

Диагностика социально-личностной компетентности¹

Введение

Социально-личностная компетентность – предмет, представляющий интерес для многих специалистов: психологов, занимающихся детским развитием и социально-психологическими явлениями, преподавателей в образовательных структурах разного уровня, специалистов по работе с кадрами в организации. Этот список может быть легко продолжен и расширен, если рассмотреть все разнообразие сфер деятельности человека, предполагающих мастерство общения и социальную прозорливость.¹

В самом общем виде социально-личностная компетентность – круг социально-поведенческих, эмоциональных и когнитивных навыков и знаний, позволяющих эффективно решать задачи, связанные со взаимодействием с людьми.

При этом в каждой научной области, предмет которой связан с социальными взаимодействиями, существует своя профессиональная логика и свои профессиональные акценты в подходе

¹ Подготовка главы поддержана грантом РГНФ №08-06-00755а.

как к содержанию этого понятия, так и к методическим средствам измерения и развития социально-личностной компетентности. Так, например, в психологии развития под социально-личностной компетентностью понимается набор навыков, необходимых ребенку для решения социальных задач, релевантных определенной ступени развития, и в фокусе внимания оказываются соответствующие нормативные описания их набора, времени возникновения, средств развития, психологических коррелятов. В психологии труда под социально-личностной компетентностью будет пониматься совокупность умений эффективно решать профессионально-специфичные задачи, предполагающие общение с людьми, прогнозирование их поведения, управление ими и т. д. Соответственно, содержание социально-личностная компетентность может включать в себя разнородные компоненты, что превращает ее в весьма расплывчатый предмет исследования. В двух приведенных примерах средства оценки ее уровня также будут различны: социальная эффективность ребенка и взрослого профессионала не измеряются одним инструментом.

Такое положение дел предполагает закономерный вопрос: есть ли вероятность очертить общие принципы подхода к диагностике социально-личностной компетентности, следуя которым было бы осуществлять ее измерение в конкретных предметных областях, для конкретных категорий испытуемых? В данной статье предпринимается попытка обозначить такие

принципы на основе положений современной психологии способностей, а именно – на основе теоретической модели, объясняющей пути формирования социально-личностной компетентности через функционирование интеллектуального и творческого потенциала человека и его специальных способностей.

Психология способностей как отрасль психологии обладает рядом важных особенностей, позволяющих полагать перспективным обращение к проблематике социально-личностной компетентности в ее рамках. К таким особенностям стоит отнести эмпирическую обоснованность теоретической модели, внимание к надежности измерений составляющих ее компонентов и их прогностической силе.

Для психологии способностей различение понятий «способности» и «компетентность» является традиционным. Способности определяют легкость, быстроту, глубину построения и расширения компетентностей человеком. И если для такой способности, как общий интеллект, удается успешно конструировать тесты, минимально нагруженные кристаллизованным знанием, то для способностей социального плана до сих пор это было проблематичным. В отношении социальных способностей мы выдвигаем предположение, что их существенной чертой является апеллирование к внутреннему опыту человека, основанное на холистической стратегии переработки информации, что также предполагает возможность экспериментального измерения и измерения.

Способности и компетентность: теоретическая модель

Опишем теоретическую модель способностей и компетентности, которая может быть положена в основу системы диагностики социально-личностной компетентности. Модель включает в себя 3 компонента: 1) потенциал, 2) специальные способности (задатки), 3) компетентность. Остановимся более подробно на каждом из них.

