимание. Поэтому девочки по сравнению с мальчиками проявляют значительно больше внимания к различным аспектам, улучшающим коммуникацию, что в значительной степени способствует развитию их социальной компетентности.

При использовании метода контрастных групп проявились следующие достоверные различия: младшим подросткам (5–6 класс) с развитым понятийным мышлением (A_3 – способность к логическому рассуждению, пониманию причинно-следственных связей) не свойственно экспрессивно-агрессивное поведение в конфликте ($E_R \downarrow$), напротив, они самокритичны, готовы отвечать за свои поступки (I_R). Детям со слабым понятийным мышлением, напротив,

свойственно импульсивное эмоционально-агрессивное поведение в конфликтах.

Корреляционный анализ по данным 4-х и 5-х классов (см. рисунок 4.7) выявил положительные связи импунитивности (M_R) и отрицательные – экстрапунитивности (E_R) с общим интеллектом (A_0), с понятийным (A_2, A_3) и абстрактным мышлением (A_6), практическим интеллектом (A_1). Это означает, что развитие академического интеллекта (умение выделять главное, видеть причинно-следственные связи, делать логические выводы), приобретение детьми практических знаний об окружающем мире снижают тенденции к агрессивному реагированию, повышают невосприимчивость к фрустраторам. Формирование ответственного поведения в конфликтных ситуациях (I_R), способность самостоятельно находить решение проблемы (i_R) достоверно связано с выраженностью интуитивного компонента понятийного мышления (A_2), т. е. осознание ответственности, понимание того, что в любом конфликте есть доля вины самого индивида формируется по мере развития способности видеть суть событий и явлений. Следовательно, уже в начальном подростковом возрасте начинают проявляться связи понятийного мышления с собственно интеллектуальными компонентами коммуникативного поведения.

Получены связи творческого потенциала детей с доминирующими направлениями реагирования в стрессе. Показатель дивергентного мышления (задачи Гилфорда) значимо положительно

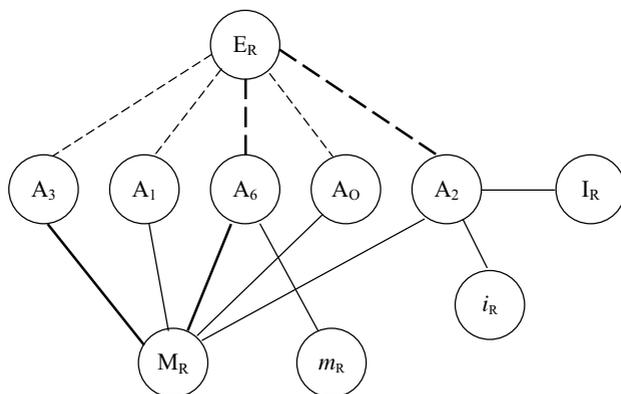


Рис. 4.7. Характеристика взаимосвязей показателей академического и социального интеллекта в структуре личности учащихся 4-х и 5-х классов (тесты Амтхауэра, Равена, Ясюковой и Розенцвейга)

коррелирует с фактором личной ответственности (I_R), и отрицательно – с экстрапунитивным, агрессивным реагированием (E_R). Следовательно, развитие творческих способностей ребенка оптимизирует его поведение в конфликтных ситуациях.

В результате корреляционного анализа показателей социального интеллекта учащихся 3-х, 4-х и 5-х классов с их личностными качествами (рисунок 4.8) были получены положительные связи фактора I_C (опросник Кеттелла интуитивность, эстетическое развитие) с чувством личной ответственности (I_R), способностью самостоятельно принимать решения (i_R) и в целом конструктивно действовать в конфликтных ситуациях (N-P). Выявлены корреляции факторов C_C (эмоциональная реактивность), D_C (неуправляемая двигательная импульсивная активность), E_C (упрямство) с различными показателями теста Розенцвейга. Эти связи свидетельствуют о том, что эмоциональная уравновешенность ($C_C \uparrow$) расширяет адаптационные способности ребенка ($GCR \uparrow$) за счет конструктивного решения возникающих проблем ($i_R \uparrow$), а при развитии личностной интуиции ($I_C \uparrow$) он получает возможность адекватно оценить долю

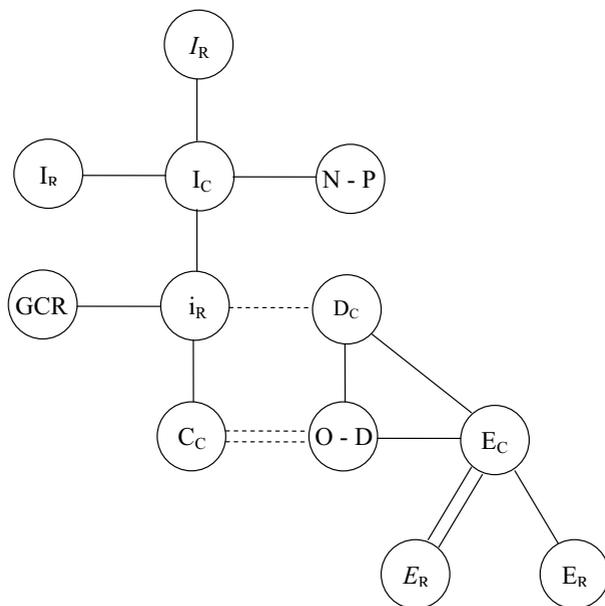


Рис. 4.8. Характеристика взаимосвязей социального интеллекта с личностными особенностями учащихся 3–5-х классов (тест Розенцвейга и опросник Кеттелла)

своей вины в конфликте, действовать более ответственно и учиться на своих ошибках ($I_R \uparrow$). Напротив, упрямство ($E_C \uparrow$) инициирует агрессивность (E_R, E_R), а повышенная эмоциональность ($C \downarrow$) и неуправляемая двигательная реактивность ($D_C \uparrow$) приводят к застреванию в стрессе ($O-D \uparrow$), блокируют возможности самостоятельного конструктивного решения проблем ($i_R \downarrow$), снижают общие способности к адаптации ($GCR \downarrow$).

