



## Методологический семинар



А.И. Савенков

# Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха

*Александр Ильич Савенков — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии развития факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.*

*Основные направления исследований: психология одаренности и творчества, развитие детской одаренности в образовательной среде, психология исследовательского поведения, психология исследовательского обучения.*

*Является разработчиком и руководителем экспериментальной программы «Одаренный ребенок в массовой школе», работающей в экспериментальных школах России и Казахстана. Руководитель экспериментальных площадок, разрабатывающих проблемы: «Диагностика развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка» и «Развитие исследовательских способностей учащихся».*

*Автор идеи и председатель жюри Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов для дошкольников и младших школьников «Я — исследователь». Председатель оргкомитета Всероссийского конкурса психологических изданий Федерации психологов образования России.*

*Автор более 170 научных работ по проблемам педагогической психологии и психологии развития, в числе которых «Одаренный ребенок в массовой школе»; «Одаренные дети в детском саду и школе»; «Путь в неизведанное. Развитие исследовательских способностей школьников»; «Психологические основы исследовательского подхода к обучению».*

### АКАДЕМИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Традиция выделять и ранжировать академический и практический интеллект восходит еще к трудам Аристотеля. По его утверждению «созерцательная деятельность разума» (художественная и интеллектуальная) стоит выше любой другой, ибо родственна божественной, «добродетельная деятельность» (политическая, военная) не требует гениальности, хотя и выдается над другими по красоте и величию. Вероятно, в этих суждениях великого мыслителя следует искать корни недооценки роли практического интеллекта, наблюдавшейся в культуре в целом и в научной психологии в частности вплоть до конца XX века.

Эта ситуация резко изменилась в 90-е годы, когда существенно вырос интерес исследователей к проблематике практического интеллекта. Целый ряд российских и зарубежных научных школ развернули широкомасштабные исследования в данном направлении. Эти научные изыскания в значительной мере стимулируются изменениями в культуре. Современное общество уже не рассматривает ученых и художников как элиту. «Героями нашего времени», главными жизненными ориентирами для современного человека стали люди, успешные в делах практических: политики, военные, администраторы, бизнесмены. Давнее наблюдение, свидетельствующее о том, что высокий интеллект, академические успехи и даже креативность имеют мало общего с достижениями в повседневной жизни, стало восприниматься не как курьез, а как закономерность.

*Один пример, для иллюстрации и размышлений. Осенью 2005 года в средствах массовой информации с соответствующей помпезностью был представлен сюжет о 17-летнем юноше из Англии. Замечателен юноша тем, что, выгодно продав собственноручно сделанную компьютерную программу, он сумел купить небольшую авиакомпанию. Руководство компанией требует времени и сил, а потому юноша вынужден был уйти из последнего класса школы. Кроме текста в репортаже легко улавливался и подтекст, диктовавший подсознанию зрителя новую, наиболее желательную модель поведения молодого человека нового времени.*

*Этот юноша, безусловно, заслуживает всяческих похвал, но давайте вспомним, каких юношей нам показывали в аналогичных репортажах еще лет десять тому назад. Это были «одаренные дети», необычно рано окончившие школу, университет или консерваторию, а в свои семнадцать лет они либо*

готовились к защите кандидатской диссертации, либо имели дипломы лауреатов престижных музыкальных и других конкурсов.

Подобную смену ценностных ориентиров ни в коем случае не следует трактовать как торжество справедливости или трагедию. Это просто надо принять к сведению и ясно понять, что это итог объективных движений в культуре, и всякие попытки оценки данного явления с точки зрения «хорошо—плохо» лишены смысла. А то, что в итоге интерес к исследованию проблем практического интеллекта существенно вырос — факт, безусловно, положительный. В контексте обсуждения его проблематики активизировалось внимание исследователей к неакадемическим формам интеллекта в целом.