1. В основе формирования компетентности лежат 2 разновидности потенциала – *интеллектуальный и творческий*. В психологии способностей понятие потенциала (*интеллектуального потенциала*) было предложено Д. В. Ушаковым и определено как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение (Ушаков, 2003). Иначе говоря, потенциал – это умственный ресурс, который может направляться в определенные виды деятельности и ответственен за успех в их осуществлении. Индивидуальные различия интеллектуального потенциала наиболее адекватно объясняют феномены генерального фактора интеллекта. В свете понятия потенциала любые фиксируемые в данный момент показатели интеллектуального функционирования человека могут быть поняты как проявления умственного опыта, в котором отразился как индивидуально-личностный потенциал, так и обстоятельства, направившие этот потенциал в соответствующую сферу. Поэтому при факторизации показателей

тестирования следует ожидать возникновения генерального фактора как отражения индивидуальных различий потенциала. Важно заметить, что интеллект принадлежит к числу наиболее наследуемых психологических свойств. По оценкам психогенетиков коэффициент наследуемости интеллекта во взрослом возрасте составляет порядка 0,5–0,8 (Hunt, 2006; Ушаков, 2003).

Понятие *творческого потенциала* введено в дополнение к понятию интеллектуального потенциала и отражает способность человека к построению новых умственных моделей. Если интеллект предполагает логический вывод внутри уже существующей репрезентации проблемы, то креативность решает задачу смены неадекватной для решения репрезентации (вспомним задачу с книжным червем¹, где необходим определенный скачок мысли, чтобы от числовой модели перейти к пространственной). Дивергентное мышление – один из главных претендентов на роль тестового коррелята творческого потенциала, однако существуют и другие варианты (см. обзор в: Валуева, Белова, в печати)

2. *Специальные способности* – это предрасположенность к переработке определенного рода информации и к оперированию определенного рода знаковыми системами. Наиболее

1 Задача формулируется следующим образом: «На полке стоит двухтомник, каждый том которого состоит из 200 страниц. Между обложкой и первой страницей первого тома находится книжный червь. Сколько страниц необходимо прогрызть червю, чтобы оказаться между последней страницей последнего тома и обложкой?»

общим образом все специальные способности можно разделить на 4 сферы, в которых может проявляться одаренность: научно-техническая, художественная, спортивная, социальная. Внутри каждой из сфер существует более дробное деление на специфические способности. Так, например, в области научно-технической одаренности можно диагностировать специальные предрасположенности к математической или филологической деятельности. Математические способности алгебраистов будут основаны на способности к оперированию числами, геометров – на способности к пространственному мышлению. Филологов отличает чувствительность к вербальному материалу. Художественная одаренность, в свою очередь, может реализовываться в музыкальной, изобразительной, поэтической сферах и т. д.

Диагностика специальных способностей (предрасположенности к определенному виду деятельности) – задача скорее не для психологов, а для специалистов в каждой предметной области. Понятно, что выявить музыкальный слух никто не может лучше, чем музыкант, специально этому обученный. Исключение, пожалуй, составляют лишь традиционно измеряемые психологами «числовые», «пространственные» и «вербальные» способности и область социальной одаренности, где роль психолога становится первостепенной. Но об этом позже.

3. *Компетентность* – это (согласно словарному определению) «наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности

в заданной предметной области». В основе формирования компетентности лежит несколько факторов – наличие специальных способностей, направление потенциала в соответствующую область, доступность знаний и т. д. При достижении определенного уровня развития компетентности на ее основе формируется экспертное знание (см, например: *The psychology of abilities...*, 2003), характеризующееся возможностью не только легко и успешно применять полученные знания и использовать сформировавшиеся навыки, но и возможностью создавать новый продукт.

Таким образом, предлагаемая теоретическая модель представляет собой иерархическую структуру, в основании которой лежит интеллектуальный и творческий потенциал человека, уникальное распределение которого находит отражение в развитии паттерна специальных способностей, а затем и компетентности в той или иной предметной области.

Сформулируем некоторые гипотезы относительно взаимосвязи компонентов модели:

1 Потенциал и специальные способности могут являться независимыми друг от друга компонентами. Другими словами, модель допускает такой индивидуальный вариант развития, когда наличие определенных специальных способностей (например, вербальных) сочетается с невысоким интеллектуальным потенциалом, и, наоборот, высокий интеллектуальный потенциал не обязательно предполагает высокий уровень специальных способностей.

