

Серия «Психология образования»

А.И. Савенков

# Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей



Москва  
2015

ББК 74.202.5

C12

Рекомендовано  
к изданию ученым советом Института педагогики  
и психологии образования  
Государственного бюджетного образовательного  
учреждения образования города Москвы  
«Московский городской педагогический университет»

Рецензенты:

*Комарова Т.С.*, доктор педагогических наук, профессор

*Айгунова О.А.*, кандидат психологических наук, профессор

**Савенков А.И.**

C12 Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с. (Психология образования.)  
ISBN 978–5–4441–0099–8

В пособии раскрываются вопросы развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у одаренных учащихся средней школы, а также методические основы новой интегративной отрасли научного знания — психодидактики, возникшей на стыке педагогики и педагогической психологии.

В книге освещаются содержание образования, формы организации учебной деятельности, методы и средства обучения с точки зрения психологии; приводятся примеры игр, заданий, упражнений, результаты коллективных исследований.

Пособие адресовано студентам и преподавателям педагогических и психологических специальностей среднего и высшего профессионального образования. Будет полезно педагогам и школьным практическим психологам, обучающимся в системе повышения профессиональной квалификации, и школьным практическим психологам.

© А.И. Савенков, 2014

© Оформление. Национальный  
книжный центр, 2014

ISBN 978–5–4441–0099–8

# Содержание

<b>Введение</b> . . . . .	4
<b>Глава 1.</b> Эмоциональный интеллект как предиктор жизненной успешности . . . . .	7
<b>Глава 2.</b> Социальный интеллект и социальная компетентность . . . . .	24
<b>Глава 3.</b> О феномене коллективного творчества . . . . .	31
<b>Глава 4.</b> Разновидности совместной деятельности детей. . . . .	38
<b>Глава 5.</b> Формы организации совместной деятельности . . . . .	44
<b>Глава 6.</b> Коллективное творчество в учебной деятельности . . . . .	49
<b>Глава 7.</b> Расстановка парт в классе . . . . .	56
<b>Глава 8.</b> Коллективная художественная деятельность детей. . . . .	63
Коллективные занятия на основе совместно- индивидуальной формы организации совместной деятельности. . . . .	66
Коллективные занятия на основе совместно- последовательной формы организации совместной деятельности. . . . .	75
Коллективные занятия на основе совместно-взаимодей- ствующей формы организации совместной деятельности . . . . .	81
<b>Глава 9.</b> Общественно полезная коллективная художественная деятельность . . . . .	94
Школьные спектакли и театрализованные игры как совместная творческая деятельность. . . . .	94
Праздничный плакат как предмет совместной творческой деятельности . . . . .	97
<b>Глава 10.</b> Коллективная исследовательская практика детей . . . . .	103
<b>Глава 11.</b> Коллективные игры . . . . .	114
<b>Заключение</b> . . . . .	123
<b>Литература</b> . . . . .	124

*Тот, кто думает, что может  
обойтись без других, сильно  
ошибается, но тот, кто дума-  
ет, что другие не могут обой-  
тись без него, ошибается  
еще сильнее.*

Ф. ДЕ ЛАРОШФУКО

## Введение

О необходимости развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности как важных составляющих жизненной успешности личности в профессиональной и тем более в популярной психологической литературе стали писать относительно недавно. Мы живем в мире людей, и степень нашей успешности зависит не столько от наших умственных и физических способностей, сколько от того, как их оценивают другие люди.

В соответствии с теорией деятельности, эмоциональный интеллект и социальная компетентность, обычно определяемые как сложный сплав некогнитивных способностей, проявляются и развиваются в условиях социальной активности ребенка. Одним из действенных средств их развития выступает как спонтанно возникающая, так и специально организованная совместная деятельность детей. Наш опыт показывает, что наиболее ценным в данном отношении является коллективное творчество детей. Оно создает наиболее сложные и многогранные ситуации для развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей, развивает способность к творческой работе в коллективе.

В свою очередь, развитие у детей способностей творчески работать в коллективе – одна из важнейших задач современного образования. Динамичность мира делает креативность не

роскошью, доступной избранным и требуемой только от них, а повседневной необходимостью каждого человека. Высокий уровень развития творческих способностей в наше время все чаще рассматривается как необходимое условие выживания в постоянно меняющемся окружении. Особенно важна для современного человека способность творчески работать в коллективе.

