

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет психологии
Кафедра практической психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

Работу выполнила:
студентка группы 1143,
направления подготовки 44.03.02
«Психолого-педагогическое
образование», профиль «Психология
образования»
Гуляева Любовь Васильевна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой

(подпись)

«__» _____ 2018 г.

Руководитель:
кандидат психол. наук, доцент
кафедры практической психологии
Шведчикова Юлия Сергеевна

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения социальной компетентности подростков в зависимости от пола.....	7
1.1 Психологические характеристики подросткового возраста.....	7
1.2 Характеристика социальной компетентности.....	13
1.3 Особенности социально-психологической компетентности подростков в зависимости от пола.....	32
1.4 Постановка проблемы, цель, задачи и гипотезы исследования.....	39
Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования.....	41
2.1 Организация исследования.....	41
2.2 Характеристика выборки эмпирического исследования.....	42
2.3 Методы исследования.....	42
2.3.1 Общая характеристика методов.....	42
2.3.2 Обоснование выбора диагностических методик.....	42
2.3.3 Обоснование выбора статистических методов исследования..	47
Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение.....	48
3.1 Результаты исследования различий в выраженности параметров различных сфер социальной компетентности.....	48
3.2 Специфика взаимосвязей параметров компетентности социального взаимодействия у подростков различного пола.....	51
Выводы.....	60
Заключение.....	62
Библиографический список.....	64
Приложения.....	70

Введение

На сегодняшний день изучение особенностей развития личности ребенка является все более актуальным в связи с высоким темпом жизни, что неизбежно влияет на особенности психоэмоционального развития детей. Сегодня обществу нужно не только умное и целеустремленное подрастающее поколение, но и личности, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные задачи и умеющие быстро ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Следовательно, одной из главных задач является формирование успешной личности, умеющей выстраивать стратегию взаимодействия с другими людьми, выбирать правильные социальные ориентиры и организовывать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Таким образом, основу человеческого ресурса и современный тип личности характеризуют составляющие социальной компетентности. Проблема развития социальной компетентности у детей – важная социальная и психолого-педагогическая проблема.

В научной литературе представлены различные толкования понятия «социальная компетентность». Анализ источников показывает, что рассмотрение проблемы социальной компетентности зачастую носит констатирующий характер. Преимущественно формулируются общие требования к социальной компетентности личности, подчеркивается ее важность и значимость в условиях современного общества, рассматривается проявление социальной компетентности в определенных сферах социального взаимодействия (Г.М. Беспалова, И.В. Габелая, Н.В. Калинина).

Рассматриваются различные аспекты социальной компетентности, вопросы структуры, пути и средства ее формирования (Г.Г. Богачева, Д.Б. Воронцов, Н.Н. Нагайченко, П.А. Шептенко). Разрабатываются различные

методы диагностики социальной компетентности как совокупности усвоенных знаний, умений, навыков, шаблонов, моделей поведения.

Ряд исследователей (В.А. Левин, С.В. Новоселова, В.И. Панов) отмечают, что одним из определяющих факторов формирования социальных компетенций является развивающая среда. Под развивающей средой ими понимается система условий, обеспечивающая социально-адаптивное поведение учащихся, взаимодействие с окружающими людьми, сохранение и укрепление здоровья, развитие личности школьника.

Обобщая имеющиеся подходы к характеристике социальной компетентности, можно сказать, что данный феномен предполагает наличие, по крайней мере, двух факторов:

- наличие в образовательном учреждении развивающей среды, обеспечивающей процесс формирования социальной компетентности детей;
- разработка и использование в учебно–воспитательном процессе методов, направленных на формирование социальной компетентности.

Как и всякое научное понятие – социальная компетентность имеет свою структуру, содержательные смыслы в различных аспектах.

В ряде исследований (А.П. Краковский, Г.М. Бреслав, Ф. Райс и др.) подростковый возраст сензитивен для социального и эмоционального развития. Особый интерес представляет исследование социальной компетентности в подростковом возрасте, поскольку именно в данный период формируется потребность в самоутверждении, самоопределении, происходит развитие качеств личности, способствующих общению, развитию социальных умений и навыков, усвоению социальных ролей и полоролевых стереотипов. Кроме того, развитие социальной компетентности в подростковом возрасте обусловлено выраженной потребностью в эмоциональном благополучии и включает развитие способности к эмпатии, умению дифференцировать свои эмоции и эмоции других людей, самоконтролю и самомотивации.

Актуальность исследования заключается в том, что на современном этапе развития общества проблема обучения способам продуктивного социального взаимодействия приобретает все более актуальное значение. Подростки без оказания своевременной психолого-педагогической помощи способны деградировать как в социальном, так и в моральном плане. Именно поэтому необходимо изучать психологические особенности несовершеннолетнего и его социальную компетентность, а также правильно организовывать необходимую психологическую помощь.

Практическая значимость работы заключается в том, что выявленные результаты исследования могут найти применение в сфере психологического консультирования лиц подросткового возраста, в проведении с ними семинаров, тренингов по вопросам формирования социальной компетентности. Также полученные в ходе исследования данные могут быть использованы в практике педагогической и социальной работы с подростками, при подготовке и повышении квалификации психологов, педагогов и социальных работников, при разработке социальных программ.

Методологические основания исследования: Концепция Ю.И. Емельянова, отмечавшего, что социальная компетентность проявляется в триединстве чувств, мыслей и действий человека. Иначе говоря, это соответствует выделению в ней эмоциональной, когнитивной и поведенческой сторон. Так же в методологическую основу вошла модель социальной компетентности Т.Б. Беляевой. Она определяет социальную компетентность как интегративное системное качество личности, которое проявляется в деятельности, общении и поведении и охватывает несколько подсистем: 1)эмоционально-ценностную (систему установок и позиций), 2)когнитивную (знания), 3)операциональную (умения, навыки и способности). Представление о соотношении этих подсистем можно получить на основе предлагаемой ей модели, которая может быть образно представлена в виде трех концентрических окружностей (Беляева, 2005).

Цель исследования – изучение особенностей социальной компетентности подростков в зависимости от пола.

Объект исследования – социальная компетентность.

Предмет исследования – особенности социальной компетентности подростков в зависимости от пола.

Гипотезы исследования:

1. Существуют статистически значимые различия в выраженности различных сфер социальной компетентности подростков мужского и женского пола.

2. Имеется специфика взаимосвязей характеристик социальной компетентности в группах лиц подросткового возраста с учетом пола.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы исследования социальной компетентности подростков в зависимости от пола.

2. Выявить различия в степени выраженности параметров социальной компетентности у подростков разного пола.

3. Выявить специфику взаимосвязи параметров различных сфер социальной компетентности в группах мальчиков и девочек.

Методы исследования и анализа данных:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- тестирование – Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), Опросник «ЭмИн» (Д.В. Люсин), Тест уверенности в себе (С. Рейзас), Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн).

- методы математической статистики обработки данных: Т-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения социальной компетентности подростков в зависимости от пола

1.1 Психологические характеристики подросткового возраста

Подростковый возраст – это период перехода от детства к взрослости, жизненный этап, в течение которого ребенок постепенно превращается во взрослого человека. Поэтому подростковый возраст называют переходным.

В разных литературных источниках указывают различные границы подросткового возраста: если в отношении нижней границы этого возраста мнения авторов почти совпадают и началом его считается возраст 10-11 лет, то в качестве верхней границы подросткового периода указывают от 15-16 (Кроповницкий, 2001; Фельдштейн, 1988) до 19 лет (Реан & Москвичева, 2007). Границы подросткового возраста различны у мальчиков и у девочек: начало, и окончание переходного периода у девочек наступают в среднем на один-два года раньше, чем у мальчиков (Карпенко, 2005).

Главная особенность подросткового возраста – глубокие качественные преобразования, затрагивающие все стороны развития ребенка.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский выделял в структуре развития подростка два ряда процессов: натуральный и социальный. «Натуральный ряд характеризуется процессами биологического созревания организма, включая половое созревание, социальный ряд – процессы обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова. Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не параллельны» (Кроповницкий, 2001). Темпы биологического и социального развития подростка не совпадают, а также не совпадают темпы развития различных аспектов одного и того же ряда: например, отдельные системы организма подростка созревают в разное время. «Еще больше вариаций в психике: старший

подросток может быть в одних отношениях уже взрослым, а в других – еще совершенно ребенком. Пласты детства в нем уживаются с пластами взрослости. Детские капризы и отношение к окружающим причудливо уживаются в нем с взрослостью суждений» (Кроповницкий, 2001).

В общем, подростковый возраст характеризуется периодом активного и неравномерного роста и развития организма, интенсивным ростом тела, процессом окостенения скелета. Неравномерность развития сердца и сосудов, усиленная деятельность желез внутренней секреции. Д.И. Фельдштейн пишет о том, что все изменения в кровеносной системе часто приводят к некоторым временным расстройствам кровообращения, повышению кровяного давления, напряжению сердечной деятельности, а также повышению их возбудимости, что может выражаться в раздражительности, быстрой утомляемости, головокружениях и сердцебиении (Фельдштейн, 2010). Нервная система еще не всегда способна выдержать сильные раздражители, и под их воздействием часто приходит в состояние торможения или сильного возбуждения.

Важное значение физического развития в подростковом возрасте имеет половое созревание, которое оказывает существенное влияние на работу внутренних органов. Появляются, часто неосознанное, половое влечение, в связи с этим появляются новые переживания, влечения и мысли. Особенности физического развития в подростковом возрасте определяют важнейшую роль в этот период правильного режима жизни, в частности режима труда, отдыха, сна, питания, спорта (Фельдштейн, 2010).

Социальная ситуация развития подростка характеризуется тем, что он по-новому строит свои отношения с взрослыми и сверстниками. Повышенная реактивность и возбудимость нервной системы приводят к тому, что в этом возрасте наблюдается повышенная раздражительность, чрезмерная обидчивость, вспыльчивость, резкость. Особенно ярко они проявляются в общении с взрослыми, прежде всего с родителями. Подросток претендует на равноправие отношений и находит его в среде сверстников. Он болезненно

реагирует на критику взрослых, сделанную в присутствии товарищей, в то же время принимает их, если они сделаны наедине (Матюхина, 1984).

Таким образом, перед каждым ребенком встает крайне сложная задача: адаптироваться к огромному количеству глубоких и всесторонних изменений, происходящих с его организмом, психикой и социальным статусом. Решить такую задачу было бы нелегко даже взрослому человеку, опытному и зрелому. Еще сложнее приходится ребенку. Именно поэтому подростковый возраст называется трудным. (Петровский, 1973).

Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте это - общение со сверстниками, так как у подростка формируются новые ценности, интересы, которые понятны и близки сверстнику. Отношения подростка с товарищами становятся содержательными, многообразными и сложными (Кон, 2015).

Для подростка важна группа, так как в ней легче проявить свою независимость, утвердить свою самостоятельность, заявить о себе. Статус подростка в группе, классе, в системе личных отношений является для него значимым и оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание. Для подростка важен его статус в группе. Положение в группе должно удовлетворять его – это может быть стремление занять позицию лидера, быть признанным, любимым товарищем или непререкаемым авторитетом в каком-то деле. Невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности у подростка (Кон, 2015).

Отношения со сверстниками основываются на чувстве симпатии и антипатии, общности интересов, суждений, взглядов. Подросток демонстрирует себя другим, чтобы привлечь внимание: демонстрация собственных качеств, нарушение требований взрослых, разные развлекательные действия, рассказы о всевозможных былях и небылицах. Он стремится внешне ничем не отличаться от сверстников, одеваться и вести себя так же, как и остальные члены группы (Столяренко, 2000).

И без того непростое положение подростков усугубляется тем, что в современном обществе существует большой разрыв между требованиями,

предъявляемыми к взрослым и детям: «От ребенка требуют послушания, от взрослого – инициативы и самостоятельности. Ребенка всячески ограждают от вопросов пола, в жизни же взрослых отношения мужчины и женщины играют важную роль. Контрастность детства и зрелости, между которыми он «находится», затрудняет подростку усвоение взрослых ролей и порождает много внешних и внутренних конфликтов» (Кроповницкий, 2001).

Кроме того, условия современности способствуют и усугублению неравномерности перехода подростка от детства к взрослости: «Это связано с тем, что в обстоятельствах жизни современных школьников есть моменты двоякого рода: 1) тормозящие развитие взрослости (занятость детей только учением при отсутствии у большинства других постоянных и серьезных обязанностей, тенденция многих родителей освобождать ребят от бытового труда, забот и огорчений, опекать во всем); 2) моменты овзросляющие (огромный поток информации, акселерация физического развития и полового созревания, большая занятость многих родителей и как возможное следствие этого – ранняя самостоятельность детей)» (Петровский, 1973).

Поэтому многим современным подросткам не удастся полноценно справиться с трудностями переходного периода. Как следствие, в подростковом возрасте нередко возникают различные поведенческие отклонения (девиантное поведение), такие как агрессивные проявления, конфликты с взрослыми и сверстниками, драки, курение, алкоголизация и наркотизация, суицидальные попытки и т.д. (Федосенко, 2005). Во внутреннем плане у подростков часто появляются эмоциональная неуравновешенность, тревожность, неуверенность, недоверие к людям, склонность к депрессиям и др. (Конюхова, 2000).

Основным новообразованием переходного возраста является характерное для подростков чувство взрослости (Брилинг, 2004). Подросток понимает, что он уже не совсем ребенок, и стремится скорее стать взрослым. Он хочет быть самостоятельным и независимым, и еще в большей степени хочет, чтобы окружающие воспринимали его как личность. Если родители и

другие взрослые продолжают относиться к подростку как к ребенку, он протестует, и этот протест может принимать самые различные формы.