Использование метода контрастных групп для анализа влияния личностных характеристик на становление социального интеллекта показало, что личными качествами, значимо определяющими особенности поведения ребенка в ситуациях общения, являются факторы C, D и E опросника Кеттелла. Детям с высокими значениями факторов D_C и E_C (импульсивная, неконтролируемая активность, упрямство) свойственно деструктивное упорство, эмоциональное застревание в конфликтной ситуации ($O-D \uparrow$), инфантильное ожидание, что кто-то обязан решать их проблемы ($e_R \uparrow$), неспособность самостоятельно предпринимать какие-либо позитивные шаги ($i_R \downarrow$). Способность конструктивно действовать в конфликтных ситуациях ($N-P \uparrow$) свойственна эмоционально стабильным, уравновешенным детям ($C_C \uparrow$), у которых отсутствует неуправляемая двигательная реактивность ($D_C \downarrow$). Послушные, несамостоятельные дети ($E_C \downarrow$) склонны признавать свою вину в конфликте, умеют учиться на своих ошибках (I_R), тем самым совершенствуют свои коммуникативные способности. Независимые, упрямые дети ($E_C \uparrow$) не видят своей вины в конфликте и не совершенствуют свое взаимодействие с окружающими людьми.

Данные второго лонгитюдного исследования (3–5-е классы) выявили определенную позитивную возрастную динамику социального интеллекта младших школьников. По мере взросления дети накапливают опыт самостоятельного разрешения проблем (i), снижается их зависимость от взрослых (e) и эмоционально-агрессивное реагирование в конфликтных ситуациях (E), общение становится более конструктивным. Однако во многом оптимизация общения связана не столько с развитием познавательного компонента социального интеллекта, сколько с привыканием к неприятностям. Явное снижение эмоционально-агрессивного реагирования происходит за счет того, что многие ситуации уже не воспринимаются детьми как стрессовые, они на них просто не обращают внимания (M'), а также легче и быстрее забывают обо всем неприятном, что с ними случается (M). Можно отметить явные недостатки в развитии социального интеллекта младших школьников – неспо-

способность понимать и признавать свою вину (*I*), прощать других (*M*), неумение сотрудничать (*m*). Данные показатели остаются низкими на протяжении всего возрастного диапазона (особенно способность прощать других), никакой позитивной динамики не отмечается. Негативное влияние начального этапа подросткового кризиса определяется тем, что коммуникативное поведение детей еще тесно связано с их эмоционально-личностными особенностями, но не основывается на интеллектуальном анализе, не закрепились в интеллектуальных представлениях.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Становление социального интеллекта младших школьников зависит от прогрессивного общего их интеллектуального развития, обогащения их практического опыта, развития самостоятельности мышления. Непосредственное позитивное влияние на конкретное поведение детей в конфликтных ситуациях может оказывать сформированность у них операций понятийного и абстрактного мышления, что позволяет им использовать логический анализ и для решения проблем, возникающих в сфере общения. Негативное, тормозящее влияние на становление социального интеллекта младших школьников оказывает свойственная многим детям в данном возрастном периоде неуправляемая двигательная и эмоциональная реактивность, а также излишнее упрямство. Исследование показало, что в младшем школьном возрасте девочки объективно обладают большими возможностями в формировании социального интеллекта по сравнению с мальчиками, так как характеризуются более развитым понятийным мышлением, личностной интуицией, потребностью в установлении взаимопонимания, а также качествами, позволяющими сдерживать излишнюю эмоциональную и двигательную реактивность.

Второе лонгитюдное исследование (3–5-й классы) показало, что социальный интеллект младших школьников не представляет собой равномерно и последовательно формируемую интеллектуальную структуру из-за неполноценности развития его собственно интеллектуальной основы. Социальный компетентность детей представляет собой комплекс поведенческих стереотипов, которые легко разрушаются в результате кардинальных эмоционально-личностных изменений в начальный период подросткового кризиса (5–6-й классы). Коммуникативное поведение детей в основном определяется их личностными особенностями, однако по мере развития академического интеллекта (а главное, понятийного мышления) появляется возможность его использования для анализа конфликт-

ных ситуаций, т. е. начинается формирование собственно социального интеллекта.

Данные третьего лонгитюдного исследования выявили новую тенденцию в развитии социального интеллекта младших подростков. Корреляционный анализ результатов обследования учащихся 6–7-го классов показал, что дальнейшая динамика социального интеллекта обретает взаимосвязи с особенностями развития понятийного мышления детей (рисунки 4.9 и 4.10). Позитивные изменения большинства характеристик социального интеллекта наблюдаются одновременно с развитием у учащихся логического компонента понятийного мышления (A_3): способности выделять объективные причинно-следственные связи, выстраивать систему доказательств, мыслить по аналогии. В этом случае у младших подростков растет ориентация на поиск рационального выхода из конфликта ($N-P\uparrow$), в том числе развиваются способности находить такой выход самостоятельно, не полагаясь на помощь взрослых ($i_R\uparrow$); число импунитивных и экстрапунитивных реакций ($M_R\downarrow, E_R\downarrow$) снижается, а интропунитивных, наоборот, увеличивается ($I_R\uparrow$), т. е. дети учатся адекватно оценивать свое поведение в конфликтных ситуациях и принимать на себя ответственность за случившееся. С другой стороны, рост интуитивного компонента понятийного мышления ($A_2\uparrow$), т. е. способности выделять существенное, главное в наблюдаемых явлениях или в описательной, неструктурированной информации, блокирует развитие логического компонента понятийного

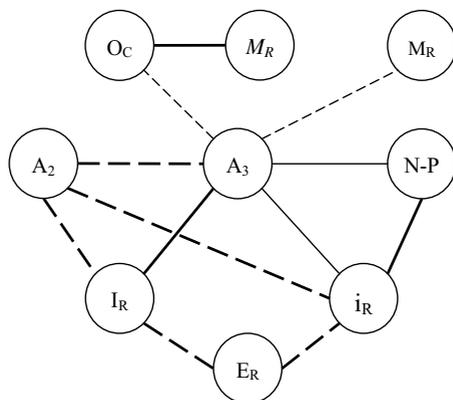


Рис. 4.9. Характеристика взаимосвязей между особенностями развития понятийного мышления и динамикой коммуникативных и личностных характеристик младших подростков

мышления ($A_3 \downarrow$), вследствие этого могут продолжаться деструктивные изменения в коммуникативном поведении детей.