Важность ее очевидна, однако большинством современных, отечественных специалистов эта задача не воспринимается как актуальная. Связано это со многими причинами, но две из них можно признать основными. Первая – это традиционное представление о творчестве как процессе сугубо индивидуальном. Из художественной литературы, исследований психологов, от биографов выдающихся людей нам известно, что многие творцы прошлых эпох, отличаясь высоким уровнем креативности, крайне негативно относились к совместной работе. Это прочно закрепилось в общественном сознании и даже считается само собой разумеющимся.

Однако с конца XX века многие специалисты в области психологии творчества стали отмечать, что творческий процесс все чаще и чаще предстает перед нами в своем коллективном варианте. Большие успехи в творчестве в наше время редко достигаются кем-то индивидуально. Для мощных социальных, научных, технических, художественных прорывов требуются совместные творческие усилия многих людей. И чтобы это произошло людям надо: во-первых, быть творцами, во-вторых, уметь работать в коллективе и, в-третьих, быть способными все это сочетать – творить во взаимодействии с другими.

В качестве второй причины можно отметить вызванное изменениями в социальных приоритетах падение интереса к проблемам воспитания личности в коллективе. Еще в недавнем прошлом воспитательным возможностям коллектива и развитию у детей социальной сплоченности придавали явно выраженную идеологическую окраску. Сейчас, когда потребность обслуживать эту идеологию отпала, задача воспитания личности в коллективе отошла на периферию научных исследований. А вместе с ними оказались преданными забвению и

---

весьма актуальные проблемы коллективного творчества. В настоящее время в связи с актуализацией задачи развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка проблематика педагогической продуктивности коллективного творчества детей нуждается в изучении.

Предлагаемая книга направлена на восполнение этого пробела. В ней последовательно рассматриваются вопросы теории и методики развития у детей эмоционального интеллекта и социальной компетентности с помощью совместной творческой деятельности в коллективе сверстников.

Первые три главы освещают психологические аспекты проблемы развития способностей к эффективному творческому взаимодействию. В них изложены наиболее известные модели эмоционального интеллекта и социальной компетентности личности, кратко рассмотрен феномен коллективного творчества. Четвертая и пятая главы посвящены описанию основных особенностей и результатов совместной деятельности. В них представлены способы использования различных форм организации совместной деятельности для достижения педагогических результатов в образовательном процессе детского сада и начальной школы. Главы с шестой по одиннадцатую содержат методические материалы по развитию у дошкольников и младших школьников умений и навыков совместного творческого взаимодействия.

# Эмоциональный интеллект как предиктор жизненной успешности

Почему одни люди достигают высот, получают престижные награды и звания, некоторые даже устаиваются титула гения, а другие остаются ничем не примечательными, незаметными. Этот вопрос волновал и исследователей, и обывателей с давних времен. Философы античности писали о божественной природе таланта и строили на этот счет различные теории. Выявлять одаренность они предлагали, основываясь на божественном провидение и собственной интуиции.

Прагматичный XX век взглянул на данный вопрос иначе. Ученые рассматривали явление гениальности и психологию творчества с помощью «строгих» научных методов. Для этих целей наряду с психологией творчества была даже создана специальная наука – акмеология (от греческого акме – «высшая степень, вершина»). Она была призвана рассматривать человека комплексно, в наиболее продуктивном периоде его жизни. На этом пути были достигнуты большие успехи, однако истина так и не открылась.

Специальные исследования в области психологии детской одаренности и творчества, а также образовательная практика на протяжении всего XX века показывали, что часто люди, квалифицируемые специалистами как одаренные, оказываются неуспешны и на этапе детства (в учении), и в своей последующей, взрослой жизни. Эти наблюдения и неутешительные выводы воплотились в общественном сознании в устойчивые стереотипы, породившие грустные шутки («у вундеркинда будущее в прошлом», «все знают, откуда берутся одаренные дети, но никто не знает, куда они деваются...» и т.п.). Вероятно, общество вправе ожидать от одаренного ребенка высоких достижений в будущем, однако, очевидно, что он демонстрирует их не всегда.

У проблемы высоких достижений («психологии жизненного успеха») есть особый культурологический аспект, связанный с различиями в менталитете разных народов. Это не могло не повлиять на направленность исследовательских поисков психологов. Данная проблема относится к числу культурологических и заслуживает особого рассмотрения за рамками психологии. В русской культуре «дар» и «успех» не сопрягаются между собой так тесно как, например, в культуре англосаксонской. В значительной мере из-за этого в русской и советской психологии детской одаренности проблема жизненного успеха практически не рассматривается.