Чувство взрослости подростков имеет множество внешних проявлений. Наиболее часто подростки в своем поведении, общении и внешнем виде начинают подражать взрослым. Они могут подражать как отрицательным особенностям взрослых (курение, ругань и т.п.), так и положительным (забота о близких, участие в различных делах наравне с взрослыми и др.). Меняя различные образцы для подражания, подросток «примеряет» на себя разные социальные роли, и в результате рано или поздно находит наиболее подходящие именно для него (Брилинг, 2004; Немов, 1995).

Рассмотрим типичные изменения, происходящие в психологической сфере подростка, более подробно. В этот период развиваются и достигают взрослого уровня все познавательные процессы: «период характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, становлением устойчивого произвольного внимания, логической памяти и теоретического мышления». Вместе с развитием познавательных процессов происходит становление и способностей подростков: в переходном возрасте максимального уровня достигают обучаемость, интеллект и креативность (творческие способности) (Кроповницкий, 2001).

Значительным преобразованиям подвергается эмоционально-волевая сфера подростков: «Заметное развитие в этот период приобретают волевые черты характера – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности. В отличие от младшего школьника, подросток способен не только к отдельным волевым действиям, но и к волевой деятельности. Он часто уже сам ставит перед собой цели, сам планирует их осуществление. Но недостаточность воли сказывается, в частности, в том, что проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаруживать ее в других видах (Кроповницкий, 2001).

Наряду с этим, подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. Порой подростки сначала сделают, а потом подумают,

хотя при этом уже осознают, что следовало бы поступить наоборот. Бурно развиваются чувства подростков. Их эмоциональные переживания приобретают большую устойчивость. Под влиянием окружающей среды происходит формирование мировоззрения подростков, их нравственных убеждений и идеалов. Складываются и развиваются моральные чувства патриотизма, ответственности и др. Этот возраст характеризуется и сложными эстетическими чувствами, формированием эстетического отношения к окружающей действительности» (Кроповницкий, 2001).

Изменяется мотивационная сфера подростков. Познавательная потребность становится максимально ярко выраженной, причем как в отношении окружающей действительности, так и в отношении самого себя. Стремясь познать окружающий мир, подросток испытывает интерес то к одним, то к другим явлениям и видам деятельности, и в итоге формируются его личностные и профессиональные интересы. Будучи эмоционально вовлеченным в процесс познания окружающей действительности, подросток проявляет нравственное отношение ко всем явлениям, находящимся в фокусе его внимания. В результате у него формируются жизненные идеалы, убеждения, мировоззрение и, к концу подросткового возраста, характер и направленность личности (Беличева, 1994).

Вместе с тем подросток испытывает глубочайший интерес к собственной личности: ответ на вопрос «Кто я?» часто мучает подростка. Он проявляет интерес к самому себе, у него формируются собственные взгляды и суждения; появляются собственные оценки на те, или иные события и факты; он пытается оценить свои возможности и поступки, сопоставляя себя со сверстниками и их действиями (Галагузова, 2001). Представления подростка о самом себе формируются через сравнение себя с другими, восприятия оценок, данных ему сверстниками и взрослыми, и путем рефлексии (Кроповницкий, 2001). В итоге в течение переходного периода полностью формируется Я-концепция личности, что считается еще одним главным новообразованием подросткового возраста (Молчанов, 2005).

В связи с этим стремление к самопознанию, самовыражению и самоутверждению – главные мотивационные линии подросткового возраста (Немов, 1995). Все перечисленные мотивы реализуются у подростков в общении со сверстниками, и поэтому ведущей деятельностью подростков является общение со сверстниками (Брилинг, 2004).

В итоге мы получаем, что физиологическое развитие неравномерное, что-то растет быстрее, что-то медленнее, это доставляет некоторый дискомфорт подростку. Сверстники становятся главной референтной группой, вследствие, учителя и родители отходят на второй план. Из-за сильного конформизма, самооценка, сомнение подростка зависит от того, как и что о нем думают товарищи, находящиеся в близком кругу общения. От его окружения зависят поступки, которые могут быть как позитивными, так и асоциальными, смотря, что одобряют сверстники. Также эти самые поступки совершаются или под влияние или же непосредственно с этой группой.

Таким образом, подростковый возраст – один из самых трудных и в то же время ответственных этапов в жизни человека: в этот период в условиях повышенной сложности происходит становление основ личности человека.

1.2 Характеристика социальной компетентности

В психолого-педагогической литературе, понятие социальная компетентность используется достаточно широко и рассматривается с различных точек зрения и направлений исследований. На сегодняшний день, на эту тему написано более 110 научных работ, мы делим все идеи данных исследований на четыре больших группы: понятие и выработка определения социальной компетентности - 108; рассмотрение структуры социальной компетентности – 100; классификация показателей социальной компетентности - более 30 работ; социальная компетентность входит в состав профессиональной компетентности более 20 работ (Долинина, 2015).

Предпосылки для социальной компетентности появляются ещё в начале XX века. Проблема определения социальной компетентности изначально рассматривалась преимущественно в зарубежной психологии, а с 90-х годов XX века появились первые отечественные исследования. Её начали рассматривать психологи, социологи и педагоги. До настоящего времени нет единства в понимании определения и конкретики самого понятия социальная компетентность, все определения разнонаправлены (Долинина, 2015).

Изучением данного феномена занимались зарубежные ученые, такие как О. Конт(1910), Э. Торндайк(1920), Г. Олдпорт (1937), Дж. Гилфорд (1959), Г. Айзенк (1995) и др. В зарубежной психологии, понятия «социальная компетентность» и «социальный интеллект» приравнивают. Почти 100 лет назад, в далеком 1920 году Э. Торндайк первым ввел в психологию понятие «социальный интеллект», который, по его мнению, являлся «способностью к пониманию и управлению людьми, способностью действовать мудро в межличностных отношениях». Однако ещё в 1910 году в работе «Дух позитивной философии» О. Конт писал о социальном интеллекте. Там он писал, что социальный интеллект пройдет длинный, извилистый путь, прежде чем достигнет своего нынешнего уровня. Он убедительно показал социальную природу индивидуального интеллекта, его неразрывную связь с интеллектом социальным.

Также, ряд психологов тоже внесли свой вклад в определение содержания и интерпретацию данного понятия. Так, по мнению Г. Олдпорта, социальный интеллект, - особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания. Необходимо отметить, что Г. Олдпорт был первым, кто обратил особое внимание на взаимодействие с людьми, а выделенные им качества отражают взаимодействие определенных социальных способностей для лучшего понимания другого человека.

Таким образом, умение понимать окружающих, и познание самого себя в глазах других людей, и социальная перцепция объединяет понятие

«социальный интеллект», Г. Айзенк указывал на то, что социальный интеллект — это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием социокультурных условий.

Пристального внимания, на наш взгляд, заслуживает концепция социального интеллекта, разработанная Дж. Гилфордом. Он первым разработал надежный тест для измерения социального интеллекта, рассматривая последний как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта. Возможность измерения социального интеллекта вытекала из общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда. Социальный интеллект так же, как и общие интеллектуальные способности, может быть описан в пространстве трех переменных: содержание, операции, результаты. Дж. Гилфорд выделил одну операцию - познание и сосредоточил свои исследования на познании поведения. Эта способность включает шесть факторов:

1. Познание элементов поведения — способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения (способность, близкая к выделению «фигуры из фона» в гештальт-психологии).

2. Познание классов поведения - способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении.

3. Познание отношений поведения - способность понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении.

4. Познание систем поведения - способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях.

5. Познание преобразований поведения - способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального или невербального) в разных ситуационных контекстах.

6. Познание результатов поведения - способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации (Кудинова, 2005).

По Емельянову, социальным интеллектом называют сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а так же других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

Формированию социального интеллекта способствует наличие сенситивности – особой чувствительности к психическим состоянием других, их стремлениям, ценностям и целям. Сенситивность, в свою очередь, предлагает эмпатию – способность чувствования, эмоционального резонанса на переживания другого. Онтогенетическая эмпатия лежит в основе социального интеллекта (Березина, 2012).

Социальный интеллект представляет собой способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях. Возможность, обеспечивающая гладкость в отношениях с людьми, результатом, которого является социальное приспособление, умение понимать окружающих, и познание самого себя в глазах других людей. Также включает в себя шесть видов познания: элементы поведения, классы поведения, отношения поведения, системы поведения, преобразования поведения, результаты поведения. Также возможность субъект-субъектного познания индивида.

Ещё один элемент, который будет нами рассмотрен – это эмоциональный интеллект.

Сначала рассмотрим понятие интеллекта, так как он появляется часто.

Классическое представление об интеллекте предложил Д. Векслер, который определял его как глобальную способность индивида действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с окружением. Как видим, данное определение подспудно включает в себя не только рациональные способности, но и социальные, коммуникативные навыки. К сожалению, данная группа факторов не привлекла должного

внимания, в отличие от рациональной составляющей, что и повлияло на развитие представлений об интеллекте как о некоем конструкте, отвечающем за решение математических и логических задач (Дегтярев, 2012).

К одной из современных концепций интеллекта относится модель «множественного интеллекта» Х. Гарднера. Модель Х. Гарднера включает в себя семь основных подвидов (форм) интеллекта, в число которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, входит пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект (Дегтярев, 2012).

На основе данной концепции Дж. Мэйером, П. Сэловейем и Д. Карузо создали первую модель эмоционального интеллекта. Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 г. Авторы определили «эмоциональный интеллект» как способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений.

«Эмоциональный интеллект» представлял собой конструкт, состоящий из способностей: к идентификации и выражению эмоций; регуляции эмоций; использованию эмоций в мышлении и деятельности.

Каждый тип способностей состоит из ряда компонентов.

Способность к идентификации и выражению эмоций делится на два компонента, один из них направлен на свои, а другой — на чужие эмоции. В первый компонент включаются вербальный и невербальный субкомпоненты, а во второй — субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии.

Способность к регуляции эмоций состоит из двух компонентов: регуляции своих эмоций и регуляции чужих эмоций.

Способность к использованию эмоций в мышлении и деятельности включает в себя компоненты: гибкого планирования, творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивации (Дегтярев, 2012).

Позже П. Сэловей и Дж. Мэйер доработали предложенную модель. Усовершенствованный вариант основывался на том, что эмоции несут в себе

информацию о связях человека с предметами либо с другими людьми. Иначе говоря, эмоции дают человеку представления о характере этих связей. При этом связи могут быть актуальными, вспоминаемыми и воображаемыми. Изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу.

Исходя из описанного, «эмоциональный интеллект» понимается, как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений (Дегтярев, 2012).

П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили четыре компонента, которые составляют структуру эмоционального интеллекта. Эти компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно:

- Идентификация эмоций. Включает в себя ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций (т. е. способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации.

- Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Включает в себя способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.

- Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций, вербальную информацию об эмоциях.

- Управление эмоциями. Способность к контролю над эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоционально

нагруженных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений (Дегтярев, 2012).

Также 1990-е года Р. Бар-Он предполагает очень широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект». Автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности.

Р. Бар-Он выделил пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов:

- Познание себя – осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
- Навыки межличностного общения – эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
- Способность к адаптации – решение проблем, связь с реальностью;
- Управление стрессовыми ситуациями – устойчивость к стрессу, контроль над импульсивностью;
- Преобладающее настроение – счастье, оптимизм.

Таким образом, развитие представлений об «эмоциональном интеллекте» можно описать следующим образом. Модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, возникшая первой, включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Крайним выражением этой тенденции можно считать модель Р. Бар-Она, который вообще отказывается относить эмоциональный интеллект к когнитивным способностям. Правомерность такого подхода вызывает сомнения, так как понятие «эмоциональный интеллект» становится полностью метафорическим (Дегтярев, 2012).

В отечественной психологии ключевые идеи, способствующие становлению понятия «эмоциональный интеллект», представлены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

Л.С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов: «Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии», – писал он. «Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни...». Единство аффекта и интеллекта, по мнению Л.С. Выготского, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта (Выготский, 1982).

С.Л. Рубинштейн, развивая идеи Л.С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального (Рубинштейн, 1973).

Однако описанные идеи Л.С. Выготского на современном этапе развития психологии не получили должного развития. В подтверждение этого можно привести слова Д.Б. Эльконина о том, что до настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. А также мнение Е.Л. Яковлевой, которая утверждала, что осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему (Вилюнаса, 1993).

Современные исследования эмоционального интеллекта представлены в работах И.Н. Андреевой, Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина, С.П. Деревянко, О.А.

Гулевич, В.В. Овсянниковой, Е.А. Сергиенко, Т.А. Сысоевой, О.В. Белоконь и многих других (Дегтярев, 2012).

И.Н. Андреева показывает, что уровень развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации. Также этот автор отмечает, что высокоразвитый внутриличностный эмоциональный интеллект способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые, в свою очередь, дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми (Андреева, 2009).

Далее остановимся на отечественной модели эмоционального интеллекта, предложенной Д.В. Люсиным. Этот автор определяет «эмоциональный интеллект» как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими.

Способность к пониманию эмоций означает, что человек:

- может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают

актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом (Люсин, 2004).

По мнению Д.В. Люсина, способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому «эмоциональный интеллект» можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Следовательно, «эмоциональный интеллект» – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности (Дегтярев, 2012).

Можно указать на три группы таких факторов:

- Когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- Представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации);
- Особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и др.).

Модель, предлагаемая Д.В. Люсиным, принципиально отличается от смешанных моделей тем, что в конструкт не вводятся личностные характеристики, которые являются коррелятами способности к пониманию и управлению эмоциями. Допускается введение только таких личностных характеристик, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта. Не представляется также возможным отождествить эту модель с трактовкой эмоционального интеллекта как черты (Дегтярев, 2012).