Так, например, внимание специалистов в области психологии одаренности и творчества привлекла проблематика, прежде разрабатывавшаяся далеко за пределами этой отрасли психологии. Новое направление получило наименование «исследование эмоционального интеллекта». Эти изыскания также реанимировали весьма давние рассуждения и исследования проблем социального интеллекта, начатые еще Эдвардом Торндайком в начале XX века, а также исследования «интеллекта жизненного успеха» (термин Р. Стернберга). Все эти направления исследований можно квалифицировать как изучение различных аспектов проблемы практического интеллекта.

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПСИХОЛОГИИ ОДАРЕННОСТИ

С точки зрения разговорного языка и русской версии использования психологических терминов словосочетание «эмоциональный интеллект», равно как и «социальный интеллект» — крайне неудачны. Слово интеллект прочно связано в сознании психологов с когнитивной сферой, а определения «эмоциональный» и «социальный» относятся к аффективной сфере и характеризуют несколько иные грани развития личности. Однако, можно согласиться с данной терминологией, приняв ее как некоторую условность, вполне допустимую при создании новых терминов.

Вероятно, слово «интеллект» в данном случае выполняет знаковую функцию. Оно служит опознавательным сигналом для специалистов. Если пользоваться традиционными понятиями и под «социальным интеллектом» понимать диагностику и развитие аффективной сферы или психосоциальное развитие личности, а вместо «эмоционального интеллекта» говорить об эмоциях, их выражении и регуляции, то возникнет ощущение, что специалисты в области психологии одаренности предали проблему и ушли в другую сферу. Именно использование

слова интеллект позволяет им удержаться в традиционном содержательном поле и дает возможность идентифицировать «своих» по проблематике.

Возникновение этих, на первый взгляд, странных словосочетаний, вероятно, вызвано тем, что обсуждение проблематики «эмоционального» и «социального» интеллекта инициировано специалистами в области одаренности и творчества, которые увидели в данных показателях высокую прогностическую ценность. Вопрос был бы закрыт, если бы дело было только в терминах. Обращает на себя внимание факт, что специалисты, чье внимание традиционно притягивала когнитивная сфера, вдруг резко повернулись к изучению аффективной сферы личности. Почему это произошло?

Причина кроется в том, что в функции психологии одаренности входит функция прогнозирования развития личности (в частности прогнозирование «жизненной успешности»), и какое бы определение одаренности мы не взяли — Б.М. Теплова, А.М. Матюшкина, «рабочей концепции одаренности» (Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. и др.) или Дж. Рензулли, несложно заметить, что одаренность везде рассматривается, как потенциальная возможность высоких достижений.

### ОДАРЕННОСТЬ И ВЫСОКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ

У проблемы высоких достижений, или «психологии жизненного успеха», есть особый культурологический аспект, связанный с различиями в менталитете разных народов. Это не может не влиять на направленность исследовательских поисков в области психологии. Безусловно, данная проблема заслуживает особого рассмотрения, но если говорить кратко, то в русской культуре «дар» и «успех» не сопрягаются между собой так тесно как, например, в культуре американской. В значительной мере поэтому в российской психологии одаренности и творчества проблема жизненного успеха практически не рассматривается. Принципиально иначе это выглядит в психологии американской.

Так, Р. Стернберг в своей трехкомпонентной теории интеллекта (выделены компоненты: аналитические, творческие, практические), говоря о жизненной успешности, дает такое определение — «...это способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социально-культурным контекстом». Характеризуя психологическую составляющую этого процесса, он отмечает, что речь идет о комплексе способностей: «Способность добиваться успеха зависит умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих, практических способностей, чтобы можно было адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять ее» (Стернберг, 2003, с. 93).

Однако остается неясным, что именно можно квалифицировать как успех. Границы термина «выдающи-



еся достижения» задолго до нашего времени попытался очертить Ф. Гальтон, сделать этого ни ему, ни другим исследователям, по понятным причинам, не удалось. Определения выдающихся достижений были и остаются весьма расплывчатыми. Однако несложно догадаться, что, произнося эти термины, мы предполагаем, что человек достиг каких-то блестящих результатов, добился исключительных успехов. Правомерен вопрос о том, где находится граница между «выдающимися достижениями» и «достижениями выше среднего» или даже «средним уровнем достижений». Здесь конечно, возможно множество вариантов. Одни считают, что выдающиеся достижения — это лишь эпохальные открытия гения, другие ориентируются на престижные награды и звания. Есть подход, согласно которому это понятие можно охарактеризовать статистически, как успех, оцененный по шкале и превышающий определенное значение. Одним словом речь идет об уровне достижений, далеко превосходящем средний.