Принципиально иначе это выглядело на протяжении всего XX века в американской психологии. Так, например, Р. Стернберг в своей трехкомпонентной теории интеллекта (аналитический, творческий, практический компоненты) дает такое определение: жизненная успешность – «...это способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социально-культурным контекстом». Характеризуя психологическую составляющую этого явления, он отмечает, что речь идет о комплексе способностей: «Способность добиваться успеха зависит от умения человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих практических способностей, чтобы можно было адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять ее» (Стернберг Р., 2003. – С. 93).

Это актуализирует вопрос о том, что именно можно квалифицировать как успех. Границы термина «выдающиеся достижения» еще в конце XIX столетия попытался очертить Ф. Гальтон, но сделать этого ни ему, ни другим исследователям не удалось. Определения выдающихся достижений были и остаются весьма расплывчатыми, а понятие так и остается не научным. Произнося эти термины, мы предполагаем, что человек достиг каких-то блестящих результатов, добился исключительных успехов. Правомерен вопрос о том, где находится граница между «выдающимися достижениями» и «достижениями выше среднего», или даже «средним уровнем до-



стижений». Здесь, конечно, возможно множество вариантов. Некоторые ученые считают, что выдающиеся достижения – это лишь эпохальные открытия гения, другие ориентируются на престижные награды и звания. Существует подход, согласно которому это понятие можно охарактеризовать статистически, как успех, оцененный по шкале, превышающей определенное значение. Одним словом, речь идет об уровне достижений, далеко превосходящем средний.

### **Объективная и субъективная учебная успешность**

*В исследованиях конца XX – начала XXI вв. был предпринят ряд попыток дать инструментальное определение понятию «учебная успешность». Так, например, в исследовании особенностей влияния базовых характеристик эмоционального интеллекта на степень учебной успешности математически одаренных юношей, проведенном О.А. Айгуновой и А.И. Савенковым, выделяется два вида учебной успешности: объективная и субъективная. Объективная учебная успешность характеризуется формальными отметками по школьным предметам и неформализованными оценками педагогов, субъективная определяется на основе самооценки и связана с представлениями учащегося о собственной успешности. Например, математически одаренный школьник может воспринимать самую высокую отметку по алгебре как естественный, заурядный результат и в тоже время четверку по иностранному языку субъективно оценивать как высокое достижение, хотя объективно все выглядит наоборот.*

Естественно, что исследователей во все времена интересовали истинные предикторы высоких достижений и не что иное, как поиск предикторов учебной успешности, а в дальнейшем и жизненной успешности, привел психологов начала XX века к практике тестирования интеллекта. Довольно быстро выяснилось, что при относительно высокой корреляции показателей по тестам интеллекта и учебной успешности, как первый, так и второй показатель слабо коррелировали с жизненной успешностью в целом (Ж. Кокс, Л. Термен и др.).

Во второй половине XX века при изучении одаренности в контексте анализа когнитивной сферы личности, сформировалось два подхода: «уровневый» и «стилевой». В рамках уров-

нового подхода, выстроенного на идеях тестологии, интеллектуальные возможности человека оценивались по определенной шкале.

**«Идеальный интеллект»**

Идея использования понятия «идеальный интеллект» предложена В.Н. Дружининым. При конструировании тестов, авторы обычно используют идеализированные представления об интеллекте. Под ним, чаще всего, подразумевается некоторая структура, способная осуществлять формальные операции. Поэтому, характеризуя носителя идеального интеллекта – интеллектуала – В.Н. Дружинин пишет о том, что это должен быть человек, способный правильно и в одиночку решить в уме задачу (или множество задач) произвольно большой сложности за бесконечно малое время и невзирая на внешние и внутренние помехи. При этом хорошо известно, что реальный человек обычно в этой сфере выглядит иначе: думает он медленно, часто ошибается, утомляется, периодически предается интеллектуальной лени, отступает перед сложными заданиями и т.п.

В этом случае «идеальный интеллект» мог бы быть условной точкой отсчета, когда реальные люди могли бы располагаться на линии, в соответствии со степенью своего отставания от вышеупомянутого условного идеального интеллектуала. Но в современной психометрии принята не шкала отношений, а шкала интервалов, в которой абсолютной точки отсчета не существует.