Обобщая вышесказанное, можно выделить, что эмоциональный интеллект представлял собой конструкт из идентификации и выражению эмоций, а также регуляции эмоций и использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Ещё эмоции несут в себе информацию о связях человека с предметами либо с другими людьми, о характере этих связей. Определение эмоций включает в себя ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций, их идентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций, управление эмоциями. Также эти компоненты связаны с направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. к внутреннему миру людей, склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям.

Эмоциональный интеллект обособляется также когнитивными способностями и личностными характеристиками. И, в конечном счете, имеет три группы факторов: когнитивные способности, представления об эмоциях, особенности эмоциональности.

Что из себя представляет определение компетентности. Например, Козинцева сообщает, что на современном этапе развития общества проблема обучения способам продуктивного социального взаимодействия приобретает все более актуальное значение. Многие авторы в качестве цели обучения рассматривают формирование и развитие компетентности, но при этом само понятие «компетентность» не имеет устоявшегося определения и трактуется либо слишком узко — как знания, умения и навыки, либо слишком широко — как уровень успешности взаимодействия с социальной средой. Более удачны попытки соотнесения понятия компетентности с деятельностью, когда компетентность определяется как уровень успешности решения проблемной ситуации деятельности (Козинцева, 2006).

Такие ученые как А.К. Маркова, В.Г. Максимова, В.А. Сластенин и др. выделяют четыре вида компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную.

Российские ученые обычно рассматривают компетентность как общее, одновременно более широкое понятие включающее ряд частных компетенций (с собственными показателями: знаниями, способностями, умениями и различными личностными характеристиками): И.А. Зимняя считает, что данный термин выступает широким понятием, охватывающим в себе ряд содержащихся «компетенций». А.В. Хуторской и Г.С. Трофимова под термином «компетентность» подразумевают владение человеком соответствующими компетенциями (Долинина, 2015).

Так же Ю.Н. Емельянов говорит об интерперсональной компетентности.

Приобретение интерперсональной компетентности – это движение от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий, которые закрепляются в виде умений и навыков и служат при дальнейших контактах с окружающими. Способность к участию в коммуникативных ситуациях возрастает по мере освоения индивидом культурных, в том числе идейно-нравственных норм и закономерностей общественной жизни. Из этого следует, что ошибочно представлять интерперсональную компетентность как индивидуальный опыт, не беря во внимание общественный характер (Березина, 2012).

Дальнейшее развитие концепции эмоционального интеллекта должно способствовать пониманию и детальному рассмотрению таких научно-практических проблем, как профилактика, коррекция и реабилитация девиантного поведения, эмоционального выгорания, развитие творческих способностей, социализации личности, повышение стрессоустойчивости и уровня жизни индивида в целом.

По мнению И.А. Зимней, все компетентности социальные, в следствии, мы получаем, что социальная компетентность является одним из важнейших компетентностей. Потому, что все компетентности формируются в социуме,

это первое. Второе, социальная компетентность представляет собой систему компетентностей, для успешной адаптации личности к обществу, и обеспечивает профессиональный и личностный успех. По мнению Т.Б. Беляевой социальная компетентность является интегративным системным качеством личности, что значит, что она интегрирует в себе другие виды компетентности. Опираясь на мнение А.К. Марковой, можно сделать вывод, что социальная компетентность как правило, определяется содержанием деятельности, а также является залогом её успешности (Зимняя, 2009).

Вот некоторые трактовки понятия социальная компетентность:

По А. Голфриду и Р. Дзурилла, социальная компетентность – способность индивида эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается.

По Д. Зиглеру, социальная компетентность – повседневная эффективность индивида во взаимодействии со своим окружением.

По Е.В. Коблянской, социальная компетентность – понимание отношения «Я» - общество, умение выработать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами.

По Н.И. Белоцерковцу, социальная компетентность – определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли.

По В.М. Басову, социальная компетентность – это интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в этой системе (Зимняя, 2009). Можно сделать вывод, что социальная компетентность – это социальный опыт, необходимый для адаптации и эффективного взаимодействия в социуме.

Большой вклад в развитии изучения социальная компетентность внесла И.А. Зимняя. Термин «компетентность социального взаимодействия» для характеристики успешности взаимодействия личности с социальной средой

был также введен И.А. Зимней, как охватывающий весь спектр человеческих взаимоотношений. В понимании Зимней компетентность социального взаимодействия относится к группе компетентностей, характеризующих взаимодействие с другими людьми. Она включает в себя знания и навыки взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, умение решать и преодолевать конфликтные ситуации, готовность к сотрудничеству, толерантность, а также навыки общения, понимаемые как владение устной и письменной речью, умение вести диалог и монолог, знание этикета и др.

Единицей анализа социальной компетентности является решение проблемной ситуации в общении. Формально компетентность социального взаимодействия может быть определена как представленность в ментальном опыте индивида различных типов проблемных ситуаций социального взаимодействия и владение способами их решения.

Мы определяем компетентность социального взаимодействия как интегральное новообразование психики или интеллектуальное новообразование, развивающееся не только в процессе стихийного социального взаимодействия субъекта, но и в процессе социально-психологического обучения под влиянием определенных психологических факторов, причем наиболее эффективно именно при воздействии специальных обучающих программ (Кодинцева, 2006).

В значительной мере формирование социальной компетентности происходит в социуме: 1. Макросреда (политика, экономика, культура, социальная среда); 2. Микросреда (семья, школа, образовательная организация) (Долинина, 2015).

Термин «компетентность социального взаимодействия», по мнению И.А. Зимней, Н.М. Кодинцевой, А.А. Петровской, Ю.И. Емельянова, характеризует успешность, адекватность, эффективность интерперсональных связей и отношений, проявления личности в социальных контактах и понимание себя в них, ситуативную адаптивность и свободное владение средствами социального поведения, выраженность социального интеллекта.

Единица анализа компетентности общения, по И.А. Зимней, – решение проблемной ситуации в общении. Формально компетентность социального взаимодействия может быть определена как представленность в ментальном опыте индивида различных типов проблемных ситуаций социального взаимодействия и владение способами их решения.

Социальная компетентность - система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся ситуацию (Куницына, 2016).

В зарубежных работах, посвященных социальному интеллекту и социальной компетентности, эти явления часто объединяются. М. Аргайл в книге «Психология межличностного поведения» упоминает и социальный интеллект, но основное внимание уделяет понятию «общая социальная компетентность», объединяя им профессиональную и коммуникативную компетентность. М. Аргайл называет следующие компоненты социальной компетентности: а) социальная сенситивность (имеется в виду точность социальной перцепции); б) основные навыки взаимодействия (репертуар умений, особо важный для профессионалов); в) навыки одобрения и вознаграждения, которые существенны для всех социальных ситуаций; г) равновесие, спокойствие как антитеза социальной тревожности.

В 1980-е гг. ряд авторов подчеркивает мотивационную и операциональную стороны социальной компетентности, ее поведенческие проявления. Критерием социальной компетентности служит результативность взаимодействия, достижение значимых социальных целей в определенных социальных контекстах с использованием соответствующих средств и получением положительного результата. К. Рубин и Л. Роуз-Крэснор вносят в модель социальной компетентности понятие социальных сценариев (т. е. определение шаблонов, согласованных действий в хорошо знакомых ситуациях).

Социальную компетентность можно представить как знания о социальном мире и о себе, своем месте в этом мире, способы поведения и поведенческие сценарии, облегчающие социальное взаимодействие, основных функции - социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта (Бодалев, 2011).

Социальная компетентность позволяет быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств (Бодалев, 2011).

Социальная компетентность – операциональное понятие, которое имеет временные, исторические рамки. Залогом успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах является выработка поведенческих сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию. Основные функции социальной компетентности - социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта (Бодалев, 2011).

Основу социальной компетентности составляют знания об обществе, правилах и способах поведения в нем. Для школьника общество представлено широким (мир, страна) и узким (семья, школа, двор) окружением. Его социальная компетентность определяется тем, насколько он осведомлен о том и другом. Здесь речь идет не только о мире, стране, регионе, их особенностях, социальных институтах, представленных в них, но и об особенностях взаимодействия людей, традициях, нормах и правилах поведения. Поэтому одним из важных путей развития социальной компетентности мы считаем формирование у ребенка знаний о способах поведения и взаимодействия в каждом из этих окружений. Ознакомление со способами и правилами поведения и взаимодействия осуществляется в процессе специально организованного наблюдения, обсуждения литературных произведений, информирования и т.д. (Калинина, 2006).

Однако известны многочисленные примеры, когда человек, имеющий много знаний об обществе и правилах поведения в нем, оказывается слабо адаптированным, и наоборот, тот, кто плохо успевает по общественным наукам, оказывается успешным в социуме. Подросток, знающий правила, далеко не всегда адаптирован к школьной жизни. Имеющиеся знания надо уметь применить. Это обеспечивается наличием умений и сформированностью навыков (Калинина, 2006).

Социальная компетентность рассматривается в контексте социальных знаний и умений, обеспечивающих личности социальную адаптацию, социальной осведомленности, позволяющей найти оптимальное соответствие между личностью и условиями социума, зафиксированных в понятиях «социальный интеллект» и «социальное мышление», так говорят Дж. Гилфорд, К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Куницына и др. Социальный интеллект понимается как интегральная способность, определяющая успешность межличностного взаимодействия и социальной адаптации, включающая в себя интегрированные социальные знания и развитые механизмы их переработки (Габелая, 2013).

В зарубежных исследованиях социальной компетентности акцент делается на систему представлений о социальном поведении, например, в работах А. Арджеил и А.Б. Гольдштейн и др., и социальной деятельности, определяющих комплекс социальных навыков, необходимых для успешной социальной деятельности, и условий их проявления (Габелая, 2013).

Особое место в исследованиях социальной компетентности отводится поведению личности в трудных жизненных ситуациях, об этом пишут Ф.Е. Василюк, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, Е.Е. Данилова и др., определяемому как набор конструктивных способов их разрешения и фиксируемому как главный признак социально компетентного поведения (Габелая, 2013).

Социальная компетентность в условиях социальных перемен занимает важное место среди факторов успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах. Социальной компетентностью

является постоянная выработка обновленных сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию. Основные функции компетентности - социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта. Структура социальной компетентности включает коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность (ориентация в межличностных отношениях), эго-компетентность (знание себя) и собственно социальную компетентность. (Куницина, 2016).

Понятие «социальная компетентность» достаточно широкое. Однако обратимся к позиции Ю.Н. Емельянова, отмечавшего, что социальная компетентность проявляется в триединстве чувств, мыслей и действий человека. Иначе говоря, в ней выделяют эмоциональную, когнитивную и поведенческую стороны.

Более подробную модель социальной компетентности представила Т.Б. Беляева. Она выделяет три элемента социума: личность, другой человек, малая группа. Кроме того, важно выделить некоторые «процессы», осуществляющие взаимодействие между «элементами», «правила», по которым строятся отношения: это коммуникация, конфликт, профессиональная деятельность, право, мораль, экономические и политические отношения. Соответственно, можно выделить девять видов компетентности: эго-компетентность, психологическая, коммуникативная, социально-психологическая, конфликтная, морально-правовая, экономическая, политическая и профессионально-трудовая. Она определяет социальную компетентность как интегративное системное качество личности, которое проявляется в деятельности, общении и поведении и охватывает несколько подсистем: 1) эмоционально-ценностную (систему установок и позиций), 2) когнитивную (знания), и 3) операциональную (умения, навыки и способности) (Беляева, 2005).

Рассмотрим её модель подробнее. Ключевой (центральной) подструктурой она выделяет эмоционально-ценностную, так как из большого

разнообразия информации человек выбирает то, что соответствует его взглядам и установкам. Эта подструктура включает в себя систему установок и позиций по отношению к себе и другим, к моральным и социальным нормам, принятым в группе и обществе, а также социальные установки, просоциальные ценности. Эта подструктура является регулирующей и направляющей, обеспечивая, во-первых, усвоение тех или иных знаний и способов поведения, и, во-вторых, поведение индивида в социальной ситуации, которое обеспечивает достижение личных целей, но с учетом интересов других людей (Беляева, 2005).

Когнитивная подструктура включает в себя теоретические и практические знания о различных аспектах жизни социума. Как уже было сказано, она определяется «ядром». Позиции и установки выполняют функции фильтра. Операциональная подструктура представляет собой различные социальные умения, навыки и способности (социальный интеллект, эмпатия, коммуникативные и организаторские, кооперативные способности и пр.). Она испытывает на себе воздействие со стороны двух предшествующих подструктур, так как складывается на их основе. Эта подструктура ярко выражена в поведении и именно по ней мы судим о социальной компетентности человека (Беляева, 2005).

Обобщая, можно сказать, что главный смысл социальной компетентности заключается в успешности взаимодействия с социальной средой, а это адекватная оценка своих психологических возможностей, возможностей партнера, возможностей группы, в ситуации взаимодействия.

Источником формирования социальной компетентности являются: личный опыт в процессе социального взаимодействия, эрудиция, правовые нормы, личная мораль, искусство, СМИ, воспитание. Ключевым фактором является эмоциональный интеллект. Также формироваться и развиваться социальная компетентность может как в специально организованном социально-психологическом обучении, так и в случайно образованном социальном взаимодействии.

Так как понятие социальной компетентности достаточно широкое, в своём исследовании мы остановимся на трех компонентах: когнитивная, поведенческая и эмоциональная стороны. Но данное деление условное, потому что все три стороны социальной компетентности взаимосвязаны, и отражают несколько разные аспекты социальной компетентности.

В своем исследовании мы опираемся на это деление, изучаем некоторые характеристики представленных сторон социальной компетентности.