На рисунке 4.9 показано, что развитие понятийного мышления взаимосвязано с изменениями не только в коммуникативной, но и в эмоционально-личностной сфере младших подростков: у учащихся с позитивной динамикой логического компонента понятийного мышления наблюдается снижение тревожности (Кеттелл, $O_C \downarrow$). И наоборот, приостановка в развитии данной интеллектуальной операции сочетается с ростом тревожности и формированием у учащихся психологической защиты по принципу философского отношения к жизни ($M_R \uparrow$): учащиеся убеждают себя в том, что невозможно всегда вести себя правильно, ведь в жизни бывают разные ситуации. Такая позиция, с одной стороны, позволяет им легче прощать окружающих, однако, с другой стороны, дети перестают анализировать свое собственное поведение и не учатся на своих ошибках.

Сравнительный анализ личностных особенностей учащихся в 5-м и 6-м классах выявил статистически достоверный рост независимости и самостоятельности младших подростков (фактор E Кеттелла) с одновременным снижением исполнительности (фактор G Кеттелла). Как показывают результаты корреляционного анализа, эти обусловленные подростковым кризисом личностные изменения тоже оказывают влияние на коммуникативную сферу учащихся (см. рисунок 4.10).

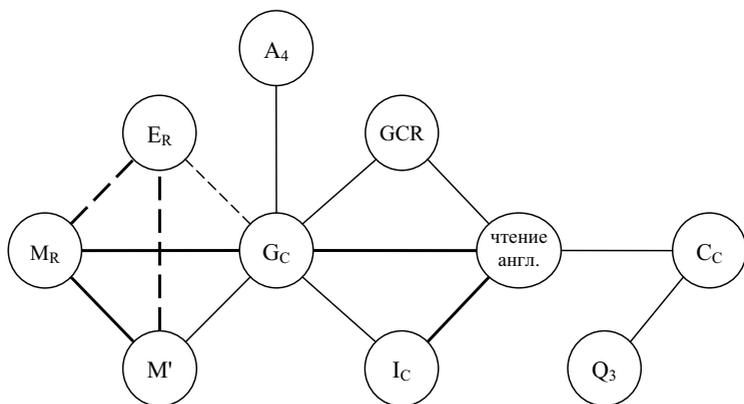


Рис. 4.10. Характеристика взаимосвязей между личностными изменениями, характерными для подросткового кризиса, интеллектуальным развитием и коммуникативной компетентностью

С одной стороны, уменьшение исполнительности ($G_c \downarrow$) сопровождается снижением импунитивного реагирования в стрессовых ситуациях ($M_R \downarrow, M_R' \downarrow$): подростки начинают уделять проблемам должное внимание, перестают игнорировать неприятности в надежде, что все образуется само собой. С другой стороны, неконструктивное импунитивное реагирование в конфликте в этом случае заменяется зачастую столь же нерациональным экстрапунитивным ($E_R \uparrow$): излишним проявлением негативных эмоций по поводу ситуации, направленной на окружающих агрессией, инфантильным ожиданием помощи в решении проблем. Кроме того, вместе с исполнительностью снижается и общая способность детей к адаптации ($GCR \downarrow$), поведение подростков становится менее стандартным и малопредсказуемым.

На рисунке 4.10 показано, что типичные для подросткового кризиса снижение исполнительности, методичности, организованности в работе ($G_c \downarrow, Q_3 \downarrow$), рост эмоциональной реактивности ($C_c \downarrow$) отрицательно сказываются на учебе и на интеллектуальном развитии детей: снижаются темпы развития операции понятийной категоризации ($A4 \downarrow$), отвечающей, в частности, за формирование структурно-лингвистических способностей, тормозится формирование навыка чтения на английском языке.

Важно отметить, что в ходе сравнительного анализа результатов учащихся по фрустрационному тесту Розенцвейга, как и в корреляционном анализе, не было выявлено никаких гендерных различий: социальный интеллект девочек и мальчиков и в 6-м, и в 7-м классах в среднем одинаков. И у мальчиков, и у девочек позитивная динамика социального интеллекта связана, в первую очередь, с развитием логического компонента понятийного мышления ($A3 \uparrow$). Однако, если у мальчиков развитие способности выделять объективные закономерности и причинно-следственные связи сочетается с ростом умения самостоятельно предпринимать определенные шаги для разрешения конфликтной ситуации ($i_R \uparrow$), то у девочек с развитием логического компонента понятийного мышления установка на поиск рационального выхода из ситуации ($N-P \uparrow$) реализуется в основном посредством совершенствования навыков использования окружающих для решения собственных проблем ($e_R \uparrow$). Причем такая тактика поведения в конфликте начинает преобладать у девочек, активнее всего расширяющих свой кругозор и представления об окружающем мире ($A_1 \uparrow$).

Негативная динамика социального интеллекта в обеих группах связана с развитием преимущественно интуитивного познания,

на котором базируется гуманитарный интеллект ($A_2 \uparrow$), а не логического компонента понятийного мышления ($A_3 \uparrow$). В случае наиболее интенсивного развития гуманитарных способностей и у мальчиков, и у девочек снижается чувство вины и личной ответственности ($I_R \downarrow$), а у мальчиков, кроме того, растет число непродуктивных экстрапунитивных реакций ($E_R \uparrow$).

Характеристика динамики социального интеллекта, связанная с участием младших подростков в коммуникативном тренинге, представлена в таблице 4.12. Группа для проведения тренинга была отобрана и предоставлена школой с согласия родителей. Обследование учащихся 5-го класса было инициировано в мае 2012 г. родителями и педагогами в связи с проблемным поведением значительной части детей. Для участия в тренинге в экспериментальную группу (ЭГ) были отобраны наиболее проблемные дети (5 мальчиков и 6 девочек). Остальные учащиеся составили контрольную группу (КГ). Еще до проведения тренинга, как показала диагностика, между КГ и ЭГ были выявлены достоверные различия. Как видно из данных таблицы 4.12, более проблемное поведение подростков, отобранных в ЭГ, являлось следствием отсутствия у них ответственности и самокритичности (I, I). Тренинг проводился осенью 2012 г., когда дети учились уже в 6-м классе. После проведения тренинга различия между ЭГ и КГ сгладились за счет ухудшения показателей учащихся КГ и некоторого торможения негативных тенденций развития учащихся ЭГ.