Естественно, что исследователей во все времена интересовали истинные предикторы этих достижений. Поэтому проблема прогнозирования развития одаренной личности традиционно разрабатывается в ряду основных проблем психологии одаренности. Не что иное, как поиск предикторов учебной успешности, а в дальнейшем и жизненной успешности, привел психологов начала XX века к разработке методов тестирования интеллекта. Довольно быстро выяснилось, что при относительно высокой корреляции показателей по тестам интеллекта и учебной успешности, как первый, так и второй показатель слабо коррелировали с жизненной успешностью в целом.

В середине XX века была предпринята попытка рассматривать в качестве предиктора жизненной успешности креативность. При этом пионерам этого подхода уже тогда было очевидно, что при традиционном обучении креативность скорее будет препятствовать, чем содействовать учебной успешности. А ее ценность для будущих достижений оказалась столь же сомнительной, как и коэффициента интеллекта. Параллельно, преимущественно в лоне педагогики, сформировалось другое представление, согласно ему абстракции, вроде коэффициента интеллекта и креативности, должны уступить пальму первенства уровню обученности индивида. Глубокие разносторонние знания — уже достижение, именно они и только они способны стать базой для дальнейших жизненных успехов, а потому именно их следует рассматривать как предикторы будущих выдающихся достижений.

Сейчас уже ни для кого не секрет, что все эти утверждения ошибочны. Если говорить дипломатичнее — их можно признать верными лишь частично. Всем известно, сколь важны для победителя в жизненной «гонке за успехом» и высокий природный интеллект, и развитая креативность. Все знают, какую ответственную роль в достижении жизненных высот играют глубокие и разносторонние знания. Но психологические изыскания конца XX века убедительно свидетельствуют о том, что

успех в жизни определяется не этим, он в большей мере зависит совсем от других личностных особенностей.

В конце 90-х годов все громче и яснее стали звучать голоса психологов, утверждавших, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности самое важное — способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми. Такие как, например: способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия. Эти идеи были порождены специальными исследованиями в областях изучения «эмоционального» и «социального» интеллекта.

В результате этих изысканий в современных психологических теориях, уже не так односторонне оценивается потенциал личности, как это делалось, например, в концепциях «интеллектуальной одаренности» или «творческой одаренности», популярных в XX веке. В работах современных психологов все яснее звучит мысль о том, что, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности и способности к эффективному межличностному взаимодействию, мы получаем значительно более точную картину умственного потенциала личности.

И даже более того, в ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жиз-



ненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся.

*Остановимся на симптоматичных примерах, наводящих на ряд размышлений. Когда в конце XX века в президенты США был избран бывший актер Р. Рейган, это было воспринято как курьез. Прежде на подобные посты выдвигались только «политики», «хозяйственники» либо «военные». Но уже в 90-е годы и начале XXI века в средствах массовой информации стали всерьез обсуждать возможность избрания режиссера и актера Н.С. Михалкова на пост президента России. Параллельно посты губернаторов заняли А. Шварцнеггер и М. Евдокимов. При этом большинство современных публичных политиков могут быть без всякой натяжки квалифицированы как выдающиеся актеры. Несложно заметить, что развитый эмоциональный и социальный интеллект — это непереносимое условие профессионализма актера. Отсюда вопрос — является ли такой выбор лидера курьезом?*