1.3 Особенности социально-психологической компетентности подростков в зависимости от пола

Социально-коммуникативная компетентность подростков - это опыт общения между подростками, который развивается, осознается ими и формируется при непосредственном взаимодействии (Дубровина, 2015).

Коммуникативный опыт приобретается подростками не только в процессе непосредственного взаимодействия, но также из литературы, кино, интернета они получают сведения о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения. В процессе приобретения такого опыта человек заимствует средства анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и визуальных форм.

В научной литературе выделяются следующие факторы, затрудняющие процесс развития социально-коммуникативной компетентности подростков:

- ограничение социальной активности подростка;
- недостаточное включение в разные виды полезной практической деятельности;
- наличие ограничений в сфере реализации усвоенных социальных норм и позитивного социального опыта;
- принудительный характер общения со сверстниками при отсутствии навыков, необходимость адаптироваться к большому числу сверстников, что приводит к эмоциональному напряжению, усилению агрессии;

- жесткая регламентация организации жизни подростков, ограничение личностного выбора, подавление самостоятельности и инициативности, невозможность проявлять саморегуляцию и внутренний самоконтроль;

- скудный выбор образцов для подражания, усвоения социального поведения, что приводит к затруднениям в усвоении и воспроизведении опыта ограничение контактов детей, их изолированность, отстраненность от реальной жизни, формирующие боязнь внешнего мира (Дубровина, 2015).

Социальная компетентность в подростковом возрасте предполагает наличие базовых знаний об устройстве общества и его институтов, о ролевых требованиях и ожиданиях, общечеловеческих нормах и ценностях; владение навыками ролевого поведения и взаимодействия, общения и взаимопонимания. Поскольку подростковый возраст - возраст социального риска, то социально компетентный подросток - тот, кто осознает и адекватно оценивает факторы риска, принимает обдуманные решения, как в типичных, так и в новых для него социальных ситуациях, прогнозирует последствия своих поступков, осознает совершенные ошибки, делает выводы, осмысливает свои знания и опыт в целом (Самсонова, 2006).

Главную роль в становлении социальной компетентности подростков играют семья и школьная среда, которые способствуют освоению социальных ролей и навыков социального взаимодействия.

Учурова С.А. в своей статье выделяет ряд задач развития социальной компетентности в образовательном процессе (Учурова, 2007):

- преодоление негативного отношения подростков к взрослым, создание ситуации партнерства и взаимного уважения в учебном процессе;
- овладение нормами общения с взрослыми и сверстниками;
- содействие овладению подростками нормами дружбы как важнейшим приобретением ребенка в подростковом возрасте;
- овладение умениями рефлексии как механизмом развития самосознания.

Особенностью подросткового возраста является неумение сопоставить свои реальные возможности и возможные реальные результаты деятельности или общения, что является основной трудностью в проявлении социальной компетентности. Не достижение подростком определенных целей довольно часто проявляется неадекватной реакцией и сопровождается чувством эмоционального неблагополучия. Также это проявляется в пренебрежении неудач в процессе взаимодействия с другими, характеризуется чрезмерной настойчивостью и неготовность снизить свои требования в некоторой социальной деятельности. В процессе таких реакций подросток полностью отрицает тот момент, что причины могут крыться именно в нем, в низком уровне его социальной компетентности (Учурова, 2007).

Общение - это основная социальная потребность, являющаяся внутренней основой взаимоотношений между людьми, и проявляется на самых ранних этапах человеческой жизни. Система общения подростка состоит из двух социально-педагогических подсистем: «взрослый-подросток» и «подросток-ровесник». Именно в этой системе общения происходит становление подростка как личности, и развиваются его способы коммуникативной компетентности (Учурова, 2007).

Как говорилось ранее для подростка на первом месте стоит общение со сверстниками, нежели с взрослыми, для него более важно мнение товарищей, чем родителей или педагогов (Кон, 2015).

В процессе взаимодействия подростков друг с другом подростки усваивают рефлексию не только на самого себя, но и на сверстника. Взаимоинтересованность подростков способствует совместному постижению окружающего мира и друг друга- это для них становится самоценным. В процессе межличностного общения со сверстниками подросток стремится к реализации своей личности, определению своих возможностей в общении. Для осуществления данных стремлений ему необходимы личная свобода и личная ответственность.

Как говорилось ранее, у подростка проявляется чувство взрослости, оно толкает его на освоение новых для себя «взрослых» видов взаимодействий. Причиной этого являются активное физическое развитие подростка и идентификация им себя со взрослыми. В подростковом периоде важное место занимают отношения между мальчиками и девочками, проявляющиеся интересом друг к другу, как к представителю противоположного пола. Поэтому для них становится важен тот момент, как относятся к нему другие. Подростки уделяют большое внимание своей внешности: лицо, прическа, фигура, одежда, манера держать себя и др. В связи с этим первостепенное значение в глазах сверстников приобретает личная привлекательность. Одним из значимых является стремление нравиться (Брилинг, 2004).

Однако, несмотря на проявляемые подростком внешние противодействия по отношению к взрослым, он нуждается в их поддержке.

Экспериментальные условия М.И. Лисиной показали, что именно в общении со взрослыми развивается внутренний план действия ребенка, сфера его эмоциональных переживаний, познавательная активность, произвольность и воля, самооценка и самосознание и др. (Лисина, 2009).

Началом потребности общения с взрослым становится, прежде всего, отношение взрослого к ребенку и открытие взрослым его личности. Именно эта потребность и побуждает коммуникативную деятельность.

В последние годы широко развиваются и распространяются информационные технологии, которые все больше и больше поглощают подростковое поколение, что сильно влияет на содержание коммуникативной компетентности подростков. Большое количество подростков предпочитают телекоммуникационное взаимодействие (интернет, виртуальный мир, социальные сети, форумы и др.) живой коммуникации (Щеулова, 2016).

Мир реальных вещей отразился в мире виртуальном, как в зеркале, и коммуникативные возможности реальной жизни нашли свое воплощение в виртуальной сети. Не оказались только «зеркальными» навыки пользователя виртуального мира и коммуниканта реального социума. Прекрасно общаясь в

чате или на форумах с незнакомыми людьми, можно испытывать большие затруднения при разговоре лицом к лицу; виртуозно владея e-mail - не любить или «не уметь» писать обычные письма; без проблем участвуя в Интернет-конференциях, с трудом выступать перед живой аудиторией. Или наоборот, когда обладая высоким уровнем сформированности коммуникативных качеств в реальном общении (культура речи, письменный слог, хорошие ораторские качества) человек отказывается принимать и осваивать современные телекоммуникационные технологии. Поэтому необходимо различать степень развития навыков непосредственной вербальной и невербальной коммуникации и навыков опосредованного виртуального общения. В этой связи встает вопрос о сбалансированности развития этих двух сторон коммуникативных качеств личности. Особенно остро эта проблема встает перед школьной педагогикой (Пассов, 2002).

Подростки мгновенно приняли, поняли и освоили Интернет-пространство, найдя в нем свободу при огромной информационной емкости и возможностях, а также удовлетворяя свою потребность в общении, которая для подростка является ведущей деятельностью (Щеулова, 2016).

Однако стоит понимать, что информационная коммуникация не сможет заменить живое общение. Несомненно, она имеет свои плюсы, например, широта возможного общения по интересам или возможность самопрезентации перед Интернет-аудиторией, но также имеет и минусы – никем и ничем не ограничиваемые интересы подростков или порождение зависимости, виртуализация сознания, уход от действительности.

Поэтому как со стороны семьи, так и со стороны учителей необходимо преподнести подростку информационно-коммуникативные технологии как эффективное средство «гармоничного развития» информационной компетентности, что позволит достичь большого воспитательного эффекта в любой форме деятельности, направленной на формирование коммуникативной компетентности посредством компьютера. Необходимо

заменить подростку альтернативу компьютерной зависимости на творческую деятельность, желание в получении новых навыков, умений и знаний.

Понятие «гендерная компетентность» появилось недавно, и изучение этого феномена пока находится на начальной стадии своего теоретического и эмпирического исследования (Дубровина, 2011; Емельянов, 2005; Жуков, 2007). По своему содержанию, близким понятию «гендерная компетентность личности» является термин «социальная компетентность». Такая характеристика личности как социальная компетентность позволяет человеку адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с социальным окружением (Жуков, 2007; Кармоданова, 2009; Пассов, 2002). Гендерная компетентность понимается как характеристика личности, которая позволяет ей быть эффективной в сфере гендерных отношений. Гендерную компетентность можно определить как характеристику, которая позволяет личности адекватно распознавать и реагировать в ситуации гендерного неравенства. Другими словами, гендерная компетентность – это способность мужчин и женщин замечать ситуации гендерного неравенства в окружающей их жизни; противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям; самим не создавать ситуации гендерного неравенства (Дубровина, 2011).

Как и любой другой социально-психологический феномен, гендерная компетентность имеет выраженную практическую направленность. Так, развитие гендерной компетентности должно способствовать построению конструктивных гендерных отношений, в которых отсутствует сексизм, подавление, и дискриминация людей по признаку пола. Наиболее распространенными моделями взаимодействия людей в сфере гендерных межличностных отношений являются партнерская и доминантно-зависимая модели отношений. Содержание этих моделей находит отражение в трех стилях взаимодействия: партнерский, доминантный и зависимый (Жуков, 2007). Женщины и мужчины довольно часто используют манипулятивный

стиль взаимодействия, однако гендерно-ориентированной литературе этому стилю уделено мало внимания (Абрамова, 2009).

В сфере отношений между мужчинами и женщинами широкое распространение получила доминантно-зависимая модель. Но в современных условиях изменяющегося общества пришло понимание того, что такая форма отношений приводит к дискриминации и мешает построению конструктивных отношений. Широко распространенная в отношениях мужчин и женщин манипуляция (которая иногда рассматривается как альтернатива доминированию) также характеризует неконструктивный способ взаимодействия, поскольку манипуляция основана на дискриминации и подавлении личности. Конструктивной моделью в гендерных отношениях является партнерская модель поведения, основанная на паритете и равноправии (Абрамова, 2009).

Исходя из сказанного, проблема данного исследования может быть определена как противоречие между потребностью в знании о роли гендерной компетентности личности и отсутствием научных данных о характере связей этой личностной характеристики с другими психологическими особенностями, значимыми для конструктивного и продуктивного взаимодействия в сфере гендерных отношений.

Таким образом, социально-коммуникативная компетентность в подростковом возрасте предполагает наличие базовых знаний об устройстве общества, функционировании социальных институтов, своих прав и обязанностей, умений взаимодействовать с людьми, владение навыками общения и взаимопонимания, самопроявления как в семье, так и в группе сверстников. Для организации процесса формирования коммуникативной компетентности важно использование коммуникативной методики. Поэтому в следующей главе данной курсовой работы рассмотрены методы диагностики и развития коммуникативной компетентности у подростков.

1.4 Постановка проблемы, цель, задачи и гипотезы исследования

Анализ литературных источников показал, что актуальность социально компетентности подростков в отечественной психологии приобрела не так давно. И в соответствии исследований существует не так много, по данной проблематике.

Современная ситуация развития общества настолько многогранна и неотчетлива, что требует от личности высокого уровня умений и навыков, без которых жизнедеятельность человека в социуме невозможна. В связи с чем остро встает проблема о межличностном взаимодействии и выстраиванию собственной траектории сосуществования в социальном пространстве. Успешность личности напрямую зависит от осведомленности ее в социальных вопросах, умению видеть проблему и решать ее. Поэтому ключевым аспектом в успешности личности, является уровень сформированности и представленности социальных компетентностей, которые позволяют достичь желаемых целей и добиться нужного результата.

Таким образом, подростки без оказания своевременной психолого-педагогической помощи способны деградировать как в социальном, так и в моральном плане. Именно поэтому необходимо изучать психологические особенности несовершеннолетнего и его социальную компетентность, а также правильно организовывать необходимую психологическую помощь.

В исследовании приняло участие 60 человек – это подростки в возрасте от 13 до 15 лет (30 мальчиков и 30 девочек). В исследовании мы разделили выборку на две группы: мальчики и девочки.

Исследование проводилось в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия.

Цель исследования – изучение особенностей социальной компетентности подростков в зависимости от пола.

В исследовании были выдвинуты **гипотезы**:

1. Существуют статистически значимые различия в выраженности различных сфер социальной компетентности подростков мужского и женского пола.

2. Имеется специфика взаимосвязей характеристик социальной компетентности в группах лиц подросткового возраста с учетом пола.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты исследования социальной компетентности подростков в зависимости от пола.

2. Выявить различия в степени выраженности параметров социальной компетентности у подростков разного пола.

3. Выявить специфику взаимосвязи параметров различных сфер социальной компетентности в группах мальчиков и девочек.

Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования

2.1 Организация исследования

Данное исследование проводилось в несколько этапов:

1. На первом этапе исследования производилось изучение, теоретический анализ научной литературы, научных публикаций по проблеме подросткового возраста социальной компетентности. Это легло в основу выдвигаемых нами гипотез, подбора измеряемых показателей и психодиагностических методик.
2. На втором этапе были выдвинуты гипотезы исследования, были определены цели работы и ее задачи, осуществлялся подбор методик исследования (Опросник «ЭмИн» - методика для измерения эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин), Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), тест уверенности в себе (С. Рейзас), Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн)).
3. Третий этап заключался в проведении эмпирического исследования с последующим сбором и обработкой полученных данных.
4. Четвертый этап состоял в анализе результатов эмпирических данных с использованием математико-статистических процедур (Т-критерий Стьюдента, корреляционный анализ К. Пирсона).
5. На последнем этапе производились интерпретация полученных данных результатов, проверка гипотез, формулировка общих выводов по исследованию.

2.2 Характеристика выборки эмпирического исследования

В исследовании приняло участие 60 человек – это подростки в возрасте от 13 до 15 лет (30 мальчиков и 30 девочек).