В рамках когнитивно-стилевого подхода, утвердившегося в конце XX века, сформировалось представление о том, что любой показатель степени проявления любого когнитивного стиля – это хороший результат. Представители каждого когнитивного стиля имеют определенные преимущества в ситуациях, где их индивидуальные познавательные особенности способствуют эффективной адаптации (Д.А. Колба, Б.М. Ливер, А. Мамфорд, П. Хани, М.А. Холодная и др.). К характеристике когнитивных стилей принципиально не применимы оценочные суждения. Когнитивно-стилевой подход задал новый вектор обсуждению проблемы соотношения умственной одаренности и высоких достижений, но на большинство вопросов, связанных с прогнозированием развития одаренной личности, ответов не дал.

В середине XX века была предпринята попытка рассматривать в качестве предиктора жизненной успешности креативность (А.М. Матюшкин, Э.П. Торренс и др.). При этом даже пионерам этого подхода уже тогда было очевидно, что при традиционном обучении креативность скорее будет препятствовать, чем содействовать учебной успешности, а ее ценность для будущих достижений оказалась не менее сомнительной, чем ценность коэффициента интеллекта. Параллельно, преимущественно в педагогических работах, формировалось другое представление, согласно которому абстракции вроде коэффициента интеллекта и креативности должны уступить первенство уровню обученности индивида, степени его объективной учебной успешности. Глубокие разносторонние знания уже являются достижением, именно они должны рассматриваться как основа для построения прогнозов жизненных достижений. При этом практика массового образования XX века свидетельствовала скорее об обратном. Вчерашние отличники не часто оказывались успешны в жизни. Особенно примечательно то, что эта на первый взгляд странная закономерность проявилась практически повсеместно, несмотря на существенную разницу в педагогических подходах, применяемых в разных странах.

К середине XX века в психологии прочно утвердилась идея о том, что одаренность не константная, а динамическая характеристика личности. Эта мысль нашла подтверждение и развитие в ряде специальных исследований, проведенных советскими психологами (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.). Н.С. Лейтес предлагает рассматривать умственную одаренность сквозь призму возрастного развития, с этой целью он вводит понятие «возрастная одаренность». Этим термином психолог обозначает предпосылки умственного подъема, обусловленные свойствами детских возрастов. Одним из основных преимуществ этого понятия автор считает то, что оно имеет объяснительное значение. В нем фиксируется признание зависимости незаурядных умственных проявлений ребенка от специфических возможностей детства.

В качестве ведущего метода в его эмпирических исследованиях и выступает наблюдение. Опираясь, кроме наблюдения,

на собственные исследовательские беседы и изучение продуктов деятельности детей, автор глубоко и последовательно исследовал признаки детской одаренности. Основными из них, проявляющимися в годы школьного детства, он считает: повышенную восприимчивость к учению; более быстрый темп продвижения и более выраженные творческие проявления. Он пишет о том, что «...с годами возрастают не только умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых» (Лейтес Н.С., – С. 4). Поэтому Н.С. Лейтес сосредоточивает свое внимание на признаках одаренности, проявляющихся по мере перехода от одного возраста к другому.

Он отмечает, что в годы возрастного созревания замечательные возможности развития заметны у всех детей. «Каждый полноценный ребенок совершенно беспомощный при рождении, ничего не умеющий и не понимающий, за несколько лет (поначалу с помощью и под руководством старших) обретает возможность ориентироваться в окружающем мире; у него развивается речь и сложнейшие свойства ума – он становится «человеком разумным» (Лейтес Н.С., – С. 3). Как отмечает ученый, формирование и обогащение психики ребенка идет в таком темпе и с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны в более зрелые годы. В этом отношении все дети одаренные и, более того, это позволяет утверждать, что «дети одареннее взрослых». При этом Н.С. Лейтес отмечает, что высокий динамизм умственного развития у всех детей, даже при относительно одинаковых условиях приводит к разным результатам. На практике мы сталкиваемся с весьма существенными различиями в уровнях умственного развития разных детей, или, говоря иначе, Н.С. Лейтес отмечает, что встречаются и «выдающиеся дети».

Ссылаясь на общеизвестную мысль о том, что умственные возможности детей и подростков находятся в процессе становления и зависят от возрастных изменений, Н.С. Лейтес отмечает, что признание этого очевидного факта большинством специалистов приводит их к пониманию возрастного развития почти исключительно как процесса обогащения, роста умственных сил. Он подчеркивает, что такое понимание является, по меньшей мере, недостаточным. Каждый из периодов детства отличают свои особые умственные достоинства, а пере-

ход от одного возраста к другому «...связан не только с приобретениями, но и с потерями».