Напротив, у 95% интеллектуально одаренных, как утверждает В.С. Юркевич, ссылаясь на собственные исследования и работы других авторов, отмечаются серьезные трудности функционирования эмоционального интеллекта (Юркевич, 2005, с. 8). В.С. Юркевич особо подчеркивает, что у этой категории детей наблюдаются: «ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении», сниженный интерес к деятельности, не связанной с получением знаний, «трудности общения со сверстниками» и т.п.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Термин «эмоциональный интеллект» введен в научный обиход американскими психологами Питером Саловеем и Джоном Мейером. Первая публикация разработанной ими теоретической модели датирована 1990 годом. П. Саловей и Д. Мейер определяют эмоциональный интеллект как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

По свидетельству ряда исследователей (Д.В. Люсин, В.С. Юркевич), широкое распространение в среде психологов проблема эмоционального интеллекта получила благодаря работе американского ученого Дэниела Гоулмена. Он первым включил понятие эмоционального интеллекта в структуру социального интеллекта и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей, чем содействовал росту популярности этого психического явления.

Д. Гоулмен выделил следующие критерии эмоционального интеллекта: самомотивацию, устойчивость

к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Однако методических инструментов для выявления этих характеристик сам Д. Гоулмен не предложил.

Более детально и результативно данная проблематика исследовалась американским психологом Рувеном Бар-Оном. Эмоциональный интеллект он предлагает определять как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными, жизненными ситуациями.

Им выделено пять сфер, в каждой из которых отмечены наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха:

- «...познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- преобладающее настроение (счастье, оптимизм)» (Bar-On, 1997. Цит. по *Практический интеллект* / Под ред. Р. Стернберга. — СПб., 2003, с. 88).

Несколько иначе предлагает рассматривать это явление российский психолог Д.В. Люсин. В его трактовке эмоциональный интеллект — «...способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» (Люсин, 2004, с. 33). При этом подчеркивается, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями могут быть направлены и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, автор предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта — «внутриличностный» и «межличностный». Оба варианта, по его справедливому утверждению, предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков.

Модель эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным, включает три элемента:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) (там же, с. 34).

Особого внимания заслуживает другой подход. Так, многие современные исследователи, разделяя необходимость изучения проблемы эмоционального интел-



лекта, предлагают при этом ставить задачу шире и обсуждать эту проблематику в более широком контексте. Речь идет о рассмотрении эмоционального интеллекта через призму общих социальных способностей, как их неотъемлемой части. Следовательно, говорить следует о явлении, которое точнее может называться «социальным интеллектом», а эмоциональный интеллект рассматривать как его часть.

В отличие от эмоционального интеллекта, изучение социального интеллекта имеет давнюю, насыщенную событиями и открытиями историю. По мнению большинства специалистов, понятие «социальный интеллект» (social intelligence) было введено Э. Торндайком еще в 1920 году. Он рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями.

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие социальный интеллект:

- как способность ужиться с другими людьми (Moss, Hunt, 1927);
- как способность иметь дело с окружающими (Hunt, 1928); знания о людях (Strang, 1930);
- способность легко сходитьсь с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого (Vernon, 1933);
- способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (Wedek, 1947).

Суммируя эти представления, известный американский психолог Дэвид Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию (Wechsler, 1958).

Активно интересовались этим явлением многие психологи в середине XX века. Создавший свою знаменитую многофакторную модель интеллекта Дж. Гилфорд, отводит в ней особое место социальному интеллекту. Его модель была разработана как открытая система, и в момент создания автор еще не знал всех входящих в нее элементов. Он предполагал, что их около 120-ти. По этому поводу он шутливо заметил, что нашел 120 способов быть умным и тут же добавил, «...к сожалению, есть гораздо больше способов, чтобы быть глупым». Сейчас этих элементов найдено более 180-ти, но шутливое утверждение Дж. Гилфорда о том, что способов быть глупым еще больше, продолжает оставаться верным.

Он предсказывает, что в его модели интеллекта не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту. Некоторые из них относятся к пониманию поведения, некоторые — к продуктивному мышлению в области поведения и некоторые — к его оценке. Важно и то, что Дж. Гилфорд особо подчеркивает, что понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер.