- 2 Специальные способности различаются между собой степенью зависимости от потенциала. Это означает, что для некоторых специальных способностей существует корреляция с интеллектуальным и/или творческим потенциалом (к примеру, можно предположить, что невозможно сочетание типа «низкий интеллект – высокие математические способности»), другие же специальные способности относительно независимы от потенциала (например, музыкальные задатки, скажем, абсолютный слух могут, существовать на фоне разных уровней потенциала).
- 3 Человек может обладать специальными способностями в одной или нескольких областях.
- 4 Развитие компетентности в той или иной предметной области зависит от двух факторов: во-первых, от наличия или отсутствия задатков (специальных способностей) в данной сфере, а во-вторых, от вложенного в эту область потенциала (интеллектуального и/или творческого).
- 5 Вложение потенциала в конкретную предметную область зависит от личностных (мотивационных) и ситуативных факторов. Некто может обладать блестящими числовыми способностями, однако совершенно не интересоваться математикой и отдавать предпочтение занятию музыкой. Таким образом, мотивация (в широком смысле слова) является механизмом распределения

потенциала и формирования компетентности в определенной предметной области.

- 6 Вложение интеллектуального и творческого потенциала в предметную область происходит последовательно. Сначала требуются интеллектуальные усилия для освоения новых знаний, затем становится возможным применение творческих ресурсов для импровизации.

Социально-личностная компетентность: определение

Предложенная модель позволяет дать определение социально-личностной компетентности через обозначение пути ее формирования: это результат распределения интеллектуального и творческого потенциала индивида в область социального познания и социальных взаимодействий, включающий формирование специальных способностей по переработке социального материала и приобретение необходимого для успешного функционирования в этой области объема знаний и навыков.

Социально-личностная компетентность: диагностика

В этом разделе нами будут сформулированы принципы диагностики социально-личностной компетентности, которые, однако, могут быть применены и к диагностике одаренности вообще.

Прежде чем приступить к диагностике чего бы то ни было, необходимо ответить на вопрос «зачем она необходима?». На наш взгляд,

с точки зрения задач можно выделить два вида диагностики: *констатирующую и прогностическую*. *Констатирующая диагностика* более проста и заключается в фиксации определенного уровня развития компетентности на текущий момент времени. Такая диагностика может применяться, например, в качестве контрольной для отслеживания эффектов (положительных и отрицательных), которые обнаруживаются при внедрении определенных стратегий и методов обучения. Констатирующая диагностика оказывается контекстно-специфичной – при конструировании методик такого уровня следует строго и исчерпывающе описать некоторую предметную область, релевантную решаемой проблеме. Опыт создания таких методик диагностики социально-личностной компетентности в рамках школы уже существует (Ушаков, Ивановская, 2004; Тихомирова, Ушаков, 2009). Проблема, однако, заключается в том, что в отличие от тестов, измеряющих потенциал, оказывается, мы не можем применить одну и ту же методику для диагностики наличного уровня социально-личностной компетентности для школьников, студентов и работников металлургического предприятия. Соответственно, предсказательная сила таких методик в отношении не описанных в них ситуаций будет весьма ограничена. Также полезна констатирующая диагностика уровня социального знания (например, знание правил поведения в определенных социальных ситуациях), которое иногда называют кристаллизованным социальным

интеллектом. Социальное знание обычно слабо коррелирует с академическим интеллектом и в конфирматорном факторном анализе успешно выделяется в отдельный фактор, отличный от традиционного кристаллизованного интеллекта (см.: Белова, 2009).

Прогностическая диагностика поставлена на службу другим задачам. Ее принципиальной особенностью является способность прогнозировать успешность обучения и профессиональной деятельности в определенных областях в будущем. Решение этой задачи важно как для личностного самоопределения человека, так и для образовательных учреждений и работодателей, оценивающих перспективность работы с ним. Весьма полезным, впрочем, может оказаться и сочетание этих двух типов диагностики.

В соответствии с предложенной моделью соотношения потенциала, способностей и компетентности, прогностическая диагностика должна осуществляться одновременно по трем направлениям: 1) оценка мотивации и направленности интересов, 2) диагностика общих способностей (потенциала) и 3) диагностика специальных способностей.

