

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития социального интеллекта	6
1.1. Характеристика понятия «социальный интеллект».....	6
1.2. Особенности развития детей, оставшихся без попечения родителей.....	18
1.3. Направления и методы развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей.....	29
Глава 2. Эмпирическое исследование развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей	39
2.1. Организация и методы исследования.....	39
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования.....	42
Глава 3. Программа развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей	54
3.1. Описание программы развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей.....	54
3.2. Анализ результатов контрольного этапа исследования.....	58
Заключение	68
Список литературы	73
Приложение	79

Введение

Актуальность темы обусловлена важностью развития социального интеллекта современного человека. Одной эрудиции, высокого уровня осведомленности и разносторонних предметных знаний недостаточно для успешного профессионального становления и карьеры, эффективного взаимодействия с окружающими людьми.

Возрастание количества контактов в профессиональной сфере, сложность межличностных взаимоотношений способствуют повышению востребованности способности понимать мотивы поведения окружающих людей, их эмоциональные состояния, поведенческие реакции.

Жизненно необходимыми становятся умения адекватно реагировать на изменение взаимодействия, устанавливать контакты с людьми, гибко выходить из затруднительных ситуаций, разрешать конфликты, убеждать и отстаивать свое мнение, понимать людей и быть понятым ими.

Недостаточный уровень социального интеллекта приводит к социальной дезориентации, неспособности к профессиональной самореализации, личностной самоактуализации, напряженным отношениям с окружающими людьми, и, как следствие, росту правонарушений в обществе.

Подростковый возраст, по исследованиям М.А. Калиновской, «наиболее сензитивен для выработки новых стилей взаимодействия с самим собой и социумом, обретения и развития коммуникативных стратегий» [45, с.65]. Это переходный возраст, возраст «вхождения» во взрослую жизнь.

Большинство исследователей отмечают, что выпускники детских домов и школ-интернатов, лишенные необходимого опыта социального взаимодействия в семье и семейной поддержки, оказываются не готовыми к самостоятельной жизни в социальной среде. Число же подростков, оставшихся без попечения родителей, в последние годы возрастает.

Изучение степени разработанности проблемы показывает, что социальный интеллект является относительно новым понятием в психологии. В его развитие внесли свой вклад такие отечественные и зарубежные психологи, как Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Г. Оллпорт, Ю.Н. Емельянов, Д.В. Ушаков, В.Н. Куницына, Е.С. Михайлова и др. Социальный интеллект подростков исследовался О.Н. Егоровой, А.М. Прихожан, М.А. Калиновской и др.; подростков, воспитывающихся в детских домах и интернатах, - Л.А. Беляевой, С.В. Мешалевской, Н.В. Владимировой, М.Ю. Кондратьевым и др. Однако методических и практических разработок недостаточно.

Поэтому актуальным становится исследование социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей, и поиск путей развития их социальных способностей и коммуникативных умений.

Объект – социальный интеллект подростков, оставшихся без попечения родителей.

Предмет – процесс развития социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей.

Цель – разработать программу развития социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы развития социального интеллекта;
2. Определить особенности развития подростков, оставшихся без попечения родителей;
3. Рассмотреть направления и методы развития социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей;
4. Исследовать социальный интеллект подростков, оставшихся без попечения родителей;
5. Разработать и апробировать программу развития социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей.

Гипотеза: программа, направленная на развитие эмоциональной осведомленности, саморегуляции эмоциональных состояний и

коммуникативных умений подростков, лишенных попечения родителей, будет способствовать повышению у них уровня социального интеллекта.

Методологией исследования являются: структурно-функциональный подход к изучению социального интеллекта (О. В. Лунева, Д.В. Ушаков, Е.С. Михайлова и др.); современные отечественные подходы к изучению сиротства (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Е. И. Морозова и др.); возрастной подход (Б.С. Волков, В. С. Мухина, Л. С. Выготский и др.).

Методы исследования:

- теоретические: изучение научной литературы по проблеме исследования, сравнение и сопоставление различных точек зрения, анализ и обобщение мнений отечественных и зарубежных авторов;
- эмпирические: тестирование, анализ результатов;
- статистические: методы обработки результатов эксперимента.

Методики исследования:

1. Тест «Социальный интеллект», автор Дж. Гилфорд;
2. Диагностика «эмоционального интеллекта», автор Н.Холл;
3. Диагностика коммуникативных умений, автор Л. Михельсон.

Практическая значимость исследования заключается в исследовании социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей. Разработана программа развития социального интеллекта подростков, оставшихся без попечения родителей, которая способствует развитию их социальных способностей и коммуникативных умений. Полученные данные и программа могут быть использованы психологами и педагогами, работающими с подростками, как в детских домах, так и в других образовательных организациях.

Структура ВКР включает в себя: титульный лист, оглавление, введение, первая глава – теоретические основы исследования, содержит три параграфа, вторая глава – практическое исследование, также содержит два параграфа, третья глава – два параграфа, заключение, список литературы и приложения.

Глава 1. Теоретические основы развития социального интеллекта

1.1. Характеристика понятия «социальный интеллект»

Термин «социальный интеллект» можно отнести к многокомпонентным понятиям, сущность которого в современной науке до конца не определена. Он связан с такими понятиями как «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность», «адаптивное поведение», «эмоциональный интеллект» и др.

О. В. Лунова в статье «Теоретические основания концепции социального интеллекта» (2011) выделяет ряд концептуальных подходов к исследованию сущности социального интеллекта:

- когнитивный подход, где социальный интеллект рассматривается как совокупность познавательных способностей, ориентированных на познание и понимание других людей и ситуаций взаимодействия;
- когнитивно-личностный подход, согласно которому различия в социальном взаимодействии людей объясняются их индивидуальными различиями в знаниях, личностных характеристиках, компетенциях и особенностях внутренней ментальной деятельности;
- деятельностный подход рассматривает реальное поведение человека в ситуациях, связанных с социальным взаимодействием, такие как проведение интервью, организация переговоров и т. п.;
- изучение имплицитных представлений о социальном интеллекте и влиянии на него культурных и возрастных факторов;
- рассмотрение социального интеллекта в связи с практическим, адаптивным и эмоциональным интеллектом [24].

Следует указать, что названные подходы не носят окончательного и исчерпывающего характера, тем самым убедительно подтверждая сложность

исследования сущности социального интеллекта. История появления и изучения данного термина так же отличается многообразием мнений.

Появление термина связывают с именем Э. Торндайка, который почти сто лет назад участвуя в дискуссии о сущности понятия интеллект, высказал мнение, что интеллект имеет трехкомпонентную структуру:

- абстрактный интеллект – способность оперировать идеями;
- механический интеллект - оперирование конкретными предметами;
- социальный интеллект - оперирование людьми.

Как считает Э. Л. Торндайк, социальный интеллект - это «способность добиваться успеха в межличностных ситуациях, способность мудро поступать и управлять человеческими отношениями, женщинами и мужчинами, девочками и мальчиками» [44, с. 825].

Вслед за Э. Л. Торндайком изучению социального интеллекта в течение нескольких десятилетий посвящают свои работы и другие зарубежные, преимущественно американские ученые. Д. Векслер считает, что социальный интеллект, как определение связан с приспособленностью индивида к человеческому бытию. А с точки зрения Г. Олпорта, социальный интеллект интерпретируется как особый «социальный дар» [51, с. 11].

Интегральная интеллектуальная способность, которая определяет успешность адаптации и социального общения, трактуется как социальный интеллект, согласно концепции Дж. Гилфорда. Дж. Гилфорд особенно настаивает на том, что невербальный характер имеет в значительной степени понимание самого себя и поведения других людей [10, с. 433]. Дж. Гилфордом создана кубическая модели структуры интеллекта, открывшая возможность для построения тестовой батареи, диагностирующей социальный интеллект. Адаптация данной методики была проведена Е.С. Михайловой в период с 1986 по 1990 год.

Н. Кантор в своем концептуальном подходе, рассматривает социальный интеллект как совокупность знаний. Они образованы личными

воспоминаниями и представлениями, которые составляют вместе индивидуальный опыт и подходы личности к проблемным ситуациям [44, с. 825].

Г. Ю. Айзенк считает, что социальный интеллект – это часть общего интеллекта, входящая в иерархию трех типов интеллекта: биологического, психометрического и социального. По мнению Г.Ю. Айзенка социальный интеллект шире, чем биологический и психометрические интеллекты, так как формируется и развивается под влиянием внешних социокультурных условий. «...Социальный интеллект – это тип интеллекта, на формирование которого существенное влияние оказывает социальная среда...» [44, с. 825].

В последние десятилетия активно рассматриваются в отечественной науке вопросы, связанные с социальным интеллектом. Первые исследовательские работы Ю.Н. Емельянова связывают с первыми исследованиями социального интеллекта. Термин «коммуникативная компетенция» появился вследствие исследований Ю. Н. Емельянова, который рассмотрел понятие «социального интеллекта». Увеличение коммуникативной успешности индивида он связывает с активным социально-психологическим обучением и ситуативной адаптацией, которая включает легкое овладение вербальными и невербальными возможностями социального поведения. Способность понимать себя самого, а также других людей, их взаимодействие, предвидеть межличностные события основано на специфике мыслительных процессов, эмоционального реагирования, социального опыта и является устойчивой характеристикой социального интеллекта [14, с. 21].

Д. В. Ушаков подчеркивает, что в определении социального интеллекта тесно взаимодействуют когнитивные и аффективные компоненты. С его точки зрения, социальный интеллект – это способность к познанию социальных явлений, один из компонентов социальных умений и социальной компетентности. Как видим, Д. В. Ушаков осуществляет три основных подхода к определению социального интеллекта, в которых социальный

интеллект проявляется как способность, как социальная компетентность и как личностная черта [41, с.160].

С учетом данных подходов, отражение человеком партнеров по общению, связано с познавательными процессами, которые регулирует и объединяет социальный интеллект. В тоже время, как считает Д.В. Ушаков, средовые условия формирования социального интеллекта во многом обусловлены и обуславливают коммуникативными особенностями людей, что указывает на наличие связей социального интеллекта с личностными особенностями. И наконец, составляющая основы социального интеллекта является сочетанием вербальной и невербальной репрезентаций [41, с. 161].

В работах Н. А. Кудрявцевой социальный интеллект определяется как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия, а важным компонентом социального интеллекта является самооценка человека. Особое внимание она уделила вопросу о мотивационном компоненте как важном детерминанте социального интеллекта и способности к самоорганизации интеллекта. [3, с. 193].

По мнению О. Б. Чесноковой, социальный интеллект – «это способность индивида понимать интересы и намерения партнера по общению и использовать это понимание в целях ненасильственного преодоления сопротивления последнего в тех ситуациях, когда интересы индивида и партнера не совпадают» [49, с. 23].

Е. С. Саутина утверждает, что способность формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать свое поведение и поведение окружающих, а также успешная социальная адаптация определяет коммуникативные способности личности и является когнитивной составляющей социального интеллекта [38, с. 143].

Психологическая контактность и коммуникативная совместимость формируются в интегральные коммуникативные свойства, которые представляют собой комплекс свойств, затрудняющих или облегчающих

общение. По мнению В. Н. Кунициной это составляет основу социального интеллекта [20, с. 46].

Так как она основывается в своих исследованиях на четырех аспектах социального интеллекта, то следует указать, что, кроме коммуникативно-личностного потенциала социальный интеллект, включает:

- характеристики самосознания: чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям;
- социальный компонент состоит из социальной перцепции, социального мышления, социального воображения, которые определяют способности индивида понимать и моделировать социальные явления, понимать людей и мотивы их поведения;
- энергетические характеристики заключаются в психической и физической выносливости, активности и истощаемости [20, с. 51].

А. И. Савенков при создании модели социального интеллекта основывается на следующих его факторах:

- декларативные кристаллизованные социальные знания, полученные в результате социального научения,
- собственная социально-исследовательская практика в результате которой получены опытные знания;
- социально-когнитивная гибкость способность применять социальные знания при решении новых проблем [37, с. 5].

А. И. Савенков конкретизировал эмоциональные, когнитивные и поведенческие критерии социального интеллекта.

К когнитивным он относит:

- социальные знания - знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;
- социальную память - память на имена, лица;

- способности адекватно воспринимать увиденное поведение в границах социального контекста состоят из оценки чувств, определения настроения, понимания мотивов поступков людей и носят название социальной интуиции;
- социальное прогнозирование - формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

К эмоциональным:

- социальная выразительность – это выразительность эмоций, эмоциональная чувствительность и контроль;
- сопереживание – это способности ставить себя на место других людей, входить в их положение, преодолевать моральный и коммуникативный эгоцентризм;
- способность к саморегуляции - умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

К поведенческим критериям:

- умение слушать собеседника – это социальное восприятие;
- коллективное творчество – это высший тип коллективного взаимодействия, а социальное взаимодействие – это способности и желание работать вместе, проявлять способности к коллективному взаимодействию;
- социальная адаптация – умение убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими [36, с. 54].

Подробное рассмотрение критериев, указанных А. И. Савенковым делает их возможными для использования при наблюдении за развитием детей в образовательном учреждении.

Т. Бьюзен выделил ряд умений, характеризующих человека с развитым социальным интеллектом: умение слушать людей; умение вести светские беседы в разных общественных ситуациях; умение распознавать, какие

чувства испытывают в данный момент другие люди; умение «преподносить» себя и свои идеи; наличие позитивной психологической установки по отношению к другим и самому себе; умение изящно выходить из неловких и затруднительных ситуаций; умение устанавливать и поддерживать хорошие отношения с людьми; умение выделяться из толпы [22, с. 47].

О. В. Лунева считает социальный интеллект интегральным сложным конструктом, обеспечивающим поведение личности в коммуникативном взаимодействии, способностью личности, которая обеспечивает адаптивное поведение в коммуникативном взаимодействии. Эмоциональный интеллект личности она рассматривает как аффективный компонент в структуре социального интеллекта [22, с. 48].

О. В. Лунева разрабатывая социально-психологическую концепцию, предлагает структурно-функциональный подход, который рассматривает социальные явления как сложные адаптивные системы. В данном подходе социальный интеллект, с ее точки зрения, - сложное структурное образование, в котором она выделяет три подструктуры социального интеллекта: конструирование представления личности о коммуникативном взаимодействии, проектирование поведения личности, т. е. создание сценариев в этом взаимодействии и управление реальным поведением, реализацией сценариев [22, с. 49].

С ее точки зрения, как целостная система социальный интеллект выполняет множественные функции: обеспечивает взаимодействие личности с другими людьми, формирует специфический социально-психологический опыт, оптимизирует поведение личности в коммуникативном взаимодействии, развивает психологические механизмы адаптации личности, активизирует личностные характеристики и пр. [22, с. 50].

По мнению Андреевой И. Н., частичное отождествление понятий эмоционального и социального интеллекта, которое имеет место, что и подтверждается взглядами О. В. Луневой, связано с выделением в структуре

эмоционального интеллекта ряда способностей социально- коммуникативной направленности [2, с. 40].

М. И. Бобнева полагает, что социальный интеллект - это особая способность человека. Она формируется как процесс деятельности в социальной сфере, сфере общения и социальных взаимоотношений. Она подчеркивает, что уровень социального интеллекта неоднозначно связан с уровнем «общего» интеллектуального развития. Собственное социальное развитие личности является недостаточным, но необходимым основанием для высокого интеллектуального уровня. Социальная слепота человека, социальная неадекватность его поведения, установок, может полностью обесценить его высокий интеллект [40].

А. Л. Южанинова рассматривает социальный интеллект как особую социальную способность в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения [55, с. 64].

Точность в понимании характера отношений человека с окружающим миром обеспечивает возможность отражения адекватных индивидуальных, личностных свойств человека, особенностей протекания его психических процессов и проявлений эмоциональной сферы. Это носит название социально-перцептивные способности и является целостно-личностным образованием.

Социальное воображение рассматривается как способность адекватного моделирования индивидуальных и личностных особенностей людей на основе внешних признаков, а также способность прогнозирования характера поведения реципиента в конкретных ситуациях, точного предвидения особенностей дальнейшего взаимодействия.

Богатство техники и средств общения, направление взаимодействия в необходимом для личности русле, принятие роли другого - все эти способности являются компонентами действия социальной техники общения [55, с. 65].

Функции социального интеллекта, более полно раскрываются в исследованиях Ю. Н. Емельянова, А. Л. Южаниновой:

- потребность, связанная с желанием понять окружающих и быть понятыми ими обладает коммуникативно-ценностной функцией;
- установка отношения человека к окружающей действительности и определение его позиции к происходящему вокруг является познавательно-оценочной функцией;
- достоинства и недостатки своей деятельности, которая находит свое отражение в самопознании и осознании, несет рефлексивно-коррекционную функцию [14, с. 72].

Е. С. Михайлова определяет социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека, по невербальной и вербальной экспрессии. К процессам, образующим социальный интеллект, она относит социальную сензитивность, социальную перцепцию, социальную память и социальное мышление [28, с. 36].

С точки зрения Е. С. Михайловой, социальный интеллект, является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. Он также составляет профессионально важные качества в профессиях типа «человек-человек» и профессиях «человек-художественный образ» [28, с. 94].

Р. Селманов рассматривал социальный интеллект, как форму приобретаемого опыта, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности, на основе этого он выделил пять основных этапов его развития: [43, с. 256]:

- Нулевая, досоциальная стадия, закачивается, когда чувства и мысли других людей выделяются в независимую реальность, и становятся точкой интереса и осознания их ребенком. На этой стадии ребенок еще не

различает внутренние, психологические, и физические, внешние, позиции поведения;

- Стадия дифференцировки внутреннего и внешнего мира является первой стадией развития социального интеллекта. Она сменяется стадией координирования разных точек зрения, действий, намерений.
- Ребенок, на второй стадии социального развития, апробирует модели поведения в которых он занимает позицию другого человека и предполагает, что партнер примерит его позицию.
- На третьей стадии развития социального интеллекта, которая наступает обычно в предподростковом возрасте (10-12 лет), начинается понимание взаимозависимости, взаимообусловленности разных, подчас противоположных целей поведения отдельных людей; представления о человеческом взаимодействии структурируются, выстраиваются в систему.
- На четвертой стадии появляется способность построения отношений на разных уровнях близости. На этой стадии социальный интеллект Четвертая стадии развития социального интеллекта полагает рассмотрение разных уровней человеческого умения и близости [43, с.257].

В своих исследованиях С. Космитский и О. П. Джон, объединив поведенческие, невербальные способы оценки, предложили концепцию социального интеллекта, включающую в себя семь составляющих, которые они укомплектовали в две относительно самостоятельные группы: «когнитивные» и «поведенческие» [35].

Подчеркивается мысль, что социальный интеллект является областью, где близко взаимодействуют когнитивное и аффективное. Оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях к окружающим были отнесены к когнитивным элементам социального интеллекта. Способность взаимодействовать с людьми, социальная приспособляемость, лояльность в межличностных отношениях относятся к поведенческим элементам социального интеллекта [35].

Также в работах российских исследователей изучалось соотношение общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей с личностными или профессиональными особенностями.

В.Н. Куницына исследовала особенности социального интеллекта студентов и сделала выводы о том, что высокий уровень социального интеллекта детерминирует развитую саморегуляцию, уверенность в себе, способности влияния на других людей. И, наоборот, низкий уровень социального интеллекта, детерминирует рефлексивность, застенчивость, агрессивность. По мнению автора, в этом случае, человек будет страдать от одиночества, иметь низкое самовнушение, низкое самоуважение, высокую истощаемость. Он конфликтен, невротизирован, психически. Таким образом, энергетический потенциал оказывается необходимым условием социального интеллекта, а сильная и выраженная рефлексивность, по мнению В.Н. Куницыной, не способствует развитию социального интеллекта [20, с. 178].

Другой исследователь социального интеллекта Е. И. Пашенко обнаружила отрицательную связь показателей социального интеллекта студентов торгово-экономического профиля с возрастом и курсом, что, с точки зрения автора, свидетельствует о тенденции к понижению уровня социального интеллекта к пятому курсу в связи с узкой специализацией обучения в области «человек- знаковая система» [44, с. 825].

Н.А. Сеткова проанализировала результаты исследования самореализации у представителей профессий типа «человек-человек». Она установила связь между их социальным интеллектом и уровнем самореализации. Чем выше уровень их самореализации, тем выше уровень социального интеллекта специалистов данной сферы [39, с. 59].

Н. В. Алешиной в своих исследованиях выявлена взаимосвязь особенностей развития социального интеллекта личности с социометрической позицией в исследуемой группе, что показывает связь социального интеллекта и вопросов лидерства [1, с. 48].

Чигинцевой Ю. Б. проведено исследование, доказывающее, что уровень социального интеллекта подростков, проживающих в городе выше, чем уровень социального интеллекта подростков, проживающих в сельской местности [50, с. 577].

Аналитический обзор теоретических исследований позволяет выделить ряд подходов к изучению сущности социального интеллекта.

Первый подход объединяет авторов, считающих, что социальный интеллект - это разновидность общего интеллекта, где социальный интеллект выполняет мыслительные операции с социальными объектами, сочетая в себе общие и специфические способности. Основным направлением в этом подходе является стремление исследователей к сопоставлению общего и социального интеллектов.

Во втором подходе акцент делается на уровне социальной адаптации и решении задач в сфере социальной жизни и это свидетельствует о степени успешности в их решении. Здесь рассматривается социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта. Он обеспечивает адаптацию человека в социуме и направлен на решение жизненных задач.

Третий подход рассматривает социальный интеллект как интегральную способность общаться с людьми, включающую личностные характеристики и уровень развития самосознания. В этом подходе усилена социально-психологическая составляющая социального интеллекта, сужен круг жизненных задач до проблем общения. Важной характеристикой этого подхода является измерение личностных свойств, соотносимых с показателями социальной зрелости.

Таким образом, социальный интеллект – это специфическая способность, которая обеспечивает позитивное взаимодействие человека с другими людьми.

Они умеют совершать прогноз поведения других людей, понимает их поступки и действия, понимает вербальные и невербальные проявления. Социальный интеллект является когнитивной составляющей

коммуникативных способностей личности, представляет компонент творчества и критерий успеха в современном мире.

Социальный интеллект связан с эмоциональным интеллектом - способностью эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплеку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией.

1.2. Особенности развития детей, оставшихся без попечения родителей

Понятие «ребенок, оставшийся без попечения родителей» включает детей, по каким-либо причинам лишившийся родительского попечения - ухода, охраны, воспитания, заботы [11].

Таковыми причинами могут быть: смерть родителей, лишение их родительских прав, ограничение их в родительских правах, признание родителей недееспособными, болезнь родителей, их длительное отсутствие, пребывание родителей в местах лишения свободы, уклонение родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, в том числе отказ родителей взять своих детей из воспитательных, лечебных учреждений, учреждений социальной защиты населения и других аналогичных учреждений [11].

Обобщая сказанное можно утверждать, что «оставшимся без попечения» считается каждый ребенок, о котором некому позаботиться, который нуждается в обеспечении его потребностей в безопасности, еде, комфорте, любви и пр. Особо следует заметить, что для детей, у которых один или оба родителя умерли, употребляется понятие «дети-сироты». Оба понятия являются близкими по значению, так как и та и другая категория детей лишены любви и заботы родителей.

В соответствии с п. 1 ст. 123 СК РФ дети, оставшиеся без попечения родителей, могут быть переданы в семью на воспитание (усыновление, удочерение), под опеку или попечительство, в приемную семью либо в случаях, предусмотренных законами субъектов Российской Федерации, в патронатную семью, а при отсутствии такой возможности в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов (воспитательные учреждения, в том числе детские дома семейного типа, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения и другие аналогичные учреждения) [11].