Исследование проводилось в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия. Методики предъявлялись испытуемым в печатном виде, с соответствующими инструкциями и пояснениями.

2.3 Методы исследования

2.3.1 Общая характеристика методов

В данной работе использовались: метод анализа научных источников, диагностические методы исследования, статистические методы анализа данных, метод интерпретации. Более подробно мы остановимся на обосновании выбора психодиагностических методик и статистических методов исследования.

2.3.2 Обоснование выбора диагностических методик

Методики подбирались с учетом того, что нужно исследовать все выделенные сферы социальной компетентности: когнитивную, поведенческую и эмоциональную. Были выбраны следующие методики:

1. Опросник «ЭмИн» - методика для измерения эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин).
2. Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн).
3. Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева).
4. Тест уверенности в себе (С.Рейзас).

Опросник «ЭмИн» (Д. В. Люсин)

Разработан Д. В. Люсиным (Люсин, 2006). Данная методика предназначена для измерения эмоционального интеллекта, что на наш взгляд, соответствует исследованию когнитивной стороны социальной компетентности. Тест представляет собой многомерный инструментарий, основанный на принципе стандартизированного самоотчета испытуемого, относится к опросным методам исследования. Тест состоит из 46 пунктов, предполагающих один из вариантов ответа: 1) совсем не согласен, 2) скорее не согласен, 3) скорее согласен, 4) совсем согласен. Пункты опросника сгруппированы в 5 субшкал (понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии), которые, в свою очередь, объединяются в 4 шкалы более общего порядка (межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями) (Табл. 1). Также суммы всех субшкал образуют шкалу «общий эмоциональный интеллект».

Таблица 1

Структура опросника «ЭмИн»

	МЭИ (Межличностный эмоциональный интеллект)	ВЭИ (Внутриличностный эмоциональный интеллект)
ПЭ (Понимание эмоций)	МП Понимание чужих эмоций	ВУ Понимание своих эмоций
УЭ (Управление эмоциями)	МУ Управление чужими эмоциями	ВУ Управление своими эмоциями; ВЭ контроль экспрессии

• *Субшкала МП* (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций

(мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

- *Субшкала МУ* (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми.

- *Субшкала ВП* (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию.

- *Субшкала ВУ* (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

- *Субшкала ВЭ* (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

- *Шкала МЭИ* (межличностный ЭИ). Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.

- *Шкала ВЭИ* (внутриличностный ЭИ). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

- *Шкала ПЭ* (понимание эмоций). Способность к пониманию своих и чужих эмоций.

- *Шкала УЭ* (управление эмоциями). Способность к управлению своими и чужими эмоциями.

- *Шкала ОЭИ* (общий эмоциональный интеллект). Интегральный показатель общего эмоционального интеллекта.

Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн)

Разработан А. Мехрабиен и Н. Эпштейн и предназначен для определения уровня способности к эмпатии, т.е. эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, сочувствия или сопереживания,

связанных с умением человека проникать в мир чувств других людей (Фетискин, 2005). Опросник представляет собой инструментарий, основанный на принципе стандартизированного самоотчета испытуемого; относится к опросным методам исследования. Тест состоит из 33 утверждений, имеет 2 варианта ответа: «согласен» и «не согласен». Оценивает один показатель – «способность к эмпатии», который, на наш взгляд, соответствует исследованию эмоциональной сферы социальной компетентности.

***Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры
рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева)***

Данная методика разработана А. В. Карповым и предназначена для выявления уровня рефлексивности как личностного свойства, степени включения процессов рефлексии в практическую деятельность, взаимодействие. Речь идет о двух основных видах рефлексии: саморефлексии и рефлексии внутреннего мира других людей, а так же подвигов, точнее форм протекания рефлексии во времени (Карпов, 2003)

Тест состоит из 27 пунктов, которые сгруппированы в 4 шкалы, баллы по которым суммируются для получения общего показателя рефлексивности:

Ретроспективная рефлексия деятельности служит для анализа уже выполненной в прошлом деятельности, прошедших событий. В этом случае человек рассматривает предпосылки, мотивы, причины происходившего, условия, прошедшие этапы и результаты. Конкретными проявлениями является то, как часто человек оценивает прошлые события и насколько он склонен анализировать причины своих неудач.

Рефлексия настоящей деятельности (ситуативная) обеспечивает непосредственную включенность в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность координировать деятельность в соответствии с меняющимися условиями. Конкретными проявлениями

являются: то, насколько часто он прибегает к обдумыванию происходящего, как долго он это делает; легкость или тщательность подготовки принятия решения; склонность субъекта прибегать к самоанализу.

Рефлексия будущей деятельности (перспективная) включает в себя размышление о предстоящей деятельности, планирование, представление о целях и будущих результатах, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование наиболее вероятного исхода деятельности. Проявлениями перспективной рефлексии являются: тщательное планирование деталей, частота мысленного обращения субъекта к будущей деятельности; беспокойство о будущем.

Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми предполагает размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие люди, осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению. Конкретными проявлениями этой формы рефлексии являются: умение субъекта понять причины какого-либо поведения другого человека; склонность ставить себя на место другого; умение предугадать реакцию окружающих на свои действия (Карпов, 2003)

Тест уверенности в себе (С. Рейзас)

Разработан С. Рейзасом и предназначен для диагностики степени уверенности в себе и определения собственного поведения. Содержательный анализ утверждений теста показывает, что данная методика может быть использована для диагностики уверенности в себе, которая преимущественно проявляется в общении с окружающими. Тест состоит из 30 утверждений, имеющих 6 вариантов ответа (очень верно, довольно верно, верно, неверно, довольно неверно, абсолютно неверно). Сгруппированы утверждения в 3 шкалы (неуверенный, уверенный, агрессивный), которые соответствуют изучению поведенческой стороны социальной компетентности.

- Неуверенный в себе – безвольный, недотепа, слабый, беспомощный, боязливый, бесхребетный, зависимый, слабовольный; тряпка, бесхарактерный, нерешительный, внушаемый.

- Уверенный в себе – боец, закаленный, решительный, упорный, героический, работоспособный, сильный, волевой, твердый, бесстрашный, отважный, самостоятельный.

- Агрессивный – скандалист, драчливый, скандальный, свирепый, склочный, лютый, злобный, забияка, грубый, злонравный.

2.3.3 Обоснование выбора статистических методов исследования

В соответствии с целями и задачами нашего исследования нами были использованы и проведены следующие статистические анализы с помощью программы «STATISTICA»:

Т-критерий Стьюдента использовался для определения различий в выраженности различных сфер социальной компетентности подростков мужского и женского пола.

Корреляционный анализ Пирсона использовался для выявления общих и уникальных взаимосвязей между параметрами социальной компетентности в каждой изучаемой группе.

Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1 Результаты исследования различий в выраженности параметров различных сфер социальной компетентности

Анализ достоверности различий в изучаемых показателях в группе подростков мужского пола в сравнении с группой подростков женского пола проводился при помощи Т-критериального анализа Стьюдента. Сводная таблица данных исследования представлена в приложении 2. В таблице 2 представлены результаты статистической обработки первичных данных.

Таблица 2

Анализ достоверности различий в показателях когнитивной, поведенческой и эмоциональной сфер в группах подростков 13-15 лет

№	Показатели	Среднее, мальчики	Среднее, девочки	t-критерий	p
1	Понимание чужих эмоций	15,33	16,70	-1,37	0,178
2	Управление чужими эмоциями	18,87	19,03	-0,16	0,872
3	Понимание св. эмоций	19,83	15,90	3,37	0,001
4	Управление своими эмоциями	14,53	14,20	0,33	0,739
5	Контроль экспрессии	12,67	11,33	1,71	0,093
6	Межл. эмоц. интеллект	34,20	35,73	-1,08	0,284
7	Внутр. эмоц. интеллект	47,03	41,43	2,43	0,018
8	Понимание эмоций	35,17	32,60	1,52	0,133
9	Управление эмоциями	46,07	44,57	0,72	0,474
10	Общий эмоционал. интеллект	81,23	77,17	1,29	0,201
11	Эмпатия	17,07	24,13	-6,39	0,000
12	Ретроспективная рефл. деят-ти	32,47	33,13	-0,48	0,631
13	Рефлексия настоящей деят-ти	33,13	32,13	0,68	0,498
14	Рассмотрение будущей деят-ти	36,57	33,37	1,66	0,103
15	Рефлексия общения	32,23	36,10	-3,21	0,002
16	Рефлексия - суммарный стен	3,33	3,40	-0,15	0,879
17	Уверенность	5,23	7,10	-0,44	0,663

На первом этапе исследования мы рассматривали показатели сфер социальной компетентности в каждой группе испытуемых.

В группе мальчиков, также как и в группе девочек ярко выражены средние значения по шкалам «понимание своих эмоций», «внутриличностный эмоциональный интеллект», «эмпатия» и «рефлексии общения».

Полученные данные свидетельствуют о том, что мальчики, также как и девочки имеют способность к осознанию своих эмоций, они способны их распознавать и идентифицировать, также у них выражена способность к вербальному описанию эмоций. Они обладают способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Способность к эмпатии говорит о том, что подросткам свойственна эмоциональная отзывчивость на переживания других людей, сочувствие и/или сопереживание, связанные с умением проникать в мир чувств других.

Рефлексия общения характеризует умение подростков понять причины какого-либо поведения другого человека, склонность ставить себя на его место, умение предугадать реакцию окружающих на свои действия.

На втором этапе исследования различий мы сравнивали мальчиков и девочек по всей выборке. Рассмотрим полученные данные.

Среднее значение по шкале «понимание своих эмоций» и «внутриличностный эмоциональный интеллект» в группе мальчиков значительно выше, чем в группе девочек. Среднее значение по шкале «эмпатия», напротив, в группе девочек значительно выше, чем в группе мальчиков.

Эти данные свидетельствуют о том, что мальчики обладают большими по сравнению с девочками способностями к пониманию, управлению своими эмоциями, а также контролю интенсивности эмоций. Девочки могут лучше понимать, что чувствуют другие люди, склонны щадить их чувства и ставить себя на их место, в общем, более способны к эмпатии.

Рассмотренные характеристики относятся не ко всем сферам социальной компетентности, а только к когнитивной («понимание своих эмоций», «внутриличностный эмоциональный интеллект») и эмоциональной («эмпатия»). То есть, различия между мальчиками и девочками затрагивают не все стороны социальной компетентности.

Среднее значение по шкале «рефлексия общения с другими людьми» в группе девочек значимо выше, чем в группе мальчиков. Это свидетельствует о том, что девочкам легче понять те или иные причины поведения другого человека, они могут поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих. Данная характеристика также, как «понимание своих эмоций» и «внутриличностный эмоциональный интеллект» относится к когнитивной сфере социальной компетентности.

Таким образом, исходя из полученных результатов, на данном этапе исследования можно сделать следующий вывод. Мальчики лучше понимают свои эмоции. У них лучше развита способность к осознанию своих эмоций и их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию. Девочкам, в свою очередь, легче понять другого, поставить себя на его место, понять, что думают о них самих.

По остальным шкалам особых различий выявлено не было. Это свидетельствует о том, что у мальчиков и девочек одинаково выражены:

- Способность понимать и чувствовать эмоциональное состояние другого человека на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно.
- Способность вызывать у других те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Также возможна склонность к манипулированию людьми.
- Способность контролировать внешние проявления своих эмоций.
- Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.
- Способность к пониманию своих и чужих эмоций.
- Способность к управлению своими и чужими эмоциями.

- Способность оценивать прошлые события и анализировать причины своих неудач.
- Частота прибегания к обдумыванию происходящего, легкость или тщательность подготовки принятия решения, склонность к самоанализу.
- Размышление о предстоящей деятельности, планирование, представление о целях и будущих результатах, беспокойство о будущем.
- Уверенность в себе, которая преимущественно проявляется в общении с окружающими.

Таким образом, первая гипотеза исследования о существовании статистически значимых различий в выраженности параметров различных сфер социальной компетентности подростков в зависимости от пола, частично подтвердилась, так как выраженности обнаружили в двух (когнитивной и эмоциональной) из трех сфер социальной компетентности.

3.2 Специфика взаимосвязей параметров компетентности социального взаимодействия у подростков различного пола

Для изучения своеобразия взаимосвязи различных сфер социальной компетентности у подростков в изучаемых группах был проведен корреляционный анализ К. Пирсона (рис. 1- 3).

Корреляционный анализ проводился в группах «мальчики» и «девочки».

На первом этапе исследования взаимосвязей мы выявили общие для обеих групп (рис. 1). Внутри эмоциональной сферы это взаимосвязи между:

- Межличностным эмоциональным интеллектом с пониманием чужих эмоций и управлением чужими эмоциями;
- Взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта с пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями и контролем экспрессии;

- Понимание эмоций имеет взаимосвязь с пониманием чужих эмоций, пониманием своих эмоций, межличностным эмоциональным интеллектом и внутриличностным эмоциональным интеллектом;

- Управление эмоциями имеет связи с пониманием чужих эмоций, пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, контролем экспрессии и внутриличностным эмоциональным интеллектом;

- Контроль экспрессии взаимосвязан с управлением своими эмоциями.

- Общий эмоциональный интеллект имеет связи с пониманием чужих эмоций, пониманием своих эмоций, управлением своими эмоциями, контролем экспрессии, межличностным эмоциональным интеллектом, внутриличностным эмоциональным интеллектом, пониманием эмоций и управлением эмоциями.

Если посмотреть на таблицы корреляционных связей, то можно обратить внимание, что все эти связи положительные. Можно сделать предположение, что кроме прямых, есть косвенные связи, таким образом можно сказать, что понимание эмоций косвенно связано с управлением эмоциями, через внутриличностный эмоциональный интеллект. Это может быть связано с тем, что для управления и контроля своих и чужих эмоций, важно понимать эти самые эмоции. Получаем, что чем лучше испытуемые способны понимать эмоции, тем лучше они способны ими управлять и контролировать.