Диагностика мотивации

Как уже отмечалось выше, мотивация и направленность интересов являются одним из важных механизмов направления потенциала в определенную область. В связи с этим диагностика социально-личностной компетентности, ставящая перед собой прогностические задачи,

должна включать в себя блок, направленный на выявление интереса к внутреннему миру и эмоциональной сфере жизни, к сфере взаимодействия между людьми. Диагностика этого уровня предполагает использование самоотчетных (что наименее трудоемко) или проективных (что наиболее затратно) методик.

Диагностика общих способностей

Диагностика общих способностей представляет собой оценку доступных человеку интеллектуального и творческого потенциалов. Накоплено огромное количество данных, свидетельствующих о хорошей прогностической валидности интеллекта в отношении успешности в обучении, работы и даже здоровья (Gottfredson, 1997, 2002, 2004; Hunt, 1995; Schmidt, Hunter, 1998). При этом также справедливо то, что роль интеллекта оказывается тем выше, чем более сложной является деятельность и чем меньше в нее включено взаимодействие с людьми. В отношении творческого потенциала известно по крайней мере одно серьезное исследование, направленное на основательную и масштабную проверку прогностической валидности теста Торренса. Внешняя валидность этого теста исследовалась в ряде лонгитюдных исследований, длившихся от 9 месяцев до 40 лет, в которых принимали участие учащиеся начальных и средних школ. Первичный сбор данных (диагностика креативности и интеллекта) производился в конце 1950-х–начале 1960-х гг., а последний срез, в котором из 400 учеников

начальной школы, протестированных на первом этапе, принял участие 101 человек, был сделан в 1998 г. Фактор, в отношении которого оценивалась предсказательная сила батареи Торренса – творческие успехи взрослых людей – оценивался по количеству общественно признанных творческих достижений (изобретений, опубликованных статей, премий и т. д.) и качеству трех наиболее выдающихся из них (испытуемые сами описывали три свои наивысшие достижения, а степень их креативности потом оценивалась экспертами). В целом результаты ряда анализов говорят о значимой связи между различными показателями по тесту Торренса (как общим индексом креативности, так и отдельными показателями) и дальнейшими творческими успехами (корреляции достигают 0,37–0,58; Torrance, 1972, 1969, 1993; Cramond et al., 2005). Дж. Плакер (Plucker, 1999) провел дополнительный анализ данных, полученных П. Торренсом на выборке учеников начальной школы, используя методы линейно-структурного моделирования. На рисунке 1 представлена модель, характеризующая взаимоотношение творческих достижений во взрослом возрасте и показателей дивергентного мышления и интеллекта в школьные годы. Интеллект и креативность вместе объясняют около 40% дисперсии творческих достижений взрослых, причем связь показателей дивергентного мышления и творческих успехов оказывается существенно больше, чем тот же показатель для интеллекта (путевые коэффициенты равны 0,6 и 0,19 соответственно).

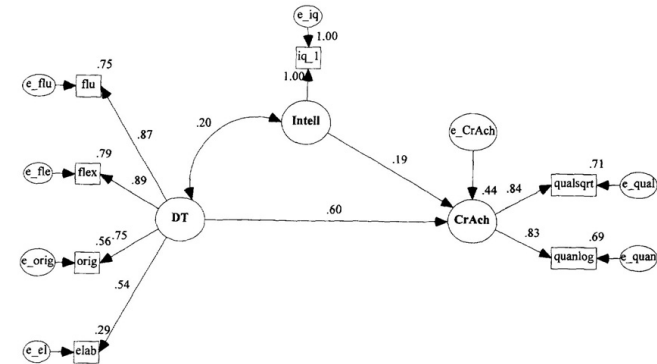


Рис. 1. Модель, характеризующая взаимоотношение дивергентного мышления (DT), интеллекта (Intell) и творческих достижений (CrAch) (Plucker, 1999)