В динамике показателей КГ проявились все те же особенности негативного развития, которые были обнаружены ранее в лонгитюдных исследованиях, характеризующих начальный этап вхождения в подростковый кризис. Из данных таблицы 4.12 отчетливо видна негативная динамика развития коммуникативного поведения учащихся. Достоверно повысилось проявление эмоциональной реактивности (E') и агрессии по отношению к окружающим людям (E) в конфликтных ситуациях, экстрапунитивное реагирование (E) в целом. Снизились толерантность (M) и чувство личной ответственности (I), самокритичность (I). В качестве некоторого положительного влияния тренинга можно отметить, что поведение учащихся ЭГ в конфликтных ситуациях стало менее стандартно (GCR), обогатилось более разнообразными вариантами.

На основе второго и третьего лонгитюдных исследований можно заключить, что характерные для подросткового кризиса изменения в эмоционально-личностной сфере негативно сказываются на коммуникативной компетентности учащихся: снижаются их об-

Таблица 4.12

Сравнительная характеристика динамики социального интеллекта учащихся экспериментальной группы (участвовавшие в тренинге 11 чел.) и контрольной группы (11 чел.) за время обучения с 5-го по 6-й класс (тест Розенцвейга)

	5-й класс			6-й класс			Динамика		
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различия	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различия	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Общая
E	34,86	27,66	0,2306	45,22	38,45	0,2906	0,0214	0,0080	0,0003
I	22,31	33,52	0,0150	19,34	27,28	0,1303	0,4207	0,0586	0,0491
M	42,94	38,84	0,4493	35,43	34,30	0,7867	0,1518	0,3310	0,0771
O-D	41,24	36,18	0,3137	41,02	35,41	0,2210	0,9495	0,8262	0,8307
E-D	28,14	30,87	0,3849	31,05	31,45	0,9152	0,2366	0,8088	0,3073
N-P	30,64	32,95	0,6384	27,92	33,15	0,4070	0,5147	0,9613	0,6560
GCR	60,58	57,06	0,4438	52,22	55,56	0,4178	0,0383	0,6860	0,0769
E'	2,00	1,45	0,3570	3,20	2,32	0,3917	0,1225	0,1597	0,0301
Г'	0,60	0,73	0,7243	0,70	0,55	0,6447	0,7976	0,6168	0,8528
M'	7,30	6,50	0,5513	5,95	5,64	0,7111	0,2042	0,3558	0,1065
E	2,95	2,27	0,3065	4,25	3,32	0,3388	0,1059	0,1066	0,0178
I	2,80	4,09	0,0285	2,25	2,91	0,3058	0,2702	0,0030	0,0046
M	1,00	1,05	0,9207	0,95	1,32	0,2996	0,7976	0,3264	0,4793
e	3,40	2,91	0,5375	3,40	3,59	0,8557	1,0000	0,3147	0,5101
i	1,95	3,23	0,1316	1,70	3,09	0,1104	0,5751	0,7616	0,5323
m	2,00	1,77	0,7025	1,60	1,27	0,6678	0,5185	0,4346	0,2922

Примечание. Полужирным шрифтом выделены достоверные различия.

шие адаптационные способности, наблюдается рост эмоционально-агрессивного реагирования.

Однако деструктивные изменения комплекса поведенческих стереотипов младшего школьника в основном совпадают с моментом перехода на вторую ступень обучения (5-й класс). К окончанию же 6-го класса у многих подростков начинают появляться позитивные изменения в коммуникативной сфере, которые связаны с развитием собственно интеллектуальной основы социального интеллекта, а именно с развитием логического компонента понятийного мышления. Исследование показало, что данная интеллектуальная операция, отвечающая за умение выделять объективные взаимосвязи между явлениями окружающего мира, необходима не только для изучения наук в школе, но и для формирования социального интеллекта ребенка: умения адекватно оценивать сложившуюся ситуацию и свое поведение в ней, способности к самостоятельному конструктивному разрешению проблем, возникающих в социальном взаимодействии.

С другой стороны, интенсивное развитие интуитивного компонента понятийного мышления, составляющего основу гуманитарного интеллекта, на данном этапе онтогенеза подавляет формирование способностей к выделению причинно-следственных связей, выделению логических закономерностей и потому тормозит становление социального интеллекта учащихся. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для успешного понимания людей и ситуаций их взаимодействия подростку необходим логический анализ, а умения интуитивно выделять основное, главное в неструктурированной информации недостаточно.

Таким образом, исследование позволило подтвердить нашу гипотезу о том, что именно в младшем подростковом возрасте благодаря развитию мышления учащихся ослабляется характерная для начальной школы связь коммуникативной компетентности с эмоционально-личностными особенностями, и появляется возможность становления собственно социального интеллекта как интеллектуальной подструктуры, позволяющей адекватно представлять и разрешать проблемы, возникающие в социальном взаимодействии. Социальный интеллект как специфический аспект познавательной компетентности формируется только при условии полноценно развитого логического компонента понятийного мышления, позволяющего подросткам анализировать социальные ситуации. Как показывают наши исследования, при недостаточном развитии этого компонента понятийного мышления, компетентность в социальной сфе-

Исследование социального интеллекта младших школьников

ре основывается на интуитивном анализе, личном опыте, зависит от личностных особенностей подростка, и образующая структура уже является не социальным интеллектом, а неким сплавом коммуникативных установок, поведенческих шаблонов, субъективных представлений и может обеспечивать эффективность общения только в привычной среде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальный интеллект можно определить как специфический комплекс интеллектуальных операций или интеллектуальную структуру, функционирование которой дает возможность ребенку анализировать любые социальные ситуации, адекватно понимать внутреннее состояние, побуждения и личностные особенности свои и окружающих людей, оптимально реагировать на их действия, а также устанавливать дружеские отношения, успешно взаимодействовать с детьми и взрослыми не только в ближнем окружении, но и в поликультурной среде, рационально разрешать возникающие конфликты. Из данного определения очевидно, что социальный интеллект представляет собой многокомпонентную структуру, и мы не ставили себе целью исследовать и описать ее полностью. Мы пытались исследовать и описать то, что можно было объективно измерять имеющимся в нашем распоряжении надежным психологическим инструментарием. Мы изучали становление операций социального интеллекта во взаимосвязи с интеллектуальным и личностным развитием детей, т. е. как подструктуру, вписанную и согласованную с общими закономерностями того или иного направления развития. В соответствии с поставленной целью на протяжении последних 10 лет мы в лонгитюдных и срезовых исследованиях пытались выявить закономерности становления социального интеллекта детей в возрастном диапазоне от 7 до 17 лет (с 1-го по 11-й класс).

