

В структуре коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с директором, выявлено редуцирование смысловых блоков качеств, характеризующих личностные свойства. Это указывает на наличие у испытуемых мнения о специфическом характере взаимодействия в диаде «директор-учитель», при котором не обеспечиваются достаточные условия для раскрытия профессионально-личностного потенциала, а потому руководитель и не способен увидеть стремление педагога к развитию.

Структура коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с завучем по учебной работе, отражает мнение учителей о проявлении межличностного взаимопонимания в диаде «завуч-учитель», где администратор склонен видеть и уровень профессионально-педагогических достижений, и противоречия в эмоционально-волевой и духовной сфере, и стремление учителя к профессионально-личностному росту и саморазвитию.

Фокус коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с завучем по воспитательной работе, у педагогов первой и третьей групп сосредоточен преимущественно на прогнозировании оценивания администратором личностных свойств педагога, являющихся приоритетными для реализации задач воспитания. Наличие блока качеств интеллекта в описываемой структуре учителей второй группы, по-видимому, связано со спецификой данного этапа профессионализации педагога, в частности, интеллектуализацией рефлексивного Я-образа. Педагоги третьей группы отчасти преодолевают этот стереотип.

Анализ содержания факторов структур коммуникативной рефлексии учителей, проявляющейся во взаимодействии с завучами по учебной и воспитательной работе, обнаружил наличие у испытуемых второй группы стереотипного представления о негативном оценивании завучами характеристик эмоционально-волевой регуляции педагога. У учителей третьей группы семантика описываемой структуры коммуникативной рефлексии является наиболее позитивной и разносторонней, что отражает уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки своих личностных и субъектных свойств с точки зрения завучей.

Выявленные особенности структур, содержания, а также специфики рефлексивных Я-образов испытуемых расширяют представление о педагоге как о субъекте педагогического взаимодействия, доказывая значимость осознания учителями роли обратной связи в общении с другими и ее влияния на формирование профессиональной Я-концепции.

#### *Литература*

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
2. Профатило, Е.В. Когнитивная сложность учителя и ее проявление в педагогической социальной перцепции / Е.В. Профатило // Вестник ГрГУ им. Я. Купалы. – 2001. – №1(6). – С. 132 – 140.
3. Кондратьева, С.В. Профессионализм в педагогическом общении / С.В. Кондратьева и [и др.]; под общ. ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2003.
4. Рван, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Рван, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999.
5. Основы человековедения. Человек как микрокосм / В.Л. Ситников [и др.]; под общ. ред. В.Л. Обухова. – СПб: Химиздат, 2001.
6. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983.

*Е. И. Комкова (Минск)*

### **Социальный интеллект в структуре личности подростка**

Изменения в познавательной и личностной сферах, происходящие в подростковом возрасте, характеризуются окончанием формирования познавательных процессов и их стабильностью, развитием теоретического рефлексивного мышления, изменением системы ценностей и качеств личности, связанных с появлением «чувства зрелости». Это приводит к изменению содержательной характеристики интеллекта, которая определяет его социальность.

До сих пор ведутся споры, является ли социальный интеллект самостоятельным феноменом.

Особого внимания заслуживает модель, рассматривающая соотношение СИ как оптимальный уровень развития общего интеллекта в сочетании с определенными личностными чертами.

В исследовании, основной целью которого было установление связи показателя социального интеллекта по модели Дж. Гилфорда [6] и личностных факторов по Кеттеллу, принимали участие 198 подростков 13-14 лет: дети из полной семьи 131 человек (СШ№ 181 (56 девочек и 75 мальчиков), 40 детей из детского дома №4 и Клецкого детского дома (23 девочки и 17 мальчиков), 10 детей из детской деревни (7 девочек и 3 мальчика) и 17 приемных детей (11 девочек и 6 мальчиков).

Анализ значимых коэффициентов корреляции социального интеллекта по Гилфорду и шестнадцать личностных факторов по Кеттеллу (плюс самооценка) у подростков, воспитывающихся в разных семейных условиях, показал следующее. У девочек из полной семьи ни в первом срезе, ни во втором не было получено статистически значимых результатов ни по одной из исследуемых шкал. Тот же факт имел место у мальчиков из детского дома и у детей из детской деревни. У мальчиков из полной семьи были обнаружены отрицательная связь социального интеллекта и фактора В (мышление), положительная связь с фактором С (эмоциональная устойчивость-неустойчивость) и отрицательная – с фактором N (прямолинейность-гибкость). После проведения повторного исследования у мальчиков из полной семьи ни один из указанных коэффициентов корреляции не повторился, но был получен отрицательный коэффициент корреляции с фактором О (спокойный-беспокойный). Следовательно, результаты первоначального корреляционного анализа позволили описать мальчиков из полной семьи, которые имеют хорошие способности социального познания, благодаря медленному пониманию материала, эмоциональной устойчивости, трезвому оцениванию действительности, одновременно – с застенчивостью, сдержанностью, неуверенностью и робостью. Но через год соотношение исследуемых характеристик изменилось.