Дети, лишившиеся попечения родителей, перенесли психологическую травму, которая сама по себе обуславливает особенности их взросления, может иметь тяжелые первичные и вторичные последствия для развития личности. Следовательно, такие дети вынуждены решать в своем развитии, как задачи возрастного развития, так и задачи, вызванные особыми условиями их жизни, трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе социализации, удваиваются, что проявляется в характеристиках их личности и своеобразии социального интеллекта.

В связи с этим Е. И. Морозова выделяет следующие категории проблемных детей [30, с. 19].

«Избегающие». У этих маленьких дикарей в играх присутствует стойкая разрушительная манера поведения. Они постоянно проявляют агрессию по отношению к другим детям, враждебны, не желают вступать в контакт с другими взрослыми.

«Цепляющиеся». Эти дети постоянно требуют телесного контакта даже с малознакомым взрослым, с другими детьми. Производят впечатление цепляющихся. Для них важно обеспечить себе защищенное состояние, чувствовать тепло и защиту.

«Неудачники». Тревожны, неуверенны к себе, в постоянном беспокойстве, волнении, опасениях и страхах. С тревогой реагируют на отрицательную оценку окружающих, трудности в общении и т. д. Такое

состояние ребенка в свою очередь приводит к серьезным трудностям в учебе, общении, сказывается во всех сферах жизни ребенка.

«Мечтатели». Даже несмотря на то, что мечтатели живут в своем вымышленном мире, отрешены от него и не слышат адресованных вопросов, путают реальность с фантазией - эти дети испытывают повышенную потребность во внимании. Обычная жизнь кажется им скучной.

«Умники». Эти дети имеют высокий уровень интеллекта и логического мышления. В школе они не испытывают трудностей. Учителя «любят» таких учеников, но контакты с другими детьми нарушены. Они предпочитают общение с взрослыми, чем со сверстниками, так как сверстники кажутся им неинтересными.

«Говоруны». Бойкая речь, уверенные ответы на любые вопросы. Часто имеют низкую успеваемость, неорганизованность, трудности в общении со сверстниками, нарушают правила поведения в школе, связанные с неумением ребенка управлять своими действиями.

«Путаники». У этих детей отсутствует сознательная направленность на нарушение социальных норм, они просто хотят быть хорошими. Социальные нормы не раскрывают перед ребенком своей сути и они недостаточно их чувствуют.

«Актеры». Хочет быть в центре внимания, и для его привлечения использует все средства: кривляние, нарушение правил.

«Негативисты». Сознательно нарушают правила поведения, чтобы вызвать к себе внимание даже в виде наказания или замечания. Яркая демонстративность, нарочность при нарушении правил.

А. Н. Магомедова подчеркивает, что у детей, которые живут в интернатных учреждениях, формируются принципиально другие механизмы приспособления к жизни в экстремальных условиях. Эти условия заменяют ему личность. Поэтому у этих детей не просто отстает развитие, а не развиваются личностные образования [25, с. 28].

В условиях воспитания в детском доме и других учреждениях сама организация жизнеспособности детей устроена таким образом, что у ребенка формируется преимущественно только одна ролевая позиция - позиция сироты. Эта роль удерживает ребенка в инфантильной иждивенческой позиции и блокирует проявление потенциальных возможностей его развития.

Таким образом, по ряду существенных параметров, у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, часто наблюдается отставание в физическом, психическом и социальном развитии.

Э. Эриксон считает, что у детей, воспитывающихся вне семьи, не формируется чувства базового доверия. С самого рождения у них наблюдаются личностные глубокие отклонения, которые деформируют его личность. В процессе жизни этого ребенка о нем заботятся много людей, но ни с одним у него не складывается чувство привязанности, а если оно складывается, то быстро обрывается и ребенок испытывает чувство потери. В результате таких контактов у него складывается только незаинтересованность в социальных контактах. Образ взрослого для них просто образ и часто он носит отрицательный характер [54, с. 72].

Л. М. Шипицина отмечает, что у большинства воспитанников детских домов обнаруживаются проблемы в интеллектуальном развитии: ограниченность знаний и словарного запаса; снижение познавательной потребности; отсутствие стремления проявить себя, у них отмечается интеллектуальная пассивность, как в решении учебных, так и жизненных задач и проблем [52, с. 361].

Г. М. Лямина и М. И. Попова подтверждают, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, медленнее овладевают речью. Е. И. Афанасенко и И. А. Капров справедливо замечают, что в школе-интернате реально существует опасность развить у детей некое моральное иждивенчество, привычку жить по указке, «чужим умом». Постоянное пребывание в кругу сверстников, шум, досуг, спланированный и

организованный взрослыми, редкие минуты уединения вызывают нервное переутомление, повышенную возбудимость [5, с. 112].

Детей, которые воспитываются без попечения родителей, отличает низкий уровень интеллекта, бедность эмоциональной сферы и воображения, у них поздно формируются навыки саморегуляции и правильного поведения, складывается устойчивая заниженная самооценка. Отмечается медленный темп психического развития, который и характеризует эти негативные особенности. Общее психическое и физическое развитие детей, растущих в семьях, резко отличается от развития детей воспитывающихся без попечения родителей.

Их поведение также состоит из определенных особенностей. Они раздражительны, гневливы, агрессивны, преувеличенно реагируют на взаимоотношения и события, обидчивы, провоцируют конфликты со сверстниками и не умеют с ними общаться [55, с. 201].

С. А. Учурова отмечает, что наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности у воспитанников детских домов проявляются именно в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими [46, с. 49].

Ребенок, который рос в условиях учреждения интернатного типа, по мнению Н. В. Владимировой, так и не освоил навыки продуктивного общения. Он очень нуждается в любви и внимании, но не умеет вести себя так, чтобы с ним общались в соответствии с его потребностью. Одновременно он требует к себе внимания и отвергает его агрессивным поведением или пассивным отчуждением. Поэтому его контакты имеют поверхностный характер, они нервозны и поспешны [6, с. 79].

Обычно контакты со сверстниками бедны по содержанию и мало эмоционально насыщены. В игре дети менее внимательны к действиям и

состояниям партнера, часто вовсе не замечают обиды, просьбы и даже слез сверстника. Находясь рядом, играют порознь. Контакты в игре сводятся к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника (дай, смотри, подвинься и т.д.) [6, с. 80].

Учитывая, что данное исследование проводилось на подростках, остановимся на рассмотрении особенностей развития подростков подробнее.

Ребенку требуется особый подход на каждом возрастном этапе жизни. С точки зрения В.С. Мухиной, в подростковом возрасте, развиваются такие психологические качества личности, как самоконтроль своих поступков, умение учитывать интересы, чувства, желание и характерные особенности других людей и ориентировать на них свое поведение. В.С. Мухина подчеркивает, что эти новообразования не возникают сами по себе, а являются результатом воспитания и обучения ребенка на предыдущих ступенях. Но вначале ребенок должен научиться сопереживать своему ближнему окружению [31, с. 286].

Поэтому подростки, лишенные попечения родителей, характеризуются трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, поверхностностью чувств, сложностями во взаимоотношениях, нарушения в сфере самосознания, от переживания вседозволенности до ущербности, в отношениях со взрослыми у них проявляются переживание своей ненужности, утрата своей ценности и ценности другого человека [31, с. 287].

Подростки, лишенные родительского попечения, по исследованию А. Л. Лихтарникова, имеют смутное представление о счастливом человеке и о счастье. Они ограничиваются такими низшими ступенями самореализации, как: сладости, еда, подарки, игрушки, одежда. Тем не менее, взаимодействие с игрушкой позволяет подросткам компенсировать недостаток эмоционального тепла и удовлетворить свои социальные потребности [12, с. 75].

Им свойственно состояние беспомощности, связанное с конкретными ситуациями: невозможностью изменить взаимоотношения с педагогами,

сверстниками; невозможностью принимать самостоятельные решения или делать выбор и другими трудностями. Переживание состояния беспомощности возникает и как реакция на горе, утрату близкого человека, разлуку с ним. В данной ситуации у подростка может произойти болезненное нарушение представлений о будущем: «Как я теперь буду жить?», «Что мне делать одному в этом мире?», «Кому я нужен на земле?» [12, с. 78].

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, которые занимались изучением становления личностных особенностей подростков, воспитывающихся вне семьи, исследовали формирование, развитие и содержание образа «Я», отношение детей к себе. Образ «Я», выступает в этом случае, как итог непрерывной деятельности трех его сторон. Они выяснили, что образ «Я» в учреждениях интернатного типа, в виде когнитивного, аффективного и поведенческого, развивается в медленном темпе и несколько иначе, по-другому, чем у детей, развивающихся в семьях. Особо отличает детей вне семьи высокий уровень тревожности [34, с. 301].

Обязательной потребностью человека является определение своего места в жизни, осознания личностной значимости своего «Я». Специфические особенности формирования личности ребенка, воспитывающегося в учреждениях интернатного типа, заключаются в важности значений его стремлений, желаний, надежд, профессиональных и других намерений, то есть его отношения к будущему. Дети, лишённые попечительства родителей часто не умеют ставить цели, что вызывает депрессивное состояние, либо в результате недостижимости цели, либо вследствие внутренней опустошенности» [53, с. 91].

По утверждению А. М. Прихожан, в связи с ограничением социальных контактов детей-сирот процесс развития их социального интеллекта затруднен. Воспитанник детского дома воспринимает отношения между детьми и взрослыми в воспитательном учреждении как эталонные нормы отношений, при этом в качестве такой нормы выступает особое положение детей-сирот в обществе, что в какой-то степени деформирует восприятие

этими детьми других социальных норм и создает трудности для адекватного социального развития [33, с. 30].

Таким образом, дети встречаются с трудностями прохождения социальной роли, ее принятия, возникающими очень часто тогда, когда ребенок не готов и не проинформирован об этой роли, или сообщение носит ложный характер, или у ребенка нет способностей и возможностей испробовать себя в данной роли, так как отсутствуют условия для социальных опытов.

Трудности могут быть связаны и с тем, что внутри социума наблюдается «размытость» образов ролевого поведения (например, стираются границы между представлениями об уверенности и агрессивном поведении, между мужским и женским образом жизни). В связи с этим у ребенка встает задача самоопределения, как по поводу содержания самой социальной роли, так по поводу способов ее воплощения.

Способностями взаимодействия с другими людьми являются способности отношения к себе как субъекту жизнедеятельности. Добавляется потребность стремления понимания собственных требований и чувств и принятия решений относительно самого себя. Подростки должны самостоятельно, без взрослой помощи, справиться с бесчисленными задачами социального выбора. От подростка требуется осознание своих способностей влияния на ход событий и на действия других людей, а также, в общем, это обостряет ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенций. Когда подросток не справляется с решением подобных возрастных задач, развитие идет с нарушениями.

Нарушения в развитии подростков проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости,

вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя и пр. [33, с. 32].

По данным М. А. Калиновской в гендерные различия в подростковом возрасте проявляются в социальном интеллекте. Результаты исследования показывают, что девочки подросткового возраста стремятся к привязанности и развитию взаимоотношений, а мальчики подросткового возраста проявляют способности контролировать и предвидеть действия окружающих. У девочек больше развит коммуникативно-личностный потенциал. Они чаще и лучше мальчиков интерпретируют свои чувства, точнее устанавливают чувства других и проявляют толерантность. Девочки подросткового возраста более, чем мальчики успешны в общении и демонстрируют большую коммуникативную совместимость. Мальчики подросткового возраста проявляют способности контроля собственных эмоциональных состояний и лучше владеют своими чувствами и эмоциями [17, с. 90].

По мнению З. И. Лаврентьевой востребованными у подростков становятся такие стороны, как умелость жить вместе и умелость жить вообще. Подросток учится понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права, проявляет активное стремление к самопознанию, самовыражению и самоутверждению [21, с. 15].

Однако Л. А. Беляева, Т. Г. Гріднева указывают, что у детей-сирот в общении преобладает местоимение «мы», это особое психологическое образование, весь мир они делят на «своих» и «чужих». В детских домах ребенок постоянно общается с одной и той же группой сверстников, причем сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу [3, с. 197].

В то же время, согласно данным исследования И.С. Карнаух, социометрический статус подростков воспитанников детского дома в классном коллективе является более неблагоприятным по сравнению с их «домашними» сверстниками. Вместе с тем показано, что социометрический статус для воспитанников детского дома является менее личностно значимым, чем для их сверстников, воспитывающихся в семье.

Это объясняет, почему внутри своей группы дети, живущие в интернате, также обособлены, они могут проявлять жестокость в обращении со сверстниками или детьми младшего возраста. Психологическое отчуждение от других является благоприятной почвой для последующих правонарушений [18, с. 34].

Одним из центральных моментов, по мнению И. В. Габелая, в развитии подростка становится формирующееся чувство «взрослости», которое определяет стремление подростков приобрести умения и качества, характеризующие взрослого человека, и составляет основу формирования ответственности – важнейшей характеристики личности, отличающей социально зрелую личность от социально незрелой. Именно ответственность является основой для развития социальной компетентности [7, с. 117].

Исследование М. Ю. Кондратьева показало необходимость внешней поддержки, в которой подросток особенно нуждается и, в первую очередь, со стороны взрослых, в мир которых он стремится быть принятым. У подростков, испытывавших выраженный дефицит позитивно окрашенных личных отношений с окружающими, обостряется потребность в самоуважении и признании своей личностной ценности значимым кругом своего общения. Стало очевидным, что для подростка - воспитанника детского дома или школы-интерната, социальная ситуация развития личности которого характеризуется существенным ограничением его связей с широким социальным окружением, воспитатель наряду со сверстниками—товарищами по внутри интернатной группе, практически неизбежно оказывается в статусе «значимого другого» [19, с. 150].

Дети, воспитывающиеся в интернатных условиях, имеют много генетических аномалий развития, негативную наследственность, они страдают врожденными психической и неврологической паталогиями. так как их родители часто злоупотребляли алкоголем, были наркоманами. Среди детей, лишившихся попечения родителей, есть дети как с нормальным развитием, так и с аномалиями развития. Ряд отечественных исследований

последних лет посвящены изучению особенностей развития социального интеллекта у детей с нарушениями в развитии.

По данным Т. И. Филиппиди психологи и медики, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают значительное ослабление у них «социальных возможностей личности», что выражается в сочетании низкой потребности в общении с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом [48, с. 99].

Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми – их социализация. Ребенок с ЗПР с трудом выделяет сверстника в качестве объекта для взаимодействия, длительное время усваивает правила поведения, не проявляет инициативы в организации взаимодействия с окружающими людьми [48, с. 100].

О.Н. Егоровой выявлено, что у умственно отсталых подростков с девиантным поведением нарушено предвидение последствий поведения людей и распознавание различных смыслов вербальных сообщений, они испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, имеют сниженную способность понимать речевую экспрессию, язык тела, взглядов и жестов, а также логику развития ситуации взаимодействия и значение поведения людей в контексте происходящего [13].

По данным С. В. Мешалевской при некоторых душевных заболеваниях, начавшихся в дошкольном возрасте, психические расстройства смягчаются или полностью исчезают в подростковом возрасте. У таких больных подростковый возраст обычно лишен признаков кризисного периода (оппозиции, негативизма, реакции группирования, яркого проявления влечений, повышенной рефлексии и т. д.), по завершении пубертата личность остается незрелой, крайне инфантильной, всю жизнь носящей черты детскости [27, с. 169].

Таким образом, подростковый возраст - это сложный период для детей, лишенных попечения родителей. Важно педагогам, как «значимым взрослым» помочь детям в развитии социально значимых качеств,

социального интеллекта. У детей трудности общения со сверстниками обусловлены низким уровнем коммуникативных навыков, неадекватностью эмоциональных реакций, ситуативностью поведения, неспособностью к конструктивному решению проблем, повышенной конфликтностью.

Лишенные попечения родители, дети, как правило, имеют потребность в общении, и потому при благоприятных условиях возможна сравнительно быстрая коррекция их развития. Таким образом, отклонения и задержки в развитии психики и личности ребёнка, воспитывающегося в доме ребёнка, детском доме и интернате, возникшие на ранних этапах онтогенеза, не являются неизменными.

1.3. Направления и методы развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей

По мнению С. В. Мешалевской развитие социального интеллекта – одна из важных задач профилактики отклоняющегося поведения, социальной дезадаптации подростков [27, с. 169].

М. А. Калиновская утверждает, что способность правильно понимать поведение людей нужна для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации современных подростков [17, с. 89].

К тому же исследованиями И.С. Карнаух выявлена положительная тенденция у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в проявлении личностных качеств при организации психолого-педагогической поддержки: несколько снижается уровень личностной тревожности, повышается самооценка и уровень ее адекватности, отмечается тенденция к улучшению социометрического статуса [18, с. 39].

Сказанное подтверждает необходимость целенаправленной работы по развитию социального интеллекта. Особую значимость она приобретает в работе с детьми подросткового возраста, лишенными попечения родителей.

Однако анализ литературы показывает, что методических и практических разработок по данному направлению недостаточно. Немногие из них посвящены дошкольному возрасту.

В большинстве практических разработок и программ работа по развитию социального интеллекта сводится к подготовке детей, лишенных попечения родителей, к самостоятельной жизни вне стен учреждения, и ограничена правовой подготовкой и выработкой жизненных навыков, связанных с самообслуживанием и профессиональным самоопределением.

Комплексных методических пособий, разработанных моделей и систем работы по развитию социального интеллекта подростков автором данного исследования не обнаружено. Обратимся к существующим методическим рекомендациям по формированию и развитию социального интеллекта.

Следующие задачи непременно решаются при формировании социального интеллекта:

1. подросток должен развить способности понимать самого себя, прогнозировать межличностные события, других людей, их взаимоотношения;
2. развить способности, включенные в структуру социального интеллекта [27, с. 169].

В работе по развитию структуры социального интеллекта должны соблюдаться следующие принципы:

- в условиях тренинга моделируется социальный опыт, воссоздаются межличностные группы, создаются условия приближенные к реальным: все это является принципом социально-адаптирующей направленности;
- принцип коррекционно-компенсирующей направленности [Там же].

С. В. Мешалевская выделяет ряд направлений в коррекционной социально-педагогической работе:

- коррекция социально-значимых качеств личности, так как формирование личности во многом зависит от социальных факторов;

- развитие социальной перцепции, социальной памяти и мышления, образующих социальный интеллект;
- изменение стиля воспитания в пространстве школ-интернатов [27, с. 171].

Е. В. Ватина указывает, что коррекции необходимо подчинять содержание работы и выбор направлений методов, приемов, форм и средств:

- недостатки в социально-перцептивной сфере и в эмоционально-волевой сфере,
- формирование образа «Я» в коммуникативной сфере;
- помощь в разрешении противоречий между внутренними устремлениями личности и ее моральной степенью,
- разрешение конфликта между внутренними побуждениями личности и условиями среды [4, с. 23].

При составлении программ формирования социального интеллекта Е. В. Ватина рекомендует учитывать особенности детей, что является как коррекционным моментом, так и формированием адекватных форм поведения и взаимодействия с социумом [4, с. 25].

Л.В. Капралова так же подчеркивает, что важным этапом работы воспитателя по развитию социального интеллекта является диагностика уровня развития социального интеллекта воспитанника. Информация воспитателем может быть получена в результате беседы, изучения документов, от социального педагога и психолога. Все данные суммируются в персональном журнале воспитанника, в котором далее фиксируются все значимые беседы, все успехи и нарушения воспитанника [40].

По мнению С. В. Мешалевской в дополнительной коррекции и развитии испытывают необходимость следующие умения и компоненты:

1) для оптимальной регуляции поведения в ситуации по отношению к другим людям его необходимо соотносить с умением эмоциональных проявлений;

2) уровень речи и качества накопленного социального опыта в свою очередь зависят от уровня восприятия, адекватной интерпретации и содержания экспрессии;

3) изучение свойств личности, особенностей выразительного поведения человека, качеств характера, индивидуальных характеристик;

4) возможности фиксирования и осознания эталонов представлений о себе, свойствах своей личности и особенностей характера, а также утверждение этого представления с помощью обратной связи [27, с. 172].

Н. Велескова считает необходимым развивать способности:

- уметь прогнозировать социально-психологические ситуации, которые могут возникнуть в предстоящем общении;
- уметь программировать общение в социально-психологическом аспекте, опираясь на особенность коммуникативной ситуации;
- уметь управлять процессом общения в социально-психологическом аспекте, опираясь на особенность коммуникативной ситуации [26, с. 119].

А. В. Батаршев определяет развитие умений:

- умение определять эмоциональное состояние сверстника и взрослого (веселый, рассерженный, грустный, упрямый) и сообщить о нем;
- умение приобретать нужную информацию в общении;
- умение выслушать оппонента и с уважением отнестись к его интересам и мнению;
- умение поддерживать простой разговор с взрослыми и сверстниками;
- умение спокойно и безэмоционально отстаивать своё мнение;
- умение сопоставлять свои стремления и желания с интересами других людей;
- умение принимать участие в коллективных делах (идти на уступки и решать дела с помощью сотрудничества);
- умение с уважением относиться к окружающим людям;
- умение оказывать и принимать помощь;

- умение решать ситуации мирным путем, спокойно реагировать на конфликтные ситуации [26, с. 118]. [

По мнению С. В. Мешалевской для подростка детского дома с травматичным опытом актуально развитие адекватного образа «Я», формирование способности к самоидентификации, что будет способствовать адекватному восприятию социальной действительности, преодоления барьеров общения и взаимодействия с социумом [27, с. 170].

В процессе занятий, необходима работа над преодолением влияния травматичного опыта на восприятие социальной ситуации. Предпринята попытка включить в занятия методы работы со стрессом посредством развития зрелых психологических защит. Важно сформировать у личности полноценные стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях на основе осознания структуры механизмов собственной психологической защиты и обучения этим стратегиям. Переживание старых проблем позволяет переоценить ранее вытесненное и запомнить его по-новому.

Положение Л.С. Выготского делает такой подход оправданным и исходит из того что дефект вторичный. Таким образом, характер аномальных детей можно сформировать, моделируя обусловленные психические состояния и ситуации общения, даже начиная с младшего дошкольного возраста [40].

В своей работе Н. В. Панова выделяет три группы методов, использующиеся в работе с подростками [32, с. 29].

Первая группа - это методы, включающие в себя информирование; комментирование; заражение; разъяснение; внушение; обобщение; убеждение. Это методы формирования общественного сознания.

Вторая группа - это методы, которые способствуют преобразованию знаний в принципы и нормы поведения, в такое качество личности, как убеждение. Это методы вовлечения в социально-культурную деятельность.

Эти методы реализуют включение в разные формы постоянного просвещения; привлечение к различным видам непрофессионального

творчества; привлечение к выполнению общественно-культурных функций; самоуправление; самоорганизацию; самообслуживание; самообразование; игровую деятельность.

Третья группа – это методы активизации социально-культурной деятельности, которые включают соревнование; положительный пример; мнение общества; поощрение; требование; критику; перспективу и самокритику.

Формы работы с подростками, воспитанниками детских домов по рекомендации И.С. Карнаух могут быть следующие:

- эпизодические: лекции, экскурсии, вечера, гулянья, концерты, праздники и т. д.
- стабильные: клубы, кружки, коллективы самодеятельного творчества, лектории, тренинговые группы и т. д. [18, с. 39].

А. Г. Грецов эффективным методом активного социально-психологического обучения называет психологический тренинг, который в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической практики. Полезными в плане развития социального интеллекта могут быть тренинги общения [8, с. 2].

Потребность в подростковом возрасте обостряется, но выявляется недостаточность жизненного опыта и выраженность стремления к его приобретению. Особенно актуально в подростковом возрасте такое обучение общению. С помощью тренинга подростки получают опыт в в максимально «сжатом» виде и психологически безопасных условиях, которые облегчают его осмысливание [8, с. 2].