Применительно к социально-личностной компетентности мы не можем однозначно утверждать, что чем выше интеллектуальный и творческий потенциалы, тем с большей вероятностью мы можем прогнозировать успех, связанный с социальными задачами. Имеющиеся на сегодняшний момент данные говорят о более сложной зависимости. Так, например, в кандидатской диссертации Т. И. Семеновой изучалась связь интеллекта с феноменами психологической защиты (Семенова, 2004). Испытуемые-студенты заполняли опросник Плутчека, а также проходили тест интеллекта (СФТ Кеттелла). Основной вывод, к которому пришла Т. И. Семенова, – группы как с наиболее низким, так и с самым высоким интеллектом хуже адаптированы, чем средняя группа. Аргумент, который

она приводит, – в крайних группах значимо больше число корреляций между психологическими защитами, а также между защитами и свойствами из «Большой пятерки». В этом случае соотношение между интеллектом и успешностью деятельности можно представить графиком, который изображен на рисунке 2. Зависимость этого рода может быть названа «ню-зависимостью» (Белова, Валужева, Ушаков, 2006). Она зафиксирована не только в исследовании Т. И. Семеновой, но и в ряде других работ. Например, аналогичное соотношение наблюдается между интеллектом и успешностью политических лидеров США. При слишком низком интеллекте политик недостаточно ориентируется в ситуации, однако слишком высокий тоже вредит – лидер становится непонятным массам, «отрывается от народа». Оптимальным оказывается уровень выше среднего для тех, с кем работает лидер. Еще один любопытный пример «ню-соотношения» мы находим в исследовании Д. Саймонтона (Simonton, 1994). Американский ученый основывался на осуществленной К. Кокс оценке интеллекта великих людей прошлого, которые жили между 1450-м и 1850-м гг. (Сох, 1926). Д. Саймонтон прокоррелировал оценку интеллекта выдающихся лидеров из этого списка (таких, как Наполеон Бонапарт, Авраам Линкольн и др.) и оценку их достижений, обнаружив значимую отрицательную корреляцию на уровне $r = -0,29$. При этом следует учитывать, что средняя оценка интеллекта людей из списка К. Кокс была чрезвычайно высока (порядка 150 баллов КИ),

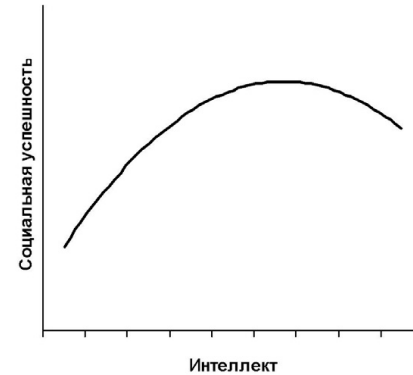


Рис. 2

что дает основание предположить, что полученная отрицательная корреляция характеризует правую ниспадающую часть «ню-соотношения».

В отношении творческих способностей нелинейность отношения творческого потенциала и социального успеха еще более очевидна: истинные творцы в силу оригинальности и неординарности своего мышления и производимых продуктов зачастую становятся изгоями, их произведения и талант не признаются современниками. В то же время креативность, проявляющаяся в эмоциональной сфере, скорее играет положительную роль. По данным Дж. Эверилла, который ввел понятие эмоциональной креативности и разработал ряд методов для ее измерения, эмоциональная креативность положительно связана с самооценкой ($r = 0,26$) и самоэффективностью ($r = 0,30$). Характерные для эмоциональных людей стратегии копинга – самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование

способов решения проблемы (Averill, 1999; Gutbezahl, Averill, 1996, Валуева, 2009). Единственная проблема заключается в способе получения этих данных – для их получения Дж. Эверилл использовал самооценочную методику – опросник эмоциональной креативности.

Таким образом, мы можем не без оснований предполагать, что для успеха в социальной сфере необходим оптимум общих интеллектуальных и творческих способностей. По всей видимости, этот оптимум для разных социальных задач (управление заводом или научным институтом) должен быть разным. Систематическое изучение этого вопроса – задача будущих исследований.