Таким образом, подчеркивается факт существования специфической для каждого этапа детства возрастной чувствительности, особой отзывчивости на окружающее, которая проявляется в избирательности внимания, в своеобразии воображения и проявлении чувств. С годами не только возрастают умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых. Н.С. Лейтес пишет о том, что «...каждую возрастную ступень отличает своеобразие интеллекта – умственные черты, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам» (Лейтес Н.С., – С. 4).

Наверное, наиболее яркой иллюстрацией к выводам Н.С. Лейтеса могут послужить судьбы детей-актеров. Великолепно сыграв в детстве одну или даже несколько ролей, большинство этих одаренных детей не становятся известными во взрослой жизни. С возрастом они не только приобретают новые, но и утрачивают ряд своих детских физических и психических свойств и особенностей, становясь, таким образом, вполне заурядными взрослыми. Так же обстоят дела с победителями предметных олимпиад, детьми, достигающими успехов в детском спорте или побеждающих в детских художественных конкурсах.

Это утверждение также подтверждается исследованиями в области освоения ребенком языка. Специалистами неоднократно подчеркивалось, что в детстве все люди обладают выдающимися способностями к изучению языков. Если развивать и разрабатывать эти способности, они будут проявляться на протяжении всей жизни. Если же их не развивать с самого раннего детства, то способности к изучению языка исчезнут или существенно ослабнут в период полового созревания (И. Леннеберг, И. Ньюпорт и др.).

Н.С. Лейтес отмечает, что умственная одаренность в школьные годы довольно сильно отличается от тех развитых специализированных достоинств ума, которые свойственны взрослым. Однако уже проявившиеся типологические различия играют немаловажную роль: они могут указывать на некоторые будущие черты индивидуальности и во многом обусловить дальнейший ход умственного развития. Эта мысль

нашла свое подтверждение и в результатах исследований ряда американских ученых. Так, например, А. Шведел и Р. Стернберг полагают, что одаренность взрослого человека связана с опытом раннего детства. Они предлагают рассматривать одаренность как постепенно возникающее свойство, тем самым авторы теоретически и практически расширяют понятие «одаренный ребенок». Одаренность они предлагают рассматривать как качество, которое возникает постепенно в контексте взаимоотношений между человеком и окружающей средой.

Немецкий психолог Г. Трост обобщил результаты многих исследований конца XX века, которые были посвящены прогнозированию развития детской одаренности, Изучая исследования прогнозирования школьных успехов ребенка-дошкольника родителями, он отмечал, что многие ученые ставят их под сомнение. Но, анализируя результаты этих предсказаний, Г. Трост выявил одну любопытную особенность – для многих родителей действительно характерна завышенная оценка одаренности ребенка-дошкольника. При этом родители с высоким образовательным статусом чаще недооценивают одаренность своих детей, а родители с низким образовательным статусом часто ее переоценивают.

Аналогичное обобщение результатов исследований предсказуемости выдающихся достижений при обучении в высшей школе позволило Г. Тросту сделать следующие выводы: успехи в средней школе и результаты школьного тестирования способностей являются лучшими ориентирами для предсказаний; высокие показатели тестов интеллекта также имеют удовлетворительную прогнозируемую ценность. Другие факторы, в особенности, такие как интересы, мотивация, самооценка сами по себе имеют низкую предсказательную ценность. Также исследователи отмечают, что эти факторы вносят добавочный вклад в общее прогнозирование академических успехов студентов. На их основе есть возможность дифференцировать студентов с очень высокой и «блестящей» успеваемостью. Для предсказания внеучебных достижений наиболее существенны интерес, преданность делу, различные аспекты креативности.

Изучая особенности прогнозирования успехов в работе, исследователь отмечает, что общий интеллект (IQ) является

лучшим ориентиром для предсказаний. Однако актуально это только если речь идет о будущих администраторах, ученых, преподавателях, врачах и юристах. Предсказательная ценность показателя (IQ) для данной категории будущих специалистов выше, чем для малоквалифицированных или неквалифицированных рабочих. Взаимосвязь между средними оценками в колледже и успешностью работы менее ощутима.