Перед исследователями всегда стояла задача определения границ социального интеллекта. Ее решение требовало отделить социальный интеллект от абстрактного (IQ) и академического. Но работа по созданию методических инструментов для измерения социального интеллекта не приводила к нужным результатам. Как правило, эти попытки терпели неудачу.

Главная причина, видимо, кроется в том, что основной в обследованиях социального интеллекта выступала его вербальная оценка. В диагностике специалисты преимущественно внимание уделяли когнитивным характеристикам (восприятию других людей, пониманию мотивов их поведения и т.п.) Причем выявлялось все это лишь в результате вербальных измерений, и даже оценка поведенческих аспектов социального интеллекта осуществлялась с помощью вербальных методов (самоотчет, интроспекция и т.п.)

Между тем общеизвестно, что вербальная оценка собственной эмоциональной или социальной сферы и реальные поведенческие характеристики далеко не всегда совпадают. Поэтому постепенно все большее место в изучении социального интеллекта стали занимать исследования, базировавшиеся на поведенческих, невербальных способах оценки социального интеллекта. Одними из первых объединили два этих подхода к рассмотрению и диагностике социального интеллекта С. Космитский и О.П. Джон (Kosmitzki, John, 1993), предложив концепцию социального интеллекта, включающую семь составляющих. Эти составляющие они укомплектовали в две относительно самостоятельные группы: «когнитивные» и «поведенческие».

К когнитивным элементам социального интеллекта ими были отнесены: оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях к окружающим. К элементам поведенческим: способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях.

Тем самым подчеркивалась мысль о том, что социальный интеллект — это область, где тесно взаимодействует когнитивное и аффективное. Как несложно заметить, эта модель довольно полно отражает суть явления и определенно указывает на то, что подлежит диагностике и развитию. Пользуясь ей, можно разработать программу диагностики и формулировать цели педагогической работы по развитию социального интеллекта. Эта модель вполне способна служить базой для решения прикладных вопросов.

Особого внимания заслуживает аргументация сторонников противоположного этому подхода. Так, в работе российского психолога Д.В. Ушакова (2004, с. 18) отмечается, в частности, что определение социального интеллекта должно быть ограничено. «Социальный интеллект, если мы понимаем его как интеллект, — пишет Д.В. Ушаков, — это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не

исчерпывает их». Только при этих условиях социальный интеллект, по мнению Д.В. Ушакова, становится в один ряд с другими видами интеллекта, «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной» (*там же*). С этим утверждением можно согласиться в том случае, если мы ставим перед собой задачу чистоты использования термина «интеллект», но стремление решать более масштабные задачи, связанные с проблематикой прогнозирования степени успешности личности на дальнейших этапах ее развития, диктует иные подходы.

Вероятно, на терминологическом уровне это противоречие может быть разрешено путем введения еще одного термина — «социальная компетентность». В этом случае и когнитивная, и поведенческая составляющие будут органично соединены.

Теоретические модели создаются для решения прикладных проблем. В первую очередь это проблемы диагностики и развития. Поэтому, используемые разными авторами методики диагностики социального интеллекта хорошо иллюстрируют понимание ими сути данного явления.

Одним из первых специальных измерительных инструментов, направленных на решение этой задачи, следует считать тест Джорджа Вашингтона — GWSIT. Он включал ряд субтестов, оценивающих критические решения в социальных ситуациях. Входя-

щие в тест задания определяют психическое состояние человека после выполнения заданий, оценивают память на имена и лица, определяют человеческое поведение и чувство юмора. В нашей стране этот тест не использовался.

В исследованиях Р.И. Риггио (Riggio, 1991) при тестировании социального интеллекта его оценку предлагалось проводить по шести социальным навыкам: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль, социальная выразительность и социальный контроль. Данным автором использовался также тест на скрытые этические навыки (когда оцениваются знания правильного поведения в социальных ситуациях). Несложно заметить: то, что Р.И. Риггио предлагает называть социальным интеллектом, в значительной мере напоминает то, что многие называют интеллектом эмоциональным. Это, конечно же, не случайно, их неразрывная связь очевидна.