Внутри когнитивной сферы это взаимосвязи между:

- Рефлексия – суммарный стен, имеет общие для обеих групп связи с ретроспективной рефлексией деятельности, рефлексией настоящей деятельности, рассмотрением будущей деятельности и рефлексией общения.

- Рефлексия настоящей деятельности имеет взаимосвязь с ретроспективной рефлексией деятельности.

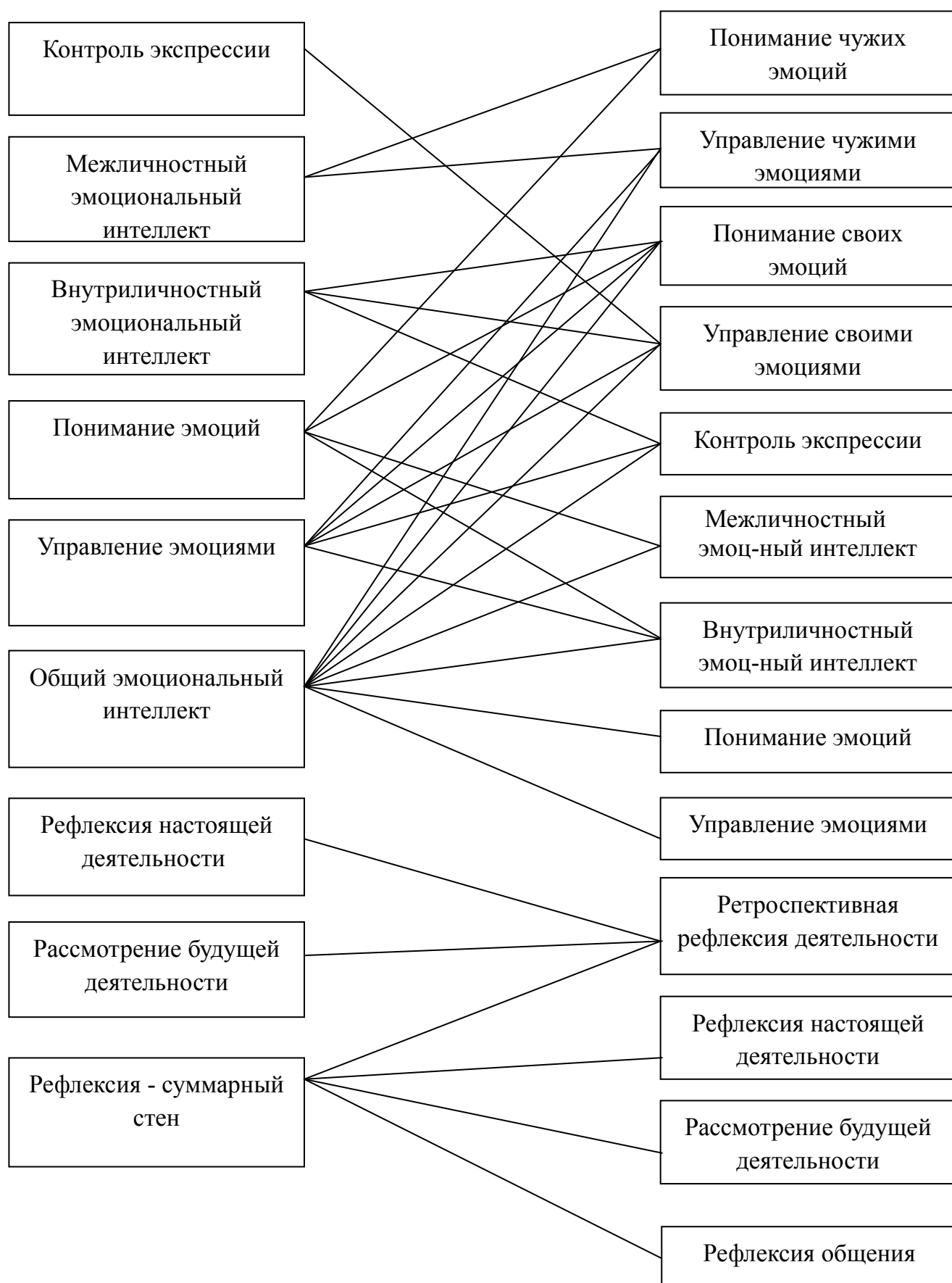


Рис.1 Схема общих связей для обеих групп

• Рассмотрение будущей деятельности, также как и рефлексия настоящей деятельности, находит взаимосвязь с ретроспективной рефлексией деятельности.

В данном случае можно говорить о том, что чем лучше у подростков развита рефлексия прошлой, настоящей, будущей деятельности и общения, тем больше склонность к рефлексии в целом. Или, если у ребенка высоко выражена склонность к рефлексии, то у него, как правило, достаточно высоко развиты все виды рефлексии.

Также было выявлено, что показатели эмоциональной сферы социальной компетентности подростков не пересекаются с показателями когнитивной сферы. Это может свидетельствовать о том, что эмоции не влияют на рассмотрение прошлой, настоящей и будущей деятельности. Они способны анализировать и контролировать свою деятельность без упора на свою и чужую эмоциональную составляющую.

На втором этапе исследования мы сравнивали характер взаимосвязей показателей социальной компетентности отдельно в каждой из исследуемых групп (Рис. 2, Рис. 3).

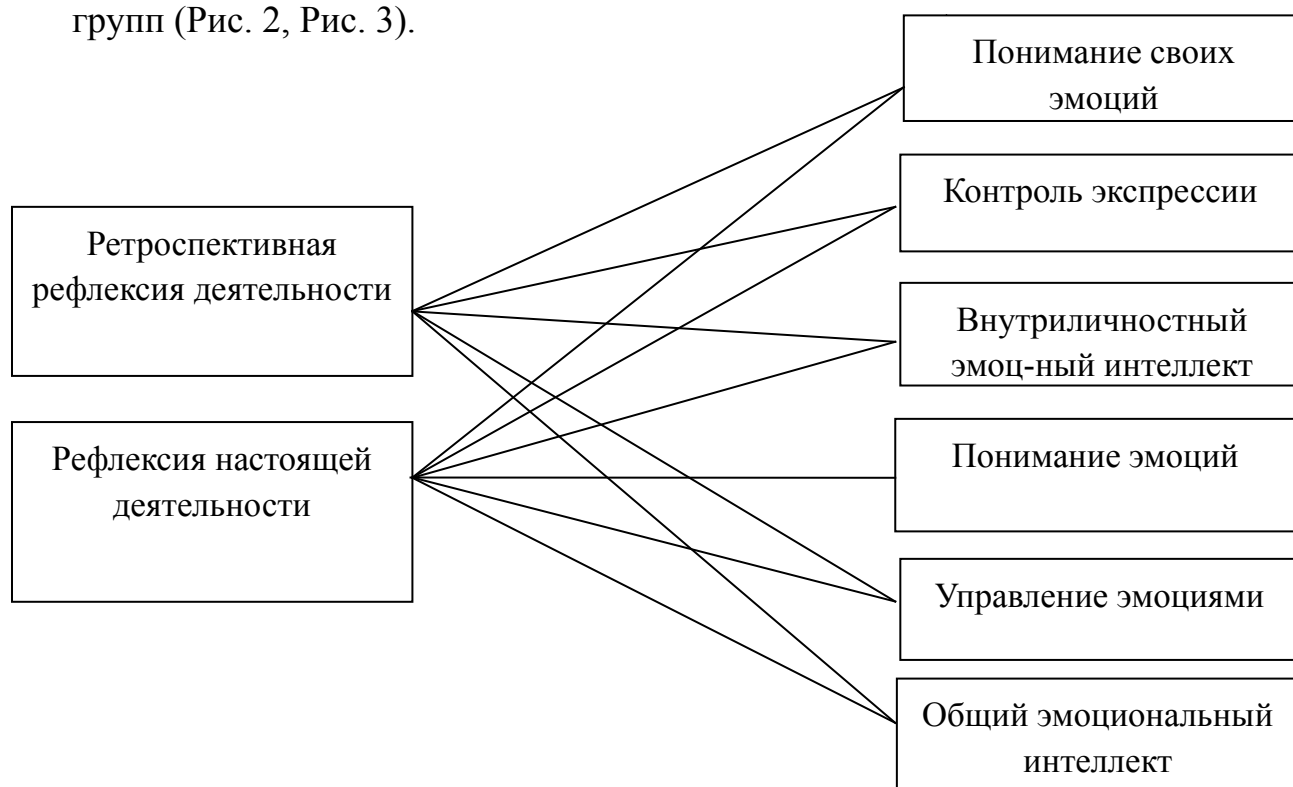


Рис.2 Схема специфических связей в группе «мальчики»

Было выявлено, что количество показателей взаимосвязей существенно отличается: в группе мальчиков количество взаимосвязей между разными параметрами социальной компетентности значительно меньше (11), чем в группе девочек (19). То есть в группе девочек различные сферы социальной компетентности взаимосвязаны между собой больше.



Рис.3 Схема специфических связей в группе «девочки»

Существенные отличия в показателях взаимосвязей можно объяснить тем, что сферы социальной компетентности у девочек более «восприимчивы».

Рассмотрим специфические для изучаемых групп взаимосвязи.

Рассмотрим группу мальчиков. Всех больше связей имеет рефлексия настоящей деятельности. Она имеет связи с пониманием своих эмоций, контролем экспрессии, внутриличностным эмоциональным интеллектом, понимание эмоций, управлением эмоциями и общим эмоциональным интеллектом. Можно судить, что мальчики оценивают свою настоящую деятельность, опираясь на свой пережитый опыт, и на понимании, управлении, контроле своих и чужих эмоций. Для оценки своей настоящей деятельности, мальчики оценивают свое эмоциональное состояние, эмоциональное состояние окружающих людей и опираются на приобретенный опыт. Можно сказать, что мальчики точно знают, что делают и как на это реагируют окружающие, также знают о влиянии деятельности на себя и на других, при этом они контролируют свои эмоции. Иначе говоря, мальчики знают последствия своей деятельности.

Ретроспективная рефлексия деятельности имеет взаимосвязи с пониманием своих эмоций, контролем экспрессии, внутриличностным эмоциональным интеллектом, управлением эмоциями и общим эмоциональным интеллектом. Возможно, чем выше контроль своих эмоций, тем мальчик более способен к оценке своей деятельности, лучше понимает, почему и как он это сделал. Если же контроль слабый, то мальчик менее способен к оценке своей деятельности, так как ему не очень представляется, почему и как он сделал, вероятно, это схожесть с аффектным проявлением, когда человек под действием аффекта, что-то делает, а когда приходит в нормальное состояние – не понимает, как так вышло.

Рассмотрим характер взаимосвязей в группе девочек. Всех больше взаимосвязей в данной группе респондентов имеет уверенность. Она взаимосвязана с управлением чужими эмоциями, управлением своими

эмоциями, межличностным эмоциональным интеллектом, внутриличностным эмоциональным интеллектом, управлением эмоциями и общим эмоциональным интеллектом. Можно предположить, что для уверенного поведения для девочек важным навыком является управление своими и чужими эмоциями. Вероятно, это связано с тем, что для подростков референтной группой являются сверстники. Они пытаются впечатлить своих сверстников, и их поступки могут быть даже асоциальными. Исходя из этого, можно предположить, что девочки управляют эмоциями окружающих своими действиями, и тем самым управляют так же своими эмоциями. Также можно предположить, что девочки, управляя эмоциями, а возможно и поведением других, имеют и чувствуют некое влияние, и от этого у них более высокая уверенность в себе и соответственно поведение. Также это работает и в другую сторону, что, не имея возможности влияния, девочки имеют низкую уверенность в себе и соответственно поведение.

Рефлексия настоящей деятельности имеет взаимосвязь с эмпатией. Можно предположить, что обдумывание настоящей деятельности включает в себя сопереживание другим людям, так же можно предположить, что чем больше девочка проникается чужими эмоциями и сопереживает другим, тем больше рефлексиирует по поводу своей настоящей деятельности. Также и наоборот, чем меньше девочка сопереживает и проникается чужими эмоциями, тем меньше оценивает свою деятельность. То есть получается, что девочки в подростковом возрасте оценивают свою деятельность через прожитое другими людьми. Грубо говоря, перенимают опыт у других людей.

Межличностный эмоциональный интеллект имеет положительные корреляционные связи с параметрами понимание своих эмоций, управление своими эмоциями и контроль экспрессии. Можно предположить, что понимание и управление чужими эмоциями зависит от уровня понимания и управления своими эмоциями и контролем экспрессии, так же это действует и наоборот, понимание и управление своими эмоциями и контроль экспрессии зависят от уровня понимания и управления чужими эмоциями.

Можно сказать, что понимая и управляя как действует одно, по такому же принципу можно действовать и управлять другим.

Понимание эмоций имеет положительную взаимосвязь с контролем экспрессии. Мы предполагаем, что у девочек уровень контроля экспрессии зависит от понимания эмоций своих и чужих, также и наоборот.

Внутриличностный эмоциональный интеллект имеет взаимосвязи с пониманием чужих эмоций, управлением чужими эмоциями и межличностным эмоциональным интеллектом.

Общий эмоциональный интеллект имеет взаимосвязь с пониманием чужих эмоций.

Подводя итоги обоих этапов исследования взаимосвязей различных сфер социальной компетентности, можно сделать следующие выводы. Рассмотрев специфические связи в обеих группах, можно сказать, что связи существенно отличаются, как и их характер. Наименьшее количество взаимосвязей обнаруживается в группе мальчиков, в то время как в группе девочек этих связей значительно больше.