Диагностика специальных способностей

Проблема, с которой неизбежно сталкивается психолог или любой другой специалист при необходимости измерить специальные способности, – это нагруженность любых тестов их измеряющих, с одной стороны – общим интеллектом, с другой стороны – конкретными знаниями, уже полученными к моменту тестирования.

Чтобы создать адекватный инструмент для измерения социальных способностей «в чистом виде», необходимо задаться вопросом: если «мышление о людях» является отдельной когнитивной способностью, не сводимой к «мышлению вообще, но на особом, социальном материале», то какова отличительная особенность умственных операций, входящих в его состав? Ранее были выделены характерные особенности социального познания:

- 1) континуальный характер;
- 2) использование невербальной репрезентации;
- 3) потеря точности социального оценивания при вербализации;
- 4) формирование в процессе имплицитного научения;
- 5) использование «внутреннего» опыта (Ушаков, 2004).

Все пункты, кроме последнего, могут служить для описания некоторых разновидностей «традиционного» интеллекта. Наиболее важен последний пункт. Использование внутреннего опыта предполагает мысленную постановку себя на место другого человека, для того чтобы непосредственно испытать его переживания, представить, что он будет желать, от чего страдать и к чему стремиться. В основе такого способа познания должны лежать особые когнитивные процессы, отличающие его от процессов, лежащих в основе академического интеллекта. Можно предположить, что эти особые процессы связаны с глобальным (холистическим), в отличие от аналитического, способом переработки информации. При традиционном для интеллекта способе переработки информации ситуация разлагается на элементы, которые затем анализируются по отдельности и во взаимосвязи между собой. При холистическом способе обработки информации в ситуации выделяются ключевые характеристики, на основе которых достраивается полная картина, соотносимая потом с неким прототипом внутреннего опы-

та, хранящимся в памяти. На основе информации, хранящейся в прототипе, выносятся суждения о наличной ситуации. Именно таким механизмом можно объяснить характерные особенности социально-эмоционального познания – быстроту и применимость к чрезвычайно сложным проблемам, каковыми и являются взаимоотношения людей.

Проблема всех тестов на социальный интеллект, существующих на сегодняшний момент, состоит в том, что в них имплицитно заложен аналитический способ поиска ответа. Именно такая ориентация на «холодные» когниции является причиной достаточно высоких корреляций (около 0,3–0,7) между фактором Социального умозаключения (т.н. флюидного социального интеллекта) и фактором Академического интеллекта (Wong et al., 1995, Lee et al., 2000, обзор см. в: Белова, 2009).

В этом плане интересны результаты, полученные В. В. Овсянниковой. В ее кандидатской диссертации было выделено (на основе структурированных самоотчетов испытуемых) две стратегии оценки эмоционального состояния персонажа видеосюжета – холистическая и аналитическая (Овсянникова, 2007). В первую вошли такие приемы как «Ориентация на то, что вообще могут испытывать люди в данной ситуации», «Подстановка себя на место персонажа» и т.д., а во вторую – «Ориентация на выражения лица», «Ориентация на движения и жесты», «Ориентация на взгляд, выражение глаз». Именно применение аналитической стратегии корре-

лировало с интеллектом испытуемых (на уровне 0,25). Что характерно, для холистической стратегии такой связи обнаружено не было.

Разработка точных, надежных, основанных на объективных показателях методов измерения способности к холистической стратегии переработки информации – задача ближайшего будущего.

Заключение

В настоящей статье предложена теоретическая модель соотношения общих и специальных способностей и компетентности, которая, в частности, позволяет очертить основные принципы диагностики социально-личностной компетентности, которые предполагают измерение индивидуально-психологических особенностей (способностей), предоставляющих прогностические возможности в отношении социальной успешности. Социально-личностная компетентность по кругу охватываемых ею содержаний является очень разнородным явлением. В связи с этим предложенные направляющие принципы могут быть дополнены разработкой инструментов, специфичных для того или иного раздела социального знания, результаты использования которых будут носить констатирующий характер.