Девочки из детского дома показали положительную корреляцию социального интеллекта с фактором В (мышление) и отрицательную – с фактором F (серьезность-беспечность), а через год – положительную с фактором Q1 (склонность к новаторству-консерватизм). Следовательно, первоначально девочки-подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома, имели хорошие способности социального интеллекта благодаря общему интеллектуальному развитию, таким качествам как осторожность, серьезность и молчаливость. Однако через год соотношение личностных черт и социального интеллекта также изменилось: девочки с хорошими способностями социальной перцепции через год – это экспериментирующие, критические, либеральные, аналитически и свободно мыслящие.

У приемных детей способности к социальному познанию положительно связаны с фактором G, т.е. повышение данных способностей предполагает у этих детей наличие сознательности, настойчивости и обязательности. Однако данная связь не устойчива, поскольку при повторном исследовании не было получено ни одного статистически значимого коэффициента корреляции.

Следовательно, можно обобщить, что у девочек подросткового возраста, воспитывающихся в полной семье, мальчиков, воспитывающихся в детском доме, а также детей того же возраста, воспитывающихся в условиях детской деревни, функционирование социального интеллекта в общем не связано с теми личностными факторами, которые описаны Р. Кеттеллом. Скорее всего, какие-то другие личностные качества и особенности будут влиять на образование и развитие адекватности понимания поведения людей. Либо данный возрастной период является переломным в становлении социального интеллекта, после которого идет подъем его развития и функционирования. У мальчиков из полной семьи способности к социальному познанию больше связаны с эмоциональными характеристиками личности, а у девочек из детского дома – с интеллектуальными. У детей из приемных семей исследуемая связь малочисленна и неустойчива.

Помимо корреляции показателя социального интеллекта и личностных факторов была проверена гипотеза о причинно-следственной связи этих психологических феноменов. Для этого был применен статистический критерий Н-Крускала-Уолиса, который предназначен для оценки различий одновременно

между тремя, четырьмя и т.д. выборками по уровню какого-либо признака. Он позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. Критерий  $H$  иногда рассматривается как непараметрический аналог метода дисперсионного однофакторного анализа для несвязных выборок.

Данные результаты показали, что статистически значимые причинно-следственные связи социального интеллекта и личностных факторов имеют место только у детей из полной семьи. Повышение баллов по таким личностным факторам, как сдержанность-общительность, эмоциональная устойчивость-неустойчивость, принципиальность, практичность, прямолинейность-гибкость и уступчивость-напористость связаны с повышением социального интеллекта. Следовательно, социальный интеллект в структуре личности подростка может рассматриваться, если он склонен к добродушию, легок в общении, эмоционально выразителен, готов к сотрудничеству, внимателен к людям, мягкосердечен, добр, трезво оценивает действительность, сознательный, настойчивый, с развитым воображением, погруженный во внутренние потребности, заботится о практических вопросах, а также склонен к анализу, самодовольствен, предлагает собственное решение, предприимчивый и склонен принимать собственные решения, действовать самостоятельно.

Другие формы воспитания не являются оптимальными условиями развития целостности психики подростка.

Подводя итог представленных выше результатов исследования, можно отметить следующее. Развитие и функционирование психики человека определяются свойствами сторон когнитивного и личностного развития, подчиняющегося субкоординационному принципу, суть которого заключается в относительной автономности или самостоятельности коррелируемых свойств, и их иерархии, когда происходит подчинение элементарных свойств и функций сложным. Социальное формирование не ограничивается формированием личности, а сочетает в себе различные межфункциональные когнитивно-личностные связи, которые на разных этапах онтогенеза либо подчиняются друг другу, либо приобретают относительную автономность. Данная автономность или связность определяется условиями воспитания, в которых находится ребенок, особенно если речь идет о кризисном периоде онтогенеза.

*С. Ф. Левяш (Минск)*

## **К проблеме формирования личности ребенка с особенностями психофизического развития в процессе ее социализации**

Современное образование находится в совершенно новой системе координат. С одной стороны, это «образование для всех» (формула ЮНЕСКО), с другой – смена традиционной парадигмы образования «на всю жизнь» инновационной парадигмой непрерывного образования «через всю жизнь».

У детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) наблюдается дефицит или снижение контактов с окружающим миром, что приводит к их «выпадению» из социальной среды и в целом влияет на становление личности ребенка. В этой связи, одним из приоритетных направлений специального образования является минимизация депривации и раннее развитие этой категории детей, их включение в социальную жизнь, ее культуру, овладение ее ценностями и смыслами.

В первые годы жизни ребенка биологические факторы в большей степени определяют его развитие, но оно не сводится к этим факторам. По мнению Санкт-петербургских исследователей, младенец появляется на свет активным и довольно многое умеющим существом, и его дальнейшее развитие зависит от трех групп факторов: биологии, среды и активности ребенка. Эти факторы взаимодействуют между собой и могут резко ослабить или усилить влияние друг на друга.

Ребенок с особенностями в развитии испытывает значительные затруднения в процессе социализации и формировании навыков социальной коммуникации, так как для него доступ к различного рода источникам информации ограничен по ряду причин: наличие коммуникативных ограничений и