Мальчики оценивают свою настоящую деятельность, опираясь на контроль, понимание своими и чужими эмоциями. Они способны контролировать свои эмоции, а также оценивать свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других людей. Мальчики знают, как на их действия будут реагировать окружающие и как эти действия могут влиять на них самих.

Уверенность в себе у девочек ярко выражена в сравнении с мальчиками. Для уверенного поведения для девочек важным навыком является управление своими и чужими эмоциями. Вероятно, это связано с тем, что для подростков референтной группой являются сверстники. Можно предположить, что девочки своими действиями способны управлять эмоциями окружающих и тем самым взаимодействовать и управлять своими эмоциями. Вследствие этого, девочки способны чувствовать некое влияние на других, от этого у них появляется более высокая уверенность в себе.

Вследствие этого можно предположить, что девочки управляют эмоциями окружающих своими действиями, и тем самым управляют также своими эмоциями. Также можно предположить, что девочки, управляя эмоциями, а возможно и поведением других, имеют и чувствуют некое влияние, и от этого у них более высокая уверенность в себе.

Таким образом, вторая гипотеза исследования о том, что имеется специфика взаимосвязей характеристик социальной компетентности в группах лиц подросткового возраста с учетом пола нашла свое эмпирическое подтверждение.

Выводы

Наше исследование посвящено актуальной в настоящее время проблеме социальной компетентности. Его предметом являются особенности социальной компетентности подростков в зависимости от пола.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Существуют статистически значимые различия между параметрами сфер социальной компетентности у подростков мужского и женского пола.

В результате исследования было выявлено, что различия между мальчиками и девочками затрагивают не все стороны социальной компетентности: только когнитивную и эмоциональную.

Мальчики лучше понимают свои эмоции, у них лучше развита способность к осознанию своих эмоций, пониманию их причин, способность к вербальному описанию. Девочкам легче понять другого, поставить себя на его место, понять, что думают о них самих.

2. Существует специфика взаимосвязей характеристик социальной компетентности в группах лиц подросткового возраста с учетом пола.

Среди различий между мальчиками и девочками выявились как общие половые различия (межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание и управление эмоциями, рефлексия настоящей деятельности), так и специфические.

Общие корреляционные связи показывают нам, что чем лучше у подростков развита рефлексия деятельности и общения, тем больше развита склонность к рефлексии. Соответственно, если у ребенка высоко выражена склонность к рефлексии, то у него высоко развиты все виды рефлексии.

Отсутствуют общие корреляционные связи между показателями эмоциональной и когнитивной сфер социальной компетентности. Это может свидетельствовать о том, что эмоции не влияют на рассмотрение прошлой, настоящей и будущей деятельности.

В целом у девочек наблюдается большее количество взаимосвязей (19) между сферами социальной компетентности, чем у мальчиков (11). Данные существенные отличия в показателях взаимосвязей можно объяснить тем, что сферы социальной компетентности у девочек более «восприимчивы».

Подростки женского пола более ответственные, мотивированны и настойчивы в достижении цели; чувствительны, склонны к эмпатии; больше рассчитывают на свои способности; их эмоции богаче; у них ярко выражена уверенность в себе.

Подростки мужского пола, в свою очередь, более эмоционально устойчивы, зрелы, ориентированы на реальность, активны в социальных контактах. У них выше способность справляться с неудачами; чаще рассматривают успех как удачу, неуспех – как результат отсутствия способностей.

Заключение

На сегодняшний день социальная компетентность расценивается как сложное, многоаспектное, интегративное личностное образование, которое включает в себя умение, знание, способность, навыки и практические действия, формирующиеся в ходе социализации, которые позволяют человеку успешно адаптироваться к требованиям, выдвигаемым обществом и благополучно функционировать в социальном окружении.

Анализ литературных источников показал, что актуальность социально компетентности подростков в отечественной психологии приобрела не так давно. И в соответствии исследований по данной проблематике существует не так много. Однако наличие социальной компетентности напрямую влияет на социализацию подростков в обществе.

На современном этапе развития общества проблема обучения способам продуктивного социального взаимодействия приобретает все более актуальное значение. Подростки без оказания своевременной психолого-педагогической помощи способны деградировать как в социальном, так и в моральном плане. Именно поэтому необходимо изучать психологические особенности несовершеннолетнего и его социальную компетентность, а также правильно организовывать необходимую психологическую помощь.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей социальной компетентности подростков в зависимости от пола. Для этого было проведено исследование среди подростков 13-15 лет (30 мальчиков и 30 девочек). Исследование проводилось в индивидуальном порядке с учетом принципа добровольного участия.

В исследовании нами были выдвинуты две общие гипотезы.

Первая гипотеза исследования о том, что существуют статистически значимые различия в выраженности различных сфер социальной компетентности подростков мужского и женского пола частично

подтвердилась. Было выявлено, что различия затрагивают только одну из трех сфер: поведенческую.

Вторая гипотеза исследования о том, что имеется специфика взаимосвязей характеристик социальной компетентности в группах лиц подросткового возраста с учетом пола нашла свое эмпирическое подтверждение.

Мы можем говорить о достижении поставленных в исследовании задач по изучению особенностей социальной компетентности подростков в зависимости от пола. Мы изучили теоретические основы исследования социальной компетентности подростков, выявили различия в степени выраженности параметров социальной компетентности, выявили специфику взаимосвязи параметров различных сфер социальной компетентности.

Однако нужно отметить, что мы охватили не все параметры социальной компетентности. Их достаточно много, причем исследователями продолжается выделение все новых характеристик. Охватить все в одном исследовании – трудновыполнимая задача.

Перспективой данной работы является возможность разработки рекомендаций подросткам, разработки программ практической работы с подростками.

Библиографический список

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие / Г.С. Абрамова. - Екатеринбург, 2009. - 678 с.
2. *Андреева, И.Н.* Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации [Текст] / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М., 2009. – С. 25-31.
3. *Беличева, С.А.* Основы превентивной психологии [Текст] / С.А. Беличева. – М.: Редакц.-изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 1994. – 221с.
4. *Беляева, Т.Б.* Модель социальной компетентности [Текст] / Т.Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. - №31. – С. 8-12.
5. *Березина, А.В.* Особенности социальной компетентности геймеров в юношеском возрасте [Текст] / А.В. Березина. – Выпускная квалификационная работа. – ИП ПГГПУ, 2012. – 113 с.
6. *Бодалев, А.А.* Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст] / А.А. Бодалев; под ред. А.А. Бодалева. – М. 2011. – 237 с.
7. *Брилинг, Е.Е.* ПОДРОСТОК - особый возраст [Текст] / Е.Е. Брилинг; 2004. - 256 с.
8. *Вилюнаса, В.К.* Психология эмоций. [Текст] / В.К. Вилюнаса, Ю.В. Гиппенрейтер; Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. -М.: изд Моск. ун-т, 1993. – 288 с.
9. *Выготский, Л.С.* Проблемы общей психологии [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6 томах. / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика 1982, - Т. 2. – 504 с.
10. *Габелая, И.В.* Показатели социальной компетентности у подростков [Электронный ресурс] // Вестник НИУ ЮУрГУ. Серия Психология. – 2013, –

Т. 6, №3. – С. 116 – 119. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-sotsialnoy-kompetentnostiupodrostkov>. (дата обращения 13.03.18)

11. *Галагузова, М.А.* Социальная педагогика: курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2001. 416 с.

12. *Дегтярев, А.В.* Эмоциональный интеллект: становления понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование – 2012. - № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml. (дата обращения 13.03.18)

13. *Долинина, И.Г.* Современные подходы к определению понятия социальная компетентность [Электронный ресурс] / И.Г. Долинина, Л.С. Бороненкова // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19579>. (дата обращения: 16.11.17)

14. *Дубровина, И.В.* Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И.В. Дубровина. - М.: 2011. - 303 с.

15. *Дубровина, И.В.* Формирование личности старшеклассника. [Текст] / И.В. Дубровина; под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.

16. *Емельянов, Ю.Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст] / Ю.Н. Емельянов.- М.: Просвещение, 2005. - 183 с.

17. *Жуков, Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2007. - 96 с.

18. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2009. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. (дата обращения: 27.04.18)

19. *Калинина, И.В.* Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников [Текст]: автореферат дис. на

соискание уч. ст. док. психол. наук: 19.00.07: защищена 06.12.2006 / Калинина Наталья Валентиновна. – Самара, 2006. – 421 с.

20. *Кармодонова, О.Ф.* Развитие коммуникативных умений учащихся и коррекция общения подростков [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / О.Ф. Кармодонова. - Новосибирск, 2009. - 25 с.

21. *Карпенко, Л.А.* Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах [Текст] / Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005. - 176 с.

22. *Кодинцева, Н.М.* Опыт создания методики измерения компетентности социального взаимодействия [Текст] / Н.М. Кодинцева // Введение. История вопроса Психологическая диагностика / Н.М. Кодинцева. – М.: 2006, № 3 – С. 27-46.

23. *Кон, И.С.* Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2015. – 227 с.

24. *Конюхова, С.Г.* Социально-психологические характеристики подростков с девиантным поведением как специфической социальной группы [Текст] / С.Г. Конюхова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. / С.Г. Конюхова, Региональный сборник научных трудов. 3 выпуск – Библиотека ЕГПУ, 2000.

25. *Матюхина, М.В.* Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учебное пособие / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др.; Под ред. М.В. Гамезо и др., - М.: Просвещение, 1984 – 256 с.

26. *Кроповницкий, О.В.* Психология подростка. Тренинг личностного роста [Текст]: учеб. пособие / О.В. Кроповницкий, 2001. – 128 с.

27. *Кудинова, И.Б.* Социальный интеллект как предмет исследования [Текст] / И.Б. Кудинова, И.С. Воткин // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2005. - №4. - С.132-142.

28. *Куницына, В.Н.* Межличностное общение [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша; под ред. В.В. Усманов. – СПб.: Питер, 2016. – 544 с.

29. *Лисина, М.И.* Теоретические аспекты изучения проблемы развития коммуникативных умений [Текст] / М.И. Лисина – Ставрополь: СГУ, 2009. - С. 36-37.

30. *Личко, А.Е.* Психоматии и акцентуация характера у подростков [Текст] / А.Е. Личко. – СПб.: Речь. 2010. – 250с.

31. *Люсин, Д.В.* Социальный интеллект: теория, измерения, исследование [Текст] / Д.В. Люсин; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 176 с.

32. *Мещерякова, Б.Г.* Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: Прайм-еврознак, 2009. – 672 с.

33. *Щеулова, Е.А.* Социальные сети как средство коммуникации молодежи [Электронный ресурс]. / Е.А. Щеулова, А.Е. Николаева // Современные научные исследования и инновации. - 2016. - № 11 URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74131> (дата обращения: 29.05.2018)

34. *Молчанов, С.В.* Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах [Текст] / С.В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. - №3. – С. 16-25.

35. *Немов, Р.С.* Психология. [Текст] / Р.С. Немов // Психология образования – М.: ВЛАДОС., 1995.

36. *Олейникова, В.А.* К вопросу сущности подростковой аддиктивности. [Электронный ресурс] // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2014. - №4. – С. 17-20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvoprosuosuschnostipodrostkovoyaddiktivnosti> (дата обращения 12.11.2017)

37. *Пассов, Е.И.* Портрет коммуникативности. [Текст] / Е.И. Пассов // Коммуникативная методика, 2002. - № 1. - С. 50-51.

38. *Петровский, А.В.* Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / А.В. Петровский. – М., "Просвещение", 1973. – 288 с.

39. *Реан, А.А.* Подросток и семья [Текст] / А.А. Реан, Н.Л. Москвичева // Психология подростка / А.А. Реан; под ред. А.А. Реана. – СПб., 2007. – С. 203–233.
40. *Реан, А.А.* Психология подростка [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-еврознак, 2003. – 480с.
41. *Реан, А.А.* Психология подростка. Трудный возраст от 11 до 18 лет [Текст] / А.А. Реан. - М.: Прайм-еврознак, 2006. - 480 с.
42. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
43. *Самсонова, Т.И.* Социальная компетентность подростков и технологии ее формирования [Текст] / Т.И. Самсонова. – СПб., 2006.- 322 с.
44. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии. [Текст] / Л.Д. Столяренко. // Серия «Учебники, учебные пособия»./ Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. с.636-643.
45. *Тартаковская, И.Н.* Гендерная социология [Текст] / И.Н. Тартаковская. – М.: Вариант, 2005.- 329 с.
46. *Учурова С.А.* Групповая работа как способ развития социальной компетентности учащихся: Автореферат [Текст] С.А. Учурова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
47. *Ушаков, Д.В.* Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы [Текст] / Д.В. Ушакова, Д.В. Люсин; Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 96 с.
48. *Федосенко, О.А.* Психологические особенности подростков с девиантным поведением и причины ухода их в асоциальные группы [Электронный ресурс] / О.А. Федосенко // Наука. Образование. Общество. URL: <http://journal.sakhgu.ru> (дата обращения: 11.12.17)
49. *Фельдштейн, Д.И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. - №6. 1988.

50. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. — М.: МПСИ, 2010. — 672 с.

51. *Фетискин, Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Издательство института психотерапии, 2005. - 490 с.

52. *Филатова, О.В.* Современные методы психологической диагностики [Текст] / О.В. Филатова, Н.Ю. Литвинова, Е.А. Винарчик. - Владимир: Издательство влад. гос. ун-та, 2011. — 296 с.

53. *Хухлаева, О.В.* Психология подростка [Текст] / О.В. Хухлаева. — М.: Академия, 2005. — 160с.