Любопытный термин предложил американский исследователь Ф.С. Чапин (Charin, 1967) — «социальная интуиция». Особенно ценно то, что он предложил тест для ее оценки. Испытуемых просили прочесть описание проблемных ситуаций и выбрать лучшие, на их взгляд, описания из четырех альтернативных.

Р. Розенталь (Rosenthal, 1979) и его коллеги разработали тест, названный ими «профиль невербальной чувствительности» (PONS). Испытуемым показывали изображение одной и той же женщины, но в различных ситуациях, которую они видят на представленной картинке, и из двух альтернативных описаний ситуации выбрать то, которое, на их взгляд, лучше характеризует увиденное или услышанное.

Успешную попытку разработки теста, альтернативного PONS, предприняли Д. Арчер и Р.М. Акерт (Archer, Akert, 1980). Свою методику они назвали тестом социальной интерпретации (SIT). Испытуемым предлагалась визуальная и звуковая информация о какой-либо ситуации. Например, они видят изображение женщины, которая говорит по телефону, и слышат часть разговора. Затем их просят оценить, говорит ли женщина с другой женщиной или с мужчиной. Другое задание: оценить, знакомы ли друг с другом женщины, изображенные на картинке. Являются ли они хорошими друзьями или просто знакомыми. При тестировании с использованием SIT внимание уделялось заключениям, сделанным испытуемыми на основе вербальных версий невербальной информации.

Используя этот тест (SIT), Р. Стернберг и Дж. Смит разработали методику, названную ими «способом определения расшифрованных знаний». Они предлагали участникам тестирования два типа фотографий. Например, на одной были показаны мужчина и женщина. Их поза говорила о том, что они находятся в очень близких отношениях. Принимавших участие в обследовании просили сказать, действительно ли эти люди связаны семейными отношениями или только играют





роль. На других фотографиях были изображены наставник и его подчиненный, испытуемых просили сказать, кто из двух наставник. Исследователи пришли к заключению, что способность точно расшифровывать невербальную информацию является одним из важных показателей социального интеллекта.

Особый интерес представляет идея К. Джонс и Дж. Д. Дэй (Jones, Day, 1997). Они предложили сконцентрировать внимание на другой важной проблеме. В их работе представлена взаимосвязь между двумя характерными факторами социального интеллекта: «кристаллизованными социальными знаниями» (декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях) и «социально-когнитивной гибкостью» (способность применять социальные знания при решении неизвестных проблем).

Р. Кантор и Р. Харлоу (Cantor, Harlow, 1994), обратив внимание на переходные периоды в жизни человека, сумели найти способ оценки индивидуальных различий в определении людьми жизненных задач. Этим исследователей в частности заинтересовал этап перехода от колледжа к высшей школе. Ими было установлено, что люди формулируют планы действий, отслеживают свое развитие, оценивают результаты собственной деятельности, обращаются к своей биографической памяти, чтобы понять разные причины, приведшие к достижению полученных результатов, и альтернативные действия, какие были возможны. Когда выполнение жизненной задачи сталкивается с серьезными трудностями, люди должны пересмотреть свои планы или наметить себе новые.

Очевидно, что интеграция представленных выше решений способна дать общее представление о том, что следует считать социальным интеллектом. С этой точки зрения, заслуживает особого внимания характеристика структурных особенностей социального интеллекта, данная Д.В. Ушаковым. Социальный интеллект, по его справедливому утверждению, обладает рядом следующих характерных структурных особенностей:

- «континуальным характером;
- использованием невербальной репрезентации;
- потерей точного социального оценивания при вербализации;
- формированием в процессе социального научения;
- использованием «внутреннего» опыта» (Ушаков, 2004, с. 17).

### КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Вероятно, эмоциональный интеллект вполне можно рассматривать как элемент социального интеллекта. Также можно выделить два фактора социального интеллекта:

1. «Кристаллизованные социальные знания». Имеются в виду декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Под декларатив-

ными, в данном случае, следует понимать знания, полученные в результате социального научения, а под опытными те, что получены в ходе собственной социально-исследовательской практики.