Исследования показали, что социальный интеллект не представляет собой равномерно и последовательно формирующуюся интеллектуальную структуру. Его становление происходит противоречиво, проходит ряд закономерных этапов, к первым из которых некорректно применять сам термин «социальный интеллект», так как изначально коммуникативные навыки ребенка формируются и функционируют вне собственно интеллектуальной основы. До то-

го как у ребенка разовьется понятийное мышление, у него формируются в процессе воспитания поведенческие стереотипы или свойства характера, которые выступают «заместителями» социального интеллекта. Именно поэтому маленькие дети могут эффективно общаться с одногодками и взрослыми, но не справляются в экспериментальных исследованиях с задачами на коммуникативную тематику: для решения задач необходим логический анализ, мышление. Эффективное взаимодействие могут обеспечивать коммуникативные навыки, а для решения задач требуется социальный интеллект, которого у детей пока еще нет. По этой же причине маленькие дети теряются или ведут себя неадекватно в незнакомой обстановке: их поведенческие стереотипы эффективны только в той среде, в которой сформированы, а анализировать новую ситуацию и изменять в соответствии с ней свое поведение они еще не могут. Коммуникативные тренинги позволяют частично оптимизировать навыки общения детей, снизить эмоциональную реактивность, но не влияют на интеллектуальную основу социального взаимодействия в связи с тем, что эта интеллектуальная основа еще отсутствует. Несмотря на то, что в тренинге обучают детей анализировать ситуации общения, делать выводы, принимать решения, дети не пользуются этим в дальнейшем в процессе общения, поскольку у них еще не сложились необходимые интеллектуальные структуры.

Неполноценность интеллектуальной основы коммуникативного поведения сохраняется достаточно долго, на протяжении почти всего обучения в начальной школе (до 11–12 лет), пока не окрепнут операции понятийного мышления. Социальная компетентность младших школьников, как и маленьких детей, в основном базируется на комплексе поведенческих стереотипов, характерологических свойств, который легко разрушается в результате кардинальных эмоционально-личностных изменений в начальный период подросткового кризиса (5–6-й классы). Сам подростковый кризис представляет собой период, когда у подростка неожиданно появляется множество проблем в общении с одногодками и взрослыми. Коммуникативные тренинги позволяют частично оптимизировать навыки общения подростков за счет некоторого сглаживания деструктивных тенденций развития, характерных для возрастного кризиса, обогащения более разнообразными вариантами реагирования в конфликтных ситуациях, но не могут качественно улучшить характер общения. Только при выходе из подросткового кризиса на новом этапе личностного развития появляется возможность формирования социального интеллекта как когнитивной структуры.

Заключение

Данные лонгитюдных и срезовых исследований свидетельствуют о ведущей роли интеллектуального развития в формировании личности подростков, в становлении их эмоционально-коммуникативной сферы, формировании социального интеллекта. Выявлены два различных направления онтогенетического развития в зависимости от того, какой тип и уровень интеллектуальных способностей складывается к начальному подростковому возрасту. Если к этому времени сформировано полноценное понятийное мышление, то в дальнейшем наблюдается не только интенсивное интеллектуальное, но и оптимальное личностное развитие, гармоничное становление эмоционально-коммуникативной сферы учащихся. При этом важно, чтобы выбранный профиль углубленного обучения совпадал с типом интеллектуальных способностей подростка. Если понятийное мышление развито средне или слабо (особенно его логический компонент и способность к теоретическим обобщениям), то в процессе дальнейшего обучения происходит торможение общего интеллектуального и искажение личностного развития, дестабилизация эмоционального состояния и формирование негативных коммуникативных установок.

На основе хорошо развитых операций понятийного мышления в подростковом возрасте формируется целостная консолидированная интеллектуальная структура, которая становится базой для развития специальных способностей (математических, лингвистических) и социального интеллекта. Подросток получает возможность широко использовать логический анализ и обобщения во всех сферах жизни и деятельности: осознанно решать проблемы возрастного кризиса, оптимизировать социальные взаимодействия, понимая личностные особенности и мотивацию окружающих людей, и тем самым сохранять собственную эмоциональную стабильность и личностное благополучие. При недостаточно развитом понятийном мышлении подобная базовая интеллектуальная структура не возникает, и далее в результате обучения по углубленным математическим или лингвистическим программам могут формироваться только ограниченные навыки, но не соответствующие способности. Социальная компетентность подростка в этом случае также вынуждена развиваться интуитивно на основе личного опыта взаимодействия с людьми и фактически является системой шаблонных навыков и представлений, но не социальным интеллектом в собственном смысле этого слова. Эти представления субъективны, часто неадекватны, что осложняет взаимодействие подростка с окружающими людьми, внося допол-

нительное эмоциональное напряжение в протекание возрастного кризиса.

Толерантные установки (признание равноправия различных жизненных целей, ценностей, уважительное отношение к представителям иных культур) и общее доброжелательное отношение к людям легче формируются у наиболее интеллектуально одаренных подростков. Они самокритичны, конструктивно действуют в стрессовых ситуациях, имеют высокий потенциал адаптивности. У недостаточно одаренных подростков гипертрофируется потребность в самоутверждении, формируется стремление к лидерству, доминированию, утверждению превосходства собственной позиции, пренебрежительно-негативное отношение к жизненным целям и ценностям, которые не совпадают со сложившимися у них взглядами, общее скептическое отношение к людям. Именно они наиболее социально активны, несамокритичны, агрессивны в конфликтных ситуациях. Правовое образование подростков способствует формированию у них толерантных установок, рационального уважительного отношения к людям, образ жизни которых, культурные традиции существенно отличаются от того, к чему привык подросток, что для него кажется естественным и нормальным.