Приложение 1

Исходные данные группы подростков

№	пол	понимание чужих эмоций	управление чужими эмоциями	понимании своих эмоций	управление своими эмоциями	контроль экспрессии	межличностный эмоциональный интеллект	внутриличностный эмоциональный интеллект	понимание эмоций	управление эмоциями	общий эмоциональный интеллект	Эмпатия	ретроспективная рефлексия деятельности	рефлексия настоящей деятельности	рассмотрение будущей деятельности	рефлексия общения	суммарный стен	уверенность
1	м	11	21	25	12	14	32	51	36	47	83	12	43	44	29	28	4	15
2	м	15	23	18	16	16	38	50	33	55	88	15	33	30	26	24	1	16
3	м	15	13	11	17	10	28	38	26	40	66	19	38	29	51	35	6	4
4	м	13	20	18	8	11	33	37	31	39	70	14	31	33	30	26	1	-10
5	м	12	27	26	21	16	39	63	38	64	102	13	45	39	47	26	5	22
6	м	10	13	11	14	12	23	37	21	39	60	9	31	21	44	31	3	19
7	м	19	15	19	14	16	34	49	38	45	83	23	42	46	49	46	9	2
8	м	17	19	18	18	12	36	48	35	49	84	17	27	32	37	26	2	-9
9	м	14	19	11	10	8	33	29	25	37	62	18	23	32	25	32	1	9
10	м	18	20	25	20	10	38	55	43	50	93	25	28	31	24	38	2	-8
11	м	9	21	20	13	15	30	48	29	49	78	19	33	35	33	42	4	-15
12	м	16	16	16	15	14	32	45	32	45	77	18	28	33	39	25	3	-6
13	м	11	20	20	11	15	31	46	31	46	77	11	34	33	50	37	6	15
14	м	17	22	28	20	17	39	65	45	59	104	18	33	38	47	36	5	13
15	м	17	20	19	15	10	37	44	36	45	81	22	31	29	33	33	2	3
16	м	20	23	14	8	11	43	33	34	42	76	18	30	32	40	32	3	-13
17	м	10	18	23	17	14	28	54	33	49	82	17	33	26	33	32	2	33
18	м	11	22	15	19	16	33	50	26	57	83	16	28	31	19	28	1	-20
19	м	16	18	23	13	10	34	46	39	41	80	24	30	31	43	26	3	33
20	м	13	18	24	14	13	31	51	37	45	82	16	37	37	41	37	5	13
21	м	18	20	27	20	19	38	66	45	59	104	14	37	41	44	37	5	-23
22	м	14	15	23	11	11	29	45	37	37	74	19	38	32	31	33	4	-2
23	м	16	23	17	19	14	39	50	33	56	89	17	34	38	37	30	4	18
24	м	24	18	22	17	14	42	53	46	49	95	16	30	34	30	38	3	-4
25	м	18	16	24	17	12	34	53	42	45	87	17	37	42	35	32	4	10
26	м	20	15	16	10	8	35	34	36	33	69	12	27	34	37	31	2	-14
27	м	16	18	23	13	8	34	44	39	39	78	15	31	26	32	27	1	20

28	м	13	22	20	8	13	35	41	33	43	76	22	31	34	41	32	4	20
29	м	23	19	20	12	5	42	37	43	36	79	23	27	26	36	36	4	17
30	м	14	12	19	14	16	26	49	33	42	75	13	24	25	34	31	1	-1
31	д	16	24	12	13	10	40	35	28	47	75	24	40	38	36	43	5	28
32	д	12	27	18	18	9	39	45	30	54	84	28	37	32	38	38	4	27
33	д	16	14	15	15	12	30	42	31	41	72	25	33	33	30	31	3	-9
34	д	21	18	18	19	16	39	53	39	53	92	25	31	33	32	31	2	11
35	д	18	13	10	5	6	31	21	28	24	52	31	32	38	36	39	4	-31
36	д	9	19	9	14	12	28	35	18	45	63	24	27	32	24	36	2	7
37	д	13	23	25	15	11	36	51	38	49	87	24	29	39	23	39	1	-5
38	д	18	21	23	19	14	39	56	41	54	95	25	34	43	31	34	4	-3
39	д	21	21	19	15	9	42	43	40	45	85	25	27	27	30	31	1	11
40	д	11	13	12	9	5	24	26	23	27	50	16	30	22	38	30	3	-21
41	д	19	18	20	15	10	37	45	39	43	82	22	36	21	39	35	4	33
42	д	14	19	19	18	15	33	52	33	52	85	22	36	37	40	33	4	3
43	д	10	15	13	17	8	25	38	23	40	63	28	30	33	41	35	4	1
44	д	22	18	25	16	10	40	51	47	44	91	28	36	34	35	40	4	16
45	д	10	12	14	11	13	22	38	24	36	60	20	46	35	35	34	5	-26
46	д	19	22	17	13	13	41	43	36	48	84	9	41	32	38	43	6	26
47	д	21	21	19	17	15	42	51	40	53	93	16	22	22	27	39	1	30
48	д	9	28	15	10	9	37	34	24	47	71	20	20	20	15	35	0	43
49	д	17	22	17	14	13	39	44	34	49	83	29	35	39	43	41	6	11
50	д	20	23	15	18	15	43	48	35	56	91	23	37	33	24	32	3	25
51	д	21	24	20	19	16	45	55	41	59	100	28	33	39	36	39	4	10
52	д	21	22	20	20	12	43	52	41	54	95	26	35	33	37	42	5	23
53	д	16	18	12	8	11	34	31	28	37	65	25	33	29	39	36	4	-10
54	д	16	11	16	13	11	27	40	32	35	67	27	29	31	32	34	2	-3
55	д	16	20	11	15	10	36	36	27	45	72	29	38	28	19	36	2	-6
56	д	19	13	10	7	14	32	31	29	34	63	26	36	35	38	41	5	1
57	д	19	15	11	12	10	34	33	30	37	67	24	37	30	34	37	4	-6
58	д	20	15	17	17	7	35	41	37	39	76	25	30	34	36	29	3	4
59	д	17	21	13	9	13	38	35	30	43	73	28	31	30	37	32	3	11
60	д	20	21	12	15	11	41	38	32	47	79	22	33	32	38	38	4	12

Приложение 2

Результаты сравнения по Т-критерию Стьюдента

	Мальчики	Девочки	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 2	Std.Dev. 1	Std.Dev. 2	F-ratio Variances	p Variances
Понимание чужих эмоций	15,33	16,70	-1,37	58	0,178	30	30	3,75	4,00	1,14	0,73
Управление чужими эмоциями	18,87	19,03	-0,16	58	0,872	30	30	3,44	4,44	1,67	0,17
Понимание своих эмоций	19,83	15,90	3,37	58	0,001	30	30	4,66	4,38	1,13	0,74
Управление своими эмоциями	14,53	14,20	0,33	58	0,739	30	30	3,83	3,91	1,04	0,92
Контроль экспрессии	12,67	11,33	1,71	58	0,093	30	30	3,19	2,84	1,26	0,53
Межличностный эмоциональный интеллект	34,20	35,73	-1,08	58	0,284	30	30	4,82	6,09	1,59	0,21
Внутриличностный эмоциональный интеллект	47,03	41,43	2,43	58	0,018	30	30	8,96	8,90	1,01	0,97
Понимание эмоций	35,17	32,60	1,52	58	0,133	30	30	6,19	6,84	1,22	0,60
Управление эмоциями	46,07	44,57	0,72	58	0,474	30	30	7,66	8,44	1,21	0,61
Общий эмоциональный интеллект	81,23	77,17	1,29	58	0,201	30	30	10,97	13,29	1,47	0,31
Эмпатия	17,07	24,13	-6,39	58	0,000	30	30	3,99	4,55	1,29	0,49
Ретроспективная рефлексия деятельности	32,47	33,13	-0,48	58	0,631	30	30	5,34	5,35	1,00	0,99
Рефлексия настоящей деятельности	33,13	32,13	0,68	58	0,498	30	30	5,74	5,63	1,04	0,92
Рассмотрение будущей деятельности	36,57	33,37	1,66	58	0,103	30	30	8,15	6,76	1,45	0,32
Рефлексия общения	32,23	36,10	-3,21	58	0,002	30	30	5,27	3,99	1,75	0,14
Суммарный стен	3,33	3,40	-0,15	58	0,879	30	30	1,88	1,49	1,57	0,23
Уверенность	5,23	7,10	-0,44	58	0,663	30	30	15,19	17,72	1,36	0,41

Приложение 3

Корреляционный анализ в группе подростков мужского пола

	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ	Эмпатия	Ретр. рефл.	Рефл. наст.	Рас. буд.	Рефл. общ.	Сум. стен	Уверен-ность
МП	1,00																
МУ	-0,11	1,00															
ВП	0,07	0,30	1,00														
ВУ	0,07	0,18	0,35	1,00													
ВЭ	-0,32	0,26	0,32	0,47	1,00												
МЭИ	0,70	0,63	0,27	0,18	-0,06	1,00											
ВЭИ	-0,05	0,33	0,79	0,78	0,72	0,20	1,00										
ПЭ	0,66	0,16	0,80	0,31	0,05	0,63	0,56	1,00									
УЭ	-0,15	0,65	0,45	0,78	0,77	0,35	0,84	0,25	1,00								
ОЭИ	0,27	0,54	0,76	0,71	0,56	0,60	0,90	0,74	0,84	1,00							
Эмпатия	0,37	0,05	0,10	0,02	-0,32	0,33	-0,05	0,30	-0,10	0,10	1,00						
Ретр. рефл.	-0,22	0,19	0,43	0,23	0,41	-0,04	0,47	0,19	0,37	0,37	-0,13	1,00					
Рефл. наст.	0,12	0,31	0,44	0,17	0,44	0,31	0,46	0,40	0,41	0,51	0,04	0,63	1,00				
Рас. буд.	0,04	-0,14	0,06	0,04	0,20	-0,07	0,12	0,07	0,04	0,07	-0,06	0,42	0,21	1,00			
Рефл. общ.	0,21	-0,20	0,15	0,03	0,12	0,03	0,14	0,25	-0,02	0,12	0,32	0,19	0,28	0,28	1,00		
Сум. стен	0,07	-0,05	0,23	0,12	0,31	0,02	0,28	0,22	0,17	0,24	0,15	0,70	0,59	0,75	0,62	1,00	
Уверенность	-0,24	0,08	0,19	-0,02	-0,14	-0,13	0,04	0,00	-0,03	-0,02	0,04	0,23	-0,16	0,25	-0,21	0,12	1,00

Примечание: **МП** – понимание чужих эмоций, **МУ** – управление чужими эмоциями, **ВП** – понимание своих эмоций, **ВУ** – управление своими эмоциями, **ВЭ** – контроль экспрессии, **МЭИ** – межличностный эмоциональный интеллект, **ВЭИ** – внутриличностный эмоциональный интеллект, **ПЭ** – понимание эмоций, **УЭ** – управление эмоциями, **ОЭИ** – общий эмоциональный интеллект, **Ретр. рефл.** – ретроспективная рефлексия деятельности, **Рефл. наст.** – рефлексия настоящей деятельности, **Рас. буд.** – рассмотрение будущей деятельности, **Рефл. общ.** – рефлексия взаимодействия и общения с другими людьми, **Сум. стен** – рефлексия – суммарный стен.

Приложение 4

Корреляционный анализ в группе подростков женского пола

	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ	Эмпатия	Ретр. рефл.	Рефл. наст.	Рас. буд.	Рефл. общ.	Сум. стен	Уверен-ность
МП	1,00																
МУ	0,04	1,00															
ВП	0,33	0,35	1,00														
ВУ	0,28	0,38	0,63	1,00													
ВЭ	0,32	0,24	0,27	0,39	1,00												
МЭИ	0,68	0,75	0,47	0,46	0,38	1,00											
ВЭИ	0,38	0,42	0,85	0,87	0,62	0,56	1,00										
ПЭ	0,80	0,24	0,83	0,56	0,35	0,70	0,77	1,00									
УЭ	0,25	0,79	0,56	0,80	0,64	0,74	0,83	0,51	1,00								
ОЭИ	0,57	0,62	0,79	0,80	0,59	0,83	0,92	0,84	0,90	1,00							
Эмпатия	0,09	-0,08	-0,04	0,05	-0,11	0,00	-0,03	0,03	-0,06	-0,02	1,00						
Ретр. рефл.	0,11	-0,14	-0,07	0,02	0,17	-0,03	0,03	0,02	-0,01	0,01	0,00	1,00					
Рефл. наст.	0,12	-0,01	0,19	0,21	0,31	0,07	0,29	0,19	0,20	0,23	0,41	0,42	1,00				
Рас. буд.	0,19	-0,30	-0,02	-0,07	-0,05	-0,09	-0,06	0,10	-0,21	-0,08	0,08	0,43	0,27	1,00			
Рефл. общ.	0,17	0,33	0,06	-0,07	0,13	0,35	0,04	0,14	0,18	0,19	-0,01	0,28	0,28	0,18	1,00		
Сум. стен	0,17	-0,14	-0,10	-0,06	0,11	0,01	-0,04	0,04	-0,06	-0,02	0,02	0,78	0,48	0,78	0,48	1,00	
Уверенность	0,22	0,73	0,32	0,41	0,25	0,68	0,42	0,34	0,66	0,59	-0,24	-0,19	-0,32	-0,16	0,28	-0,10	1,00

Примечание: МП – понимание чужих эмоций, МУ – управление чужими эмоциями, ВП – понимание своих эмоций, ВУ – управление своими эмоциями, ВЭ – контроль экспрессии, МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, ПЭ – понимание эмоций, УЭ – управление эмоциями, ОЭИ – общий эмоциональный интеллект, Ретр. рефл. – ретроспективная рефлексия деятельности, Рефл. наст. – рефлексия настоящей деятельности, Рас. буд. – рассмотрение будущей деятельности, Рефл. общ. – рефлексия взаимодействия и общения с другими людьми, Сум. стен - рефлексия – суммарный стен.