Л. А. Беляева, Т. Г. Грднева считают, что основной задачей специалистов – психологов и педагогов, работающих с детьми-сиротами – является помощь в изменении форм общения со сверстниками и взрослыми. Следует уйти от строго регламентированного контроля, принятия взрослыми

на себя ответственности, ориентации на дисциплину и послушание, которые не способствуют получению детьми нормального социального опыта.

Атмосфера, наполненная позитивными человеческими контактами очень нужна детям. Развитие позитивного самоотношения, способы совладания с агрессией и гневом, обучение приемлемым социальным способам выражения эмоций, формирование навыка сотрудничества и взаимодействия, создание доверительной и дружеской атмосферы в группе детей формируется именно на специально разработанных занятиях, которые могут стать «инструментом» специалистов [3, с. 195].

По их мнению, самым главным «инструментом» является личность самого взрослого. Его профессионализм не должен заменяться «просто» добрым отношением. Самыми важными профессиональными умениями являются умение разговаривать с детьми, слушать и слышать их, умение в каждом случае с каждым отдельным ребенком находить (или разрабатывать) адекватные формы диагностической, развивающей или коррекционной работы [3, с. 196].

Если у ребенка присутствует глубокий эмоциональный контакт со значимым для него педагогом, тогда такая работа становится вполне осуществляемой. От педагогов для работы с такими детьми требуется преодоление враждебности, внутреннего недоверия со стороны воспитанника и своего собственного. Такая деятельность сопровождается большой наблюдательностью, педагогическим тактом и доброжелательностью.

«Главной задачей для педагогов детского дома в данный период является понимание подростков, возможность дать им раскрыться, направить их в нужное русло, а самое главное – уважение к ребенку как к личности» [3, с. 196].

Важную роль в развитии социального интеллекта и социализации воспитанников В. Н. Ефименко, Ю. В. Стафеева отводят адаптивно-развивающей среде учреждения, если она выполняет развивающую, компенсаторную, защитную, корректирующую, регулирующие функции. В

ходе реализации воздействия адаптивно-развивающей среды придается импульс к развитию коммуникативных навыков, лидерских и творческих способностей детей, оставшихся без попечения родителей, а также к реставрации таких личностных новообразований, как автономия, инициативность, компетентность, личностная идентичность, организуется социально-ориентированное обучение детей через тренинги социальной компетентности, творческого самовыражения, эффективного взаимодействия [15, с. 37].

Н. В. Калининой разработана модель образовательной среды, развивающая социальную компетентность школьников, которая основывается на двух стратегиях: развивающей и формирующей. Развивающая функция предполагает создание условий, стимулирующих развитие базовых составляющих социальной компетентности, реализуется через обобщение развивающего потенциала взаимодействия участников образовательной среды, Формирующая функция предполагает помощь школьникам в обретении социальной умелости, реализуется через осуществление специальных развивающих программ [16].

Данная модель может послужить аналогией для разработки модели деятельности по развитию социального интеллекта.

Обобщая вышесказанное, можно выделить в работе по развитию социального интеллекта детей, лишенных попечения родителей, следующие направления: профилактическое, диагностическое, практическое.

Профилактическое направление связано с созданием адаптивной среды учреждения, изменением стиля общения взрослых с детьми, максимальным приближением условий пребывания детей, лишенных попечения родителей, к семейным. Это достаточно трудновыполнимая задача, но, однако, которая возможна: при передаче ребенка в семью, даже временном; организации семейных детских домов. Одной из форм работы может стать проведение совместных мероприятий с детьми, проживающими в семьях.

Диагностическое направление является основополагающим в эффективности работы по развитию социального интеллекта детей, лишенных попечения родителей, учитывая многокомпонентность самого понятия социальный интеллект. Отбор диагностического инструментария, методов сбора информации должны помогать в выявлении индивидуальных особенностей и проблем в развитии социального интеллекта каждого из воспитанников. Это позволит выстроить индивидуальный маршрут коррекции и достичь эффективного результата работы.

Практическое направление требует взаимодействия всех участников образовательного процесса учреждения, выстраивания комплексного социально - психолого-педагогического сопровождения процесса развития социального интеллекта. Роль психолога в практической работе, в большей степени, связана с развитием коммуникативных умений, эмоциональной отзывчивости, навыков бесконфликтного общения.

Таким образом, работа по развитию социального интеллекта детей, лишившихся попечения родителей, представляется обязательной, и должна осуществляться в системе всеми участниками учреждения.

Выводы по первой главе

Исследованием сущности социального интеллекта занимались Дж. Гилфорд, О.В. Лунева, Ю.Н. Емельянов, Д.В. Ушаков, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницина, А.И. Савенков, Е.С. Михайлова и др. Обобщая их мнения, можно констатировать, что социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением человека как партнера по общению или группы людей. К процессам, его образующим, относятся социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речи человека, а также его невербальных проявлений. Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством.

Развитие детей, оставшихся без попечения родителей, имеет свои особенности, так как дети вынуждены решать, как задачи возрастного развития, так и задачи, вызванные особыми условиями и трудностями их жизни, что сказывается на их социальном интеллекте. Их отличает недоверие к миру, низкая потребность в общении, несформированность навыков продуктивного общения, повышенная возбудимость и тревожность, заниженная самооценка, поверхностность чувств, проявление жестокости.

Направления и модели деятельности по развитию социального интеллекта детей, лишившихся попечения родителей, представлены в литературе недостаточно. Эффективной представляется деятельность, включающая профилактическое, диагностическое и практическое направления. Создание адаптивной среды, изменение стиля общения взрослых с детьми, изучение особенностей развития социального интеллекта каждого ребенка, выстраивание индивидуального маршрута коррекции, реализация программ комплексного сопровождения будут способствовать успешной социализации детей, лишившихся попечения родителей.

Глава 2. Эмпирическое исследование развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей

3.1. Организация и методы исследования

В исследовании участвовали воспитанники двух девярых классов ГКОУ СО «Серовского детского дома-школы» в количестве 43 человека. Возраст участников 14 - 15 лет. В одном классе (группа А, контрольная) – 22 человека, 11 мальчиков и 11 девочек. В другом классе (группа Б, экспериментальная) – 21 человек, 11 мальчиков и 10 девочек.

Для определения уровня развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей, применены психодиагностические методики (см. Приложение 1):

1. Тест «Социальный интеллект», автор Дж. Гилфорд [9];
2. Диагностика «эмоционального интеллекта», автор Н.Холл [47, с. 59];
3. Диагностика коммуникативных умений, автор Л. Михельсон [29].

Тест «Социальный интеллект», автор Дж. Гилфорд, содержит четыре субтеста. Три из них составлены на невербальном стимульном материале и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание результатов

поведения, классов поведения, преобразований поведения и систем поведения. Использовался групповой вариант тестирования, соблюдались указанные порядок и правила проведения тестирования.

При обработке результатов используются ключ к обработке и нормативные таблицы для перевода в стандартные значения. Результаты подсчитываются по каждому субтесту и по всему тесту в целом сначала в «сырых баллах», а затем в стандартных значениях. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной из способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта.

Для определения результатов по отдельным субтестам используется пятибалльная шкала стандартных баллов: 1 балл - низкие способности ; 2 - балла способности ниже среднего (среднеслабые); 3 - балла средние способности (средневыборочная норма); 4 балла - способности к познанию выше среднего (среднесильные); 5 - баллов высокие способности.

Определение композитной оценки осуществляется следующим образом: 1 балл - низкий социальный интеллект; 2 - балла социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый); 3 балла – средний социальный интеллект (средневыборочная норма); 4 балла – социальный интеллект выше среднего (среднесильный); 5 баллов – высокий социальный интеллект.

Диагностика «эмоционального интеллекта», автор Н.Холл выявляет способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

Испытуемым предлагается оценить высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны их жизни, с использованием следующих оценок: полностью не согласен (3 балла); в основном не согласен (2 балла);

отчасти не согласен (1балл); отчасти согласен (+1 балл); в основном согласен (+2 балла); полностью согласен (+3 балла).

После обработки в соответствии с ключом интерпретация уровней парциального (отдельно по каждой шкале) эмоционального интеллекта производится в соответствии со знаком результатов: 14 и более — высокий; 8–13 — средний; 7 и менее — низкий. Интегративный (сумма по всем шкалам) уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям: 70 и более — высокий; 40–69 — средний; 39 и менее — низкий.

Диагностика коммуникативных умений, автор Л. Михельсон. предназначена для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Включает опросник с описанием 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Испытуемому надо выбрать один способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть, построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные).

Для обработки результатов автором предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. Компетентное, уверенное поведение - это умение выйти из любой ситуации, не потеряв ни грамма собственной внутренней свободы и в то же время не дав потерять её партнеру по общению. Неуверенное поведение (зависимая позиция), при котором человек теряет внутреннюю свободу; в случае с

агрессивной позицией – человек «подавляет» партнера по общению, при этом партнер теряет внутреннюю свободу.

В итоге определяется преобладающий тип реагирования по каждому из 10 основных коммуникативных умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания от сверстника.
2. Реагирование на справедливую критику.
3. Реагирование на несправедливую критику.
4. Реагирование на провоцирующее поведение со стороны собеседника.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет".
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку от сверстников.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность.
10. Реагирование на попытку вступить в контакт.

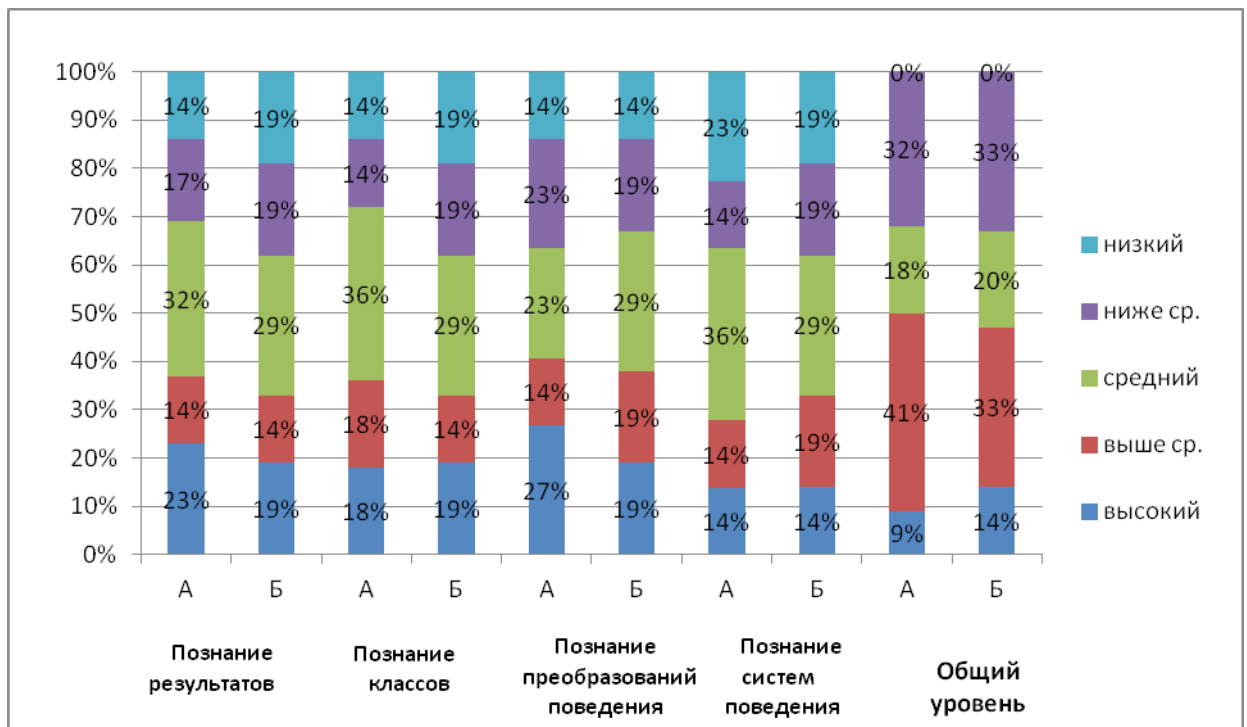
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования

В результате исследования социального интеллекта подростков, лишенных попечения родителей, по трем методикам получены показатели, которые проанализируем далее в сравнении групп А и Б, подробнее таблицы (см. Приложение 2).

Результаты исследования по тесту «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Распределение испытуемых по показателям социального интеллекта



Из показателей на диаграмме 1, следует, что фактор познания результатов поведения в группе А больше выражен на среднем уровне– 32% (7 человек), высокий уровень имеют 23% (5 человек), и лишь 14% (3 человека) показывают уровень выше среднего, что говорит о том, что все эти подростки могут прогнозировать поступки других людей, на их основе выстраивать свое взаимодействие с ними. Но 17% (4 человека) имеют уровень ниже среднего, а 14% (3 человека) - низкий уровень, они даже не

умеют выстраивать собственное поведение, не то, что разбираться в дальнейших поступках других людей.

В группе Б фактор познания результатов поведения также больше выражен на среднем уровне – 29% (6 человек), что на 3% меньше, чем в группе А. Высокий уровень имеют 19% (4 человека), что на 4% меньше, чем в группе А. Уровень выше среднего – 14% (3 человека), столько же, сколько и в группе А. Уровень ниже среднего и низкий имеют по 19% (по 4 человека), что на 2% и на 5% выше, чем в группе А.

Таким образом, выявлено, что в группе А подростки хоть и в незначительной степени, но лучше умеют ориентироваться в реакциях участников взаимодействия, на основе чего предвидеть, что будет в ситуации общения в дальнейшем.

По фактору познания классов поведения в группе А выделяются подростки со средним уровнем – 36% (8 человек), за ними следуют с высоким уровнем и уровнем выше среднего по 18% (по 4 человека). Они способны обобщить полученную во время коммуникации ситуативную и экспрессивную информацию, что помогает им адекватно выстраивать коммуникацию и собственное реагирование. 14% (3 человека) умеют это делать на уровне ниже среднего, а 14% (3 человека) только на низком уровне.

В группе Б так же выделяются подростки со средним уровнем – 29% (6 человек), что на 7% меньше, чем в группе А. Подростков с высоким уровнем меньше на 1%, с уровнем выше среднего на 4%. И наоборот – с уровнем ниже среднего больше на 5%, и с низким уровнем тоже больше на 5%. То есть подростки в группе Б немного меньше понимают, что происходит с их партнерами по общению, больше прислушиваются к тому, что им говорят, чем понимают его невербальные сигналы, влияющие на смысл слов собеседника.

По фактору познания преобразований поведения в группе А преобладают подростки с высоким уровнем, их 27% (6 человек). Они способны найти общий язык с разными собеседниками, понимают оттенки человеческих отношений. 23% (5 человек) обладают средним уровнем таких

способностей, 14% (3 человека) – уровень выше среднего. Но остальные подростки в данной группе имеют сниженные способности к гибкости в общении, 23% (5 человек) на уровне ниже среднего, а 14% (3 человека) даже на низком уровне.

В группе Б тех, кто имеет высокий уровень меньше на 8%. С уровнем выше среднего больше на 5%, со средним уровнем на 6%. Можно сделать вывод, что по фактору познания преобразований поведения подростки обеих групп имеют равные показатели, способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют большой репертуар ролевого поведения.

По фактору познание систем поведения в группе А больше подростков со средним уровнем – 36% (8 человек), по 14% (по 3 человека) имеют уровень выше среднего и высокий. Такие подростки анализируют то, что происходит в ситуации взаимодействия людей, достраивают недостающие части этих взаимодействий, объясняют причины поведения, понимают изменение ситуации при включении в коммуникацию других людей. С уровнем ниже среднего - 14% (3 человека), а с низким - 23% (5 человек).

В группе Б подростков с уровнем выше среднего больше на 5%, но со средним уровнем меньше на 7%, и на 5% больше тех, кто имеет уровень ниже среднего. Можно понять, что подростки в группе Б испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к семейным, деловым, дружеским и другим взаимоотношениям между людьми.

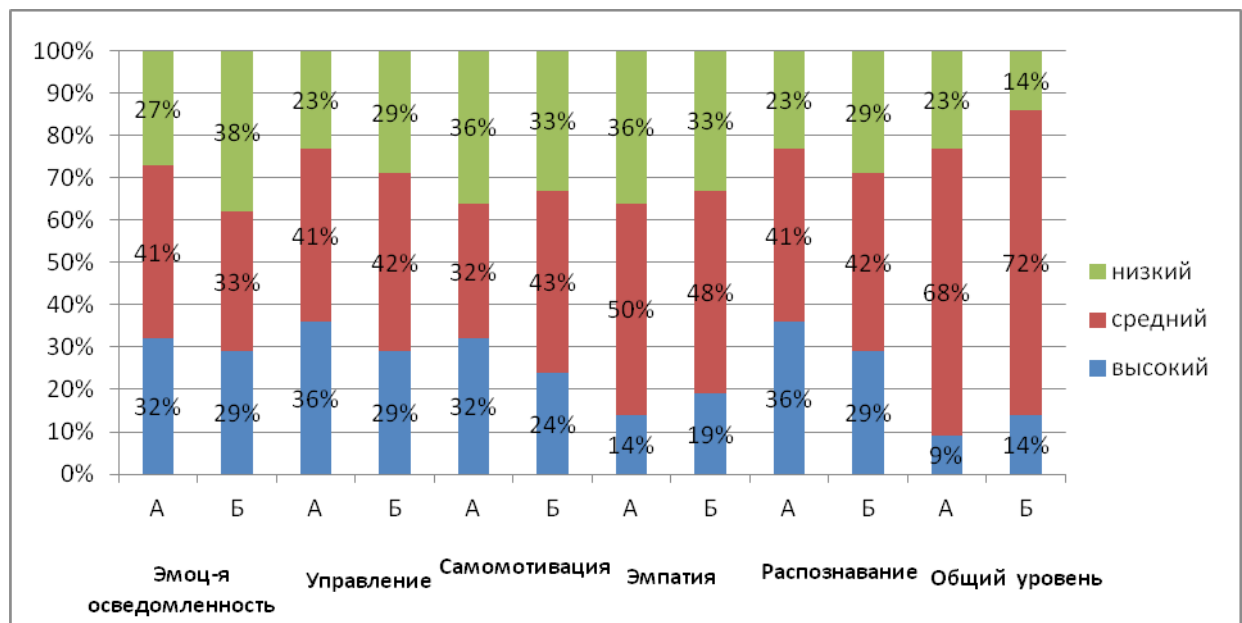
По показателям общего уровня выявлено, что в группе А больше подростков с социальным интеллектом на уровне выше среднего – 41% (9 человек). Таких в группе Б всего 33% (7 человек), что на 8% меньше, хотя подростков с высоким уровнем в группе Б на 5% больше, так как в группе А их 9% (2 человека), а в группе Б 14% (3 человека). Но в группе Б так же больше тех, кто показал уровень ниже среднего на 2%, а низкого на 1%.

Так что можно констатировать, что в группе А подростки контактнее, доброжелательнее, понимают, как вербальные, так и невербальные проявления собеседников, проявляют дальновидность в общении, обладают способами взаимодействия, что помогает им адаптироваться в различных ситуациях.

Результаты исследования по диагностике «эмоционального интеллекта» Н. Холла представлены на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Распределение испытуемых по показателям эмоционального интеллекта



Из диаграммы 2 следует, что в группе А больше подростков со средним уровнем развития эмоциональной осведомленности – 41% (9 человек), что на 8% больше, чем в группе Б, где их 33% (7 человек). Высокий уровень развития эмоциональной осведомленности имеют 32% (7 человек) группы А, что на 3% больше, чем в группе Б, где 29% (6 человек). Низкий уровень имеют 27% (6 человек). Таких в группе Б на 11% больше, и составляет 38% (8 человек), из чего следует, что в группе Б преобладают подростки с низким уровнем развития эмоциональной осведомленности.

Подростки в группе А осознают и понимают свои эмоции, осведомлены о своем внутреннем состоянии, могут называть эмоции и передать словами свое состояние, объяснить его другим, чего не скажешь о большинстве подростков в группе Б, которые имеют недостаточную

эмоциональную осведомленность, не понимают, что с ними происходит, не могут объяснить свои чувства и выразить их словами.

В группе А 41% (9 человек) у которых средний уровень управления своими эмоциями, в группе Б их столько же, 42% (9 человек). Но с высоким уровнем на 7% больше в группе А, 36% (8 человек), а в группе Б - 29% (6 человек). С низким уровнем управления своими эмоциями подростков на 6% больше в группе Б, их 29% (6 человек), а в группе А – 23% (5 человек). То есть подростки в группе А могут произвольно руководить своими эмоциями, сдерживать их неуместные проявления, проявляют эмоциональную гибкость, отходчивость, знают способы, могут разрядить ситуацию.

В группе А подростков с высоким и средним уровнем самомотивации поровну по 32% (по 7 человек). В группе Б с высоким уровнем на 8% меньше, 24% (5 человек), но зато со средним на 11% больше, 43% (9 человек). На 3% меньше в группе Б подростков с низким уровнем самомотивации, их 33% (7 человек), в группе А – 36% (8 человек). Подростки обеих групп достаточно стремятся овладеть умениями управлять своим поведением и эмоциями, совершенствоваться.

Эмпатия на высоком уровне на 5% выше у группы Б, 19% (4 человека), в то время как у группы А. 14% (3 человека). Средний уровень почти равен, в группе А 50% (11 человек) , в группе Б – 48% (10 человек). Низкий уровень на 3% ниже в группе Б, 33% (7 человек), а в группе А – 36% (8 человек). Подростки осознают эмоциональные состояния других людей, умеют сопереживать, проявляют чуткость к состоянию другого человека, его точке зрения, готовы внимательно выслушать, поддержать .

Распознавать эмоций других людей на высоком уровне в группе А могут 36% (8 человек) подростков, что на 7% больше, чем в группе Б, где их 29% (7 человек). Средний уровень проявляется равнозначно в обеих группах, в группе А – 41% (9 человек), в группе Б 42% (9 человек). Подростков с низким уровнем на 6% больше в группе Б, 29 (6 человек), а в группе А – 23% (5 человек). Подростки в группе А по мимике, жестам, оттенкам речи, позе

понимают эмоций других людей, умеют гибко воздействовать на эмоциональное состояние других людей, завоевать симпатию окружающих, вызвать желательную для них реакцию.

Показатели высокого уровня общего эмоционального интеллекта на 5% выше в группе Б, 14% (3 человека), а в группе А. – 9% (2 человека). Средний уровень выше на 4%, 72% (15 человек) и в группе А – 68% (14 человек). Низкого уровня на 9% больше в группе А, 23% (5 человек), а в группе Б – 14% (3 человека). Таким образом, можно утверждать, что общий уровень эмоционального интеллекта в группах одинаковый.

Результаты исследования по диагностике коммуникативных умений Л. Михельсона приведены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по показателям коммуникативных умений (%)

Комму- ные умения	Уровни коммуникативной компетентности											
	Компе- тентный		Зависимо- комп-ный		Компетент- но-агр-й		Зависимый		Агрессивный		Неопре- деленный	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
1	41	38	27	24	0	0	27	33	5	5	0	0
2	18	29	23	33	13	14	23	0	13	5	10	19
3	14	24	18	24	36	32	14	10	9	0	9	9
4	19	10	10	14	28	18	10	29	32	24	10	5
5	28	38	36	28	9	5	13	14	5	5	9	10
6	36	29	0	0	0	0	41	48	9	14	14	9
7	35	33	23	14	23	29	9	5	5	5	5	14
8	23	24	31	33	14	14	0	0	9	10	23	19
9	28	19	40	38	5	10	22	28	0	0	5	5
10	32	33	40	19	14	24	0	10	0	0	14	14

Проанализируем показатели по каждому из коммуникативных умений. Из показателей таблицы 1 по умению оказывать и принимать знаки внимания от сверстника в группе А и в группе Б больше тех подростков, которые имеют компетентный, уверенный тип реагирования – 41% (9 человек) и 38% (8 человек), т.е. в группе Б на 5% меньше. Далее следуют те, у кого зависимый, неуверенный тип реагирования – 27% (6 человек) и 33% (7 человек), в группе Б на 6% больше. Подростков с зависимо-компетентным типом реагирования в группе А на 3% больше, 27% (6 человек), а в группе Б – 24% (5 человек).