2. «Социально-когнитивная гибкость». Речь идет о способности применять социальные знания при решении новых проблем. Всем известно, что «знать» о чем-либо очень важно, но не следует путать сами знания с готовностью и способностью их применять.

Характеризуя концепцию социального интеллекта, можно выделить три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Содержательно каждая из этих групп может быть представлена следующим образом:

#### 1. Когнитивные:

- *Социальные знания* — знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей.
- *Социальная память* (память на имена, на лица).
- *Социальная интуиция* — распознавание эмоций и чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста.
- *Социальное прогнозирование* — формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

#### 2. Эмоциональные:

- *Эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль.*
- *Сопереживание* — способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм).
- *Степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности.*
- *Эмпатия, способность вчувствования в событие, объект искусства, природу.*
- *Установление эмоциональных связей с другими, разделение состояния другого или группы.*

#### 3. Поведенческие:

- *Социальное восприятие* — умение слушать собеседника, понимание юмора.
- *Социальное взаимодействие* — способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и, как к его высшему типу, — коллективному творчеству;
- *Социальная адаптация* — умение объяснять и убеждать других, способность ужиться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

- *Способность к саморегуляции* — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.
- *Способность эффективно работать в условиях стресса.*

Пользуясь выделенными критериями, вполне можно разрабатывать процедуры выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров. Важно то, что данная концепция социального интеллекта, отражая его составляющие, способна служить общей программой его диагностики и развития в образовательной среде.

### ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Для уточнения этой концепции, а также разработки процедур оценивания отдельных параметров, характеризующих социальный интеллект, мной была проведена серия пилотажных исследований в прогимназиях г. Москвы № 1611, № 1882. Кроме того, мы пытались также проверить утверждение о высокой прогностической ценности результатов тестирования основных параметров эмоционального и социального интеллекта. В исследовании участвовали дети подготовительных групп детского сада.

Например, для оценки первого параметра (знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей), детям предлагались задания:

- «Дать характеристики сказочным героям»;
- «Нарисовать на основе кружков портреты разных людей. Какие прически, брови, ресницы, усы, бакенбарды, бороды имеют люди: веселый, грустный, аккуратный, неряха, добрый, злой, сильный, слабый, серьезный, несерьезный, умный, глупый»;
- «Сделай небольшие рисунки на темы: мягкость, радость, равновесие, обида, грусть, покой»;
- «Назови характерные черты известных тебе людей, растений, животных, предметов, явлений и др. Например: котенок — веселый, смешной, игривый, маленький, мягкий, полосатый...»

Задания для оценки «социальной памяти» выглядели так:

- «Перечисли имена ребят, посещающих твою группу»;
- «Подбери слова, отвечающие ощущениям: радости и грусти, добра и зла, удивления и безразличия»;
- «Предлагается рисунок, изображающий 9 клоунов, из них пять веселых и четыре грустных. Изображение предъясняется на 30 секунд. После этого вопрос — сколько на рисунке было грустных, сколько веселых клоунов?»

Оценивание социальной интуиции включало оценку степени понимания эмоций других людей. Первоначально мы использовали фотографии людей, выражавшие базовые эмоции, впоследствии стали предлагать детям тест Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица». Ребенку необходимо правильно назвать каждую из эмоций. Естественно, что некоторые дети без затруднений вербализировали выраженную эмоцию, кто-то делал это, прилагая заметные усилия, а кто-то испытывал при этом очень большие сложности.

В другой серии детям предъяснялся ряд коротких незавершенных рассказов. Ребенок от лица «героя» принимал решения. Сюжеты рассказов отражали взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Это давало возможность определить понимание детьми эмоционального состояния другого человека, завершение рассказа позволяло судить о сформированности сочувствия и сопереживания.

Оценка способности к социальному прогнозированию осуществлялась в ходе бесед на темы: «Как я пойду в школу» и «Кем я буду», а уровень рефлексии собственного развития оценивался нами в ходе бесед — «Кто Я» и «Какой Я».