Важным вопросом при решении задачи прогнозирования был вопрос о том, зависит ли продуктивность деятельности индивида от уровня развития и структуры его общего интеллекта. Этой проблеме был посвящен ряд исследований В.Н. Дружинина.

### **Психометрический интеллект**

*Психометрический интеллект зависит от культуральных влияний, стиля семейного воспитания, уровня образования и социоэкономического статуса, но в большей степени детерминирован генетически. Рассматривая структуру психометрического интеллекта, В.Н. Дружинин отмечает существование множества его моделей, но сам при этом обращается к концептуальным положениям Дж. Кеттелла. Согласно результатам факторного анализа, примененного Дж. Кеттеллом к данным многочисленных корреляционных исследований, психометрический интеллект включает в себя несколько иерархических уровней:*

*на вершине генеральный фактор (G),*

*второй уровень занимает флюидный или «текучий» интеллект (G-f), кристаллизованный интеллект (Gc) и*

*фактор визуализации (Gv).*

Так же как и Дж. Кеттелл, В.Н. Дружинин рассматривает флюидный или текущий интеллект (G-f) как наиболее явно презентующий генеральный фактор. Кристаллизованный интеллект представляет собой (также аналогично Дж. Кеттеллу) систему интеллектуальных навыков, приобретенных в ходе индивидуальной деятельности.

Подчеркивая, что общий интеллект связан с успешностью человека в различных видах деятельности, В.Н. Дружинин рассматривает только успешность в учении, профессиональной деятельности и творчестве, при этом справедливо отме-

чая, что творчество несводимо к деятельности и считать его деятельностью в точном смысле слова неправомерно (А.Я. Пономарев и др.). В.Н. Дружинин, выделяя индивидуальную креативность, отмечает, что она в меньшей степени детерминирована генетически и в значительной мере зависит от взаимодействия индивида с социальной средой. Этому посвящен целый ряд его исследований, проведенных вместе с учениками, а также работ других исследователей. Он подчеркивает также, что в работах многих ученых ведется речь об обучаемости как отдельном факторе, но отмечает при этом, что с помощью эмпирических факторных исследований выявить его не удалось.

Свою концепцию он строит на предположении о том, что «...общий фактор «умственной энергии» (или же флюидный интеллект – G-f) лежит в основе креативности, кристаллизованного интеллекта и, возможно, обучаемости» (Дружинин В.Н. – С. 245). По мнению В.Н. Дружинина, это может быть представлено схемой, изображенной на рисунке 1. В.Н. Дружинин пишет о том, что, несмотря на обилие исследований, проводимых еще со времен А. Бине, по сей день вопрос о возможности прогнозирования обучаемости не утратил своей актуальности. Более важным представляется его замечание о том, что пока еще никому не удалось выделить обучаемость как специфическую общую способность, отличную от общего интеллекта. Это и заставляет исследователей рассматривать интеллект, как способность, лежащую в основе обучаемости, но не являющуюся существенным фактором, обуславливающим успешность обучения.

Корреляция тестов общего интеллекта с критериями обучаемости колеблется в интервале от  $-0,03$  до  $0,61$ . По данным, полученным при обследовании английских школьников, для теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена корреляция общего интеллекта с уровнем школьной успеваемости равна  $0,70$ . Тест Д. Векслера дает менее высокие корреляции с успеваемостью: вербальная шкала – до  $0,65$ , невербальная – от  $0,35$  до  $0,45$ , общий интеллект –  $0,50$ . Положительная корреляция между интеллектом, определяемым по IQ, существует, но для школьников с высоким уровнем интеллекта она минимальна.



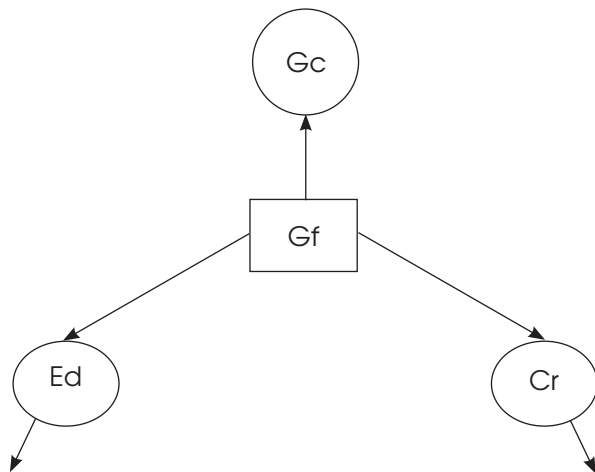


Рис. 1. Связь общих способностей и сфер человеческой активности  
(В.Н. Дружинин)