Агрессивный тип имеют по 5% (по 1 человеку) в обеих группах, с компетентно-агрессивным и неопределенным типом нет.

Следовательно, большинство подростков испытывают потребность устанавливать доброжелательные отношения; понимают необходимость овладения коммуникативной культурой; готовы понять позицию другого в общении. Но у остальных недостаточно стремления к межличностным контактам, они не расположены к проявлению сотрудничества в процессе общения. Они умеют оказывать и принимать знаки внимания, но при этом «подавляют» партнера по общению, и он теряет внутреннюю свободу.

По умению реагировать на справедливую критику в группе А больше тех, у кого зависимый и зависимо-компетентный тип реагирования по 23% (по 5 человек), при чем последних в группе Б на 10% больше, 33% (9 человек). Хотя компетентных в группе Б на 11% больше, их 29% (6 человек), а в группе А 18% (4 человека). На 8% меньше в группе Б с агрессивным типом реагирования, 5% (1 человек) и 13% (3 человека). С компетентно-агрессивным и неопределенным типом реагирования, как видно, почти одинаково в обеих группах.

Следовательно, в группе Б большинство подростков стараются адекватно оценивать и контролировать свои коммуникативные действия в ситуации оценивания, но не могут проявить достаточно искренности и доверия, что мешает коммуникации.

По умению реагировать на несправедливую критику в группе А больше подростков с компетентно-агрессивным типом реагирования – 36% (8 человек), их на 4% больше, чем в группе Б, там 32% (7 человек). Такие подростки бурно, доказывают свою непричастность даже после того как собеседник согласился что они не виноваты и долго помнят «несправедливость». В группе Б на 6% больше тех, кто имеет зависимо-компетентный тип реагирования и на 10% больше с компетентным типом реагирования, их 24% (5 человек), а в группе А - 14% (3 человека). .

Следовательно, ряд подростков, особенно в группе А, отличается импульсивностью, нежеланием обдумывать ход своих действий в ситуации несправедливой критики, не владеют способами эмоциональной саморегуляции. В группе Б более ориентированы на понимание собеседника и проявление уважения к его личности в форме неоценочных реакций на высказывания и эмоциональные состояния.

По умению реагировать на провоцирующее поведение со стороны собеседника в группе А больше тех, у кого агрессивный тип реагирования – 32% (7 человек), что на 8% больше, чем в группе Б. Далее следуют с компетентно-агрессивным типом – 28% (6 человек), что на 10% больше, чем в другой группе. Но в группе Б на 19% больше подростков с зависимым типом реагирования, т. е. они реагируют на задевающее поведение со стороны собеседника уступчиво и покорно, во всем с ним соглашаются. В группе А же, напротив, реагируют агрессивно с проявлением защиты в виде физического или вербального воздействия.

Следовательно, большинство подростков ориентированы на оказание прямого психологического воздействия на собеседника для достижения своих целей, осуществляемое в такой форме, которая может унизить чувство собственного достоинства, игнорируя потребности и интересы партнера.

По умению обратиться к сверстнику с просьбой в группе Б больше тех, кто имеет компетентный тип реагирования, 38% (8 человек), что на 10% больше, чем в группе А, их 28% (6 человек). В группе А больше тех, у кого зависимо-компетентный тип реагирования, 36% (8 человек), что на 8% больше, чем в группе Б, их 28% (6 человек).

Следовательно, большинство подростков признают значимость ценности личности партнера по общению, но не всегда проявляют к нему достаточное внимание. У них затруднена спонтанность самовыражения; наблюдается трудность в прогнозировании развития отношений между людьми, в установлении отношений сотрудничества.

По умению ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» в группе А больше тех, у кого зависимо-компетентный тип реагирования, 41% (9 человек), что на 7% меньше, чем в группе Б, их 48% (10 человек). 36% (8 человек) в группе А имеют компетентный тип реагирования, что на 8% больше, чем в группе Б, их 28% (6 человек). Подростки группы А в большей степени умеют ответить отказом на чужую просьбу, не испытывают при этом чувство вины, а в группе Б, отказывая, испытывают чувство вины, это не позволяет им отказаться полностью от просьбы и они дальше несут «бремя» ненужных обещаний.

Следовательно, большинство подростков могут оказать целенаправленное взаимодействие, ориентированное на оказание прямого психологического воздействия на человека для достижения своих целей и состоящее из реакций, открыто выражающих собственные оценки, взгляды, суждения, стремления и цели.

По умению самому оказать сочувствие, поддержку в обеих группах больше подростков с компетентным типом реагирования, в группе А – 36% (8 человек), в группе Б – 33% (7 человек). Подростки могут оказать сочувствие, поддержку другому человеку. Но на втором месте, также в обеих группах, те, у кого компетентно-агрессивный тип, в группе А – 23% (5 человек), в группе Б – 29% (6 человек), т.е. при оказании поддержки подростки становятся навязчивыми и не дают человеку обрести дальнейшую самостоятельность в решении подобных вопросов или ситуаций.

Следовательно, многие из подростков открыты, искренни, великодушны, эмоционально отзывчивы, Они обладают такими качествами, как доброта, эмпатия, сочувствие, понимание, уважение, и проявляют их в общении с окружающими.

По умению самому принимать сочувствие и поддержку от сверстников в обеих группах больше тех, у кого зависимо-компетентный тип реагирования, в группе А – 32% (7 человек), в группе Б – 33% (7 человек), т.е. эти подростки умеют принимать сочувствие и поддержку, но при этом

считают себя недостойными её, они ошибаются в интерпретации чувств, при самооценке коммуникативных действий не всегда объективны.

На втором месте, также в обеих группах, те, у кого компетентный тип, в группе А – 23% (5 человек), в группе Б – 24% (5 человек), т.е. они принимают сочувствие и поддержку, испытывая благодарность к людям, оказавшим им помощь. На третьем месте, те, у кого неопределенный тип, в группе А – 23% (5 человек), в группе Б – 19% (4 человека), т.е. они безразличны к общению, замкнуты, пассивны, не понимают смысла, ценностей уважительного общения, выражения поддержки.

По умению вступить в контакт с другим человеком в обеих группах больше тех, у кого зависимо-компетентный тип реагирования, в группе А – 40% (9 человек), в группе Б – 38% (8 человек), и зависимым типом, в группе А – 22% (5 человек), в группе Б – 28% (6 человек), т.е. эти подростки умеют вступать в контакт с другим человеком, но при этом заискивают перед ним, сразу ставят себя на вторые «роли». В группе А на 9% больше подростков с компетентным типом реагирования, их 28% (6 человек), а в группе Б – 19% (4 человека).

Следовательно, большинство подростков испытывают интерес к установлению контактов, проявляют инициативу в коммуникативном взаимодействии, но часто слабо представляют его стратегию, вследствие чего не всегда достигают цели. Их общение носит интуитивный характер, что затрудняет установление контактов; но они не считают нужным что-то менять в своем поведении в зависимости от ситуации общения.

По умению реагировать на попытку вступить в контакт в группе А больше тех, у кого зависимо-компетентный тип реагирования, их 40% (9 человек), что на 21% больше, чем в группе Б, где 19% (4 человека), т.е. подростки в группе А сразу слишком открываются в общении, не показывают «границ» общения. Равное количество тех, у кого компетентный тип реагирования, в группе А – 32% (7 человек), в группе Б – 33% (7 человек). Они спокойно и уверенно с интересом относятся к собеседнику.

Следовательно, большинство подростков ориентированы на принятие и понимание собеседника, но проявляют реакции принижения своих чувств, стремлений и целей, а также неоправданные уступки собеседнику. Они не умеют гибко реагировать на изменение в ситуации общения, свободно выражать свои мысли, доверять собеседнику.

Таким образом, среди подростков обеих групп мало тех, которые имеют компетентное, уверенное поведение, овладели коммуникативными умениями настолько, чтобы выйти из любой ситуации, не потеряв собственной внутренней свободы и не дав потерять её партнеру по общению.

Констатирующий этап исследования показал, что подростки недостаточно понимают свои и чужие эмоции, невербальные проявления собеседников, ошибаются в интерпретации чувств, не могут произвольно руководить своими эмоциями, быть дальновидными и гибкими в общении, не умеют реагировать на критику, провоцирующее поведение, ответить отказом на чужую просьбу, вступить в контакт с другим человеком, поэтому можно утверждать, что развитие социального интеллекта подростков требует целенаправленной работы.

Выводы по второй главе

Сравнение по тесту Дж. Гилфорда показало, что в группе Б по фактору познания результатов поведения подростков с высоким уровнем меньше на 4%, чем в группе А, по фактору познания классов поведения с уровнем выше среднего - на 4%. По фактору познания преобразований подростков с высоким уровнем меньше на 8% а по фактору познание систем поведения - на 5% больше с уровнем ниже среднего. По общему уровню социального интеллекта в группе Б выявлено на 8% меньше подростков с уровнем выше среднего, на 5% больше с высоким уровнем, из чего видно, что у подростков группы Б социальный интеллект менее развит.

Из сравнения по диагностике Н. Холла следует, что в группе Б подростков с низким уровнем развития эмоциональной осведомленности больше на 11%, на 6% - с низким уровнем распознавания эмоций, со средним уровнем самомотивации больше на 11%. В группе А на 8% больше подростков со средним уровнем развития эмоциональной осведомленности, на 7% - с высоким уровнем управления эмоциями, на 7% - с высоким уровнем умения распознавать эмоций, Эмпатия развита у подростков обеих групп, также одинаков общий уровень эмоционального интеллекта.

Сравнение по диагностике Л Михельсона показало, что в группе А подростков с компетентным типом на 5% больше по умению оказывать и принимать знаки внимания от сверстника, на 8% больше по умению ответить отказом на чужую просьбу, на 9% по умению вступить в контакт с другим человеком. В группе Б подростков с компетентным типом на 10 % больше по умению реагировать на несправедливую критику, на 11% больше по умению реагировать на справедливую критику, с зависимо-компетентным типом реагирования на 10% больше по умению оказывать и принимать знаки внимания от сверстника, на 19% больше по умению реагировать на провоцирующее поведение. Так как подростков с компетентным типом мало в обеих группах, можно констатировать, что коммуникативные умения у них недостаточно развиты.

Глава 3. Программа развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей

3.1. Описание программы развития социального интеллекта у детей, оставшихся без попечения родителей

На формирующем этапе исследования с подростками группы Б, которые по результатам констатирующего этапа имели немногим более низкие показатели, чем подростки в группе А., была осуществлена программа развития социального интеллекта, направленная на развитие эмоциональной осведомленности, саморегуляции эмоциональных состояний и коммуникативных умений подростков, лишенных попечения родителей.

Актуальность и целесообразность программы обусловлены потребностью детей данной возрастной и социальной категории в повышении собственной коммуникативной компетентности. Одним из важнейших навыков, полученных ребенком в процессе взросления, является

умение общаться с окружающими. Этот навык более всего будет способствовать его успеху в жизни и получению удовлетворения от жизни.

Для того чтобы приобрести это умение общаться и заставить эффективно его работать, ребенку нужно научиться объективно оценивать любую возникающую в его жизни ситуацию, давать ей определение и уметь вести себя адекватно в этой ситуации. Ему необходимо научиться соотносить свои нужды и ожидания с потребностями окружающих.

Подростковый возраст – это этап формирования личности человека, подготовка к взрослой жизни. В подростковом возрасте для ребенка становится особо актуальной проблема удовлетворения потребности в общении и принятии сверстниками.

Подросток стремится получать социальный опыт и выработывает наиболее успешные модели поведения, помогающие ему самоутвердиться, чувствовать себя уверенно, получать любовь, симпатию, признание; подростку важно знать, что он ценен для окружающих, что его мнение имеет значение; он готов сделать все, чтобы реальная или воображаемая группа людей, к которой он хотел бы принадлежать, признала его «своим».

Немаловажной потребностью подростков является также умение адекватно выражать свои эмоции и уверенно отстаивать свое мнение. Именно неумение этого делать ведет ко многим проблемам в жизни ребенка, ограничивающим его самореализацию и развитие, - к застенчивости, зависимости от дурного сообщества, переживанию беспомощности и никчемности, отказу от будущих профессиональных успехов.

Цель программы — развитие эмоциональной осведомленности и регуляции, коммуникативной компетентности, уверенного поведения, повышение уровня владения коммуникативными умениями.

Задачи тренинга:

1. Создание эмоционально теплой, комфортной обстановки;
2. Развитие доверительного отношения и осознание своей роли во взаимодействии с окружающими;

3. Расширение репертуара способов взаимопонимания и восприятия;
4. Обучение распознавания своих и чужих эмоций; реагированию на них;
5. Совершенствование навыков вербального и невербального общения;
6. Отработка навыков решения конфликтных ситуаций.

Целевая аудитория: подростки в возрасте 14- 15 лет.

Форма и организация проведения: тренинговые занятия. Тренинг рассчитан на 8 занятий, проведенных в весенние каникулы, в соответствии с требованиями к организации работы со школьниками в образовательном учреждении. Продолжительность каждого занятия – 1 час 30 минут с перерывом в 10 минут.

В ходе реализации программы использовались следующие приемы: разминки, подвижные игры; моделирование ситуаций; упражнения в парах, группах; мини-дискуссии и пр.

Материальное обеспечение: помещение для занятий; техническое оснащение (магнитофон, видеоманитофон и телевизор); доска, мел, канцелярские товары.

Этапы программы:

1. Диагностический этап: изучение научной и методической литературы по проблеме исследования; изучение особенностей социальной среды и социальной ситуации, в которой находятся участники программы; диагностика особенностей социального интеллекта подростков.

2. Практический этап: разработка программы с учётом полученных диагностических данных; реализация системы занятий по программе, по желанию - индивидуальные консультации для подростков.

3. Итоговый этап: повторная диагностика подростков; анализ занятий и их со специалистами образовательного учреждения; определение перспектив реализации данной программы.

Ожидаемые результаты: положительная динамика развития социального интеллекта: эмоциональной осведомленности, саморегуляции эмоциональных состояний и коммуникативных умений.

Содержание программы развития социального интеллекта представлено в таблице 2.

Таблица 2

Содержание тренинговых занятий с подростками

Занятия	Содержание занятий
Занятие 1	Знакомство и принятие правил. Ритуал начала занятия «Перекличка». Игра–разминка «Путаница». Упражнение «Четыре угла – четыре выбора» Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 2	Ритуал начала занятия «Перекличка». Игра – разминка «Молекулы». Упражнение «Поиск общего». Упражнение «Вертушка первого впечатления». Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 3	Ритуал начала занятия «Перекличка». Игра–разминка «Лови кастрюлю» Упражнения «Скала» и «Доверительное падение». Упражнение «Слепой и поводырь». Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 4	Ритуал начала занятия «Перекличка». Игра-разминка «Четыре стихии». Упражнение «Мое настроение сегодня». Игра «Эмоции». Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 5	Ритуал начала занятия «Перекличка». Упражнение «Официант, в моем супе муха». Ролевая игра «Былой конфликт». Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 6	Ритуал начала занятия «Перекличка». Игра-разминка «Зоопарк». Упражнение «Комфортное расстояние».

	Упражнение «Пристройка и контрпристройка» Упражнение «Через стекло». Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 7	Ритуал начала занятия «Я рад тебя видеть» Игры «Леди и джентльмены», «Воздушный шар» Упражнение «Ругать – это значит...», «Хвалить» – это значит...» Разминка «Путаница» Упражнение «Мимика и жесты» Ритуал окончания занятия «Я хочу сказать спасибо...».
Занятие 8	Ритуал начала занятия «Переключка». Игра – разминка «Колпак на колпаке». Упражнение «Вавилонская башня». Упражнение «Черное и белое кресло». Упражнение «Связующая нить». Подведение итогов занятий по программе

Подробное описание содержания ряда занятий (см. Приложение 3).

Можно констатировать, что предлагаемая программа развития социального интеллекта подростков, лишенных попечения родителей, является вкладом в методические разработки педагога-психолога образовательного учреждения.

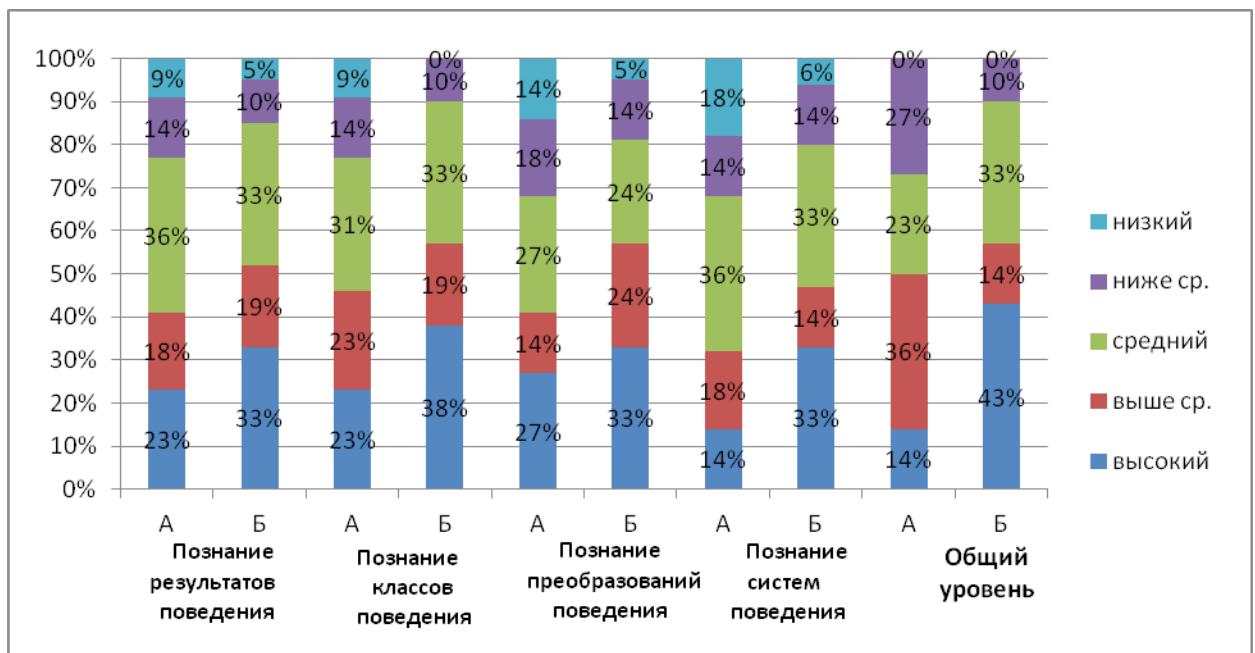
3.2. Анализ результатов контрольного этапа исследования

На контрольном этапе исследования социального интеллекта подростки, лишенные попечения родителей, вновь проверены по трем методикам, данные которых проанализируем далее в сравнении групп А (контрольной) и Б (экспериментальной), подробнее таблицы (см. Приложение 4).

Результаты исследования по тесту «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда представлены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Распределение испытуемых по показателям социального интеллекта



Из показателей на диаграмме 3, следует, что по фактору познания результатов поведения в группе А больше тех подростков, у кого средний уровень – 36% (8 человек), далее следуют те, у кого высокий уровень – 23% (5 человек). Такое же распределение и в группе Б, но подростков высокого и среднего уровня поровну, по 33% (по 7 человек). Подростков с высоким уровнем в группе Б после участия их в программе развития социального интеллекта стало на 10% больше, хотя до программы их было на 4% меньше. По остальным уровням динамика не выражена.

Можно утверждать, что подростки в группе Б стали лучше понимать чувства, мысли, намерения, поведенческие реакции участников коммуникации, определять, что будут делать их собеседники через некоторое время и соответственно этому выбирать способы своего поведения, выстраивать стратегию собственного поведения.

По фактору познания классов поведения в группе А преобладают подростки со средним уровнем – 32% (7 человек). Далее поровну тех, у кого высокий и выше среднего уровни – по 23% (по 5 человек). В группе Б на первом месте те, у кого высокий уровень – 38% (8 человек), что на 15% больше, чем в группе А, и на 14% больше, чем до программы. Далее следуют подростки со средним уровнем – 33% (7 человек). Сравнения оставшихся уровней двух групп выраженной динамики не выявило.

Следовательно, подростки в группе Б научились принимать во внимание невербальные проявления собеседников, что делает общение для них более понятным и открытым, стали видеть, как их собственные эмоциональные проявления воспринимаются другими людьми и принимать решения об изменении в коммуникации.

По фактору познания преобразований поведения в группе А поровну подростков с высоким и средним уровнями, их по 27% (по 6 человек). В группе Б больше тех, у кого высокий уровень – 33% (7 человек), что на 6% больше, чем в группе А, и на 14%, чем до программы развития социального интеллекта. Подростков с выше среднего уровнем в группе Б больше на 10%, чем в группе А, хотя до программы было на 5% больше. По остальным уровням значительной динамики не выявлено.

Можно констатировать, что после программы у подростков в группе Б развилось умение воспринимать речевую экспрессию в связи с конкретной ситуацией общения, особенностями собеседника, что способствует более адекватному собственному ролевому поведению, гибкости в общении с разными собеседниками.

По фактору познание систем поведения в группе А больше всего подростков со средним уровнем – 36% (8 человек). В группе Б поровну тех, кто имеет высокий уровень и средний уровень, по 33% (по 7 человек). Причем подростков с высоким уровнем больше на 19%, хотя до программы их было поровну. На 12% стало меньше подростков с низким уровнем. По остальным уровням изменения незначимые.

Следовательно, подростки в группе Б после программы лучше стали анализировать ситуации коммуникации, даже, если в них участвуют несколько человек, путем логических умозаключений, с учетом эмоционального состояний участников коммуникации, норм и правил, регулирующих поведение в обществе, выстраивать целостную картину происходящего, отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения.