Уровень одаренности во многом определяет и ценностные предпочтения старшекласников. Только при высоком и гармоничном развитии интеллекта возможно появление у подростков духовно-интеллектуальных интересов, социальной ответственности, ориентации на высокие нормы морали. В противном случае доминирующими оказываются либо эгоистические интересы, либо прагматические цели и ценности.

На основе проведенных нами исследований можно выделить следующие закономерные возрастные этапы становления социальной компетентности и социального интеллекта.

На I этапе (7–9 лет) происходит формирование не социального интеллекта, а только коммуникативных навыков, оптимизирующих общение ребенка в ограниченном, устойчивом ближайшем окружении. Характер взаимодействия определяется эмоционально-личностными особенностями индивида и отношением к нему окружающих людей. Эмоциональность, импульсивная активность, эгоцентризм осложняют общение ребенка и формирование коммуникативных навыков, напротив, уравновешенность, послушность, оптимистичный настрой повышают возможности установления контактов, способствуют их совершенствованию, формируют социальную компетентность. Относительная успешность общения

Заключение

достигается за счет автоматизации стандартных коммуникативных навыков, так как способность анализировать социальную ситуацию, принимать решения пока еще отсутствует. Возникающие социальные установки, отношение к людям нестабильны, зависят от устойчивости окружающей социальной среды и не эффективны за пределами этой среды.

II этап (9–10 лет) характеризуется первичным обобщением коммуникативного опыта на базе практического интеллекта. Формируется система социальных представлений, благодаря которой коммуникация получает некоторую автономию от эмоционально-личностных особенностей ребенка, стабилизируется стиль общения и взаимоотношение с окружающими людьми. Однако общения, основанные на личном опыте, всегда конкретны и могут быть использованы только в той среде, где возникли, не эффективны за пределами этой среды.

На III этапе (11–12 лет) происходит расширение социального пространства и реорганизация представлений подростка о себе и окружающем мире и, как следствие, разрушение прежних коммуникативных навыков как не соответствующих новой социальной ситуации, дестабилизация взаимоотношений с окружающими людьми. В этот период регистрируется достоверное снижение результатов по всем показателям социальной компетентности до уровня, характерного для ребенка 8 лет.

На IV этапе (12–14 лет) система социального взаимодействия подростка начинает выстраиваться заново на той интеллектуальной основе, которая к этому времени успеет у него сформироваться. Мы выделили три варианта развития социального интеллекта.

При развитом понятийном мышлении подросток начинает использовать логический анализ в сфере общения, происходит быстрое развитие социального интеллекта, обеспечивающего эффективность взаимодействия как в ближайшем окружении, так и в поликультурных средах.

При неполноценном понятийном мышлении, когда сформирован только интуитивный его компонент, происходит восстановление практического социального интеллекта, эффективность которого возможна только в монокультурной среде, вследствие чего подростки характеризуются эмоциональной неустойчивостью, непроизвольной агрессией в непривычных социальных ситуациях. Формирующаяся таким образом структура по своей сути субъективна, фактически она является системой представлений или мнений, но не социальным интеллектом в собственном смысле слова. Ее относительная

Заключение

эффективность ограничена ближайшим кругом общения подростка, так как она формировалась на основе его практического опыта общения. При расширении круга общения, при взаимодействии с представителями других культур субъективная система коммуникативных представлений и навыков становится неэффективной.

При неразвитом понятийном мышлении формирование социального интеллекта как интеллектуальной структуры оказывается невозможным. Взаимоотношения индивида с окружающими людьми полностью определяются его эмоционально-личностными особенностями, а его поведение базируется на комплексе коммуникативных установок и навыков, который не обеспечивает понимания людей даже ближайшего круга общения, не говоря уже о социальной адаптации в целом. Более адаптивными оказываются уравновешенные, конформные, исполнительные подростки, так как их поведение в целом менее конфликтно, но и они оказываются не в состоянии достигать взаимопонимания с одноклассниками и близкими людьми.

В целом проведенные исследования позволяют заключить, что интеллект является системообразующим фактором онтогенетического развития, и от типа интеллекта, который складывается к подростковому возрасту, зависят возможности (или отсутствие таковых) развития социального интеллекта, профессиональных способностей, адаптации, формирования личности в целом, ее эмоционально-коммуникативной сферы, системы жизненных ценностей и установок. В структуре интеллекта операции понятийного мышления являются базовыми компонентами интеллектуальной одаренности, которые играют ведущую роль как в обучении, так и в эмоционально-личностном развитии подростков, смягчают остроту прохождения подросткового кризиса, способствуют становлению толерантности, формированию гражданского сознания и позитивных жизненных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Белавина О. В.* Новый метод исследования коммуникативной компетентности младших школьников // Психолого-социальная работа в современном обществе. Материалы международной научно-практической конференции. СПб., 2012. С. 679–680.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. В 6 т. М., 1983. Т. 3.
- Герасимова А. С., Сергиенко Е. А.* Понимание детьми обмана как показатель становления модели психического // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 63–80.
- Галкина Т. В., Журавлев А. Л.* Развитие научного творчества Я. А. Пономарева // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 16–25.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Холодная М. А.* Исследования интеллекта и творчества в Институте психологии РАН: Научные школы Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина // Современные исследования интеллекта и творчества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 7–12.
- Люсин Д. В., Михеева И. Д.* Психометрический анализ русской версии теста на социальный интеллект Дж. Гилфорда и М. О. Салливена // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 119–128.
- Методология комплексного человекознания и современная психология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

Литература

- Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливен. СПб.: ГП «Има-тон», 1996.
- Михайлова Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007.
- Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова. М.: ЛЕНАНД, 2015.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. В. Корниловой, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Принцип развития в современной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Прогресс психологии: критерии и признаки. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Психологические исследования интеллекта и творчества: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Психология: Учебник для экономических вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2000.
- Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003.
- Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В. Развитие системы образования одаренных детей: приоритетные направления // Нижегородское образование. 2010. № 4. С. 7–14.
- Садохин А. П. Толерантное сознание: сущность и особенности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений / Отв. ред. С. К. Бондырева. М.–Воронеж, 2003.
- Современная психология: справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М.: Инфра-М, 1999.
- Современные исследования интеллекта и творчества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Литература

- Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Стернберг Дж.* Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002.
- Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Тихомирова Т. Н., Ушаков Д. В.* Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 332–348.
- Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. Сборник научно-методических статей / Отв. ред. С. К. Бондырева. М.–Воронеж, 2003.
- Толерантность в общественном сознании России. М., 1998.
- Ушаков Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 11–28.
- Феномен и категория зрелости в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Ясюкова Л. А.* Фрустрационный тест С. Розенцвейга. СПб.: ГП «Иматон», 2001.
- Ясюкова Л. А.* Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников. Книга 1 (а) и Книга 2 (б). СПб.: ГП «Иматон», 2005.
- Ясюкова Л. А.* Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. СПб.: ГП «Иматон», 2007.
- Ясюкова Л. А.* Правовое сознание в структуре ментальности россиян. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008.
- Ясюкова Л. А.* Формирование и диагностика личностной толерантности подростков // Вестник СПб государственного университета, 2008. Сер. 12. Вып. 4.
- Ясюкова Л. А.* Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников // Ученые записки СПбГИПСР. 2009. №2 (12). С. 50–57.

Литература

- Ясюкова Л. А. Влияние интеллектуальных и личностных особенностей на формирование жизненных ценностей молодежи // Человек и общество. Научный альманах НИИКСИ СПбГУ / Под ред. В. Е. Семенова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. Вып. 33.
- Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб.: ГП «Иматон», 2012.
- Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб.: ГП «Иматон», 2014.
- Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб.: ГП «Иматон», 2015.
- Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. 2010. № 3. С. 150–164.
- Abikoff H., Gittelman R. Classroom observation code: A modification of the Stony Brook code // Psychopharmacology Bulletin. 1985. V. 21. P. 901–909.
- Anderson S., Messick S. Social competency in young children // Developmental Psychology. 1974. V. 10. P. 282–293.
- Banerjee M. Hidden emotions: Pre-schoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules // Social Cognition. 1997. V. 15 (2). P. 107–132.
- Baron-Cohen S., Jolliffe T., Mortimore C., Robertson M. Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997. 38. P. 813–822.
- Barrat B. B. The development of peer perception systems in childhood and early adolescence // Social Behavior and Personality. 1977. V. 5 (2). P. 351–360.
- Bierman K. L., Wargo J. Predicting the longitudinal course associated with aggressive – rejected, aggressive (non-rejected) and rejected (non-aggressive) status // Development and Psychopathology. 1995. V. 7. P. 669–682.
- Bierman K. L., Welsh J. A. Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures // Journal of Clinical Child Psychology. 2000. V. 29. № 4. P. 526–539.
- Blumberg S. J., Carle A. C., O'Connor K. S., Moore R. A., Lippman L. H. Social competence: Development of an indicator for children and adolescents // Child Ind. Res. 2008. V. 1. P. 176–197.
- Boivin M., Hymel S. Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model // Developmental Psychology. 1997. V. 33. P. 135–145.

- Braza F., Azurmendi A., Muñoz J. M., Carreras M. R., Braza P., García A., Sorozabal A., Sánchez-Martín J. R. Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender // *British Journal of Developmental Psychology*. 2009. V. 27. P. 703–716.
- Chafouleas S. M., Briesch A. M., Riley-Tillman T. C., Christ T. J., Volpe R. J., Gresham F. Review of methods for formative assessment of child social behavior. Symposium presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada. APA 2009. Methods of formative assessment for social behavior. 2009. URL: <http://www.directbehaviorratings.com/library/presentation.html#2009> (дата обращения: 17.08.2016).
- Christ T. J., Riley-Tillman T. C., Chafouleas S. M. Foundation for the development and use of Direct Behavior Rating (DBR) to assess and evaluate student behavior // *Assessment for Effective Intervention*. 2009. V. 34 (4). P. 201–213.
- Coie J. D., Terry R., Lenox K., Lochman J., Hyman C. Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder // *Development and Psychopathology*. 1996. V. 7. P. 697–713.
- Cowen E. L., Pederson A., Babijian H., Izzo L., Trost M. A. Long-term follow-up of early detected vulnerable children // *J. Consult. Clin. Psychol.* 1973. V. 41. P. 438–446.
- Cummings K. D., Kaminski R. A., Merrell K. W. Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior // *Psychology in the Schools*. 2008. V. 45 (10). P. 930–946.
- Doll B., Elliot S. N. Representativeness of observed preschool social behaviors: How many data are enough? // *Journal of Early Intervention*. 1994. V. 18. P. 227–238.
- Fonzi A., Schneider B. H., Tani F., Tomada G. Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict // *Child Development*. 1997. V. 68. P. 496–506.
- Foster S. L., Inderbitzen H., Nangle D. W. Assessing acceptance and social skills with peers in childhood: Current issues // *Behavior Modification*. 1993. V. 17. P. 255–286.
- Foster S. L., Ritchey W. L. Issues in the assessment of social competence in children // *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1979. V. 12. P. 625–638.
- Gresham F., Elliott S. Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990.
- Gresham F. M., Reschly D. J. Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance // *Journal of School Psychology*. 1987. V. 25. P. 367–381.