Ссылаясь на собственные исследования и многочисленные труды ряда авторов (В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, Э.А. Голубева, С.А. Изюмова, М.К. Кабардов и др.), В.Н. Дружинин отмечает, что существует нижний порог IQ для учебной (равно как и для любой другой) деятельности. Успешно учиться может школьник, чей интеллект выше некоторого уровня, определяемого внешними требованиями деятельности. Вместе с тем успеваемость не растет бесконечно, ее уровень ограничивают системы оценок и требования педагогов к учащимся. По мнению В.Н. Дружинина, можно постулировать наличие нижнего «интеллектуального порога» учебной деятельности. Ученик, обладающий IQ ниже этого порога, никогда не будет учиться успешно. С другой стороны, существует предел успешности обучения для индивида с данным уровнем IQ. Следовательно, считает В.Н. Дружинин, учебная успеваемость ( $N_i$ ) подчиняется неравенству:

$$N(IQ) \leq N_i \leq N(IQ_i)$$

Из этого В.Н. Дружинин резюмирует, что вывод о малой информативности тестов интеллекта для прогноза школь-

ной успеваемости является непродуктивным и надуманным. Интеллект определяет лишь верхний, а деятельность – нижний предел успешности обучения. Место ученика в этом диапазоне определяется не когнитивными факторами, а личностными особенностями, в первую очередь учебной мотивацией и такими чертами «идеального ученика», как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие авторитетам.

Несмотря на это исследование, в качестве предикторов учебной и жизненной успешности таких параметров, как уровни развития интеллекта, креативности, обучаемости, учебной успешности свидетельствовали об их неудовлетворительной прогностической ценности. Это заставляло искать другие основания для построения прогноза развития. Таким основанием, получившим статус предиктора жизненной успешности, стал в конце XX века практический интеллект.

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

Эта ситуация резко изменилась в 90-е годы, когда существенно вырос интерес исследователей к проблематике практического интеллекта. Целый ряд российских и зарубежных научных школ развернули широкомасштабные исследования в данном направлении. Эти научные изыскания в значительной мере стимулировались изменениями в культуре. В конце XX века общество уже не рассматривало ученых и художников как безусловную элиту общества. Более того – героями времени стали люди, успешные в практических делах: политики, финансисты, бизнесмены, военные. Давнее наблюдение, свидетельствующее о том, что высокий абстрактный интеллект,

академические успехи и даже креативность имеют мало общего с достижениями в повседневной жизни, стало восприниматься уже не как курьез, а скорее как закономерность.

Подобную смену ценностных ориентиров не следует трактовать как торжество справедливости или трагедию. Это просто надо принять к сведению и ясно понять, что это итог течения объективных эволюционных процессов в культуре, и всякие попытки оценить данное явление с точки зрения «хорошо-плохо» лишены смысла. А то, что в итоге интерес к изучению практического интеллекта существенно вырос – факт, безусловно, положительный. В русле обсуждения его проблематики активизировалось внимание исследователей к неакадемическим формам интеллекта и одаренности в целом.

Так, например, внимание специалистов в области психологии одаренности и творчества привлекла проблематика эмоционального интеллекта и социальной компетентности, прежде разрабатывавшаяся далеко за пределами этой отрасли психологии. На новой методологической основе стал формироваться интерес к прототипическим формам практического интеллекта, таким как интуиция, мудрость и др. Эти изыскания также реанимировали весьма давние рассуждения и исследования проблем социального интеллекта, начатые еще Э. Торндайком в начале XX века, а также исследования интеллекта жизненного успеха (Р. Стернберг). Все эти направления исследований можно квалифицировать как изучение различных аспектов проблемы практического интеллекта.

В результате этих научных изысканий в психологических теориях детской одаренности и выстроенных на их базе педагогических концепциях уже не так односторонне стал оцениваться потенциал личности, как это делалось, например, в начале XX века в концепции «интеллектуальной одаренности» или в середине XX века в концепции «творческой одаренности». В работах психологов и педагогов конца XX века все яснее начинает звучать мысль о том, что, одаренность не сводится к интеллекту и креативности, это проблема не когнитивного, а в целом общего развития личности. Следовательно, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности и способности к