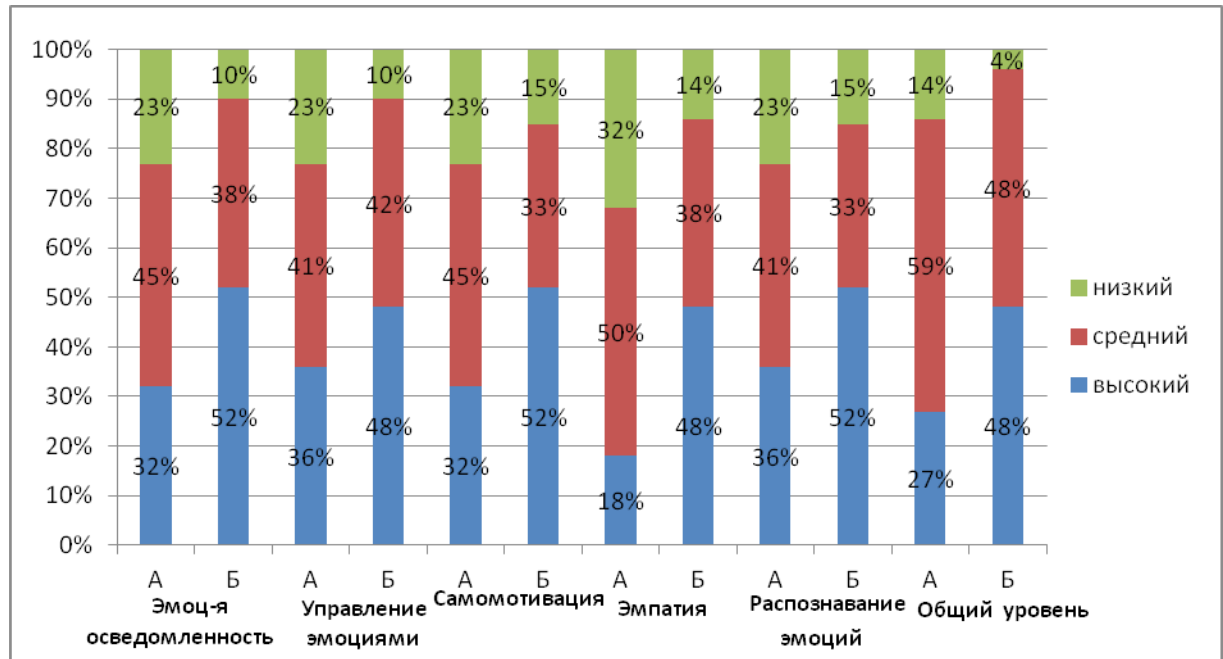
По показателям общего уровня социального интеллекта в группе А больше подростков с уровнем выше среднего – 36% (8 человек), затем с уровнем ниже среднего – 27% (6 человек), и далее со средним уровнем – 23% (5 человек). В группе Б самая более всех с высоким уровнем – 43% (9 человек), что на 29% больше, чем в группе А, и на 24% больше чем до программы. Далее идут подростки со средним уровнем – 33% (7 человек), их на 10% больше, чем в группе А, хотя до программы было на 7% меньше. Подростков с уровнем ниже среднего стало на 17% меньше.

Можно сделать вывод, что после программы развития социального интеллекта подростки в группе Б в большей степени способны извлечь максимум информации о поведении других людей в общении, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации и познанию себя.

Результаты исследования по диагностике «эмоционального интеллекта» Н. Холла представлены на диаграмме 4.

Диаграмма 4

Распределение испытуемых по показателям эмоционального интеллекта



Из диаграммы 4 следует, что в группе А больше подростков со средним уровнем развития эмоциональной осведомленности 45% (10 человек), затем те, у кого высокий уровень – 32% (7 человек). В группе Б после программы больше тех, у кого высокий уровень – 52% (11 человек), что на 20% больше, чем в группе А, хотя до программы их было на 3% меньше. На 13% стало меньше подростков с низким уровнем. Отсюда можно сделать вывод, что подростки в группе Б расширили знания о своих эмоциях и чувствах, понимают свое эмоциональное состояние, выражают его словами, разбираются в эмоциональных проявлениях участников коммуникации, что способствует взаимопониманию в ситуации общения с другими людьми.

Показатели управления своими эмоциями в группе А преобладают на среднем уровне – 41% (9 человек), затем те, у кого высокий уровень – 36% (8 человек), в группе Б больше тех, у кого высокий уровень управления своими эмоциями – 48% (10 человек), что на 12% больше, чем в группе А, хотя до программы было на 7% меньше. Снижение низкого уровня на 13%.

Следовательно, подростки в группе Б научились сдерживать негативные проявления или выражать их, не затрагивая интересы и чувства участников коммуникации, контролируют себя, проявляют уважение к собеседникам.

Самомотивация в группе А преобладает среднего уровня – 45% (10 человек), затем высокий уровень – 32% (7 человек). В группе Б преобладает после программы высокий уровень - 52% (11 человек), что на 20% больше, чем в группе А, хотя до программы было на 8% меньше. С низким уровнем стало меньше на 8%. Отсюда следует, что возросла потребность и стремление подростков в группе Б научиться эффективному общению, контролю своего поведения, осознать свои эмоции и мотивы, а также мотивы, чувства и особенности поведения других людей, овладеть различными способами взаимодействия.

Проявляют эмпатию в группе А больше на среднем уровне – 50% (11 человек), затем на низком – 32% (7 человек). В группе Б больше подростков с высоким уровнем – 48% (10 человек), их на 30% больше, чем в группе А, и на 25% больше, чем до программы. Подростков с низким уровнем стало в группе Б на 18% меньше. Можно утверждать, что подростки в группе Б, общаясь с людьми, пытаются посмотреть на мир их глазами, понять, что чувствует другой человек, не высказывают критических суждений, не дают оценок, не навязывают свое мнение, не дают советов, внимательно слушают, что позволяет собеседнику быть самим собой, открыто общаться.

Распознавать эмоций других людей в группе А больше подростков могут на среднем уровне – 41% (9 человек), затем на высоком уровне – 36% (8 человек). В группе Б больше с высоким уровнем – 52% (11 человек), что на 16% больше, чем в группе А, хотя до программы было на 7% меньше. Подростков с низким уровнем стало в группе Б на 8% меньше. Следовательно, подростки в группе Б стали лучше соотносить внутреннее состояние человек и его внешние проявления в выражении лица, жестах, положении тела и пр., понимать, что в определенных ситуациях можно

испытывать различные, иногда даже противоположные, эмоции, соединять ситуацию с эмоциональными проявлениями.

В группе А показатели общего эмоционального интеллекта преобладают на среднем уровне – 59% (13 человек), затем на высоком – 27% (6 человек). В группе Б поровну подростков с высоким и средним уровнем – по 48% (по 10 человек). С высоким на 21% больше, чем в группе А, с низким на 10 меньше. Отсюда, можно заключить, что подростки в группе Б после проведения программы повысили способность сознательно управлять своими чувствами, использовать свои эмоции на благо себе и окружающим, находить с ними общие точки соприкосновения эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми

Результаты исследования по диагностике коммуникативных умений Л. Михельсона приведены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение испытуемых по показателям коммуникативных умений (%)

Комму- ные умения	Уровни коммуникативной компетентности											
	Компе- тентный		Зависимо- комп-ный		Компетент- но-агр-й		Зависимый		Агрессивный		Неопре- деленный	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
1	50	85	32	10	0	0	18	5	0	0	0	0
2	27	48	27	42	13	5	23	0	5	0	5	5
3	18	48	18	32	32	10	9	10	14	0	9	0
4	14	43	14	33	27	14	9	0	31	5	5	5
5	27	38	36	48	5	5	18	10	5	0	9	0
6	36	52	14	29	0	0	27	14	14	0	9	5
7	41	48	27	37	23	5	9	5	0	0	0	5
8	23	48	32	37	31	10	0	0	0	0	14	5
9	27	43	45	47	5	5	23	0	0	0	5	5
10	31	48	41	42	14	5	0	0	0	0	14	5

Из показателей коммуникативных умений таблицы 2 видно, что по умению оказывать и принимать знаки внимания от сверстника в группе А больше подростков с компетентным типом реагирования – 50% (11 человек), затем с зависимо-компетентным – 32% (7 человек). В группе Б после программы с компетентным типом реагирования преобладающее количество – 85% (18 человек), что на 35% больше чем в группе А, хотя до программы

было на 3% меньше. Следовательно, в группе Б стало больше подростков, которые умеют оказывать и принимать знаки внимания с позиции уважения и понимания партнера, при этом соблюдают свои и чужие интересы, проявляют интерес к процессу межличностного взаимодействия.

По умению реагировать на справедливую критику в группе А поровну тех, кто имеет компетентный и зависимо-компетентный тип реагирования – по 27% (по 6 человек), затем следуют с зависимым типом реагирования – 23% (5 человек) В группе Б с компетентным типом – 48% (10 человек), что на 21% больше, чем в группе А. С зависимо-компетентным типом реагирования – 43% (9 человек), что на 16% больше. Таким образом, в группе Б увеличилось число подростков, которые реагируют на справедливую критику спокойно, рассудительно, принимают ее и учатся «на своих ошибках».

По умению реагировать на несправедливую критику в группе А больше подростков с компетентно-агрессивным типом реагирования – 32% (7 человек), и поровну с компетентным и зависимо-компетентным – по 18% (по 4 человека). В группе Б больше подростков с компетентным типом – 48% (10 человек), их на 30% больше, чем в группе А, а было на 10% больше. С зависимо-компетентным – 32% (7 человек), что на 4% больше. Т.е. большинство подростков в группе Б после участия в программе реагируют на несправедливую критику спокойно, определяют для себя ее значение, и если понимают что это не про них, уверенно и аргументировано отрицают обоснованность критики.

По умению реагировать на провоцирующее поведение со стороны собеседника в группе А больше тех, у кого агрессивный тип реагирования – 32% (7 человек), и далее с компетентно-агрессивным типом – 27% (6 человек). В группе Б преобладают подростки с компетентным – 43% (9 человек), их на 29% больше, а было на 9% меньше. С зависимо-компетентным – 33% (7 человек), их на 19% больше. Следовательно, в группе Б подростки стали реагировать на задевающее, провоцирующее поведение со

стороны собеседника более уверенно и спокойно, адекватно нападению проявляют реакции защиты.

По умению обратиться к сверстнику с просьбой в группе А больше тех, кто имеет зависимо-компетентный тип реагирования – 36% (8 человек), и компетентный – 27% (6 человек). В группе Б также больше подростков с зависимо-компетентным типом реагирования – 48% (10 человек), но их стало на 12% больше, чем в группе А, было на 8% меньше. С компетентным – 38% (8 человек), что на 11% больше, чем в другой группе. Таким образом, подростки в группе Б развили умение обратиться с просьбой, не обижаются, если им откажут, не теряют уверенности при отказе, способны адекватно оценить условия возврата помощи.

По умению ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» в группе А больше тех, у кого компетентный тип реагирования - 36% (8 человек), далее зависимый – 27% (6 человек). В группе Б больше подростков с компетентным типом – 52% (11 человек), их на 16% больше, чем в группе А, хотя было на 7% меньше. Т.е. подростки в группе Б развили умение говорить «нет» в ответ на просьбы и предложения, не мучаясь ненужными угрызениями совести. В то же не время они проявляют сочувствие, не остаются безучастными и могут решить все компромиссом или дать вовремя совет, как исправить ситуацию без их помощи.

По умению самому оказать сочувствие, поддержку в обеих группах по-прежнему больше подростков с компетентным типом реагирования, в группе А -41% (9 человек), в группе Б – 48% (10 человек), т. е. на 7% больше. Но с зависимо-компетентным в группе Б стало 37% (8 человек), что на 11% больше, чем в группе А. И с компетентно-агрессивным типом в группе Б только 5% (1 человек), что на 18% меньше, чем в группе А. Следовательно, подростки в группе Б стали в большей степени сами оказать сочувствие, поддержку, но до тех пор пока не почувствуют, что человек способен сам решать свои проблемы. Тогда они спокойно передают ему возможность

самостоятельного существования, не испытывая волнений за его будущую жизнь и желая его контролировать.

По умению самому принимать сочувствие и поддержку от сверстников в группе А поровну подростков с зависимо-компетентным и компетентно-агрессивным типом – по 32% (по 7 человек). Далее идут те, у кого компетентный тип реагирования – 23% (5 человек). В группе Б на первом месте с компетентным – 48% (10 человек), их на 25% больше, чем в группе А, хотя было на 9% меньше. Далее следуют с зависимо-компетентным – 38% (8 человек). Таким образом, подростки в группе Б после программы умеют сами принимать сочувствие и поддержку, до тех пор, пока в ней нуждаются и в необходимых для этого пропорциях, не нарушающих их самостоятельность. В дальнейшем испытывают благодарность к людям, оказавшим им помощь и в свою очередь готовы их отблагодарить.

По умению вступить в контакт с другим человеком в группе А на первом месте подростки с зависимо-компетентным типом – 45% (10 человек), затем с компетентным – 27% (6 человек). В группе Б с зависимо-компетентным типом почти столько же, как в группе А – 48% (10 человек), но с компетентным – 43% (9 человек), что на 16% больше, чем в группе А. Следовательно, подростки в группе Б развили умение вступать в контакт с другим человеком, выстраивать позиции «на равных». Они делают это уверенно и спокойно, не смущаются, искренне заинтересованы в общении и другой личности.

По умению реагировать на попытку вступить в контакт в группе А на первом месте подростки с зависимо-компетентным типом – 41% (9 человек), затем с компетентным – 32% (7 человек). В группе Б с зависимо-компетентным типом почти столько же, как в группе А – 42% (9 человек), но с компетентным – 48% (10 человек), что на 16% больше, чем в группе А.

Следовательно, в группе Б увеличилось число тех подростков, которые реагируют на попытку вступить с собой в контакт спокойно и уверенно, с интересом относятся к собеседнику, проявляют достаточный уровень

открытости для собеседника, позволяющий не потерять к себе интерес и доверие и не нарушить свои «границы».

Таким образом, контрольный этап исследования показал, что подростки, которые участвовали в программе развития социального интеллекта имеют по сравнению с группой тех, кто не участвовал в программе зачительную динамику развития показателей социального интеллекта, эмоционального интеллекта и коммуникативных умений. Они расширили свои способности в понимании своих и чужих эмоций, невербальных проявлений собеседников, развили умения интерпретировать их чувства, произвольно руководить своими эмоциями, быть дальновидными и гибкими в общении, адекватно реагировать на критику, провоцирующее поведение, отвечать отказом на чужую просьбу, устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, стали доброжелательнее и искреннее, что создает условия для дальнейшей успешной социализации.

Выводы по третьей главе

Сравнение групп по показателям теста Дж. Гилфорда свидетельствует об увеличении в группе Б числа подростков, имеющих высокий уровень: по фактору познания результатов поведения - на 10%; по фактору познания классов поведения - на 15%; по фактору познания преобразований поведения - на 6%; по фактору познание систем поведения - на 19%, по общему уровню социального интеллекта - на 29%.

Из сравнения показателей диагностики Н. Холла видно, что высокий уровень эмоциональной осведомленности в группе Б имеют на 20% больше подростков, чем в группе А; управления своими эмоциями - на 12% больше; самомотивации - на 20% больше; эмпатии - на 25% больше; распознавания эмоций других людей на 16% больше; общего эмоционального интеллекта - на 21% больше.

Сравнение показателей диагностики Л Михельсона показало, что в группе Б по сравнению с группой А возросло число о подростков, имеющих компетентное, уверенное поведение: по умению оказывать и принимать знаки внимания от сверстника - на 35%; по умению реагировать на справедливую критику - на 21%; по умению реагировать на несправедливую критику на 30%; по умению реагировать на провоцирующее поведение со стороны собеседника - на 29%; по умению обратиться к сверстнику с просьбой - на 12%; по умению ответить отказом на чужую просьбу - на 16%; по умению самому оказать сочувствие, поддержку - на 7% ; по умению самому принимать сочувствие и поддержку от сверстников - на 25% ; по умению вступить в контакт с другим человеком - на 16% больше; по умению реагировать на попытку вступить в контакт - на 16%.

Проверим достоверность полученных результатов при помощи математической статистики. Критерий U-Манна-Уитни предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака,

количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда $n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1=2, n_2 \geq 5$.

1. Проранжируем число баллов полученных контрольной и экспериментальной группами.

Кол-во случаев в первой выборке: $n_1 = 22$

Кол-во случаев во второй выборке: $n_2 = 21$

Всего случаев: $N = 22+21 = 43$

Сумма рангов первой выборки: $R_1 = 632$

Сумма рангов второй выборки: $R_2 = 271$

Для проверки вычисляем:

$$R_1+R_2 = (N/2)*(1+N) = 632 + 271 = 43/2 * (1+43);$$

$$903 = 903. \text{ Расчеты верны}$$

2. Находим эмпирическое значение U-критерия.

Для этого вычисляем два значения:

$$U_1 = n_1 * n_2 + (n_1*(n_1 + 1) / 2) - R_1; U_2 = n_1 * n_2 + (n_2*(n_2 + 1) / 2) - R_2$$

Эмпирическим считается наименьшее из U_1 и U_2 .

$$U_1 = 22 * 21 + 22*(22+1)/2 - 637.5 = 112.5;$$

$$U_2 = 25 * 21 + 21*(21+1)/2 - 272.5 = 305.5$$

Эмпирическое значение $U=112.5$

3. Ищем критическое значение по таблице.

Число на пересечении размера наибольшей выборки (size of the largest sample) и наименьшей выборки (size of the smallest sample) является критическим значением коэффициента Манна-Уитни. В нашем случае размер наибольшей выборки 22, наименьшей – 21.

Находим критическое значение при $p \leq 0,05$ $U_{крит} = 135$.

Полученное эмпирическое значение меньше критического ($112.5 < 135$), различие определяется как существенное.

Аналогично проведем статистическую обработку данных эмоционального интеллекта подростков контрольной и экспериментальной групп по критерию Манна – Уитни.

Кол-во случаев в первой выборке: $n_1 = 25$

Кол-во случаев во второй выборке: $n_2 = 21$

Всего случаев: $N = 22 + 21 = 43$

Сумма рангов первой выборки: $R_1 = 624.5$

Сумма рангов второй выборки: $R_2 = 278.5$

Для проверки вычисляем:

$$R_1 + R_2 = (N/2) * (1 + N) = 624.5 + 278.5 = 43/2 * (1 + 43);$$

$$903 = 903. \text{ Расчеты верны}$$

2. Находим эмпирическое значение U-критерия.

Для этого вычисляем два значения:

$$U_1 = n_1 * n_2 + (n_1 * (n_1 + 1) / 2) - R_1; U_2 = n_1 * n_2 + (n_2 * (n_2 + 1) / 2) - R_2$$

Эмпирическим считается наименьшее из U_1 и U_2 .

$$U_1 = 22 * 21 + 22 * (22 + 1) / 2 - 624.5 = 107.5$$

$$U_2 = 22 * 21 + 21 * (21 + 1) / 2 - 278.5 = 324.5$$

Эмпирическое значение $U = 107.5$

3. Ищем критическое значение по таблице.

Число на пересечении размера наибольшей выборки (size of the largest sample) и наименьшей выборки (size of the smallest sample) является критическим значением коэффициента Манна-Уитни. В нашем случае размер наибольшей выборки 22, наименьшей – 21.

Находим критическое значение при $p \leq 0,05$ $U_{\text{крит}} = 120$.

Полученное эмпирическое значение меньше критического ($107.5 < 120$), различие определяется как существенное.

Вывод: математический расчет подтвердил значимость разницы полученных результатов контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента, что указывает на эффективность проделанной работы и доказывает гипотезу исследования.

Заключение

Изучение теоретических основ социального интеллекта показало, что социальный интеллект является многокомпонентным понятием, сущность и составляющие которого в современной науке до конца не определены. Это специфическая способность, обеспечивающая успешное взаимодействие человека с другими людьми, умение прогнозировать поведение других, понимание поступков и действий людей, понимание речи и невербальных реакций. Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности, выступает компонентом творчества, профессионально важным качеством, обеспечивающим успешную адаптацию в современном обществе.

У подростков, оставшихся без попечения родителей, наряду с трудностями переходного возраста возникают сложности в общении с окружающими, которые вызваны особенностями развития их социального интеллекта. Для них характерны: недостаточный уровень коммуникативных умений и навыков, эмоциональная нестабильность, непонимание своих и чужих эмоциональных состояний, повышенная тревожность, заниженная самооценка, недоверие к миру, отсюда неуместность эмоционального реагирования, неспособностью к конструктивному решению проблем, повышенная конфликтность и агрессивность.

Для развития социального интеллекта подростков, лишенных попечения родителей, требуется создание комфортной адаптивной образовательной среды, основа которой - взаимодействие всех участников образовательного процесса, являющихся, в первую очередь, примером конструктивного сотрудничества и общения. Велика роль психолога в создании и осуществлении комплексных программ развития социального интеллекта подростков. Им осуществляется диагностическое сопровождение, проводятся профилактические мероприятия, разрабатываются и реализуются

программы тренингов по целенаправленному развитию компонентов социального интеллекта.

Для осуществления экспериментального исследования были проведены методики: тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда; диагностика «эмоционального интеллекта» Н.Холла; диагностика коммуникативных умений Л. Михельсона. Их цель – определить уровень социального интеллекта подростков, лишенных попечения родителей.

На констатирующем этапе были получены следующие результаты.

По показателям теста Дж. Гилфорда выявлено, что в группе А на 4% больше подростков с высоким уровнем и на 3% со средним, которые умеют ориентироваться в реакциях участников взаимодействия, на основе чего предвидеть, что произойдет в ситуации общения в дальнейшем. То есть подростки в группе Б меньше понимают, что происходит с их партнерами по общению, больше прислушиваются к тому, что им говорят, чем понимают невербальные сигналы, влияющие на смысл слов собеседника. Они испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к семейным, деловым, дружеским и другим взаимоотношениям.

Подростки обеих групп имеют большой репертуар ролевого поведения, благодаря чему способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях. По показателям общего уровня в группе А на 3% больше подростков с развитым социальным интеллектом, которые понимают вербальные и невербальные проявления собеседников, дальновидны в общении, обладают способами самопредъявления, что помогает им адаптироваться в различных ситуациях взаимодействия.

По показателям теста Н. Холла эмоциональная осведомленность подростков в группе А на 3% выше, чем в группе Б. Они лучше понимают себя, свои переживания, владеют словарем эмоций, поэтому могут объяснить окружающим, что с ними происходит, сдержать проявление отрицательных эмоций и разрядить их социально одобряемым способом.

Подростки, пользуясь своими навыками распознавать эмоции других людей, могут завоевать симпатию окружающих, проявлять гибкость в общении. Самомотивация в равной мере присуща подросткам обеих групп, как эмпатия и общий уровень эмоционального интеллекта.

По показателям теста Михельсона большинство подростков в обеих группах умеют оказывать и принимать знаки внимания с позиции уважения и понимания партнера, при этом соблюдают свои и чужие интересы, умеют слушать партнеров по общению; создавать атмосферу взаимодействия, принимать сочувствие и поддержку, испытывая благодарность к людям, но могут ошибаться в интерпретации чувств при оказании им поддержки,

Но подростки в группе А могут агрессивно реагировать на справедливую критику, перекладывают всю ответственность на собеседника. На провоцирующее поведение со стороны собеседника отвечают так же враждебно. Умеют ответить отказом на чужую просьбу, не испытывают при этом чувство вины, но сразу слишком открываются в общении.

В группе Б некоторые подростки не могут контролировать себя, проявляют несдержанность в общении, даже враждебность. На задевающее поведение со стороны собеседника реагируют уступчиво и покорно, во всем с ним соглашаются; отказывая, испытывают чувство вины, считают себя недостойными принимать сочувствие и поддержку, при контакте с другим человеком заискивают перед ним, ставят себя на вторые «роли».

Для развития социального интеллекта подростков, лишенных попечения родителей, разработана программа, направленная на развитие эмоциональной осведомленности, саморегуляции эмоциональных состояний и коммуникативных умений.

На контрольном этапе были получены следующие результаты.

После проведения программы развития социального интеллекта на основании показателей теста Дж. Гилфорда выявлено, что общий уровень социального интеллекта в группе Б по сравнению с группой А вырос на 29%. Подростки в группе Б стали лучше прогнозировать результаты поведения

участников коммуникации, научились принимать во внимание невербальные проявления собеседников, их речевую экспрессию, анализировать ситуацию общения, логически выстраивать картину происходящего, предвидеть последствия поведения собеседников, проявлять дальновидность в отношениях с другими.

Результаты диагностики Н. Холла показывают, что подростки в группе Б повысили свой уровень эмоционального интеллекта. Они умеют распознавать свое эмоциональное состояние и состояние участников коммуникации, называть эмоции и чувства, знают и используют социально одобряемые способы снижения негативных эмоций, самоконтроля, стараются совершенствоваться в умении сотрудничать и взаимодействовать с окружающими, проявлять эмпатию, учитывать потребности и интересы всех участников общения, разрешая спорные ситуации.