Ряд регуляторных критериев эмоционального интеллекта оценивался нами в ходе специальных наблюдений. Например, мы предлагали детям самим выразить радость, страх, горе, удивление, гнев и другие базовые эмоции. Для оценки этой способности использовался метод экспертных оценок. Каждый из участвовавших в исследованиях психологов внимательно следил за точностью выражения эмоций и ставил собственные отметки каждому участвовавшему в исследовании ребенку.







Наблюдения за играми детей, выполнением коллективных работ на занятиях по изобразительному искусству и конструированию служили хорошей базой для оценки того, как проявляется у ребенка готовность работать в коллективе сверстников. Кто-то оказывался способным выстраивать настоящее сотрудничество, а кто-то выполнял свою часть работы, не думая об общем замысле и общем результате.

В ходе специальных наблюдений нами также оценивались проявляемые детьми навыки межличностного общения, степень самоуважения, независимость, способность к адаптации в новых условиях. Мы специально наблюдали за доминирующим настроением каждого участника наших исследований.

Чтобы посмотреть, как ребенок способен регулировать собственные желания и эмоции, мы, вслед за американскими психологами, повторили один любопытный тест. Малышу давали конфету (зефир), но при этом просили его не съедать ее в течение некоторого времени. Экспериментатор, давая конфету, говорил ребенку о том, что он сейчас на 15—20 минут покинет помещение, но просит его сохранить конфету. Если она останется целой, то экспериментатор обещал ребенку дать еще десять таких конфет. Затем экспериментатор выходил из комнаты, а камера наблюдала за ребенком. Кто-то из детей, не выдержав, тут же поглощал желанную конфету, а кто-то, поборов сиюминутные желания, терпеливо ждал экспериментатора.

Устойчивость и неустойчивость к стрессу не менее ярко проявлялась детьми на «конкурсах интеллектуалов», проводящихся в наших детских садах по специальной методике (Савенков А.И.). Участие в конкурсе для любого ребенка — стресс, но один способен справиться с ним и эффективно работать, а другой теряется, его продуктивность резко падает.



Как несложно заметить, наши обследования не охватили все выделенные в модели критерии, однако мы попробовали сопоставить результаты успешности по данным заданиям с успехами детей в обучении первоначально в детском саду, а затем и в школе. В рамках пилотажного исследования явно обозначилась тенденция — дети, продемонстрировавшие более высокие оценки по параметрам социального интеллекта, оказались действительно более успешными в учении.

Этот факт объясним. Каждому известно, что человек, способный регулировать собственные желания, контролировать собственные эмоциональные и социальные реакции, понимать эмоциональные состояния других людей, имеет массу преимуществ перед тем, кто это сделать не в состоянии. Кроме того, сама способность вербального выражения и оценки эмоций свидетельствует не только о высоком эмоциональном, но и о хорошем общем когнитивном развитии ребенка. Не менее очевидно и то, что эмоции и умственные способности тесно связаны. Вряд ли кто-то усомнится в том, что определенные эмоции могут увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на определенные задачи. Способность адекватно выражать эмоции — залог успешности в межличностном общении и любой совместной деятельности. А эффективное регулирование собственных эмоций соотносится с такими важными для межличностного взаимодействия способностями, как сопереживание и откровенность.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. — М., 1965, с. 433—456.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. — М., 2004, с. 29—39.
3. Практический интеллект / Под общей редакцией Р. Стернберга. — СПб., 2002.
4. Рабочая концепция одаренности. — М., 1998.
5. Савенков А.И. Конкурс интеллектуалов для старших дошкольников // Детское творчество. 1998. № 1. С. 12—14.
6. Савенков А.И. Секреты жизненного успеха // Директор школы. 2004. № 10. С. 68—76.
7. Семаго Н.Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик // Школа здоровья. 1998. Т.5. № 3—4.
8. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. — М., 2004, с. 11—29.
9. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). Июль-Сентябрь. С. 4—10.
10. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.