Литература

Белова С. С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д. В. Люси-

- на, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 187–215.
- Белова С. С., Валужева Е. А., Ушаков Д. В. Интеллект и адаптация // Журнал прикладной психологии. № 6–3. 2006. С. 49–53.
- Валужева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., Изд-во ИП РАН, 2009. С. 216–227.
- Валужева Е. А., Белова С. С. Диагностика творческих способностей: методы, проблемы, перспективы // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова (в печати).
- Овсянникова В. В. Роль когнитивных факторов в субъективной оценке эмоционального состояния: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Семенова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Тихомирова Т. Н., Ушаков Д. В. Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., Изд-во ИП РАН, 2009. С. 332–348.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., Изд-во ИП РАН, 2003.
- Ушаков Д. В., Ивановская А. Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: теория, изме-

- рение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., Изд-во ИП РАН, 2004. С. 161–175.
- Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*. 1999. 67. 331–371.
- Cramond B., Matthews-Morgan J., Bandalos D., Zuo L. A Report on the 40-Year Follow-Up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and Well in the New Millennium // *Gifted Child Quarterly*. 2005. 49. 283–291.
- Gottfredson L. S. Why g matters: The complexity of everyday life / *Intelligence*. 1997. 24. 1. 79–132.
- Gottfredson, L. S. Where and why g matters: Not a mystery. *Human Performance*. 2002. 15 (1/2). 25–46.
- Gottfredson, L. S. Life, death, and intelligence. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online]. 2004. 4 (1). 23–46.
- Gutbezahl J., Averill J. R. Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures. *Creativity Research Journal*. 1996. Vol. 9, Issue 4. 327–337.
- Hunt E. The Role of Intelligence in Modern Society. *American Scientist*, 1995. 83 (4). 356–368.
- Hunt E. Information processing and intelligence: where we are and where we are going // *Cognition and Intelligence: Identifying the Mechanisms of the Mind* / R. Sternberg, J. Pretz (eds). Cambridge University Press, 2005.
- Lee J.-E., Wong C. T., Day J. D., Maxwell S. E., Thorpe P. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and flu-

- id characteristics // *Personality and Individual Differences*. 2000. Vol. 29. 539–553.
- Schmidt F., Hunter J.* The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*. 1998. 124. 262–274.
- Torrance, E. P.* Prediction of adult creative achievement among high school seniors. *Gifted Child Quarterly*. 1969. 13. 71–81.
- Torrance, E. P.* Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*. 1972. 6 (4). 236–252.
- Torrance, E. P.* The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement. *Roeper Review*. 1993. Vol. 15. Issue 3. 131–135.
- The psychology of abilities, competencies, and expertise / R. Sternberg, E. Grigorenko (eds). Cambridge University Press, 2003.
- Wong C.-M. T., Day J. D., Maxwell S. E., Meara N. M.* A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students // *Journal of Educational Psychology*. 1995. Vol. 87. 117–133.

Технологии формирования социально-личностной компетентности в рамках гуманитарных дисциплин в старшей школе

В настоящее время в образовательной среде перед всеми участниками образовательного процесса стоят задачи воспитания гармонично развитой личности, готовой к жизни в современном высокотехнологичном, конкурентном мире. Однако наличие предметных знаний и умений недостаточно для того, чтобы они успешно реализовывались на практике. Любые проекты осуществляются не в социальном вакууме, возможность претворять их в жизнь напрямую зависит от способности находить для них соответствующее место в обществе. Этот процесс требует глубокого понимания как всей социальной ситуации, так и конкретных людей, с которыми происходит взаимодействие. Современное общество обладает высокой потребностью в неординарных личностях с развитой способностью социальной кооперации. Именно таким людям оно обязано своим развитием. Социально-личностная компетентность (СЛК) необходима как отдельному человеку, так и обществу, в котором он живет.

Не существует единственно принятого определения социально-личностной компетентности. В общем виде СЛК – это умение решать соответ-