Показатели диагностики Л. Михельсона свидетельствуют о положительной динамике развития коммуникативных умений. Подростки умеют проявлять уважение к участникам общения, оказывать и принимать знаки внимания, спокойно реагировать на критику, как справедливую, так и несправедливую; анализировать свои ошибки и исправлять их, на провоцирующее поведение отвечать соответствующим образом, оставляют за собой право как отказать, так и получить отказ. Умеют сами сопереживать, внимательно слушать и принимают поддержку от других, искренне заинтересованных в общении, открыты для собеседников, готовых к такому же доверительному общению.

Все вышесказанное подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и свидетельствует о выполнении целей и задач исследования.

Список литературы

1. Алешина Н.В. Оценка влияния развития социального интеллекта человека на его социометрический статус в группе. // Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 1. - С. 46-49.
2. Андреева И.Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта // Психологический журнал.- 2008. - № 1. - С. 39-43.
3. [Беляева Л.А., Гриднева Т.Г. Особенности проявления коммуникативных способностей подростков в условиях детского дома. // Вестник ТГПУ. - 2012. - 11 \(126\). - С. 192 – 197.](#)
4. [Ватина Е.В. Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта у учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, - 2006](#)
5. [Волков Б. С. Психология подростка. - Издательство: Говорящая книга, - 2012 .- 240 с.](#)
6. Владимирова Н.В., Спаньярд Х. Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов.- М.: Генезис, - 2007. – 176 с.
7. Габелая И.В. Показатели социальной компетентности у подростков // Вестник ЮУрГУ.- Серия «Психология» - 2013, - том 6, - № 3,- С. 116-118.
8. Грецов А. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание. - СПб.: Питер,- 2011. - 416 с.
9. Гилфорд Дж. Тест «Социальный интеллект» [Электронный ресурс] http://my-training.ru/wp-content/uploads/2009/04/gilford_test.doc

10. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. Под ред А.М. Матюшкина. - М., - 1965.- С.433- 456.
11. Дети, лишившиеся попечения родителей: формы воспитания Кувшинова Н.В., Разумова Д.Н. V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 года [Электронный ресурс] <http://www.scienceforum.ru/2013/22/5089>
12. Дети социального риска и их воспитание./ Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. - СПб.: Речь, - 2003.-144 с.
13. Егорова О.Н. Особенности социального интеллекта подростков с легкой степенью умственной отсталости с девиантным поведением // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/115-12209>
14. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение: монография / Ю.И. Емельянов. - Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
15. Ефименко В. Н., Стафеева Ю. В. Адаптивно-развивающая среда учреждения интернатного типа как фактор социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Журнал [Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки](#) - Выпуск № 2 (20) / 2012. - С. 35-42
16. Калинина, Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. [Электрон. версия печ. публикации]/ Н.В.Калинина. – Самара, 2006 // vak.ed.gov.ru/announcements/psiholog/KalininaNV.doc
17. Калиновская М. А. Особенности социального интеллекта и выбора стратегий поведения подростков // Молодой ученый. - 2011. - №3. Т.2. - С. 88-91.
18. Карнаух И.С. Психологические особенности подростков воспитанников детского дома.: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук.- Москва, - 2006

19. Кондратьев М.Ю. Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот // Социальная психология и общество. - № 2/2012. - С. 143-153
20. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Поголына. - СПб.: Питер, 2001. - 267 с.
21. Лаврентьева, З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / З. И. Лаврентьева ; Новос. гос. ун-т. – Новосибирск, 2009. – 23 с.
22. Лунева О.В. Концепция социального интеллекта личности. // Знание. Понимание. Умение. - 2012.- №2 - С.46-51
23. Лунева, О. В. Социальный интеллект как категория социальной психологии // Знание. Понимание. Умение. – 2010. - №1. - С. 151.
24. Лунева О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта Московский гуманитарный университет. 2011 [Электронный ресурс] <http://psibook.com/articles/teoreticheskie-osnovaniya-kontseptsii-sotsialnogo-intellekta.html>
25. Магомедова А.Н. Психологические особенности детей-сирот // Мир науки, культуры, образования. - №3 (46) .- 2014.- С. 27-29.
26. Мамедова Л.В., Курпетко О.В. Психолого-педагогическая деятельность по развитию социально-коммуникативной компетентности подростков // Журнал [Новый взгляд. Международный научный вестник](#). - Выпуск № 9 / 2015. - С.115-123.
27. Мешалевская С. В. Проблемы формирования социального интеллекта у старших подростков – воспитанников школ интернатов // Ученые записки.- 2010. - №7. – С. 168-171.
28. Михайлова Е.С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. - СПб: СПбГУ, 2007. - 266 с.

29. Михельсон Л. Диагностика коммуникативных умений [Электронный ресурс] <http://azps.ru/tests/5/mihelson.html>
30. Морозова Е. И. Проблемные дети и дети-сироты. Советы воспитателям и опекунам. Серия: Коррекц. шк. Издательство: Энас, 2005, - 56 с.
31. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
32. Панова Н. В. Развитие компонентов психологической структуры социального интеллекта младших подростков в условиях школьного и дополнительного образования. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. - Нижний Новгород, - 2011 г.
33. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.
34. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с
35. Пряжникова Е.Ю. Личностные особенности педагогов, влияющие на развитие социального интеллекта студентов ССУЗов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Pryazhnikova_Kaidina.phtml
36. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
37. Савенков А.И. Эмоциональный интеллект и социальная компетентность как предикаты жизненного успеха // Химия в школе. -2009. - № 2.- С. 2–6.
38. Саутина Е.С. Научное становление понятия «социальный интеллект» // Территория науки. - 2007. - № 1. - С. 142–146.
39. Сеткова Н.А. Социальный интеллект как личностная детерминанта профессиональной самореализации представителей профессий типа

- «человекчеловек » // Психология в экономике и управлении. - 2010. - № 1 (3).- С. 57-63.
40. Социальное воспитание детей, подростков, молодежи: проблемы формирования социального интеллекта детей с особыми образовательными потребностями: Материалы Второй научно-практ. конф. с межд. участием «Социальное воспитание детей, подростков, молодежи: проблемы формирования социального интеллекта детей-сирот» в рамках IV Петербургского образовательного форума. Санкт-Петербург 29.03.13 / Под общ. ред. И.Ф. Головановой, к.п.н. - СПб.: Изд-во, 2014. – с.111
41. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям: сб. ст. / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: ИП, 2009. - 350 с.
42. Суднева О.Ю., Шарафиева К.Р. и др. Особенности социального интеллекта студентов гуманитарных и негуманитарных специальностей // Вестник Томского государственного университета. -2013. - № 371. - С. 161–166.
43. Сухарев В.А. Психология интеллекта / В.А. Сухарев. - Донецк: Сталкер, 2011. - 409 с.
44. Талаев С.А. Гендерные аспекты социального интеллекта военнослужащих // Молодой ученый.- 2013.- №12. - С. 824-826.
45. Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста. Издательство: «Юрайт», 2016, - 408 с.
46. Учурова С.А. Развитие социальной компетентности подростков в учебной групповой работе // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 50. – С. 47-51.
47. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. - 2002. - С.57- 59
48. Филиппиди Т.И. Особенности социально-коммуникативной компетентности личности с компенсированной затрудненностью

- психического развития (на материале подросткового возраста):
Автореф. дис. ... канд./д-ра психол. наук. – 2014. - С. 96-112.
49. Чеснокова О. Б. Субботский Е. В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // [Национальный психологический журнал](#). - Выпуск № 2 / 2010. - С. 22- 28.
50. Чигинцева Ю. Б. Исследование социального интеллекта у подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 576–580. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53117.htm>.
51. Шешукова О.В. К вопросу об экспериментальном исследовании социального интеллекта // Среднее профессиональное образование. - №8. - 2007. – С. 10- 12.
52. Шипицина Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. – СПб.: СпбГУ. - 2005. - 628с.
53. Шипицына Л.М., Иванов Е.С. и др. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. - СПб., 1997.-160 с.
54. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / пер с англ; науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб.- 2000.
55. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии. - Саратов: издательство Саратовского университета. - 1984.- С. 63–67.

Приложение 1

Тест «Социальный интеллект», автор Дж. Гилфорд

Описание методики. Методика включает четыре субтеста, из них три составлены на невербальном стимульном материале и один – на вербальном. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и отношения поведения. Методика рассчитана на весь возрастной диапазон, начиная с 9 лет. Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит от 12 до 15 заданий. Время проведения субтестов ограничено.

Краткое описание субтестов.

Субтест № 1. «Истории с завершением». В субтесте используются сцены с персонажем комиксов Барни и его близкими (женой, сыном, друзьями). Каждая история основывается на первой картинке, изображающей действия персонажей в определенной ситуации. Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке, учитывая чувства и намерения действующих лиц.

Субтест измеряет фактор познания результатов поведения, то есть способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

Субтест № 2. «Группы экспрессии». Стимульный материал субтеста составляют картинки, изображающие невербальную экспрессию: мимику, позы, жесты. Три картинки, расположенные слева, всегда выражают одинаковые чувства, мысли, состояния человека. Испытуемый должен среди

четырёх картинок, расположенных справа, найти ту, которая выражает такие же мысли, чувства, состояния человека, что и картинка слева. Субтест измеряет фактор познания классов поведения, а именно способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

Субтест № 3. «Вербальная экспрессия». В каждом задании субтеста предъявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемый должен среди других трех заданных ситуаций общения найти ту, в которой данная фраза приобретет другое значение, будет произнесена с другим намерением. Субтест измеряет фактор познания преобразований поведения, то есть способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

Субтест № 4. «Истории с дополнением». В данном субтесте появляются персонажи комикса «Фердинанд», включенные в семейные, деловые и дружеские контакты. Каждая история состоит из четырех картинок, причем одна из них всегда пропущена. Испытуемый должен понять логику развития, сюжет истории и среди четырех других картинок, предлагаемых для ответа, найти пропущенную. Субтест измеряет фактор познания систем поведения, а именно способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях. Процедура проведения В зависимости от целей исследования методика допускает как проведение полной батареи, так и использование отдельных субтестов. Возможны индивидуальный и групповой варианты тестирования.

При использовании полного варианта методики субтесты предъявляются в порядке их нумерации. Вместе с тем эти рекомендации авторов методики не являются непреложными.

Время, отведенное на каждый субтест, ограничено и составляет:

6 минут (1 субтест «Истории с завершением»),

7 минут (2 субтест «Группы экспрессии»),

5 минут (3 субтест «Вербальная экспрессия»),

10 минут (4 субтест «Истории с дополнениями»).

Общее время тестирования, включая инструкцию, составляет 30- 35 минут.

Правила тестирования

1. Раздавать тестовые тетради только в момент проведения данного субтеста.

2. Убеждаться каждый раз, что обследуемые правильно поняли инструкцию к субтестам.

3. Добиваться от обследуемых усвоения описанных в инструкциях сведений о Барни и Фердинанде действующих лицах первого и последнего субтестов.

4. Ориентировать испытуемых на выбор ответов, отражающих наиболее типичное поведение персонажей в данной ситуации, исключая оригинальные и юмористические трактовки.

5. Предупреждать обследуемых, что в случае исправлений необходимо четко вычеркивать в бланке неправильные ответы.

6. В целом не поощряя ответы наугад, следует указать обследуемым, что лучше все Процедура проведения В зависимости от целей исследования методика допускает как проведение полной батареи, так и использование отдельных субтестов. Возможны индивидуальный и групповой варианты тестирования.

7. При возникновении вопросов по ходу тестирования необходимо адресовать обследуемых к письменной инструкции, не допуская обсуждения вслух.

8. Точно измерять время и следить за тем, чтобы обследуемые не начинали работать раньше времени.

Перед началом тестирования обследуемым выдаются бланки ответов, на которых они фиксируют некоторые сведения о себе. После этого они получают тестовые тетради с первым субтестом и начинают знакомиться с

инструкцией по ходу ее зачитывания экспериментатором. В процессе чтения инструкции экспериментатор делает паузу после знакомства с примером, чтобы убедиться, что обследуемые правильно его поняли. По окончании инструкции отводится время для ответов на вопросы. После этого экспериментатор дает команду «Переверните страницу. Начали» и включает секундомер.

За минуту до окончания работы над субтестом обследуемых предупреждают об этом. По истечении времени работы дается команда «Стоп. Отложите ваши ручки», обследуемые отдыхают в течение нескольких минут и переходят к выполнению следующего субтеста.

Обработка результатов. Для обработки результатов используются бланк ответов, ключ к обработке и нормативные таблицы для определения стандартных значений. Бланки ответов обрабатываются с помощью специальных ключей. Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта.

Суммы «сырых баллов» за каждый субтест, подсчитанные с помощью «ключей», записываются в первую строку Итоговой таблицы на Бланке ответов. За каждый правильный ответ обследуемому начисляется один балл. «Сырые баллы» переводятся в стандартные с помощью нормативных таблиц и записываются во вторую строку Итоговой таблицы. Композитная оценка представляет собой сумму «сырых баллов» по каждому субтесту. Полученная сумма тоже переводится в стандартное значение.

Перевод «сырых» оценок в стандартную шкалу дает возможность сравнивать степень выраженности отдельных способностей к познанию поведения (социального поведения) у данного обследуемого (интраиндивидуальная диагностика с построением профиля социального интеллекта), а также сравнивать уровень развития способностей к познанию

поведения у разных людей (интериндивидуальная дифференциальная диагностика).

Ключ. При совпадении ответа с ключом испытуемый получает 1 балл по соответствующей шкале. При несовпадении 0 баллов.

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4
8	3	2	1	1
9	3	1	2	1
10	3	4	3	2
11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

Нормативные таблицы для определения стандартных значений (для возрастной группы 18- 55 лет).

Стандартные значения	Субтесты				Композитная оценка
	1	2	3	4	
1	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 1	0 – 12
2	3 – 5	3 – 5	3 – 5	2 – 4	13 – 26
3	6 – 9	6 – 9	6 – 9	5 – 8	27 – 37
4	10 – 12	10 – 12	10 – 11	9 – 11	38 – 46
5	13 – 14	13 – 15	12	12 – 14	47 – 55

Интерпретация результатов. При интерпретации результатов необходимо помнить, что успешность выполнения теста положительно

коррелирует со скоростью мышления, образовательным уровнем обследуемого и не зависит от его пола.

Интерпретация отдельных субтестов. После завершения процедуры обработки результатов получают стандартные баллы по каждому субтесту, отражающие уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения.

При этом общий смысл стандартных баллов можно определить следующим образом:

- 1 балл – низкие способности к познанию поведения;
- 2 балла – способности к познанию поведения ниже среднего (среднеслабые);
- 3 балла – средние способности к познанию поведения (средневыборочная норма);
- 4 балла - способности к познанию поведения выше среднего (среднесильные);
- 5 баллов - высокие способности к познанию поведения.

При получении стандартной оценки 1 балл по какому-либо субтесту необходимо прежде всего проверить, правильно ли обследуемый понял инструкцию.

Тестовые тетради не приводятся в приложении ввиду большого объема, но могут быть представлены отдельно.

Диагностика «эмоционального интеллекта», автор Н.Холл

Шкалы: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей

НАЗНАЧЕНИЕ ТЕСТА. Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

1. эмоциональная осведомленность;
2. управление своими эмоциями (скорее эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
3. самомотивация (скорее как раз произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14);
4. эмпатия;
5. распознавание эмоций других людей (скорее умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

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

- Полностью не согласен (3 балла).
- В основном не согласен (2 балла).
- Отчасти не согласен (1 балл).
- Отчасти согласен (+1 балл).
- В основном согласен (+2 балла).
- Полностью согласен (+3 балла).

ТЕСТ

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания о том, как поступать в жизни.
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в своей жизни.
3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие, как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.

8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.
9. Я способен выслушивать проблемы других людей.
10. Я не застреваю на отрицательных эмоциях.
11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.
12. Я могу действовать на других людей успокаивающе.
13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.
14. Я стараюсь подходить к жизненным проблемам творчески.
15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.
16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.
17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.
18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.
19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».
20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.
21. Я могу хорошо распознавать эмоции по выражению лица.
22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.
23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.
24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.
25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.
26. Я способен улучшить настроение других людей.
27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.
28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

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

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА.

Ключ к тесту:

Эмоциональная осведомленность 1, 2, 4, 17, 19, 25

Управление своими эмоциями 3, 7, 8, 10, 18, 30

Самомотивация 5, 6, 13, 14, 16, 22

Эмпатия 9, 11, 20, 21, 23, 28

Распознавание эмоций других людей 12, 15, 24, 26, 27, 29

Уровни парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

- 14 и более – высокий;
- 8- 13 – средний;
- 7 и менее – низкий.

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

- 70 и более – высокий;
- 40- 69 – средний;
- 39 и менее – низкий.

ИСТОЧНИКИ. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально- психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд - во Института Психотерапии. 2002. С.57- 59

Диагностика коммуникативных умений, автор Л. Михельсон.

Автор: Л. Михельсон. Перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха.

Цель: Определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Инструкция: Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

Тестовый материал:

1. Кто-либо говорит Вам: "Мне кажется, что Вы замечательный человек". Вы обычно в подобных ситуациях:

а) Говорите: "Нет, что Вы! Я таким не являюсь".

б) Говорите с улыбкой: "Спасибо, я действительно человек выдающийся".

в) Говорите: "Спасибо".

г) Ничего не говорите и при этом краснеете.

д) Говорите: "Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону".

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: "Нормально!"

б) Говорите: "Это было отлично, но я видел результаты получше".

в) Ничего не говорите.

г) Говорите: "Я могу сделать гораздо лучше".

д) Говорите: "Это действительно замечательно!"

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: "Мне это не нравится!" Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: "Вы - болван!"

б) Говорите: "Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки".

в) Говорите: "Вы правы", хотя на самом деле не согласны с этим.

г) Говорите: "Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете".

д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: "Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам". Обычно Вы в ответ:

а) Говорите: "Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!"

б) Говорите: "Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа".

в) Говорите: "Если кто-либо растяпа, то это Вы".

г) Говорите: "У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то".

д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:

а) Говорите: "Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать".

б) Говорите: "Я все думал, когда же Вы придете".

в) Говорите: "Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас".

г) Ничего не говорите этому человеку.

д) Говорите: "Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!"

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

а) Никого ни о чем не просите.

б) Говорите: "Вы должны сделать это для меня".

в) Говорите: "Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?", после этого объясняете суть дела.

г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.

д) Говорите: "Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня".

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:

а) Говорите: "Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?"

б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.

- в) Говорите: "У Вас какая-то неприятность?"
- г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.
- д) Смеясь говорите: "Вы просто как большой ребенок!"
8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: "Вы выглядите расстроенным". Обычно в таких ситуациях Вы:
- а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.
- б) Говорите: "Это не Ваше дело!"
- в) Говорите: "Да, я немного расстроен. Спасибо за участие".
- г) Говорите: "Пустяки".
- д) Говорите: "Я расстроен, оставьте меня одного".
9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: "Вы с ума сошли!"
- б) Говорите: "Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой".
- в) Говорите: "Я не думаю, что это моя вина".
- г) Говорите: "Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите".
- д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.
10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: "Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать".
- б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.
- в) Говорите: "Это глупость; я не собираюсь этого делать".
- г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: "Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано".
- д) Говорите: "Если Вы этого хотите...", после чего выполняете просьбу.
11. Кто-то говорит Вам, что по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: "Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей".
- б) Говорите: "Нет, это не было столь здорово".

в) Говорите: "Правильно, я действительно это делаю лучше всех".

г) Говорите: "Спасибо".

д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите: "Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне".

б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: "Да, спасибо".

в) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего".

г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.

д) Говорите: "Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо".

13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам:

"Извините, но Вы ведете себя слишком шумно". В таких случаях Вы обычно:

а) Немедленно прекращаете беседу.

б) Говорите: "Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда".

в) Говорите: "Извините, я буду говорить тише", после чего ведется беседа приглушенным голосом.

г) Говорите: "Извините" и прекращаете беседу.

д) Говорите: "Все в порядке" и продолжаете громко разговаривать.

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например:

"Некоторые люди ведут себя очень нервно".

б) Говорите: "Становитесь в хвост очереди!"

в) Ничего не говорите этому типу.

г) Говорите громко: "Выйди из очереди, ты, нахал!"

д) Говорите: "Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди".

15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:

а) Выкрикиваете: "Вы болван, я ненавижу Вас!"

б) Говорите: "Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете".

в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.

г) Говорите: "Я рассержен. Вы мне не нравитесь".

д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:

а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.

б) Воздерживаетесь от всяких просьб.

в) Отбираете эту вещь.

г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.

д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

а) Говорите: "Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом".

б) Говорите: "Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им".

в) Говорите: "Нет, приобретайте свой!"

г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.

д) Говорите: "Вы с ума сошли!"

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:

а) Не говорите ничего.

б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.

в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.

г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.

д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: "Что Вы делаете?"

Обычно Вы:

а) Говорите: "О, это пустяк". Или: "Да ничего особенного".

б) Говорите: "Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?"

в) Продолжаете молча работать.

г) Говорите: "Это совсем Вас не касается".

д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

а) Рассмеявшись, говорите: "Почему Вы не смотрите под ноги?"

б) Говорите: "У Вас все в порядке? Может быть я что-либо могу для Вас сделать?"

в) Спрашиваете: "Что случилось?"

г) Говорите: "Это все колдобины в тротуаре".

д) Никак не реагируете на это событие.

21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: "С Вами все в порядке?" Обычно Вы:

а) Говорите: "Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!"

б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.

в) Говорите: "Почему Вы не занимаетесь своим делом?"

г) Говорите: "Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне".

д) Говорите: "Пустяки, у меня все будет о'кей".

22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого.

Обычно в таких случаях Вы:

- а) Не говорите ничего.
- б) Говорите: "Это их ошибка!"
- в) Говорите: "Эту ошибку допустил Я".
- г) Говорите: "Я не думаю, что это сделал этот человек".
- д) Говорите: "Это их горькая доля".

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:

- а) Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.
- б) Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.
- в) Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.
- г) В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.
- д) Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:

- а) Говорите: "Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал".
- б) Говорите: "Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?"
- в) Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.
- г) Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.
- д) Говорите: "Замолчите! Вы меня перебили!"

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:

- а) Говорите: "Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите.
- б) Говорите: "Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще".
- в) Говорите: "Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите".
- г) Говорите: "Отойдите, оставьте меня в покое".
- д) Говорите: "Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом".

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

- а) Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.
- б) Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.
- в) Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.
- г) Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.
- д) Ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом "Привет!" В таких случаях Вы обычно:

- а) Говорите: "Что Вам угодно?"
- б) Не говорите ничего
- в) Говорите: "Оставьте меня в покое".
- г) Произносите в ответ "Привет!", представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.
- д) Киваете головой, произносите "Привет!" и проходите мимо.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные "снизу" (зависимые) и неправильные "сверху" (агрессивные). Промежуточные позиции: зависимо-компетентная, компетентно-агрессивная и неопределенная.

Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике.

Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обработка и анализ результатов: Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом.

Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает? Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника - вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику - вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику - вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника - вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой - вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет" - вопросы 10, 17, 25.

7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку - вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников - вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность - вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт - вопросы 19, 27.

КЛЮЧИ

	зависимые	компетентные	агрессивные
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД
19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

Коммуникативная компетентность - это умение выйти из любой ситуации, не потеряв ни грамма собственной внутренней свободы и в то же время не дав потерять её партнеру по общению. Исходя из этого определения, можно говорить о трех позициях в общении: зависимой, компетентной и агрессивной.

Источник: http://www.psy-files.ru/mat/relations/105-test_kommunikativnykh_umenijj_mikhelsona.htm

Приложение 2

Показатели результатов констатирующего этапа эксперимента

Таблица 4. Показатели теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда на констатирующем этапе, группа А.