- Happé F. G. E.* An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1994. V. 24. P. 129–154.
- Hintze J. M.* Psychometric properties of direct observation // *School Psychology Review*. 2005. V. 34. P. 507–519.
- Hintze J. M., Matthews W. J.* The generalizability of systematic direct observations across time and setting: A preliminary investigation of the psychometrics of behavioral observation // *School Psychology Review*. 2004. V. 33. P. 258–270.
- Hops H., Alpert A., Davis B.* The development of same and opposite-sex social relations among adolescents: An analogue study // *Social Development*. 1997. V. 6. P. 165–183.
- Hubbard J. A., Coie J. D.* Emotional correlates of social competence in children's peer relationships // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1994. V. 40. P. 1–20.
- Jacobs J. R., Boggs S. R., Eyberg S. M., Edwards D., Durning P., Querido J. G., McNeil C. B., Funderburk B. W.* Psychometric properties and reference point data for the Revised Edition of the School Observation Coding System // *Behavior Therapy*. 2000. V. 31. P. 695–712.
- Kowalski K.* The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children // *The Journal of Social Psychology*. 2003. V. 143 (6). P. 677–690.
- Ladd G. L.* Peer relationships and social competence during early and middle childhood // *Annu. Rev. Psychol.* 1999. V. 50. P. 333–359.
- Landau S., Milich R., Whitten P.* A comparison of teacher and peer assessment of social status // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1984. V. 13. P. 44–49.
- Meadan H., Halle J. W.* Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status // *Learning Disabilities Research & Practice*. 2004. V. 19 (2). P. 71–82.
- Merrell K. W.* Using behavioral rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales // *School Psychology Review*. 1993. V. 22 (1). P. 115–133.
- Nock M. K., Kurtz S. M.* Direct Behavioral Observation in School Settings: Bringing Science to Practice // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2005. V. 12. P. 359–370.
- Parker J. G., Herrera C.* Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences // *Developmental Psychology*. 1996. V. 32. P. 1025–1038.

- Parker J. G., Rubin K. H., Price J. M., DeRosier M. E.* Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathological perspective // D. Cicchetti, D. Cohen (Eds). *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk disorder and adaptation* (p. 96–161). New York: Wiley, 1995.
- Pellegrini D. S.* Social cognition and competence in middle childhood // *Child Development*. 1985. V. 56 (1). P. 253–264.
- Rubin K. H., Rose-Krasnor L.* Interpersonal problem solving and social competence in children // V. B. Van Hasselt, M. Hersen. *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. New York: Plenum Press, 1992. P. 283–323.
- Sarason B. R.* The dimensions of social competence: Contributions from a variety of research areas // J. D. Wine, M. D. Smye (Eds). *Social competence*. New York: Guilford Press, 1981.
- Snow C. W.* *Infant development*. 2nd ed. Prentice-Hall, 1998.
- Spivack G., Shure M. B.* *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Stone V. E., Baron-Cohen S., Knight R. T.* Frontal Lobe Contributions to Theory of Mind // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 1998. V. 10 (5). P. 640–656.
- Terry R. L., Stockton L. A.* Eyeglasses and children's schemata // *The Journal of Social Psychology*. 1993. V. 133 (4). P. 425–438.
- Trianes M. V., Cardelle-Elavar M., Blanca M. J., Muñoz A.* Social background, gender and self-reported social competence in 11 and 12-year old Andalusian children // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2003. V. 1 (2). P. 37–56.
- Van Schoiack-Edstrom L., Frey K. S., Beland K.* Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention // *School Psychology Review*. 2002. V. 31 (2). P. 201–216.
- Verkuyten M., Masson K., Elffers H.* Racial categorization and preference among older children in The Netherlands // *European Journal of Social Psychology*. 1995. V. 25. P. 637–656.
- Volpe R. J., Gadow K. D., Blom-Hoffman J., Feinberg A. B.* Factor analytic and individualized approaches to constructing brief measures of ADHD behaviors // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2009. V. 17. P. 118–128.

Научное издание

Ясюкова Людмила Аполлоновна,
Белавина Ольга Вячеславовна

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет, верстка и обложка – *С. С. Фёдоров*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01
Издательство «Институт психологии РАН»
129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел.: (495) 682-61-02; E-mail: vbelop@ipras.ru; www.ipras.ru

Сдано в набор 26.04.16. Подписано в печать 30.04.16
Формат 60 × 90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная
Гарнитура ГТС СНАРТЕР. Усл. печ. л. 11,25. Уч.-изд. л. 10,5
Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано в ПАО «Г8 Издательские Технологии»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»

2017 г.

- Морозов В. П.* Язык эмоций и эмоциональный слух. Избранные труды 1964–2016. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2017. 398 с.
- Гостев А. А.* Глобальная психоманипуляция: психологические и духовно-нравственные аспекты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 467 с.

2016 г.

- История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня–2 июля 2016 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 637 с.
- Историогенез и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. Н. Холоднович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 487 с. (Методология, теория и история психологии)
- Ожиганова Г. В.* Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 282 с.
- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 496 с.
- Хашченко В. А.* Личность и группа в системе экономических и управленческих отношений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 535 с.
- Зверева Т. В., Носкова О. Г.* Психологическое наследие К. К. Платонова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 214 с. (Методология, теория и история психологии)

- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Когнитивный ресурс: структура, динамика, развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 276 с.
- Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта / Отв. ред. В. Н. Носуленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 457 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Позняков В. П., Вавакина Т. С.* Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 320 с. (Психология социальных явлений)
- Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 2–24 июня 2016 г. / Отв. ред. Ю. И. Александров, К. В. Анохин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 720 с.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Нестик Т. А., Поддьяков А. Н., Юревич А. В.* Социальная психология знания / Под общ. ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 446 с. (Психология социальных явлений)
- Логина Н. А.* Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 366 с. (Методология, теория и история психологии)
- Волкова Е. В.* Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 256 с. (Методы психологии)
- Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 950 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Соснин В. А.* Социально-психологические аспекты геополитической стабильности и ядерного сдерживания в XXI веке. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 122 с.
- Прохоров А. О.* Образ психического состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 245 с. (Экспериментальные исследования)
- Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш.* Представления о совести в российском менталитете. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 144 с. (Психология социальных явлений)
- Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 755 с.
- Психологические исследования: Вып. 8 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 231 с.
- Сварник О. Е.* Активность мозга: Специализация нейрона и дифференциация опыта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 190 с. (Перспективы психологии)

- Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / Отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 383 с. (Труды Института психологии РАН)
- Fechner day 2016: Труды 32-й ежегодной конференции Международного психофизического общества. Москва, Россия / Под ред. И. Скотниковой, О. Корольковой, И. Блинниковой, В. Дубровского, В. Шендяпина, Н. Волковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 100 с.
- Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 200 с.
- Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
- Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с. (Психология социальных явлений)
- Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 479 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 315 с. (Труды Института психологии РАН)
- Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
- Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 267 с. (Психология социальных явлений)
- Соснин В. А. Психология терроризма и противодействие ему в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 344 с. (Психология социальных явлений)
- Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Отв. ред. М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 448 с. (Труды Института психологии РАН)