№	ФИ	Пол	Возраст	Познание результатов поведения		Познание классов поведения		Познание преобразований поведения		Познание систем поведения		Общий уровень	
				б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	Т.А.	Ж	14	3	н	3	н	5	в	5	в	4	сс
2	В.С.	Ж	14	5	в	4	сс	3	н	3	н	4	сс
3	Г.С.	М	14	4	сс	5	в	4	сс	4	сс	4	сс
4	Г.В.	М	15	2	ссл	2	ссл	1	н	1	н	2	ссл
5	С.К.	Ж	15	1	н	3	н	2	ссл	2	ссл	2	ссл
6	Я.Ж.	М	14	3	н	1	н	3	н	1	н	2	ссл
7	Т.А.	М	15	5	в	5	в	5	в	5	в	5	в
8	Б.Н.	Ж	15	3	н	2	ссл	2	ссл	3	н	3	н
9	Г.Т.	Ж	14	3	н	4	сс	4	сс	4	сс	4	сс
10	Г.Р.	М	14	4	сс	3	н	1	н	1	н	3	н
11	С.В.	М	14	3	н	3	н	5	в	3	н	4	сс
12	П.Н.	Ж	15	1	н	2	ссл	3	н	2	ссл	2	ссл
13	М.Ж.	Ж	15	5	в	4	сс	2	ссл	3	н	4	сс
14	К.Н.	Ж	15	3	н	5	в	5	в	3	н	4	сс
15	З.Д.	М	14	2	ссл	1	н	3	н	1	н	2	ссл
16	Б.С.	М	14	1	н	3	н	2	ссл	3	н	2	ссл
17	А.В.	Ж	14	5	в	5	в	4	сс	4	сс	5	в
18	М.К.	Ж	14	4	сс	4	сс	3	н	1	н	3	н
19	И.М.	М	14	2	ссл	3	н	2	ссл	5	в	3	н
20	Ш.Ю	Ж	15	3	н	3	н	5	в	3	н	4	сс
21	А.К.	М	14	2	ссл	1	н	1	н	2	ссл	2	ссл
22	И.А.	Ж	15	5	в	3	н	5	в	3	н	4	сс

Таблица 5. Показатели теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда на констатирующем этапе, группа Б.

№	ФИ	Пол	Возраст	Познание результатов поведения		Познание классов поведения		Познание преобразований поведения		Познание систем поведения		Общий уровень	
				б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	И.С.	Ж	15	3	н	5	в	5	в	3	н	4	сс
2	А.Н.	М	15	5	в	4	сс	4	сс	5	в	5	в
3	Т.В.	Ж	14	4	сс	3	н	2	ссл	1	н	3	н
4	К.Ж.	М	14	1	н	2	ссл	1	н	2	ссл	2	ссл
5	О.К.	Ж	14	3	н	3	н	5	в	4	сс	4	сс
6	С.В.	М	15	5	в	5	в	4	сс	3	н	5	в
7	Р.Т.	Ж	15	1	н	2	ссл	3	н	1	н	2	ссл
8	Л.А.	М	14	2	ссл	1	н	2	ссл	5	в	3	н
9	Ш.К.	Ж	15	4	сс	4	сс	3	н	3	н	4	сс
10	Е.И.	М	15	3	н	3	н	5	в	4	сс	4	сс
11	П.Д.	М	15	5	в	5	в	3	н	3	н	4	сс
12	А.В.	М	14	2	ссл	1	н	2	ссл	1	н	2	ссл
13	П.А.	М	14	1	н	2	ссл	1	н	2	ссл	2	ссл
14	И.С.	Ж	14	3	н	3	н	2	ссл	3	н	3	н
15	Р.Ю.	Ж	14	2	ссл	1	н	3	н	2	ссл	2	ссл
16	Т.Р.	М	14	3	н	3	н	1	н	3	н	3	н
17	Л.О.	Ж	14	4	сс	4	сс	5	в	5	в	5	в
18	Б.О.	Ж	15	2	ссл	2	ссл	3	н	1	н	2	ссл
19	Т.А.	М	15	1	н	1	н	3	н	2	ссл	2	ссл
20	П.В.	М	14	3	н	5	в	4	сс	4	сс	4	сс
21	Х.Д.	Ж	14	5	в	3	н	4	сс	4	сс	4	сс

Таблица 6. Показатели диагностики «эмоционального интеллекта»
Н. Холла на констатирующем этапе, группа А.

№	ФИ	Эмоц. осведомл		Управление эмоциями		Само-мотивация		Эмпатия		Распознавание эмоций		Общий уровень	
		б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	Т.А.	9	с	18	в	9	с	11	с	9	с	29	н
2	В.С.	15	в	11	с	15	в	8	с	17	в	66	с
3	Г.С.	18	в	15	в	12	с	17	в	8	с	70	в
4	Г.В.	7	н	5	н	4	н	5	н	7	н	28	н
5	С.К.	11	с	18	в	9	с	7	н	4	н	49	с
6	Я.Ж.	8	с	11	с	15	в	9	с	15	в	58	с
7	Т.А.	17	в	8	с	11	с	17	в	12	с	65	с
8	Б.Н.	5	н	11	с	8	с	11	с	11	с	46	с
9	Г.Т.	7	н	19	в	19	в	8	с	18	в	71	в
10	Г.Р.	9	с	7	н	5	н	5	н	10	с	36	н
11	С.В.	15	в	11	с	7	н	7	н	15	в	55	с
12	П.Н.	11	с	9	с	4	н	12	с	11	с	47	с
13	М.Ж.	9	с	15	в	4	н	8	с	17	в	53	с
14	К.Н.	18	в	12	с	10	с	17	в	12	с	69	с
15	З.Д.	4	н	5	н	15	в	12	с	11	с	47	с
16	Б.С.	10	с	15	в	12	с	9	с	15	в	61	с
17	А.В.	15	в	11	с	19	в	5	н	17	в	67	с
18	М.К.	7	н	5	н	4	н	7	н	7	н	30	н
19	И.М.	9	с	10	с	15	в	9	с	4	н	47	с
20	Ш.Ю.	5	н	18	в	5	н	5	н	18	в	51	с
21	А.К.	11	с	7	н	7	н	7	н	5	н	37	н
22	И.А.	17	в	15	в	15	в	10	с	9	с	66	с

Таблица 7. Показатели диагностики «эмоционального интеллекта»
Н. Холла на констатирующем этапе, группа Б.

№	ФИ	Эмоц. осведомл		Управление эмоциями		Само-мотивация		Эмпатия		Распознавание эмоций		Общий уровень	
		б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	И.С.	17	в	12	с	15	в	10	с	10	с	64	с
2	А.Н.	15	в	18	в	9	с	17	в	17	в	76	в
3	Т.В.	9	с	5	н	5	н	5	н	5	н	29	н
4	К.Ж.	7	н	15	в	7	н	7	н	5	н	41	с
5	О.К.	7	н	15	в	10	с	10	с	9	с	51	с
6	С.В.	18	в	11	с	19	в	17	в	18	в	83	в
7	Р.Т.	11	с	7	н	11	с	9	с	5	н	43	с
8	Л.А.	5	н	13	с	8	с	12	с	7	н	45	с
9	Ш.К.	7	н	18	в	15	в	11	с	15	в	66	с
10	Е.И.	15	в	9	с	9	с	8	с	8	с	49	с
11	П.Д.	9	с	15	в	4	н	5	н	16	в	49	с
12	А.В.	7	н	11	с	7	н	7	н	12	с	44	с
13	П.А.	5	н	5	н	15	в	11	с	11	с	47	с
14	И.С.	10	с	5	н	5	н	8	с	17	в	45	с
15	Р.Ю.	9	с	11	с	11	с	10	с	12	с	53	с
16	Т.Р.	9	с	8	с	8	с	9	с	11	с	45	с
17	Л.О.	18	в	10	с	19	в	17	в	16	в	80	в
18	Б.О.	6	н	9	с	10	с	5	н	5	н	36	н
19	Т.А.	7	н	5	н	4	н	7	н	5	н	28	н
20	П.В.	15	в	18	в	7	н	15	в	12	с	67	с
21	Х.Д.	9	с	7	н	9	с	4	н	11	с	40	с

Таблица 8. Показатели диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона на констатирующем этапе, группа А

В баллах

№	ПЗВС				РСК				РнНК				РПНС				ОСсП				ОО				ОСП				ПСС				ВК				РВК			
	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А
1	а	0	0	2	к	0	2	0	ка	0	1	1	ка	1	2	2	н	1	0	1	к	0	2	1	к а	0	1	1	н	1	0	1	з	2	0	0	зк	1	1	0
2	з к	2	2	0	з к	1	1	0	н	1	0	1	зк	2	2	1	зк	1	1	0	з	2	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0
3	з	2	1	1	а	0	0	2	ка	0	1	1	а	0	1	4	к	0	2	0	а	0	0	3	зк	1	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0
4	к	1	2	1	н	1	0	1	а	1	0	4	з	2	0	0	а	0	0	3	з	2	1	0	н	1	0	1	н	1	0	1	н	1	0	1	н	1	0	1
5	з к	2	2	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	н	2	1	2	зк	1	1	0	н	1	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
6	к	1	3	0	к	0	2	0	ка	0	1	1	а	0	1	4	зк	1	1	0	к	1	2	0	з	2	0	0	а	0	0	2	зк	1	1	0	ка	0	1	1
7	к	0	3	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	1	3	1	к	0	2	0	з	2	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
8	з к	2	2	0	ка	0	1	1	а	0	0	2	а	0	1	4	зк	1	1	0	к	0	2	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	н	1	0	1
9	з	2	1	1	а	0	0	2	ка	0	1	1	ка	1	2	2	з	2	0	0	з	2	0	1	а	0	0	2	н	1	0	1	з	2	0	0	к	0	2	0
10	к	1	3	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	ка	1	2	2	з	2	0	0	а	0	1	2	к	0	2	0	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0
11	з к	0	3	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	ка	1	2	2	к	0	2	0	з	2	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
12	к	1	3	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	н	2	1	2	к	0	2	0	з	2	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	з	2	0	0	к	0	2	0
13	з	2	1	1	з	2	0	0	ка	0	1	1	а	2	0	3	ка	0	1	1	з	2	0	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	н	1	0	1
14	к	0	3	1	ка	0	1	1	ка	0	1	1	а	1	0	4	к	0	2	0	к	0	2	1	ка	0	1	1	а	0	0	2	к	0	2	0	к	0	2	0
15	з	2	1	1	з	2	0	0	к	0	2	0	ка	1	2	2	зк	1	1	0	н	1	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
16	к	1	3	0	з	2	0	0	з	2	0	0	а	1	1	3	з	2	0	0	н	1	1	1	зк	1	1	0	н	1	0	1	з	2	0	0	зк	1	1	0
17	з к	2	2	0	з	2	0	0	н	1	0	1	а	1	1	3	зк	1	1	0	к	1	2	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	ка	0	1	1
18	з	2	1	1	а	0	0	2	к	0	2	0	ка	1	2	2	ка	0	1	1	к	1	2	0	зк	1	1	0	н	1	0	1	ка	0	1	1	к	0	2	0

19	к	0	3	1	к	0	2	0	к	0	2	0	з	3	1	1	к	0	2	0	з	2	1	0	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	ка	0	1	1
20	з	3	1	0	н	1	0	1	зк	1	1	0	зк	2	2	1	н	1	0	1	к	1	2	0	з	2	0	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
21	з	2	2	0	з	2	0	0	ка	0	1	1	к	1	3	1	зк	1	1	0	з	2	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	к	0	2	0
22	к	0	3	1	ка	0	1	1	ка	0	1	1	а	1	1	3	зк	1	1	0	к	0	3	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0

Таблица 9. Показатели диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона на констатирующем этапе, группа Б

В баллах

№	ПЗВС				РСК				РнНК				РППС				ОСсП				ОО				ОСП				ПСС				ВК				РВК			
	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А
1	з	2	2	0	к	0	2	0	з	2	0	0	н	2	1	2	к	0	2	0	з	2	1	0	к	0	2	0	н	1	0	1	зк	1	1	0	ка	0	1	1
2	к	1	3	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	а	0	2	3	к	0	2	0	к	1	2	0	ка	0	1	1	а	0	0	2	з	2	0	0	н	1	0	1
3	з	3	1	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	з	4	1	0	з	2	0	0	з	2	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	зк	1	1	0
4	з	2	2	0	н	1	0	1	к	0	2	0	з	3	0	2	зк	1	1	0	к	0	2	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
5	з	2	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	з	3	1	1	к	0	2	0	н	1	1	1	ка	0	1	1	ка	0	1	1	н	1	0	1	зк	1	1	0
6	з	2	2	0	н	1	0	1	н	1	0	1	ка	1	2	2	к	0	2	0	а	0	1	2	ка	0	1	1	н	1	0	1	к	0	2	0	к	0	2	0
7	з	2	2	0	ка	0	1	1	ка	0	1	1	з	4	1	0	к	0	2	0	з	2	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
8	з	3	1	0	к	0	2	0	ка	0	1	1	з	3	0	2	з	2	0	0	з	2	1	0	з	2	0	0	н	1	0	1	з	2	0	0	з	2	0	0
9	з	2	2	0	к	0	2	0	к	0	2	0	з	3	0	2	ка	0	1	1	н	1	1	1	а	0	0	2	ка	0	1	1	зк	1	1	0	к	0	2	0
10	к	1	3	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	а	1	1	3	к	0	2	0	з	3	0	0	к	0	2	0	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0
11	а	0	1	3	ка	0	1	1	ка	0	1	1	зк	2	2	1	а	0	0	2	з	2	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	ка	0	1	1
12	к	1	3	0	к	0	2	0	к	0	2	0	а	1	1	3	к	0	2	0	з	2	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	з	2	0	0
13	з	2	1	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	3	2	н	1	0	1	к	1	2	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	ка	0	1	1
14	к	0	3	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	зк	2	2	1	зк	1	1	0	к	0	2	1	н	1	0	1	н	1	0	1	з	2	0	0	ка	0	1	1
15	к	1	2	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	а	0	2	3	к	0	2	0	а	0	1	2	к	0	2	0	ка	0	1	1	з	2	0	0	ка	0	1	1

16	з	2	1	1	ка	0	1	1	ка	0	1	1	ка	1	2	2	зк	1	1	0	з	2	0	1	н	1	0	1	а	0	0	2	з	2	0	0	к	0	2	0
17	к	0	4	0	зк	1	1	0	ка	0	1	1	ка	1	2	2	з	2	0	0	к	1	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	к	0	2	0
18	к	1	3	0	н	1	0	1	н	1	0	1	а	1	1	3	зк	1	1	0	а	1	0	2	н	1	0	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	н	1	0	1
19	к	0	3	1	а	0	0	2	ка	0	1	1	зк	2	2	1	н	1	0	0	к	1	2	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	ка	0	1	1	н	1	0	1
20	з	2	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	1	3	1	зк	1	1	0	з	2	1	0	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
21	з	2	1	1	н	1	0	1	зк	1	1	0	ка	1	2	2	зк	1	1	0	з	2	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0

Тренинговые занятия по программе развития социального интеллекта

Занятие 1

Цель - создание эмоционально теплой обстановки, благоприятных условий для работы в группе.

1. Знакомство и принятие правил. Цель – знакомство, ознакомление с основными правилами работы на занятиях.

Приветствие, представление ведущего, сообщение цели и задач.

Правила работы группы можно сообщить:

- Активность, участие во всех упражнениях и заданиях;
- Разделение ответственности, результат зависит от вас самих;
- Конфиденциальность, не разглашение информации;
- Обсуждаем конкретную ситуацию в настоящем времени;
- Конструктивная обратная связь (с позитивным намерением).

Но лучше обсудить с участниками.

Предложить для свободного обсуждения правил работы в группе:

1. Активность, ответственность, каждого за результаты работы группы.

Это правило подразумевает зависимость эффективности групповой работы от вклада каждого ее члена и необходимость работы не только для себя, на решение собственных проблем, но и на других, т. к. помощь другому является способом познания себя.

2. Постоянство участия в работе. Правило определяет обязательность участия каждого члена группа в работе в течение всего времени, без перерывов.

3. Закрытость группы. Имеется в виду, что все происходящее в группе не должно выноситься за ее пределы. Все, что проговаривается членами группы вне круга, должно привноситься в круг.

4. Откровенность и искренность. Подразумевается, что члены группы должны попытаться отбросить все роли и быть самими собой, попробовать говорить то, что думают, и проявлять то, что чувствуют. Понятно, что в реальной жизни это не всегда получается, да в этом и нет необходимости. т. к. такая полная откровенность и искренность не является культурной нормой.

5. Правило «Стоп!». Тот член группы, который не хочет отвечать на какой-либо вопрос, участвовать в какой-то игре, процедуре из-за нежелания быть искренним или из-за неготовности к откровенности, имеет право сказать «Стоп!» и тем самым исключить себя из участия в процедуре. Это правило желательно использовать возможно реже, т. к. оно ограничивает человека в познании себя.

При обсуждении правил групповой работы необходимо создать доброжелательную атмосферу, но с элементами напряжения, с целью ускорения динамики развития группы, более быстрого и глубокого включения каждого участника тренинга в работу над собой. При обсуждении можно выяснить у ребят, как они понимают каждое правило, насколько готовы и могут следовать этим правилам» какие у них возникают опасения, с чем они связали. В заключение обсуждение желательно, чтобы каждый участник осознал необходимость введения этих правил и выразил готовность следовать им в процессе тренинга.

Упражнение «Снежный ком» или «Переключка». Цель – создание атмосферы доброжелательного отношения друг к другу, снятие эмоционального напряжения. Подростки сидят или стоят в кругу. Первый называет свое имя, второй - имя первого и свое, третий - имена первого и второго, потом - свое и т.д. В итоге, последний в кругу говорит имена всех играющих, а затем и свое. Затем все берутся за руки и передают пожатие по кругу со словами: «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались..»

Это упражнение станет ритуалом занятий, своеобразной переключкой в начале занятия. Каждый раз дети по-разному будут называть друг друга, то уменьшительно ласково, то по имени, отчеству, то просто по фамилии.

Игра–разминка «Путаница». Цель: раскрепощение, поддержание группового единства. Ход игры. Выбирается считалкой водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутываться - кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий заходит в комнату и распутывает, также не разжимая рук у детей.

Упражнение «Четыре угла – четыре выбора» Цель: Повышение навыков взаимодействия, в ограниченном времени Этапы игры:

Информирование. Отставьте в сторону стулья и столы, чтобы участники могли свободно ходить по помещению. На время игры для каждого раунда Вам понадобятся по четыре больших листа бумаги (формат А3) и скотч. Прикрепите в четырех углах комнаты листы бумаги и напишите на них названия цветов (красный, синий, зеленый, желтый). Листы крепятся на видных местах.

Члены группы становятся на середину комнаты.

Объявите участникам, что в ходе игры они смогут лучше узнать друг друга. Сначала все ходят по комнате, затем каждый останавливается у того листа бумаги, который кажется ему самым подходящим.

Все участники, собравшиеся в одном углу, рассказывают друг другу, почему они выбрали именно этот цвет. Каждый должен запомнить всех, кто находится в том же углу (3 минуты).

Во втором раунде можно написать на новых листах четыре времени года.

В третьем раунде Вы можете использовать названия четырех музыкальных инструментов, например: скрипка, саксофон, арфа, барабан.

В четвертом нарисуйте на бумаге геометрические фигуры (по одной на каждом листе), например, треугольник, квадрат, круг и фигуру неправильной формы.

После каждого раунда игроки собираются в середине комнаты. Порядок игры соблюдается четко: участники должны останавливаться возле того листа

бумаги, надпись на котором нравится им больше всего. При этом они запоминают всех остановившихся рядом.

Обсуждение игры: Какие участники чаще всего оказывались в одной и той же группе? Какие игроки оказались в одной группе редко или вообще ни разу? Что интересного каждый из вас узнал о других членах группы? Замечания: Возможные варианты записей: инструменты: молоток, пила, клещи, игла; города: Париж, Рим, Москва, Шанхай; напитки: кофе, чай, кока-кола, молоко; животные: лев, антилопа, змея, орел; здания: вилла, бунгало, замок, храм; знаменитые люди: А. Эйнштейн, Дж. Пуччини, В. Шекспир, Билл Гейтс.

Ритуал окончания занятия. Цель – развитие рефлексивных умений. Подведение итогов дня. Что было интересным, полезным? «Я хочу сказать спасибо...». Нужно сказать, кому и за что каждый говорит спасибо на этом занятии.

Занятие 2

Цель: Развитие эмпатии и рефлексии подростков.

Ритуал начала занятия «Перекличка».

Игра – разминка «Молекулы». Цель: снятие напряжения, создание дружеской обстановки. Члены группы - "атомы" - свободно двигаются по комнате под музыку. По сигналу ведущего (хлопок) Атомы объединяются в молекулы по 2 человека, затем по 3 и т.д. в конце объединяется вся группа.

Упражнение «Поиск общего». Цель – развитие взаимодействия и позитивного восприятия друг друга. Группа делится на двойки, и два человека находят определенное количество общих признаков, затем двойки объединяются в четверки с той же целью и т.д. Ведущий по своему усмотрению может остановить процесс на четверках, восьмерках и т.д.

Упражнение "Вертушка первого впечатления". Цель упражнения: диагностика личностных качеств; расширение репертуара способов взаимопонимания.

В ситуации тренинга у участников есть возможность использовать уникальную возможность получить информацию о том впечатлении, которое они производят на людей при первичном контакте. Получение о себе обратной информации организуется таким образом, что каждый участник встречается с каждым в молчаливом минутном взаимодействии. При встрече в парах участники обмениваются блокнотами. В блокноте партнера участники пишут свое впечатление о нем. После того, как блокноты вернулись к своим хозяевам, происходит переход участников к новым партнерам, где алгоритм повторяется.

Руководитель организует переход участников от партнера к партнеру и контролирует четкое выполнение задания. Команды, которые подает руководитель, могут звучать так:

- Обменяйтесь тетрадями и начинайте писать...
- Получите назад свои тетради
- Переход, раунд № ____

Инструкция. В предстоящем взаимодействии каждый из Вас встретится с каждым в парном взаимодействии. При встрече по моей команде Вы будете выполнять следующие действия:

1. обменяться рабочими тетрадями.
2. в тетради партнера в таблице написать (кратко, одно-два слова) Ваше впечатление о нем по следующим позициям: 1) «ресурс» - что, на Ваш взгляд, есть его сильный ресурс как человека и делового партнера; 2) «точка» - за счет каких его качеств Вы могли бы управлять им в переговорном процессе («точка давления», «кнопка управления»).
3. снова обменяться рабочими тетрадями.
4. совершить переход для встречи со следующим партнером.

Таким образом, в Вашей тетради Вы соберете копилку мнений о себе в ситуации первого контакта.

Упражнение выполняется молча. Не нужно писать немало (это не очерк и не характеристика). Не стоит также долго задумываться над словами. Во-

первых, Ваши впечатления анонимны. А во-вторых – и это более важно – первое впечатление о человеке формируется в первые 10 секунд. И нам важно именно оно. Сделайте друг другу такой подарок. Он для многих может быть неожиданным, но от этого еще более ценным. Мы увидим, что разные люди видят нас по-разному. И это нужно всегда учитывать. И это – основной итог нашей работы в этом упражнении.

Есть два правила, которые я прошу выполнять:

1. воздержитесь, пожалуйста, от просмотра записей в своих тетрадях до конца упражнения (чтобы не переключать внимание)
2. выполняйте передачу тетрадей и переходы только по командам тренера (чтобы упражнение проходило четко и быстро).

Ритуал окончания занятия. Подведение итогов дня. Что было интересным, полезным? «Я хочу сказать спасибо...».

Занятие 3

Цель: Развитие доверия и эмпатии.

Ритуал начала занятия «Перекличка». .

Игра-разминка "Лови кастрюлю". Цель: снятие напряжения. Ход игры: Участники, стоя в большом кругу, перебрасываются воображаемыми предметами. Бросая, участник объявляет имя партнера и предмет, который он кинет. Тот, кому кидают, должен немедленно "пристроиться" к предмету – ведь котенка нужно ловить иначе, чем змею.

Упражнение "Скала". Цель: Развитие доверия, диагностика межличностных отношений (для ведущих). Один участник - альпинист, группа выстраивается в шеренгу, имитируя скалу. Задача альпиниста пройти вдоль скалы, преодолевая препятствия. Пройдя путь, альпинист встает в конце шеренги и примыкает к скале, путь начинает следующий участник.

Упражнение "Доверительное падение". Цель: Доверие, осознание своих страхов во взаимоотношениях с другими. Работа в парах, по очереди с каждым участником. Задание, стоя спиной к партнеру упасть к нему на руки. Проводится по очереди с каждым членом группы.

После игры участники садятся в круг. Вопросы ведущего: что тебе было легче делать, падать или ловить, какие чувства ты испытывал при этом, есть ли в реальной жизни ситуации, где ты испытываешь подобные чувства.

Упражнение "Слепой и поводырь". Цель: Доверие, осознание своих страхов во взаимоотношениях с другими. Упражнение в парах. Участники договариваются, кто какую играет роль. "Слепой" завязывает глаза платком.

Задание ведущего: поводырь знакомить своего подопечного с окружающим миром, передать свое отношение. 5-7 минут, меняемся ролями.

В конце - обсуждение. Что было легче, комфортнее. Какие мысли и чувства возникали во время игры.

Ритуал окончания занятия. Подведение итогов дня. Что было интересным, полезным? «Я хочу сказать спасибо...».

Занятие 4

Цель: обучение распознавания своих и чужих эмоций.

Ритуал начала занятия «Перекличка». .

Игра-разминка «Четыре стихии». Цель: развивать внимание, связанное с координацией слухового аппарата и двигательного анализатора.

Ход игры. Играющие сидят по кругу. Ведущий договаривается с ними, что, если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз, если слово «вода» - вытянуть руки вперед, слово «воздух» - поднять руки вверх, слово «огонь» - произвести вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибается, считается проигравшим.

Упражнение "Мое настроение сегодня". Цель – развитие умения правильно улавливать особенности своего настроения и понимать настроение других. Необходимые материалы: разноцветные карточки.

Задание. Выразить свое настроение, подняв цветную карточку, объяснить, почему был выбран именно этот цвет. Инструкция. Выскажите свое настроение, свяжите его с цветом, который наиболее ярко отражает ваше эмоциональное состояние "здесь" и "теперь". Обсуждение важности умения понимать эмоции других людей и контролировать свои собственные.

Игра "Эмоции". Цель: развитие приемов, направленных на повышение точности восприятия партнера по общению.

Необходимые материалы: наборы игровых карточек из 6 штук с картинками, на которых изображены проявления эмоций в мимике, и игровые столы, за которыми располагаются игроки.

Сюжет игры: зависит от варианта, который выбрал ведущий. Основная идея игрового сюжета состоит в том, чтобы определить и назвать а) эмоцию, которая будет переживаться большинством/меньшинством участников в определенной (данной) ситуации; б) партнера по игре, который переживает такую же/другую эмоцию, что и сам игрок в определенной (данной) ситуации. В зависимости от точности восприятия (угадывания) игрок получает/теряет очки. По итогам игры называется самый "эмпатичный" игрок.

В ходе игры участникам раздаются наборы карточек. Играющие получают разъяснения относительно того, какая эмоция графически изображена на каждой карточке.

Затем проводится пробный тур. Ведущий объявляет ситуацию, в которую условно попадает каждый из участников, например: "За экзаменационную работу вы получаете оценку "5" с двумя плюсами". Участникам необходимо выложить на игровой стол обратной стороной карточку с изображением того эмоционального состояния, которое возникнет у участника в данной ситуации. После этого игроки тянут жребий: "согласование" или "рассогласование". Одновременно игроки должны назвать имя одного из участников. Если им выпал жребий "согласование", они должны назвать имя человека, выложившего одинаковую с ним карточку. В случае жребия "рассогласование" нужно назвать имя человека, положившего другую карточку. При этом жребий оставляется в тайне до раскрытия всех карточек. Затем карточки открываются. В случае, если игрок верно назвал имя партнера, он получает 1 очко, если ошибся – минус одно очко. Далее зачитывается новая ситуация и т.д.

В процессе проведения игры следует соблюдать такие правила:

Запрещается намеренно раскрывать свои карты и демонстрировать свой выбор до сигнала ведущего.

Если игрок заявляет, что все его партнеры сделали такой же ход, как и он, либо никто не сделал подобного хода, и это подтверждается при раскрытии карт, он получает плюс пять очков, если не подтверждается, то он получает минус пять очков.

Каждая новая фаза игры начинается после предыдущей. Последовательность игровых фаз такова:

а) зачитывание ситуации ведущим; б) выкладывание игровых карточек; в) раздача жребия; г) выбор участника по заданию; д) раскрытие карточек; е) оценка результатов.

В начале проведения игры необходимо предусмотреть информационную часть, когда ведущий объясняет понятие эмоции, и сообщает ее психологическое содержание. Сообщение ведущего должно быть сделано с учетом особенностей аудитории и контекста ситуации.

Перед началом игры необходимо объяснить, что предлагаемая игра – не карточная, хотя в ней используются карточки, ведется подсчет очков. Самым важным приобретением в этой игре будет более глубокое понимание других людей, их особенностей, побудительных причин.

Ведущий должен принимать участие в обсуждении, побуждать участников к анализу своих переживаний. Особое внимание следует обращать на тех участников, которые часто делают ход "все" или "никто". Как правило, такое поведение свидетельствует о не включенности в игру или переключение с содержательного ее аспекта (постижение переживаний другого человека) на формальный (заработать побольше очков).

Ведущему очень важно организовать обсуждение эмоциональных реакций. Как правило, обсуждение ведется относительно причин возникновения именно этой эмоции. Нередко, однако, выдвигаются на первый взгляд неправдоподобные реакции. Например, для ситуации "Вы

получаете пятерку с двумя плюсами за контрольную по математике" одна из школьниц выложила карточку "гнев, ярость", объясняя это тем, что учительница просто издевается над ней, если за такую работу поставила такую оценку.

Несмотря на то, что часто таким образом реализуется психологическая защита, иногда стоит предложить аудитории подумать над тем, что может стоять за этой эмоцией в данной ситуации, чем может быть вызвана эта эмоция: индивидуальными особенностями, особенностями опыта (ученица подумала про конкретную учительницу, вызывающую у нее агрессию) и т.п.

Очень важно не навязывать своего мнения игрокам или говорить о неадекватности выбора. Как правило, вопрос об этом поднимают сами игроки. Причем мнение об адекватности-неадекватности той или иной эмоции можно использовать для организации обсуждения некоторых понятий (если это обучающее занятие по психологии), например, фрустрация, тревожность, психологическая защита, эмпатия. Практически на каждой игре возникает проблема переживания так называемых "неправильных чувств".

Игра требует некоторой предварительной подготовки ("разогрева"). Начинать игру нужно по возможности с комических ситуаций. И лишь в случае высокой включенности и отсутствия сопротивлений предлагать ситуации, вызывающие тревогу. Особо внимательным ведущему следует быть, если участники группы совсем незнакомы друг с другом или давно знают друг друга (учебная группа). В этом случае также возможно сопротивление. Как показывает опыт проведения, в каждой группе был участник, игравший на результат и не принимавший содержательную сторону игры. В этом случае правилами принципиально не предусматривается штрафных санкций. Очень важно самому ведущему правильно отреагировать на ситуацию. Ни в коем случае нельзя оценивать такого игрока или поощрять любые оценки других участников. Обычно мы говорим, что у игры есть два плана - количественный (набрать побольше очков) и содержательный (научиться понимать другого человека). Также ведущему целесообразно

обратить внимание на то, что стратегия "набора очков" сразу отслеживается остальными игроками. Кроме того, играть нечестно просто невыгодно (особенно – в многочисленной аудитории). В качестве методического приема для преодоления такого сопротивления можно порекомендовать начинать игру с "мягкого" варианта.

При таком проведении значение выпавшего жребия преобразуется в "наибольшее количество" – "наименьшее количество". Участники игры называют не имя человека, а карточку, которая больше (меньше) всего представлена на игровом столе. Изменение по сравнению с основным вариантом – в прочувствовании не одного партнера, а настроения (установок) группы. Этот вариант по сравнению с основным, как правило, вызывает меньшее сопротивление. Кроме того, в этом варианте игры участники допускают меньше ошибок. Сложность ее состоит в обеспечении динамики игры и проведении содержательного обсуждения, а также в фиксировании результатов.

Ритуал окончания занятия. Подведение итогов дня. Что было интересным, полезным? «Я хочу сказать спасибо...».

Приложение 4

Показатели результатов контрольного этапа эксперимента

Таблица 10. Показатели теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда на контрольном этапе, группа А.

№	ФИ	По л	Воз р	Познание результатов поведения		Познание классов поведения		Познание преобразований поведения		Познание систем поведения		Общий уровень	
				б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	Т.А.	Ж	14	3	н	4	сс	5	в	5	в	4	сс
2	В.С.	Ж	14	5	в	4	сс	3	н	3	н	4	сс
3	Г.С.	М	14	4	сс	5	в	4	сс	4	сс	4	сс
4	Г.В.	М	15	2	ссл	3	н	1	н	3	н	2	ссл
5	С.К.	Ж	15	1	н	3	н	2	ссл	2	ссл	2	ссл
6	Я.Ж.	М	14	3	н	1	н	3	н	1	н	2	ссл
7	Т.А.	М	15	5	в	5	в	5	в	5	в	5	в
8	Б.Н.	Ж	15	3	н	2	ссл	2	ссл	3	н	3	н
9	Г.Т.	Ж	14	3	н	4	сс	4	сс	4	сс	4	сс
10	Г.Р.	М	14	4	сс	3	н	1	н	1	н	3	н
11	С.В.	М	14	3	н	3	н	5	в	3	н	4	сс
12	П.Н.	Ж	15	3	н	2	ссл	3	н	2	ссл	3	н
13	М.Ж.	Ж	15	5	в	5	в	2	ссл	3	н	4	сс
14	К.Н.	Ж	15	3	н	5	в	5	в	3	н	4	сс
15	З.Д.	М	14	2	ссл	1	н	3	н	1	н	2	ссл
16	Б.С.	М	14	1	н	3	н	2	ссл	3	н	2	ссл
17	А.В.	Ж	14	5	в	5	в	4	сс	4	сс	5	в
18	М.К.	Ж	14	4	сс	4	сс	3	н	1	н	3	н
19	И.М.	М	14	2	ссл	3	н	3	н	5	в	3	н
20	Ш.Ю	Ж	15	4	сс	3	н	5	в	3	н	4	сс
21	А.К.	М	14	3	н	2	ссл	1	н	2	ссл	2	ссл
22	И.А.	Ж	15	5	в	4	сс	5	в	4	сс	5	в

Таблица 11. Показатели теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда на контрольном этапе, группа Б.

№	ФИ	Пол	Возраст	Познание результатов поведения		Познание классов поведения		Познание преобразований поведения		Познание систем поведения		Общий уровень	
				б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	И.С.	Ж	15	3	н	5	в	5	в	4	сс	4	сс
2	А.Н.	М	15	5	в	5	в	5	в	5	в	5	в
3	Т.В.	Ж	14	4	сс	3	н	4	сс	3	н	4	сс
4	К.Ж.	М	14	3	н	3	н	3	н	2	ссл	3	н
5	О.К.	Ж	14	4	сс	4	сс	5	в	5	в	5	в
6	С.В.	М	15	5	в	5	в	5	в	3	н	5	в
7	Р.Т.	Ж	15	3	н	2	ссл	3	н	3	н	3	н
8	Л.А.	М	14	3	н	3	н	2	ссл	5	в	3	н
9	Ш.К.	Ж	15	5	в	5	в	4	сс	3	н	5	в
10	Е.И.	М	15	4	сс	5	в	5	в	5	в	5	в
11	П.Д.	М	15	5	в	5	в	4	сс	4	сс	5	в
12	А.В.	М	14	2	ссл	3	н	2	ссл	3	н	3	н
13	П.А.	М	14	3	н	3	н	1	н	2	ссл	3	н
14	И.С.	Ж	14	4	сс	4	сс	2	ссл	3	н	4	сс
15	Р.Ю.	Ж	14	3	н	3	н	3	н	3	н	3	н
16	Т.Р.	М	14	3	н	4	сс	4	сс	4	сс	3	н
17	Л.О.	Ж	14	5	в	5	в	5	в	5	в	5	в
18	Б.О.	Ж	15	2	ссл	2	ссл	3	н	1	н	2	ссл
19	Т.А.	М	15	1	н	3	н	3	н	2	ссл	2	ссл
20	П.В.	М	14	5	в	5	в	4	сс	5	в	5	в
21	Х.Д.	Ж	14	5	в	4	сс	5	в	5	в	5	в

Таблица 12. Показатели диагностики «эмоционального интеллекта»
Н. Холла на контрольном этапе, группа А.

№	ФИ	Эмоц. осведомл		Управление эмоциями		Само-мотивация		Эмпатия		Распознавание эмоций		Общий уровень	
		б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	Т.А.	9	с	18	в	9	с	11	с	13	с	58	с
2	В.С.	15	в	11	с	19	в	8	с	19	в	72	в
3	Г.С.	18	в	15	в	12	с	19	в	15	в	79	в
4	Г.В.	7	н	5	н	4	н	7	н	7	н	30	н
5	С.К.	11	с	18	в	13	с	9	с	9	с	60	с
6	Я.Ж.	8	с	11	с	15	в	13	с	17	в	64	с
7	Т.А.	17	в	13	с	11	с	17	в	12	с	70	в
8	Б.Н.	5	н	11	с	8	с	11	с	11	с	46	с
9	Г.Т.	7	н	19	в	19	в	8	с	18	в	71	в
10	Г.Р.	12	с	7	н	5	н	7	н	10	с	41	с
11	С.В.	15	в	11	с	13	с	9	с	13	с	61	с
12	П.Н.	11	с	12	с	4	н	12	с	11	с	50	с
13	М.Ж.	9	с	18	в	4	н	8	с	19	в	58	с
14	К.Н.	18	в	12	с	10	с	19	в	12	с	71	в
15	З.Д.	11	с	5	н	15	в	12	с	11	с	54	с
16	Б.С.	10	с	15	в	12	с	13	с	18	в	68	с
17	А.В.	18	в	11	с	19	в	9	с	18	в	75	в
18	М.К.	7	н	5	н	9	с	9	с	7	н	37	н
19	И.М.	12	с	12	с	18	в	15	в	7	н	64	с
20	Ш.Ю.	7	н	18	в	7	н	5	н	7	н	44	с
21	А.К.	11	с	7	н	7	н	7	н	5	н	37	н
22	И.А.	17	в	15	в	15	в	13	с	15	в	75	в

Таблица 13. Показатели диагностики «эмоционального интеллекта»
Н. Холла на контрольном этапе, группа Б.

№	ФИ	Эмоц. осведомл		Управление эмоциями		Само-мотивация		Эмпатия		Распознавание эмоций		Общий уровень	
		б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур	б	ур
1	И.С.	19	в	17	в	19	в	15	в	18	в	88	в
2	А.Н.	17	в	19	в	15	в	18	в	19	в	88	в
3	Т.В.	15	в	13	с	7	н	5	н	13	с	53	с
4	К.Ж.	11	с	17	в	11	с	7	н	7	н	53	с
5	О.К.	12	с	15	в	19	в	17	в	15	в	78	в
6	С.В.	18	в	11	с	21	в	18	в	19	в	87	в
7	Р.Т.	11	с	12	с	15	в	15	в	15	в	68	с
8	Л.А.	9	с	13	с	13	с	13	с	7	н	55	с
9	Ш.К.	11	с	18	в	15	в	15	в	19	в	78	в
10	Е.И.	17	в	11	с	18	в	11	с	13	с	70	в
11	П.Д.	15	в	17	в	11	с	9	с	16	в	68	с
12	А.В.	9	с	12	с	9	с	10	с	12	с	52	с
13	П.А.	5	н	7	н	11	с	11	с	11	с	45	с
14	И.С.	15	в	12	с	5	н	9	с	19	в	60	с
15	Р.Ю.	15	в	17	в	19	в	17	в	12	с	80	в
16	Т.Р.	11	с	13	с	12	с	11	с	11	с	58	с
17	Л.О.	19	в	17	в	21	в	19	в	17	в	93	в
18	Б.О.	15	в	17	в	15	в	10	с	13	с	70	в
19	Т.А.	7	н	7	н	7	н	7	н	7	н	35	н
20	П.В.	17	в	18	в	19	в	18	в	15	в	87	в
21	Х.Д.	12	с	12	с	9	с	15	в	19	в	67	с

Таблица 14. Показатели диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона на контрольном этапе, группа А

В баллах

№	ПЗВС				РСК				РнНК				РППС				ОСсП				ОО				ОСП				ПСС				ВК				РВК			
	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А
1	к	0	3	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	а	0	1	4	н	1	0	1	к	0	2	1	к	0	2	0	н	1	0	1	з	2	0	0	зк	1	1	0
2	з	2	2	0	з	1	1	0	н	1	0	1	к	1	3	1	зк	1	1	0	з	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0
3	з	2	1	1	а	0	0	2	ка	0	1	1	а	0	1	4	к	0	2	0	а	0	0	3	зк	1	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0
4	к	1	2	1	ка	0	1	1	а	1	0	4	з	2	0	0	а	0	0	3	з	2	1	0	ка	0	1	1	ка	0	1	1	зк	1	1	0	н	1	0	1
5	з	2	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	а	0	1	4	зк	1	1	0	н	1	1	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
6	к	1	3	0	к	0	2	0	ка	0	1	1	а	0	1	4	зк	1	1	0	к	1	2	0	з	2	0	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	ка	0	1	1
7	к	0	3	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	ка	1	2	2	к	0	2	0	з	2	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
8	з	2	2	0	ка	0	1	1	а	0	0	2	к	1	3	1	зк	1	1	0	к	0	2	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	н	1	0	1
9	з	2	1	1	а	0	0	2	ка	0	1	1	зк	2	2	1	з	2	0	0	з	2	0	1	ка	0	1	1	н	1	0	1	з	2	0	0	к	0	2	0
10	к	1	3	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	ка	1	2	2	з	2	0	0	а	0	1	2	к	0	2	0	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0
11	з	0	3	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	ка	1	2	2	к	0	2	0	з	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
12	к	1	3	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	н	2	1	2	к	0	2	0	з	2	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	0	з	2	0	0	к	0	2	0
13	з	2	1	1	з	2	0	0	ка	0	1	1	а	2	0	3	з	2	0	0	з	2	0	1	к	0	2	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	н	1	0	1
14	к	0	3	1	ка	0	1	1	ка	0	1	1	а	1	0	4	к	0	2	0	к	0	2	1	ка	0	1	1	ка	0	1	1	к	0	2	0	к	0	2	0
15	к	0	3	1	к	0	2	0	к	0	2	0	ка	1	2	2	зк	1	1	0	з	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
16	к	1	3	0	з	2	0	0	з	2	0	0	ка	1	2	2	з	2	0	0	н	1	1	1	зк	1	1	0	ка	0	1	1	з	2	0	0	зк	1	1	0
17	з	2	2	0	з	2	0	0	н	1	0	1	а	1	1	3	зк	1	1	0	к	1	2	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	ка	0	1	1
18	з	2	1	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	2	2	1	ка	0	1	1	к	1	2	0	зк	1	1	0	н	1	0	1	ка	0	1	1	к	0	2	0
19	к	0	3	1	к	0	2	0	к	0	2	0	з	3	1	1	к	0	2	0	з	2	1	0	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	ка	0	1	1
20	з	2	2	0	н	1	0	1	зк	1	1	0	зк	2	2	1	н	1	0	1	к	1	2	0	з	2	0	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
21	з	2	2	0	з	2	0	0	ка	0	1	1	к	1	3	1	зк	1	1	0	а	0	1	2	к	0	2	0	зк	1	1	0	з	2	0	0	к	0	2	0
22	к	0	3	1	к	0	2	0	а	0	0	2	ка	1	2	2	зк	1	1	0	к	0	3	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0

Таблица 15. Показатели диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона на контрольном этапе, группа Б

В баллах

№	ПЗВС				РСК				РнНК				РПС				ОСсП				ОО				ОСП				ПСС				ВК				РВК			
	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А	И	З	К	А
1	к	1	3	0	к	1	3	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	к	1	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
2	к	1	2	1	к	1	3	1	к	0	2	0	к	1	3	1	зк	2	2	0	з	1	1	0	к	0	2	1	к	1	2	0	к	0	2	1	зк	1	1	0
3	к	1	2	1	зк	2	2	0	к	0	2	0	а	1	0	4	к	1	2	1	з	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	1	зк	1	1	0
4	к	1	3	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	2	2	0	зк	2	2	0	к	1	2	0	к	0	2	1	зк	1	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	0
5	к	0	3	1	зк	2	2	0	зк	1	1	0	к	1	3	1	зк	1	1	0	з	1	1	0	к	0	2	0	к	1	2	0	к	0	2	1	зк	1	1	0
6	к	0	2	0	к	1	3	1	зк	1	1	0	ка	1	2	2	к	0	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
7	к	0	2	0	к	1	3	1	к	1	3	1	к	1	3	1	к	1	2	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	1	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
8	к	1	3	0	к	1	3	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	2	2	0	к	1	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	1	зк	1	1	0
9	зк	2	2	0	зк	2	2	0	з	2	0	0	к	1	3	1	зк	1	1	0	з	1	1	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
10	к	1	3	0	зк	2	2	0	зк	1	1	0	к	1	3	1	ка	0	1	1	з	1	1	0	к	0	2	0	к	0	2	0	к	0	2	1	зк	1	1	0
11	к	0	2	0	к	1	3	1	к	1	3	1	зк	2	2	0	к	0	2	0	з	2	0	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	1	к	0	2	0
12	к	1	3	0	зк	2	2	0	к	0	2	0	к	1	3	1	к	1	2	1	к	1	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	к	0	2	1	к	0	2	0
13	к	1	2	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0	зк	2	2	0	з	2	0	0	к	0	2	1	к	1	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
14	к	1	2	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	зк	2	2	0	к	1	2	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	ка	0	1	1	к	0	2	1	к	0	2	0
15	к	1	3	0	к	0	2	0	к	1	3	1	к	1	3	1	зк	1	1	0	з	1	1	0	к	0	2	1	к	1	2	0	зк	1	1	0	зк	1	1	0
16	к	0	3	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	ка	1	2	2	з	2	0	0	к	1	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
17	к	1	3	0	н	1	0	1	ка	0	1	1	к	1	3	1	зк	1	1	0	н	1	1	1	н	1	0	1	зк	1	1	0	н	1	0	1	н	1	0	1

1 8	к	0	3	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	ка	1	2	2	зк	1	1	0	к	1	2	0	к	0	2	0	ка	0	1	1	зк	1	1	0	зк	1	1	0
1 9	зк	2	2	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	1	3	1	к	0	2	0	к	1	2	0	з	2	0	0	н	1	0	1	зк	1	1	0	ка	0	1	1
2 0	з	2	1	1	к	0	2	0	з	2	0	0	н	2	1	2	зк	1	1	0	к	0	2	1	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0
2 1	к	1	3	0	ка	0	1	1	ка	0	1	1	к	1	3	1	з	2	0	0	з	2	0	1	к	0	2	0	зк	1	1	0	к	0	2	0	зк	1	1	0